



VOLUMEN I

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

EDITORES

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

ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES







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

EDITORES

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

VOLUMEN I



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

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

*Derechos reservados:*



©Asociación Universitaria de Profesorado  
de Didáctica de las Ciencias Sociales



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

*Editores:*

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

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

**Impreso en España**

Primera edición, marzo 2012

ISBN: 978-84-96723-29-0

Depósito legal: SE-1654-2012

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



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN: EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES .....</b>	<b>13</b>
<b>PARTE I: PROBLEMAS DEL MUNDO Y ENSEÑANZA DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA</b>	
Problemas del mundo, movimientos sociales y participación ciudadana <i>Imanol Zubero .....</i>	19
Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación <i>Juan Delval .....</i>	37
Educación para la ciudadanía y participación ciudadana. Una presentación del estudio ICCS 2009 y sus resultados <i>Wolfram Schulz .....</i>	47
Ciudadanía, diversidad y participación. Educar para la participación desde la diversidad <i>Caridad Hernández Sánchez .....</i>	63
Educación para la participación ciudadana en los libros de texto: oportunidades y resistencias <i>Rafael López Atxurra y M<sup>a</sup> Ángeles de la Caba Collado .....</i>	73
Participación, virtud cívica esencial de la ciudadanía activa: algunas reflexiones y propuestas de cara a una educación para la participación ciudadana <i>Virginia Guichot Reina .....</i>	83
La democracia como fundamento para la enseñanza de la participación <i>María Elena Mora Oropeza y Jesús Estepa Giménez .....</i>	93
Espacialidad e intersubjetividad en la constitución de la ciudadanía: el papel de la escuela <i>Adair Adams y Adriana Maria Andreis .....</i>	101
Los jóvenes ante su participación ciudadana: opiniones, actuaciones, conocimientos e inquietudes <i>Esther López Torres .....</i>	109
La participación ciudadana y el medio urbano en educación primaria <i>Teresa García Santa María y Nuria Pascual Bellido .....</i>	117
La enseñanza para la participación en el currículo de Ciencias Sociales en la educación obligatoria en Colombia <i>Jenny Andrea González Valencia, Rocío del Pilar Posada López y Carlos Hernando Valencia Calvo .....</i>	125

Análisis curricular de la educación ciudadana en el sistema público de enseñanza en Puerto Rico: nivel elemental y secundario <i>Javier Carrión Guzmán</i> .....	131
Sensibilización del adolescente con los problemas medioambientales. Ciudadanía global <i>Ángel Francisco Márquez Medina</i> .....	141
Educación Ambiental y Educación para la Ciudadanía: Ampliando derechos hacia una “Educación Ciudadana Planetaria” <i>Olga Moreno Fernández</i> .....	149
Participación ciudadana y Educación Ambiental. ¿Puede la Educación Ambiental contribuir a una ciudadanía más justa? <i>Miriam Navarro Díaz</i> .....	159
Geografía de la equidad y de la felicidad. ¿Un nuevo desafío de ciudadanía? <i>Sérgio Claudino y Maria João Hortas</i> .....	165
Participación y educación: ambientalización curricular <i>Concepción Foronda Robles</i> .....	177
La necesidad cívica de saber historia y geografía <i>Ramón López Facal y Rafael Valls Montès</i> .....	185
La enseñanza de la Historia como formación para la participación ciudadana <i>F. Javier Merchán Iglesias, Olga Duarte Piña y Nicolás De Alba Fernández</i> .....	193
Las controvertidas relaciones entre educación histórica y ciudadana <i>Lis Cercadillo</i> .....	203
La participación ciudadana y el contexto internacional: una aproximación desde la enseñanza de la Historia <i>Manuel Pousa Castelo</i> .....	211
El pluralismo narrativo como instrumento de inclusión y participación en sociedades divididas: el debate en Israel <i>Javier Lion Bustillo</i> .....	221
Educando para participar en la ciencia: una mirada desde las Ciencias Sociales <i>Ma Montserrat León Guerrero y Juan R. Coca</i> .....	229
La creación de materiales curriculares para promover la participación ciudadana en un sistema educativo coherente <i>José María Barroso Tristán y Javier Collado Ruano</i> .....	237
El debate como estrategia didáctica para educar en la participación ciudadana <i>Roser Canals Cabau</i> .....	245

**PARTE II: INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS INNOVADORAS SOBRE  
LA ENSEÑANZA DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA**

¿Socialización política “programada”? Una aproximación dilemática a la investigación sobre las complejas relaciones entre educación y participación ciudadana <i>Jesús Romero Morante</i> .....	257
La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica <i>Antoni Santisteban Fernández</i> .....	277
La evaluación de una experiencia de innovación educativa en secundaria de educación cívica participativa <i>Ann Elizabeth Wilson, Joaquim Prats Cuevas y Patricia Martínez i Álvarez</i> .....	287
La educación para la participación ciudadana entre dos polos: el simulacro escolar y el compromiso social <i>Francisco F. García Pérez y Nicolás de Alba Fernández</i> .....	297
Experiencias de enseñanza de la participación ciudadana. Reflexiones para un debate <i>María del Consuelo Díez Bedmar</i> .....	307
Yo, ciudadano en el ciento cincuenta aniversario de la unificación de Italia. La educación para la ciudadanía, una inversión para el futuro <i>Beatrice Borghi</i> .....	317
La ciudad, el lugar y la práctica de ciudadanía para la enseñanza de la Geografía: relato de experiencias <i>Helena Copetti Callai y Lana de Souza Cavalcanti</i> .....	331
Programa de participación de niños y niñas de la ciudad de Bogotá: “Reconociéndonos en el Espacio Público” <i>J. Francisco González Puentes</i> .....	343
“Parlamento Joven” y “Seguro que te mueves”: itinerario de participación juvenil en los ayuntamientos <i>Argos. Proyectos educativos S.L.</i> .....	353
Los conocimientos históricos y actuales para el aprendizaje de la participación como base de una ciudadanía crítica y activa <i>Edda Sant Obiols y Joan Pagès Blanch</i> .....	363
La fuerza del lugar como requisito para la participación ciudadana <i>Bruna Schlindwein Zeni y Helena Copetti Callai</i> .....	373
El desarrollo de habilidades ciudadanas en la escuela. ¿Una educación para participar como gobernado o gobernante? <i>Carlos Muñoz Labraña</i> .....	381

El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática <i>Carles Anguera y Antoni Santisteban</i> .....	391
El aula, un espacio para la participación ciudadana <i>M<sup>a</sup> Dolores Gámez Carmona</i> .....	401
¿Cómo conocer la formación ciudadana de los estudiantes? Las concepciones de los alumnos y la entrevista semiestructurada como estrategia de investigación <i>Elisa Navarro Medina y Nicolás Martínez Valcárcel</i> .....	411
¿Cómo perciben los alumnos su participación en los centros de Secundaria? Una investigación sobre las representaciones sociales de los alumnos <i>Dolors Bosch Mestres y Neus González-Monfort</i> .....	421
La participación ciudadana en el alumnado de Tercer Ciclo de Educación Primaria y su contribución al desarrollo de la competencia social y ciudadana <i>Francisco Javier Trigueros Cano, Cosme Jesús Gómez Carrasco, Raimundo A. Rodríguez Pérez y Sebastián Molina Puche</i> .....	431
La idea de participación en los libros de texto de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos <i>Ernesto Gómez Rodríguez y Carmen R. García Ruiz</i> .....	439
La cultura política en los manuales escolares de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos <i>Erika González García</i> .....	447
Conocer y comprender el funcionamiento de la Unión Europea para participar en ella. Análisis de los materiales didácticos de la Comisión Europea-Representación en Barcelona “La Unión Europea: ¿Qué es y qué hace?” <i>Neus González-Monfort</i> .....	457
Alfabetización y participación económica de la ciudadanía: análisis de libros de texto <i>Gabriel Travé González, Francisco Javier García Prieto y Francisco Javier López Sánchez</i> .....	467
La ciudad: un nuevo entorno para la educación participativa de la ciudadanía <i>Laia Coma Quintana</i> .....	477
“La ciudad de los niños” como medio de transformación del entorno urbano a través de la participación infantil <i>Lidia Bañares Vázquez, Isidro Garrido, Azucena Lozano Roy, Pilar Moreno Rodríguez, M<sup>a</sup> Pilar Rivero Gracia y M<sup>a</sup> Jesús Vicén Ferrando</i> .....	485

El análisis de propuestas didácticas orientadas a la enseñanza de la participación democrática. El caso de “L’Audiència Pública als nois i les noies de la ciutat de Barcelona” <i>Edda Sant Obiols</i> .....	493
Hagamos un parque para todos: un proyecto de participación ciudadana desde la escuela <i>Azucena Lozano Roy, Isidro Garrido Jiménez y José M<sup>a</sup> Cardenoso Domingo</i> .....	503
Educación para una ciudadanía democrática y participativa: una investigación con un grupo de 4 <sup>o</sup> de ESO <i>José Antonio Pineda Alfonso</i> .....	511
La primavera árabe y su influencia en el mundo contemporáneo. Una propuesta de trabajo desde la didáctica de la historia <i>Julián Recuenco Pérez</i> .....	521
El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? <i>Marta Canal, Daniel Costa y Antoni Santisteban</i> .....	527
Heredar y gobernar. Una propuesta de educación de la participación ciudadana a través de la didáctica del patrimonio <i>Ignacio Gil-Díez Usandizaga</i> .....	537
Educación para la participación ciudadana en el ámbito de la educación patrimonial. El caso del País Vasco <i>Naiara Vicent, Alex Ibáñez Etxeberria e Iratxe Gillate y Olaia Fontal</i> .....	543





**INTRODUCCIÓN:**

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Los editores:*

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

Sevilla, marzo de 2012

**PARTE I:**

**PROBLEMAS DEL MUNDO Y ENSEÑANZA  
DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA**



## PROBLEMAS DEL MUNDO, MOVIMIENTOS SOCIALES Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA

**Imanol Zubero\***

UPV/EHU

“Todos queremos hacer lo mejor para nuestros hijos. Pero, ¿qué es la educación sino el proceso por el que la sociedad inculca sus normas, estándares y valores –en pocas palabras, su cultura– a la generación siguiente, con la expectativa de que, de este modo, guiará, canalizará, influirá y configurará en líneas generales las acciones y creencias de las generaciones futuras, de acuerdo con los valores y las normas de sus padres y el sistema de valores predominante en la sociedad?, ¿qué es esto sino una reglamentación: el gobierno moral de la cultura?”

(Stuart Hall, citado en Giroux, 2003, p. 149).

Problemas del mundo, movimientos sociales, participación ciudadana: el título de este capítulo dibuja un círculo perfecto. Tres realidades que, si engranaran correctamente, constituirían un perfecto artefacto sociopolítico: hay problemas en el mundo, y porque hay problemas nos organizamos colectivamente para actuar sobre ellos. Pero este engranaje no siempre funciona. Y, si lo hace, nunca es de manera natural o automática. Hay problemas en el mundo: no cabe ninguna duda. La relación de los mismos, aun cuando quisiera ser somera, resultaría interminable. Y, sin embargo, esta abundancia de problemas no parece verse acompañada de una crítica (ni teórica ni práctica) a la altura del desafío que tales problemas plantean.

[1] “El problema más intrigante que hoy afrontan las ciencias sociales puede formularse del siguiente modo: viviendo en el inicio del milenio en un mundo donde hay tanto para criticar, ¿por qué se ha vuelto tan difícil producir una teoría crítica?” (Santos, 2003, p. 23; 2005, p. 97).

Boaventura de Sousa Santos afronta desde esta pregunta su monumental reflexión sobre la que denomina *transición paradigmática*, que caracteriza así:

Las promesas de la modernidad, al no haber sido cumplidas, se transformaron en problemas para los cuales no parece haber solución. Entre tanto, las condiciones que produjeron la crisis de la teoría crítica moderna no se convirtieron aún en las condiciones de supera-

---

\* Grupo de investigación CIVERSITY. Departamento de Sociología I. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Apartado 644. 48080 Bilbao. E-Mail: imanol.zubero@ehu.es.



ción de la crisis. De ahí la complejidad de nuestra posición “transicional”, la cual puede resumirse así: nos enfrentamos a problemas modernos para los cuales no hay soluciones modernas (Santos, 2003, p. 30).

En cierto modo, esto es lo que expresaba coloquialmente aquella pintada que -cuenta Galeano- podía leerse en una pared de Bogotá: “Ahora que teníamos las respuestas, nos cambiaron las preguntas”.

Ciertamente, sobreabunda el dolor, abunda la indignación y menudea el grito. Siempre ha sido así, *deo gratias*; y aunque ha habido momentos históricos en los que la travesía del desierto, ya de por sí fatigosa, nos ha pillado particularmente desfondados, desde hace unos años (digamos que desde las movilizaciones de Seattle de 1999) la realidad está siendo pródiga en iniciativas de protesta y de resistencia, particularmente en una perspectiva mundial/global. Pero, con ser imprescindibles, la protesta y la indignación son insuficientes. Como advertía Monedero mucho antes del 15M, “el malestar también hay que elaborarlo” (2005, p. 39).

[2] Más adelante nos ocuparemos de esa “elaboración del malestar”. Pero antes recogeremos el envite de Santos. ¿Cómo explicar el déficit actual de teoría crítica, habiendo tantísimo para criticar? Interesante cuestión a cuyos desarrollos más prácticos y aplicados llegaremos después de asomarnos a otra no menos interesante (particularmente en un foro como éste), que formularemos así: ¿cómo surgen los problemas científicos? Es ésta una cuestión controvertida, que se planteó de manera canónica en aquel célebre congreso de la Sociedad Alemana de Sociología en Tübingen, en 1961, en el que Adorno y Popper confrontaron sus respectivas propuestas metodológicas: ambas antipositivistas, ambas críticas, sí, pero abiertamente enfrentadas en su epistemología en la medida en que cada una se construye sobre muy distintas concepciones de la historia y de la sociedad (Adorno, Popper *et al.*, 1972).

Antipositivistas ambas, decimos. Si para el positivista lógico el edificio de la ciencia se construía con los ladrillos de los enunciados elementales, básicos, protocolarios, cuya certeza venía dada por la percepción inmediata de los sentidos (observación), Popper advertirá a los hombres del Círculo de Viena que su ideal verificacionista estaba ligado a un dogma empirista imposible de sostener: la certeza última proporcionada por la percepción de los sentidos. Pero no hay percepción de los sentidos que no suponga una interpretación. La ciencia deja así de ser un saber absolutamente seguro para convertirse en conocimiento hipotético, conjetural; deja de seguir un camino exclusivamente inductivo para tomar otro deductivo/inductivo; abandona el criterio de verificación para seguir el de falsación. Al principio de la ciencia no hay fundamentos infalibles, sino problemas que, en el planteamiento de Popper, surgen de una permanente tensión entre conocimiento e ignorancia. En esta tensión entre saber y no saber sitúa el origen del conocimiento:

El conocimiento no comienza con percepciones u observación o con la recopilación de datos o de hechos, sino con *problemas* [...] Todo problema surge del descubrimiento de que algo no está en orden en nuestro presunto saber; o, lógicamente considerado, en el descubrimiento de una contradicción interna entre nuestro supuesto conocimiento y los hechos;

o, expresado quizá más adecuadamente, en el descubrimiento de una posible contradicción entre nuestro supuesto conocimiento y los supuestos hechos (Adorno, Popper *et al.*, 1972, pp. 102-103).

No es de extrañar que Popper conceda tan poca importancia a la cuestión de la *neutralidad axiológica*, a la posible (e indeseada, desde la perspectiva positivista) influencia de valores e intereses extracientíficos en el proceso de investigación. En su opinión, es imposible excluir tales intereses de la investigación científica. Aún más, piensa Popper que pretender privar al científico de su partidismo sería tanto como privarle de su humanidad:

Nuestras motivaciones y nuestros ideales puramente científicos, como el ideal de la pura búsqueda de la verdad, hunden sus raíces más profundas en valoraciones extracientíficas y, en parte, religiosas. El científico objetivo y “libre de valores” no es el científico real. Sin pasión la cosa no marcha, ni siquiera en la ciencia pura. La expresión “amor a la verdad” no es una simple metáfora (Adorno, Popper *et al.*, 1972, p. 111).

Teniendo esto presente, lo que sí es fundamental es diferenciar “entre aquellos intereses que no pertenecen a la búsqueda de la verdad y el interés puramente científico por la verdad”, para lo cual es preciso distinguir entre *contexto de descubrimiento* (cómo llega a plantearse una teoría) y *contexto de justificación* (cómo se experimenta). Una persona puede querer demostrar cualquier cosa sobre la sociedad (porque tiene prejuicios, o intereses políticos, etc.) y para ello elabora una determinada teoría: esto es algo que carece de relevancia científica. La única pregunta de importancia científica es ésta: “¿Cómo experimentó usted su teoría?” (Popper, 1973, p.150). Si has sido capaz de no introducir en el proceso de análisis tus intereses, si has aplicado correctamente el método científico y si das completa publicidad a tu investigación, la validez o no de tu teoría se hará evidente.

Adorno acepta de entrada la tensión entre saber y no saber popperianos. También sitúa el problema en el comienzo de la ciencia, pero no acepta su reducción a problemas intelectuales, epistemológicos, mentales, sino que considera que los problemas que dan lugar a la búsqueda de conocimiento científico son, esencialmente, problemas prácticos, reales, “porque el objeto de la sociología misma, la sociedad, que se mantiene a sí misma y a sus miembros en vida y que amenaza con hundirse a un tiempo, es problema en sentido enfático”, de manera que “en Popper el problema es algo de naturaleza exclusivamente epistemológica en tanto que en mí es a un tiempo algo práctico, en último término una circunstancia problemática del mundo” (Adorno, Popper *et al.*, 1972, pp. 124-125). Desde la perspectiva de Adorno, al principio de la ciencia no está el problema mental, sino el problema real, es decir, la contradicción no entre conocimiento e ignorancia (resoluble mediante un esfuerzo por “mejorar” nuestro conocimiento), sino entre la sociedad tal cual es y una sociedad que se desea distinta:

La experiencia del carácter contradictorio de la realidad social no puede ser considerada como un punto de partida más entre otros posible, sino que es el motivo constituyente de la posibilidad de la sociología en cuanto tal. Únicamente a quien sea capaz de imaginarse una sociedad distinta de la existente podrá ésta convertirse en problema; únicamente en

virtud de lo que no es se hará patente en lo que es, y ésta habrá de ser, sin duda, la materia de una sociología que no desee contentarse -como, desde luego, la mayor parte de sus proyectos- con los fines de la administración pública y privada (Adorno, Popper *et al.*, 1972, p. 137).

Lo que distingue a la Teoría Crítica de Adorno del Racionalismo Crítico de Popper es el interés que la anima: el interés emancipador o, como dijera Horkheimer en su ensayo seminal de 1937, el “interés en la supresión de la injusticia social” (2000, p. 77). El propio Popper parece reconocerlo así cuando, según cuenta Adorno, en la correspondencia que ambos mantuvieron previamente al encuentro de Tübingen, aquel definió la diversidad de sus posiciones en los siguientes términos: en opinión de Popper, “vivimos en el mejor de los mundos jamás existentes”, mientras que Adorno se niega a creerlo así (Adorno, Popper *et al.*, 1972, p. 136).

En su ya clásica aproximación al oficio de sociólogo, Bourdieu, Chamboredon y Passeron advierten de que el conocimiento empieza siempre con un movimiento de *ruptura*:

El descubrimiento no se reduce nunca a una simple lectura de lo real, aun del más desconcertante, puesto que supone siempre la ruptura con lo real y las configuraciones que éste propone a la percepción. Si se insiste demasiado sobre el papel del azar en el descubrimiento científico, como lo hace Robert K. Merton en su análisis del *serendipity*, se corre el riesgo de suscitar las representaciones más ingenuas del descubrimiento, resumidas en el paradigma de la manzana de Newton (1989, p. 29).

Porque, si hay que esperar a que los problemas nos caigan (directa y literalmente) sobre la cabeza para considerarlos como tales...

[3] Pero la perspectiva adorniana no resuelve el problema del surgimiento de los problemas (sociales), tan sólo sitúa la pregunta en otro lugar: ¿cómo surge el interés por la transformación del mundo? Hay problemas en el mundo, pero ¿de quién son esos problemas que hay en el mundo?, ¿quién se siente concernido por ellos? Recurriendo a la célebre paradoja de Hume -“Si un árbol cae en medio del bosque y no hay nadie que lo escuche, ¿hace ruido al caer?”-, deberíamos preguntarnos: ¿puede existir un problema en el mundo si nadie lo califica como tal?

Abordamos esta cuestión diferenciando entre el *qué* y el *cómo* de los problemas. Son términos que en demasiadas ocasiones se mezclan, complicando sobremanera la reflexión. Cuando preguntamos “cómo” estamos planteando una reflexión orientada hacia la práctica. Pensamos en medios, en modos, en herramientas, en instrumentos, en procesos, en metodologías, en instituciones... Ya sabemos *que* tenemos que actuar: esto es algo que ni se plantea; incluso sabemos, mejor o peor, *qué* tenemos que hacer. De lo que se trata es de buscar la mejor manera de hacer eso que sabemos que tenemos que hacer. Pero en demasiadas ocasiones nos planteamos problemas aparentemente técnicos (aparentemente son “cómos”) que, en realidad, encubren problemas sustantivos (realmente son “qués”). Parecen *problecómos*, pero en realidad son *problequés*. O *probleporqués*. Cuando ocurre esto, lo que en realidad estamos preguntándonos es: “¿Por qué preocuparnos por los problemas del mundo?”. Y cuando nos hacemos esta pregunta ya tenemos la res-

puesta rondándonos la mente y el corazón: “¿Por qué preocuparnos... cuando la situación es tan complicada, o tan grave; si somos tan pocos, o tan pequeños, o tan débiles?; ¿si los resultados de nuestro trabajo son tan limitados, si llevamos tanto tiempo trabajando sin solucionar nada, si las cosas parecen ir cada vez a peor? En definitiva: ¿De qué vale preocuparse por los problemas del mundo? ¿Merece la pena? ¿Sirve para algo? O incluso: ¿De verdad tenemos que hacerlo? ¿Por qué razón?”

En mi opinión, la principal dificultad a la que se enfrenta la acción social no es, casi nunca, un problema de medios, de poder, sino un problema de compromisos, de *querer*. La acción social es el último estadio de un proceso que se compone de cuatro momentos consecutivos y firmemente interrelacionados: 1º Saber; 2º Querer; 3ª Poder; 4º Hacer. Esta es la cadena que desemboca en la acción social, al menos en la buena acción social: en la acción social reflexionada, orientada, medida y evaluada. Una cadena que se retroalimenta generando un círculo virtuoso: saber más, querer más (y, sobre todo, mejor), poder más, hacer más...

Volvamos, entonces, a la pregunta que nos convoca: ¿Por qué interesarnos en los problemas del mundo? Ya hemos dejado claro que estamos hablando de un “cómo-cómo” y no de un “cómo-por qué”. Lo que nos preocupa es cómo actuar de manera más adecuada y eficaz en favor de las personas más frágiles y de los colectivos más vulnerables y en contra de los procesos sociales, las estructuras institucionales y los marcos culturales que provocan, permiten, mantienen o justifican esa fragilidad y esa vulnerabilidad. No estamos buscando razones para trabajar en esta dirección. No las necesitamos. Pero es que sería inútil buscarlas, porque no las hay:

No hay, seamos francos, ninguna “buena razón” para que debamos ser guardianes de nuestros hermanos, para que tengamos que preocuparnos, para que tengamos que ser morales, y en una sociedad orientada hacia la utilidad los pobres y dolientes, inútiles y sin ninguna función, no pueden contar con pruebas racionales de su derecho a la felicidad. Sí, admítámoslo: no hay nada “razonable” en asumir la responsabilidad, en preocuparse y en ser moral. La moral sólo se tiene a sí misma para apoyarlo: es *mejor* preocuparse que lavarse las manos, es mejor ser solidario con la infelicidad del otro que indiferente, es muchísimo mejor ser moral, aun cuando ello no haga a las personas más ricas y a las empresas más rentables (2001, p. 98).

“La moralidad –insiste Bauman– es endémica e irremediablemente *no racional*, en el sentido de que no es calculada y, por ende, no se presenta como reglas impersonales que deben seguirse” (2004, p. 72). No hay razón *per se* que valga para justificar nuestro compromiso con nuestras hermanas y hermanos más frágiles. O, si la hay, es una razón sobrevenida, una razón a posteriori, una razón que sólo es razonable porque se alimenta de una *narración*.

[4] Como señala Ignatieff, el actual clima de desencanto frente a las grandes filosofías del compromiso y a sus propuestas coincide con la desaparición o, al menos, con el debilitamiento de aquellas *narraciones morales* que servían para dotar de significado a los acontecimientos en los que se juega nuestra propia condición humana y en las que se fundamentaba el compromiso: “La ausencia de narraciones explicativas

erosiona la ética del compromiso” (1999, pp. 96-97). Parábolas, historias ejemplares, cuentos, relatos, mitos... Nuestra ecología moral se construye narrativamente. Necesitamos ejemplos que simbolicen aquello que queremos ser, aquello que creemos que es lo bueno. Sin historias compartidas no hay sociedad. Mediante el lenguaje -que no es sino construcción humana, artificio- creamos y mantenemos la realidad. Hasta que las cosas no son nombradas, podemos decir que no existen. De ahí la importancia que adquiere el manejo del lenguaje. Por eso la ausencia de narraciones adecuadas erosiona continuamente la ética del compromiso al volver crecientemente argumentativo (¿por qué debo comprometerme?) lo que, al menos en términos ideales, debería fundarse en la convicción. La ausencia de narraciones hace que los que deberían ser “problecómicos” se conviertan en “problequés”

“¿Soy yo acaso el guardián de mi hermano?”, responde enojado Caín cuando Dios le pregunta dónde está Abel. Por el relato del Génesis sabemos que cuando Caín responde así acaba de asesinar a su hermano, por lo que sus palabras pueden parecernos un intento de ocultar su crimen, algo así como un “No sé de qué me hablas”, o un “Yo no he sido”, o un “¿A mí qué me cuentas?”, con el que eludir su responsabilidad tras el crimen. En realidad, el evasivo interrogante de Caín no es consecuencia de su fratricidio, sino causa del mismo. Sólo cronológicamente sucede al crimen: en realidad, el asesinato de Abel sólo es posible porque previamente Caín había decidido que no era el guardián de su hermano, que entre ellos no existía vínculo de interdependencia ninguno, que el destino de Abel no era algo de lo que debería sentirse responsable. Pero la comunidad humana sólo es posible si respondemos positivamente a la pregunta de Caín: “Sí, soy el guardián de mi hermano”. Más aún, la comunidad humana es posible sólo si no nos hacemos esta pregunta, sólo si no necesitamos hacernos esta pregunta, al considerarla plena y legítimamente respondida. Bauman lo ha expresado con luminosa rotundidad:

La aceptación del precepto de amar al prójimo es el acta de nacimiento de la humanidad. Todas las otras rutinas de la cohabitación humana, así como sus reglas preestablecidas o descubiertas retrospectivamente, son sólo una lista (nunca completa) de notas al pie de página de ese precepto. Si este precepto fuera ignorado o desechado, no habría nadie que construyera esa lista o evaluara su completud (2005, p. 106).

En palabras de Simone Weil, “hay obligación hacia todo ser humano por el mero hecho de serlo, sin que intervenga ninguna otra condición, e incluso aunque el ser humano mismo no reconozca obligación alguna” (1996, p. 24). Esta obligación no se basa en una convención, es eterna e incondicionada. “Es preciso reconocer -escribe por su parte Crespi (1996)- que la relación con el otro no depende de una elección personal; tenemos una *deuda* con él que hemos contraído aún antes de reconocer su existencia”. En efecto, existe una trama de vinculaciones entre los seres humanos derivada de nuestra naturaleza social que nos compromete con unas obligaciones cuya ignorancia no exime de su cumplimiento. No cabe, pues, elegir el descompromiso, la irresponsabilidad hacia las necesidades vitales del otro, salvo que al hacerlo elijamos también despojarnos de nuestra propia humanidad. Es por ello que el compromiso no es algo que se escoja, sino algo que nos escoge. No tenemos compromisos, sino que son los compromisos los que nos tienen. Sólo si somos capaces de reconocernos deudores del otro, sólo si, como dice Reyes Mate,

aceptamos que “el otro lleva una contabilidad que no coincide con la nuestra”, podremos abrirnos a la exigencia de ponernos al servicio de sus necesidades.

Estos planteamientos resultan extemporáneos en una época calificada de *posmoralista*, en la que se ha levantado acta de defunción de la cultura sacrificial del deber, tanto en su versión religiosa como laica. La cultura moral de la deuda ha entrado en crisis, como ha entrado en crisis la cultura económica de la deuda: nada más simple hoy que vivir permanentemente endeudados, incluso como opción, en estos tiempos de tarjetas de crédito y de préstamos a bajo interés. En palabras de Berger (2006):

“Hoy en día no sólo están desapareciendo y extinguiéndose especies animales y vegetales, sino prioridades humanas que, una tras otra, están siendo sistemáticamente rociadas, no de pesticidas, sino de *eticidas*: agentes que matan la ética y, por consiguiente, cualquier idea de historia y de justicia”. *Eticidas* que se ceban muy especialmente con todo aquello que tenga que ver con “la necesidad humana de compartir, legar, consolar, condolerse y tener esperanza”.

Por eso es imprescindible insistir una y otra vez en que nuestra responsabilidad hacia el otro es previa incluso a nuestra propia libertad. Somos porque somos con otros. No es posible la comunidad humana sin comunidad moral, sin reconocimiento del otro, de nuestra mutua dependencia y de la responsabilidad que de ella se deriva. Y en esta tarea el papel de la educación resulta esencial. Una educación que, siguiendo la propuesta de Martha C. Nussbaum (1999; 2005; 2010), ponga especial énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico, en la capacidad de trascender las lealtades nacionales y abrazar una identidad cosmopolita, en la capacidad de imaginar la experiencia del otro, en reforzar el sentido de la responsabilidad individual. Una educación esencialmente narrativa y sólo secundariamente argumentativa pues, como señala Nussbaum, la *patología de la repugnancia* que divide el mundo entre “un «nosotros» sin falla alguna y un «ellos» con carácter contaminante, sucio y malo” se ha nutrido también “de numerosas historias ancestrales relatadas a las niñas y los niños, las cuales dan a entender que el mundo se salvará cuando las brujas y los monstruos feos y repugnantes sean asesinados por alguien, o incluso cocinados en sus propios hornos” (2010, pp. 61-62).

[5] Porque los relatos mueven el mundo. Que nadie lo dude. Su importancia a la hora de orientar las políticas públicas y, en concreto, las políticas sociales y económicas de los gobiernos, está ampliamente contrastada (Hirschman, 1991; Lakoff, 1996; Schmidt 2002; Béland, 2007; Atkins, 2010). No por sí solos. Es preciso un determinado contexto social e institucional. Pero las ideas configuran marcos (*frames*) que delimitan en un momento dado el espacio de lo pensable y de lo impensable, de lo posible y de lo imposible, de lo deseable y de lo indeseable. Como nos advirtió Wiliam Thomas, “si los hombres definen las situaciones como reales, son reales en sus consecuencias”. Pero la mentalidad progresista se volvió, hace ya demasiado tiempo, burdamente leninista, olvidándose de la propuesta de Gramsci; obsesionada con el poder, se ha olvidado de la hegemonía. Hace ya muchos años que los mejores lectores de Gramsci se encuentran en la derecha. Por el contrario, desde los Sesenta la izquierda orientada a la gestión del poder en las sociedades democráticas ha arrojado por el sumidero, junto con el agua sucia de la crisis de la



clase obrera como sujeto histórico, el niño de la construcción de hegemonía. “¿Por qué nos resulta tan difícil siquiera *imaginar* otro tipo de sociedad? ¿Qué nos impide concebir una forma distinta de organizarnos que nos beneficie mutuamente?”, se pregunta Judt.

Nuestra incapacidad es *discursiva*: simplemente ya no sabemos cómo hablar de todo esto. Durante los últimos treinta años, cuando nos preguntábamos si debíamos apoyar una política, una propuesta o una iniciativa, nos hemos limitado a las cuestiones de beneficio o pérdida –cuestiones económicas en el sentido más estrecho (2010, p. 45-46).

Naomi Klein subraya con acierto la importancia trascendental que ha tenido esta capacidad de la “nueva derecha” para generar discurso durante la travesía del desierto que para el pensamiento conservador fueron las décadas de los años Cincuenta, Sesenta y Setenta. En 1962, Milton Friedman escribía en su libro *Capitalismo y libertad*:

Sólo una crisis -real o percibida- da lugar a un cambio verdadero. Cuando esa crisis tiene lugar, las acciones que se llevan a cabo dependen de las ideas que flotan en el ambiente. Creo que esa ha de ser nuestra función básica: desarrollar alternativas a las políticas existentes, para mantenerlas vivas y activas hasta que lo políticamente imposible se vuelve políticamente inevitable (Klein, 2007, p. 27).

Era un tiempo en el que tanto Friedman como sus mentores intelectuales, Hayek y Von Mises, “parecían condenados a ser marginales cultural y profesionalmente” (Judt, 2010, p. 104). ¿Si hasta Keynes debía ser superado por la izquierda en aquellos años Sesenta! Pero llegó la crisis, la real (la del petróleo de 1973 y la del cambio del modelo tecnológico y productivo fordista que la siguió) y la percibida o imaginada (la crisis del miedo y la desconfianza que dio al traste con cualquier cultura del compromiso y del pacto). Y la crisis generó la estructura de oportunidad política para el “libertarianismo” más radical.

Así pues, ¿por qué, viviendo en el inicio del milenio en un mundo donde hay tanto para criticar, se ha vuelto tan difícil producir una teoría crítica? Pues tal vez porque un día, hace ya muchos años, nos creímos a pies juntillas aquello de que había que dejarse de interpretar de diversas maneras el mundo y que lo que había que hacer era transformarlo. Pero mientras unos actuaban en el escenario eran otros los que escribían los guiones.

[6] Como señala Cohen, la tradición igualitaria ligada al marxismo ha despreciado históricamente las cuestiones relacionadas con la moralidad. Ello es debido a la característica *concepción obstétrica* del marxismo. Surgido de una serie de ideales juzgados etéreos (socialismo utópico), a partir de Marx y de Engels el socialismo descansaría sobre unos fundamentos sólidos: lo que una vez fuera utopía, en adelante sería ciencia. Desvelados los mecanismos fundamentales de la explotación y de la liberación, el marxismo se preocupó de los valores de igualdad, comunidad, autorrealización humana, a pesar de ser parte integrante de la estructura de creencias organizada en torno al marxismo. En lugar de eso, “dedicaron su energía intelectual al duro caparazón de hechos que rodeaban sus valores” (Cohen 2001, pp. 138-139). ¿Y cuáles eran esos hechos que conformaban el “duro caparazón” del marxismo? Básicamente dos: 1º) La existencia de una clase trabajadora cuyos miembros constituían la mayoría de la sociedad, producían la riqueza de la sociedad,

eran los explotados de la sociedad, no tenían nada que perder con la revolución, al contrario, estaban interesados en la misma, y tenían la capacidad de transformar la sociedad. 2º) La convicción de que el desarrollo de las fuerzas productivas “daría como resultado una abundancia material tan grande que cualquier cosa que alguien necesitase para desarrollar una vida satisfactoria podría tomarlo de la tienda sin coste alguno para nadie” (Cohen 2001, pp. 140, 145). Ante la densidad de los hechos, ¿quién necesita valores?

Porque creía que la igualdad era históricamente inevitable, el marxismo clásico no se preocupó de argumentar “*por qué* esa igualdad era moralmente correcta, qué era exactamente lo que la hacía obligatoria desde un punto de vista moral”. Si el capitalismo incubaba, necesariamente, el comunismo -sí, por decirlo con el genio poético de Silvio Rodríguez, “la era está pariendo un corazón”-, resulta una pérdida de tiempo teorizar sobre por qué ese tiempo nuevo ha de ser bienvenido; antes bien, de lo que se trata es -parteros, al fin y al cabo- de trabajar por hacerlo llegar tan rápido como sea posible (Cohen 2001, p. 140). Y para ello prácticamente bastaba con ser obrero con conciencia de serlo. Conciencia práxica, no moral. Porque el viento de los intereses de la clase empujaban naturalmente el barco de la emancipación del género humano. Lo que era bueno para la clase obrera era igualmente bueno para la Humanidad en su conjunto. No podría ser de otra manera. Pero la era del capitalismo industrial, de la modernidad sólida y del socialismo real acabó por parir no un corazón, sino un puño. El fantasma que a mediados del siglo XIX recorría Europa y desde ahí se extendió por todo el mundo no fue el del comunismo -aunque también este fantasma, transmutado en el espectro estalinista, contribuyó grandemente a *partirnos* el corazón- sino el del imperialismo -corazón de las tinieblas-, bisabuelo del globalitarismo actual.

[7] Lo diremos recurriendo a un concepto ampliamente extendido: el capitalismo globalista es *insostenible*. La existencia de límites al crecimiento supone la impugación de cualquier propuesta de desarrollo que aspire a elevar los niveles de bienestar de los colectivos y pueblos más pobres simplemente mediante el recurso de invitarles a seguir los pasos de las sociedades más desarrolladas: en un mundo limitado no hay recursos suficientes para que todo el planeta sea un privilegiado “barrio Norte”. La existencia de límites supone una inexorable enmienda a la totalidad al modelo de desarrollo capitalista, basado en el crecimiento permanente. Como advierte Seabrook, el discurso desarrollista oculta un detalle fundamental, cual es el hecho de que “Occidente se enriqueció gracias a la explotación de los territorios y de los pueblos a los que ahora anima a seguir sus pasos”. Y continúa: “El secreto mejor guardado del «desarrollo» es que se basa en un concepto colonial, un proyecto de extracción. Dado que la mayoría de los países carecen de colonias de las que extraer riqueza, deben ejercer una prisión intolerable sobre su propia población y entorno” (2004, p. 79). Pero ya no hay espacios vacíos (o “vaciables” por la expeditiva vía de la aniquilación de sus habitantes originarios). O, en todo caso, los espacios a conquistar por las mayorías que quieren sobrevivir son los que nosotros ocupamos: los países ricos.

Según Bobbio, la verdadera razón de ser de la izquierda está en comprometerse por “realizar el paso de la «cuestión social» dentro de cada uno de los Estados a la «cuestión social» internacional” (1996, p. 90). Se trata de afrontar el *rompecabezas de la extensión*:



Se nos pregunta si es posible extender criterios o principios de justificación, elaborados, preparados y defendidos en relación a la cara interna de las comunidades políticas, más allá de los confines, al escenario internacional. Se nos pregunta incluso: si ello es posible, ¿cómo es posible?, ¿cómo satisfacer todo lo exigido por la máxima “globaliza la justicia social”? (Veca 1999, pp. 162-163).

Nuestro reto es pensar la igualdad radical de todos los seres humanos en condiciones de escasez, de manera que si hay alguna forma de salir de esta crisis sistémica ha de pasar por un menor consumo material del que ahora existe y, como resultado de ello, por cambios no deseados en el estilo de vida de quienes habitamos el barrio Norte del planeta.

Y es aquí cuando el músculo moral se vuelve imprescindible. “¿Cómo puede un técnico de la Boeing de Seattle concebir «estar junto» a un trabajador de una planta de té de India?”, se pregunta Cohen. Esta es su respuesta:

Para que hubiera alguna forma de solidaridad que uniera a esas personas, es necesario, una vez más, el estímulo moral que parecía tan innecesario para que se diera la solidaridad proletaria en el pasado. Los más ampliamente favorecidos en el proletariado del mundo deben convertirse en gente sensible en gran medida a los llamamientos morales para que haya algún progreso en esta línea (Cohen 2001, p. 152).

Hoy vivimos en una situación que algunos describen como *apartheid global* (Alexander, 1996). ¿Seremos capaces de desoír los cantos de sirena del neoliberalismo globalitario que nos invitan a adaptarnos para no morir (en realidad, para que sean otros los que mueran)?

[8] En estas condiciones, hoy la solidaridad va contra nuestros intereses materiales inmediatos. Glotz ha expresado con absoluta lucidez el planteamiento constitutivo de un *nuevo modelo de solidaridad*:

La izquierda debe poner en pie una coalición que apele a la solidaridad del mayor número posible de fuertes con los débiles, en contra de sus propios intereses; para los materialistas estrictos, que consideran que la eficacia de los intereses es mayor que la de los ideales, ésta puede parecer una misión paradójica, pero es la misión que hay que realizar en el presente (1987, p. 21).<sup>1</sup>

Pero esta cuestión ética, fundamento esencial de cualquier modelo de sociedad justa, deviene inmediatamente en cuestión sociológica y política cuando de llevarla a término se trata. En palabras de Bauman:

Los factores que propician y los factores que obstruyen las posibilidades de asumir la responsabilidad hacia Otros reconocidamente más débiles y menos explícitos (precisamente por su debilidad y por lo inaudible de su voz) no constituyen un problema que pueda desenmarañarse teóricamente a través del análisis filosófico ni resolverse prácticamente a través de esfuerzos normativos/persuasivos de los filósofos (2001, p. 81).

---

<sup>1</sup> En una línea similar, ver también Habermas (1993, pp. 73-74) y Bauman (2001, p. 81).

*Todo es según el dolor con que se mira*, nos recuerda Benedetti. Para analizar la realidad con voluntad transformadora es absolutamente imprescindible que *cambie nuestra mirada*, que aprendamos a mirar la realidad con una perspectiva nueva para poder así sentir el dolor de todas las otras personas que sufren.

Así pues, para resumirlo con las palabras de Nussbaum: “Sean cuales fueren nuestros vínculos y aspiraciones, deberíamos ser conscientes, independientemente del coste personal o social que ello implicase, de que todo ser humano es humano y que su valor moral es igual al de cualquier otro” (1999, p. 161). Pero un auténtico compromiso a favor del igual valor moral de todos los seres humanos implica costes personales y sociales. Y, porque aspiramos y deseamos en el marco cultural de este capitalismo humanicida el interés propio, la autoafirmación, la autorrealización, que en principio no tienen por qué enfrentarse a la solidaridad y al reconocimiento, en la práctica sí lo hacen. Y en este marco la caridad bien entendida empieza (y, casi siempre, termina) por uno mismo. Es por eso que la tarea fundamental a realizar por los movimientos sociales a favor de la justicia global es una tarea que bien podemos calificar como de *educación del deseo*.

[9] En su biografía de William Morris, reflexiona Thompson sobre las consecuencias que el fracaso del socialismo utópico tuvo en relación con el desarrollo posterior del marxismo. La utopía mantenida por estos socialistas, entendida como *educación del deseo*, suponía abrir una espita a la imaginación, “enseñarle al deseo a desear, a desear mejor, a desear más, y sobre todo a desear de un modo diferente”. En opinión de Thompson, el utopismo de socialistas como Morris, de haber triunfado, hubiera supuesto la liberación del deseo para cuestionar sin tregua nuestros valores, y también a sí mismo. De ahí su conclusión:

El “deseo”, no educado excepto en la enconada praxis de la lucha de clases, podía tender -como advirtió frecuentemente Morris- a ir a su aire, a veces para bien, a veces para mal, pero recayendo una y otra vez en el “sentido común” o valores habituales de la sociedad anfitriona. Así que lo que puede estar imbricado en “el caso Morris”, es todo el problema de la subordinación de las facultades imaginativas utópicas dentro de la tradición marxista posterior: su carencia de una autoconsciencia moral o incluso de un vocabulario relativo al deseo, su incapacidad para proyectar imágenes del futuro, incluso su tendencia a recaer, en vez de eso, en el paraíso terrenal del utilitarismo, es decir, la maximización del crecimiento económico (Thompson 1988, pp. 727-728).

El reto es colosal: ¿cómo desarrollar la expresión colectiva de necesidades nuevas, cuya satisfacción rebase los límites de compatibilidad del sistema capitalista, si la población de las sociedades desarrolladas no desea otra cosa que más de lo mismo? No estoy queriendo decir que nadie pueda arrogarse la capacidad de definir los deseos de los demás, que nadie pueda legítimamente sostener la superioridad de su perspectiva sobre los intereses y necesidades de los demás. En esta cuestión, de entrada no cabe la coerción, sino la invitación; no la imposición, sino la educación. La historia nos ha enseñado, sobre todo en los últimos años, que no hay posibilidad alguna de animar “por decreto” propuestas emancipatorias. Estas propuestas, estas formas emancipadas de vida, sólo tienen sen-

tido en la medida en que surgen de las posibilidades que la misma realidad ofrece. Pero en demasiadas ocasiones, las propuestas emancipatorias que surgen “de abajo” carecen de plausibilidad. Se trata de propuestas que confunden la concienciación con la creación de mala conciencia, o que proponen modelos de vida y alternativas sociales objetivamente inasumibles. Por ello, es preciso mostrar en la práctica que desde ahora mismo es posible, para la mayoría de las personas, empezar a vivir de otra manera.

La tarea que hoy nos desafía es la de crear “espacios verdes” en los que se ponga de manifiesto la posibilidad de otro estilo de vida; “nichos ecológicos” en los que pueda sembrarse y madurar una alternativa cultural y de valores a esta sociedad del tener: *Zonas liberadas* en las que sea realmente posible hacer que florezca lo inédito viable de la realidad. Es la única manera creíble de mostrar en la práctica que nuestras propuestas de transformación son posibles. Esto es lo que defiende Riechmann cuando asegura que “no necesitamos vanguardias omniscientes; pero en cambio son inexcusables las minorías ejemplares”. Los “buenos ejemplos”, las actitudes y conductas “testimoniales”, rompen con la presión social al conformismo, rompen las unanimidades, estimulan actitudes y conductas deseables. Y es que las virtudes se aprenden con la práctica: “Adquirir una virtud es como aprender a tocar la flauta. Nadie aprende a tocar un instrumento musical por leer un libro o asistir a una clase. Hay que practicar”, recuerda Sandel. La práctica de la virtud moral es, esencialmente, un hábito (Sandel, 2011, pp. 223-224).

[10] En su último libro Touraine advierte que las transformaciones sociales y culturales actuales bien pudieran conllevar “la desaparición real de los actores” -cita expresamente la situación en que se encuentran sindicatos y partidos de izquierda en Europa- pero también abre la posibilidad de que aparezcan “nuevos actores, que ya no sean sociales, sino más bien morales”, unos actores “que opongan los derechos de todos los hombres a la acción de quienes sólo piensan en incrementar sus beneficios” (2011, pp. 17-18). “Debemos llegar a la conclusión -afirma más adelante- de la pérdida de importancia o incluso de la desaparición de actores propiamente sociales, pero éstos dejan paso a otros actores, no sociales, en la medida en que ponen en juego orientaciones culturales fundamentales” (2011, p. 30). El fundamento de su actuación es “la defensa de unos derechos que deben ser directamente humanos, y no solamente sociales” (2011, p. 43).

Se trata de un libro sugerente pero complejo, a ratos desconcertante y contradictorio. Para comprenderlo habría que poner esta reflexión en relación con sus trabajos de dos décadas atrás, como el titulado *Crítica de la modernidad* (1993). En este trabajo Touraine sostiene que la modernidad se ha constituido como un diálogo complejo entre dos dimensiones, la *racionalización* y la *subjetivación*. Como consecuencia de la confusión entre la Modernidad -proceso histórico cuya raíz está en la sustitución de un mundo concebido como creación de la voluntad divina, la Razón o la Historia por otro en el que el individuo emerge como actor de la historia- con un modo particular de modernización, aparentemente el más exitoso, el modelo capitalista, definido por la “extrema autonomía de la acción económica” (1993, p. 261), la modernidad “sólo ha sido definida por la eficacia de la racionalidad instrumental, el dominio del mundo vuelto posible por la ciencia y la técnica” (1993, pp. 264-265). Y más adelante señala:

La modernidad triunfa con la ciencia, pero también a partir del momento en que las conductas humanas son reguladas por la conciencia, llamemos o no alma a ésta, y no por la búsqueda de la conformidad con el orden del mundo. Los llamamientos a servir al progreso y a la razón, o al Estado que es su brazo armado, son menos modernos que el llamamiento a la libertad y a la gestión responsable de su propia vida (1993, pp. 266-267).

Relacionemos esta reflexión con conceptos como los de *sociedad individualizada* (Bauman, 2001) o *individualismo institucionalizado* (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Beck advierte que la individualización, en la actualidad, no significa -necesariamente- atomización y aislamiento, ni tampoco emancipación y autonomía; lo que significa es la *disolución* y el *desmembramiento* de las formas de vida características de la sociedad industrial/estacionacional (organizadas en función de identidades y roles estables asociados a la ciudadanía nacional, la clase, la familia, la profesión o el sexo), que son crecientemente sustituidas “por obra de otras en las que los individuos tienen que montar, escenificar e improvisar sus propias biografías”. En esta situación, la biografía “normal” es cada vez más una biografía necesariamente *elegida* o *construida*, casi siempre de manera artesanal. En este escenario, la noción de *estilo de vida* adquiere una particular relevancia:

A medida que la tradición pierde su imperio y la vida diaria se reinstaura en función de la interrelación dialéctica entre lo local y lo universal, los individuos se ven forzados a elegir estilos de vida entre una diversidad de opciones. Naturalmente, existen también influencias normalizadoras (sobre todo en forma de mercantilización, dado que la producción y distribución capitalistas son componentes nucleares de las instituciones de la modernidad). Pero, debido a la “apertura” de la vida social actual, la pluralización de ámbitos de acción y la diversidad de “autoridades”, la elección de un estilo de vida tiene una importancia creciente para la constitución de la identidad del yo y para la actividad de cada día (Giddens 1995, p. 14).

Nos encontramos ante la paradoja de la acción social: la acción colectiva es resultado del actuar individual. No hay nada que un ser humano individual pueda lograr, pero no hay nada que pueda lograrse si no es mediante la participación del ser humano individual. ¿De cada ser humano? ¿De cuántos seres humanos? No hay una respuesta. Lo que sí sabemos es que la historia está llena de momentos en los que la acción de un solo individuo ha marcado la diferencia. Igual que sabemos que “la indiferencia es el peso muerto de la historia” (Gramsci, 2011, p. 19 [e.o. 1917])

[11] Es bien conocida la distinción de Gusfield (1981; 1989) entre *problemas sociales* y *problemas públicos*, advirtiendo que no todos los problemas sociales se transforman necesariamente en problemas públicos. Según este autor, los problemas públicos son aquellos problemas sociales que, una vez que se plantean como tales en el seno de la sociedad civil, se convierten en objeto de debate en el interior de un determinado espacio político-administrativo. Esta primera distinción nos permite plantear una segunda, entre *problema público* y *política pública*: “Toda política pública apunta a la resolución de un problema público reconocido como tal en la agenda gubernamental. Representa pues la respuesta del sistema político-administrativo a una situación social juzgada políticamente como

inaceptable” (Subirats *et al.*, 2008). De manera que debemos matizar aquella afirmación inicial referida a los problemas del mundo, presentada como indubitable: los problemas no existen en cuanto tales, sólo en la medida en que son elaborados como tales.

Ahora sí, podemos retomar aquello de “elaborar el malestar”. Si algo son los movimientos sociales es factorías de elaboración del malestar social.

Las aproximaciones más comunes al fenómeno de la acción colectiva asumen una de las siguientes perspectivas, o una ecléctica combinación de algunas de ellas: a) el análisis de la base económica o de clase del movimiento en cuestión, desde donde explicar sus intereses y sistema de ideas; b) el enfoque de la movilización de recursos; c) la perspectiva de la elección racional; d) la perspectiva de la privación relativa; e) la teoría de la sociedad de masas; etc. Ninguna de estas aproximaciones permite dar cuenta del variado y rico fenómeno de la acción colectiva. Como se ha dicho con acierto, en el análisis de los movimientos sociales “pernos y tuercas han reemplazado a mentes y corazones” (Wuthnow *et al.*, 1988). No voy a discutir la relevancia de los procesos políticos a la hora de explicar y, sobre todo, de posibilitar la movilización colectiva; pero la mera existencia de oportunidades políticas para la acción no implica necesariamente que dicha acción tenga lugar. Recordemos, a este respecto, la provocadora pregunta planteada por Santos. O pensemos en la oportunidad perdida de empezar a “refundar el capitalismo” que la actual crisis ha supuesto.

Crear cultura no es crear teorías, sino construir realidades. Desarrollar visiones de la realidad no es edificar superestructuras ideológicas, sino preparar el terreno sobre el cual luego unos proyectos políticos y económicos puedan enraizar y otros no. La relevancia de la expansión de las oportunidades políticas es inseparable de los procesos de definición colectiva por medio de los cuales se percibe y difunde el significado de estos cambios que se producen en el ámbito político. Desde esta perspectiva los movimientos sociales actúan, a la manera de una horma, ensanchando el espacio cultural de las sociedades, mostrando las radicales insuficiencias derivadas de la “cultura normal”, del marco cultural dominante, que, llegado un determinado momento, se convierte en obstáculo para descubrir y aprovechar las posibilidades de transformación contenidas en la realidad.

Parafraseando a Kuhn, nada en la “cultura normal” está dirigido al descubrimiento de elementos de transformación; en realidad, a los fenómenos que no encajan en el marco cultural dominante *ni tan siquiera se les ve*. La tarea fundamental de los movimientos sociales es, por tanto, la de dar lugar al nacimiento de nuevos *marcos dominantes de protesta*: un conjunto de nuevas ideas que legitiman la protesta y llegan a ser compartidas por una variedad de formas de acción colectiva. En palabras de Petrella, la transformación social tiene como primera batalla la deslegitimación de la retórica dominante: “se centra en las ideas, las palabras, los símbolos, bases sobre las que se construyen nuestras visiones del mundo, nuestros sistemas de valores, y sobre los que se afirman y mueren nuestras expectativas, nuestros sueños, nuestras esperanzas y nuestras ambiciones” (1997, p. 138). En este sentido, siempre me ha parecido sugerente el planteamiento de Ann Swidler (1986) según el cual conviene concebir a los movimientos sociales como una trama más o menos estructurada de redes y organizaciones que se encuentran inmersas en *persistentes subculturas activistas*, capaces de mantener vivas las tradiciones emancipatorias

necesarias para sostener y, llegado el caso, revitalizar el activismo a pesar de los periodos de inactividad que a menudo sufren los movimientos. Estas subculturas activistas funcionan como auténticas cajas de herramientas, como reservas de elementos culturales a los que las sucesivas generaciones de activistas pueden recurrir para poner en marcha sus movimientos en cada momento histórico.

La mayoría de los análisis sobre los movimientos sociales prescinden de tomar en consideración esta perspectiva “subterránea”, la única que nos permite descubrir el hilo rojo que relaciona entre sí iniciativas y movilizaciones procedentes de estructuras organizativas diversas al permitirnos superar esa *miopía de lo visible* “propia de un enfoque que se concentra exclusivamente en los aspectos mensurables de la acción colectiva –es decir, en la relación con los sistemas políticos y los efectos sobre las directrices políticas, mientras que descuida o infravalora todos aquellos aspectos de esta acción que consisten en la producción de códigos culturales; y todo ello a pesar de que la elaboración de significados alternativos sobre el comportamiento individual y colectivo constituye la actividad principal de las redes sumergidas del movimiento, además de la condición necesaria para su acción visible” (Melucci, 1994, p. 125). Sólo desde esta perspectiva podremos superar las visiones coyunturales e inmediatistas de la movilización social, incapaces de percibir otra cosa que los “picos” de movilización, que los momentos de explosión movilizadora, sin caer en la cuenta de que tales momentos de acción son el resultado “objetivado” (en ocasiones, además, objetivado a través de su reflejo en los medios de comunicación) de toda una auténtica *fábrica de relaciones y significados*, de un proceso interactivo que es la base imprescindible de la acción colectiva visible.

Se trata de reivindicar eso que Paulo Freire llamaba en su *Pedagogía del oprimido* el *inédito viable*: descubrir posibilidades de transformación viables, pero cuya posibilidad no es percibida. Esto no tiene nada que ver con operaciones de ilusionismo o con miradas de color de rosa hacia la realidad; la capacidad de descubrir el inédito viable de la realidad es todo lo contrario del simple voluntarismo, por más bienintencionado que este sea. O, si la referencia a Freire parece poco “académica”, de lo que se trata es de comprender el *efecto de teoría* que cumplen los movimientos sociales contemporáneos, efecto propiamente político que consiste, en palabras de Bourdieu, en mostrar una “realidad” que no existe completamente mientras no se la conozca y reconozca (Bourdieu, 1997). De nuevo la idea de “ruptura”, pero ya no simplemente teórica.

[12] Escribe Roberto Saviano:

Ésta es la fuerza de la narración: cuando se escucha, se vuelve parte de quien la siente como propia, y actuará, por tanto, sobre lo que no ha ocurrido todavía. Todo relato tiene este margen de indeterminación, que reside en la conciencia de quien escucha. Escuchar un relato y sentirlo propio es como recibir una fórmula para arreglar el mundo. A menudo concibo el relato como un virólogo un virus, porque también un relato puede convertirse en una forma contagiosa que, transformando a las personas, transforma el propio mundo (2011, p. 24).

Contra los eticidas, narraciones virales. Para tomar en nuestras manos el *gobierno moral de la cultura* (Hall).



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T.W.; POPPER, K.R. *et al.* (1972). *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Barcelona: Grijalbo.
- ATKINS, J. (2010). Moral argument and the justification of policy: New Labour's case for welfare reform. *The British Journal of Politics and International Relations*, 12, pp. 408-424.
- BAUMAN, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- BAUMAN, Z. (2004). *Ética posmoderna*. Buenos Aires: Argentina.
- BAUMAN, Z. (2005). *Amor líquido*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (2003). *La individualización*. Barcelona: Paidós.
- BÉLAND, D. (2007). The social exclusion discourse: ideas and policy change. *Policy & Politics*, 35(1), pp. 123-139.
- BERGER, J. (2006). El coro que llevamos en la cabeza. *El País*, 26 de agosto.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C. y PASSERON, J.C. (1989). *El oficio de sociólogo*. Madrid: Siglo XXI (2ª ed.).
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- COHEN, G.A. (2001). *Si eres igualitarista, ¿cómo es que eres tan rico?* Barcelona: Paidós.
- CRESPI, F. (1996). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- GIDDENS, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo* Barcelona: Península.
- GIROUX, H.A. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- GLOTZ, P. (1987). *Manifiesto para una nueva izquierda en Europa*. Madrid: Siglo XXI.
- GRAMSCI, A. (2011). *Odio a los indiferentes*. Barcelona: Ariel.
- GUSFIELD, J. (1981). *The Culture of Public Problems*. Chicago: University of Chicago Press.
- GUSFIELD, J. (1989). Constructing the Ownership of Social Problems: Fun and Profit in the Welfare State. *Social Problems*, 36(5), pp. 434-441.
- HABERMAS, J. (1993). ¿Qué significa hoy socialismo? En: R. Blackburn (ed.). *Después de la caída*. Barcelona: Crítica.
- HIRSCHMAN, A.O. (1991). *Retóricas de la intransigencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HORKHEIMER, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.
- IGNATIEFF, M. (1999). *El honor del guerrero*. Madrid: Taurus.
- JUDT, T. (2010). *Algo va mal*. Madrid: Taurus.
- KLEIN, N. (2007). *La doctrina del shock*. Barcelona: Paidós.
- LAKOFF, G. (1996). *Moral politics: how liberals and conservatives think*. Chicago / London: The University of Chicago Press.
- MELUCCI, A. (1994). ¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales? En: LARAÑA, E y GUSFIELD, J. (eds.). *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: CIS.
- MONEDERO, J.C. (2005). Conciencia de frontera: la teoría crítica posmoderna de Boaventura de Sousa Santos. En: Santos, B.S. *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.
- NUSSBAUM, M.C. (1999). *Los límites del patriotismo*. Barcelona: Paidós.
- 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*. Buenos Aires: Katz.
- POPPER, K. (1973). *La miseria del historicismo*. Madrid: Alianza.
- RIECHMANN, J. (1991). ¿Problemas con los frenos de emergencia? *Movimientos ecologistas en Holanda, Alemania y Francia*. Madrid: Revolución.
- SANDEL, M.J. (2011). *Justicia*. Barcelona: Debate.
- SANTOS, B.S. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- SANTOS, B.S. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.

- SAVIANO, R. (2011). *Vente conmigo*. Barcelona: Anagrama.
- SEABROOK, J. (2004). *El mundo pobre*. Barcelona: Intermón-Oxfam.
- SCHMIDT, V.A. (2002). Does discourse matter in the politics of Welfare State adjustment? *Comparative Political Studies*, 35(2), pp. 168-193.
- SUBIRATS, J. *et al.* (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- SWIDLER, A. (1996). Culture in Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review*, 51, pp. 273-286.
- THOMPSON, E.P. (1988). *William Morris. De romántico a revolucionario*. Valencia: Alfons El Magnànim.
- VECA, S. (1996). La igual dignidad. En: BOSETTI, G. (comp.). *Izquierda punto cero*, Barcelona: Paidós.
- WEIL, S. (1996). *Echar raíces*. Madrid: Trotta.





## CIUDADANÍA Y ESCUELA. EL APRENDIZAJE DE LA PARTICIPACIÓN

Juan Delval\*

UNED

La escuela debería ser un lugar privilegiado para proporcionar una formación que permita participar plenamente en la vida democrática. Muchos sistemas educativos lo plantean así en sus objetivos generales, pero sin embargo si analizamos las ideas subyacentes y la práctica que se realiza cada día en la escuela podemos fácilmente darnos cuenta de que no es la más adecuada para la consecución de estos fines.

### EL CAMINO HACIA LA DEMOCRACIA

Uno de los mayores avances sociales conseguidos durante los últimos siglos en los países más prósperos, a los que también aspiran a sumarse otros muchos países, se encuentra en la capacidad de participación de los individuos en la vida política y social, que se manifiesta en los intentos de implantación de sociedades democráticas e igualitarias. La democracia no consiste sólo en que los ciudadanos puedan elegir a sus dirigentes o representantes políticos mediante votaciones, o que tengan los mismos derechos y reciban un trato semejante, sino también en que sean individuos autónomos que tienen capacidad para analizar racionalmente las situaciones sociales, compararlas de forma crítica y escoger entre ellas las más favorables para el bienestar no sólo propio sino de todos. Por ello un componente esencial de la vida democrática es la capacidad de decisión autónoma de los ciudadanos.

La democracia trata de convertirse no sólo en una forma de gobierno político sino también en una forma de vida. Es un modo de funcionamiento de la vida social, unido a unos contenidos y unos valores, como los recogidos en las declaraciones de derechos. Porque la democracia no es un estado en el que se permanece sino que es un ideal hacia el que se tiende y, por ello, podemos hablar de sociedades más o menos democráticas, según que se aproximen más o menos hacia ese ideal.

La democracia está muy directamente relacionada con la educación, pues no resulta posible que los ciudadanos ejerzan sus competencias y defiendan sus derechos de una manera completa y satisfactoria si no tienen una capacidad de elección y de decidir con fundamento entre diferentes opciones contrapuestas. Una sociedad ignorante es una so-

---

\* Juan A. Delval Merino ha sido catedrático de Psicología en la Universidad Autónoma de Madrid y posteriormente en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). E-Mail: [juan.delval@uam.es](mailto:juan.delval@uam.es).

ciudad fácilmente manipulable, con pocas posibilidades de elegir de forma responsable. Por eso la escuela podría realizar una contribución importante al funcionamiento democrático de una sociedad no sólo elevando el nivel de instrucción de los individuos, sino también preparándoles para participar activamente en una vida democrática.

## LOS CONTENIDOS ESCOLARES PARA UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

Una educación democrática tiene que estar relacionada necesariamente con unos contenidos educativos determinados, pero también, y sobre todo, con una forma de funcionamiento de las instituciones escolares, porque la democracia no es un conjunto de conocimientos sino que es ante todo una práctica.

Los contenidos relacionados con la democracia, y en general con el funcionamiento de las formas políticas, aparecen en las disciplinas referentes a las ciencias sociales. Pero esto solo resulta insuficiente. La enseñanza actual de las ciencias sociales es inadecuada y no prepara de forma conveniente para participar en una sociedad democrática. La participación en una sociedad democrática como miembro responsable exige que se produzcan cambios y renovaciones en la organización de la escuela, así como modificar la función de los profesores.

Pero además, si examinamos el contenido de los programas de ciencias sociales nos damos cuenta de hasta qué punto están desfasados con respecto a la idea de preparar para la democracia. Aunque en cada país la enseñanza de las ciencias sociales presenta orientaciones diferentes, suelen tener en común esa falta de adecuación.

Si queremos que las ciencias sociales constituyan una preparación para la democracia no pueden consistir simplemente en una enumeración de hechos que permanezca muy alejada de la vida de los sujetos que las estudien. Y lo que sucede actualmente es que esos contenidos son difíciles de conectar con la vida de cada uno.

La orientación predominante hacia la Historia y la Geografía que existe en muchos países no parece la única posible, ni la más adecuada. Sabemos perfectamente que los niños de los primeros cursos tienen dificultades para entender la historia. Numerosas investigaciones muestran que entender el tiempo histórico resulta algo muy complicado, y que sólo se empiezan a entender los procesos diacrónicos a partir de los 11 años aproximadamente, pero que una comprensión más adecuada y científica de la historia no se logra antes de los 13 o 14 años.

Desde hace más de 40 años estamos estudiando cómo los niños y los adolescentes forman sus ideas, representaciones o modelos acerca de cómo funciona el mundo social. Lo que hemos encontrado es que los niños tienen un conjunto de ideas muy ricas acerca de la realidad que les rodea, ideas personales y que no coinciden con las de los adultos (por ejemplo: Delval, 1989, 1994, 2007; Delval y Padilla, 1999).

Desde que nace el niño está inmerso en el mundo social y va formando diversos conocimientos sobre esa realidad que le rodea, por lo que no es en absoluto ignorante y ajeno a estas cuestiones. En distintas investigaciones hemos podido comprobar que forma nociones económicas, políticas o sociales, y que tiene sus propias ideas sobre asuntos como la ganancia, los precios, el dinero, las profesiones, los derechos, el poder o la nación. Podemos considerar que sus conocimientos no son los adecuados y no se corresponden

con el conocimiento científico, pero lo que no se puede hacer es ignorarlos, y lo que sí hay que hacer es partir de ellos para tratar de que avance en su comprensión de la realidad social. Sin embargo la escuela trata al niño o la niña como si fuera una pizarra en blanco.

Podemos señalar dos importantes características que tienen esas representaciones acerca de los fenómenos sociales: no son una copia de las ideas de los adultos y de lo que reciben por medio de la transmisión de otros, ya sea en la escuela o en otros lugares. Además siguen una pauta de desarrollo regular y se van modificando con la edad, aunque se trate de explicaciones de fenómenos diferentes, ya sean políticos, económicos, sobre la organización social, o incluso sobre la idea de Dios, presentan grandes semejanzas en cuanto a la forma de la explicación. Esto da lugar a un fenómeno que puede parecer paradójico y contrario a las expectativas de la mayor parte de la gente y es que las explicaciones de sujetos de diferentes lugares, de diferentes culturas, de diferentes medios socioeconómicos son explicaciones enormemente semejantes. La explicación que podemos dar a este hecho, aparentemente tan en contradicción con lo que cabría esperar desde explicaciones que ponen el énfasis en el papel de la transmisión social, es que los sujetos están elaborando o construyendo sus propias explicaciones con los instrumentos intelectuales, cognitivos, de los que disponen en cada momento e interpretan la realidad y las nociones que se les transmiten con ellos, por lo que encuentran limitaciones semejantes.

## LOS PROGRESOS EN EL CONOCIMIENTO SOBRE LA SOCIEDAD

Lo que pretendemos señalar es que los progresos en el conocimiento de la sociedad siguen una serie de *pasos organizados y paulatinos*, que además son semejantes en diferentes dominios del conocimiento social. Muchos autores pueden estar de acuerdo en que el conocimiento acerca de la sociedad progresa de una forma ordenada. Pero también muchos son escépticos respecto a que se pueda encontrar un progreso semejante respecto a diferentes dominios. Precisamente la tendencia que ha caracterizado la mayor parte de los trabajos que se han realizado en este campo ha sido describir los progresos en un terreno limitado mediante una caracterización de esos progresos específica para el problema de que se trate.

Por el contrario, pensamos que, si se examina un problema suficientemente amplio, a lo largo de un periodo de tiempo también extenso, es decir, con sujetos de un rango amplio de edades, encontramos una progresión semejante en la explicación de problemas referentes al mundo social bastante distintos entre sí. Las edades de los sujetos que hemos examinado habitualmente se sitúan entre los seis y los dieciséis años de edad.

Lo que estamos defendiendo es que los sujetos van pasando a lo largo de su desarrollo por diferentes maneras de conceptualizar la realidad que siguen una progresión en diferentes estadios. Cada uno de los estadios puede ser entendido entonces como una manera de entender y explicar el mundo, en este caso social. Lo que sostenemos entonces es que existen *concepciones del mundo que se aplican a diferentes dominios* y que tienen unas características semejantes en la forma de abordarlos.

A lo largo de diversas investigaciones hemos ido comprobando que cuando les pedimos que nos expliquen el funcionamiento de una parcela amplia de la realidad social y examinamos sujetos de distintas edades hasta la adolescencia los tipos de explicaciones

que nos ofrecen siguen algunas pautas constantes. Las ideas sobre el origen y la circulación del dinero, sobre el prestigio de las profesiones, sobre los jefes y sus funciones, sobre los derechos de los niños, sobre la función del profesor en la escuela o incluso sobre la idea de Dios pueden describirse siguiendo una *progresión en tres niveles*, que pueden subdividirse y especificarse en algunos casos, y que tienen las siguientes características.

En un *primer nivel*, que se extiende hasta los 10-11 años (téngase en cuenta que las edades son sólo aproximadas), los sujetos basan sus explicaciones en los aspectos más visibles de la situación, los que pueden observarse a través de la percepción y no tienen en cuenta procesos ocultos que deban ser inferidos. Los pobres son reconocidos por su aspecto físico y los ricos tienen su dinero en la cartera o en una caja; se puede pasar de pobre a rico encontrando dinero en la calle. Las mejores profesiones son aquellas en las que se ayuda a los otros. No existen propiamente derechos de los niños porque los adultos se ocupan convenientemente de ellos y hacen todo lo necesario para su bienestar; si los padres u otras personas impiden a los niños hacer algo que les corresponde lo único que puede hacerse es hablar con ellos y tratar de convencerles, o, si no, aguantarse.

En ese nivel son poco sensibles a la existencia de conflictos, pues tienden a centrarse en un sólo aspecto de la situación en cada momento. Si reconocen la existencia de un conflicto (por ejemplo unos padres que no quieren que su hijo vaya a la escuela en contra de los deseos del niño) no ven soluciones posibles, como no sea dar alternativamente la razón a unos o a otro. No se reconoce la existencia de relaciones propiamente sociales, sino que las relaciones son personales, y, por ejemplo, el maestro ayuda a los niños porque los quiere y quiere que estén bien y aprendan. De esta forma los conflictos sólo se pueden resolver mediante la buena voluntad de las partes.

En un *segundo nivel*, que se extiende por término medio entre los 10-11 años y los 13-14, los sujetos empiezan a tener en cuenta aspectos no visibles de las situaciones, es decir, procesos que deben inferirse a partir de la información de que se dispone. Los procesos incluyen una duración temporal, es decir se desarrollan en un período más o menos largo. Aparece la distinción entre las relaciones personales y las sociales o institucionalizadas: el vendedor no es un amigo que nos proporciona las cosas que necesitamos, sino alguien que desempeña una función social y vive de eso; el maestro se ocupa del aprendizaje de los niños y de ayudarlos porque esa es su función. En la misma línea la asistencia del niño al colegio no es un deseo de los padres sino que está prescrito por una norma social.

Se perciben más claramente los conflictos, aunque lo más frecuente es que no sea posible encontrar todavía soluciones satisfactorias por la dificultad de considerar aceptables distintos puntos de vista. Los sujetos empiezan a evaluar las normas con sus propios criterios e incluso a criticarlas.

En un *tercer nivel*, que comienza hacia los 13-14 años, los procesos ocultos, y por lo tanto necesariamente inferidos, ocupan un papel central en las explicaciones. Las distintas posibilidades que se presentan en una situación son examinadas sistemáticamente y el sujeto es capaz de coordinar puntos de vista y de reflexionar sobre lo posible. Los cambios sociales son lentos, incluso muy lentos. Los sujetos poseen mucha más información sobre el funcionamiento social, pero sobre todo saben cómo integrarla o tratan de hacerlo. Uno de los rasgos más claros es que los sujetos intentan encontrar una coherencia en las cosas y abordan directamente los conflictos. La solución de esas

situaciones problemáticas se ve en relación con el establecimiento de cesiones por parte de los actores sociales, de compromisos entre una posición y otra, que permite llegar a acuerdos en los que cada parte cede algo de sus derechos. Las reglas se aplican de una manera mucho más flexible y se pueden establecer también compromisos entre ellas. Los sujetos se vuelven críticos con el orden social existente, emiten juicios sobre lo que está bien y no está bien y proponen soluciones alternativas.

Todas estas investigaciones nos han ido llevando a un convencimiento cada vez más firme de que la enseñanza de las ciencias sociales, y las ideas que preparan para vivir en una sociedad democrática, no se realiza de la manera más adecuada. Si admitimos que el sujeto tiene que construir sus conocimientos, y que lo hace de acuerdo con sus instrumentos intelectuales, con su propia práctica, y con las informaciones que recibe por diversos canales, deberíamos partir siempre de su propia experiencia, de lo que el sujeto sabe, entiende, y por lo que se interesa. Por el contrario, frecuentemente la enseñanza de las ciencias sociales comienza por situarle ante problemas de carácter muy general con los que tienen poco contacto, fenómenos macrosociales, macroeconómicos, o macropolíticos, en los cuales el sujeto no tiene ninguna experiencia.

En la escuela los niños deberían empezar a reflexionar y a expresar sus ideas sobre fenómenos sociales con los que están en contacto. La propia escuela es una institución sobre la que se puede reflexionar. Deberían participar activamente en el funcionamiento de su aula y de toda la escuela. Si contribuyen a establecer normas, participan en la resolución de conflictos y son activos en la gestión del propio trabajo escolar, tenemos ahí las funciones de los diferentes poderes, el legislativo, el judicial y el ejecutivo, y podrían reflexionar sobre ellos, lo cual probablemente les llevaría a poder entender más fácilmente el funcionamiento político que si empezamos a hablarles directamente de la Constitución.

La tarea del profesor debería consistir en ir *ampliando su ámbito de explicaciones y su capacidad de reflexión*. Hay que partir de la realidad que conoce el sujeto. Pero esto no quiere decir que estemos defendiendo la idea de que el conocimiento sobre el mundo social debe desarrollarse en círculos concéntricos desde la realidad más inmediata del sujeto hacia ámbitos de fenómenos más alejados. No se trata de que el niño empiece por estudiar su vecindad, luego su barrio, luego su ciudad, después su estado, luego su país, y finalmente otros países. De lo que se trataba es de estudiar fenómenos con los que está en contacto, que tienen incidencia sobre su vida, y por los que se interesa, porque ese conocimiento tiene una utilidad práctica, sirve para explicar los fenómenos con los que estamos relacionados. Para un niño de los primeros cursos tiene poco sentido hablarle de que existen diversos sistemas de producción, diversos tipos de comunidades, que la gente vive de formas diferentes, si no tiene contacto con ellas. Lo que está alejado en el espacio y en el tiempo le resulta difícil de entender, y es un punto de llegada y no de partida.

Desde el punto de vista del conocimiento sobre las normas sociales, que disciplinariamente corresponde a la moral y al derecho, podemos decir algo muy semejante. En los estudios que hemos realizado sobre la comprensión de los derechos de los niños por parte de los propios niños y jóvenes, encontramos que éstos no tienen unas ideas claras sobre el concepto de derechos, y que estas ideas apenas empiezan a constituirse hacia los 11 años, para encontrar su pleno desarrollo a partir de los 13 o 14 años. Por ello nos parece que el conocimiento sobre la moral y el derecho debe comenzar también a partir de

la propia experiencia de los niños, y un magnífico lugar de análisis lo constituye la propia escuela. Si la escuela está organizada de una manera democrática, y los niños participan, en función de su edad, en su organización, si se dotan de normas, celebran asambleas, deliberan y se enfrentan con problemas sobre la bondad o inadecuación de las normas, sobre la conducta que se debe adoptar con los que no las respetan, sobre la función de las sanciones, etc., aprenderán mucho más sobre el funcionamiento moral, jurídico y político que si se les imparten nociones acerca de la Constitución o sobre el sistema jurídico. Pueden aprender sobre su propia experiencia ya que la escuela es una microsociedad en la que se producen fenómenos semejantes a los que se dan en el resto de la sociedad.

En definitiva, lo que creo que tenemos que hacer es partir de la realidad que conocen los alumnos y tratar de llevarles hacia planteamientos más generales. La función del profesor es ayudar al niño a que comience a reflexionar sobre su realidad y proporcionarle los recursos necesarios para que lleve a cabo ese análisis.

El currículum para la enseñanza obligatoria debería tener en cuenta esta situación y adecuarse a ella. La tarea de elaborar nuevos programas y nuevas formas de enseñar sobre el conocimiento de la sociedad, la participación, la convivencia y la tolerancia, es urgente y debería hacerse a partir de la experiencia concreta de los niños, que está ligada a su edad y a su desarrollo cognitivo.

## UNA ESCUELA PARA LA DEMOCRACIA

Creo que el objetivo fundamental que debe guiar las reformas educativas es establecer una escuela para la democracia, es decir, una escuela que exista en una sociedad democrática y que contribuya a mejorarla y perfeccionarla. Para ello tiene que prestar especial atención a *fomentar la autonomía de los alumnos*, lo cual tiene que ir unido a tratar de eliminar todas las formas de intolerancia y de exclusión de los otros, es decir, que debe ayudar a combatir el racismo, el odio hacia los inmigrantes, el nacionalismo estrecho<sup>1</sup>, la exclusión religiosa, las actitudes machistas o de exclusión basadas en el sexo.

La escuela para la democracia tiene que ser una escuela que esté alejada de cualquier forma de adoctrinamiento. Hay que fomentar en los alumnos su capacidad de participación en la vida social en un sistema democrático, es decir, en un sistema en el que existe igualdad de derechos y de deberes para todos con independencia de su posición social o de sus creencias. Creo que lo único que debe ser inviolable son los principios democráticos tal y como están expresados en la Constitución o Norma fundamental. La formación que se da en las escuelas debe permitir que los alumnos elaboren sus propias opiniones, para que puedan elegir las creencias que les parezcan mejores, más justas, más racionales, más acordes con el funcionamiento social. Por tanto, igual que no se debe inculcar una ideología política, tampoco es la escuela el lugar para inculcar una ideología religiosa y cada uno debe adoptar las creencias religiosas que le resulten más coherentes

---

<sup>1</sup> Este es uno de los grandes peligros de la educación, que ha servido para reforzar la idea nacional, en detrimento de otros países, y hoy sabemos demasiado bien cómo el nacionalismo ha estado en el origen de las guerras del siglo XX. Tenemos que promover una educación que favorezca las ideas de igualdad de los seres humanos y que se centre más en las semejanzas que en las diferencias.



y respondan mejor a sus necesidades (Savater, 1997). Una sociedad democrática tiene que ser necesariamente respetuosa con todo tipo de creencias, siempre que no afecten a los fundamentos mismos de la vida social, pero ese ámbito de las creencias personales e íntimas debe quedar fuera de lo que se enseña en las escuelas, pues, si no, es muy fácil caer en el peligro del adoctrinamiento.

La formación que hay que proporcionar en las escuelas tiene que constituir un entrenamiento sistemático en el pensamiento crítico, en pensar por uno mismo tratando de distanciarse de las ideas recibidas y sometiendo a crítica las propias ideas. Hacer eso requiere un aprendizaje y es fundamental que nos guíen en ese camino. Creo que hay que aprender cómo lo han hecho las personas que han realizado aportaciones sustanciales a la cultura humana, siguiendo su ejemplo, analizando los problemas, aprendiendo a ver las cosas desde diferentes perspectivas, valorando las opiniones ajenas, pero siendo capaces también de ver en ellas sus insuficiencias, generando explicaciones que tenemos que contrastar con lo que sucede en la realidad y con las opiniones de otros. Esto hay que realizarlo guiados por personas que sean capaces de promover situaciones en las que se produzcan conflictos cognitivos, enfrentando al alumno con la insuficiencia de sus propias explicaciones. Y esa es la tarea que tiene que realizar el profesor, no tanto la de enseñar como la de poner las condiciones para que sus alumnos aprendan.

Entrenarse en el pensamiento exige una disciplina, dentro de la que se incluye aprender métodos de trabajo, a exponer las propias ideas para que sean comprensibles por otros, a entender lo que otros dicen y analizar el sentido de los textos, a formular hipótesis que sirvan para la explicación de un fenómeno y a contrastar nuestras explicaciones con lo que realmente sucede, a ser capaz de valorar dos explicaciones distintas buscando las ventajas y los inconvenientes de cada una. Todo esto es un trabajo sistemático, que resulta difícil realizar fuera de la escuela y que, en todo caso, debería constituir la función fundamental de ésta. Por eso la escuela debe ser un laboratorio desde el que se aprenda a analizar el mundo, y esa capacidad es la que deberían alcanzar los alumnos en el mayor grado posible al término de sus estudios.

Lo que se debería tratar de conseguir es que los alumnos, al término de la escolaridad obligatoria, sean personas adultas, maduras, capaces de discernir lo que más les conviene y lo que no les conviene, que sean capaces de planificar y organizar la vida por ellos mismos, que sean capaces de juzgar críticamente la organización social, que desde el punto de vista moral sean capaces de comportarse como agentes autónomos y de respetar la libertad, la integridad, los derechos de los demás.

Se aprende en muchos lugares, en la familia, en la calle, con los amigos, en los supermercados, en el cine o viendo la televisión. Pero la escuela es una institución que tiene que cumplir una función especializada en la que no puede ser sustituida por otras: la de aprender a pensar.

## LA VINCULACIÓN DE LA ESCUELA CON LA SOCIEDAD

Una de las cosas que más profundamente tienen que cambiar en el futuro de la escuela es su relación con el entorno social. La escuela ha venido siendo un centro replegado sobre sí mismo en el que se mantenía a los niños para evitar que salieran afuera, realizando



unas actividades que tiene sentido sobre todo dentro del propio ámbito escolar. En ella se ha tendido a proporcionar un saber intemporal, que los alumnos tienen la impresión de que siempre ha existido, pero cuya utilización es muy limitada, mientras que los problemas de los que se habla cada día, los intereses de los alumnos, apenas tienen cabida.

Por el contrario, si concebimos una escuela como lugar que facilita la construcción del conocimiento y que inicia en los procesos de pensamiento y en la autonomía del individuo, tenemos que *abrir la escuela hacia el exterior*, al menos en tres sentidos.

Por un lado, en convertir los problemas cotidianos en objeto de conocimiento. En segundo lugar, mostrando cómo el conocimiento contribuye a resolver esos problemas, para lo que tiene que transformarse en una institución activa en el medio social en el que se encuentra, pues la escuela podría aportar muchas cosas a la comunidad en la que está situada.

Por esto, y en tercer lugar, la escuela puede ofrecer cultura, conocimiento, un lugar de intercambio, ser un centro social para toda la comunidad. Resulta absurdo el desperdicio de tener unos edificios amplios y numerosos y sólo utilizarlos algunas horas al día, pudiendo emplearse durante mucho más tiempo. Las escuelas deberían estar abiertas todo el día para ser un centro de cultura no sólo para los niños o jóvenes sino para todos. En ellas se deben poder realizar multitud de tareas útiles para los miembros adultos de la comunidad. En la escuela deben existir diferentes tipos de talleres, desde carpintería, mecánica y bricolaje hasta vídeo, música, fotografía o sala de lectura. En concreto en la escuela se pueden organizar cursos y actividades de formación de adultos, conferencias, exposiciones, proyecciones de películas, etc., a las que puedan asistir todos.

Hay que tratar de vincular con ella a los adultos para que vengan a aprender y a enseñar, comenzando por los padres. Una madre puede ser médico y venir un día a hablar de las enfermedades infecciosas, o de los microorganismos que viven en el agua. Un padre puede dedicarse a cultivos tempranos y explicar cómo se consigue obtener varias cosechas bajo plástico, o los problemas que plantean las plagas en esas condiciones. Una madre que trabaja en un banco puede explicar cómo se automatizan los pagos o cómo están organizados los cajeros automáticos. Cuando los padres vean que en la escuela se realizan actividades útiles comprenderán mucho más fácilmente sus posibilidades de participación dentro de esas actividades.

Pero no todas las personas que participen en las actividades de la escuela tienen que ser padres. Cualquiera puede ir a hablar de su experiencia. Naturalmente tiene que hacerlo en términos comprensibles para los niños y de forma que se relacione con el resto de sus experiencias y de su aprendizaje, y es el profesor el que lo puede organizar, aunque también puede haber un grupo de chicos que organicen experiencias o la participación de personas. Igualmente los chicos deben hacer visitas fuera de la escuela.

Es obvio que no todas las escuelas pueden realizar todas esas actividades, pero sí muchas más que las que ahora ofrecen. Tendrán que adecuarse los medios y las instalaciones y contar con un personal distinto de los profesores que imparten las materias curriculares, que estén a cargo de bibliotecas, talleres, pistas de deportes o sean animadores socioculturales. Pero creo que las ventajas que tiene ofrecer a los niños y a los jóvenes lugares de ocio, de esparcimiento y de formación complementaria e interesante pueden ser enormes como prevención de la delincuencia y de las conductas antisociales. A la

larga resulta mucho más económico invertir en prevención que construir más cárceles o centros de internamiento de menores.

En algunos libros (Delval 2000, 2002, 2006) me he ocupado de esbozar algunas ideas acerca de cómo debe ser esta escuela con la que soñamos y a la que podemos aspirar.

## EL PAPEL DEL PROFESOR

Un asunto que merece la máxima atención, es la función de los profesores en una escuela que prepare para la democracia. El profesor desempeña una función central para la organización de las actividades de aprendizaje, más allá de enseñar unas materias. Ha de tener una capacidad de empatía, para saber qué es lo que el alumno siente y qué es lo que el alumno necesita en cada momento. Y tiene que animarle a trabajar, ayudarle a salvar los obstáculos que encuentra, guiarle en el trabajo. El profesor pone a trabajar al alumno y le orienta hacia tareas y planteamientos que son accesibles. Hay que estimular a los alumnos a que propongan estudiar un determinado problema, pero es el profesor el que tiene que encauzar la actividad por caminos que sean viables, lo que puede hacer gracias a su mayor experiencia. El alumno tiene que elaborar el conocimiento al mismo tiempo que construye sus instrumentos intelectuales y sus formas de relación con los otros mediante un trabajo propio, personal, que es único para cada individuo y que supone una participación muy activa en la labor constructiva. Pero ese aprendizaje lo hace junto con los otros, con sus compañeros de edad, con niños mayores y con los adultos. El profesor tiene que promover la autonomía del niño y darle posibilidades de que aprenda por sí solo, pero debe estar ahí para cuando sea necesario, y debe también ser capaz de apoyarle y de animarle cuando se enfrenta con problemas.

La tarea del profesor es, pues, insustituible dentro del aula, pero debe contar con otros apoyos materiales y humanos, y verse descargado de muchas tareas que ahora tiene que realizar, para concentrarse en ser creador de ambientes y actividades de aprendizaje. El profesor desempeña dos funciones fundamentales: es un *modelo*, en cuanto que muestra cómo hay que pensar, impone su autoridad (que no su poder), autoridad que se tiene que ganar, y es un *animador social*, en tanto que crea las situaciones de aprendizaje e impulsa que se desarrollen de manera adecuada.

El profesor precisa una formación amplia para desempeñar satisfactoriamente su tarea. Si la formación de los profesores de primaria podría ser muy mejorada, la de los profesores de secundaria y bachillerato es totalmente insuficiente, pues sólo se centra en los contenidos, como si sus alumnos fueran a ser historiadores o físicos, y esta situación no parece que vaya a cambiar de forma decisiva con la reciente inclusión del Máster de formación para dicho profesorado (en sustitución del antiguo CAP). El problema de la formación de esos profesores como educadores está pendiente desde hace muchos años, y los sucesivos gobiernos no han sabido abordarla.

Sin embargo, disponer de profesores adecuados con la formación requerida, que sean auténticos agentes del cambio social, es algo absolutamente indispensable para cualquier modificación que se quiera producir en la educación. Las reformas educativas suelen quedarse en nada porque no se dirigen al cambio de los profesores. Resulta fácil diseñar cambios, hablar de nuevos proyectos, modificar los contenidos, hablar de la introducción

de nuevos métodos, de currículos abiertos, de más exámenes, de distribuir los ciclos de otra manera, etc., pero todo da pocos resultados si no se forma a los profesores adecuadamente y se les dota de los instrumentos, materiales, unidades didácticas, modelos de trabajo, para hacer una tarea distinta. Conseguir que los profesores cambien es algo difícil porque tienen hábitos de trabajo bien establecidos. Enseñan, sobre todo, como les enseñaron a ellos, y cuando se tiene una cierta práctica nos resulta extremadamente difícil cambiar. Los cursos y cursillos de perfeccionamiento suelen ser poco eficaces excepto para aquellos que ya están bien dispuestos a cambiar. Tras un cierto número de años uno se siente confortable en su actividad y en su manera de hacerla, sobre todo si no se muestran alternativas. Por eso resulta muy importante incidir sobre todo en la formación inicial del profesorado.

Hay, sin embargo, grupos de profesores interesados en practicar una enseñanza distinta y en introducir cambios incluso profundos dentro de la escuela. Pero frecuentemente lo que les falta son instrumentos para realizar sus intuiciones. Están insatisfechos con la actividad que realizan y son conscientes de que deberían cambiarla. Para estos profesores habría que producir materiales con los que se pudiera trabajar, materiales que abordaran la enseñanza de otra manera y que fueran sobre todo un modelo que puede seguirse o no seguirse pero que está ahí. Carecemos de este tipo de instrumentos y es en ello en lo que debería realizarse un gran esfuerzo. Hay que ser conscientes de que, si no se trabaja sobre la formación y el cambio de los profesores, todo esfuerzo que se realice para cambiar la escuela será estéril.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DELVAL, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En: TURIEL, E.; ENESCO, I. y LINAZA, J. (Comps.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, pp. 245-328.
- DELVAL, J. (1994). Stages in the child's construction of social knowledge. En: CARRETERO, M. y VOSS, J.F. (Eds.). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 77-102.
- DELVAL, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- DELVAL, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- DELVAL, J. (2002). *La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación*. Barcelona: Ariel.
- DELVAL, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- DELVAL, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista de Investigación en Psicología*, 10(1), pp. 9-48. En: <<http://www.scielo.org.pe/pdf/rip/v10n1/a02v10n1.pdf>> (Consulta, 10 de enero de 2012).
- DELVAL, J. y PADILLA, M.L. (1999). El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad. En: LÓPEZ, F.; ECHEBARRÍA, I.; FUENTES, M.J. y ORTIZ, M.J. (Eds.). *El desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide, pp. 125-150.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

# EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA. UNA PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO ICCS 2009 Y SUS RESULTADOS

**Wolfram Schulz\***

*Australian Council for Educational Research (ACER)*

## INTRODUCCIÓN

Muchos estudios han mostrado evidencias de un descenso en la tasa de participación cívica formal entre ciudadanos en muchos países y diferentes regiones del mundo. Esta observación, en cambio, ha generado un renacimiento del interés por plantear preguntas acerca de la participación ciudadana en general y del rol que puede asumir la educación cívica en particular. Sistemas educativos, docentes y escuelas buscan preparar a los jóvenes para que entiendan la sociedad donde viven, para que se dediquen a interactuar con su contexto social y político y para que participen activamente como ciudadanos adultos.

El propósito del Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS 2009, por sus siglas en inglés y el año de la recogida de datos en la mayoría de los países participantes) fue el de investigar, en un conjunto de países, las formas como los jóvenes se preparan y, en consecuencia, son capaces de asumir sus roles como ciudadanos. En la búsqueda de este propósito, el ICCS 2009 examinó los logros y actividades de los estudiantes, sus creencias en valores, sus comportamientos y las actitudes relacionadas con la educación cívica y ciudadana. La recogida de datos de contexto desde la percepción de docentes, directores de escuela y centros nacionales ayudó a analizar la variación en estos resultados.

El estudio se basa en las investigaciones previas de la IEA sobre educación cívica (véase: Torney, Oppenheim y Farnen, 1975; Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz, 2001; Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt y Nikolova, 2002; Schulz y Sibberns, 2004) y es una respuesta a los diferentes desafíos de educar a los jóvenes en contextos cambiantes de la democracia y de la participación cívica durante la última década.

Este capítulo describe cómo se exploraron el contexto para la educación ciudadana y la participación cívica en el ICCS 2009. Se muestra el diseño del estudio, su marco conceptual, sus instrumentos y la presentación de sus resultados en una serie de informes. Asimismo, incluye un resumen de resultados acerca de aspectos relacionados con la participación cívica entre jóvenes de 13 a 14 años y sus asociaciones con otras variables.

---

\* Director de investigación. Estudios Internacionales. Australian Council for Educational Research (ACER). 19 Prospect Hill Rd. 3124 Cambrwell VIC. Australia. E-Mail: schulz@acer.edu.au.

## DISEÑO DEL ESTUDIO ICCS 2009

Treinta y ocho países participaron en el ICCS 2009<sup>1</sup>. Entre ellos, 26 fueron países europeos, seis latinoamericanos, cinco asiáticos y uno de Oceanía. Como parte de este estudio internacional, muchos países participaron en módulos regionales para Asia, Europa y América Latina, los cuales fueron diseñados para abordar unos aspectos de la educación cívica y ciudadana que fueron de relevancia específica para estas regiones.

La recogida de datos del ICCS se realizó entre octubre y diciembre de 2008 (en países con un calendario del hemisferio sur) y entre febrero y mayo de 2009 (en países con un calendario del hemisferio norte)<sup>2</sup>.

La Tabla 1 presenta los 38 países participantes en el ICCS 2009 e indica para cada país su participación en un módulo regional.

Austria <sup>1</sup>	Grecia <sup>1</sup>	Países Bajos <sup>1</sup>
Bélgica (flamenca) <sup>1</sup>	Guatemala <sup>2</sup>	Nueva Zelanda
Bulgaria <sup>1</sup>	Hong Kong SAR <sup>3</sup>	Noruega
Chile <sup>2</sup>	Indonesia <sup>3</sup>	Paraguay <sup>2</sup>
China Taipei <sup>3</sup>	Irlanda <sup>1</sup>	Polonia <sup>1</sup>
Colombia <sup>2</sup>	Italia <sup>1</sup>	Rusia
Chipre <sup>1</sup>	Corea <sup>3</sup>	República Eslovaca <sup>1</sup>
República Checa <sup>1</sup>	Letonia <sup>1</sup>	Eslovenia <sup>1</sup>
Dinamarca <sup>1</sup>	Liechtenstein <sup>1</sup>	España <sup>1</sup>
República Dominicana <sup>2</sup>	Lituania <sup>1</sup>	Suecia <sup>1</sup>
Inglaterra <sup>1</sup>	Luxemburgo <sup>1</sup>	Suiza <sup>1</sup>
Estonia <sup>1</sup>	Malta <sup>1</sup>	Tailandia <sup>3</sup>
Finlandia <sup>1</sup>	México <sup>2</sup>	

Tabla 1: Países participantes en el ICCS. Fuente: Elaboración propia a partir de ICCS.

<sup>1</sup> Países participantes en el Módulo Regional Europeo.

<sup>2</sup> Países participantes en el Módulo Regional Latinoamericano.

<sup>3</sup> Países que participan en el Módulo Regional Asiático.

<sup>1</sup> Algunas de las “entidades” que participaron en el ICCS son sistemas educativos distintos dentro de los países (por ejemplo, la parte flamenca de Bélgica o la región administrativa especial de Hong Kong). En este informe, el término “país” se refiere, pues, tanto a países como a otras entidades dentro de los países que participaron en el estudio.

<sup>2</sup> En Guatemala, la República de Corea y Paraguay se sigue el calendario académico de los países del hemisferio sur, pero no fue posible recoger los datos de estos países en el periodo de aplicación de octubre a diciembre 2008. En estos casos, los estudiantes fueron evaluados al inicio del nuevo año escolar cuando ya habían entrado a noveno grado.

La población evaluada está conformada por estudiantes del octavo grado (en promedio, incluyendo los que tienen aproximadamente 13 a 14 años de edad), teniendo en cuenta que la edad promedio en ese grado es de 13,5 años o superior. En países donde la edad promedio de los estudiantes de grado 8 fuera menor a 13,5 años, se estudió el noveno grado. La población de docentes que participaron en la encuesta del ICCS se definió como todos los profesores encargados de enseñar asignaturas de manera regular en por lo menos uno de los grupos del grado objetivo (generalmente, octavo grado) en cada escuela de la muestra. Esto incluyó solo los profesores que estuvieran enseñando en el grado objetivo durante el periodo en que fue aplicada la prueba y que hubieran estado vinculados a la escuela desde el inicio del año escolar.

Las muestras fueron diseñadas por agrupamiento (*clusters* en inglés) en dos etapas. En la primera etapa de muestreo se usó el procedimiento PPT (probabilidad proporcional al tamaño, medido por el número de estudiantes matriculados en una escuela) para determinar la muestra de escuelas en cada país. Los números requeridos en la muestra para lograr la precisión necesaria se estimaron con base en las características nacionales. Sin embargo, a cada país se le solicitó, a modo de estándar, un tamaño de muestra mínimo de 150 escuelas. El muestreo de las escuelas fue la primera etapa del muestreo tanto de estudiantes como de profesores. Específicamente, en cada una de las escuelas se seleccionaron un aula completa (aplicando a todos los estudiantes) y aproximadamente 15 docentes que enseñaran en el octavo año. El ICCS desarrolló los siguientes instrumentos:

- *Prueba internacional de conocimientos* (45 minutos): este instrumento consistió en 80 ítems de la prueba (incluyendo ítems de selección múltiple y preguntas con respuesta abierta) que midieron el conocimiento cívico y su comprensión. Cada estudiante contestó uno de siete cuadernillos de pruebas que contiene aproximadamente 35 ítems.
- *Cuestionario internacional del estudiante* (40 minutos): recogió la información sobre las características del estudiante, su origen familiar, las prácticas y las actividades relacionadas con la educación cívica y ciudadana que se llevan a cabo en el aula y midió las creencias y percepciones de los estudiantes relacionadas con la educación cívica y ciudadana y la educación ciudadana.
- *Instrumentos regionales* (entre 15 y 30 minutos): que consistieron en ítems cognitivos o de cuestionario abordando un contenido cívico y ciudadano relevante dentro de una región específica (América Latina, Europa y Asia).
- *Cuestionario del docente* (hasta 30 minutos): este cuestionario se entregó a los docentes e indagó sobre sus percepciones, opiniones y prácticas relacionadas con la educación cívica y ciudadana en el establecimiento educativo.
- *Cuestionario de la institución educativa* (hasta 30 minutos): este cuestionario se entregó a los rectores de los establecimientos educativos y recogió información referente a las políticas escolares y las prácticas relacionadas con la educación cívica y ciudadana.
- *Encuesta sobre los contextos nacionales*: esta encuesta en línea ha sido aplicada a los coordinadores nacionales del estudio y fue diseñada para recoger datos sobre el contexto de la educación cívica y ciudadana en cada país participante.

## MARCO CONCEPTUAL Y CONTENIDO

El marco conceptual de cívica y ciudadanía de ICCS (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito y Kerr, 2008) proporcionó el fundamento teórico para la recogida de los datos de los estudiantes y la organiza alrededor de tres dimensiones: una dimensión de contenidos, especificando el asunto evaluado en el marco del estudio de educación cívica y ciudadana; una dimensión afectiva-conductual, que describe los tipos de percepciones de los estudiantes y actividades que se miden; y una dimensión cognitiva que describe los procesos de pensamiento evaluados.

El primer dominio de contenido, sociedad civil y sistemas, abarca los mecanismos, sistemas y organizaciones que sostienen a las sociedades. El segundo dominio, principios cívicos, se refiere a los fundamentos éticos compartidos de las sociedades civiles. La participación cívica se ocupa de la naturaleza de los procesos y de las prácticas que definen y median la participación de los ciudadanos en sus comunidades cívicas (designadas a menudo como “ciudadanía activa”). La estructura de cívica y ciudadanía reconoce la importancia central del ciudadano a través del dominio de las identidades cívicas. Este dominio se refiere al sentido personal que un individuo tiene, al ser un agente de la acción cívica con conexiones con múltiples comunidades. Juntos, estos cuatro dominios describen el contenido cívico y ciudadano que será evaluado en el ICCS.

Los datos referentes a los dominios afectivo-conductuales fueron específicamente medidos mediante la utilización de un formato de ítem tipo Likert en el cuestionario del estudiante. Se identificaron los siguientes dominios afectivo-conductuales:

- Las *creencias de valores* son definidas como creencias sobre el valor de conceptos, instituciones, personas y/o ideas. Ayudan a los individuos a resolver contradicciones, y son las bases sobre cómo nos vemos a nosotros mismos y a los demás. Los sistemas de valores son planteamientos de creencias que los individuos adoptan y que, a su vez, influyen en las actitudes y el comportamiento<sup>3</sup>.
- Las *actitudes* se definen como estados de la mente o sentimientos sobre ideas, personas, objetos, acontecimientos, situaciones y/o relaciones. En contraste con las creencias de valores, las actitudes son más restringidas en cuanto a su naturaleza, pueden cambiar con el tiempo, y se arraigan con menor profundidad. Los diversos tipos de actitudes relevantes ante la educación cívica y ciudadana incluyen: a) creencias de los estudiantes relacionadas con la educación cívica y ciudadana; b) actitudes de los estudiantes hacia los derechos y las responsabilidades; y c) actitudes de los estudiantes hacia las instituciones.

---

<sup>3</sup> Rokeach (1973, p. 5) hace las siguientes definiciones: “un valor es una creencia perdurable mientras que una conducta específica en su modo final de existencia es personal o socialmente preferible, frente a una opuesta o inversa. Un sistema de valores es una organización de creencias perdurables referentes a modos de conductas deseables o perdurables a lo largo de un continuum de relativa importancia”.



- Las *intenciones del comportamiento* se refieren a expectativas del estudiante hacia futuras acciones, no sobre el comportamiento real. Este dominio afectivo del comportamiento, evaluado en el cuestionario de percepciones del estudiante, requiere ítems que indaguen acerca de sus intenciones respecto a la acción cívica en un futuro próximo o como adultos.
- El *comportamiento cívico* es limitado para el caso de los estudiantes de 14 años, y muchas actividades para los ciudadanos no están disponibles aún en esta edad. Sin embargo, varios comportamientos cívicos relacionados pueden ocurrir hacia los 14 años.

Para responder correctamente a los ítems de la prueba cognitiva ICCS, los estudiantes necesitaban conocer los aspectos esenciales de los contenidos cívicos y ciudadanos evaluados. Los estudiantes también debían ser capaces de aplicar procesos cognitivos a sus conocimientos cívicos y ciudadanos, y relacionar su conocimiento y comprensiones con respecto a una acción cívica en el mundo real.

Los dos dominios cognitivos del ICCS abarcan los procesos cognitivos que se espera que los estudiantes demuestren en la prueba de conocimientos. Los datos derivados de los ítems de la prueba contruidos para representar los procesos en los dominios cognoscitivos serán utilizados para construir una escala global de conocimiento cívico y ciudadano y las comprensiones sobre los cuatro dominios de contenido:

- El primer dominio cognoscitivo, *conocimiento*, resalta los tipos de información cívica y ciudadana que los estudiantes requieren para demostrar su conocimiento.
- El segundo dominio, *razonamiento y análisis*, detalla los procesos cognitivos que los estudiantes requieren para llegar a conclusiones que son más amplias que los contenidos de cualquier segmento del conocimiento, incluyendo los procesos implicados en la comprensión de sistemas complejos de factores que influyen en las acciones cívicas y la planificación de las mismas, así como en la evaluación de soluciones estratégicas y logros.

La Tabla 2 relaciona los dominios cognitivos y afectivo-conductuales con los dominios de contenido. En cada celda de la tabla se muestra el número de ítems cognitivos y de percepción incluidos en la prueba internacional de conocimientos y el cuestionario del estudiante del ICCS 2009.



	Dominios de contenido				Total
	Sociedad civil y sistemas	Principios cívicos	Participación cívica	Identities cívicas	
<b>Dominios cognitivos</b>					
Conocimiento	15	3	1	0	19
Análisis y razonamiento	17	22	17	5	61
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>25</b>	<b>18</b>	<b>5</b>	<b>80</b>
<b>Dominios afectivo-conductuales*</b>					
Creencias de valor	12	12	0	0	24
Actitudes	12	18	18	14	62
Intenciones de comportamiento			21		21
Comportamientos			14		14
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>30</b>	<b>53</b>	<b>14</b>	<b>121</b>

Tabla 2: Ítems cognitivos y de percepción en el ICCS 2009 y su relación con los dominios cognitivos y afectivo-conductuales y de contenido. Elaboración propia a partir de ICCS.

\*La tabla no incluye los ítems opcionales del cuestionario de los estudiantes.

Los ítems cognitivos de ambos dominios (*conocimiento*, *razonamiento* y *análisis*) y los ítems afectivo-conductuales de los dos dominios *creencias de valor* y *actitudes* han sido elaborados en los contextos de los cuatro dominios de contenido. Sin embargo, la tabla muestra que las proporciones de ítems en cada celda varían: la mayoría de los que miden el dominio cognitivo *conocimiento* está relacionada con el dominio de contenido *sociedad civil y sistemas*. A su vez, los ítems afectivo-conductuales que miden *creencias de valor* están solamente relacionados con dos de los cuatro dominios de contenido (*sociedad civil y sistemas*, y *principios cívicos*). Los ítems que miden intenciones de comportamiento y comportamientos solamente se refieren al dominio de contenido *participación cívica*.

Se puede observar que el dominio de contenido *participación cívica* en el ICCS 2009 abarcó ítems de los dominios cognitivos (más que todo relacionados con el dominio *análisis y razonamiento*), actitudes, intenciones de comportamiento y comportamientos cívicos.

## EL MARCO CONTEXTUAL

Los análisis de los logros en los aprendizajes relacionados con la educación cívica y ciudadana e indicadores del compromiso cívico deben ubicarse dentro del contexto de los diferentes factores que influyen en los mismos. Los jóvenes desarrollan su comprensión sobre sus roles como ciudadanos en sociedades contemporáneas a través de un número de diferentes actividades y de experiencias que ocurren en los contextos del hogar, de la escuela, de las aulas de clase y de la comunidad en general.

Por lo tanto, es importante reconocer que el conocimiento, las competencias, las disposiciones, y las creencias de los jóvenes son influenciadas por variables que se pueden situar en diversos niveles dentro de una estructura multinivel (véase una visión conceptual similar en Scheerens, 1990). El estudiante está ubicado en contextos de la escuela y del hogar que coinciden. Ambos forman parte de la comunidad local que, a su vez, está enmarcada en diferentes contextos al nivel sub-nacional, nacional e internacional. El marco contextual para el ICCS distingue los siguientes niveles:

- *Contexto de la comunidad:* este nivel abarca el contexto más amplio en el cual los ambientes familiares y escolares funcionan. Se pueden encontrar factores en los niveles locales, regionales y nacionales. Para algunos países, el nivel supranacional puede también ser relevante como, por ejemplo, en las naciones miembros de la Unión Europea.
- *Contexto de las instituciones educativas y de las aulas:* este nivel abarca los factores relacionados con la enseñanza que los estudiantes reciben, la cultura escolar y el ambiente escolar en general<sup>4</sup>.
- *Contexto de los ambientes de los hogares:* este nivel comprende los factores relacionados con el origen del hogar y el ambiente social extraescolar del estudiante (por ejemplo, actividades con grupos de jóvenes).
- *Contexto del individuo:* este nivel incluye las características individuales del estudiante.

Otra distinción importante se puede hacer a través del agrupamiento de factores de contexto, según estén relacionados con antecedentes o procesos:

- Los *antecedentes* son aquellos factores que afectan al cómo se dan los aprendizajes de los estudiantes y sus comprensiones relativas a la educación cívica y ciudadana. Estos factores son de niveles específicos y pueden ser influenciados por los antecedentes o procesos en un nivel superior. Por ejemplo, la formación de los docentes relacionada con la educación cívica y ciudadana puede ser afectada por los factores históricos y/o las políticas implementadas a nivel nacional.

---

<sup>4</sup> Debido a la muestra diseñada para el ICCS 2009, los niveles de aula y de escuela no se podían separar para fines de análisis de datos. De manera general, fue seleccionado solamente un curso en cada institución educativa perteneciente a la muestra.

- Los *procesos* son aquellos factores relacionados con el aprendizaje de la educación cívica y ciudadana y la adquisición de comprensiones, competencias y disposiciones. Están afectados por los antecedentes e influenciados por factores referentes a los niveles más altos de la estructura multinivel.

Los antecedentes y los procesos son los factores que le dan forma a los resultados a nivel del estudiante individual. Los logros de aprendizaje relacionados con la educación cívica y ciudadana a nivel del estudiante también se pueden ver como agregados en los niveles superiores (escuela, país), donde a su vez pueden afectar a los factores relacionados con el proceso. Por ejemplo, niveles más altos de la comprensión cívica y el compromiso entre estudiantes pueden influir en la manera como las instituciones educativas enseñan la educación cívica y ciudadana.

La Figura 1 ilustra qué factores de contexto pueden influir en los logros de aprendizaje en la educación cívica y ciudadana. La flecha (de dirección doble) entre los procesos y los resultados señala una relación recíproca. Es importante enfatizar que hay *retroalimentación* entre los logros de aprendizaje relacionados con la educación cívica y ciudadana cívica y los procesos. Por ejemplo, los estudiantes con altos niveles de conocimiento cívico y compromiso son aquellos que probablemente participan en actividades (en la institución educativa, en el hogar y dentro de la comunidad) que a su vez promueven estos logros.

La flecha (de dirección única) entre los antecedentes y los procesos describe la relación entre estos dos tipos de factores en cada nivel como unidireccional. Si n embargo, los procesos de nivel superior pueden influir en los antecedentes, y es probable que, en una perspectiva de largo plazo, los resultados puedan afectar a las variables que son antecedentes para los procesos de aprendizaje (ver la figura 1 de la página siguiente).

Esta estructura general hace posible localizar las variables para las cuales se recogerán los datos en una rejilla tres por cuatro, con antecedentes, procesos y logros en las columnas y los niveles de país/comunidad, escuela/aula, estudiante y ambiente del hogar en las filas. Aunque la última columna de resultados no está dividida en niveles, es importante reconocer que, para el análisis, los agregados también pueden ser usados en los niveles de país y de escuela/aula<sup>5</sup>.

---

5 Este tipo de conceptualizaciones también se utilizó para planificar otros estudios internacionales (véase, por ejemplo: Travers y Westbury, 1989; Travers, Garden y Rosier, 1989; Harvey-Beavis, 2002; OCDE, 2005).

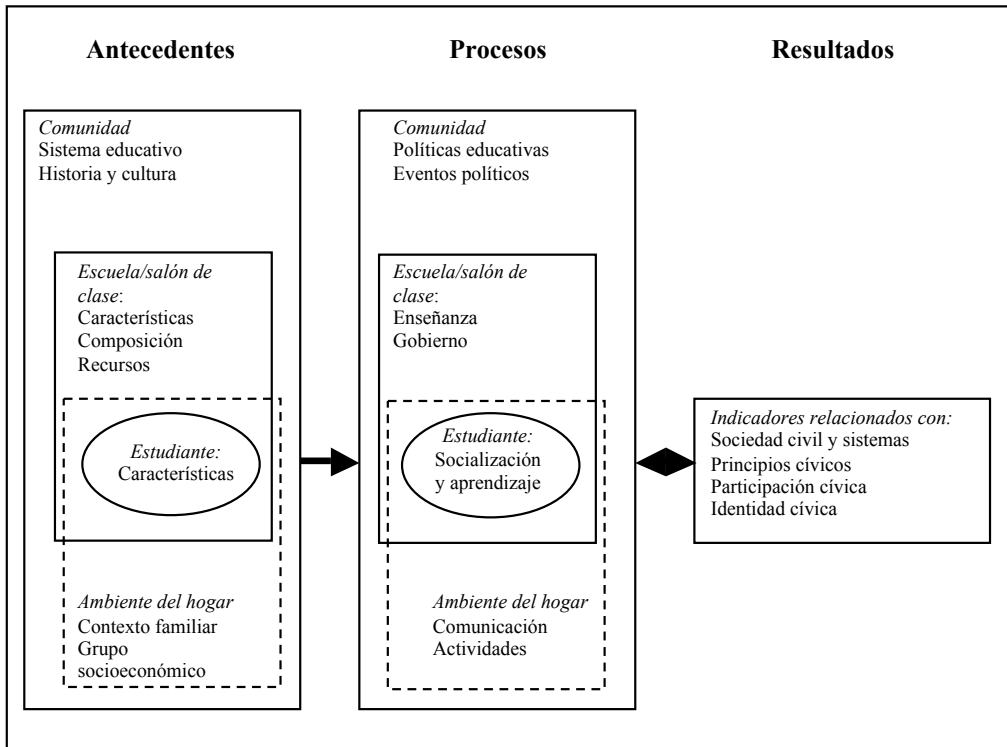


Figura 1: Contextos para el desarrollo de los logros de aprendizaje relacionados con la educación cívica y ciudadana. Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 3 (en la página siguiente) se presentan ejemplos de variables (o grupos de variables) potenciales que se recogieron a través de los diferentes instrumentos del ICCS 2009 para cada celda de esta rejilla:

- Las variables relacionadas con el contexto del país/comunidad fueron recolectadas a través de la *encuesta sobre el contexto nacional* y otras fuentes posibles de datos.
- Las variables relacionadas con el contexto de las instituciones educativas y las aulas fueron recogidas a través de los *cuestionarios de la escuela y del docente*.
- El *cuestionario del estudiante* proveyó información acerca de sus antecedentes personales, el ambiente de su hogar y algunas variables relacionadas con procesos (por ejemplo, actividades de aprendizaje). Asimismo, el cuestionario del estudiante incluyó preguntas relacionadas con su participación en actividades cívicas, que también fueron usadas para obtener indicadores de ciudadanía activa relacionada con la *participación cívica*.

La prueba del estudiante y el cuestionario sobre percepciones recogieron datos acerca de los resultados.

Nivel	Antecedentes	Procesos	Resultados
Nacional o de comunidades	Cuestionario sobre contexto nacional y otras fuentes: Historia democrática Sistema educativo	Cuestionario sobre contexto nacional y otras fuentes: Currículo planeado Desarrollo político	Prueba y cuestionario del estudiante: Conocimiento Creencias de valores Intenciones Comportamientos
Escuela / aula	Cuestionarios de la escuela y del docente: Características Recursos	Cuestionarios de la escuela y del docente: Currículo implementado Políticas y prácticas	
Estudiante	Cuestionario del estudiante: Género Edad	Cuestionario del estudiante: Actividades de clase Participación cívica	
Ambiente del hogar	Cuestionario del estudiante: Estatus socioeconómico Idioma y origen	Cuestionario del estudiante: Comunicación Actividades sociales	

Tabla 3: Mapa de variables para la estructura contextual (ejemplos). Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 3 no incluye variables que pudieron ser medidas en un nivel para obtener datos sobre otro nivel superior; por ejemplo, las observaciones de prácticas de aprendizaje de los estudiantes en el aula recogidas en el ICCS 2009 pueden ser agregadas y usadas como indicadores al nivel del aula o de las escuelas. Asimismo, los cuestionarios de estudiantes, docentes y escuelas también generaron información relacionada con lo cívico en relación con el contexto de la comunidad local.

## INFORMES SOBRE ICCS 2009

Los resultados de ICCS 2009 fueron presentados en los siguientes informes una vez que se había finalizado la recogida, procesamiento y análisis de los datos de todos los países participantes:

- Un *Informe Inicial Internacional sobre los Resultados del ICCS 2009* fue publicado en junio de 2010. Este documento incluyó algunos primeros resultados principales (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr y Losito, 2010a). Un informe internacional más detallado que también incluye resultados de un análisis de multinivel sobre la asociación entre conocimiento cívico y variables de contexto se publicó en noviembre de 2010 (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr y Losito, 2010b).

- El *Informe Técnico del ICCS 2009* fue publicado en 2011 y contiene una descripción de los detalles del desarrollo de los instrumentos, los procedimientos de la recogida de datos y del análisis (Schulz, Ainley y Fraillon, 2011).
- Los resultados de los módulos regionales fueron incluidos en los *Informes Regionales*, donde se presentaron los resultados del módulo europeo (Kerr, Sturman, Schulz y Burge, 2010), del módulo latinoamericano (Schulz, Ainley, Friedman y Lietz, 2011) y del módulo asiático (Fraillon, Schulz y Ainley, en preparación).
- Sobre cada país participante se elaboraron capítulos con información detallada sobre el contexto histórico, el sistema de educación, el currículo para la educación cívica y ciudadana, el sistema de evaluación y la preparación docente, que se publicarán en una *enciclopedia del ICCS 2009* (Ainley, Schulz y Friedman, en preparación).
- Además, los centros nacionales elaboraron específicamente *informes nacionales*, centrándose en los resultados para su sistema educativo, en comparación con los de otros países.

La base de datos internacional del ICCS 2009 fue publicada en mayo de 2011 con su manual para el usuario (Brese, Jung y Schulz, 2011) y está disponible para análisis secundarios en un sitio web del IEA que también ofrece herramientas para realizar análisis en línea de los datos de este estudio [<http://rms.ica-dpc.org/>].

## VARIABLES ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

ICCS 2009 elaboró una serie de escalas internacionales derivadas de los instrumentos internacionales que se relacionan con la participación ciudadana desde diferentes perspectivas. Estos índices incluyen actitudes, intenciones de participación ciudadana e informes sobre participación ciudadana actual o pasada.

Los índices derivados de ítems de cuestionarios fueron elaborados usando el modelo TRI (teoría de respuesta al ítem; véase Rasch, 1960). La métrica internacional se fijó para que el promedio de los países participantes tuviera un valor de 50 y la desviación estándar un valor de 10 (véase Schulz y Friedman, 2011). En el contexto de un pilotaje internacional se realizó una investigación exhaustiva de la validez transnacional de los ítems, tanto de la prueba cognitiva como de los cuestionarios (véase: Schulz, 2009; Schulz y Fraillon, 2011).

Con respecto a actitudes de los estudiantes relacionadas con la participación ciudadana se generaron los siguientes índices:

- La percepción de los estudiantes acerca de su propia habilidad para tratar temas políticos.
- La confianza de los estudiantes en su propia capacidad para realizar actividades cívicas.
- La confianza de los estudiantes en el valor de la participación escolar.

La encuesta del estudiante también incluyó ítems para obtener las siguientes variables que reflejaran intenciones de participación ciudadana en el futuro:

- Expectativas de los estudiantes sobre la participación en actividades legales de protesta.
- Expectativas de los estudiantes sobre la participación en actividades ilegales de protesta.
- Expectativas de los estudiantes sobre la participación en las elecciones.
- Expectativas de los estudiantes sobre el compromiso y la participación política activa.
- Expectativas de los estudiantes sobre la participación informal en política.

Con respecto a la participación estudiantil actual o en el pasado se elaboraron los siguientes índices:

- Informes de estudiantes acerca de su participación en discusiones sobre temas políticos o sociales.
- Informes de estudiantes acerca de su participación cívica en organizaciones o grupos fuera de la escuela.
- Informes de estudiantes acerca de su participación cívica en actividades dentro de la escuela.

Con respecto a la participación actual de los jóvenes, ICCS 2009 también preguntó acerca de frecuencia con la que ellos se informaron sobre temas políticos o sociales viendo o leyendo noticias en la televisión, en el periódico y en internet.

Los cuestionarios del docente y de la escuela incluyeron preguntas para medir los siguientes índices:

- Informes de los docentes acerca de la participación de estudiantes del octavo año en actividades de la comunidad.
- Informes de los directores de escuela acerca las oportunidades para estudiantes del octavo año de participar en actividades de la comunidad.
- Informes de los directores de escuela acerca de la cantidad de estudiantes en la escuela que participan en elecciones escolares.

Adicionalmente se incluyeron ítems que aportan información acerca de la importancia de que docentes y directores de escuelas debieran tener metas diferentes en relación con la educación para la ciudadanía incluyendo promocionar la participación de estudiantes en la comunidad, la escuela y actividades políticas en el futuro.

Todas estas variables (ítems e índices) están incluidos en la base de datos internacional del ICCS 2009 y pueden ser utilizadas para análisis secundarios (véase Brese, Jung y Schulz, 2011).

## RESULTADOS SOBRE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Resultados del ICCS 2009 (véase Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr y Losito, 2010b) demostraron que en el promedio de los países participantes la mitad de los jóvenes expresó confianza en su habilidad para tratar temas políticos (por ejemplo, para poder entender temas políticos o participar en la política en el futuro). Más de la mitad de los estudiantes



encuestados expresó cierta o mucha confianza en tener la habilidad para realizar diversas actividades cívicas (por ejemplo, defender una opinión sobre un tema de controversia o lanzarse como candidato en una elección escolar).

Mientras solamente pocos jóvenes informaron acerca de participar frecuentemente en discusiones sobre temas políticos y sociales con sus compañeros de escuela, la mayor parte de los estudiantes declararon que se informaban por lo menos una vez a la semana sobre estos temas por la televisión, el periódico e internet. La televisión fue la fuente más frecuente entre estos medios.

Solamente una minoría entre los jóvenes encuestados informaron acerca de participación en grupos u organizaciones en la comunidad fuera de su escuela. Sin embargo, el grado de participación en actividades cívicas era más alto con una mayoría de estudiantes informando que habían votado en elecciones de clase o de escuela. Una gran mayoría también valoraba la participación estudiantil dentro de las escuelas (por ejemplo, apoyando la idea que todas las escuelas deberían tener un parlamento estudiantil u opinando que los estudiantes pueden influir en lo que pasa en la escuela si actúan juntos).

Una gran mayoría entre los jóvenes encuestados pensaban que probablemente o con seguridad iban a participar en elecciones nacionales o locales en el futuro. Con respecto a sus expectativas de participar como adultos en actividades políticas formales, pocos jóvenes esperaban lanzarse como candidatos en elecciones locales, hacerse miembros de partidos políticos o apoyar a candidatos en campañas electorales.

Las expectativas de participar en actividades legales de protesta fueron relativamente altas, por ejemplo, más de la mitad de los jóvenes pensaban que probablemente o seguramente iban a participar en marchas de protesta o negarse a comprar ciertos productos como parte de una protesta. Sin embargo, solamente pocos jóvenes esperaban participar en protestas ilegales como bloquear el tráfico u ocupar edificios públicos.

Según los informes de docentes y directores de escuelas en los países participantes del ICCS 2009, muchos estudiantes participaban en actividades de las escuelas en sus comunidades locales. Las actividades más frecuentes eran eventos culturales o deportivos mientras que no había tanta participación estudiantil en proyectos sobre derechos humanos o actividades para ayudar a los necesitados. Preguntados sobre cuáles deberían ser las tres metas más importantes de la educación para la ciudadanía, tanto docentes como directores de escuela en su mayoría dieron mucha importancia a fomentar el conocimiento cívico pero pocos nombraban la participación activa en la vida escolar o la participación cívica en el futuro.

Los análisis de las asociaciones (correlaciones) entre conocimiento cívico y una serie variables (incluyendo índices de participación estudiantil) demostraron que en muchos países los estudiantes que habían participado en elecciones escolares también tenían niveles de conocimiento más altos. Asimismo, las frecuencias de información mediática y de discusiones sobre temas políticos y sociales mostraron una asociación positiva con el nivel de conocimiento cívico de los jóvenes.

Los modelos de regresión para explicar la variación de las intenciones de participación electoral y de participación política activa mostraron lo siguiente: mientras que las intenciones de participación electoral tuvieron asociaciones positivas con el conocimiento cívico y la participación estudiantil dentro de la escuela, las intenciones de partici-

pación política activa no dependieron de estas variables sino que se relacionaron sobre todo con la confianza de los estudiantes en sus habilidades para la participación cívica o para entender la política, su confianza en las instituciones cívicas de su país y el grado de apoyo a un determinado partido político.

## CONCLUSIÓN

El ICCS 2009 ha contribuido a entender mejor cómo un gran número de países de diferentes regiones del mundo prepara a sus jóvenes para asumir sus roles como ciudadanos. El marco conceptual proveyó un punto de referencia para la elaboración de unos instrumentos que permitieron la medición de importantes conocimientos, creencias de valores, actitudes, comportamientos e intenciones entre jóvenes en su octavo año escolar. Además, se definió un marco contextual para identificar y medir variables en diferentes niveles contextuales que tienen relevancia para comprender la variación de los resultados de la educación para la ciudadanía.

Los datos del ICCS 2009 demuestran que, mientras muchos jóvenes se mantienen informados, valoran la participación estudiantil, participan en actividades cívicas dentro del centro y tienen intenciones de participar en elecciones y protestas legales, solamente pocos jóvenes tienden a involucrarse en organizaciones o grupos de su comunidad local, piensan que comprenden bien la política o esperan participar activamente en la política a través de formas convencionales. Desde la perspectiva de la educación para la ciudadanía se puede constatar que muchas escuelas buscan formas de participación estudiantil en la comunidad pero docentes y directores de escuela no tienden a considerar estas actividades dentro del enfoque de esta área de enseñanza.

Hay ciertos indicios de que la experiencia democrática propia dentro la escuela se asocia con niveles de conocimiento cívico más alto. Sin embargo, se encontró una relación positiva entre niveles más altos de conocimiento cívico e intenciones de participación electoral, pero no fue ese el caso con respecto a las intenciones de participación política activa. De hecho, los jóvenes en la mayoría de los países expresaron opiniones desfavorables hacia los partidos políticos. Mientras la mayoría de ellos vieron el votar o participar en protestas pacíficas como características de un buen ciudadano, no fue ese el caso con el hacerse miembro de un partido político o participar en discusiones políticas.

Los datos del ICCS 2009 proveen, en definitiva, una fuente enorme para estudiar más a fondo muchos aspectos de la educación para la ciudadanía en un gran número de países y sin duda va a enriquecer considerablemente las investigaciones en esta área. Para el año 2016 la IEA está preparando otro estudio (ICCS 2016) que tiene como línea de base los datos que se recogieron en 2009.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINLEY, J.; SCHULZ, W. & FRIEDMAN, T. (Eds.) (en preparación). *ICCS 2009 Encyclopaedia*. Amsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- AMADEO, J.; TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; HUSFELDT, V. & NIKOLOVA, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- BRESE, F.; JUNG, M. & SCHULZ, W. (2011). *ICCS 2009 User Guide for the International Database*. Amsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- FRAILLON, J.; SCHULZ, W. & AINLEY, J. (en preparación). *ICCS 2009 Asian Report. Civic knowledge and attitudes among lower secondary students in five Asian countries*. Amsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- HARVEY-BEAVIS, A. (2002). Student and School Questionnaire Development. In: ADAMS, R. & WU, M. (eds.). *PISA 2000 Technical Report*. Paris, Francia: Publicaciones de la OCDE, pp. 33-38.
- KERR, D.; STURMAN, L.; SCHULZ, W. & BETHAN, B. (2010). *ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in twenty-four European countries*. Amsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (2005). *Technical Report for the OECD Programme for International Student Assessment 2003*. Paris, Francia: Publicaciones de la OCDE.
- RASCH, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhage, Dinamarca: Nielsen & Lydiche.
- ROKEACH, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York, Estados Unidos: The Free Press.
- SCHEEERENS, J. (1990). School effectiveness and the development of process indicators of school functioning. *School effectiveness and school improvement*, 1, pp. 61-80.
- SCHULZ, W. (2009). Questionnaire Construct Validation in the International Civic and Citizenship Education Study. In: *IERI Monograph Series Volume 2*, pp. 113-135.
- SCHULZ, W.; AINLEY, J. & FRAILLON, J., (eds.) (2011). *ICCS 2009 Technical Report*. Amsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- SCHULZ, W.; AINLEY, J.; FRAILLON, J.; KERR, D. & LOSITO, B. (2010a). *Initial Findings from the International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- SCHULZ, W.; AINLEY, J.; FRAILLON, J.; KERR, D. & LOSITO, B. (2010b). *ICCS 2009 International Report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. Amsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- SCHULZ, W.; AINLEY, J.; FRIEDMAN, T. & LIETZ, P. (2011). *Informe Latinoamericano del ICCS 2009: Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. Amsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- SCHULZ, W. & FRAILLON, J. (2011). The Analysis of Measurement Equivalence in International Studies using the Rasch Model. *Educational Research and Evaluation*, 17(6), pp. 447-464.
- SCHULZ, W. & FRIEDMAN, T. (2011). Scaling procedures for ICCS questionnaire items. In: SCHULZ, W.; AINLEY, J. & FRAILLON, J. (Eds.). *ICCS 2009 Technical Report*. Amsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- SCHULZ, W. & SIBBERNS, H. (eds.) (2004). *IEA Civic Education Study. Technical Report*. Amsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

- TORNEY, J.; OPPENHEIM, A.N. & FARNEN, R.F. (1975). *Civic Education in Ten Countries: An Empirical Study*. Nueva York, Estados Unidos: John Wiley & Sons.
- 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, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- TRAVERS, K.J. & WESTBURY, I. (1989). *The IEA Study of Mathematics I: Analysis of Mathematics Curricula*. Oxford, Reino Unido: Pergamon Press.
- TRAVERS, K.J., GARDEN R.A. & ROSIER, M. (1989). Introduction to the Study. In: ROBITAILLE, D.A. & GARDEN, R.A. (eds). *The IEA Study of Mathematics II: Contexts and Outcomes of School Mathematics Curricula*. Oxford, Reino Unido: Pergamon Press.

# CIUDADANÍA, DIVERSIDAD Y PARTICIPACIÓN. EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD<sup>1</sup>

**Caridad Hernández Sánchez\***

*Universidad Complutense de Madrid*

## INTRODUCCIÓN

Educar para la ciudadanía no es un tema que yo haya trabajado directamente antes. Sin embargo, con frecuencia se me han planteado diferentes cuestiones relativas al mismo, al hacerlo en otros temas con los que está vinculado. Ahora, con estas líneas pretendo atender a esas cuestiones, buscando respuestas y explorando algunas ideas.

Entre esas cuestiones se hallan la formación inicial de profesores para impartir educación ciudadana, vinculada a la formación en educación intercultural, a la integración social y a la prevención del racismo.

Por otro lado, han sido y continúan siendo centros de interés del grupo de investigación<sup>2</sup> al que pertenezco los temas de ciudadanía, educación ciudadana y participación, tanto en trabajos realizados por algunos de sus miembros<sup>3</sup> y también como tema de discusión entre nosotros. Todo ello formará parte del bagaje que me servirá para escribir estas líneas.

Las ideas que articulan y guían este discurso girarán en torno a la sociedad multicultural de hoy que tiene su reflejo en la escuela, de donde la convivencia en la misma y los procesos de enseñanza y aprendizaje en general, y de las ciencias sociales en particular, exigen cambios tanto en el currículo como en las metodologías o en la formación del profesorado. La educación intercultural se propone como la perspectiva adecuada para afrontar estos cambios.

Dentro de este marco, los focos que para este trabajo me parecen relevantes son: 1) el concepto de ciudadanía y sus desajustes; y 2) la construcción de un nuevo concepto de ciudadanía, sus implicaciones en la educación, en la enseñanza de la educación ciudadana y en la integración de los estudiantes extranjeros.

El concepto de ciudadanía es considerado como uno de los elementos esenciales en la conformación de la vida política, sin embargo es un concepto cargado de ambigüedades

---

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Estrategias de participación y prevención de racismo en las escuelas II” (FFI2009-08762) <[www.proyectos.cchs.csic.es/integracion](http://www.proyectos.cchs.csic.es/integracion)>.

<sup>2</sup> Grupo INTER: <[www.uned.es/grupointer](http://www.uned.es/grupointer)>.

<sup>3</sup> Manual de Ciudadanía Global: <<http://www.uned.es/grupointer/otros.html>>; MATA, P. (2011). *Ciudadanía ética, crítica, participativa y transformadora: propuestas educativas desde el enfoque intercultural*. Tesis doctoral, noviembre 2011. Disponible en: <<http://www.uned.es/grupointer/informes.html>>.

\* Facultad de Educación-CFP. Universidad Complutense de Madrid. E-Mail: [cariher@edu.ucm.es](mailto:cariher@edu.ucm.es).

que ha sido tanto una categoría que posibilita la integración como una forma de exclusión. Por ello, parece que necesita reconsiderarse para servir a las condiciones actuales de las sociedades y evitar generar desigualdades, puesto que no es garantía de una sociedad democrática basada en la participación plena de todos los que conviven en ella.

La educación para la ciudadanía<sup>4</sup> necesita incorporar estos planteamientos de análisis del significado del concepto, de sus desajustes y de las alternativas que se están planteando al mismo. A la vez, la educación para la participación ciudadana necesita de la práctica más que de la teoría, como se dice en una entrevista de E. Punset a Roger Schank<sup>5</sup>, tras afirmar que se aprende haciendo, aludiendo a un proverbio chino, probablemente de Confucio: “dime algo y lo olvidaré, enséñame algo y lo recordaré pero hazme partícipe de algo y entonces aprenderé”.

Y es que la participación, en condiciones de igualdad, posibilita la integración tal como se debatió en el seminario<sup>6</sup> “La integración a debate: aciertos y fracasos del sistema educativo”, donde se llegó a la conclusión de que la palabra integración era necesario cambiarla por la de participación:

Utilizamos el término “participación” en lugar del de “integración” [...] porque nos referimos a un doble proceso en el que todo el mundo debe adaptarse a la situación y para ello debe cambiar, y no sólo los recién llegados, como parece indicar el concepto de “integración” (CCHS-CSIC, 2008).

## UNA PERSPECTIVA DEL SIGNIFICADO DE CIUDADANÍA

Abordar el significado del concepto de ciudadanía en este campo de conocimiento de la didáctica de las Ciencias Sociales no sólo permite una mirada retrospectiva del mismo desde sus inicios en las sociedades clásicas hasta hoy, contemplando el proceso de cambios y transformaciones de las sociedades, sino que parece ajustado. De esta forma, vemos también los cambios del concepto de ciudadanía en cuanto a su sentido, a quiénes se consideran ciudadanos y su relación estrecha con la democracia, el sistema político al que va unido (Serra, 2007; Albacete, Cárdenas y Delgado, 2000).

En esta mirada aparecen las ambigüedades del mismo, por un lado los privilegios de pertenecer a una comunidad que hace al individuo sujeto de derechos, entre ellos el poder participar en la toma de decisiones, aunque para ello, este privilegio de ser ciudadano de unos necesita de los trabajos de otros que no lo son.

Es la posibilidad de participación en el gobierno lo que se halla en el origen de la pertenencia a esa comunidad y esa implicación en la vida política, que constituye el núcleo de lo que lleva aparejada la ciudadanía, descansa sobre la existencia de toda una serie de

<sup>4</sup> Ver simposios de AUPDCS N° XX y XV en: <<http://www.didactica-ciencias-sociales.org/>>; trabajos de PAGÉS, J. en: <[http://pagines.uab.cat/joan\\_pages/content/publicacions](http://pagines.uab.cat/joan_pages/content/publicacions)> y diversos artículos en: <<http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS>>.

<sup>5</sup> En: <[www.youtube.com/watch?v=B4j6ZyQQE6o](http://www.youtube.com/watch?v=B4j6ZyQQE6o)>.

<sup>6</sup> CCHS-CSIC, 2008, publicación: Fernández Montes, M. y Müllauer-Seichter, W. (eds.) (2008). *La integración escolar a debate*. Madrid: Pearson.

actividades realizadas por hombres y mujeres que quedan excluidos de esa condición, pero que posibilitan el fatigoso ejercicio de las labores que conlleva la ciudadanía (Serra, 2007, p. 15)

Por otro lado, la exclusión de aquellos a los que no se considera ciudadanos, que no forman parte de la comunidad y por tanto, no poseen los mismos derechos.

La ciudadanía ha servido a menudo para trazar la línea entre quienes están dentro, “pertenecen” y por lo tanto disfrutan de derechos, y quienes están fuera, en sentido real o figurado, los “excluidos”, a quienes no se les reconoce el derecho de pertenecer y por lo tanto ningún otro derecho más (*Manual de ciudadanía global*, 2007)

Al mismo tiempo, el camino recorrido por estos conceptos de ciudadanía y democracia, con sus avances y retrocesos, refleja las dificultades y desafíos que han ido afrontando y superando hasta llegar a nuestros días, ligados estrechamente a la evolución del poder político y de los regímenes políticos. En ese camino destacan algunos momentos, por consolidar aspectos y significados relevantes tanto para la ciudadanía como para la democracia, como es el de las Revoluciones, entre las que la Revolución Francesa se presenta como máxima expresión de las mismas y que supone

la última manifestación de algo más complejo: la búsqueda de un orden político basado en la “constitución” de una comunidad política [...] La formación de la “comunidad de los ciudadanos” representa la consagración de la moderna idea de Nación, basada en la existencia de una identidad colectiva y en el reconocimiento de un conjunto de derechos que, progresivamente, se van a ir extendiendo a todos los que forman parte de esa comunidad [...] la democracia, que ahora se consagra, no está basada en la igual intervención en la toma de decisiones, sino en la creación de un cuerpo de representantes de la Nación (Serra, 2007, p. 15).

El texto fundamental que tenemos sobre derechos en el siglo XX es la *Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas*, en el que se reconocen derechos a todos los seres humanos, “los derechos humanos”, pero eso no significa, sin embargo, que suponga una garantía efectiva de los mismos, pues “se reconocen derechos a todos los seres humanos más allá de la existencia de Estados nacionales, pero la garantía efectiva queda limitada a algunos de ellos y sólo es posible, dentro de los límites de un Estado determinado, para el que es considerado como «ciudadano» de ese Estado” (Serra, 2007).

Es una nueva forma de categorizar la ciudadanía como forma de exclusión, que se opone a extranjería, a aquellas personas que poseerán ciertos derechos, como seres humanos, pero a los que se les negarán otros en cuanto que extranjeros. En el momento actual, cuando las desigualdades en las condiciones de vida provocan movimientos de población, desde los lugares menos favorecidos a los más favorecidos, se reproduce en los Estados nacionales desarrollados la situación que encontramos en los momentos iniciales del moderno concepto de ciudadanía: sirve para excluir y discriminar a los que están marginados del proceso de desarrollo y se convierte así en límite y frontera para los que pretenden acceder a esta situación.

Es ante este panorama que se plantea el cuestionamiento del concepto, tal como se ha venido configurando, es decir, el significado de ciudadanía tiende a mantener la ambigüedad y dualidad del comienzo, por lo que es necesaria su reconfiguración.



## DE LA CRISIS Y SIGNIFICACIÓN DEL CONCEPTO DE CIUDADANÍA HOY

La bibliografía consultada permite señalar que la ciudadanía es resultado de un proceso histórico y como tal se trata de un concepto relativo al contexto, lo que exige revisar los modelos tradicionales de la misma, de la ciudadanía como *status* “que arrastran toda una carga de significados que lo vinculan a un territorio físico y al concepto del Estado-nación, así como al reconocimiento o la negación de derechos en función de la nacionalidad” (Mata, 2009, p. 37), para adecuarlos a los nuevos contextos sociales y formas de convivencia, fruto de las transformaciones sociales debidas a la globalización, la precarización del trabajo, el deterioro del medio ambiente, o la evolución de las nuevas tecnologías y las migraciones a gran escala, entre otras. Todo lo cual pone de manifiesto cómo la desigualdad y la exclusión están presentes en las sociedades actuales y que el modelo tradicional de ciudadanía no es capaz de abordar, sino más bien de perpetuar (Torres, 2001).

Las medidas de integración propuestas para luchar contra la desigualdad y exclusión, en la mayoría de las ocasiones fracasan por estar dirigidas a la asimilación, el asistencialismo y al paternalismo,

basadas en la consideración de los individuos o grupos a los que se dirigen como agentes pasivos, carentes de la capacidad, la iniciativa o la competencia suficiente para “integrarse” por sus propios medios. Todas ellas basadas en relaciones asimétricas -en las que es el grupo mayoritario el que funciona como “actor”-y contribuye a perpetuarlas- (Mata, 2009, p. 33).

Sin embargo, son necesarias esas medidas, pero orientadas a la construcción de un espacio común de ciudadanía, basadas en la “acomodación” y el desarrollo de la participación. Acomodación quiere decir la necesaria transformación de las estructuras sociales para adaptarse a las circunstancias cambiantes e implica un cuestionamiento y una revisión constante de lo establecido para construir estructuras sociales más flexibles, capaces de responder a los nuevos retos y necesidades desde principios de equidad y justicia distributiva.

Promover la participación exige crear condiciones que permitan que individuos y grupos diversos intervengan como actores sociales en un plano de igualdad no formal, sino real,

la participación significa tres cosas al mismo tiempo: “ser parte de”, “tener parte” y “tomar parte en”. “Ser parte de” es pertenecer, es ser y sentirse parte de la comunidad; “tener parte” es tener igualdad de acceso a los recursos y bienes sociales; “tomar parte en” es contribuir a la vida pública, a la construcción de lo común, de una forma activa, es tener la capacidad, la voluntad y el poder de actuar (Mata, 2009, p. 34).

Así, pues,

la ciudadanía parece tender hoy a definirse a través de prácticas sociales en transformación. Se concibe como un concepto dinámico y relacional, una forma colectiva de pertenencia

activa a la comunidad que implica el desarrollo de identidades y sentimientos de pertenencia e implicación (Benedicto y Morán, 2003; citado en Mata, 2009, p. 37).

Desde el punto de vista legal, se hace necesario plantear cuestiones en torno a la ampliación de los sujetos de ciudadanía (minorías, migrantes, mujeres, jóvenes) y de los derechos asociados a ella (derechos de cuarta generación, ecológicos y culturales). En su vertiente política, es preciso superar el concepto de ciudadano/a como mero sujeto de derechos y deberes mediante la recuperación del espacio político, lo cual implica una redefinición de la esfera pública y la promoción de nuevos modelos de participación en el marco de las nuevas tecnologías. La dimensión ética de la ciudadanía, por otra parte, nos invita a construir nuevos modelos de convivencia capaces de dar respuesta a las necesidades de las sociedades multiculturales (*Manual de ciudadanía global*, 2007).

## CONSECUENCIAS PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES

En relación con la educación, los autores señalan que la educación en general puede contribuir tanto en la construcción y revisión del significado de la ciudadanía como a la extensión de la misma, si se plantea como un proceso dinámico más allá de los aprendizajes escolares y se vincula a la realidad social y política. Si bien, contemplando los contextos sociales multiculturales que nos rodean, es necesario que la educación contemple esas contribuciones dentro del marco de la educación intercultural, basada en la perspectiva de la diversidad que promueve no sólo una nueva percepción, sino también una comprensión profunda de las diferencias culturales.

La educación intercultural aborda la diversidad y la diferencia, el pluralismo y la complejidad frente a la educación que prioriza las respuestas, proporciona conceptos preelaborados y patrones explicativos simples. “La educación intercultural se relaciona con un proceso de aprendizaje lento y constante, basado en la reflexión, la toma de conciencia, la revisión crítica de nuestras ideas y de nuestras prácticas” (Martinelli, 2000; citado en Mata, 2009, p. 44). En ese sentido, Mata expone:

En este marco, el nuevo concepto de ciudadanía que está surgiendo implica una ciudadanía emergente, en construcción, que se va definiendo a través de una dimensión clave, la participación “activa”. Esta ciudadanía pone en juego nuevos principios, acciones y formas de relación e interacción con los otros basadas en las propuestas de la educación intercultural, [...] donde las diferencias culturales no son datos, sino relaciones dinámicas entre dos entidades que se dan sentido recíprocamente. Son las relaciones las que justifican las características culturales atribuidas, no las características las que definen las relaciones. Toda definición *a priori* de los grupos, sea cual sea el criterio de definición, engendra un proceso de discriminación contrario al efecto deseado. Desde el enfoque intercultural, la interacción es el elemento fundamental. Lo importante es el Otro, no su cultura. No se puede conocer a los demás sin comunicarse con ellos, sin relacionarse, sin permitirles expresarse como sujeto (Mata, 2009, p. 42).

Con los presupuestos señalados, la educación para la ciudadanía necesita incorporar estos planteamientos de análisis del significado del concepto, de sus desajustes y de las alternativas que se están planteando al mismo, no sólo para conocerlos, también para reflexionar, analizar y dialogar sobre ellos.

La didáctica de las Ciencias Sociales, que entre sus metas contempla que los futuros ciudadanos y ciudadanas sepan y sepan hacer, deben dotarlos de los saberes necesarios para entender, comprender y explicar ese contexto donde se desarrolla y entrecruza su vida, plural, diverso, multicultural, por un lado y por otro, saber hacer, actuar y participar como ciudadanos y ciudadanas en ese mundo en el que viven y van a vivir a lo largo de su vida.

A la vez, la educación para la participación ciudadana necesita de la práctica más que de la teoría, como señalaba en la introducción de estas líneas. Este, desde mi punto de vista, es el mayor reto que presenta educar para la participación: educar en la práctica, que, para que sea consistente y sostenible, necesita “hacer más que decir”.

Estamos ante una institución, la educativa, que presenta muchas resistencias a los cambios y unas relaciones asimétricas que dificultan esa práctica ciudadana, de acuerdo a como hemos recogido que se está planteando actualmente.

También sabemos que si queremos cambiar la educación, alguno de sus muchos aspectos, es necesario hacerlo desde y con los profesores. Ellos son fundamentalmente los agentes del cambio educativo, de tal forma que sin ellos, cualquier tarea que implique cambios o transformaciones, es prácticamente imposible de lograr; por la formación del profesorado, inicial o permanente, tendría que pasar cualquier iniciativa para poder incidir en la realidad del aula, para transformar, mejorar o cambiar la educación.

Dentro de este panorama, así mismo, es relevante señalar la dificultad de cambios del imaginario del profesor en cuanto a su propio estatus en la comunidad educativa, el de ser el profesional experto, que se impone al de agente capaz de aunar, escuchar e integrar. Este aspecto es uno de los más resistentes que con frecuencia encuentro, tanto que me parece que uno de los objetivos de nuestra tarea como formadores de profesores es conocer las resistencias de nuestros estudiantes, futuros profesores, a los cambios que proponemos para poder abordar.

Trasladar estas reflexiones a la formación inicial del profesorado permite ver los retos que se nos plantean y creo que nos exige también plantearnos nuestro trabajo con iguales reflexiones: cambios y transformaciones en nuestro trabajo de formadores para dar cabida a los mismos planteamientos. No se trata sólo de enseñar o de que aprendan, sino de implicarse en lograr que también nuestros estudiantes sean educados para, pero fundamentalmente en, la participación.

No sería extraño encontrar resistencias similares a las que detectamos en nuestros estudiantes, resistencias a los cambios, a las relaciones asimétricas, al estatus y rol en la pequeña comunidad de nuestra clase. Por otro lado, los cambios no tienen lugar de un día para otro, necesitan de un proceso continuo, sobre todo cuando se trata de cambios profundos.

Ante esos retos y dificultades, si no podemos cambiar las cosas, sí al menos podemos plantearlas, discutir las, dialogar sobre ellas, analizarlas, problematizarlas, plantear alternativas, experimentarlas para avanzar...

## PROPUESTAS PARA EDUCAR EN LA PARTICIPACIÓN

La realidad de las sociedades multiculturales actuales y la necesidad de la perspectiva de la educación intercultural para responder a esa diversidad constituyen el marco de referencia de las propuestas de educación para la participación que se hacen, enfocadas a la escuela, contemplada como una comunidad, y a la participación de los diferentes agentes educativos en ella.

Estas propuestas están apoyadas fundamentalmente en los trabajos de Villasante (1997) sobre participación e integración social y de Oraisón y Pérez, (2006), quienes, a partir de una investigación sobre cómo la institución escolar se posiciona y gestiona los procesos de participación en el ámbito de su comunidad educativa, plantean un conjunto de reflexiones en torno a la relevancia de la participación, centrada fundamentalmente en los padres y los docentes, en su relación con los procesos de construcción de la ciudadanía.

Falta contemplar, entre otros, la participación de los estudiantes, algo importante cuando hablamos de educar en la participación sin excluir a ninguno de los agentes de la comunidad. Por ello considero necesario que en esta transferencia a propuestas para la escuela, si se defiende una ciudadanía activa e intercultural de todos los agentes educativos, sí debe contemplarse, ya que los estudiantes son uno de ellos.

La escuela así contemplada puede convertirse en un escenario de formación de ciudadanía,

[...] no sólo de los alumnos sino de los docentes y de los miembros de la comunidad educativa en general. [...] Para que tales procesos se puedan realizar y consolidar la institución escolar ha de transformarse en un espacio de participación genuina, donde los distintos actores intervengan en forma activa, voluntaria y equitativa en los asuntos que les interesan y les preocupan (Oraisón y Pérez, 2006).

De todo el planteamiento anterior se deduce que la participación es una condición fundamental, basada en una concepción de igualdad equitativa, que permita cambios y transformaciones y que se diferencia así de la simple participación.

La participación no se reduce a simple información, ni a consultas de opiniones, ni a reglamentos o normas que cumplir, sino a tomas de decisiones compartidas. Todos los implicados tienen que intercambiar sus conocimientos y posiciones sobre las medidas que se deberían adoptar. Son negociaciones donde no hay una sola solución, y donde los diferentes aspectos, que afectan a la cuestión que se está tratando de buscar soluciones, deben contemplarse. Así serán posibles procesos donde los participantes puedan sentirse implicados y responsables.

Tampoco se pueden imponer soluciones sin que sean asumidas por los afectados. Tiene que ver con construir algo nuevo, que no encaja con alguna de las propuestas de las partes, pues cada cual habrá de cambiar en función de las negociaciones. No se trata de que en una votación o una asamblea se decida, sino un proceso donde las minorías tengan la posibilidad de debatir sus posiciones, y al tiempo escuchar otras, que también existen y condicionan los contextos. Si la participación no sirve para encontrar soluciones creativas ante los problemas, entonces perderá sentido, se quedará en discusiones alejadas de las realidades candentes y cotidianas.

La participación es un acontecimiento voluntario en el cual quien participa se siente reconocido en sus intereses y expectativas y requiere que el actor implicado esté abierto a la escucha y dispuesto a suspender el propio saber a favor del saber del otro-semejante.

Debe contemplar la igualdad de oportunidades y el respeto a las diferencias. No se trata de adoptar las decisiones de la mayoría, por ser la tendencia dominante y el resultado de las votaciones, sino de contemplar la diversidad de alternativas en función de la diversidad presente. No es integrar la minoría en la mayoría, sino de contar con todas las partes por igual. Estas diversidades de juegos permiten unos cálculos de probabilidades muy creativos que superan, participadamente, las soluciones simples. El objetivo por lo tanto, de participación, no puede ser atender a lo más masivo en cada caso, sino la articulación de los distintos modos para cubrir todas las necesidades con respeto y articulación entre sus diferencias. La participación ha de contar con todos, y encontrar soluciones complejas y satisfactorias para todos los implicados.

La participación tiene que servir para la integración social. Las personas que forman la escuela (profesores, estudiantes, padres...) hacen la escuela y la escuela es transformada por las mismas. Integración que no es asimilación, asistencialismo o paternalismo, incluye a todos, busca superar la marginación, no porque haya que aceptar un patrón común, sino porque se abren posibilidades para todas las opciones.

Como resumen, los puntos que señala Mata (2011) para la construcción de una “ciudadanía ética, crítica, participativa y transformadora”, permiten una síntesis de las propuestas para la educación en la participación: 1) pensarnos y pensar a los otros desde una ética de la diversidad, el reconocimiento y la solidaridad; 2) combatir los procesos de individualización, así como la fragmentación del conocimiento y de los ámbitos sociales; 3) valorar la incertidumbre y la ambigüedad como ámbitos de posibilidad y de encuentro; 4) introducir la educación mediática como un contenido educativo básico; 5) educar en el conflicto; y 6) educar desde la participación.

En una democracia el acuerdo no es esencial; la participación sí (Gene Brown; citado en Mata, 2011, p. 365).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBACETE, C.; CÁRDENAS, I. y DELGADO, C (2000): *Enseñar y aprender la democracia*. Madrid: Síntesis.
- FERNÁNDEZ MONTES, M. y MÜLLAUER-SEICHTER, W. (Eds.) (2008). *La integración escolar a debate*. Madrid: Pearson.
- MANUAL DE CIUDADANÍA GLOBAL* (2007). Editado por la Federación de ONG de Desarrollo de la Comunidad de Madrid- FONGDCAM. En: <<http://www.uned.es/grupointer/otros.html>> y <<http://www.fongdcam.org/manuales/ciudadaniaglobal/index.htm>> (Consulta, 30 de diciembre de 2011).
- MATA BENITO, P. (2009). Ciudadanía y participación democrática. Sobre las condiciones de posibilidad de una sociedad intercultural. En: AGUADO, T. y DEL OLMO, M. (Coords.). *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Ramón Areces, pp. 31-46.
- MATA BENITO, P. (2011). *Ciudadanía ética, crítica, participativa y transformadora: propuestas educativas desde el enfoque intercultural*. Tesis doctoral defendida en noviembre de 2011.
- ORAISÓN, M. y A.M. PÉREZ (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, pp. 15-29.
- SERRA, F. (2007). Ciudadanía. En: BARAÑANO, A.; GARCÍA, J.L.; CÁTEDRA, M. y DEVILLARD, M.J. (Coords.). *Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense, pp.15-21.
- TORRES, C.A. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en un mundo global*. Madrid: Siglo XXI.
- VILLASANTE, T.R. (1997). Participación e integración social. Fecha de referencia 30-6-1997. Artículo integrado en *Manual de ciudadanía global*. En: <<http://www.fongdcam.org/manuales/ciudadaniaglobal/index.htm>> (Consulta, 30 de diciembre de 2011).





## EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LOS LIBROS DE TEXTO: OPORTUNIDADES Y RESISTENCIAS

Rafael López Atxurra y M<sup>a</sup> Ángeles de la Caba Collado\*

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

### INTRODUCCIÓN

Nuestra capacidad de obrar, actuar e interactuar con otros, a partir de las herramientas y códigos culturales de que disponemos en nuestro medio (socio-cultural) y en el tiempo histórico que nos ha tocado vivir, nos permite construir una trayectoria que perfila nuestra biografía. Esta capacidad de tomar parte en acciones va vertebrando no sólo nuestra identidad personal y social, sino que permite también influir en nuestro(s) entorno(s) en un juego de interacciones múltiples a través de los cuales se va gestando el futuro. Participar de forma activa, crítica y pensando en el bien común desde alguno de los marcos de pensamiento en juego en la vida social permite salir de la fatalidad, y así dar forma a la búsqueda del sentido que necesita la condición humana.

La participación en el espacio público ha estado históricamente restringida a “los mejores”, los más sabios, los más informados, siguiendo para ello una lógica aristocrática. Esta lógica revive de alguna manera en la lógica tecnocrática, la lógica de la excelencia que pone el énfasis en el experto, en aquel que domina y conoce aquello sobre lo que es susceptible de toma de decisiones. La participación de todos los sujetos, por el mero hecho de ser humanos y por la dignidad que les corresponde, históricamente se inicia en la tradición occidental, a partir de la “Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano” realizada por la Asamblea Nacional francesa en 1789 (Hunt, 2009). La universalización del derecho de participación no ha estado exenta de problemas hasta fechas muy recientes (Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 de diciembre de 1948)<sup>1</sup>. Pasar de la lógica aristocrática a la lógica democrática ha sido y sigue siendo

---

<sup>1</sup> Véase especialmente el artículo 21 (“derecho a participar”), pero también entre otros los artículos 19 (“derecho a la libertad de opinión y expresión”), 20 (“derecho a la libertad de reunión y asociación pacíficas”), 27 (“derecho a tomar parte libremente en la vida de la comunidad... y a participar en el progreso científico”), 29 (“toda persona tiene deberes respecto a la comunidad”). Las referencias de esta declaración, así como la lectura completa del documento pueden verse en Hunt, *op. cit.*, pp. 233-242.

\* Rafael López Atxurra: Escuela Universitaria de Magisterio de San Sebastián. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Donostia-San Sebastián. E-Mail: rafael.lopezatzurra@ehu.es.  
M<sup>a</sup> Ángeles de la Caba Collado: Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Donostia-San Sebastián. E-Mail: marian.delacaba@ehu.es.

una tarea ardua, tanto por las concepciones en juego, como por las formas, los espacios y tiempos en los que de hecho se materializa la práctica de la participación. Así, la democracia representativa, en cierto modo, ha restringido dicha práctica al voto puntual, que ha sido caracterizada como “señalar con una x una vez cada cuatro años para elegir una maquinaria política bien engrasada” (Swift, 2003, p. 16).

Desde esta participación puntual, de carácter individual y restringida al ámbito político, hasta las prácticas de participación cotidiana realizadas de forma cooperativa y en red, en los diferentes espacios y tiempos de vida, hay un largo camino no exento de tensiones y de contradicciones. A pesar de todo, se van abriendo nuevas experiencias que siguen la máxima de Dewey “la cura para los problemas de la democracia es más democracia” (Swift, 2003, p. 105).

El hecho de participar como ciudadanos para construir y dar cuerpo a la sociedad es algo aparentemente aceptado en la actualidad. Sin embargo, la cuestión que se nos plantea es bajo qué modelo social actuamos y cuál es el resultado esperado de nuestra participación social. En suma, ¿para qué tipo de sociedad está dirigida nuestra intervención social? El tipo de sociedad que queremos configurar se puede basar en un *modelo homogéneo*, que tiene, en el mejor de los casos, como proyecto la asimilación de “ellos”, en las prácticas de “nuestro” estilo de vida hegemónico. Cabe fundamentar la sociedad a construir en un *modelo multicultural*, basado en la coexistencia de “nosotros” y “ellos” en mundos estancos, donde la tolerancia conlleva el desarrollo paralelo de mundos alejados. También cabe dirigir la participación hacia la construcción de un *modelo intercultural* entendido como “presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la *posibilidad de generar expresiones culturales compartidas*, adquiridos por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (art.4.8: Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de expresiones culturales. UNESCO, 2005)

Tampoco podemos olvidar que los procesos de participación pueden estar orientados exclusivamente desde un espíritu individual y una interacción competitiva o, por el contrario, pueden estar estructurados en torno a procesos de interacción cooperativos, cuyo objetivo es el bien común, la mejora de la convivencia y la construcción de proyectos sociales o de conocimientos compartidos.

En el mundo en el que vivimos la participación es un referente clave en el imaginario social y político, hasta el punto de que se ha constitucionalizado. Así, según el artículo 48 de la Constitución española, los poderes públicos promoverán las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural. Sin embargo, algunos estudios muestran que frente a la inversión afectiva y racional en valores finalistas (pacifismo, tolerancia,...) de los jóvenes actuales, éstos “presentan grandes fallas en los *valores instrumentales*” como la participación, la autorresponsabilidad, el compromiso, hecho que genera el riesgo de que los valores se queden en algo retórico (García-Tornel *et al.*, 2011, p. 103). Cabe preguntarse qué papel está desempeñando el sistema educativo en todo este proceso.

La escuela y el currículum han tenido históricamente una función oscilante en este tema, en función de la evolución de los modelos sociales y políticos conocidos a lo largo de los siglos XIX y XX. Sin embargo, la participación ha estado desde los primeros momentos en el núcleo de las reflexiones del binomio “democracia y educación”

(Dewey, 1982), en las propuestas educativas de la escuela nueva (Mialaret, 1968), en la estructura de funcionamiento del movimiento de las escuelas democráticas (Apple y Beane, 1997), en las ideas acerca del aprendizaje participativo del Club de Roma (Botkin, Elmandira y Malitza, 1979) y en un sin fin de experiencias y proyectos con diferentes denominaciones.

Podemos acercarnos al tema de la interrelación entre participación y currículum desde diferentes aproximaciones, siempre de forma parcial a causa de la complejidad y la variabilidad de las circunstancias. El manual escolar, aun siendo un elemento curricular de un sistema dinámico, desde nuestro punto de vista, puede ofrecer una plataforma estable y, de algún modo, objetivable para analizar los escenarios de participación que promueve. El currículum configurado por los diferentes proyectos editoriales en libros de texto coloca al profesorado y al alumnado ante la posibilidad de desarrollar unas experiencias de aprendizaje en las que desplegar la competencia de participación. Qué valor se le otorga, cómo se desarrolla, qué tipos de participación y qué modelos de ciudadanía promueve son algunas de las cuestiones que han llamado nuestra atención y que intentaremos desbrozar, a fin de ahondar más y debatir con cierta información en el campo de preocupaciones de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

## OBJETIVOS EDUCATIVOS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Desde la Reforma educativa de los noventa (LOGSE, 1990) se venía insistiendo en que la escuela debe contribuir, a través del diseño del currículum y las actividades de aula, a potenciar la competencia de participación, cuestión que especialmente se plantea a través del despliegue de trabajo en grupo (Tabla 1).

OBJETIVOS DE ETAPA: PRIMARIA	OBJETIVOS DE ÁREA: CONOCIMIENTO DEL MEDIO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos y asumir las responsabilidades que correspondan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar en actividades grupales, adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajenas en función de objetivos comunes y respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.</li> </ul>

Tabla 1: Objetivos relacionados con la participación y el trabajo en grupo en la LOGSE (1990).

La relevancia de la competencia de participación puesta de relieve por las reflexiones teóricas que han estado promoviendo la educación para la ciudadanía así como los objetivos y contenidos propuestos por la reforma han sido nuestro referente a la hora de analizar y cotejar los libros de texto de Conocimiento del Medio. En concreto se analizaron los manuales de los seis cursos de Primaria editados por cuatro editoriales (24 libros de texto), con dos campos de interés fundamental:

1. En un primer momento nuestro propósito fue analizar si los *contenidos relacionados con la participación*, planteados por la reforma educativa de 1990 en España, habían sido tenidos en cuenta por las editoriales en la educación primaria y de qué modo. Más concretamente, el objetivo fue identificar los contenidos explícitos relacionados con la participación y su estructura de conocimiento, delimitando las dimensiones que la conforman, así como la secuenciación de estos contenidos para ver qué línea de continuidad tienen. También nos planteamos analizar qué presencia porcentual tienen los contenidos relacionados con la participación. En suma, pretendíamos valorar el modelo que subyace en estos contenidos, precisando si el enfoque educativo de las editoriales ofrece conocimientos “sobre” la participación, u ofrece posibilidades “en” y “para” la participación.
2. En un segundo momento se analizaron las *actividades de participación* que proponen los libros de texto del conocimiento del medio de educación primaria, para delimitar las habilidades que fomentan y la forma en que lo hacen. Para ello, se delimitaron varios objetivos. En primer lugar, se identificaron las actividades de interacción social que se promueven, describiendo las diferentes tipologías, ámbitos y escalas de interacción que aparecen en los libros y precisando las habilidades de participación subyacentes. En segundo lugar, se especificó la presencia porcentual, analizando en cada proyecto editorial la frecuencia de cada tipología sobre el conjunto total de actividades, para concretar tendencias. En tercer lugar, se analizó la continuidad que tienen a lo largo de la etapa primaria los diferentes tipos de actividades de participación, especificando cómo se distribuyen por ciclos educativos, con el objeto de ver si hay equilibrio y coherencia en la presencia de las actividades de interacción que se proponen en los distintos ciclos. En cuarto lugar, nuestra atención se dirigió a describir cualitativamente las demandas de las tareas y las pautas que se ofrecen para la realización de los trabajos, con objeto de ver en qué medida los libros de texto tienen en cuenta las recomendaciones psicopedagógicas. Por último, nuestra mirada también se dirigió a analizar cómo se recogen y plantean las actividades que requieren interacción social con el entorno exterior a la escuela, a fin de explicitar el modelo de interacción escuela-comunidad. En suma, nuestra intención fue identificar los modelos de ciudadanía potenciados en los proyectos editoriales, teniendo en cuenta qué actividades de participación tienen o no presencia, qué peso específico se les otorga, qué pautas ofrecen y con qué continuidad se distribuyen a lo largo de la etapa.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los contenidos explícitos relacionados con la participación se estructuran en torno a tres ámbitos: el ámbito de participación escolar (aula-centro), el social y el institucional, tal como se puede observar en la Tabla 2. El escenario escolar, especialmente el aula, es predominante en los primeros ciclos, mientras que el contexto institucional político es predominante en el ciclo superior. Los libros de texto abordan la participación a través de diferentes formatos: contenidos y actividades de participación. Los contenidos, a su vez, se abordan de dos modos. En el primero de ellos, el libro de texto ofrece el contenido cerrado, a través

de una serie de informaciones de cómo se estructuran y funcionan las instituciones. En el segundo, invita a los alumnos y alumnas que se pongan en contacto con una institución-asociación, elaboren una encuesta y analicen el funcionamiento de una institución.

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
<b>ÁMBITO ESCOLAR-AULA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción de grupos</li> <li>• Participación en la discusión-elaboración de normas</li> <li>• Participación en la toma de decisiones, organización de eventos y actividades</li> </ul>	<b>ÁMBITO ESCOLAR-AULA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción de grupos</li> <li>• Participación en la discusión-elaboración de normas</li> <li>• Participación en la toma de decisiones, organización de eventos y actividades</li> </ul> <b>CONOCIMIENTO DE INSTITUCIONES</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayuntamiento</li> </ul>	<b>ÁMBITO ESCOLAR-CENTRO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de los órganos de participación</li> </ul> <b>ÁMBITO SOCIAL:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asociaciones</li> </ul> <b>CONOCIMIENTO DE INSTITUCIONES</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayuntamiento</li> <li>• Instituciones de la C. Autónoma</li> <li>• Instituciones del Estado Español</li> <li>• Instituciones Europeas</li> </ul>

Tabla 2: Contenidos de participación y continuidad de los mismos en los tres ciclos de educación primaria. Fuente. Elaboración propia.

La relevancia concedida a los *contenidos de participación* en relación al conjunto de contenidos totales de valor, que abordan los libros de texto, es relativamente notable si tenemos en cuenta que aparece, en mayor o menor medida, en todas las editoriales (De la Caba Collado y López Atxurra, 2006; López Atxurra y de la Caba Collado, 2003; López Atxurra y de la Caba Collado, 2002a, 2002b; López Atxurra y de la Caba Collado, 2001). Sin embargo, no hay que olvidar que, en la mayoría de los casos, el conjunto de contenidos de valor no exceden, en el mejor de los casos, del 18%, siendo lo habitual que su presencia sea inferior al 10 %. En cualquier caso, si se evalúa el porcentaje de los contenidos relacionados con la participación en los libros de texto de Conocimiento del Medio sobre el total de páginas de cada ciclo observamos que su presencia es anecdótica, casi siempre por debajo del 4%.

En cuanto a la *continuidad* de los contenidos relacionados con *la participación* a lo largo de los tres ciclos de primaria se observan variaciones notables en función de las editoriales. Tan sólo dos de las cuatro editoriales analizadas lo trabajan de forma sistemática a lo largo de toda la etapa de primaria, aun cuando alguna de ellas reduce su presencia en el segundo ciclo. Las otras dos editoriales analizadas realizan una opción diferente. Una de ellas centra su atención sobre este contenido únicamente en el tercer ciclo, poniendo especial énfasis en aspectos institucionales, mientras que otra lo trata a lo largo de la etapa

en dos momentos, en el ciclo inicial (2º) con menor intensidad y en el tercer ciclo (6º) dedicándole mayor atención, pero siempre por debajo del 1% del total de contenidos.

Los datos analizados sugieren que la mayor parte de los contenidos relacionados con la participación tienen un carácter meramente informativo, con escasas posibilidades para la participación activa. En este sentido, los resultados van en la línea de otros trabajos que indican una alta tendencia, del currículum de participación y ciudadanía, hacia los aspectos más descriptivos (Morris y Cogan, 2001).

Únicamente en el primer ciclo de primaria, y en menor medida en el segundo, los escenarios de participación en el ámbito escolar ofrecen algunas posibilidades de participación directa, especialmente en lo que se refiere a la participación de aula. Se trata de situaciones en que se implica al alumnado en la construcción de sus propios grupos y en la participación en la discusión y elaboración de normas u organización de eventos y actividades. En menor medida, dentro del contexto escolar, aparece la participación dentro del centro, que aborda el conocimiento de los órganos de decisión en la escuela y que de forma aislada, en una editorial, se enfoca a una propuesta para la mejora del centro.

En el ciclo superior de primaria, donde el escenario de participación institucional tiene una clara hegemonía, podríamos decir que no se va más allá de la presentación descriptiva de las instituciones. Así, el énfasis puesto en la descripción de la estructura y el funcionamiento de las instituciones oculta, por lo general, la presentación de divergencias y problemas en el quehacer de las mismas, evitando de este modo la reflexión crítica. También llama la atención el hecho de que los libros de texto sigan presentando las instituciones políticas como algo externo y lejano a los estudiantes, totalmente desvinculadas de las posibilidades de participación ciudadana, así como la escasa atención dedicada a los fundamentos de la convivencia democrática.

Paradójicamente, la reducción de los aspectos de participación más activa a medida que se sube de nivel educativo y la tendencia a los aspectos más descriptivos de la participación, que se incrementa considerablemente en los cursos superiores de primaria, tiene lugar cuando la edad, las necesidades de intervención social, las capacidades y las posibilidades de participación de los alumnos y alumnas son mayores.

En cuanto a la participación social, no relacionada con la esfera política, tiene un carácter claramente marginal. De hecho, la participación en asociaciones no políticas apenas tiene presencia en los libros de texto, salvo en una editorial de las cuatro analizadas. Es preciso subrayar que al escenario de participación en la sociedad civil se le da cabida únicamente en el tercer ciclo, presentándose a través de dos formatos: a) mediante contenidos descriptivos de enumeración de tipologías de asociaciones; y b) mediante contenidos procedimentales de búsqueda de información sobre la estructura y el modo de funcionamiento de las asociaciones. Esta última vía, ya más activa y participativa en sí, les permite conocer los requisitos tanto materiales como intangibles (propósitos, organigrama...) para la participación en las asociaciones de la sociedad civil. No obstante, la vía inductiva seguida, parece quedar en mera recopilación de datos en una ficha bien pautada, ya que los textos analizados no trascienden la información empírica hacia reflexiones e ideas básicas acerca de la necesidad, los requisitos, las aportaciones, las potencialidades, etc. de la participación social.



Respecto a las *actividades de participación*, que fomentan los libros de texto, queda patente que el número de actividades de interacción que presentan los manuales escolares analizados es, en líneas generales, menor que el número de actividades individuales. Sin embargo, el porcentaje de actividades grupales y de participación sobre el conjunto total de actividades varía según el proyecto editorial, oscilando entre casi la mitad del total de actividades del libro en algún caso (46%), un marginal 10% en el caso más extremo, o cotas intermedias (28,7% y 18,6%) en otras editoriales (De la Caba Collado y López Atxurra, 2005a, 2005b; López Atxurra y de la Caba Collado, 2004).

Sin embargo, no hay un patrón homogéneo de continuidad a lo largo de los cursos de primaria y de hecho los porcentajes dedicados a las actividades de interacción no se mantienen constantes, a lo largo de primaria, en ninguno de los proyectos editoriales. A la hora de precisar los patrones existentes, dentro de la línea dominante de discontinuidad, se encuentran casi tantas tendencias como editoriales: 1) línea de continuidad ascendente, con un incremento progresivo de las actividades de interacción a medida que se avanza hacia cursos superiores; 2) tendencia a concentrar un mayor número de actividades en unos cursos determinados (en primero o segundo ciclo de primaria); y 3) relativo equilibrio de los porcentajes dedicados a los primeros y últimos cursos, con un fuerte descenso en los intermedios.

Las propuestas a desarrollar dentro la escuela son de tres tipos, atendiendo a la escala, (grupo-aula, pequeños grupos y actividades en pareja o cara a cara) y, como denominador común, cabe destacar una tendencia mínima a proponer actividades para trabajar en parejas, en todos los proyectos editoriales. Sin embargo, hay opciones editoriales diferenciadas, ya que algunas proponen, mayoritariamente, actividades para ser realizadas conjuntamente en el aula. En el caso de los proyectos editoriales que priorizan las actividades de trabajo en pequeño grupo, completándolo con puestas en común son, precisamente, las que mayores porcentajes de actividades de interacción tienen.

Sin duda alguna, no todas las actividades que se orientan al trabajo con otros facilitan igualmente el desarrollo de competencias activas de ciudadanía. Los libros de texto seleccionan un determinado tipo de actividades y escalas dentro del conjunto posible, dándoles mayor o menor presencia, y esa elección configura una opción concreta de ciudadanía. En este sentido, llama la atención el escaso porcentaje de las actividades más facilitadoras, y especialmente la toma de decisiones, la creatividad o los proyectos, así como su progresiva disminución o desaparición.

La ausencia, en general, de una línea ascendente de presencia de las actividades de interacción o, por lo menos, de un porcentaje equilibrado con respecto a las actividades individuales nos plantean ciertas interrogantes y reflexiones. Lo paradójico de la cuestión es que si las competencias ciudadanas (Duerr, Spajic-Vrkas y Ferreira Martins, 2000; Morris y Cogan, 2001; Marco Stiefel, 2002) se restringen y se focalizan tanto hacia los primeros cursos, e incluso dejan de aparecer en ciertos proyectos editoriales, surgen muchas dudas. ¿Se está preparando realmente un ciudadano participativo, capaz de comprender y ejercer sus responsabilidades, cuando no se plantean algunas competencias fundamentales para ello o se reducen a los primeros cursos?

Tras el análisis realizado, no sería correcto hablar del tipo de ciudadano que promueven “los libros de texto” en general, puesto que existen marcadas tendencias diferencia-



doras entre editoriales. De todas las maneras, a pesar de las diferencias entre editoriales, se observa una clara tendencia a tener en cuenta de forma parcial las recomendaciones psicopedagógicas. Las demandas de valorar, contrastar opiniones, extraer conclusiones, llegar a un consenso, que, supuestamente, son necesarias para que el trabajo en grupo sea eficaz son bastante minoritarias y constituyen más la excepción que la forma habitual de proceder. Aún más escasas son las actividades de debate estructuradas en torno a materiales y documentos, en donde se contrastan puntos de vista divergentes, o que plantean problemáticas, o cuestiones para la resolución de conflictos.

Son muy pocas las actividades enfocadas desde el punto de vista de favorecer el trabajo cooperativo. Cabe destacar que algunos libros de texto aprovechan bien la potencialidad de los proyectos, conectando así con el espíritu de la enseñanza activa e impulsando a trabajar en equipo en diferentes tareas que exigen construir, organizar, planificar.

Mayoritariamente las actividades proponen pautas sobre “qué hacer”, proponiendo guías, a través de una batería de preguntas. En cambio, son escasas las actividades que proponen pautas organizativas en relación a la distribución y el intercambio de la tarea o los roles a desempeñar, ya sea dentro del grupo o entre diferentes grupos dentro del aula, a pesar de que resulta un aspecto clave, tal y como se ha señalado desde los enfoques de aprendizaje cooperativo (Slavin, 1992).

Por otra parte, la importancia de los procesos metacognitivos, tan subrayada por la literatura científica sobre autorregulación en las dos últimas décadas, que hace referencia a definir los objetivos y las tareas, hacerse preguntas en las distintas fases del proceso, reflejar y controlar cómo se está aprendiendo o qué dificultades se tienen, elaborar síntesis o extraer conclusiones (Pintrich, 2000), contrasta con su escasez en los libros de texto, aunque hay esfuerzos interesantes de cara a su introducción en algunos proyectos de trabajo.

Las actividades que se plantean para su realización fuera del ámbito escolar son, en general, minoritarias, de modo que el horizonte de apertura al mundo social adulto queda reducido a un número corto de experiencias (familia, sectores del mundo laboral y, en menor medida, expertos en una temática o representantes de grupos o instituciones). Muchas de estas actividades tienen un carácter complementario, de modo que la integración escuela-comunidad, de cara al proceso de construcción social del conocimiento, queda limitada. Así, en los casos en que la actividad está orientada a recoger información o comentar, cabe preguntarse: ¿hasta qué punto se favorece aprendizaje activo y cooperativo si la elaboración de la información es mínima? Sin embargo, también se hallan actividades que tratan de que la información recogida, a través del encuentro con el mundo externo a la escuela, tenga un tratamiento más cooperativo mediante la elaboración de tablas, murales o conclusiones. Por otra parte, son pocos los casos en donde se plantean propuestas operativas y que fomenten la intervención social de los alumnos en la mejora de la comunidad.

## CONCLUSIONES

El análisis aquí realizado debe contrastarse con otras investigaciones, ampliando la muestra de editoriales y los contextos geográficos. De este modo, podríamos: a) conocer las líneas editoriales dominantes en torno a los modelos de actividades; b) realizar investigaciones transnacionales; y c) precisar el alcance y el modo de desarrollo de las

diferentes propuestas editoriales en la realidad escolar. En suma, creemos que todo ello, junto con los modelos de investigación etnográfica en el seno de la comunidad escolar, nos permitiría indagar sobre los modelos de ciudadanía que se proyectan y sobre los que se fundamenta la práctica escolar.

Más allá de la educación “sobre” o “para” la participación, la “educación en la participación ciudadana” debe facilitar que las alumnas y los alumnos puedan actuar en un marco heterogéneo donde se ofrezca el ensanchamiento de la elección de alternativas, de la toma de iniciativas, de los espacios y tiempos de innovación y creación, de las formas de deliberación y consulta, de los tipos de ayuda e intercambio que pueden brindar, de las modalidades de acción e interacción en la comunidad, de la asunción de responsabilidades y del ejercicio de derechos, así como de los gestos y comportamientos de atención personal. En suma, el ejercicio de hábitos de participación cívica en el ámbito escolar permitirá ofrecer recursos ciudadanos para construir una democracia fuerte y directa que impregne la sociedad civil y el espacio público, a fin de civilizar el futuro y evitar que el ciudadano se convierta en súbdito o esclavo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M.W. y BEANE, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BOTKIN, J.W., ELMANDIRA, M. y MALITZA, M. (1979). *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*. Madrid: Santillana.
- Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 de diciembre de 1948
- DE LA CABA COLLADO M<sup>a</sup>A. & LÓPEZ ATXURRA, R. (2006). Democratic citizenship in textbooks in Spanish primary curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(2), pp. 205-228.
- DE LA CABA COLLADO M<sup>a</sup>A. & LÓPEZ ATXURRA, R. (2005a). Group-work in primary education: an analysis of textbooks in Spain. *International Review of Education*, 51(5-6), pp. 439-458.
- DE LA CABA COLLADO M<sup>a</sup>A. y LÓPEZ ATXURRA, R. (2005b). Actividades de participación y desarrollo de competencias de ciudadanía en los libros de texto de Educación primaria de la Comunidad Autónoma Vasca. *Revista de Educación*, 336(1), pp. 376-396.
- DEWEY, J. (1982). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- DUERR, K.; SPAJIC-VRKAS, V. & FERREIRA MARTINS, I. (2000). *Strategies for learning democratic citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- GARCÍA-TORNEL, S.; MIRET, P.; CABRÉ, A.; FLAQUER, L.; BERG-KELLY, K.; ROCA, G.; ELZO, J. y LAILLA, J. M. (coord.) (2011). *El adolescente y su entorno en el siglo XXI. Instantánea de una década*. Espplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu. En: <[http://www.faroshsjd.net/adjuntos/1877.1-Faros\\_5\\_cast.pdf](http://www.faroshsjd.net/adjuntos/1877.1-Faros_5_cast.pdf)> (Consulta, 26 de diciembre de 2011).
- HUNT, L. (2009). *La invención de los derechos humanos*. Barcelona: Tusquets.
- MARCO STIEFEL, B. (ed.) (2002). *Educación para la ciudadanía: un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.
- MORRIS, P. & COGAN, J. (2001). A comparative overview: civic education across six societies. *International Journal of Educational Research*, 35, pp. 109-123.
- LÓPEZ ATXURRA, R. y DE LA CABA COLLADO M<sup>a</sup>A. (2004). Actividades de interacción en grupo en educación primaria desde la perspectiva de los libros de texto. *Revista Española de Pedagogía*, 227, pp. 103-121.
- LÓPEZ ATXURRA, R. y DE LA CABA COLLADO M<sup>a</sup>A. (2003). Los contenidos orientados a la participación en los libros de texto de primaria del Conocimiento del Medio. *Innovación Educativa*, 13, pp. 73-84.
- LÓPEZ ATXURRA, R. y DE LA CABA COLLADO M<sup>a</sup>A. (2002a). La formación sociopersonal del ciudadano en los libros de texto de Conocimiento del Medio (segundo ciclo de primaria). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 54(1), pp. 69-82.
- LÓPEZ ATXURRA, R. y DE LA CABA COLLADO M<sup>a</sup>A. (2002b). Contenidos orientados al desarrollo sociopersonal en el currículum del conocimiento del medio (primer ciclo). *Revista de Educación*, 327, pp. 287-304
- LÓPEZ ATXURRA, R. y DE LA CABA COLLADO M<sup>a</sup>A. (2001). Los contenidos sociopersonales en los libros de texto del conocimiento del medio (primer ciclo de primaria). *Revista Española de Pedagogía*, 218, pp. 121-141.
- MIALARET, G. (1968). *Educación nueva y mundo moderno*. Barcelona: Vicens Vives.
- PINTRICH, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.R. & ZEIDNER, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation*. London: Academic Press, pp. 451-502.
- SLAVIN, R.E. (1992). Aprendizaje cooperativo. En: Rogers, C. y Kutnick, P. (eds.). *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós, pp. 247-269.
- SWIFT, R. (2003). *Democracia y participación*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- UNESCO (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de expresiones culturales*. En: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>> (Consulta, 27 de diciembre de 2011).

## **PARTICIPACIÓN, VIRTUD CÍVICA ESENCIAL DE LA CIUDADANÍA ACTIVA: ALGUNAS REFLEXIONES Y PROPUESTAS DE CARA A UNA EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA**

**Virginia Guichot Reina\***

*Universidad de Sevilla*

### **INTRODUCCIÓN: CIUDADANÍA, DEMOCRACIA Y VIRTUDES CÍVICAS**

Actualmente, hablar de “virtud” puede parecer algo obsoleto, propio de épocas pasadas. Sin embargo, es notorio que en los últimos años del siglo XX ha empezado a revitalizarse la ética de las virtudes al hilo de dos teorías ético-políticas que se proponen como alternativa al liberalismo dominante: el comunitarismo y el republicanismo. Ambas critican a la teoría liberal su defensa del individualismo y de unos derechos abstractos que, en la práctica, resultarían inoperantes; mantienen que proteger y garantizar la libertad de todos es insuficiente para conseguir personas que hagan un buen uso de la libertad. No bastan leyes e instituciones justas, son necesarios ciudadanos dotados de ciertas capacidades, cualidades, que apuesten por una convivencia pacífica, justa y plural; ciudadanos dispuestos a desarrollar una participación activa que asegure una democracia que vaya más allá de una simple declaración de intenciones.

Al igual que señala Victoria Camps (2005, pp. 29 y ss.), estamos convencidos de que todo individuo debe formarse como ciudadano para la vida pública. En este sentido, es necesaria una educación en y para la ciudadanía y un fomento de las virtudes cívicas. Y si hablamos de ellas, hay que pensar en una ética mínima compartida por todos, a pesar del pluralismo de ideologías y de la relativa relatividad de las creencias. Nosotros, que creemos firmemente en la bondad de los Derechos Humanos -a pesar de asumir la crítica de occidentalización que iría en contra de su pretendida universalidad-, abogamos por que ellos sean la principal base de la misma. Entre estas virtudes democráticas destacamos la de ser capaz de participar de forma reflexiva, crítica y dialogante, esencial para la convivencia y buen hacer de sociedades multiculturales y pluralistas como son las actuales. A ella dedicamos nuestra aportación, comenzando por dilucidar qué sentido ha de adquirir en nuestros días para responder a los retos del presente, y, más tarde, proponiendo algunas pautas acerca de cómo debería plantearse la formación en esta virtud, considerándola imprescindible para una auténtica educación emancipadora del individuo.

---

\* Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia s/n. 41013 Sevilla. E-Mail: guichot@us.es.

## PARTICIPACIÓN “CUALIFICADA”, COMPONENTE ESENCIAL DE LA CIUDADANÍA ACTIVA DEMOCRÁTICA

La participación es uno de los componentes que aparecen en las definiciones de ciudadanía, especialmente resaltada en el republicanismo, donde la propia libertad del individuo se ve indisolublemente ligada a una participación activa en la vida pública (Peña, 2008, p. 310). Asimismo, fue una categoría central en la ciudadanía ateniense, donde el propio ser humano, tal como nos recordaba Aristóteles, era definido como ser social o político, dado que no podía entenderse un hombre miembro de pleno derecho<sup>1</sup> -diríamos hoy- que no estuviese implicado y comprometido en el espacio público. El hincapié en este elemento, la participación, supone considerar la ciudadanía, ante todo, como status político, antes que una expresión de identidad etnocultural o de una posición social derivada de la fortuna -sólo es ciudadano el que posee determinada renta.

Este modelo de ciudadanía no ha sido el que ha predominado a lo largo de la historia, y no es el triunfante en el mundo contemporáneo. El más extendido en la actualidad es el liberal que, frente al logro del autogobierno o autonomía pública como principal objetivo, presente en la visión más participativa de la ciudadanía, plantea como meta la independencia y protección frente a terceros, la autonomía privada. Esta concepción liberal de la ciudadanía, que podríamos llamar “pasiva”, ha provocado que el ciudadano se piense a sí mismo como un cliente que recibe del Estado determinados servicios y, a cambio, apoya y legitima con su voto al poder que desarrolla las políticas sociales.

Han sido numerosos los ataques que ha sufrido la defensa de una “ciudadanía activa” -entiéndase participativa- en nuestros días. El más frecuente se centra en su carácter anacrónico, poco acorde con la realidad de las sociedades modernas. El gran tamaño de las mismas impediría una participación directa, sólo posible en comunidades muy reducidas donde es viable una interacción cara a cara entre sus miembros. Otra crítica se dirige hacia el fuerte compromiso con lo público que supone, o, como frecuentemente aparece en los escritos, el alto grado de virtud cívica que se le exige al ciudadano. Aquí el argumento se apoya en la constatación empírica del comportamiento de la mayoría de los hombres y mujeres actuales, que muestran bastante apatía hacia la implicación en temas políticos. Es frecuente escuchar expresiones del tipo: “la política no me interesa”, “yo no soy político” o “la política, para los políticos”.

Tales críticas han sido contestadas por diversos pensadores que observan que, sin una mayor participación de los ciudadanos, la democracia es un auténtico desastre, una mera ilusión. Así pues, ante la pregunta: “¿por qué el ciudadano debe participar en el campo político?”, se han dado diferentes respuestas, sin que éstas entre sí hayan de ser necesariamente excluyentes. En una concepción fuerte de la ciudadanía, el argumento básico que se traería a colación es que el ejercicio de la ciudadanía activa es la vía por excelencia de autorrealización individual, y se vincularía estrechamente vida cívica con vida buena. Ésta, por ejemplo, es la posición del “humanismo cívico” y de filósofos como J. S. Mill

<sup>1</sup> La ciudadanía ateniense era exclusiva, no inclusiva. Ciudadanos atenienses eran sólo los varones adultos, cuyos progenitores hubieran sido también ciudadanos atenienses, y quedaban fuera las mujeres, los niños, los metecos y los esclavos.

o Hanna Arendt. Otra argumentación extendida es la que sostiene que la participación es garantía de los derechos propios y de autonomía, ingrediente de la vida buena. J. Habermas, en *Facticidad y validez* (1998), insiste en este tema: el status de ciudadano no tiene realidad efectiva sino en la medida en que implica una capacidad de reivindicar y obtener el reconocimiento práctico y la posibilidad de ejercer tales derechos. El valor de la ciudadanía radica en la capacidad de alcanzar como derecho las condiciones de una vida digna, y ésta es una tarea colectiva.

Hay un elemento que queremos destacar: la participación democrática que se pide es la de *todos* los ciudadanos y ciudadanas. No la de una minoría, no la de una élite, no la de un grupo hegemónico. Varios argumentos sostienen esta defensa. Quizá el primero sea el que alude a que el reconocimiento de la dignidad de los ciudadanos y ciudadanas como sujetos libres e iguales, autónomos, entraña la opción por una ciudadanía igualitaria e incluyente. O, dicho de otro modo, quienes no tengan el reconocimiento de la misma capacidad política que sus conciudadanos/as no son realmente libres, porque sólo podemos evitar la dominación si no dejamos las decisiones en manos de una minoría. Un segundo argumento es el de la búsqueda de una conjunción de intereses en la sociedad: la participación universal permite integrar las aspiraciones de la mayoría de los miembros de la sociedad. Se hace necesario que todos opinen para que se tengan en cuenta los intereses de todos. Este segundo argumento nos lleva a considerar una serie de condiciones para que la participación sea de calidad, adecuada a una sociedad que pretenda decir de sí misma que es justa. Una de ellas la que acabamos de mencionar, es decir, que en la deliberación que entraña no quede excluido ningún miembro afectado por las decisiones políticas. Otras, que nos comenta Peña, son la exigencia de que la participación se desarrolle en libertad, la carencia de obstáculos materiales para la independencia real de los interlocutores y la no reducción de la participación a la expresión de la adhesión con un bien predeterminado (Peña, 2008, p. 315).

En cuanto a la fuerte exigencia de virtud cívica que se reprocha, sobre todo, desde el modelo liberal, a los que abogan por la ciudadanía participativa, hay que destacar lo que es la tesis primordial de esta aportación: la necesidad de mejorar la educación cívico-política de los individuos de las sociedades actuales. Las “virtudes cívicas”, entendidas como un conjunto de disposiciones referidas al compromiso activo del ciudadano con su comunidad política, no son innatas, se deben de ir aprendiendo a través de la experiencia. Nadie nace demócrata, hay que aprender a ser demócrata. La apatía democrática o ciudadana mucho tiene que ver con una apatía educativa, tal como destacaba hace más de una década Victoria Camps (1997). Una participación bien informada y reflexiva, crítica, una participación “cualificada” tal como exige una auténtica democracia, requiere una educación que debe ser asumida por toda la sociedad.

Más allá del tono desalentador y de fatalismo que con frecuencia encontramos extendido por doquier en nuestras sociedades referidos a la imposibilidad de cambio en una línea democratizadora, existen estrategias para ir avanzando hacia una democracia donde se haga más real la participación de sus miembros. La clave puede consistir en revitalizar la sociedad civil a través de movimientos sociales alternativos. Nos viene a la memoria una magnífica novela de José Saramago, *Ensayo sobre la lucidez*, en la que nos intenta explicar, a través de una prosa genial, que, unidos, se pueden transformar muchas

situaciones indeseables en la línea de un mundo más humano; que se puede decir “basta ya” a muchas de las injusticias que se cometen a diario. Actualmente, se vive una proliferación de Organizaciones No Gubernamentales, mas una mayoría dependen demasiado del aparato institucional del Estado, y probablemente no sean la mejor manera de provocar cambios estructurales; pero hay que pensar en diferentes “alianzas estratégicas” que permitan unir fuerzas de aquellos que busquen una democracia donde la dimensión política del individuo cobre su pleno valor y, por tanto, sentido. Se trata de buscar canales alternativos a los existentes de comunicación entre los ciudadanos y de discusión política. Pero, aun conscientes de la necesidad de buscar otras vías a favor de una mayor y mejor democracia, está claro que la educación siempre juega un papel de primer orden para formarnos para una ciudadanía crítica, reflexiva y participativa.

## EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN, DEBER DE LA COMUNIDAD DEMOCRÁTICA

La participación en la comunidad se constituye en un elemento modular para que la persona se “sienta ciudadana”. Es participando en nuestras comunidades pluralistas, multiculturales, complejas, como desarrollamos competencias, habilidades, valores y actitudes ciudadanas que posibiliten el construir de manera conjunta, desde las distintas posiciones y miradas culturales, nuestras reglas y normas de convivencia. El espacio público debe entenderse como lugar de encuentro de los distintos grupos para alcanzar el conocimiento mutuo, las interacciones personales, para crear los vínculos afectivos que requiere el sentido de pertenencia a una comunidad y el desarrollo de una ciudadanía crítica, reflexiva, compleja, intercultural.

Para que ello sea posible, es necesaria la intervención de varios elementos. Uno, de gran importancia, es el educativo, y tendría como objetivo introducir tanto en la educación formal como en cualquier otro espacio educativo una formación en ciudadanía activa. En este sentido, cobra especial fuerza el concepto de *ciudad educadora*, que tal como señala Jaume Trillas:

acoge e interrelaciona procesos educativos formales, no formales e informales. [...] Es un entramado de instituciones y lugares educativos. Los nudos más estables y obvios están constituidos por las instituciones formales de educación (escuelas, universidades, etc.). Pero coexisten con ellas, por un lado, todo el conjunto de intervenciones educativas no formales (organizadas a partir de objetivos explícitos de formación o enseñanza pero fuera del sistema de enseñanza reglada: educación en el tiempo libre, auto-escuelas, etc.), y, por otro lado, el difuso y penetrante conjunto de vivencias educativas informales (espectáculos, publicidad, relaciones de amistad, etc.) (Trillas, 1990, p. 13).

Apoyado en dicho concepto, ha visto la luz el *Proyecto educativo de la red de Ciudades Educadoras*, creado como instrumento generador de un proceso de participación ciudadana que permita la construcción de consenso sobre prioridades educativas y la asunción de responsabilidades colectivas en materia de educación, ya que entiende la participación como base de la convivencia democrática. El Proyecto asume que la formación es po-



sible desde muchos ámbitos de la vida cotidiana, puesto que las personas aprenden y se educan en el transcurso de toda su vida. La ciudad pasa de ser un simple escenario de la acción educativa a convertirse en agente educador, articulando la complementariedad de los ámbitos y momentos de la educación.

Tal como indica Alicia Cabezudo (2006), aprender de la ciudad, o sea, tomar a ésta como objeto de aprendizaje, consiste en organizar y dar profundidad al conocimiento informal que de ella se adquiere espontáneamente y ayudar a descubrir las relaciones y la estructura o estructuras que, a menudo, no aparecen directamente perceptibles; lectura de la ciudad que ha de ser crítica, y que debe facilitar el poder participar en su construcción. El decir “nuestra ciudad”, el asumir la ciudad como algo propio, tiene que encaminarnos a adjudicarnos la gestión dirigida a resolver o encaminar las demandas, las propias del barrio y las de sus articulaciones con el resto de la ciudad. Para el logro de las mejores condiciones del ambiente urbano, es pertinente la plena participación de sus habitantes. Todo ciudadano es un interlocutor válido en la toma de decisiones sobre la ciudad. Nadie como él para detectar sus virtudes y sus fallos. Nadie como él para ser una fuerza que, unida en el “nosotros” constituido por los demás miembros de la comunidad, luche por la realización de una mejor calidad de vida en su entorno.

Desde hace unos años, distintas Ciudades Educadoras de América Latina, miembros de la AICE (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras), comprometidas con estas ideas políticas, vienen desarrollando programas y proyectos educativos que poseen como eje central la influencia de los espacios urbanos en la vida de las personas, orientándolos para que nos proporcionen un contexto más humano, más libre, más pacífico, más democrático. Señalaremos dos a modo de ejemplo:

- a. *Diseños participativos de Espacios Urbanos* (Manizales, Colombia): Adecuación de la calle y el parque contiguos al colegio San Juan Bautista de La Salle con participación de diferentes estamentos de la comunidad. El objetivo principal es el de generar el sentido de pertenencia en los ciudadanos a través de un espacio de encuentro y de diálogo entre educadores y habitantes.
- b. *Buenos Aires, el Río y los chicos* (Buenos Aires, Argentina): Este proyecto se inscribe en los lineamientos del programa de la Secretaría de Planeamiento Urbano de la Ciudad de Buenos Aires, denominado “Buenos Aires y el Río”, que desarrolla obras a lo largo de la costa de la ciudad con vistas a su recuperación. “Buenos Aires, el Río y los chicos” es una propuesta de investigación de las ideas y de los conocimientos del alumnado y de una intervención didáctica sobre la temática, que aborda los usos legítimos de río y los derechos del uso público de las costas.

Todas estas experiencias nos hacen apreciar que las ciudades se pueden convertir en auténticos espacios ciudadanos que permiten aprender y enseñar entre todos; espacios de vida que generan relaciones y actitudes, transmiten valores, que pueden encaminarse al logro de una verdadera democracia y de una mejor calidad de vida para el conjunto de la población. Se necesita la colaboración de todos los implicados: el Ayuntamiento como institución, las organizaciones de los barrios, las asociaciones civiles, las iglesias de diferentes credos, las asociaciones de vecinos... porque cada una de ellos es una pieza

clave en la construcción de la comunidad democrática. Hablamos así de la búsqueda de *alianzas estratégicas* para el logro de nuestros propósitos (Giroux, 1993).

No podemos olvidar el fundamental papel del Estado. Su compromiso en este proceso de democratización en lo referente a la educación pública debiera suponer superar formas autoritarias de conducción, y la aceptación de las ideas de autonomía, responsabilidad y diálogo entre todas las partes implicadas. El Gobierno habría de facilitar espacios públicos para el encuentro cultural a la vez que el ejercicio de la ciudadanía. Asimismo, tendría que asumir su obligación de asegurar una educación, como desarrollo integral de la persona, a todos los sujetos, esforzándose por formar una conciencia social abierta al cambio y a la participación. El sistema educativo público debe pensarse como escuela de ciudadanía, un ámbito donde las políticas de protección y la salvaguarda de los derechos humanos se desarrollen y generalicen como formas habituales de convivencia.

En esta línea, los proyectos educativos -resultado de políticas públicas para el desarrollo- deben ser organizados como verdaderas propuestas de aprendizaje que generen la participación activa, la reflexión, la reelaboración permanente de los contenidos y métodos, teniendo en cuenta las distintas características de los grupos y la verificación constante con las necesidades de la realidad. Dichos proyectos tienen que reunir las siguientes condiciones: a) Ser una *experiencia colectiva*, en un entorno de relaciones grupales horizontales; b) Ser una *experiencia para resolver problemas*, y no sólo para incorporar información; c) Estar basados en *relaciones democráticas entre sus participantes*, que represente o anticipe las relaciones democráticas de la sociedad; y d) Atender a la *formación de una conciencia democrática* pluralista, defensora de la paz, de la libertad, de la justicia.

Si nos centramos en la realidad de los centros escolares, debe ser también patente el compromiso de los educadores en proporcionar experiencias a sus alumnos y alumnas que les capaciten para formarse como auténticos ciudadanos demócratas. Compromiso que, frecuentemente, debería de llevar a los docentes al trabajo en equipo, creando grupos de investigación-acción donde la cooperación, la colaboración y el ejercicio continuado de las virtudes democráticas sean una preocupación constante. Equipos donde se reflexione acerca de cuestiones vinculadas al triángulo “ideología, poder y educación”, tales como qué se presenta como conocimiento válido, sobre la forma en que se transmite y se legitima, acerca de cómo se evalúa, etc., de tal modo que pueda detectarse si se está fomentando una dinámica que contribuya a una educación liberadora o emancipadora del ser humano, a que éste pueda alcanzar mayor cotas de libertad, de solidaridad, de tolerancia, de responsabilidad, de decisión argumentada, o se actúa en contra de ese ideal (Giroux, 1993, p. 62).

Y es que la pedagogía de la participación democrática empieza en la misma cultura escolar. La escuela es la primera comunidad formal en la que conviven los alumnos y alumnas, y es beneficioso que a partir de una cierta edad los estudiantes puedan participar en el gobierno de sus escuelas, mediante los mecanismos de representación establecidos, como son el Consejo Escolar o los delegados de clase. Es necesario dar importancia a estos mecanismos y a otros, como pueden ser los grupos de debate de alumnado y profesores para tratar problemas o iniciativas de la escuela, o las tutorías. Se debería animar a los discentes a expresar sus opiniones sobre la convivencia en la escuela, sobre cómo mejorarla, aportando ideas y propuestas. La participación de los padres en la comunidad escolar es también un modelo necesario para el alumnado.

Cabe hacer mención al informe de la Unión Europea *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo* (2005) que estudia las formas de participación de los centros escolares en la sociedad y propone las siguientes:

- *Asociaciones e intercambios de alumnos* con centros de otros países, incluidos los amigos por correspondencia.
- *Días de puertas abiertas o fiestas* (del centro) en los que se invita a la comunidad local a visitar los centros, ver cómo funcionan, y reunirse con los alumnos.
- *Visitas a las instituciones del barrio o a los cuerpos de la comunidad*, donde se incluye la policía, los bomberos, los museos, las autoridades locales o nacionales, los centros especiales de orientación profesional para titulados, las instituciones religiosas, las ONG, las residencias para menores con necesidades especiales, ancianos o demandantes de asilo.
- *Simulacros de elecciones a imitación de las elecciones* nacionales o del Parlamento Europeo.
- *Juegos que simulan el trabajo de los ayuntamientos o parlamentos*.
- *Recaudación de fondos para apoyar proyectos de beneficencia o solidaridad* dirigidos especialmente a los menores que viven en países en vías de desarrollo o son víctimas de desastres naturales.
- *Trabajo voluntario*, incluida la ayuda a las personas mayores en sus hogares o la limpieza de áreas de recreo o zonas forestales locales.
- *Prácticas de trabajo de corta duración para los alumnos de Educación Secundaria* con el fin de introducirlos en el mundo laboral y darles la oportunidad de conocer a sus posibles empleadores.

En este informe se indica que los centros que deseen participar en la sociedad civil poseen una amplia variedad de *socios potenciales* para apoyarlos en sus actividades. Entre ellos están las autoridades públicas, empresas e industrias locales, nacionales e incluso internacionales, instituciones culturales, religiosas o sociales, asociaciones juveniles e instituciones de educación superior. Además, los centros de todos los países pueden cooperar con ONGs u organizaciones internacionales. Por ejemplo, tienen la posibilidad de participar en campañas de ONG como Greenpeace o Amnistía Internacional, en los trabajos de las organizaciones benéficas u organizaciones de ayuda (p.e. UNICEF, PNUD, Cruz Roja), o en los proyectos de organizaciones internacionales como la ONU (p.e. a través de la Red de Escuelas Asociadas) (Eurydice, 2005, p. 36).

Hay una iniciativa que se desarrolla desde hace algunos años, especialmente en los EEUU, que nos parece muy interesante para promover la participación de los jóvenes y los adolescentes, tanto en la enseñanza media como en la enseñanza superior: los programas y actividades de servicio a la comunidad fuera de la escuela. La expresión inglesa que se emplea para definirlos (*service learning*) viene a subrayar el enfoque educativo que esas actividades de servicio poseen, ya que permiten que los estudiantes aprendan y maduren moralmente a través de la participación activa en unas experiencias de servicio organizadas inteligentemente, que implican conocimientos, que, a veces, están integradas. Así, las actividades de servicio a la comunidad se presentan como una contribución innovadora

a la educación para la ciudadanía aunque en nuestro ámbito cultural más próximo cuenta con una larga tradición, pero no reciben esta denominación, ni se integran explícitamente en los certificados de estudios.

Las actividades de servicio son un enfoque de enseñanza-aprendizaje que integra el servicio a la comunidad y el estudio académico, para enriquecer el aprendizaje, fomentar la responsabilidad cívica y fortalecer las comunidades. Hay evidencias de que con este enfoque no sólo mejoran los resultados de aprendizaje y las relaciones humanas entre alumnos, padres y profesores, sino que se logra que disminuyan los problemas de conducta, se incremente la motivación para el aprendizaje, el sentido de responsabilidad cívica, y la atención de los estudiantes, y se proyecte, en definitiva, una visión más positiva en los miembros de la comunidad escolar (Veldhuis, 2000). Se intenta crear una cultura política y personal, no sólo en la escuela, sino también en la educación superior, para que alumnado y profesorado se planteen las causas de los problemas sociales y obren en consecuencia.

## **REFLEXIÓN FINAL: EDUCAR CIUDADANOS Y CIUDADANAS COMO LABOR HUMANIZADORA**

La educación para la participación, para la ciudadanía activa, creemos que debe insertarse en un proyecto global de humanización que supone superar los ámbitos del aula y del centro. El objetivo central de dicho proyecto sería que todos y todas nos impliquemos en la tarea de formar personas, seres *auténticamente* humanos. La humanización, concebida como crecimiento interior del individuo, llega a realizarse con plenitud en el punto en que se produce la intersección permanente de las vías de la libertad, de la responsabilidad y de la justicia, las cuales deben de traducirse en un compromiso social en la lucha por esa dignidad humana por la que venimos apostando. La humanización, en este sentido, es una llamada a descubrir que la calidad de vida de toda la sociedad, de todo el planeta, es misión de todos nosotros y a todos nos afecta.

Para conseguir un espacio democrático real es necesario contar con las virtudes cívicas de los ciudadanos; serán los buenos hombres y mujeres los que se encarguen de redactar esas leyes que tiendan a conseguir un mundo mejor, más humano. Ciudadanía que, entonces, tendrá que disponer de una educación que le permita la adquisición de las mismas y que fomente en ellos el deseo de ponerlas en práctica. Una educación que implica un fuerte compromiso institucional, por parte del Estado, y de otros poderes, como el de los medios de comunicación. Querer ser tolerante, deliberar con los otros, actuar con justicia, ser solidario, participar en los asuntos públicos y llegar a ser una persona autónoma, serán actos de libertad que, tanto nos enriquecerán a nosotros como seres humanos, como lograrán una vida más armoniosa, bella y deseable para todos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDRT, H. (1997). *Qué es política*. Barcelona: Paidós.
- ARTETA, A. (ed.) (2008). *El saber del ciudadano. Las nociones capitales de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- BUCHANAN, A.; BALDWIN, S. y RUDISILL, M. (2002). Service Learning as Scholarship in Teacher Education. *Educational Research*, 31(8), pp. 30-36.
- CABEZUDO, A. (2006). Ciudad educadora, una manera de aprender a vivir juntos. *III Congreso de Educación para el Desarrollo: "La educación transformadora ante los desafíos de la globalización"*. En: [www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/Ciueduc.pdf](http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/Ciueduc.pdf) (Consultado el 2 de diciembre de 2011).
- CAMPS, V. (1997). Educar para la democracia. *Perspectivas*, XXVII (4), pp. 529-535.
- CAMPS, V. (2005). Introducción: el concepto de virtud pública. En: CERREZO, P. (ed.). *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 19-40.
- CORTINA, A. (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial, 2ª ed.
- EURYDICE (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Unión Europea.
- FURCO, A. & BILLING, S.H. (eds.) (2002). *Service Learning. The Essence of the Pedagogy*. Greenwich: Information Age Publishing.
- GIROUX, H. (1993). *La Escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.
- GUICHOT, V. (2003). *Democracia, Ciudadanía y Educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- HABERMAS, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.
- LEY Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- MARINA, J.A. y BERNABEU, R. (2009). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial, 2ª ed.
- MILL, J.S. (1970). *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza Editorial.
- PEÑA, J. (2008). El ideal de la democracia republicana. En: ARTETA, A. (ed.). *El saber del ciudadano. Las nociones capitales de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- RECOMENDACIÓN del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Diario Oficial de la Unión Europea, 30 de diciembre de 2006, L 394/10 a L 394/12.
- TRILLAS BERNET, J. (1990). Introducción al documento. *La Ciudad Educadora*. I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.



## **LA DEMOCRACIA COMO FUNDAMENTO PARA LA ENSEÑANZA DE LA PARTICIPACIÓN**

**María Elena Mora Oropeza\***

*Instituto América (León, México)*

**Jesús Estepa Giménez\***

*Universidad de Huelva*

En una época en que los ciudadanos parecen demandar cambios en los sistemas sociopolíticos y económicos de los países no sólo occidentales sino de otros lugares del mundo, y en que países como México parecieran estar viviendo el rompimiento del tejido social debido al crecimiento de la pobreza, la inseguridad y la violencia que afecta a toda la ciudadanía, ante esto se vislumbra que la esperanza está en la educación, particularmente en la enseñanza de las Ciencias Sociales, que, teniendo como una de sus tareas principales la educación para la participación, debe contribuir a la creación de la conciencia de la responsabilidad y al derecho ciudadano de participar en la resolución de los problemas sociales. En este trabajo se propone que desde una concepción amplia de la democracia, que plantee no sólo la vida política sino la participación en todos los ámbitos de la vida de las personas, se puedan fundamentar las tareas que la escuela debe asumir para conseguir la vivencia de una escuela democrática que forme a sus alumnos en la vida participativa. Desde nuestra perspectiva, Amartya Sen, Norberto Bobbio y Boaventura de Sousa Santos son tres pensadores que aportan a la construcción de un concepto amplio de democracia, por ello una parte de esta aportación se dedicará a la reflexión teórica a partir de estos autores con la finalidad de fundamentar la enseñanza de la participación. Posteriormente, se planteará el papel de la educación en la formación en la participación desde esta perspectiva, como una posibilidad de que, desde una concepción de ciudadanía activa, se asuma como parte fundamental en la solución de los problemas sociales de manera corresponsable.

### **LA DEMOCRACIA EN LA ENSEÑANZA DE LA PARTICIPACIÓN**

Referirse a la democracia, actualmente, es hablar de un tema que importa en muchos países del mundo, sobre el que se discute, se está en acuerdo o en desacuerdo y que

---

\* María Elena Mora Oropeza: Escuela Normal Superior "Instituto América". León (Guanajuato, México). Doctoranda en la Universidad de Huelva. E-Mail: mariaemora02@gmail.com.  
Jesús Estepa Giménez: Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Universidad de Huelva. E-Mail: jestepa@ddcc.uhu.es.



generalmente se refiere a asuntos de gobierno y a veces inclusive acerca de cuestiones electorales, se habla de los beneficios que trae a los países en donde se practica o de los inconvenientes o los problemas de su aplicación, también se discute su relación con la pobreza, con la justicia, con la igualdad, con los derechos humanos. Sin embargo, se encuentran menos referencias acerca de cómo educar a la ciudadanía para que aprenda y reconozca sus derechos y tampoco hay mucha información sobre cómo tiene que ser la escuela de un país democrático. En este trabajo se intenta presentar algunas ideas acerca de la democracia en su concepto más amplio e inclusivo; lo que se pretende es ponderar lo que se refiera a la vida ciudadana y a la participación de la ciudadanía para el logro de una vida más armónica y más justa, haciendo una búsqueda en la teoría moderna y contemporánea.

Sen (1999) afirma que la democracia no se debe definir únicamente como el gobierno de la mayoría, sino que su definición conlleva exigencias complejas, que incluyen el voto, el respeto a los resultados de las elecciones, pero también implica la garantía de unos derechos civiles, como la libertad de expresión, de distribución de información, de asociación y crítica, para poder poner en práctica los derechos políticos, tales como el voto, la crítica y la protesta, necesarios en toda sociedad que se precie de ser democrática y respetuosa con los derechos de los ciudadanos.

Se retoma también la tesis de Sen (1999) de considerar la democracia como valor universal, a pesar de todos los detractores que actualmente existen, aunque no se haya llevado a la práctica universalmente, ni haya sido aceptada uniformemente. El mérito que se le reconoce para considerarla valor universal es que enriquece la vida de los ciudadanos en diferentes ámbitos:

1. La libertad política se inscribe dentro de la libertad humana en general, y el ejercicio de los derechos sociales y políticos es parte fundamental de la vida de los ciudadanos en tanto seres sociales. Para Sen (1999, p. 19) “la participación social y política posee un *valor intrínseco* para la vida y el bienestar de los hombres”.
2. La democracia tiene un importante valor instrumental, que se manifiesta en el reforzamiento de las respuestas que obtiene la sociedad, cuando expresa y sostiene sus demandas de atención a sus necesidades, incluidas las económicas, lo que da como resultado buscar garantizar la responsabilidad de los gobiernos.
3. La práctica democrática ofrece a los ciudadanos la oportunidad de aprender unos de otros, contribuyendo a que el grupo social sea capaz de valorar, priorizar e identificar sus derechos y deberes. Esta idea de que la sociedad defina lo necesario, requiere la participación, el debate público y el intercambio de información, opiniones y análisis.

Lo antes dicho lleva a pensar que, si la democracia posee un valor intrínseco y un valor instrumental, posee entonces una importancia constructiva, y puede convertirse en una alternativa para una vida más justa. Estando de acuerdo con Sen, se plantea que la educación adquiere un papel protagónico en la formación de una ciudadanía consciente de que los problemas sociales y su solución son asuntos en los que debe y puede participar, y que esto es un derecho, estará en condiciones de exigir el respeto a las libertades

necesarias para ejercerlo y convertirse en agente participativo de soluciones creativas, críticas y comprometidas.

También es necesario entender la democracia como un sistema de vida que se puede practicar en todas las edades y en todos los ámbitos en los que intervienen las personas. Tonucci (2009, p. 11-23) afirma que la escuela debe ser un espacio donde los niños pueden experimentar la democracia y la ciudadanía, tocando además uno de los puntos neurálgicos de la educación para la participación, que se refiere a si los niños tienen que esperar a ser adultos para practicar la democracia o pueden hacerlo en los espacios en donde realizan sus actividades, participándola y viviéndola.

Se propone, pues, una enseñanza de las Ciencias Sociales donde el alumnado no estudie lo que es la participación, sino que aprenda el valor de la misma contribuyendo en la gestión del centro escolar, creando un ambiente donde se puedan dar opiniones y ser escuchados y donde se garanticen las libertades necesarias para ejercer la democracia y valorarla, para ir logrando el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

Para Norberto Bobbio (2008, p. 18), la democracia es aquel régimen en el que se cuenta con “un conjunto de reglas procesales para la toma de decisiones colectivas en el que está prevista y propiciada la más amplia participación posible de los interesados”; al igual que Sen, propone que ésta no se puede garantizar si los ciudadanos no gozan de las libertades sociales.

El autor parte de que todo grupo social tiene necesidad de tomar decisiones obligatorias para todos los miembros del grupo con la finalidad de lograr la sobrevivencia, pero esas decisiones son tomadas por individuos y se necesitan reglas para que éstas sean aceptadas por todos como decisiones colectivas, para determinar quiénes son los miembros del grupo autorizados para tomarlas y los procedimientos para hacerlo. Considera que la “mayoría” es la regla fundamental de la democracia, en base a la cual se aceptan las decisiones como válidas, como colectivas, que son aquellas aprobadas por la mayoría o por unanimidad de quienes deben de tomar la decisión; por lo cual también son obligatorias para todos, para la mayoría y para la minoría. Esto lleva a los ciudadanos a tener el derecho de participar directa o indirectamente en la toma de decisiones colectivas y también obliga a estos electores a plantearse alternativas reales y a estar en condiciones de hacer su selección de manera informada.

Estando de acuerdo con la propuesta de Bobbio en general, se difiere en el sentido de que la democracia, y por consiguiente la participación, sea asunto de adultos o de ciudadanos. Se considera que la escuela, y principalmente la educación básica, debe ser el espacio privilegiado para que, desde niños, los ciudadanos vayan viviendo la democracia como proceso participativo y vayan descubriendo las reglas para participar.

Otra posición es la Boaventura de Sousa Santos (2004), quien analiza cómo se considera o practica la democracia a partir del siglo XX, y sugiere que se puede hablar de dos debates principales. Uno durante la primera mitad del siglo XX, en el que la discusión se centró en la democracia deseable, aunque en realidad dicho debate se inició en el siglo XIX, al considerarse que la democracia era peligrosa e indeseable porque confería el poder de gobernar a quienes estaban en las peores condiciones para hacerlo: el pueblo, la gran masa de población iletrada e ignorante, así como social y políticamente inferior. Ante esta posición comienzan a surgir las voces que se oponen a esta tesis como Weber,

Schmitt, Kelsen y Schumpeter, de las cuales sale fortalecida la idea de la democracia como forma de gobierno deseable.

En la segunda mitad del siglo XX, después de la Segunda Guerra Mundial, surge lo que De Sousa Santos (2004, p. 35) llama el concepto hegemónico de democracia, “que implicó una restricción de las formas de participación y soberanía ampliadas a favor de un consenso en torno a un procedimiento electoral para la formación de gobiernos”. Esa fue la tendencia de los países que se volvieron democráticos en esta “segunda ola democrática”, como la denomina el autor. Esta posición hegemónica, adoptada en los últimos tiempos, restringe la participación ciudadana, al reducir la democracia a ámbitos fundamentalmente electorales, sin considerar que se puede participar en todos los espacios que ofrece la vida comunitaria y por lo tanto en casi todas las etapas de la vida de las personas.

En la revisión de la literatura se encontró que los teóricos hacen evidentes algunos debates y algunas propuestas sobre el tema que son importantes de considerar por cuanto pueden contribuir a fundamentar la idea de participación.

Tal vez el debate más clásico y más antiguo sea el de lo que Bobbio (2008) denomina los “modos de la democracia” y que está relacionado con la vieja discusión de si la democracia debe ser directa o indirecta o representativa, de ello surge la necesidad de revisar las dos propuestas clásicas al respecto, la de Rousseau y la de Madison y Hamilton. Sin embargo, hoy en día la discusión toma actualidad al haber una mayor demanda social de participación democrática manifestada en la petición de que la democracia representativa sea acompañada o incluso sustituida por la democracia directa.

La democracia directa requiere que el ciudadano participe en primera persona en las deliberaciones que le atañen y que entre el que delibera y la deliberación no haya ningún intermediario. Ante esto, Bobbio (2008, p. 61) afirma que las instituciones de la democracia directa son dos: la asamblea de los ciudadanos y el referéndum, y ningún estado moderno puede funcionar solamente con este régimen.

La alternativa que queda es la llamada democracia indirecta o representativa. Esta se puede describir como el sistema en el que las deliberaciones colectivas no son tomadas directamente por quienes forman la colectividad sino por personas elegidas para ese fin. Al aceptar que esta es una forma posible de gobierno, se tiene que entrar a la discusión de asuntos como los poderes con los que cuenta o debe contar el representante y el contenido de la representación. En términos más coloquiales sería preguntarse cómo o hasta dónde el representante representa al grupo social y la otra gran pregunta sería en qué asuntos o para qué los representa, qué tanta capacidad para tomar decisiones en nombre de los otros tiene derecho a ejercer.

Lo que Bobbio (2008, pp. 54-55) dice al respecto es que para poder responder a esto se hace fundamental contar con un conjunto de reglas o procedimientos aceptados por la mayoría de los miembros de la comunidad, que ordenen estos asuntos. Luego el representante tiene que tener el poder de actuar, con un margen de libertad, en nombre y por cuenta de los representados, ya que goza de su confianza y puede interpretar los intereses de ellos. Respecto a la segunda pregunta referida al contenido de la representación, tiene que representar los intereses generales y no los particulares

Ante esto la conclusión es que ambas formas son extremas, que entre esos dos polos hay una buena cantidad de formas intermedias y que un sistema de “democracia inte-

gral” las puede abarcar a las dos. Para esto hay que romper con el prejuicio de que son sistemas alternativos para aceptar que son complementarios, ya que ninguno de los dos es suficiente en la resolución de las problemáticas sociales. Así pues, la solución para los países democráticos a su demanda de mayor democracia no es el paso de la democracia representativa a la directa, sino el paso de la democracia política a la democracia social, es decir, al campo de la participación de la sociedad civil en todos los espacios públicos posibles, con lo cual el voto deja de ser el único medio de participación que tiene la sociedad.

Otros asuntos que han sido ampliamente trabajados por Amartya Sen (2010) son los que el mundo contemporáneo plantea a la democracia a partir de problemas como la pobreza y la desigualdad. Argumentan quienes niegan el valor de la democracia que la pobreza y la lucha por la sobrevivencia, llevan a los hombres a despreciar o a pasar a segundo plano su interés por un gobierno democrático, preocupados, como están, más por comer que por cómo gobernarse. Al respecto también Bobbio (2008) reflexiona sobre la idea de que en las sociedades democráticas no se da, o es más difícil lograr, el desarrollo económico, mientras que en las sociedades con gobiernos autoritarios o totalitarios el desarrollo económico se potencia. Es decir, que habría que optar por la democracia o por el desarrollo.

Ambos autores, Bobbio y Sen, defienden el papel de la democracia argumentando, primero, que no se puede generalizar y que las experiencias de algunos países pobres en donde ésta no se valora o no se aspira a ella, es porque no la conocen y no la han experimentado, ya que su “valor instrumental y constructivo” lo que produce es, según Sen, la potenciación de la capacidad de los ciudadanos de participar para resolver sus problemas, de realizar una discusión pública sobre los mismos y de exigir a quienes los gobiernan y, por lo tanto, a los que los representan, que velen por los intereses de todos. Con ello, a través de la democracia se convierten en una sociedad más capaz de mejorar sus niveles de vida.

En cuanto a los países que se dice que han alcanzado un rápido desarrollo, hay que prestar mucha atención a qué es lo que llaman desarrollo y a la interpretación que en estas naciones se hace de la democracia. Por lo cual, tampoco se puede generalizar aquello de que el desarrollo económico sólo se da en los países con regímenes autoritarios, ya que según Sen, la valoración del desarrollo no puede separarse de la forma cómo viven las personas y de las libertades de que pueden disfrutar.

## **ENSEÑAR LA DEMOCRACIA EN LA ESCUELA**

La práctica de la democracia es algo que enriquece y mejora la vida de las personas, porque consiguen descubrir la posibilidad de lograr mejores niveles de vida en un clima de libertades que aprenden a ejercer. Las ventajas que esto ofrece nos lleva a plantear que la educación debe ser democrática, considerando a ésta como sinónimo de participativa, y que la mejor forma de lograrlo es construyendo una escuela democrática y participativa que permita a los alumnos descubrir ese valor instrumental y constructivo que ésta tiene, ya que lo que produce es, según Sen, la potenciación de la capacidad de los ciudadanos de participar para resolver sus problemas, de realizar una discusión pública sobre los

mismos y de exigir a quienes los gobiernan y, por lo tanto, a los que los representan, que velen por los intereses de todos.

Sobre esta temática de la participación en la escuela o en la educación, hay que mencionar que en Europa, y particularmente en España, existe una preocupación por realizar propuestas didácticas e investigaciones acerca de lo que se ha denominado Educación para la Ciudadanía, concepto en el cual se encuentra incluido lo referente a la enseñanza de la democracia. El Consejo de Europa en su reunión de marzo de 2000 decidió abrir “una reflexión general (...) sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos, centrada en intereses y prioridades comunes”. Como resultado del proceso allí abierto, se aprobó como uno de los trece objetivos estratégicos para conseguir que los sistemas educativos y de formación de los países de la Unión Europea se convirtieran en una referencia de calidad mundial para 2010 -la denominada Estrategia de Lisboa- facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación, promoviendo la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social. Con este objetivo se pone de manifiesto, con independencia de los resultados conseguidos, la relevancia concedida por todos los países de la Unión Europea a la Educación para la Ciudadanía en las escuelas, así como el enfoque de ciudadanía activa y, por tanto, participativa que se le otorga. En tanto que en México es un tema que apenas empieza a despertar el interés de los investigadores y educadores. Tal vez esto esté relacionado con lo que dice Singer (2002), quien al referirse a América Latina hace ver que en estos países se ha hablado y ha llegado la democracia demasiado tarde en relación a Europa.

Respecto a la enseñanza de la participación en la escuela se puede decir que existen, en general dos vertientes, la de aquellas escuelas donde se declara que se enseña la participación pero su organización es lineal y autoritaria o aquellas donde la participación está presente en los diversos ámbitos de la vida escolar y ésta se descubre, se valora y por lo tanto se aprende, donde la escuela y el aula se convierten en un espacio de expresión y de responsabilidad, en tanto que se tiene que tomar decisiones. De Alba (2009, pp. 73-84) se refiere a la dificultad de aplicar experiencias democráticas o participativas en el aula a la falta de preparación del profesorado en asuntos de participación ciudadana.

Charles Heimberg (2010, pp. 48-57) concluye que una manera de formar en este ámbito democrático participativo es incorporando a las aulas problemas que él llama candentes, para su análisis, debate y búsqueda de posibles soluciones, y también destaca la importancia del papel del profesorado en este tipo de debates.

Tonucci (2009, pp. 11-23) sugiere que la escuela se convierta en un espacio democrático en el que los niños puedan participar en la gestión del centro, dar sus opiniones y ser escuchados, integrando un consejo de alumnos, ya que concluye que las “educaciones” no se enseñan, se viven. También presenta como posibilidad de vivir la democracia el proyecto *La ciudad de los niños*, mediante el cual los infantes pueden participar del gobierno de su ciudad y hacerla más habitable y más disfrutable.

Actualmente se considera prioritario formar a la ciudadanía en valores democráticos donde la participación se convierta en el eje de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela, para que desde un conocimiento práctico se cuente con una sociedad responsable de su desarrollo y su problemática, con capacidad de analizar la realidad

críticamente y proponer soluciones creativas, de plantear demandas, pensando en el bien común y en alcanzar una mayor justicia social.

Para dar cuenta de algunos procesos al respecto y de sus dificultades, actualmente los autores están llevando a cabo una investigación que busca aportar conocimiento acerca de qué y cómo se enseña la democracia en la educación básica en México para posteriormente, en base a los resultados, poder hacer algunas propuestas didácticas para la enseñanza para la participación en las Ciencias Sociales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOBBIO, N. (2008). *El futuro de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DE ALBA FERNÁNDEZ, N. (2009). Parlamento Joven: una experiencia de educación para la ciudadanía democrática. *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 73-84.
- HEIMBERG, Ch. (2010). ¿Cómo puede orientarse la educación para la ciudadanía hacia la libertad, la responsabilidad y la capacidad de discernimiento de las nuevas generaciones? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64 pp. 48-57.
- SEN, A. (1999). Discurso pronunciado en el Congreso por la Democracia, en Nueva Delhi. *Journal of Democracy*, 10(3), pp. 3-17.
- SINGER, A. (2002). De Rousseau al Federalista: en busca de un terreno común. En: BORÓN, A.A. y DE VITA, A. *Teoría y filosofía política. La recuperación de los clásicos en el debate latinoamericano*. Buenos Aires: CLACSO.
- SOUSA SANTOS, B. (Coord.) (2004). *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TONUCCI, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 11-24.



## ESPACIALIDAD E INTERSUBJETIVIDAD EN LA CONSTITUCIÓN DE LA CIUDADANÍA: EL PAPEL DE LA ESCUELA

**Adair Adams y Adriana Maria Andreis\***

*Universidade de Ijuí (RS, Brasil)*

### INTRODUCCIÓN

Ciudadanía es un concepto imprescindible cuando se trata de debatir sobre el respeto y reconocimiento del sujeto de derechos. Muchas veces su uso es evocado paradójicamente, tanto por el poder público como por el capitalismo consumista, bien como tutela a las generosidades colectivas bien como accesibilidad a los excesos individuales. La ciudadanía es un concepto central para la educación escolar. Dispone de un poder casi mágico para contestar a las interrogantes que implican los objetivos de la escuela y el problema de la formación de un sujeto ideal. A veces parece que el concepto de ciudadanía por sí solo en sus variados usos ya responde y justifica la finalidad de la educación.

Pero, en definitiva, ¿qué es ciudadanía y cuál es el papel de la educación escolar cuando se refiere a ella? Los indeterminables usos y sus definiciones planteadas como acabadas requieren un constante replanteamiento de la cuestión de lo que constituye la ciudadanía en sus presupuestos y justificaciones. Más que pensar la ciudadanía como constitución de la educación es necesario pensar y repensar constantemente qué es ciudadanía y cómo es y puede ser comprendida en sus variados contextos sociales y educacionales.

Se parte de la comprensión de que la constitución de la ciudadanía es un proceso que ha de ser construido en la escuela. Por eso, se asume un horizonte interpretativo que presupone el concepto de espacialidad, de la Geografía, y de intersubjetividad, de la Filosofía. Presentamos aquí una argumentación diferente sobre la conceptualización de la ciudadanía. A diferencia de la argumentación centrada en la dimensión política y social, buscamos pensar la ciudadanía desde la perspectiva del conocimiento y re-conocimiento en el paradigma del lenguaje, que es presupuesto de las ciencias sociales en la contemporaneidad.

Para esa argumentación, tenemos como referenciales teóricos a autores como el geógrafo Milton Santos y el educador Mario Osorio Marques, que presentan una discusión de la constitución de la ciudadanía como subjetividad que se construye en la relación

---

\* Adair Adams: Licenciado en el Área de la Filosofía, doctorando del programa de Posgrado en Educación en las Ciencias de UNIJUÍ/RS, becario CAPES – PROSUP/Cursos Nuevos. E-Mail: adair3001@yahoo.com.br. Adriana Maria Andreis: Licenciada en el área de Geografía, doctoranda del programa de Posgrado en Educación en las Ciencias UNIJUÍ/RS, becario CAPES – PROSUP/Cursos Nuevos. E-Mail: adrianandreis@hotmail.com.

con los objetos y acciones espaciales. También, a partir de Mikhail Bakhtin, orientamos nuestra reflexión especialmente hacia las posibilidades en la educación a partir del lenguaje y de la relación del *yo* con el *otro*, que aquí pensamos desde la perspectiva del *otro-yo*. En esa tesitura, la educación escolar es presentada como condición para que todos y cada uno construyan su ciudadanía en la relación de ser con otro bajo el horizonte del lenguaje. Ciudadanía es *ser y estar* con los otros en el mundo en una comprensión de consenso y acuerdo construido en varios niveles de la sociedad, entre los cuales la escuela es imprescindible, como apertura del mundo común ciudadano.

## LA VIDA DEL SUJETO Y EL ESPACIO

Los cambios en las relaciones y en los medios de la cotidianidad del presente están ocurriendo a ritmo acelerado, en el lenguaje y en su objetivación. Confluyen en transformaciones socio-espaciales, en gran medida de compleja y difusa comprensión, por lo menos, para gran parte de las personas y, especialmente, para la escuela. La latente fluidez y volatilidad de las cosas, de los lugares y de las personas, de los tiempos y acontecimientos, se han convertido en cuestiones imprescindibles que ponen ante nuestros ojos la responsabilidad de analizar la importancia del espacio en la constitución de la ciudadanía y de la finalidad de la escuela para profesores e investigadores en educación. En el contexto de esa situación social denominada “liquidez” (Bauman, 1998) de las relaciones, ponemos en cuestión la ciudadanía y el papel de la escuela. Proponemos, así, pensar el espacio en la constitución del sujeto, para que se pueda pensar el papel de la escuela en la constitución de la ciudadanía bajo el presupuesto de la intersubjetividad.

El espacio, que es una construcción humana, es elemento organizador o condición de posibilidad en la constitución de las generalidades y de las singularidades de los sujetos. Desde el nacimiento, o incluso desde la vida intrauterina, el sujeto se constituye por el lenguaje, que es espacializado y temporalizado, como ocurre en la constitución de grupos comunitarios.

El lenguaje se manifiesta en “construcciones históricas [...] nunca dadas de una vez por todas” (Marques, 1992, p. 561) que se procesan en las relaciones, en el mundo vivido espacializado, con las personas y con las cosas que forman el mundo circundante. El lenguaje es la constitución de los entes y la interpretación atribuida, es herramienta en las relaciones, o sea, es lo que configura todo lo que es mundo humano. Todo lo que el ser humano puede comprender es lenguaje (Gadamer, 1997). Así, el mundo y su interpretación se construyen en la relación con comprensiones que implican categorías espacializadas que dan sentido al sujeto, y que tienen importancia en la constitución de su subjetividad.

Se comprende que la constitución de la ciudadanía posee como uno de los elementos centrales la espacialidad comprendida como “formadora de mundo”<sup>1</sup> relacionada con la educación escolar, pues “podríamos decir que el espacio es lo más interdisciplinar de los objetos concretos” (Santos, 2008, p. 67). Bakhtin (2010 b) permite deducir esa centra-

---

<sup>1</sup> El concepto de “formador de mundo” está extraído de Heidegger (2003). En esa obra el autor propone la siguiente diferenciación: la piedra es sin mundo; el animal es pobre de mundo; y el ser humano es formador de mundo.

lidad espacial (en presupone siempre la temporalidad) al asegurar que “en este exacto punto singular en que me encuentro ahora, ninguna otra persona jamás estuvo en el tiempo singular y en el espacio singular de un existir único” (p. 96). Al discutir el acto responsable, el autor atribuye a la exclusividad de las relaciones que cada uno construye con las personas y con las cosas una dimensión fundamental. Es lo que da al sujeto el derecho de ser único e irrepetible, pero también le cuestiona, porque “comprender un objeto significa comprender mi deber en relación a él [...] lo que presupone mi participación responsable [...]” (Ib., p. 66).

El espacio es manifestación, en cierto modo, de actos de cristalización momentánea de los eventos humanos que han de ocurrir [...]” (Santos, 1996, pp. 120-121). Es el lugar de encuentro entre el pasado y el futuro, mediante las relaciones sociales del presente que en él se desarrollan. El momento histórico siempre en el presente del sujeto puede caracterizarse por la construcción o reconstrucción del espacio “como un contenido mayor en ciencia, en tecnología, en información” (Ib.).

Lo que convierte a cada sujeto en único, como condición de su ciudadanía, guarda relación con el lenguaje, con el espacio y con el tiempo, que constituyen los elementos fundamentales de ser desde su nacimiento. Al nacer ya estamos en un mundo comprendido lingüística, espacial y temporalmente. Como es *en el* lenguaje y por *el* lenguaje como los otros se presentan en la condición posibilitadora y determinadora de ese arreglo singular en cada uno, la ciudadanía es una construcción peculiar que se organiza en el conjunto de la sociedad con los implicados y que se articula singularmente en cada persona. Los pensamientos, los sentimientos y las acciones son alimentados por las generalidades de la humanidad y por las particularidades de cada uno y se arreglan de modo siempre nuevo en cada sujeto. “Ninguno de los objetos sociales posee tanto dominio sobre el hombre, ni está presente de tal manera en ‘lo cotidiano’ de los individuos” (Santos, 2004, p. 172).

Vivimos el espacio. Los seres lo construyen y son influenciados permanentemente por él. Hacemos y somos hechos por él mientras él es ser y resultado del ser humano. La participación ciudadana posee una relación de dependencia con la espacialidad porque en el espacio se compone la constitución del sujeto, es decir, en él se realiza la posibilidad de transformación del espacio y del propio sujeto. Eso requiere una dimensión ética, entendida como reflexión de los sujetos que piensan -conocimiento- y se piensan a sí mismos en su situación en el mundo. Así, la “ciudadanía es la asunción de la ética como participación y conciencia de la necesidad de reflexionar sobre las diversas totalidades formalizadas y reduccionistas” (Schneider, 2000, p. 11). En ese modo de comprender justificamos una argumentación diferente para pensar la ciudadanía, orientada por una argumentación geográfica y filosófica.

El análisis sobre la espacialidad puede así procesarse mediante las categorías que la Geografía debate. Y las dimensiones elegidas para analizar son “lo cotidiano”, el lugar, el paisaje, el territorio y las fronteras. Esas categorías tienen relación con la constitución del sujeto porque están presentes en cada uno, desde los pequeños movimientos que todo sujeto realiza individual y colectivamente en la vida cotidiana. Mantiene relación con la vida diaria de todas las personas. Influyen y son influidas en los y por los pensamientos, sentimientos y acciones, independientemente del lugar, del tiempo y del contexto que involucra la vida de los ciudadanos. *La posibilidad de constituirse ciudadano se relaciona con*

*esas categorías de la espacialidad.* Consciente o no, cada persona vive, percibe, aprende y está sujeta a esas instancias de la vida.

Lo cotidiano es la categoría espacial con la cual hay convivencia diaria por parte de todas las personas y puede ser entendido como las “ocurrencias” diarias siempre espacializadas por las que todas las personas pasan. Podemos definir, con Certeau, Giard y Mayol (2005), que lo cotidiano es “[...] aquello que nos es dado cada día (o que nos toca en el reparto), que nos presiona día tras día, que nos oprime, pues existe una opresión del presente. Cada día, por la mañana, aquello que se asume, al despertar, es el peso de la vida, la dificultad de vivir, o de vivir en esta o en otra condición, con esta fatiga, con este deseo” (p. 31).

La espacialidad es un presupuesto de nuestro ser en el mundo y por eso existe la “obligación de la convivencia y de la supervivencia en el lugar. [...] Es el nivel real, actual y concreto con el que y en el que ocurre el embate diario” (Andreis, 2009a, p. 36). Están implicados en lo cotidiano todos los objetos y acciones de la vida diaria de los ciudadanos estén cerca o lejos, sean conscientes o inconscientes, pero que actúan directa o indirectamente en el día a día.

Lo cotidiano es dependiente y está influido por el espacio, pues se trata de vivencias en interacciones con personas, objetos y acciones, creados o construidos, pero siempre espacializados. Interacción viva, procesual, interactiva y dinámica. En algunos casos lo cotidiano puede ser aprendido por el sujeto como lugar. El lugar no es solamente un subespacio o un fragmento ubicado dentro de un todo global. El lugar como categoría posee la dimensión de aprehensión y comprensión de las acciones y de los objetos imbricados de vínculos afectivos, sociales, culturales, económicos y políticos. El lugar es una comprensión que supone una identificación de los ciudadanos con las cosas, las personas y sus relaciones en determinados lugares. Sentir que se pertenece y que se está vinculado emocionalmente es percibir el espacio como la categoría “lugar”. Se trata de la relación de pertenencia que cada ciudadano crea con algunos lugares tanto del pasado como del presente. El lugar es auténtico porque es el espacio de lo vivido ayer u hoy, pero con la particularidad de que es aprendido como identificación con los objetos y con los ciudadanos y como sentimiento de pertenencia.

Comprendemos que no hay espacio que no sea territorio. Los poderes sobre esos territorios que están bajo el control y la tutela de alguien o de algunos, es un control reconocido y aceptado aunque sea provisionalmente por las otras personas (Andreis, 2009b, p. 13). En esa apropiación está presente el acuerdo provisional que valida ese entendimiento (Marques, 1993) compartido por las personas que reconocen tal concepto de propiedad y así respetan sus fronteras. El rompimiento del acuerdo da lugar inevitablemente a conflictos que pueden ser jurídico-diplomáticos o violentos como guerras civiles o entre Estados y en los casos puntuales de discusión que implica derecho de posesión y propiedad en la relación de vecindad, por ejemplo.

Habiendo territorios, hay fronteras que están presentes en la vida de todas las personas en las más diferentes y variadas formas. Pueden ser entendidas como eslabones y como limitaciones entre diferentes situaciones o lugares. Aunque la globalización se pronuncie como pretendidamente globalizante en eslabones de información y comunicación, aun así, las limitaciones de orden cultural, económico y militar se vuelven cada vez más omnipresentes.

Las personas están permanentemente ejerciendo el poder territorial o sometiéndose al mismo. Las cosas y las personas en el espacio cotidiano, algunas veces comprendido como lugar de identificación y pertenencia, en interacción con las manifestaciones del paisaje y en relaciones influidas por la territorialidad, van constituyendo su ciudadanía. Esta es la construcción que se realiza de fuera hacia dentro, del otro con el yo; de ahí la relevancia de la espacialidad, de la escuela y de la intersubjetividad en su constitución.

Es en el aula, en el acto pedagógico en sí, donde esas categorías necesitan ser reconocidas, respetando las interpretaciones ya sea de los alumnos ya sea del profesor. En eso consiste la cuestión de que en la educación escolar está la posibilidad de constitución de la ciudadanía.

## LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN LA CONSTITUCIÓN DE LA CIUDADANÍA

Nadie nace ciudadano. *La ciudadanía necesita ser aprendida y la escuela es el lugar en que ese proceso puede ser construido.* Convertirse en ciudadano requiere *tener la oportunidad de ingresar en la interpretación de las comprensiones del mundo*, hasta aquel momento aceptadas por los sujetos que lo componen. Se entiende que el papel de la escuela es ofrecer la oportunidad de ingreso en el mundo común, mediante el acceso en la tradición como constitutiva del presente. No como imposición sofocante, ni tampoco como abandono a la voluntad del sujeto que entra, sino como un modo de ser democrático organizado colectivamente por los implicados en la educación.

Abrir la resignificación en perspectiva propia. Posibilidad esa que está en la relación del *otro* con el *yo*. Y eso porque es el otro el que permite la reconfiguración de las comprensiones del yo, por tener la visión del contexto en que el yo estoy inserto. Solamente el otro puede ver lo que es inaccesible para el yo debido a la posición que ocupa (Bakhtin, 2010a). El sujeto se construye en la relación establecida entre los sujetos de un mundo circundante con pretensión de un mundo común, que es la posibilidad de ser ciudadano en su individualidad en el ser con los otros.

La educación escolar es el espacio-tiempo en que esta construcción puede realizarse. En cada acto-evento del aula, el profesor puede proponer situaciones de aprendizaje que ofrezcan la actualización de la tradición, por medio del diálogo. Se propone tener cuidado con la expresión *yo-otro*, pues esta forma, erróneamente, puede ser pensada como una relación sujeto-objeto, o sea, que “objetifica” al otro. Al orientar la discusión de los conceptos, en los distintos campos del conocimiento, entendemos que es fundamental que el profesor ofrezca oportunidad para que haya construcción de comprensiones, por medio de relaciones que tengan como presupuesto el *otro-yo*. Con esa expresión afirmamos nuestra tesis de *reconocimiento del otro como un yo*, que tiene derecho a decir su palabra (lo que involucra las categorías espacializadas singulares y significativas para cada sujeto) *y también el derecho a ser incluido en el mundo común*, para, así, en posesión de argumentos entendibles, poder y saber deliberar emancipada y autónomamente. En eso explicitamos la comprensión de la intersubjetividad como presupuesto para la constitución de la ciudadanía.

Ser ciudadano exige ser presentado a la tradición. No para su repetición, sino para su renovación, que se procesa mediante la actualización que cada sujeto realiza al entrar en

contacto con ella. Y mediante esa renovación la tradición se mantiene. No hay tradición sin interpretación y tampoco interpretación sin tradición. Las nuevas generaciones tienen derecho al acceso a esa tradición porque la tradición es condición de posibilidad para la formación de una sociedad en el presente. Si la escuela en una sociedad republicana niega eso, está traicionando la finalidad para la que fue creada. ¿Cómo es posible hacer eso reconociendo la singularidad espacializada de cada uno? mediante la apertura a la participación en la reflexión provocada intersubjetivamente.

La educación escolar funciona como un proceso de apertura e inclusión de las nuevas generaciones en el mundo común, *en la y por la* tradición, creando un mundo común, que vive o no la ciudadanía, como la huella de ser individual y colectivamente al mismo tiempo. La constitución de la ciudadanía ocurre de manera intersubjetiva y de fuera para dentro, pues “el niño ya nace sujeto al universo simbólico del Otro” (Marques, 2000, p. 37).

La ciudadanía alude a aquellas comprensiones como posibilidad de ser en la sociedad. El ingreso en el mundo común es, por eso, siempre actualización en cada sujeto. Es en esa entrada como la escuela, en la diversidad de sus lugares, “elecciones y responsabilidades para con los principios republicanos y democráticos de igualdad, de libertad, de pluralidad, debe ofrecer a los niños y jóvenes las condiciones materiales y espirituales para que puedan, en la adultez, asumir y desarrollar sus valores y talentos particulares, así como sus responsabilidades e iniciativas cristianas” (García, 2000, p. 199).

La ciudadanía es constituida bajo la perspectiva antropológica y política de modo intercudadano. Es en la relación, y en el modo de ser con los otros, como cada ser humano constituye su ciudadanía. En todo el conjunto de relaciones que constituyen la vida, la educación posee una dimensión central. Entendemos que educación es relación. De ese modo, la educación es construcción de la ciudadanía en su presupuesto, desarrollo y horizonte a conquistar. Y es en esa posibilidad en la que la escuela desempeña un papel fundamental, en el sentido de cumplir una dimensión democratizante en la efectividad para que un sujeto pueda ser ciudadano.

La escuela es el ambiente creado para promocionar el encuentro/confrontación de diferentes formas de ciudadanía constituidas en las relaciones en la espacialidad intersubjetiva. Ofrecer oportunidad para la confrontación de posicionamientos es una posibilidad de invitar a que los sujetos a participar del debate. La tradición es invocada por el profesor para tensionar las interpretaciones de cada uno para pensar. La finalidad de la escuela es -por la consideración de lo que el otro tiene que decir, relacionando con lo que el yo entiende, mediado por los conocimientos conceptuales que el profesor presenta- *ofrecer la oportunidad para la provocación intencional de la resignificación de las comprensiones*, teniendo como horizonte siempre una mayor generalidad, donde se sitúa el mundo común.

## CONSIDERACIONES FINALES

En el lenguaje y por el lenguaje es como se constituye el pensamiento. Con el otro y por el otro es como se constituye el yo. Es en el proceso intersubjetivo como se constituye la subjetividad. Pensamiento y sentimiento componen la subjetividad, pero es intersubjetivamente como esas acciones cognitivas se componen. Es de fuera hacia dentro y de



dentro hacia fuera como se constituye el humano. Eso remite a la relación comprendida como diálogo siempre contextualizado, y por eso espacializado. La ciudadanía es esa comprensión interior, pero que se construye como lenguaje en la relación con los otros, para así componer el yo siempre provisionalmente. El profesor es el *otro* que actúa en la educación escolar, desde el reconocimiento de la necesaria intencionalidad y arbitrariedad para provocar la resignificación.

Ser y pensar en la y a partir de la escuela se constituyen en bases centrales para la ciudadanía en términos políticos democráticos en la sociedad como un todo. Las posibilidades de una ciudadanía respetada como tal tiene como principio una construcción en la y por la escuela entendiéndola como lugar de constitución de humanidad. Nuestra capacidad de ser en un mundo organizado en términos políticos, sociales, culturales y económicos tiene en la escuela su condición fundamental. No solamente la ciudadanía tiene como presupuesto la escuela, sino que la propia escuela tiene como presupuesto la ciudadanía.

La actualización de la tradición se relaciona con la asunción del entendimiento de los sujetos que aquí presentamos como instancias espacializadas en términos de ciudadanía. Asumir la libertad de interpretación presente en esas comprensiones involucrando las categorías significativas para los sujetos y provocar la confrontación con conocimientos conceptuales, es un papel de la escuela representado por el profesor.

*La constitución de la ciudadanía está determinada por ese proceso de inclusión que avanza desde la simple escucha tutelar y condescendiente (un conversación que escucha y siente con el sujeto) hacia una participación consciente (un diálogo que reconoce y convoca al sujeto a la participación) porque está incluida en la tradición para un presente que se construye como tradición para otro presente. Una posibilidad que tiene como condición la apertura a esas relaciones dialógicas, ofrecidas y coordinadas por el profesor, en cada momento de cada clase. Un proceso dinámico y dialéctico porque, “en el momento en que termina el diálogo, todo se termina. De ahí que el diálogo, en esencia, no puede ni debe terminar” (Bakhtin, 2005, p. 257).*



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREIS, A.M<sup>a</sup>. (2009a). *Da informação ao conhecimento: cotidiano, lugar e paisagem na significação das aprendizagens geográficas na educação básica*. Dissertação de Mestrado. UNIJUÍ.
- ANDREIS, A.M<sup>a</sup>. (2009b). Do poder das fronteiras às fronteiras do poder. In: COLLING, A.M.; PANISSON, F.S.; SANTOS, L.F.B. *Foucault na educação: discursos e imagens*. Ijuí: Editora UNIJUÍ.
- BAUMAN, Z. (1998). *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed.
- BAKHTIN, M. (2005). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- BAKHTIN, M. (2010a). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martin Fontes.
- BAKHTIN, M. (2010b). *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João editores.
- CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. (2005). *A Invenção do Cotidiano, Morar e Cozinhar*. Petrópolis: Vozes.
- GADAMER, H.G. (1997). *Verdade e Método*. Petrópolis: Vozes.
- GARCÍA, C.B. (2009). Considerações sobre República, democracia e educação. *Revista Contexto e Educação*, XXIV (82), pp. 189-204.
- HEIDEGGER, M. (2003). *Os conceitos fundamentais da metafísica: mundo, finitude e solidão*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- MARQUES, M.O. (1992). Os paradigmas da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 73(175), pp. 547-565.
- MARQUES, M.O. (1993). *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Editora UNIJUÍ.
- MARQUES, M.O. (2000). *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: Editora UNIJUÍ.
- SANTOS, M. (2004). *Por uma geografia nova*. São Paulo: Edusp.
- SANTOS, M. (2008). *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Edusp.
- SCHNEIDER, R.P. (2000). O Pensar e o Pensar-se. In: *Eventos Acadêmicos*. Org. Solange Ruffino, Ijuí: UNIJUÍ.

## LOS JÓVENES ANTE SU PARTICIPACIÓN CIUDADANA: OPINIONES, ACTUACIONES, CONOCIMIENTOS E INQUIETUDES

**Esther López Torres\***

*Universidad de Valladolid*

### INTRODUCCIÓN

Los jóvenes europeos y españoles ya nos lo han dicho: quieren estar más y mejor informados acerca de sus derechos y participar en la toma de decisiones que les afectan. Así, al menos, lo han manifestado en los tres Eurobarómetros<sup>1</sup> (Flash EB235, Flash EB 273 y Qualitative Study de octubre de 2010) que, hasta el momento, ha encargado la Comisión Europea para recabar las opiniones de adolescentes entre 15 y 18 años en torno a los derechos de los más jóvenes de nuestra sociedad. Concretamente en el Flash EB 273, de mayo de 2009, cuando se les preguntó qué medidas consideraban que era prioritario adoptar a nivel europeo para promover y proteger sus derechos, el mantenerles mejor informados sobre éstos fue la opción que más señalaron (93% de los europeos y 95% de los españoles), y un porcentaje nada desdeñable (el 77% de los europeos, y también de españoles) apuntó la necesidad de implicarles en la definición de las políticas que les conciernen.

Un año más tarde, en la primavera de 2010, se volvió a indagar sobre estas cuestiones pero, esta vez, a través de foros de discusión y no de encuestas, en un estudio de tipo cualitativo en el que participaron jóvenes entre 15 y 17 años de los 27 Estados de la Unión. Cuando se les preguntó cuáles consideraban ellos que eran sus derechos, fueron muchos los que apuntaron entre otros el derecho a participar. De nuevo un buen número de ellos demandó un papel más activo la toma de decisiones que los afectan directamente, como pueden ser las posibles opciones que se les ofrecen en el ámbito educativo u otros aspectos más generales como el derecho al voto.

Sin embargo, esta demanda de participación que realizan los propios jóvenes ¿hasta qué punto revela un deseo de implicarse y tomar parte verdaderamente activa y responsable en la sociedad?, ¿en qué medida concuerdan sus opiniones (“lo que opinan”) sobre la participación ciudadana con su forma de intervenir en la sociedad (“lo que hacen”) y con sus conocimientos (“lo que saben”) sobre lo político y lo social, y qué relación guarda todo esto con sus inquietudes sociales (“lo que sienten”)? A partir de la respuesta a este interrogante múltiple queremos plantear la reflexión en torno a los contenidos y la metodología de la formación para la participación ciudadana.

---

<sup>1</sup> A partir de ahora referidos como EB.

\* Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales. Escuela Universitaria de Educación de Palencia. E-Mail: esterlop@sdcs.uva.es.

## LO QUE OPINAN LOS JÓVENES: PARA FACILITAR SU PARTICIPACIÓN, LA EDUCACIÓN SÍ, LA POLÍTICA NO

Con anterioridad a esos sondeos de 2009 y 2010, la Comisión Europea se había preocupado ya por los jóvenes europeos, encargando en 1997 y en 2001, sendos Eurobarómetros para conocer los rasgos que los definen así como sus opiniones e inquietudes sobre diferentes aspectos referidos o no a la Unión Europea. Si bien en la encuesta de 2001 (EB 55.1) se repetían casi todas las preguntas de 1997 (EB 47.2), se introdujeron algunas nuevas, como las que les interrogaban sobre aspectos concretos de la ciudadanía. Precisamente acerca de la participación de los jóvenes en la sociedad había dos cuestiones: una referente a los canales y estructuras que según los jóvenes facilitan su participación en la sociedad (Q.73)<sup>2</sup>, y otra relativa a las medidas que en su opinión habrían de tomarse para facilitarles dicha participación (Q.74)<sup>3</sup>. Los resultados fueron muy interesantes.

Respecto a la primera cuestión, *el sistema educativo* es, según los jóvenes europeos (1ª y 2ª elección del 26% y 22%) y algo más para los españoles (1ª y 2ª elección del 28% y 23%), la estructura más importante para facilitar su participación en la sociedad, seguido, en el conjunto europeo, de *la familia y los amigos* (1ª y 2ª elección del 20% y el 19%) y en el caso español de las *organizaciones para la juventud* (1ª elección para el 24% y 2ª para el 12%).

Curiosamente (aunque concuerda, como comentaremos más adelante, con lo que nosotros detectamos en un estudio que realizamos con jóvenes vallisoletanos), son muy pocos los jóvenes europeos que piensan que el *Estado, las autoridades nacionales o locales* (8%) y *los partidos políticos* (4%) constituyen las estructuras o canales más importantes para facilitar su participación en la sociedad (los porcentajes de los que las eligen como primera elección son en ambas opciones de respuesta los mismos que los que las eligen en segundo lugar), quedando tales opciones en la quinta y sexta posición dentro del ranking de canales de participación prioritarios para la juventud europea (quinta y séptima posición del ranking de los españoles).

Por otro lado, las tres medidas consideradas más importantes por el conjunto de los europeos para facilitar su participación en la sociedad resultaron ser (EB de 2001) y en este orden, *consultar a los jóvenes antes de tomar cualquier decisión política que les concierne directamente* (46%), *organizar campañas de información específicas para los jóvenes* (45%) e *introducir en las escuelas un programa obligatorio de educación para la ciudadanía* (37%).

<sup>2</sup> Q.73: Entre la siguiente lista de canales y estructuras que facilitan la participación de los jóvenes en la sociedad (1. partidos políticos; 2. el Estado, las autoridades nacionales o locales; 3. las organizaciones para la juventud; 4. los foros Internet (p. e. las comunidades virtuales); 5. el sistema de educación; 6. la televisión; 7. la radio; 8. los periódicos y revistas; 9. la familia y los amigos; 10. otras (espontánea); 11. no sé), a) ¿cuál es la más importante?; b) ¿y la siguiente?

<sup>3</sup> Q.74: Entre las medidas siguientes, ¿cuáles deberían tomarse para facilitar la participación de los jóvenes en la sociedad? 1. Rebajar la edad a la que se puede votar; 2. Rebajar la edad a la que es posible presentarse a las elecciones; 3. Organizar campañas de información específicas para los jóvenes; 4. Crear asociaciones de jóvenes en cada país de la Unión Europea; 5. Introducir en las escuelas un programa obligatorio de educación para la ciudadanía; 6. Crear un programa para afrontar el voluntariado; 7. Consultar a los jóvenes antes de tomar cualquier decisión política que les concierne directamente; 8. Otra (espontánea); 9. Ninguna de estas (espontánea); 10. No sé.

Este orden varía en el caso de los españoles, que son los que dentro del conjunto de la Unión dan más importancia a las campañas de información (50%), alcanzando esta medida la primera posición, seguida de la consulta a los jóvenes antes de la toma de decisiones que les afecten (49%) y de la necesidad de introducir una educación para la ciudadanía en las escuelas (33%).

## LO QUE HACEN PARA PARTICIPAR SOCIALMENTE

Si pensamos que una de las mejores vías para consultar a los jóvenes antes de decidir cualquier cuestión que les afecte son las organizaciones y asociaciones juveniles, no es extraño que la cuarta medida más señalada, y en consecuencia relativamente importante para ellos, sea la de *crear asociaciones de jóvenes en cada país de la Unión Europea* (28% de europeos y de españoles). Sin embargo, este porcentaje se torna algo sorprendente si contrastamos esta respuesta con la que en este mismo sondeo se destinó a conocer la vida asociativa de los jóvenes (Q. 56): el 50% de la juventud europea se confiesa ajena a cualquier tipo de organización o asociación, pero además este porcentaje se eleva en el caso de España al 65%, haciendo de nuestro país el más pobre en cuanto a vida asociativa de los jóvenes después de Portugal (70% en 2001).

Si nos fijamos en concreto en la participación de los jóvenes en organizaciones juveniles, observamos que tan solo el 7% de los europeos declara formar parte de alguna de ellas y, una vez más, el porcentaje resultante en el caso de España (5%) la sitúa en la penúltima posición (junto con otros cuatro países), seguido de Grecia (4%), en actividad asociativa de los jóvenes. Resulta, sin duda, contradictorio, o al menos desconcertante... ¿realmente esos casi 3 de cada 4 españoles y europeos que opinan que han de crearse nuevas asociaciones de jóvenes en cada país de la Unión se harían socios de éstas en caso de que se constituyeran?; y, por otro lado, ¿es que no les interesan las que ya existen o es que, y quizás sea lo más probable, las desconocen?

## LO QUE SABEN PARA DEFINIR SU PARTICIPACIÓN CIUDADANA

El escaso papel que, como hemos visto, los jóvenes europeos y españoles dan al Estado, las autoridades nacionales o locales y los partidos políticos como canales o estructuras que facilitan su participación ciudadana, concuerda, como decíamos, con lo que nosotros mismos comprobamos en 2003 en una encuesta realizada a 2.145 estudiantes de Secundaria de Valladolid (ver López Torres, 2009). Sus respuestas pusieron de manifiesto su desconocimiento general de nuestro funcionamiento político e institucional europeo y la insignificancia de las cuestiones políticas y sociales, frente a las económicas, cuando piensan en Europa. A continuación exponemos brevemente algunos resultados de nuestro estudio.

## El peso de lo económico sobre lo político y social

Ante la pregunta “Si tuvieras que explicar a una persona que no es europea lo que entiendes por Europa ¿qué le dirías?” (tan sólo el 15.7% de los alumnos prefirieron no contestar), constatamos que, aunque ésta es ante todo reconocida como un continente

(48.3%), su definición se completa, principalmente, a través de su faceta institucional (ver Gráfico 1), a la que se refieren de forma explícita cuatro de cada diez estudiantes (39%). De sus afirmaciones acerca de la Unión, excesivamente generales o demasiado escuetas, se desprende que la información que tienen sobre ella se refiere fundamentalmente a sus finalidades, las cuales, según comentan espontáneamente tres de cada diez alumnos, son ante todo *de tipo económico* (30.2%), si bien las de tipo político también encuentran mención en las explicaciones de uno de cada diez escolares, y escasamente de índole *social*, a las que tan solo aluden expresamente el 2.8% del alumnado.

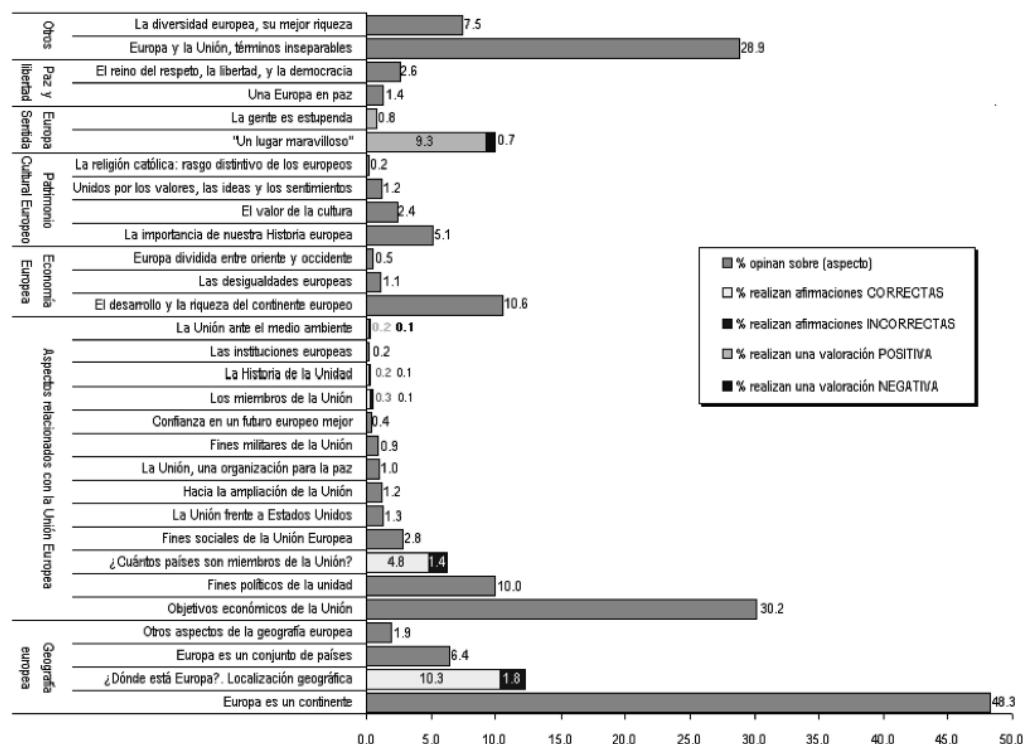


Gráfico 1: La Europa que piensan los alumnos. Fuente: Elaboración propia.

La preponderancia que adquiere la economía en general en las reflexiones de los adolescentes se revela incluso superior si, junto a ese porcentaje de los que resaltan la importancia de los aspectos económicos en el seno de la Unión, añadimos además a aquellos escolares que, sin llamar la atención sobre éstos, señalan el desarrollo y la riqueza que caracteriza al conjunto europeo (7.4%)<sup>4</sup>. De dicho cálculo se desprende que, ciertamente, para cerca de cuatro de cada diez jóvenes (37.5%) *los aspectos económicos constituyen una cuestión fundamental*.

Aunque basadas probablemente en una variedad de aspectos, las reiteradas reflexio-

<sup>4</sup> Si bien son un 10.6% de los alumnos los que resaltan el desarrollo económico de Europa, restamos de este porcentaje el 3.2%, puesto que apuntan además las finalidades económicas de la Unión Europea.

nes que los estudiantes realizan sobre la economía de la Comunidad, frente a las escasas alusiones a sus preocupaciones sociales o políticas, detectadas, por otra parte, de forma similar en el estudio *Los jóvenes ante el reto europeo* (Prats y Trepát, 2001), se ven a su vez respaldadas por las perspectivas que los propios libros escolares utilizan para abordar el tema de la Unión. En ellos, si bien desde comienzos de los noventa se hacen patentes los esfuerzos de algunos autores por fomentar una visión más amplia de Europa, donde junto a la economía y la política tengan también cabida los procesos sociales, existen aún no pocos ejemplos en los que la integración europea se explica principalmente, o con exclusividad, a través de los factores políticos y económicos y con especial atención a las instituciones europeas (Pingel, 2000).

## Desconocen el funcionamiento de la Unión

Tal es la relevancia que adquiere la Unión Europea en la idea que los jóvenes tienen de Europa que, incluso, para casi tres de cada diez escolares (28.9%) ambos términos se hacen, según evidencian sus propios testimonios, verdaderamente inseparables, confirmándose, de este modo, lo que ya fuera observado en los estudios de Prats y Trepát (2001) y de Tutiaux-Guillon (2000). Sin embargo, en lo que a las *instituciones comunitarias* se refiere, a pesar de la dedicación con que son explicadas en los textos educativos (Prats y Trepát, 2001), éstas permanecen ajenas a sus reflexiones sobre Europa, incluso cuando piensan en ella como si se tratara de la Unión<sup>5</sup>.

Cuando en nuestro estudio pedimos a los jóvenes que dijeran qué recordaban del proceso de integración, constatamos de nuevo el escaso valor que, de forma generalizada, conceden a las instituciones europeas: tan solo siete escolares (0.3%) se refirieron a ellas. El resto, es decir, la inmensa mayoría, quizás por sentir las lejanas o por no comprenderlas plenamente o, más probablemente, por ese escaso interés que la juventud de nuestros días demuestra por la vida política e institucional (Boixader i Corominas, 2005; Guitián Ayneto, 2005), pero, en todo caso, ajenos a los aprendizajes que se espera adquieran en la escuela, omiten cualquier alusión a ellas.

El fracaso de la escuela en este sentido se hace aún más evidente al comprobar que, cuando directamente les preguntamos “¿Podrías nombrar instituciones europeas?” solamente uno de cada cuatro alumnos (26.4%) fue capaz de nombrar alguna de ellas, y de éstos tan solo la mitad citaron a más de una. El Parlamento Europeo, nombrado por dos de cada diez estudiantes (19.9%), se convierte en la institución de la Unión más conocida por los jóvenes, a la que siguen el Consejo Europeo y el Tribunal de Justicia, referidos tan solo por el 8% de los estudiantes y, más lejos aún, la Comisión, el Consejo de Ministros y el Banco Central Europeo, apenas aludidos por uno de cada veinte. Del resto de las instituciones los alumnos demuestran un desconocimiento absoluto (ver Gráfico 2), si bien el Comité de las Regiones fue citado por dos de entre los 2145 que conformaron nuestra muestra y cerca de un 1% mencionaron al Tribunal de Cuentas o al Defensor del Pueblo.

<sup>5</sup> El término aparece, bien de forma general o bien a través de la mención de una en particular, en las declaraciones de cuatro estudiantes sobre el total de encuestados (0.2%).

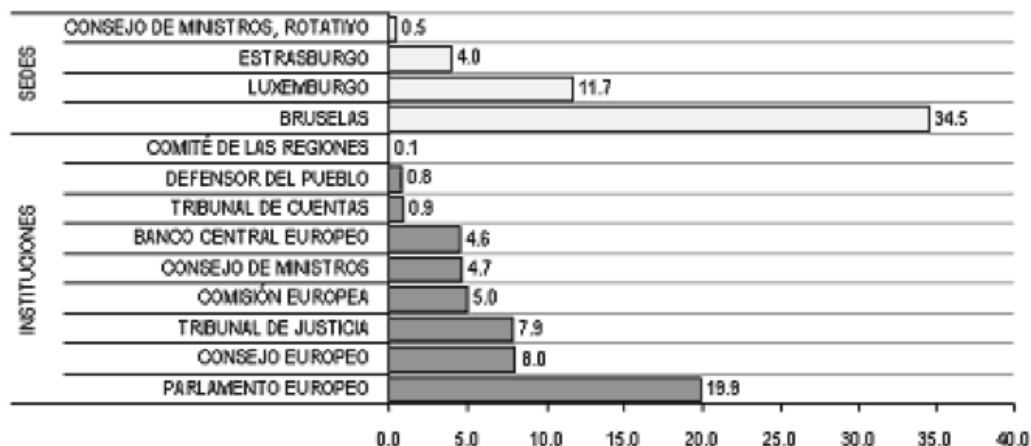


Gráfico 2: Conocimiento de los alumnos de las instituciones y sedes de la Unión. Fuente: Elaboración propia.

Aunque algo más informados se mostraron sobre las principales ciudades europeas que albergan la sede de alguna de estas instituciones<sup>6</sup> (el 40% señaló alguna de ellas) sorprende que, si bien un tercio de los alumnos (34.5%) conocía el protagonismo que en este sentido tiene Bruselas, son poco más de uno de cada diez los que citaron Luxemburgo (11.7%) y tan solo son un puñado los que se refirieron a Estrasburgo (4%) o comentaron el carácter rotativo del Consejo (0.5%). Las escasas referencias a estos últimos resultan aún más incomprensibles si tenemos en cuenta, por un lado, que es el Parlamento Europeo, cuyas sesiones plenarias tienen lugar en Estrasburgo, la institución de la que, como hemos visto, tienen más constancia los alumnos, y, por otro, que justamente durante el primer semestre del mismo año en que éstos respondieron a nuestro cuestionario, España había ocupado la Presidencia de la Unión Europea, en razón de lo cual tuvieron lugar en nuestro país numerosos actos oficiales de los cuales, evidentemente, se habló sobradamente en los medios de comunicación.

## LO QUE SIENTEN COMO PROBLEMAS ESENCIALES DE LA CIUDADANÍA

Aunque, como antes comentábamos, el propósito principal de la mayor parte de los autores de los libros escolares se centra fundamentalmente en mostrar la significación tanto económica como política de la actual *Unión Europea*, destacando, por tanto, sus objetivos económicos, ello no significa que se eliminen por completo las referencias a los compromisos sociales de la Unión, que ciertamente aparecen, especialmente los que atañen a la defensa de los derechos del ciudadano (Prats y Trepato, 2001).

Quizás debido a esas menciones en los textos, o bien motivados, simplemente, por sus propias inquietudes personales, unos pocos alumnos (1%) pusieron de relieve las garan-

<sup>6</sup> A través de la pregunta “¿Recuerdas qué ciudades son sede de instituciones europeas?” tratamos de sondear el conocimiento que de éstas tenían los escolares.



tías que esa unidad de los europeos ofrece para el mantenimiento de “*la paz entre ellos*”, en tanto que, según estos escolares, dicha Unión supone la apertura en Europa de nuevos caminos que, por un lado, conducen a “*una mejor convivencia entre todos los que vivimos en ella*”, tratando, para ello, de “*mejorar la vida de los ciudadanos*”, y por otro, establecen los mecanismos necesarios para “*ayudarse los unos a los otros en caso de problemas, como guerras*” y permanecer “*unidos contra el terrorismo*”. Pero, la preocupación por la paz, además de en este pequeño grupo de alumnos, se detectó también en otros tantos escolares (1.4%) que, sin referirse esta vez a la Unión Europea, mencionaron como uno de los rasgos diferenciadores del continente europeo el hecho de que en su seno “*no hay guerras*” ni “*conflictos graves*”, sino, al contrario, “*paz*”, “*estabilidad*” y no-violencia, lo que les lleva a afirmar, por ejemplo, que se trata de “*un continente especial porque es bonito y no va nadie con pistola como en USA*” (chico, 12 años), y generalmente “*pacífico, excepto cuando no hay otro remedio y viene Bin Laden*” (chico, 15 años).

Y es que, las referencias que a la paz europea realizaron ese 2.4% de los alumnos, si bien constituyen una exaltación de lo que ellos consideran el “*pacífico espíritu europeo*”, con relativa frecuencia tienen su verdadera inspiración en el temor que en ellos despertan las acciones terroristas o la posibilidad de una guerra. Impulsados, justamente, por la reflexión en torno a tales amenazas, otro pequeño grupo de alumnos (0.9%) llamó la atención sobre los “*sistemas de defensa*” comunes que, con el fin de “*tener seguridad*”, existen entre los miembros de la Unión, de tal modo que “*estén defendidos para convivir en el mundo de hoy en día*” y que “*cuando algún país de éstos entre en conflicto que sea apoyado*”.

En definitiva, nuestro estudio nos permitió concluir que *la paz, la democracia, la tolerancia y el respeto*, así como, *la importancia de nuestra historia común europea, de la cultura y de los valores en general*, constituyen las principales preocupaciones sociales de nuestros jóvenes, si tenemos en cuenta que el 11% de los alumnos encuestados incluyeron, espontáneamente, en sus definiciones libres sobre Europa referencias a al menos alguno de estos aspectos.

## PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN

Quizás actualmente las demandas de nuestros jóvenes de estar mejor informados y de que la educación constituya la principal estructura para facilitar su participación en la sociedad están siendo afrontadas con la inclusión en los programas educativos, tal como ellos mismos pedían, de la asignatura de Educación para la Ciudadanía. No obstante, y como hemos visto, dada su falta de confianza en el Estado, las autoridades nacionales o locales y los partidos políticos como estructuras que pueden facilitar su participación en la sociedad, su desconocimiento de las instituciones europeas y su verdadero desinterés (o quizás sea más correcto decir desconocimiento) por el mundo asociativo, nos surgen algunas cuestiones que, entendemos, exigen de nuestra parte una verdadera reflexión si pretendemos afrontar el reto de una formación para la participación ciudadana.

Por un lado, referidas a nuestros propios jóvenes: ¿Qué entienden, verdaderamente, los jóvenes por participar en la sociedad?, ¿hasta qué punto y cómo desean hacerlo? Considerando que, más allá de sus intereses particulares, están verdaderamente, como ellos dicen, abiertos a comprometerse con los problemas y realidades de nuestra socie-

dad, preocupados por la paz, la democracia y la tolerancia, ¿cuáles son los problemas y realidades concretas que despiertan su interés y su deseo de implicarse como ciudadano?

Y por otro lado, las cuestiones que nos interpelan a nosotros, los que aspiramos a ser formadores de ciudadanos activos: ¿de qué modo les estamos preparando para participar, como ellos piden, en la toma de decisiones políticas que les afectan?, ¿qué información proporcionamos acerca de sus cauces de participación y de información ciudadana?, ¿cómo abordamos en nuestras clases el papel que tienen las instituciones políticas y las asociaciones juveniles en el funcionamiento de la comunidad?, ¿cómo hacemos para implicarles y que se sientan miembros activos e importantes en nuestra sociedad, capaces de influir, con sentido crítico, en el rumbo que adopte ésta? Si sus inquietudes respecto a su vida en comunidad son, como detectamos en nuestro estudio, la paz, la democracia y los derechos humanos, ¿no deberíamos, en tanto que son éstas preocupaciones y valores universales, apostar por un enfoque más universalista a la hora de afrontar la formación para la participación ciudadana, que trascienda los límites de lo local, regional, nacional o europeo?

En definitiva, ¿en qué medida nuestro modelo educativo y nosotros como profesores estamos cumpliendo las expectativas de nuestros jóvenes en cuanto a su formación e información para participar en la sociedad?, ¿no habría que revisar nuestra forma de abordar los aspectos sociales y políticos en nuestras clases de Ciencias Sociales (y no sólo en la Educación para la Ciudadanía) para que éstos tuvieran verdadera significatividad en sus aprendizajes de “lo social” y, por ende, mayor presencia en su forma de entender la participación ciudadana?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COMISIÓN EUROPEA. *Eurobarómetro*. En: <[http://ec.europa.eu/public\\_opinion](http://ec.europa.eu/public_opinion)> (Consulta, noviembre 2011).
- BOIXADER I COROMINAS, A. (2005). Las ideas políticas en los jóvenes. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, pp. 27-35.
- GUITIÁN AYNETO, C. (2005). La «maría» olvidada: ¿hacia formación política en la enseñanza preuniversitaria? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, pp. 16-26.
- LÓPEZ TORRES, E. (2009). Europa en la ESO: concepto, sentimiento y realidad ante el proyecto unificador. Un estudio a través de los centros vallisoletanos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 8, pp. 55-66.
- PINGEL, F. (2000). *La maison européenne: représentations de l'Europe du 20e siècle dans les manuels d'histoire*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- PRATS, J. (dir.) y TREPAT, C-A. (coord.) et al. (2001). *Los jóvenes ante el reto europeo: conocimientos y expectativas del alumnado de Educación Secundaria*. Barcelona: Fundación “la Caixa”. Colección de Estudios Sociales, Núm. 7.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.) (2000). *L'Europe entre projet politique et objet scolaire au collège et au lycée*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

## LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y EL MEDIO URBANO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

**Teresa García Santa María y Nuria Pascual Bellido\***

*Universidad de la Rioja*

### INTRODUCCIÓN

Son numerosas las aportaciones desde el área de didáctica de las Ciencias Sociales a la “Educación para la ciudadanía”; no nos referiremos a las mismas por ser de todos conocidas y estar suficientemente difundidas. Quizá no tan numerosas, pero sí abundantes, son las aportaciones desde el área a experiencias innovadoras e investigaciones sobre el estudio de la ciudad y el ámbito urbano en general en la educación obligatoria.

La participación ciudadana, como aspecto relevante dentro de la educación para la ciudadanía, está implícita en diversos trabajos pero no la encontramos explicitada claramente en la bibliografía española. Nos parece interesante destacar los trabajos de Molina Ibáñez (2002), Souto González (2007a y b), Pagès (2007), García Pérez y De Alba Fernández (2007 y 2008), entre otras, y las referencias centradas en la participación ciudadana y problemas medioambientales, por ejemplo, Souto González (1994), Bolívar y Luengo (2007). Sí es más frecuente, sin embargo, en la literatura iberoamericana.

Nuestro punto de partida son las posibilidades que desde la Geografía se generan para plantear en las aulas la participación ciudadana, como una consecuencia lógica de cómo entendemos los docentes el papel de la escuela y, en concreto, el de la disciplina geográfica dentro de la educación obligatoria.

Ya se ha argumentado en otros foros que la aportación de la Geografía a la educación es fundamental para la construcción del conocimiento y el análisis de los problemas reales. Si la Geografía ha servido en la educación obligatoria española para “formar ciudadanos” y, los cambios curriculares han estado relacionados con el modelo de ciudadano que la sociedad requería, no cabe ninguna duda de que es una disciplina desde la que se puede potenciar la participación ciudadana, siempre que la entendamos desde la visión crítica. Así mismo, la concepción social del espacio hace que aprender a pensar ese espacio se considere un saber estratégico para el cambio social.

El concepto de ciudadanía en el siglo XXI es muy complejo y su definición muy ambigua. Así, puede hablarse de ciudadanía cosmopolita, global, responsable, activa, crítica, multicultural, etc. Por otra parte, los programas educativos europeos vinculan el concepto de ciudadanía al desarrollo de competencias cognitivas, afectivas y sociales.

---

\* Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y Educación. Edificio Vives; C/ Luis de Ulloa s/n. 26004 Logroño. E-Mails: [teresa.garcia@unirioja.es](mailto:teresa.garcia@unirioja.es); [nuria-esther.pascual@unirioja.es](mailto:nuria-esther.pascual@unirioja.es).

De hecho, en el actual modelo curricular<sup>1</sup> dichas competencias constituyen uno de los principales elementos, por su carácter integrador al aunar conocimientos, procedimientos y actitudes. La participación ciudadana puede fomentarse a partir del desarrollo de determinadas competencias básicas, en este sentido, la Competencia Social y Ciudadana aparece como prioritaria en la introducción a las áreas de conocimiento que incluyen los contenidos sociales y debe servir para impulsar la participación en unos momentos en que toma gran relevancia la sociedad civil.

La propuesta que presentamos se puede vincular a la función social y política de la escuela, en la que prima la educación para la democracia. Como recogen García Pérez y de Alba Fernández “la dimensión de participación resulta fundamental en una educación para la ciudadanía en nuestro mundo” (2007, p. 248), dimensión que aparece también como un referente básico para la construcción de conceptos sobre el medio urbano en el trabajo de González Puentes (2011).

## LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA

El currículo del Medio Natural, Social y Cultural de Educación Primaria se estructura en varios apartados: contribución del área al desarrollo de las competencias básicas, objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Puesto que esta aportación se centra en el análisis de la participación ciudadana en el espacio urbano, se hará referencia sólo a los aspectos del currículum que mantengan una relación estrecha con el objeto de estudio.

Desde el punto de vista de las competencias vamos a centrarnos en la Competencia Social y Ciudadana. En principio, esta competencia se manifiesta en dos ámbitos bien diferenciados: el personal o de las relaciones próximas (entorno familiar) y el de las relaciones más alejadas. Pero, además, plantea la necesidad de promover el desarrollo de “actitudes que permitan sentar las bases de una ciudadanía mundial, solidaria, participativa, democrática e intercultural”. Entendemos que una de las variables que ayudan a construir conceptos sobre el medio urbano es “la participación ciudadana”, tal como recoge González Puentes (2011, p. 255).

En el campo de los objetivos del Área de Conocimiento del Medio deben mencionarse algunos que afectan directamente al desarrollo de la participación ciudadana, tales como: adquirir y desarrollar habilidades sociales que favorezcan la participación en actividades de grupo respetando los principios básicos del funcionamiento democrático; además de conocer y valorar el patrimonio natural, histórico y cultural, respetando su diversidad. Ambos objetivos llevan implícita la necesidad de potenciar desde la escuela valores que refuercen en el alumno los principios básicos de convivencia y de responsabilidad, y que inculquen en ellos la idea de que son “actores” dentro del complejo mundo social y no meros “espectadores” de los hechos que se suceden.

---

<sup>1</sup> Siempre que se hable de modelo curricular o currículum nos estamos refiriendo al *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. BOE nº 293, de 8 de diciembre de 2006.

Los contenidos del Área, distribuidos en bloques, ofrecen también una información valiosa acerca de lo que realmente ha de incluirse en la formación del alumno en cada ciclo. De especial interés son los bloques 1 y 4, que analizamos a continuación:

*Bloque 1. Geografía. El entorno y su conservación:*

1. Primer Ciclo. No hay referencias concretas a la participación en espacios urbanos. Sí se constatan ideas generales sobre la necesidad de proteger el medio ambiente, sin especificar demasiado. Po ejemplo el uso responsable de recursos.
2. Segundo Ciclo. Se insiste en la necesidad de conservar el medio ambiente, lo que implica mantener una conducta solidaria y participativa. Sin embargo, no hay referencias concretas a la participación, sino a través del desarrollo de conductas cívicas.
3. Tercer Ciclo. Supone un salto cualitativo importante por lo que se refiere a los contenidos. Así, se incide en la organización administrativa de la ciudad y en el reparto de funciones de cada órgano y de cada cargo político. También aparecen conceptos más complejos relacionados con la organización administrativa estatal, autonómica y local.

Pero no se dan pasos claros para desarrollar este aspecto fuera del aula. En definitiva, se sigue presentando la participación como un “derecho” y no como un “deber” tal y como se recoge en la mayor parte de los trabajos centrados en el estudio de la participación ciudadana en la sociedad actual.

*Bloque 4. Personas, culturas y organización social:*

1. Primer Ciclo. Se desarrollan todas las responsabilidades a las que el alumno debe enfrentarse en el entorno familiar próximo y se especifican con cierto detalle la organización del centro escolar y del municipio, haciendo especial hincapié en las funciones y responsabilidades de cada uno de ellos. Se estudian el medio urbano y el rural y se presenta la ciudad como un sistema complejo y dinámico frente a un medio rural más simple en su organización y menos dinámico desde el punto de vista socio-económico.
2. Segundo Ciclo. Se hace especial hincapié en las normas de convivencia y en el conocimiento de los derechos y deberes como individuos que vivimos en grupo. Hay una referencia concreta a la importancia de la participación ciudadana en el funcionamiento de las instituciones, pero está vinculada a los procesos electorales, a la participación en manifestaciones o al papel de las asociaciones de vecinos y otros colectivos urbanos. Puede entereverse, también, una conexión entre la responsabilidad individual en el uso de los transportes y de otros servicios urbanos y la participación ciudadana. De hecho, desde edades bien tempranas puede promoverse un uso adecuado de los mismos, de igual modo que se vela por el respeto al medio ambiente.
3. Tercer Ciclo. Todos los temas desarrollados son susceptibles de ser relacionados con la participación ciudadana: las instituciones municipales, autonómicas y estatales; la población y los movimientos migratorios; la diversidad cultural y lingüística; publicidad y consumo; y el papel de las comunicaciones y medios de transporte en las actividades socio-económicas.

## LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN EL ESPACIO URBANO A TRAVÉS DE LOS LIBROS DE TEXTO. UNA APROXIMACIÓN

*Primer Ciclo de Primaria.* Como consideraciones previas, hay que señalar que en los dos cursos del primer ciclo se tratan los ámbitos mencionados en la contribución del área de Conocimiento del Medio al desarrollo de las competencias básicas: *la familia, el aula y la localidad o el municipio*. Por lo tanto, en principio, hay una coincidencia entre las áreas temáticas del bloque y los objetivos de la competencia social y ciudadana.

La valoración crítica de los contenidos de los libros de texto nos permite concluir que no existe una correlación adecuada entre sus contenidos y lo exigido para el desarrollo de la competencia. Se constatan, en general, desajustes entre los contenidos y el nivel de exigencia en las actividades.

Resultan muy interesantes aspectos tales como la inclusión de un apartado de *Educación en valores* en cada tema (colaborar en las tareas de la casa, respetar las normas de convivencia en casa y en el colegio, valorar la amistad, reciclar, valorar los trabajos, la igualdad, el respeto a las normas y señales de tráfico, etc.). También cabe resaltar las actividades para adquirir conocimientos, además de las de refuerzo y repaso muy variadas. En algún caso, estos ejercicios son inadecuados, por ejemplo, saber moverse en la ciudad, cuando los alumnos apenas saben moverse en el aula.

*Segundo ciclo de Primaria.* El tratamiento que en este ciclo se hace de la competencia ciudadana sigue también una trayectoria ascendente desde el espacio percibido y más cercano hasta el ámbito de la localidad y la organización administrativa. Por lo que respecta a las cuestiones más próximas al alumno, se aborda el ámbito personal a cuatro niveles: familia, amigos, vecinos y colegio. Además, se hace un guiño a la multiculturalidad y la convivencia con otras culturas.

La valoración de los contenidos permite destacar aspectos de gran interés para el desarrollo de la participación ciudadana: compartir, colaborar, cooperar, dialogar y participar. Se hace hincapié en la organización de la vida en el colegio, la necesidad de trabajar juntos y colaborar y el valor de la educación, se introducen lecciones sobre la localidad y los elementos principales que se encuentran en ella. En cualquier caso, el desarrollo de los temas es muy descriptivo. Por otra parte, se introduce la organización administrativa básica de la localidad y su funcionamiento, haciendo referencia a los principales servicios ciudadanos. No se hace ninguna referencia a la orientación en la ciudad o en espacios exteriores en el texto y sí en las actividades. No queda clara la importancia de la contribución ciudadana al desarrollo de las actividades. Introducir conceptos como las elecciones municipales, campaña electoral, candidato, Estado español, Congreso, Senado, etc. es poco aconsejable. La presentación de la UE es muy básica y sencilla, pero poco coherente con el nivel de desarrollo del alumno de este nivel.

Las actividades promueven tanto el trabajo individual como en equipo y, en los textos, se intercalan actitudes que ayudan a incidir en la participación ciudadana.

*Tercer ciclo de Primaria.* En este ciclo la competencia social y ciudadana se promueve desde un espacio de mayor dimensión, un espacio observado y percibido. Por lo tanto, el alumno abandona el ámbito más personal y debe enfrentarse a la complicada organización social, a escala local, regional, nacional y mundial. Las palabras *sociedad* u *orga-*



nización aparecen en los epígrafes con un significado más afinado y en un contexto más amplio. Se habla de democracia, de participación y el alumno toma conciencia de lo que eso supone dentro del aula. Se avanza en el conocimiento de la UE, su organización y el papel de las instituciones más importantes. En otros ciclos ya se hablaba de *diversidad* y de *multiculturalidad* pero, en este último ciclo de Primaria, se aceleran los contenidos y se prepara al alumno para el salto a la Educación Secundaria Obligatoria.

Se presupone, en general, un buen conocimiento de Europa (la ayuda del atlas es importante), pero es poco probable que los alumnos recuerden los países y las capitales de forma clara.

En la mayor parte de los libros hay un apartado titulado *La vida en democracia*, que se vincula a la participación ciudadana. Aunque está más enfocado a la participación en las elecciones como votantes o como candidatos, también se propone que el ciudadano debe estar interesado por los problemas que nos afectan y por la necesidad de encontrar soluciones. También se mencionan conceptos como discriminación, inviolabilidad, tolerancia. Las actividades sugeridas, en algunos casos, son difíciles y rebuscadas. Un aspecto relevante es la inclusión de actividades de reflexión que hagan al alumno valorar adecuadamente los derechos y las ventajas de las que disfruta. También la participación del alumno en la toma de decisiones dentro del aula (elección de delegado, propuestas en actividades de grupo,...). Y, finalmente, se concede gran importancia a temas de actualidad como la inmigración y los cambios que está originando en el tejido social.

En síntesis, al analizar el tratamiento de la participación en los libros de texto, se proponen actividades que tienen como único objetivo fomentar el espíritu crítico en el niño a través del debate y la puesta en común y que, en definitiva, lo que promueven es la participación. No se plantea, por ejemplo, cómo usar el transporte público para luchar contra la contaminación, la relación entre transportes y movilidad geográfica, la diversidad cultural como causa de la desaparición de las tradiciones de un país, la relación entre el agotamiento de los recursos y el incremento de la densidad de población, etc.

## PROPUESTA PARA 3<sup>ER</sup> CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Como consecuencia de los análisis anteriores, nos parece adecuado aportar algunas reflexiones sobre cómo potenciar la participación ciudadana de los alumnos y en qué ciclo realizarlas.

Como punto de partida nos preguntamos: ¿Puede la escuela en el momento actual formar ciudadanos capaces de mantener una actitud participativa en el nuevo modelo social que se está configurando? Nuestra respuesta es afirmativa. Por todo ello proponemos un esquema de trabajo para tercer ciclo. ¿Por qué para tercer ciclo? En primer lugar, porque el conocimiento sobre el medio urbano, como todos los conocimientos espaciales, se construye de forma progresiva, desde el medio más próximo, vivencial, hasta conocimientos más complejos.

Porque en este nivel el alumnado, no sólo es capaz de confeccionar croquis y dibujos sencillos a partir de la observación directa, sino que también puede elaborar planos y sencillos mapas utilizando las nociones básicas de escala. Además, empiezan a mostrar



interés por la comunidad y por los temas sociales. Por lo que al impulso del ejercicio de la ciudadanía se refiere, en este ciclo puede pensarse llevar al aula actividades que promuevan la realización y sistematización de observaciones del paisaje urbano y de los elementos que lo configuran. Así mismo, puede trabajarse con fotografías o planos en los que se pueda comprobar la evolución del espacio urbano en el que viven. En este sentido, los desplazamientos cotidianos (principalmente del domicilio al colegio) constituyen un tema de trabajo que puede desarrollarse desde las aulas.

Y porque, como hemos visto, la estructura urbana de una ciudad y los movimientos de población en la misma se vinculan a este nivel educativo.

Nuestro objetivo más concreto es reflexionar sobre dónde se sitúan las decisiones sobre los desplazamientos y la elección de medios de transporte en una ciudad de tamaño medio como Logroño.

Los contenidos a trabajar son los desplazamientos diarios en las áreas urbanas. En el momento actual estos desplazamientos diarios son los dominantes dentro de los movimientos de población. Y, aunque específicamente no se incluyen en tercer ciclo, sí se pueden incorporar, tal como está el currículum.

Las características de la estructura urbana de Logroño y los nuevos espacios de localización de la población, por un lado, y el planteamiento conjunto que sobre los modelos de transportes urbanos y metropolitanos están desarrollando los responsables políticos municipales y autonómicos, por otro, hacen que éste sea un aspecto a partir del cual se pueden analizar las decisiones y la participación o no de la ciudadanía en las mismas, para mejorar los desplazamientos diarios obligatorios entre lugar de residencia y centros escolares.

El esquema de trabajo propuesto es el siguiente:

- Analizar un plano de Logroño localizando en el mismo el domicilio y el centro escolar, señalando el itinerario seguido para los desplazamientos.
- A partir del plano de Logroño, en el que se incluyan también las líneas de transporte, contestar estas cuestiones:
  - \* ¿Cómo te desplazas para ir al colegio?
  - \* ¿Cuánto tiempo empleas en el desplazamiento?
  - \* ¿Quién toma la decisión de cómo hacerlo?
  - \* ¿Es posible la accesibilidad a pie al colegio?
  - \* ¿Están las líneas de autobús bien distribuidas en el plano?
  - \* ¿Alguna línea de autobús pasa cerca de tu domicilio?
  - \* Si pasa alguna línea, ¿la usas? En caso negativo, ¿por qué?
  - \* ¿Quedan barrios sin servicio de autobús?
- Debate en pequeños grupos a partir de las dos cuestiones siguientes:
  - \* ¿De quién depende el trazado y uso de los transportes públicos, de los responsables políticos o de los ciudadanos? ¿Cuál es tu opinión?
  - \* En caso de no tener acceso próximo al transporte público, ¿a quién te dirigirías para solicitar un cambio en el trazado de las líneas?
- Puesta en común de las conclusiones de los diferentes grupos y propuestas de actuación.

## CONCLUSIONES

Creemos haber puesto sobre la mesa algunas consideraciones importantes en relación con el desarrollo del concepto de ciudadanía en la Educación Primaria. Si bien en una primera lectura del currículo no está claro que este concepto tan relevante en la sociedad actual se potencie a través de la Competencia Social y Ciudadana, si se reflexiona adecuadamente, pueden promoverse desde las aulas actividades transversales que la potencien.

Hemos de ser capaces de generar en el aula situaciones que permitan al alumnado, no sólo enfrentarse a los problemas sociales objeto de estudio, sino también ser capaces de trabajar y ofrecer soluciones para mejorar determinadas situaciones.

Desde el punto de vista de la participación ciudadana en el espacio urbano, puede decirse que se considera que la democracia no sería completa si no se contara con la participación de la población en la toma de decisiones. Si el espacio no sólo tiene una dimensión física, sino también social, los habitantes de dicho espacio deben formar parte del proceso de transformación del mismo y tomar decisiones, si se diera el caso, de cara a desarrollos futuros no deseables. Por tanto, no es adecuado dejar que sean la Administración y los planificadores quienes diseñen el territorio, sin contar con la opinión de los moradores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOLÍVAR, A. y LUENGO, F. (2007). Educación para la ciudadanía: una apuesta comunitaria. *Didáctica Geográfica*, 9, pp. 53-66.
- GARCÍA PÉREZ, F. y DE ALBA FERNÁNDEZ, N. (2007). Educar en la participación ciudadana como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, 9, pp. 243-258.
- GARCÍA PÉREZ, F. y DE ALBA FERNÁNDEZ, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova: Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Volumen XII, 270 (122). Ejemplar dedicado a “Geocritica: Diez años de cambio en el mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales 1999-2008”. En: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>> (Consulta, 18 de diciembre de 2011).
- GONZÁLEZ PUENTES, J. F. (2011). *El medio urbano como ámbito del conocimiento escolar. Análisis y propuestas a partir de un estudio de concepciones del alumnado de Bogotá*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Solciales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Disponible en: <<http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/1520/el-medio-urbano-como-ambito-de-conocimientos-escolar-analisis-y-propuestas-partir-de-un-estudio-de-concepciones-de-alumnado-de-bogota/>>.
- MOLINA IBÁÑEZ, M. (2002). Geografía y ciudadanía ¿Para qué la educación geográfica en el siglo XXI? *Didáctica Geográfica*, 5, pp. 131-149.
- PAGÈS, J. (2007). La enseñanza de las Ciencias Sociales y la educación para la ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, 9, pp. 205-214.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE nº 293, de 8 de diciembre de 2006: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>.
- SOUTO GONZÁLEZ, X.M. (1994). Implicaciones didácticas del estudio geográfico de las ciudades. *Investigaciones Geográficas*, 12, pp. 93-118.
- SOUTO GONZÁLEZ, X.M. (2007a). Educación geográfica y ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, 9, pp. 11-32.
- SOUTO GONZÁLEZ, X.M. (2007b). Geografía y ciudadanía. Espacio público educativo y Geografía escolar. Los retos para una formación ciudadana. En: *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 217-240.

# LA ENSEÑANZA PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN COLOMBIA

**Jenny Andrea González Valencia, Rocío del Pilar Posada López  
y Carlos Hernando Valencia Calvo\***

*Universidad de Caldas (Colombia)*

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es un análisis del currículo de Ciencias Sociales y de la manera como aparece la enseñanza para la participación ciudadana en la enseñanza obligatoria en Colombia. El presente trabajo toma como punto de partida que el mundo, y de manera particular Colombia, se enfrenta a cambios profundos que se caracterizan por el rápido movimiento de la población dentro y fuera de los límites nacionales, el reconocimiento de las minorías, el fracaso de determinadas estructuras políticas y de poder tradicionales –así como el surgimiento de otras-, la reivindicación del papel de la mujer en la sociedad, el impacto de la economía global, el cambio en los modelos de trabajo, la revolución generada por las tecnologías de la información y la comunicación, entre otros. Esta realidad refleja la necesidad de transformaciones sociales significativas, donde la educación tiene un papel relevante en la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de espacios democráticos.

La realidad social, el ordenamiento constitucional y diferentes leyes en Colombia han generado posibilidades para la construcción de espacios de participación democrática. En este espectro, la educación y, en especial, las ciencias sociales están llamadas a contribuir de manera urgente en las transformaciones de la sociedad. En un país como Colombia, el papel de la escuela como institución socializadora resulta fundamental, al poner en escena la interacción de las personas y propiciando espacios de reflexión crítica, que contribuyen a que las nuevas generaciones afronten la construcción del presente y el futuro a través de una participación ciudadana fundamentada en principios democráticos.

En este horizonte, la educación como política cultural permite entender que la formación de los ciudadanos ha de verse como un proceso ideológico por medio del cual “nos experimentamos a nosotros mismo, a la vez que enfrentamos nuestras relaciones con los demás y con el mundo, dentro de un sistema complejo y con frecuencia contradictorio de representaciones e imágenes” (Giroux, 1998, p. 35).

---

\* Departamento de Estudios Educativos. Universidad de Caldas (Colombia). E-Mails: jennyangonzalez@hotmail.com; rocio.posada@gmail.com; carvac@une.net.co.

## FINALIDADES DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

Pensar en la formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia implica revisar algunos de los referentes legales que la definen, entre los que están: la Constitución Política (1991), la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales (2002), entre otros. Estos referentes normativos definen lo que se debe enseñar en la educación obligatoria y, de manera concreta, en la formación de ciudadanos.

La realidad social de un país como Colombia, refleja que:

Cada vez es más evidente que en la escuela actual todos los saberes deberían tender a la formación de los niños y jóvenes para que pudieran convertirse en una ciudadanía capaz de convivir con los demás y tomar decisiones sobre su futuro como personas, miembros de una familia y de una comunidad (Pagés y Santisteban, 2010, p. 9).

Lo anterior sugiere poner en consideración los siguientes interrogantes: ¿Qué papel puede jugar la enseñanza de las Ciencias Sociales en la tarea de desarrollar en los estudiantes pensamientos y acciones orientadas a la participación democrática? ¿Qué concepciones de formación ciudadana y de participación se encuentran implícitas en la propuesta curricular para las ciencias sociales en Colombia? Estas dos preguntas se pretenden responder en la presente aportación.

Las finalidades de la educación obligatoria en Colombia -como lo plantea la Ley General de Educación- responden a ideas asociadas a la socialización de las nuevas generaciones, el desarrollo integral, la comprensión crítica, el conocimiento y apropiación del acervo cultural del país, el conocimiento de la realidad social, la adquisición de conocimientos científicos, entre otros.

Las anteriores finalidades se pueden concretar para las ciencias sociales, en términos de educar para la democracia en: a) respetar la dignidad de si mismo y de los demás; b) educar en la participación para llegar al consenso de la decisión, a la cooperación en la acción y, en definitiva, a favorecer el paso de la decisión política a manos del conjunto de la sociedad; c) identificar, comprender y valorar los rasgos distintivos y plurales de las comunidades con las que el alumno se identifica; d) conservar y valorar la herencia natural y cultural que hemos recibido como legado de una comunidad (Benejam y Pagès, 2002, p. 48). En otras palabras, la enseñanza de las Ciencias Sociales debe preparar a las personas para que asuman roles de participación activa.

En Colombia la formación para la participación se debe pensar teniendo como referencia la justicia social, si se quiere generar las transformaciones que necesita el país. Una adecuada formación ciudadana debe ser liberadora y debe lograr en los estudiantes el reconocimiento de los derechos y deberes individuales y colectivos. Por otra parte, la formación de ciudadanos para la participación va más allá de los contenidos, porque esto requiere enseñar a los estudiantes a pensar y reflexionar sobre la vida cotidiana y comprender que el mundo se caracteriza por su diversidad: social, cultural, étnica, religiosa, etc.

## EL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA EN COLOMBIA

Los Lineamientos Curriculares del Área de Ciencias Sociales (2002) son una respuesta a los postulados de la Constitución Política y la Ley General de Educación. En la Constitución se propone la necesidad de construir un nuevo país. El Estado es concebido como un Estado social de derecho, construido sobre una democracia participativa. En este espectro, la enseñanza de la participación asume un carácter prioritario en la configuración de la democracia y la convivencia pacífica.

La Constitución Política y el Movimiento Pedagógico Nacional<sup>1</sup> sentaron las bases para la actual Ley General de Educación. La ley concretó que el país requería profundos cambios en la enseñanza obligatoria. En esta ley la educación para la participación aparece como una finalidad central de la educación obligatoria.

A pesar de los grandes avances logrados en las reformas anteriores al 1994 (por ejemplo las reformas de 1984), la enseñanza de las Ciencias Sociales se caracterizaba porque la historia se centraba en hechos factuales y la geografía en aspectos de descripción física de los territorios. Como respuesta a esto y para generar un cambio significativo en la enseñanza del área, la ley y los lineamientos proponen pensar el área desde una perspectiva interdisciplinaria, como lo planteaba el Movimiento Pedagógico Nacional.

Los Lineamientos Curriculares de las Ciencia Sociales plantean los siguientes objetivos:

- a) ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que los y las estudiantes se desarrollan -donde sea necesario-;
- b) formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo;
- c) propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes;
- d) propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida;
- e) ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 13).

La Ley General de Educación y los Lineamientos curriculares del área definieron unas políticas claras que pretenden impulsar cambios significativos desde la base en los ámbitos curriculares, pedagógicos y didácticos. Estos a su vez están orientados a promover mejores aprendizajes en las y los estudiantes, para así contribuir a formar una sociedad más crítica y participativa, como lo propuso el informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (Llinas y Vasco, 1997).

---

<sup>1</sup> El Movimiento Pedagógico Nacional fue una movilización de profesores de la enseñanza pública por la transformación del sistema educativo y la transformación de la sociedad.

Esta misión que elaboró un estudio y propuesta para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la educación en Colombia, en este informe se propuso que la educación debe contribuir a que las personas construyan aprendizajes que les permitan interpretar la realidad social y construir el futuro, y que en este proceso se tuviera en consideración la diversidad étnica y cultural presente en el país.

Para la enseñanza de las Ciencias Sociales se plantea un cambio en todos los aspectos didácticos (finalidades, currículo, evaluación, la formación inicial de maestros y profesores, etc.), para que así los estudiantes logren desarrollar una mejor comprensión del mundo y su realidad cercana, que se presenta como "fragmentado pero globalizado, rico y productivo pero empobrecido; plural y diverso pero intolerante y violento; con gran riqueza ambiental, pero en continuo deterioro" (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 9). La enseñanza de las Ciencias Sociales debe llevar a desvelar estas contradicciones y a movilizarse para transformarlas.

Los Lineamientos Curriculares plantean que "el hombre nace como posibilidad pero debe hacerse sujeto irrepetible y único, necesita crearse como ciudadana y ciudadano, es decir como persona que se atreve a pensar por sí misma en solidaridad con otros sujetos, actuar respetando las reglas que fundamentan el juego democrático y asumiendo los valores éticos que justifican las finalidades de la identidad humana y del país" (Ministerio de Educación Nacional, 2002). Porque el pensamiento y la acción social de los individuos sólo se puede comprender a partir de su contexto social y de la interacción con los demás.

## LA EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN EN LOS LINEAMIENTOS

La formación ciudadana y, de manera concreta, la educación para la participación en el currículo de Ciencias Sociales en Colombia son definidos como aspectos transversales en la educación obligatoria. En esta tarea se le asigna una responsabilidad concreta a las Ciencias Sociales.

Los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales, en relación a la clasificación curricular propuesta por Pagés (1994), se enmarcan dentro del currículo crítico, el cual tiene como finalidad la emancipación de los sujetos, el conocimiento como constructo social desde su propia realidad. Este tipo de currículo puede ser materializado a través de los principios del socioconstructivismo, porque este último pretende desarrollar pensamiento crítico y dirigido a la acción y a la transformación de la realidad.

Un currículo de las Ciencias Sociales enmarcado en esta perspectiva debe llevar a desarrollar un pensamiento social, que le permita a las personas analizar, debatir argumentar, etc. acerca de lo que ocurre a su alrededor, para que así los estudiantes construyan significados coherentes entre lo que piensan, lo que dicen y lo que hacen. En esta última, la participación en la enseñanza de las Ciencias Sociales entonces puede pensarse desde tres perspectivas como son: socialización política, educación política o una característica del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los Lineamientos Curriculares proponen replantear la enseñanza del área a partir de cuatro aspectos: a) introducir miradas holísticas; b) superar el énfasis en lo tradicional; c) reconocer los saberes de las culturas no occidentales; y d) aceptar el aporte de las minorías en los distintos países (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 54).



Los Lineamientos se encuentran estructurados a través de ejes generadores. Esto son ocho, de los cuales tres hacen referencias específicas a la educación para la participación: a) la defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad; b) sujeto, sociedad civil y Estado comprometidos con la defensa; y c) promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismo para construir la democracia y buscar la paz. Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios. Estos resaltan el papel de las personas, la construcción de la paz y la solución de problemas y conflictos sociales.

Los ejes evidencian que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe ser orientada hacia el desarrollo de pensamiento social que permita alcanzar una mejor comprensión de la vida social y hacer consciente su construcción como sujetos políticos. Para esto se hace necesario la formación en valores como "el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad social entre otros" (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 28). Esto se puede lograr a través de prácticas de enseñanza que acerquen a los estudiantes a su realidad y construyan alternativas de solución a los problemas sociales que los rodean. "A través de dichos problemas o interrogantes, es factible estructurar y afianzar en los estudiantes conceptos y herramientas fundamentales en las Ciencias Sociales, para que desarrollen y alcancen un saber social fundado" (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 29).

Estos ejes se concretan en ámbitos conceptuales y preguntas problemas. Estos tienen una estrecha relación con los conceptos sociales claves, y están orientados a: "a) facilitar miradas alternas sobre la realidad, para propiciar transformaciones en todo aquello que impida el desarrollo del individuo y la sociedad; b) permitir desarrollar un proceso de interrelación y complejidad creciente, para ir acercándose al pensamiento formal propio de la comprensión científica de la sociedad" (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 37); esto implica un conocimiento del contexto natural para que se pueda ser transformador de ésta.

Para finalizar, se puede decir que los Lineamientos Curriculares pretenden una educación para la participación democrática, orientada a generar conocimientos que le permitan a los estudiantes construir una sociedad más justa y pacífica y que, a su vez, sean capaces de resolver los problemas que les plantea la vida cotidiana y también que tomen conciencia de la importancia de participar en la construcción de procesos democráticos y de manera puntual en la defensa y protección de los derechos humanos.

Aunque los Lineamientos Curriculares corresponden a un currículo emancipatorio, en nuestra experiencia como formadores de maestros y profesores, seguimos encontrando que en la enseñanza obligatoria continúan con una enseñanza tradicional, que corresponde al currículo técnico, caracterizado por la reproducción de contenido, centrado en el profesor, memorístico, en la transmisión de valores hegemónicos y tradicionales, etc.

## CONCLUSIONES

Los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales proponen una enseñanza abierta, flexible, contextualizada, emancipadora, pero la realidad deja ver que la enseñanza continúa siendo tradicional.

La enseñanza de las Ciencias Sociales se ha caracterizado por ser una enseñanza con una racionalidad instrumental, lo cual no ha permitido que haya una verdadera inte-

gración curricular que permita formar ciudadanos con una mejor comprensión de sus realidades.

La educación para la participación exige el reconocimiento del otro, el respeto por los demás, para lograr así construir la democracia.

Las Ciencias Sociales son formadoras en valores como el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad social, lo cual permite lograr una mejor comprensión de la vida social y a su vez permite formar personas más conscientes de su papel en la sociedad.

Los Lineamientos proponen unas Ciencias Sociales que desarrollen un pensamiento social que permita analizar, debatir y argumentar, frente a determinados hechos. Esto lleva a desarrollar una conciencia de participación ciudadana.

Los Lineamientos curriculares buscan una educación para la participación democrática, lo cual puede llevar a construir una sociedad más justa y comprometida.

Los Lineamientos propenden por unas Ciencias Sociales que formen ciudadanos capaces de resolver los problemas que les plantea la vida cotidiana, lo que reafirma la importancia de participar en la construcción de la democracia y de manera puntual en la defensa y protección de los derechos humanos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (coords.) (2002). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE (1991). *Constitución Política de Colombia*. En: <<http://www.banrep.gov.co/regimen/resoluciones/cp91.pdf>> (Consulta, 8 de enero de 2012).
- GIROUX, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.
- LLINAS, R. y VASCO, C. (1997). Colombia al filo de la oportunidad. *Misión Ciencia, Educación y Desarrollo*. Tomo 1. Santa Fé de Bogotá: Tercer Mundo.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (1994). *Ley General de Educación 115*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (2002). *Lineamientos Curriculares para el área de las Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación. En: <<http://www.eduteka.org/pdfdir/MENLineamientosCienciasSociales.pdf>> (Consulta, 13 de enero de 2012).
- PAGÈS, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, pp. 38-51.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia: la competencia social y ciudadana. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, pp. 9-13.

# ANÁLISIS CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN EL SISTEMA PÚBLICO DE ENSEÑANZA EN PUERTO RICO: NIVEL ELEMENTAL Y SECUNDARIO

**Javier Carrión Guzmán\***

*Universidad de Puerto Rico*

## INTRODUCCIÓN

Puerto Rico es un país antillano del Caribe hispano, bicultural, con raíces de España y Norteamérica. Es posesión de Estados Unidos de América (EE.UU.) desde 1898 y con ello todo un ensamblaje de aspectos sociales, económicos y políticos experimentado en la Isla; entre las nuevas políticas económicas que trajo el cambio de soberanía dejando la moneda española y llegando el dólar; los puertorriqueños presenciaron un nuevo orden político de mandatarios de habla inglesa y un sistema educativo diferente. El sistema de educación implantó nuevos programas académicos (cursos de inglés y educación cívica) y reforzó la estructura establecida en un principio por la metrópoli española. Con la nueva creación de escuelas y un sistema centralizado comenzaría el programa de estudios sociales e historia (PESH).

El Programa se estableció en el 1927 como medida para reconocer los aspectos de la educación ciudadana que traería el nuevo sistema de educación de EE.UU. Este nuevo programa educativo se organizó y produjo guías para la enseñanza de la educación de un ciudadano responsable y comprometido con su país. Prácticamente durante toda la primera mitad del siglo XX, el PESH estableció nuevos temas por grado con un peso en el desarrollo de una Educación Cívica y Ciudadana (ECC)<sup>1</sup>. Los puertorriqueños presenciaron normas y estándares procedentes de Norteamérica, con poca o ninguna presencia de los elementos prioritarios y/o de las necesidades básicas de la cultura puertorriqueña. El Programa experimentó cambios por las decisiones políticas de la época, carentes de un análisis sobre las necesidades del pueblo.

Algunos de los temas para el estudio y el desarrollo de un ciudadano responsable desarrollados por el gobierno norteamericano: Problemas personales, problemas comunitarios, civismo y conducta social. En este albergaban cursos de ciencias sociales, ciencias naturales y educación en salud. Asimismo, durante 1942-1958, el PESH del nivel

---

<sup>1</sup> Véase las guías curriculares de 1927, 1945, 1959 y 1963 del programa de estudios sociales e historia del Departamento de Educación de Puerto Rico.

\* El autor es catedrático de la Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras. E-Mail: javiercarri82@hotmail.com.

elemental comenzó a reformularse con nuevos cursos dando mayor peso a estudios sobre la nación norteamericana y aspectos de geografía e historia mundial. Rivera y Morales (1953) exponen la necesidad de enseñar historia en los niveles elemental, secundario y universitario. El planteamiento fue establecer que la enseñanza de la historia es fundamental para la comprensión de la cultura y por ende sustentar el desarrollo social de los puertorriqueños. El panorama educativo mantuvo esta visión desde la segunda mitad del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX (1900-1940). Sin embargo, el desarrollo de los cursos de historia y estudios sociales se convirtió en eje principal para la exaltación patriótica de la metrópoli, tanto de España como de EE.UU. La americanización de la Isla produjo, entre otros, la desvalorización de la cultura y la educación de la elite social, desarrollando currículos con una visión centralizada en la colonización, por ende una ausencia notable del espíritu cultural-nacional de Puerto Rico.

Para finales de la década del cincuenta (1959) se adjudica y se reconoce el PESH dentro del sistema público de enseñanza en Puerto Rico. Además varios colegios católicos y laicos adoptaron el Programa académico, como parte de los requisitos de graduación. Alegría, Caro y otros autores (1985) reseñaron varios temas que se estudiaron bajo el PESH: a) hogar-familia; b) familia-comunidad; c) ambiente naturales-nuestro país; e) ciencias geológicas y f) herencia cultural-humanidades. Estos primeros pasos en establecer el PESH fueron esenciales en establecer las bases para desarrollar la misión y visión que tuvo el Departamento de Instrucción (hoy Departamento de Educación). Conjuntamente, los principios cívicos y ciudadanos que se desarrollaron a comienzos del siglo XX se unieron a los cursos y secuencias curriculares por grado eliminando los cursos propios e independientes que dieron base al Programa.

Durante el siglo XX, el desarrollo de los cursos de estudios sociales e historia del sistema público de enseñanza de Puerto Rico se centraron en cumplir las expectativas de los fondos federales provenientes de EE.UU., satisfacer las necesidades-beneficios del estado en la creación de cursos, modificación de libros, guías de estudios y estrategias didácticas a cargo de las editoriales. Todo esto conllevó una disminución de cursos, temas y actividades sobre ECC en el currículo. Esto se observa en la ausencia de investigaciones, programas curriculares y evaluación en el campo de PESH. Nuestra investigación documental (guías y marcos curriculares) comprueban que el contenido de los cursos del PESH, en relación a la ECC son escasos, están articulados con otros programas y no se incluyen como herramientas dentro de otras secuencias curriculares o programas académicos. En Puerto Rico la experiencia sobre el desarrollo de la educación cívica y ciudadana ha tenido una presencia exigua. Existe escasez de materiales didácticos, cursos, currículos o guías de estudios y están más enfocados al contenido de los propios cursos. Los cursos que en un principio estaba dirigidos a desarrollar un ser humano comprometido con la sociedad escasean. Son cursos dirigidos a la adquisición de conocimientos históricos, geográficos y mayormente basados en la memorizar datos<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Existen investigaciones sobre educación ciudadana centradas en aspectos de corte institucional, como Correa (1995). Además, existen varios autores que han trabajado con el tema desde la universidad como centro docente-investigativo: Dras. Anita Yukin & Anaida Pascual. Debemos mencionar que el rotativo en la Isla (El Nuevo Día) ha desarrollado foros sobre participación ciudadana, congresos y participación comunitaria.

Carrión (2010) en la investigación comparativa sobre los países del Caribe hispano demostró que existe una experiencia exigua con relación a la cultura curricular y la participación ciudadana. Cuba, República Dominicana y Puerto Rico tienen políticas públicas que se han alejado de establecer postulados claros sobre el desarrollo de análisis crítico y toma de decisiones, entre otras competencias sobre educación cívica (ICCS, 2010). Molano, Campos y Quintero (2008) establecieron que las escuelas deben desarrollar ciudadanos que respondan a los principios democráticos. Esta participación debe estar enmarcada en las acciones políticas, derechos y deberes. Asimismo, la participación activa como entes de la sociedad debe estar enmarcada en los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumno. Estas autoras venezolanas concluyeron que los ciudadanos de cada nación, no importa la condición política, deben ser responsables en sus acciones con la participación activa en decisiones políticas, reconocer la función de los gobiernos y la cooperación activa en los asuntos comunitarios.

Hahn (1983) estableció que muchos países carecen de currículos o guías de estudios sobre el tema cívico, y estudió la problemática de incluir en cursos electivos como sociología, política o economía destrezas cívicas o ciudadanas excluyendo de la secuencia curricular. La autora y expresidenta del National Council for Social Studies comentó: “citizens will not learn how to teach complex economic, social and environment problems by passively absorbing information from teach and textbook...” (p. 195).

Esto lo afirma una década posterior Anderson (1992) cuando establece que existe una desconexión entre competencias como educación cívica y el estudio de cursos sobre economía, política y fronteras culturales. Según Cox, Jaramillo & Reimer (2005), el reto parece ser en focalizar la atención, redirigir los esfuerzos y visualizar ciertos contenidos, actividades y prácticas educativas que contribuyan a desarrollar un alumno más reflexivo, autónomo y con juicio para afrontar puntos controversiales. Estos indicadores son base fundamental para la acción cívica y ciudadana.

La idea sobre ECC también la sustentan las teorías sobre cultura democrática, desarrolladas en EE.UU. para la década de los 1960. Exponía que los grupos e individuos tienen la libertad cultural en naciones democráticas, por ello pueden desarrollar prácticas culturales, políticas y conductas que mantengan un balance con el país. En otras palabras, que en una sociedad pueden coexistir creencias, multiculturalidad e individualización en la sociedad democrática. La educación cívica y ciudadana abona el terreno para que los alumnos puedan tener y sustentar sus propios argumentos en las sociedades democráticas. Esta corriente no se limita al estudio de valores y ética del ser humano, es un conjunto de competencias que capacitan un ser humano fortalecido en áreas tales como: derecho, economía, política y asuntos comunitarios, entre otros.

El impulso y las nuevas propuestas tanto de EE.UU. como de las Naciones Unidas sobre la ECC tienen como eje desarrollar un ciudadano que participe de una comunidad política y de la condición de miembro de dicha comunidad, incluyendo deberes y responsabilidades. Molano, Campo y Quintero (2008) apuntan que la educación ciudadana viene a representar una oportunidad de educar y fortalecer vínculos entre los miembros de la sociedad para afrontar los cambios propuestos por el estado. Es una escuela de pensamiento que esboza la necesidad de re-enmarcarlos en una cultura de paz. Esta permite

una forma de liderazgo en la comprensión humana, relacionada con el entorno social, cultural y educativo dentro de las competencias de la propia sociedad.

## OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y MUESTRA

Los objetivos fijados en esta investigación han sido: a) examinar la utilización de la educación cívica y ciudadana en las guías curriculares del sistema de enseñanza público en Puerto Rico bajo el programa de estudios sociales e historia, b) analizar los componentes curriculares sobre la educación cívica y ciudadana del sistema de enseñanza público en Puerto Rico bajo el programa de estudios sociales e historia. La metodología empleada es una cualitativa, utilizando el análisis de contenido para examinar las guías del programa académico en Puerto Rico. Analizamos la presencia y ausencia de indicadores sobre la educación cívica y ciudadana del contenido curricular en el PESH. Utilizamos las guías curriculares y el marco curricular del PESH para poder analizar la frecuencia de los contenidos y competencias de ECC. Además, examinamos los libros que se utilizan en la actualidad, estudiamos las tablas de contenido así como silabarios de cursos para determinar la utilización de contenidos sobre el tema.

Utilizamos el marco teórico de las Naciones Unidas sobre la visión de la educación ciudadana en el estudio internacional sobre la educación cívica y ciudadana en el 2008 para la región latinoamericana. El doctor Wolfram Schulz desarrolló los indicadores para medir la utilización de la educación ciudadana en los currículos que tenían los ministerios de educación de países como Argentina, Chile y Venezuela, entre otros. Dichos indicadores los hemos utilizados para examinar las guías de estudios en Puerto Rico y evaluar el contenido que tienen sobre la educación ciudadana. Entre los indicadores se encuentran: valores democráticos, derechos humanos, ética del ser humano, deberes universales, igualdad de los seres humanos, sistema legal, diferencia cultural, procesos electorales, voluntariado, sistema económico, resolución de conflictos, organizaciones internacionales, instituciones regionales y ambiente.

## RESULTADOS

Una vez registrados todos los títulos de los cursos, descripciones, silabarios y áreas temáticas, se levantó una planilla para recoger información de las guías curriculares. Se estudiaron más de 12 guías, temas por grado y secuencias para el nivel elemental y secundario: de editoriales diferentes (Cordillera, McGraw Hill Interamericana y Yuquiyu). A la vista de los datos obtenidos se acrecienta una ausencia de temas referentes por capítulos / unidades por grado en lo relativo a la educación cívica y conceptos de ciudadanía. Amén de la existencia del marco curricular, éste no ha sufrido cambios sustanciales desde el 1972, lo cual deja en manos del propio maestro poder intercalar competencias de ECC. Como muestra la tabla 1, el nivel elemental tiene un mayor peso cuando se tocan elementos de ciudadanía y civismo. Estos no aparecen articulados en un programa o curso particular, están enmarcados en los mismos cursos que se ofrecen. Existe un desbalance entre competencias dando mayor énfasis a derechos humanos y democráticos vs. voluntariado y procesos económicos.



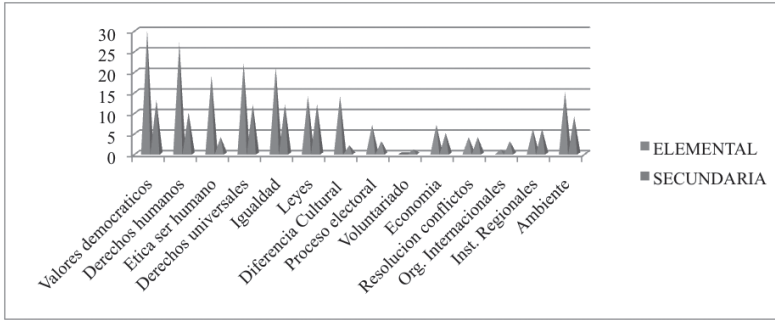


Tabla 1: Relación de las competencias de educación cívica y ciudadana en las guías curriculares del Programa de Estudios Sociales e historia en el sistema público de enseñanza de Puerto Rico. Fuente: Guías curriculares del programa de estudios sociales e historia en el sistema público de enseñanza de Puerto Rico, publicadas desde 2001 hasta el 2011.

Nuestro análisis expone la carencia de una ordenación curricular propia para el desarrollo de competencias ECC, así como una ausencia de estudiar elementos sobre organizaciones internacionales o regionales. En la actualidad el sistema público desarrolla un plan para que los alumnos cumplan un total de 40 horas de trabajo voluntario y obtengan el diploma de escuela secundaria. Este acercamiento a las competencias de ECC, no esta articulado con el programa de PESH y sin con otros programas académicos como educación en salud. Se ha documentados a través de guías curriculares el reconocimiento de las competencias de ECC, pero recabamos que estas estrategias tienen que ser mejor pensadas y articuladas con los programas académicos y la misión-visión del sistema público de enseñanza.

Al analizar los cursos y observar la frecuencia dentro del programa PESH y la utilización de las 14 competencias, notamos que en muchos de los cursos (primer grado hasta el undécimo) están presentes indicadores de ECC. En la tabla 2 se observa la relación entre las competencias cívicas y los títulos de los cursos.

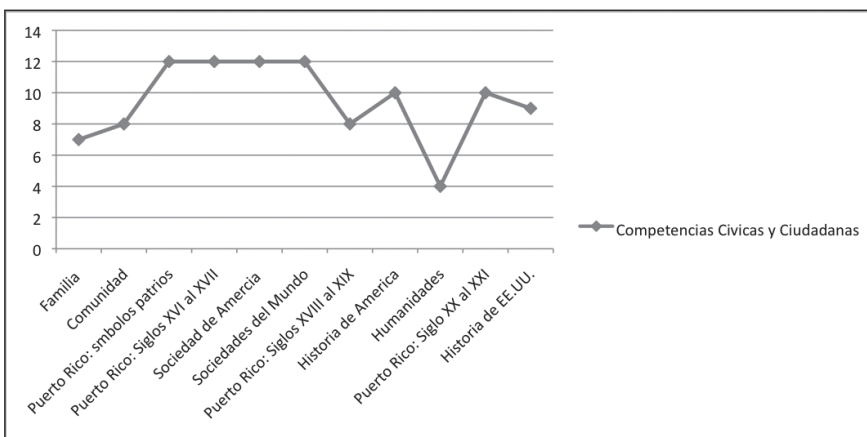


Tabla 2: Relación de los cursos con las competencias cívicas y ciudadanas. Fuente: Fuente: Guías curriculares del programa de estudios sociales e historia en el sistema público de enseñanza de Puerto Rico. \* Para el análisis no se utilizó el grado duodécimo por ofrecerse de forma electiva y no tener un curso base para su estudio.



En el nivel elemental, tercer al sexto grado, el alumno está más expuesto a temas sobre ECC a través de temas, historias regionales y actividades provistas por los libros. Sin embargo esta tabla no representa que se utilicen las catorce competencias, solo algunas de estas competencias están presentes tanto en libros, guías de estudio o marco curricular. Además, el nivel intermedio es el más limitado que se presenta con relación a exponer a los alumnos sobre temas de ECC. Si analizamos las competencias de ECC por destrezas del PESH, notamos que en la mayoría de las destrezas no se utilizan, articulan o esbozan ideas para desarrollar civismo. De seis destrezas (cartografía, representación gráfica, estudio e investigación, comunicación, tiempo y cronología, pensamiento) solo algunas de éstas trabajan temas de las catorce competencias: destrezas de pensamiento y cartográficas. Las otras están dirigidas a poder satisfacer contenido histórico-geográfico restando énfasis en ECC. Por otra parte el PESH, desde la década del 1980 ha comenzado a utilizar estándares de ejecución en sus cursos, programas y destrezas. Los estándares están alineados con la filosofía y misión de EE.UU. y no de Puerto Rico. Aunque esto puede ser desventajoso, los libros y las guías se articulan teniendo mayor presencia las competencias de ECC. Obsérvese, la tabla 3, donde se muestra la relación de los estándares de contenido y la utilización de competencias ECC.

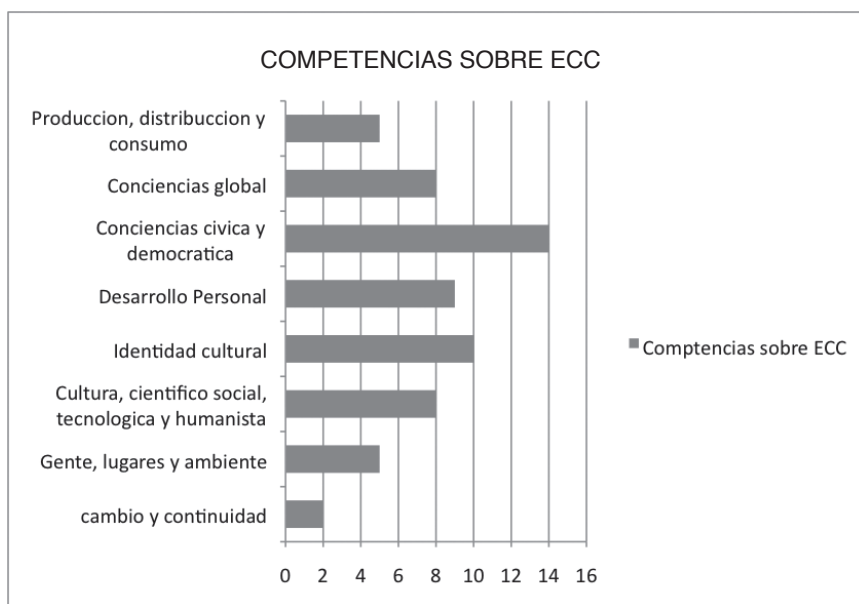


Tabla 3: Relación de estándares de ejecución del programa de estudios sociales e historia y la utilización de competencias de educación cívica y ciudadana. Fuente: Guías curriculares del programa de estudios sociales e historia en el sistema público de enseñanza de Puerto Rico, publicadas desde 2001 hasta el 2011.

Los estándares de ejecución, provistos por el sistema norteamericano y adoptados por los puertorriqueños, corroboran el interés de fomentar competencias sobre ECC. Nos parece que los estándares están mayormente para cumplir ciertas exigencias federales, ello por el desconocimiento continuo de maestros y maestras sobre la utilización o apli-

cación de los mismos a la sala de clase (Carrión, 2010). Esta investigación también arrojó luz sobre las secuencias curriculares de Cuba, República Dominicana y Puerto Rico y la utilización de competencias sobre ECC. Por ejemplo, República Dominicana tiene cursos compulsorios en ECC, llamado Educación Cívica y moral. Obsérvese la tabla 4 para un análisis comparativo de los países de Caribe hispano antillano y su relación con áreas de civismo y ciudadanía.

<i>País</i>	<i>CURSO DE EDUCACIÓN CÍVICA Y CIUDADANA (OBLIGATORIO)</i>	<i>CURSO DE EDUCACIÓN CÍVICA Y CIUDADANA (OPCIONAL)</i>	<i>INTEGRACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EL PROGRAMA DE ESTUDIOS SOCIALES E HISTORIA</i>	<i>UTILIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN ASAMBLEAS Y ACTIVIDADES ESPECIALES</i>	<i>ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES</i>
<b>Puerto Rico</b>			✓	✓	✓
<b>República Dominicana</b>	✓		✓	✓	✓
<b>Cuba</b>				✓	✓

Tabla 4: Aproximaciones de los países de habla hispana del Caribe antillano en la utilización de las competencias de educación cívica y ciudadana. Fuente: Schulz, W. (2011) y Carrión, J. (2010).

Un gran número de países de la región de América Latina (ICCS, 2011), tienen al menos competencias mínimas para el desarrollo de indicadores sobre ECC. Puerto Rico tiene en sus unidades curriculares competencias para el desarrollo de conceptos sobre civismos y ciudadanía, sin embargo, sobre este último, los puertorriqueños aún conceptúan y trabajan en discernir sobre nación y ciudadanía. El estado y el Departamento de Educación continúan desarrollando guías para establecer diferencias de conceptos, aplicabilidad en la vida diaria.

## REFLEXIONES FINALES

Como señalábamos al principio de esta investigación, el propósito del estudio fue el examinar y analizar la utilización de la educación cívica y ciudadana en las guías curriculares del sistema de enseñanza público en Puerto Rico bajo el programa de estudios sociales e historia. El estudio se centró en poder determinar si los indicadores que establece Wolfram Schulz están enmarcados en las guías curriculares de estudio del programa de estudios sociales e historia en Puerto Rico. Entre los hallazgos se encontró la existencia de un contenido en educación ciudadana, pero no articulado en secuencias por destrezas o competencias académicas. Se hallaron que la mayoría de los niveles y grados ostentan más del 45% de temas, conceptos, macro y micro, sobre la educación ciudadana, pero

hay ausencia de silabarios. Este alejamiento contribuye a una de distribución arbitraria de temas, tiempo de duración y competencias académicas.

Igualmente, en el nivel intermedio existe una ausencia de conceptos y unidades que se relacionen a la educación ciudadana. En suma, existe un montaje curricular adecuado para la enseñanza de los temas sobre la educación ciudadana, sin embargo se observa poca coherencia de contenido, destrezas, conceptos, estándares y expectativas por grado o nivel para la enseñanza de la educación ciudadana. En este sentido, las reflexiones finales a las que se ha llegado son:

- Las competencias de educación cívica y ciudadana están plasmadas en las guías curriculares (por nivel y grado) pero no en el marco curricular, por lo cual el maestro continúa enfatizando más en contenido histórico y la memoria.
- Por otra parte, al ser Puerto Rico un territorio y mantener una relación poco saludable con los EE.UU., ello deteriora el desarrollo de guías de estudio centradas en procesos democráticos-participativos. Amén de las corrientes pedagógicas que provienen sin pasar el debido crisol didáctico para implantarse en la Isla. Nugent (1994) apuntó que la idea que tienen los alumnos sobre el sentimiento nacionalista proviene y se desarrolla desde los primeros niveles y adolescencia. Esto se acrecienta según los alumnos alcanzan otro nivel de pensamiento y madurez (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfedt & Nikolova, 2002). Para nuestros alumnos boricuas existe tal desconexión de la realidad nacional.
- Las editoriales privadas han tenido a su cargo la creación de unidades de estudio, obviando el contenido y las competencias educación cívica y ciudadana.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEGRIA, R.; CARO, A. *et al.* (1985). *Informe a la Secretaría de Instrucción Pública sobre la enseñanza de historia y cultura puertorriqueña en la escuela pública*. Hato Rey, P.R.: Departamento de Instrucción Pública.
- AMADEO, J.; TORNEY-PURTA, J.; LEHNMANN, R.; HUSFED, V. & NIKOLOVA, R. (2002). *Civic Knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam, Netherlands: International Associations for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- ANDERSON, C. (1992). *The context of civic competence and education: five hundred years after Columbus*. Maryland: National Council for the Social Studies.
- CARRIÓN, J. (2010). *Modelo antillano para la enseñanza de los Estudios Sociales e Historia en el nivel de kínder a duodécimo grado: Propuesta para un nuevo orden curricular*. Caguas, P.R.: Editorial Vázquez.
- CORREA, L. (1995). *La implantación de la participación ciudadana en los municipios de Puerto Rico*. San Juan: Editorial Edil.
- COX, C.; JARAMILLO, R. & REIMER, F. (2005). *Education for citizenship and democracy in the Americas: An agenda for action*. Washington, D.C.: Inter American Development Bank.
- HAHN, C. (1983). *Promise and paradox: challenges to global citizenship*. Maryland: National Council for the Social Studies.
- MOLANO, A.; CAMPOS, M. & QUINTERO, M. (2008). Educación ciudadana universitaria para la cultura de la paz. *Multiciencias*, 8(2), pp. 163-171.
- NUGENT, J. (1994). The development of children's relationships with their country. *Children's Environments*, 11, pp. 281-291.
- SHULZ, W. (2011). *ICCS 2009 Latin American report: civic knowledge and attitudes among lower-secondary students in six Latin American countries*. Amsterdam, Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- RIVERA, A. & MORALES, A. (1953). *La enseñanza de la historia en Puerto Rico*. México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia.



## SENSIBILIZACIÓN DEL ADOLESCENTE CON LOS PROBLEMAS MEDIOAMBIENTALES. CIUDADANÍA GLOBAL

Ángel Francisco Márquez Medina\*

Universidad de Málaga

“La principal misión de la educación consiste en servir de vehículo de transmisión de los valores, conocimientos, habilidades, técnicas y normas de comportamiento que permiten a los individuos adquirir el acervo que, el grupo al que pertenece, estima valioso y que les capacitará para ser miembros activos e integrados en una cultura concreta”

(Benayas, Gutiérrez y Hernández, 2003, p. 11).

### INTRODUCCIÓN

Considero que resulta innecesario convencer a nadie de lo urgentes que son los problemas medioambientales de nuestro planeta. Las consecuencias de estos problemas han pasado en pocos años de anunciársenos con una proximidad de pocos siglos o como mucho 60 o 70 años a una progresiva aceleración de todos los procesos por un aumento exponencial del consumo de energía, contaminación, deforestación, crecimiento demográfico, etc. al punto que hoy ya se nos predicen consecuencias sensibles en nuestro modo de vida y en la capacidad de hacer frente a nuestras necesidades a la vuelta de unas decenas de años –en algunos casos menos– y es una opinión bastante generalizada que algunos de los deterioros de nuestro medio ambiente son irreversibles.

A comienzos de la década de los 60 Rachel Carson publica el ensayo “Primavera Silenciosa” concebido como un aviso sobre los efectos que la actividad del ser humano podía traer aparejados; constituye una de las referencias más emblemáticas para el tardío y, desde entonces, convulso despertar de la conciencia ecológica mundial. De hecho, nunca hasta ese momento se había acreditado con argumentos el riesgo que para la vida, en general, y para la especie humana, en particular, conlleva el uso masivo de insecticidas químicos, pesticidas orgánicos, herbicidas sintéticos, raticidas y otros productos similares, por su alta capacidad de envenenamiento y la contaminación que generan en el aire que respiramos y/o en los alimentos que comemos. Según Carson (1980, p. 27), “por primera vez en la historia del mundo todo ser humano está ahora sujeto al contacto con peligrosos productos químicos, desde su nacimiento hasta su muerte”. Consciente de que se poseía un conocimiento muy escaso del alcance de las amenazas, ya entonces situaba las respuestas al problema en la necesidad de sostenerse.

---

\* Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de la Matemática, las Ciencias Sociales y las Ciencias Experimentales. E-Mail: angelfmm@uma.es.

Somos conscientes de que el planeta Tierra está amenazado por desafíos de proporciones extraordinarias y a escala mundial, como el calentamiento global, deterioros naturales, el vertido de sustancias químicas, tala de árboles, desastres nucleares. Es imprescindible formar a los profesores para combinar su conocimiento y habilidades en la promoción del aprendizaje de sus alumnos y, al mismo tiempo, crear un ambiente sano y favorecedor de los aprendizajes.

Los controles mundiales y locales a la contaminación, las posiciones desafiantes de los ricos frente a los pobres llenan páginas de los diarios, pantallas y espacios de televisión y radiofónicos, servidores de Internet. El currículum extraescolar está servido. ¿Qué hacer? Es preciso abrir medios y estrategias para integrar tanta materia de controversia social en el currículum formal. Nuestros estudiantes serán los dirigentes y líderes de opinión del mañana, cuando no ya los manifestantes del hoy. La escuela no puede permanecer mirando en otra dirección. La didáctica puede hacer un servicio cultural de gran valor formativo.

## EDUCAR EN LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA. CIUDADANÍA GLOBAL

Hoy, el fin de la escuela ha cambiado. Su misión es atender al alumno, al estudiante. También la educación de los individuos a ella confiados. La escuela tiene un usuario específico, con necesidades especiales, que aprende, representa y utiliza el conocimiento de forma distinta y necesita ser efectivamente atendido y preparado para la participación ciudadana. Esta comprensión se fundamenta en los descubrimientos de la ciencia cognoscitiva y de la neurociencia, que reconocen la existencia de distintos tipos de mente y, consecuentemente, de diferentes formas de aprender, recordar, resolver problemas, comprender y representar algo. Comprende que ni todas las personas tienen los mismos intereses y las mismas habilidades, ni todos aprenden de la misma manera. No podemos aprender todo, es preciso saber seleccionar, tomar decisiones en la vida, y para ello es necesario estar muy bien informados. Katz (2000) entiende que cada vez es más importante integrar en el currículum ordinario el tratamiento de las competencias con la finalidad de saber elegir y tomar decisiones.

Medina Rivilla y Domínguez Garrido, por su parte, entienden:

la enseñanza como una actividad sociocomunicativa e intencional que promueve aprendizajes formativos y orienta las principales situaciones afectivo-emocionales en las que tendrá lugar la tarea educativa. La enseñanza implica al docente en su totalidad, afectando tanto a su personalidad como a sus actitudes y al modo peculiar de sentirse y formar parte del grupo de clase, como líder esperado, orientador del aprendizaje y promotor de climas favorables entre estudiantes. También la educación ha de ser un proceso que implique a toda la comunidad (1998, p. 159).

El currículum en Educación para la Ciudadanía ya nos da una pista de la importancia que adopta la formación del alumno para la participación ciudadana. En relación con la competencia social y ciudadana se afronta el ámbito personal y público implícito en ella: propicia la adquisición de habilidades para vivir en sociedad y para ejercer la ciudadanía democrática. Además de contribuir a reforzar la autonomía, la autoestima y la identidad



personal, favorece el desarrollo de habilidades que permiten participar, tomar decisiones, elegir la forma adecuada de comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las decisiones adoptadas y de las consecuencias derivadas de las mismas. También contribuye a mejorar las relaciones interpersonales al trabajar las habilidades encaminadas a lograr la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones. Impulsa los vínculos personales basados en sentimientos y ayuda a afrontar las situaciones de conflicto al proponer la utilización sistemática del diálogo y otros procedimientos no violentos para su resolución. La educación afectivo-emocional, la convivencia, la participación, el conocimiento de la diversidad y de las situaciones de discriminación e injusticia, permiten consolidar las habilidades sociales, ayudan a generar sentimientos compartidos y no excluyentes, a reconocer, aceptar y usar convenciones y normas sociales de convivencia e interiorizar los valores de respeto, cooperación, solidaridad, justicia, no violencia, compromiso y participación tanto en el ámbito personal como en el social.

Enseñar para la ciudadanía global significa formar personas capaces de convivir, comunicar y dialogar, en un mundo interactivo e interdependiente, utilizando los instrumentos de la cultura. Significa preparar a los estudiantes para ser miembros de una cultura planetaria y al mismo tiempo comunicativa y próxima. Cada vez más requiere la comprensión de la multiculturalidad, el reconocimiento de la interdependencia con el medio ambiente y la creación de espacio para el consenso entre los diferentes segmentos de la sociedad. Educar para una ciudadanía global es enseñar a vivir en el cambio, es comprender estos cambios rápidos, es propiciar una actitud de apertura y no de cerrazón, una actitud de cuestionamiento crítico y, al mismo tiempo, de aceptación de aquello que se juzgue relevante. Implica capacidad de decisión ante distintas alternativas. Que se aprenda a vivir, a convivir y a crear un mundo de paz, armonía, solidaridad y respeto. La capacidad de reflexión lleva al estudiante a aprender a conocer, a pensar, a aprender a aprender, a aprender a convivir, para que pueda aprender a ser y estar en condiciones de actuar con conciencia, autonomía y responsabilidad. Darling-Hammond, L. (2001, p. 58) expresa que: “En la última década se han creado y rediseñado miles de escuelas que ahora están educando con un currículum común a los ricos y a los pobres, a los negros, a los morenos o a los estudiantes blancos y persiguiendo niveles de logro que hasta hace poco se consideraban imposibles de alcanzar”.

Para resaltar el papel activo que la enseñanza adquiere en la generalización de actitudes y principios que supongan una mejor convivencia con el medio, es fundamental repasar el concepto de enseñanza; Meyer (1999) la entiende como la interacción pedagógica planificada entre profesores y aprendices con el objeto de ilustrar y mediar competencias de acción. En su opinión, no puede haber enseñanza si simultáneamente no hay educación. Incluso sin intencionalidad, donde hay enseñanza hay educación y, por tanto, se puede hablar de institución educativa cuando tratamos de instituciones de enseñanza. Herbart habló de la enseñanza educativa. La enseñanza, además, que quiera recibir tal apelativo, y no ser una manipulación o entretenimiento, ha de conducir a la autonomía de quien aprende en el pensar, sentir y actuar.

El papel de los educadores en la transmisión de valores es de una importancia capital (compartida con la influencia del entorno familiar y el grupo de iguales). Como parte del

trabajo de educar tenemos la responsabilidad de preparar al alumnado para la participación ciudadana dentro del marco de una ciudadanía global y sostenible.

El conocimiento de nuestro mundo se nos presenta cada vez más de forma medial. El rol del profesor tiene que cambiar en este momento en que las Nuevas Tecnologías están alcanzando un desarrollo vertiginoso en los últimos tiempos. Desempeñarán un papel institucional como:

- Consultores y facilitadores de información.
- Evaluadores y diagnosticadores de información.
- Pendientes del trabajo individual de los estudiantes.
- Seleccionadores de información y comunicadores de estrategias para aprehenderla.
- Proveedores de contenidos.

## EDUCAR EN LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA. CIUDADANÍA GLOBAL

Los cambios en la orientación de los valores entre los jóvenes y adultos son más que conocidos. La formación faculta la capacidad para construir sus preferencias por encima de su saber. En un mundo lleno de contradicciones que van en aumento, con situaciones problemáticas cada vez más complejas y con escalas de valores contradictorias entre sí, las capacidades para argumentar, analizar y criticar, así como para actuar con perspectiva universal y de futuro, son cada día más importantes. En tal situación la formación tendría que capacitar para levantar la voz a favor de una vida más humana y solidaria.

El profesor Saturnino de la Torre, desde su gran conocimiento de la didáctica y sus procesos, nos recuerda en la revista *Bordón*:

es importante no perder de vista en el currículum escolar lo que sucede fuera del aula. Estamos en una aldea global –argumenta él– y ello requiere visiones curriculares holísticas, abiertas a entornos mundiales. Un currículum para el cambio ha de tomar en consideración los medios de comunicación. Son ellos los que tienen poder para introducir importantes cambios en la sociedad. Son facilitadores de aprendizaje al tiempo que transmisores de valores y antivalores (1999, p. 51).

En lo referente a la adopción de estilos de vida sostenibles resaltaré la opinión del doctor Cembranos:

Las personas que participan en proyectos colectivos y tienen acceso a la toma de decisiones interdependientes con otras personas manejan un conjunto de motivaciones más amplio y variado por lo que tienen más posibilidades de mantener unos niveles más altos de satisfacción y bienestar. Las personas que participan de forma activa en la colectividad tienen menos posibilidades de sufrir patologías como el aislamiento social, la abulia, la depresión, los problemas de autoestima, la indefensión. La invitación a participar en organizaciones y actividades colectivas con proyección social es conocida, aunque no suficientemente utilizada, como solución terapéutica eficaz (1993, p. 11).

La necesidad de educar para la sostenibilidad viene condicionada por la dificultad de localizar y delimitar claramente los factores que actúan; así nos dice Bachetta:

Los árboles no son derribados, la fauna sacrificada o el medio ambiente contaminado porque nuestra especie ignore los impactos de tales acciones sobre la Naturaleza. No es por desconocimiento que se destruye el medio ambiente, sino debido al actual estado de desarrollo de las relaciones sociales en nuestra especie. Es ilusorio, por tanto, pretender que la educación ambiental, por sí sola, sea capaz de enfrentar esos enormes desafíos. Antes de pensar en educar para el medio ambiente, es necesario investigar: ¿qué ambiente es éste?, ¿quiénes son sus agresores? y ¿por qué? La población tiene una visión muy romántica de la ecología, la asocia con la defensa de lo verde, de los árboles y, por extensión, de los animales, como si la especie humana no formase parte de la Naturaleza (1999, p. 18).

Resulta un hecho que la mayor parte de las agresiones al medio natural del ser humano vienen condicionadas más por exigencias y necesidades sociales que por un auténtico desprecio por la naturaleza; en este sentido Bachetta afirma:

En definitiva, podemos percibir que la destrucción de la Naturaleza no es el resultado de cómo nos relacionamos con ella, sino de la manera como nuestra especie se relaciona consigo misma. Al deforestar, quemar, contaminar o desperdiciar los recursos naturales o energéticos, cada ser humano está reproduciendo lo aprendido de la historia y la cultura de su pueblo. Por tanto, este no es un acto aislado de uno u otro individuo, sino un reflejo de las relaciones sociales y tecnológicas de su sociedad. No se puede pretender que seres humanos explotados y desprovistos de sus derechos de ciudadanos comprendan que no deben explotar a otros seres vivos, como los animales y plantas, considerados inferiores por los humanos. La relación de nuestra especie con la Naturaleza es sólo un reflejo del actual estado de desarrollo de las relaciones humanas entre nosotros mismos. Vivimos siendo explotados, aprendemos a explotar (1999, p. 19).

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente el verdadero reto lo constituye conseguir unos ciudadanos con un verdadero compromiso hacia una existencia sostenible adoptando modelos de conducta y formas de vida más consecuentes y respetuosas con el entorno. Bachetta asegura:

La educación ambiental debe contribuir principalmente al ejercicio de la ciudadanía, a estimular la acción transformadora. Además de profundizar el conocimiento sobre las cuestiones ambientales y las mejores tecnologías, debe estimular el cambio de conducta y la construcción de nuevos valores éticos, menos antropocéntricos. Debe quedar claro que educación ambiental es sobre todo una pedagogía de acción. No alcanza con ser más consciente de los problemas ambientales, sin volverse también más activo, crítico y participativo. En otras palabras, el comportamiento de los ciudadanos con relación a su medio ambiente es indisoluble del ejercicio de la ciudadanía (1999, p. 21).

Lograr la participación ciudadana de nuestros jóvenes dentro de los parámetros de la sostenibilidad y el respeto por el Medio Ambiente es sin duda una de las obligaciones más urgentes de los docentes en los próximos años.

Tomando como referencia las aportaciones de todos estos autores concluyo que el papel de los docentes en la transmisión de la importancia de la participación ciudadana, en la generalización de valores, actitudes y convicciones positivas para el medio ambiente es fundamental. La adopción de estas expresiones determinadas de ciudadanía global

supondría una mejora sustancial en la solución de los problemas medioambientales que nos acosan. Consecuentemente resulta sustancial transmitirlos con efectividad al alumnado que, por su juventud están en la situación idónea para desarrollar una empatía hacia su entorno y adoptar en su vida diaria las costumbres y actuaciones que contribuyan a su cuidado y mejora. Es aquí donde surge la pregunta: ¿En qué medida desarrollan esa empatía los alumnos de secundaria? ¿Cuáles de las actitudes o costumbres que sabemos contribuirían a la mejora ecológica aplican en su vida diaria?

## CONOCER LA REALIDAD PARA PODER CAMBIARLA

Como respuesta a nuestras interrogantes se presenta el trabajo definitivo que dará forma a mi Tesis doctoral. Un estudio de caso sobre un grupo de alumnos de E.S.O. con el fin de rastrear la magnitud de su concienciación ecológica y la expresión de ciudadanía ecológica que manifiestan. En este sentido también haremos un estudio de los libros de texto sobre ciudadanía y el papel que le confieren a la adopción de costumbres y hábitos de consumo sostenibles. Haremos entrevistas con padres y profesores y conviviremos con el grupo-clase para obtener la mayor cantidad de información posible. Rastreadremos, entre otras cuestiones, la puesta en práctica de las 3R de la Ecología:

- *Reducir*. Si reducimos el problema, disminuimos el impacto en el medio ambiente. Los problemas de concienciación habría que solucionarlos empezando por ésta *erre*. La reducción puede realizarse en 2 niveles: reducción del consumo de bienes o de energía. De hecho, actualmente la producción de energía produce numerosos desechos (desechos nucleares, dióxido de carbono...). El objetivo sería:
  - \* Reducir o eliminar la cantidad de materiales destinados a un uso único (por ejemplo, los embalajes).
  - \* Adaptar los aparatos en función de sus necesidades (por ejemplo poner lavadoras y lavavajillas llenos y no a media carga).
  - \* Reducir pérdidas energéticas o de recursos: de agua, desconexión de aparatos eléctricos en *stand by*, conducción eficiente, desconectar transformador, etc.
- *Reutilizar*. Segunda *erre* más importante, igualmente debido a que también *reduce* impacto en el medio ambiente, indirectamente. Ésta se basa en *reutilizar* un objeto para darle una segunda vida útil. Todos los materiales o bienes pueden tener más de una vida útil, bien sea reparándolos para un mismo uso o con imaginación para un uso diferente.
- *Reciclar*. Ésta es la *erre* más popular debido a que el sistema de consumo actual ha preferido usar envases de materiales reciclables (plásticos y bricks, sobre todo), pero no biodegradables. De esta forma se genera empleo en el proceso.
- Además de las 3R conocidas se incluye una cuarta: *Rechazar*. Es la R más reciente y ésta nos habla de dejar de comprar o utilizar cosas inservibles como lo son las bolsas de plástico. Esta R viene a completar las 3 anteriores por la importancia que el consumo responsable adquiere como vehículo para la mejora de los problemas medioambientales y la toma de conciencia del consumo abusivo al que nos induce, más que la necesidad, el bombardeo publicitario y la propaganda.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACCHETTA, V.L. (1999). *Ciudadanía Planetaria. Temas y desafíos del periodismo ambiental*. Buenos Aires: International Federation of Environmental Journalists / Fundación Friedrich Ebert.
- BENAYAS, J.; GUTIÉRREZ, J. y HERNÁNDEZ, N. (2003). *La investigación en educación ambiental en España*. Madrid: Ministerio De Medio Ambiente, Secretaría General De Medio Ambiente.
- CEMBRANOS, F. (1993). Bienestar, Ecología y Participación Social. Intervención Psicosocial. *Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, Nº 3.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender*. Barcelona: Ariel Educación.
- KATZ, S. (2000). Competency, epistemology and pedagogy: curriculum's holy trinity. *The Curriculum Journal*, 11(2), pp. 133-144.
- MEDINA RIVILLA, A. y DOMÍNGUEZ GARRIDO, C. (1998). Formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. En RODRÍGUEZ MARCOS, E. *et al. La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea.
- MEYER, H.L. (1999). *Unterrichtsmethoden*. Tomo I. Berlin: Cornelsen Scriptor.



# EDUCACIÓN AMBIENTAL Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: AMPLIANDO DERECHOS HACIA UNA “EDUCACIÓN CIUDADANA PLANETARIA”<sup>1</sup>

**Olga Moreno Fernández\***

*Universidad Pablo de Olavide*

“Hoy nos encontramos en una nueva fase de la humanidad. Todos estamos regresando a nuestra casa común, la Tierra: los pueblos, las sociedades, las culturas y las religiones. Intercambiando experiencias y valores, todos nos enriquecemos y nos completamos mutuamente (...)

*(Leonardo Boff, 2001, p. 9)*

El orden mundial vigente tras la Segunda Guerra Mundial y la situación actual en la que se encuentra el planeta nos ha llevado a replantearnos el concepto de ciudadanía y cuáles son los derechos que lo representan. En ese sentido, la dimensión de *ampliación de derechos* (con respecto a los derechos ciudadanos tradicionales ya consolidados en Occidente) en la concepción de ciudadanía comienza a enfocarse desde una doble vertiente. Por una parte, desde una perspectiva trans-específica, que otorga unos derechos adquiridos a la totalidad de los seres vivos que habitan en el planeta, rompiendo así con la tradicional perspectiva antropocéntrica; y, por otro lado, desde una perspectiva trans-generacional, según la cual las generaciones pasadas, presentes y futuras toman la palabra.

Esto cambios nos llevan a plantearnos la necesidad de abordar el reto de formular una *ciudadanía participativa desde una visión planetaria*. Para ello, educación ambiental y educación para la ciudadanía deberían estar intrínsecamente relacionadas, lo que nos permitirá ofrecer una visión amplia, asumiendo la necesidad de incorporar la ampliación de derechos al corpus de la ciudadanía y a la labor educativa de la escuela.

En primer lugar, abordaremos cómo ha evolucionando la adquisición de los derechos hasta llegar a la etapa actual de *ampliación de derechos* o *derechos extendidos*. Asimismo, reflexionaremos sobre cómo la “quinta generación” de la Educación para el Desarrollo ha evolucionado hasta ofrecer una visión de ciudadanía global, en la que confluyen perspec-

---

<sup>1</sup> Este trabajo es resultado parcial de la fase primera de desarrollo del Proyecto I+D+i, con referencia EDU2011-23213, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y por Fondos FEDER, denominado “Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana”, con plazo de ejecución de 01/01/2012 al 31/12/2014.

\* Departamento de Ciencias Sociales. Área de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Pablo de Olavide. Carretera de Utrera, Km.1, Sevilla. E-Mail: ommorfer@upo.es.



tivas ambientales y sociales. Seguidamente nos aproximaremos a cómo se plantea esta visión desde el ámbito escolar, para concluir analizando los desafíos que se afrontan en el proceso de abogar por la formación de una ciudadanía planetaria participativa y concienciada ambientalmente. Conclusiones que nos llevarán a plantearnos la necesidad de una educación para una *ciudadanía ambiental planetaria* como un reto a abordar en este siglo XXI en las aulas escolares.

## ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN: DE LOS DERECHOS CONQUISTADOS A LOS DERECHOS EXTENDIDOS

La evolución del concepto de Ciudadanía ha ido unido a la historia de la humanidad, en cuánto que ésta se desarrolla en el seno de las sociedades, y por lo tanto, de los grupos sociales. Es en 1789, con la explosión de la Revolución Francesa, cuando se marcará un antes y un después en la forma de entender la ciudadanía, comenzando el nacimiento de las nuevas sociedades democráticas, donde se entiende a la ciudadanía no como súbdita del Estado sino como parte integrante del mismo.

Muchas son las referencias conceptuales, en esta época de controversia, en la que la ciudadanía parece estar reclamando mayor presencia al Estado en todas sus dimensiones y mayor capacidad de participación en los asuntos públicos que le incumben. Retomando importancia el concepto de *incumbencia*, siendo clave para el despertar de la ciudadanía, puesto que las consecuencias de las problemáticas actuales, en el ámbito en el que nos situamos, sólo forman parte del ser humano cuando éstas se sienten como propias.

Trasladándonos hasta un clásico en Ciencias Sociales, *Ciudadanía y clase social* (Marshall y Bottomore, 1998), podemos reflexionar sobre cómo los dos conceptos que intervienen en el título de la obra, han ido históricamente de la mano, dando lugar a exclusión o inclusión ciudadana dependiendo de las coordenadas espacio-temporales en las que no situemos. Aunque es con el desarrollo del capitalismo que los requerimientos de la ciudadanía comienzan solicitando una mayor exigencia de sus derechos, siendo los derechos civiles los que han ganado terreno. Estos se han traducido en una ampliación de los poderes legales, aunque se siguen viendo afectados por los prejuicios de clases y las limitaciones económicas.

Esta visión ha dado lugar a vislumbrar la necesidad de la llamada *ampliación de derechos* o *derechos extendidos*, poniendo en el tablero de juego la cuarta generación de derechos ciudadanos, como se sintetiza en la Figura 1.

Así, se promueve como un derecho del siglo XXI el vivir en un ambiente limpio y la obligación del acceso a algo tan básico como el agua, un recurso que hasta ahora nos había parecido ilimitado. Esta generación de derechos también nos invita a reflexionar en lo que se ha venido a denominar *derechos trans-específicos* y *derechos trans-generacionales*.

Con esta perspectiva, los derechos *trans-específicos* abren una nueva mirada hacia aquellos habitantes que forman el planeta, dando cabida a la totalidad de los seres vivos como sujetos con unos derechos adquiridos, rompiendo así con la perspectiva antropocéntrica en la que hasta ahora se había situado el ser humano. Y por lo tanto, en pro de una perspectiva biocéntrica, que entiende que es la vida alrededor de la que gira el uni-

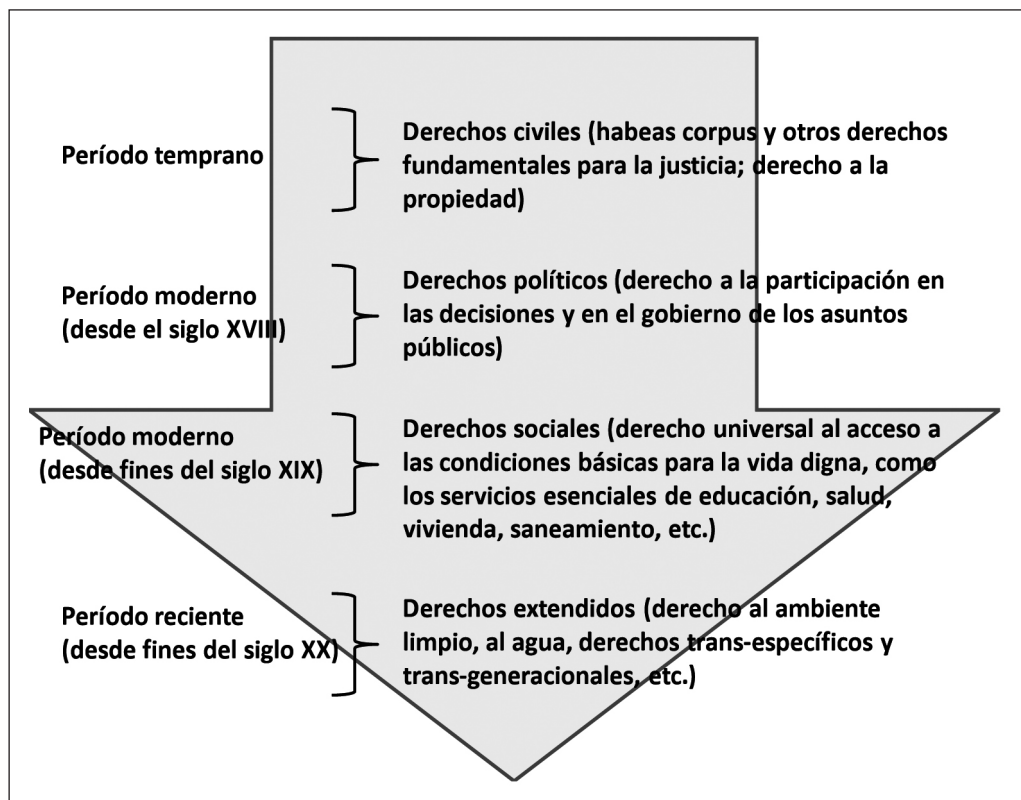


Figura 1: Evolución del proceso de "ciudadanización" liberal democrático. Fuente: Castro (2011, p. 56).

verso y el ser humano es sólo un pequeño grano que conforma parte de ese ecosistema, reformulando la relación sujeto-objeto hacia una relación sujeto-sujeto.

Por otro lado, estos derechos ampliados asumen también una perspectiva *trans-generacional*, a través de la cual las generaciones pasadas, presentes y futuras toman la palabra, entendiendo que el Planeta no es un legado que nos sea dejado en herencia, sino que es un préstamo que se nos ofrece con la esperanza de ser devuelta en mejores condiciones de las que nos lo entregaron.

Derechos, todos estos, que nos invitan a comenzar a concienciarnos de que el planeta en el que vivimos es finito. Quizás esta es la clave. No podemos seguir mirando hacia otro lado y seguir negando el cambio climático, la extinción de especies, el derretimiento de los casquetes polares o la desertización de miles de zonas en el mundo que difícilmente volverán a ser productivas. En fin, estos y otros daños que jamás podrán repararse, debiendo pensar en cuáles van a ser las respuestas a las consecuencias que esto acarreará.

Por ejemplo, cuando el nivel de las aguas suba e inunde grandes superficies de tierra, el sol queme tanto que sea imposible transitar bajo él, se haya perdido un porcentaje de especies tal que se desequilibren los ecosistemas, se haya desertizado tal extensión de superficie que la agricultura sea una ilusión que conocimos un día y que conlleve la pérdida

de la alimentación de millones de seres humanos. Hay que ser, pues, conscientes de que el planeta en el que habitamos es un planeta finito, con recursos limitados.

Estas cuestiones nos llevan a la necesidad de plantearnos el reto de formular una *ciudadanía de ámbito planetario*; pero tampoco se puede perder la perspectiva de que estas problemáticas no pueden tratarse de la misma forma en todos los lugares del mundo, ya que este modelo social de crecimiento constante, al igual que el fenómeno de la globalización, sólo se refiere a una pequeña parte del territorio mundial, dejando fuera una gran mayoría de habitantes que aún no han alcanzado ni los derechos civiles más elementales.

## EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y CIUDADANÍA PLANETARIA

Para poder abordar el término de *ciudadanía planetaria* es imposible no ponerlo en relación con la idea de *Educación para el Desarrollo*, una idea difícil de acotar y definir debido a que nos estamos refiriendo a un concepto dinámico que se encuentra en constante evolución.

Si nos remitimos a la Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo (1998), se define la Educación para el Desarrollo como un conjunto de acciones que ponen en marcha las administraciones públicas por sí mismas o en colaboración con otras entidades con el objeto de favorecer la cooperación con los países en desarrollo promoviendo la solidaridad. Una definición poco concreta que deja fuera actores sociales tan importantes como la escuela, la familia y la comunidad en que la ciudadanía se desarrolla.

A esta ley la han complementado los Planes Directores de Cooperación Española, de los cuales, el que abarca el período comprendido entre 2005-2008 (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2005, pp. 140- 141) hace referencia a la Educación para el Desarrollo como un “proceso educativo constante que favorece la comprensión de las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur; promueve valores y actitudes relacionadas con la solidaridad y la justicia social y busca vías de acción para lograr un desarrollo humano y sostenible”. Una definición a la que se le incorpora la educación informal, tal y como recogen Argibay *et al.* (2005; véase Tabla 1).

SECTOR FORMAL	SECTOR NO FORMAL	SECTOR INFORMAL
EDUCACIÓN REGLADA	EDUCACIÓN NO REGLADA COMPLEMENTARIA	EDUCACIÓN NO REGLADA INDIRECTA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela Infantil-Primaria</li> <li>• Escuela Secundaria</li> <li>• Universidad-Postgrados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupos de juventud</li> <li>• ONGD/Cooperantes</li> <li>• Asociaciones</li> <li>• Sindicatos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituciones locales, nacionales, supranacionales</li> <li>• Medios de comunicación</li> <li>• Sociedad en general</li> </ul>

Tabla 1. Ámbitos de la Educación para el Desarrollo. Fuente: Argibay *et al.* (2005).

Asimismo, García Pérez y de Alba (2007) van más allá y proponen como uno de los aspectos básicos de la ciudadanía planetaria el superar los límites entre la educación formal, no formal e informal, propuesta que está más en la línea de los objetivos que la ciudadanía planetaria demanda. Esta forma de entender la educación comienza a ganarse

un hueco en el panorama social europeo con el objetivo de “generar en la ciudadanía una conciencia crítica sobre la realidad mundial, de forma que se faciliten herramientas para la participación en la sociedad y que la transformación social sea una realidad” (Moreno Fernández, Martín y Moreno Crespo, 2011).

Así nos situamos en la llamada *quinta generación* de la Educación para el Desarrollo, que tiene como finalidad la construcción de una ciudadanía planetaria crítica, participativamente activa y comprometida con todas las comunidades existentes (véase Tabla 2). Abogando, como señala Solano (2011, p. 90), por una formación a través de la cual “las personas asuman de forma responsable el ejercicio de una ciudadanía global, comprometida, crítica y activa respecto a los problemas políticos, ambientales y culturales del mundo, más cercana a las propuestas de desarrollo humano”.

<p><b>Primera generación</b> 1945-Años 50</p>	<p><b>Enfoque caritativo-asistencial</b></p>	<p>Falta de objetivos concretos para considerarse aún como Educación para el desarrollo. Desarrollo entendido en términos economicistas. Campañas de sensibilización para fomentar la compasión y la caridad ciudadana. Relación Docente/Discente: Modelo tradicional.</p>
<p><b>Segunda generación</b> Años 60</p>	<p><b>Enfoque desarrollista</b></p>	<p>Configuración de la Educación para el Desarrollo. Enfoque centrado en la cooperación, dejando el enfoque asistencial en un segundo plano. Aún mantiene una fuerte perspectiva económica. Relación Docente/Discente: Modelo tecnológico</p>
<p><b>Tercera generación</b> Años 70</p>	<p><b>Enfoque de la generación crítica solidaria</b></p>	<p>UNESCO(1974) publica la “Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales”, en la que la mirada se vuelve hacia la relación local-global. Los ciudadanos empiezan a considerarse como agentes de cambio. Surge la Educación Popular en Latinoamérica con Paulo Freire encabezando este movimiento. Relación Docente/Discente: relación horizontal y dialógica entre educadores y educandos propuesta por la Educación Popular.</p>

<p><b>Cuarta generación</b> <b>Años 80</b></p>	<p><b>Enfoque del desarrollo humano y sostenible</b></p>	<p>Dimensión integral de las problemáticas que afectan a los países. Incorporación de nuevos elementos al terreno de juego (la crisis del desarrollo, los conflictos armados, los derechos humanos, la democracia, el medio ambiente, el desarrollo sostenible, la dimensión de género...). La ONU (1987) publica “Nuestro Futuro Común”, en donde se afirma que los problemas medioambientales son globales y consecuencia de la desigualdad entre países desarrollados y subdesarrollados. Relación Docente/Discente: docente como guía del proceso de enseñanza/aprendizaje.</p>
<p><b>Quinta generación</b> <b>Años 90 hasta hoy</b></p>	<p><b>Enfoque de la ciudadanía global</b></p>	<p>La UNESCO (1990) publica la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, incorporando el civismo constructivo global, como contenido escolar a considerar en todo el planeta. Educación para el desarrollo enfocada a entender el medioambiente y las consecuencias del fenómeno de la globalización. Promover la conciencia de ciudadanía planetaria y la participación ciudadana. Relación Docente/Discente: Investigación en la escuela.</p>

Tabla 2. Generaciones de la Educación para el Desarrollo. Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Mesa (2000) y Solano (2011).

## EDUCACIÓN CIUDADANA PLANETARIA COMO BASE DE LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

La ciudadanía es una cultura común a construir en la que Escuela y Estado tienen una responsabilidad ineludible. Cada vez más, la escuela pública debe reinventarse para dar respuesta a un modelo de escuela inclusiva donde el trabajar con el principio de equidad sea una realidad.

Es evidente que ante estas transformaciones del mundo, la educación no ha permanecido ajena, siendo necesario plantearse cuestiones tales como: ¿Cuál es la responsabilidad de la escuela? ¿Cuál es nuestra responsabilidad como docentes y como ciudadanos? Y sin duda la más importante: ¿Qué educación queremos?

La traducción del fenómeno globalizador en las aulas se ha visto reflejado en educandos competitivos, autosuficientes, egoístas y egocéntricos donde el “yo” está por encima del “nosotros”, y ofreciendo una visión localista que en nada favorece a las problemáticas actuales, que requieren de una visión planetaria más que nunca.

Pero esta nueva forma de entender el mundo y los constantes cambios a los que se está viendo sometido nos hace reflexionar sobre los derechos adquiridos en pro de una nueva forma de entender la ciudadanía desde la cual abordar los nuevos valores a inculcar en nuestros educandos en este siglo XXI, era del conocimiento y de los nuevos valores

sociales. Siendo ante estas realidades donde los educadores tienen la responsabilidad de que todo el alumnado, perteneciente a una comunidad y un contexto determinado, aprenda junto, independientemente de sus características personales, sociales o culturales, dando lugar a una ciudadanía común donde las diferencias sean un valor añadido.

Los cambios acontecidos en los últimos años han transformado a la comunidad educativa en un nuevo espacio de convivencia, donde sus diferentes actores y sus códigos de normas propias promueven la acción colectiva, potenciando, como señala Cabrera (2002, p. 98) planteamientos de “ciudad educadora”, como la participación, el diálogo y el compromiso en una acción educativa crítica y transformadora.

Ante estas cuestiones, la escuela cumple un papel fundamental. Esta institución no sólo forma a personas, sino también a ciudadanos, entendiéndolos a éstos más allá del concepto que hace referencia a individuos que viven en una comunidad “local” con una serie de derechos y deberes, y estando más cerca de un concepto de ciudadanos críticos, capaces de entender y valorar las problemáticas de su mundo y con capacidad para formar parte de una ciudadanía participativa, flexible y activa políticamente.

Y es en las últimas décadas cuando se comienza a hacer referencia a la necesidad de conformar una *ciudadanía planetaria*, planteándose una nueva visión de los ciudadanos, una ciudadanía del mundo que sienta sus bases en la *participación creativa* de toda la comunidad, traducéndose en la escuela en que el educador o educadora de la era planetaria tiene que vivir planetariamente, y por lo tanto educar ciudadanos con la misma filosofía.

Una educación ciudadana planetaria que se traduce en dar una visión de polis mundial desde la escuela, donde todos los seres humanos, independientemente del lugar del mundo donde se encuentren, se sientan parte de un mismo pueblo y con una misma finalidad: la de participar de forma activa y responsable en las decisiones que afectan a nuestro hogar común, nuestro planeta.

Algunos de los *objetivos* principales de esta ciudadanía planetaria son los siguientes (Moreno Fernández, 2011):

- Sensibilizar al alumnado respecto a las problemáticas sociales, ambientales y económicas en las que se encuentra nuestro planeta.
- Promover la participación social del alumnado desde su inclusión en la escuela.
- Promover el cumplimiento de las normas como base de una ciudadanía democrática y crítica.
- Favorecer el conocimiento personal y el aprecio por las diferentes formas culturales, viéndolas como enriquecimiento personal y social.
- Evitar la vinculación del sentido de pertenencia a una identidad cultural determinada, favoreciendo el sentido de pertenencia a una identidad ciudadana planetaria.
- Fomentar el ejercicio de valores democráticos a través de situaciones que se dan en la vida cotidiana.
- Enseñar a pensar de forma reflexiva, crítica, integral y planetaria.
- Fomentar una cultura de colaboración y no violencia, promotora de los valores radicales de la dignidad humana, que fomente la protección ambiental, la justicia social y económica y el respeto a la diversidad y la integridad cultural y ecológica (Novo y Murga, 2010, p. 5)

Pero para que estos objetivos sean una realidad en la práctica escolar, es necesario que los docentes estén plenamente preparados para asumir la “planetariedad” a la que venimos refiriéndonos. Y esto no es posible más que aceptando los problemas en los que nos encontramos inmersos y alcanzando un proyecto de civilizaciones que se asiente en las relaciones de las sociedades (Gutiérrez, 2003, p. 137), donde los educandos participen activamente a través de la reflexión crítica y la creatividad. Una creatividad que no se basa en dar soluciones globales, sino soluciones locales que influyan de manera directa a nivel mundial.

Y es que tal y como señala Gadotti:

Educación para la ciudadanía planetaria implica mucho más que una filosofía educativa, el enunciado de sus principios. La educación para la ciudadanía planetaria significa una revisión de nuestros currículos, una reorientación de nuestra visión del mundo de la educación como espacio de inserción del individuo no en una comunidad local, sino en una comunidad que es local y global al mismo tiempo (2000, p. 8).

## CONCLUSIONES

En este nuevo comienzo de siglo se hace más que necesario que la escuela se acerque a una visión compleja del mundo en el que vivimos, fomentando valores donde construyamos *otra globalización* (Santos, 2000), fundamentada en el principio de solidaridad, tal y como propone la quinta generación de la Educación para el Desarrollo.

La escuela ocupa un lugar primordial en la socialización de nuestros educandos, sin olvidar la labor que realizan familia y comunidad. Por lo que en ella, recae una responsabilidad en relación con la educación ciudadana planetaria que no puede eludir y para la cual tiene que partir de planteamientos críticos y responsables acordes a las necesidades de las nuevas realidades.

Estas cuestiones que se nos plantean nos obligan a hacernos cargo de la responsabilidad que supone el reflexionar sobre cómo reorientar el currículo escolar, ofreciendo soluciones válidas a la adquisición de competencias y habilidades que el alumnado necesita para desenvolverse en este nuevo escenario.

En coherencia con esta propuesta, queremos hacer reflexionar sobre la necesidad de un cambio progresivo y definido en las escuelas actuales. Una nueva forma de entender la educación, cuyos objetivos no sean tanto la transmisión tradicional del conocimiento; sino el conocimiento del mundo, sus problemas y sus posibles soluciones, promoviendo la acción comprometida con dichos problemas. Creando una escuela donde el diálogo, el debate, el respeto y el trabajo cooperativo, entre otros, sean los pilares de una sociedad plural, diversa y tolerante, donde la educación en valores sea un recurso indispensable en la elaboración de los currículos escolares, para fomentar valores acordes con la ciudadanía planetaria que se plantea.

Y para ello es deseable una educación vinculada a una participación activa y comprometida, llevada a cabo a través de la acción, y referida a problemáticas reales a las que se enfrenta la ciudadanía, y no sólo en el contexto social, sino también dentro del entorno escolar donde el alumnado tiene una capacidad real de intervenir y ser escuchado (García Pérez y de Alba, 2008).



Somos conscientes de que estos cambios, aunque necesarios y deseables, necesitan un proceso de reflexión e implantación, y de que los cambios educativos son lentos y complejos, pero también de que la escuela es uno de los agentes socializadores más eficaces para el cambio. Quizás una ciudadanía planetaria no sea visible en esta generación, ni en la siguiente, quizás necesitemos varias generaciones para hacerla una realidad, pero el estar aquí realizando propuestas y observando cómo desde distintos lugares del mundo se trabaja en esta línea nos hace pensar que en un futuro esto será posible.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGIBAY, M; CELORIO, G; CELORIO, J. *et al.* (2005). *Educación para la ciudadanía global. Debate y desafíos*. Bilbao: HEGOA.
- BOFF, L. (2001). *Casamento entre o céu e a terra*. Rio de Janeiro: Salamandra.
- CABRERA, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En: BARTOLOMÉ, M. *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- CASTRO, J.E. (2011). El proceso de democratización de la gestión de servicios públicos esenciales de agua y saneamiento. *Hábitat y Sociedad*, 2, pp. 49-85. En: <[http://intra.sav.us.es:8080/habitatysociedad/imagenes/stories/N02/n02a03\\_democratizacin\\_agua.pdf](http://intra.sav.us.es:8080/habitatysociedad/imagenes/stories/N02/n02a03_democratizacin_agua.pdf)> (Consulta, 10 de enero de 2012).
- GADOTTI, M. (2000). *Pedagogía de la Tierra y cultura de la sustentabilidad*. Publicación en línea, en: <[http://www.red-ler.org/pedagogia\\_tierra\\_gadotti.pdf](http://www.red-ler.org/pedagogia_tierra_gadotti.pdf)> (Consulta, 16 de diciembre de 2011).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2007). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9, pp. 243-258.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. y DE ALBA, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. En: <<http://www.ub.es/geocrit/-xcol/394.htm>> (Consulta, 16 de diciembre de 2011).
- GUTIÉRREZ, F. (2003). Ciudadanía planetaria. En: MARTÍNEZ, J. *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- LEY 23/1998 DE 7 DE JULIO, de cooperación internacional al desarrollo. BOE 162/ 8 julio de 1998. En: <<http://www.boe.es/boe/dias/1998/07/08/pdfs/A22755-22765.pdf>> (Consulta, 1de enero de 2012).
- MARSHALL, T.H. y BOTTOMORE, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- MESA, M. (2000). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 70, pp. 11-26.
- MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN (2005). *Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008*. Madrid: Gráficas Hervi.
- MORENO FERNÁNDEZ, O. (2011). La escuela como base para una ciudadanía planetaria. Inclusividad y participación ciudadana. *Quaderns Digitals*, 69. Actas del Congreso Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica, Universidad Jaume I, 19-21 octubre. En: <[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=11073&PHPSESSID=8575d0fa1a0ee1c7a6afd15ca41e1053](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11073&PHPSESSID=8575d0fa1a0ee1c7a6afd15ca41e1053)> (Consulta, 5 de enero de 2012).
- MORENO FERNÁNDEZ, O.; MARTÍN, N. y MORENO, P.A. (2011). Educación popular, educación de adultos y educación para el desarrollo: motores para el cambio social. *Actas del 3º Congreso Internacional Ibero-Americano de Pedagogía Social*. Canoas (Brasil),
- NOVO, M. y MURGA, M.A. (2010). Educación Ambiental y Ciudadanía Planetaria. *Eureka*, 7, N° extraordinario, pp. 179-186
- SANTOS, M. (2000). *Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record.
- SOLANO, R. (2011). Educación para el Desarrollo: Una mirada desde el Sur por la construcción de una educación para el cambio. *Revista Anfora*, 30, pp. 87-120.

## **PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL. ¿PUEDE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL CONTRIBUIR A UNA CIUDADANÍA MÁS JUSTA?**

**Miriam Navarro Díaz\***

*Ecomímesis*

### **¿POR QUÉ SE ENSEÑA A PARTICIPAR? LOS TRES HITOS DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA**

Una participación ciudadana, real y permanente, que englobe desde lo local a los asuntos nacionales, promueve un Estado más justo y un bienestar social generalizado. Un Estado que posibilita la participación de la ciudadanía está generando beneficios para sí mismo: porque una sociedad democrática favorece la gestión del propio Estado al existir comunicación entre los poderes públicos y la ciudadanía, lo que permite conocer las necesidades de la población y generar políticas más eficaces tanto en objetivos como en consumo de recursos. Por otro lado, da a lugar a la cohesión social gracias a la integración de minorías en las acciones comunitarias. Como consecuencia de todo ello se promueve que la ciudadanía se manifieste más satisfecha y no dé lugar a reivindicaciones violentas.

Pasando a una dimensión superior, de carácter internacional, la participación ciudadana se entiende como una herramienta para la resolución de los problemas del mundo. Tomás R. Villasante (2006) identifica dichos problemas en lo que él denomina las “doce plagas”, que se pueden aglutinar en tres grupos: problemas ecológicos, sociales y culturales. El primero de ellos: los problemas ecológicos, “nos llegan desde nuestra relación con la naturaleza por nuestra forma de habitar los espacios donde vivimos”. Los problemas sociales son consecuencia directa de la organización de las diferentes sociedades que habitan el mundo y de cómo éste se distribuye entre el Norte y el Sur. El tercer y último bloque de problemas se concentra en el ámbito cultural, donde destaca la manipulación de la información y la pérdida de esperanza en el cambio social.

Por último, una sociedad democrática construida a partir de la participación de todos sus ciudadanos y ciudadanas promueve el desarrollo humano en cada individuo que forma parte de ella. Resulta interesante, pues, que se dediquen unas líneas a evidenciar los beneficios que dicho proceso produce en el individuo.

---

\* Técnica en Medio Ambiente, especializada en Educación y Participación Ambiental. Responsable de Formación Ambiental de ECOMÍMESIS SCA. Doctoranda en Estudios Ambientales en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). E-Mail: susona@gmail.com.

- *Igualdad de oportunidades.* En cualquier comunidad existen individuos que viven en diferentes contextos sociales, unos más favorables que otros. Un proceso participativo real promueve que todas las personas, sea cual sea su situación, sean atendidas con las mismas condiciones.
- *Integración.* Como consecuencia del punto anterior se da a lugar a la cohesión social, ya que todas las personas se sienten en igualdad de condiciones. A nivel del individuo esto se traduce en inserción social al sentirse respetado y valorado, evitando el aislamiento de individuos o grupos enteros (ya sea por su condición económica o por su credo religioso o político, entre otros).
- *Confianza.* Un individuo que puede transformar su entorno en base a sus acciones adquiere confianza en si mismo, lo que lo impulsa no solo para actuar ante los problemas de la comunidad sino ante las situaciones complejas que se presenten en su vida.
- *Carácter crítico.* Adquirir poder para intervenir en las decisiones del Estado empuja al ciudadano a cuestionarse si dichas decisiones son correctas, por lo que la acción participativa elimina la pasividad y el conformismo social y crea personas críticas y resolutivas.

Para concluir no se debe obviar que el desarrollo psicológico del individuo es necesario para el bienestar social; así lo indica Enrique Pastor (2004): “la participación se encuentra profundamente vinculada con el desarrollo humano”, y sigue argumentado que es necesario un proceso de participación ciudadana para fomentar el crecimiento personal y “la necesidad de un crecimiento personal para una verdadera participación ciudadana.

La participación se convierte en objetivo del desarrollo humano, a la vez que es un medio para hacer progresar el mismo”. Se justifica así que la acción participativa es una poderosa herramienta para el desarrollo del individuo, advirtiéndole que una persona satisfecha es más capaz de actuar en la lucha frente a los problemas, tanto locales como a nivel mundial. Es posible entonces asegurar que la construcción de la ciudadanía empieza en el interior de cada persona, el Dr. Vicente Arredondo (1997) lo explica muy bien en las siguientes líneas:

Sin individuo, no hay colectividad. El perfil de una sociedad, como sujeto colectivo, no es otra cosa que el resultado del perfil de sus miembros. Lo que cada persona haga o deje de hacer en relación con la colectividad, depende de lo que exista al interior de dicha persona en materia de información, conocimientos, reflexiones, actitudes, hábitos, motivaciones y percepciones.

En resumen, y como respuesta a la pregunta que planteo en este apartado -¿Por qué educamos para participar?- Se determina que la participación ciudadana promueve la cohesión y el bienestar social a nivel local, pero también es una vía para la resolución de los problemas globales actuales. Por último, la acción participativa fomenta el desarrollo humano, que, por otro lado, es necesario para la consecución de los objetivos anteriores.

## **PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL**

En toda acción participativa existen dos actores fundamentales: el Estado y la ciudadanía. Y para que tenga éxito el proceso participativo ambos deben tomar partido y cumplir con sus responsabilidades. Así pues, el Estado debe crear canales de comunicación bidireccionales que permitan por un lado atender las demandas de la ciudadanía, con objeto de crear políticas bien orientadas, y por otro lado dar a conocer dichas políticas. Esto fomenta la cohesión social y promueve un clima de convivencia y satisfacción de la población. En relación a la ciudadanía, se conoce que un individuo que ha interiorizado una actitud participativa toma conciencia de la responsabilidad de sus acciones y los resultados de ellas, por lo que se involucra en la resolución de los problemas que dichas acciones puedan causar, tanto a nivel local como global. El individuo adquiere un papel activo en su sociedad, entendiéndolo que no puede delegar todas las responsabilidades en el Estado, lo que no le exime de pedirselas cuando es necesario.

Promover una acción participativa comunitaria es una tarea ardua, ya que la participación social es un proceso complejo e interdependiente que, como hemos visto, necesita no sólo de estructuras políticas que posibiliten a la ciudadanía involucrarse en la toma de decisiones, sino también de herramientas educativas que den a conocer a la población los problemas que afecten tanto a su entorno como al mundo entero, y que la capacite para posibilitar su intervención en la resolución de dichos problemas (Pastor, 2004).

En este sentido, con respecto a la ciudadanía, debe promoverse una educación que impulse una participación que va más allá de la mera intervención en la vida pública, pues se hace necesario una educación que prepare para la vida en plural: que atienda a las diferencias culturales, fomentando el respeto y las identidades culturales; que atienda a todos los grupos sociales, favoreciendo la igualdad de oportunidades; que capacite a la comunidad para combatir los problemas que acucian en nuestra sociedad; una educación que propicie la participación, con valores de respeto, tolerancia y compromiso. Y, con este objeto, se presenta una herramienta pedagógica cuya filosofía y metodología de acción nos permite trabajar en esta línea: la Educación Ambiental (en adelante, EA).

Como herramienta pedagógica para fomentar la participación ciudadana, la EA presenta ventajas con respecto a cualquier otra: por un lado, porque permite traspasar las barreras de la Educación Formal, tanto en lo que respecta al público destinatario como en lo que respecta a los instrumentos de intervención, y, por el otro lado, porque la propia metodología de acción está basada en fomentar el empoderamiento de la ciudadanía, ayudando a los grupos a adquirir no sólo conocimientos sino competencias que les permitan actuar ante los problemas de su entorno.

Pero lo más destacable de la EA a este respecto es que establece una relación interdependiente entre los problemas ecológicos y sociales, posicionándose en la actualidad como una herramienta de acción que ayuda a la ciudadanía a entender esas relaciones complejas. Las acciones participativas no pueden tener éxito si no se interioriza esta cuestión -resulta en vano que se hagan campañas contra el hambre en el mundo si no se detiene el cambio climático que produce la desertificación de amplias extensiones de tierras fértiles. Por ello, deben estar dirigida hacia la resolución de los problemas so-

cioambientales, y coincido con Hernández (1987; citado por D. Limón, 2002) cuando afirma que “el medio ambiente debe considerarse como el eje en el que se apoya hoy el cambio social”.

Trabajar en base a la complejidad y las relaciones globales sirve de proceso de aprendizaje para el desarrollo humano. Porque trabajar desde un enfoque de problemas socioambientales procura, por un lado, el aprendizaje del individuo a través del análisis de la complejidad de las relaciones que se suscitan entre los problemas del entorno y los sociales, y, por otro, la cohesión del grupo que trabaja por un fin en común, fomentando la igualdad de oportunidades ya que en la lucha contra los problemas del Medio Ambiente todas las personas son necesarias.

Más allá de una concienciación o de la involucración en la resolución de las problemáticas sociales y ecológicas, con la EA se transmiten una serie de valores de respeto, empatía y solidaridad que favorecen no sólo el compromiso del individuo con su comunidad, sino también un crecimiento personal y una mayor inteligencia emocional. En este caso se va más allá de la mera educación para la participación, se trata de enseñar a ser persona a través del desarrollo de valores morales, valores individuales que, en conjunto, promueven un bienestar humano y social. Entre tales valores se destaca la cooperación y participación del individuo en la comunidad. Y esto es necesario si queremos construir una verdadera sociedad participativa. En este sentido Luis Aranguren Gonzalo (2005) lo explica muy bien en las siguientes líneas:

Para que exista acción participativa y solidaria es preciso que antes buceemos en un depósito de solidaridad compartida en el que encontremos valores, pasiones y energías que nos ayuden en el camino.

En conclusión, se justifica que la Educación Ambiental -o Educación Socioambiental- permite una ciudadanía más activa y participativa en todos los ámbitos de su vida social, que entiende las relaciones existentes entre los problemas de su entorno y sus acciones, que ha desarrollado unos valores de compromiso y solidaridad que fomentan el deseo de luchar contra dicha problemática y que, por último, conoce las herramientas para pasar a la acción.

## **EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO SOCIAL**

La implantación y desarrollo de programas de EA, con una base metodológica fundamentada en la participación ciudadana, promueve una serie de valores y cambios actitudinales en el individuo que posibilita la construcción de una comunidad ecológica y socialmente mejor.

Con objeto de justificar esta afirmación expongo un ejemplo de cómo un proyecto de EA basado en la participación ciudadana puede contribuir a una ciudadanía más justa.

Pensemos en un grupo organizado, como, por ejemplo, el alumnado perteneciente a una clase de un centro de secundaria cualquiera, el cual se convierte en el público destinatario de un proyecto anual de EA sustentado en el trabajo colectivo y la participación

de cada miembro del grupo: un huerto ecológico. El educador/a ambiental plantea al alumnado los objetivos a conseguir: preparar el huerto para la siembra, decidir qué especies han de sembrarse, mantener en condiciones óptimas la cosecha y, por último, distribuir la cosecha a partes iguales entre todas las personas que han participado, reservando una parte que se destinará a un comedor social. El alumnado es responsable de la gestión del huerto, el educador/a tan solo guía sus pasos y atiende consultas pero no interviene en la toma de decisiones; el objetivo es trabajar un proyecto basado en la participación democrática.

Cada fase de este proyecto promueve la implicación del estudiante en los problemas socioambientales que van surgiendo a su paso, promoviendo el aprendizaje social del individuo y su desarrollo humano. Así pues, expongo algunos ejemplos:

- La siembra, en la cual se decide el tipo de especie a plantar, permite desarrollar conceptos como el consumo responsable, al descubrir que la mayor parte de frutas y verduras son estacionales y que es más ecológico consumir frutos de temporada.
- La recogida de la cosecha, teniendo en cuenta el esfuerzo que plantea el mantenimiento de un huerto ecológico, conlleva un sentimiento de autosuficiencia y confianza tanto en el propio individuo como en el grupo de trabajo, dando lugar a la cohesión del mismo.
- Al destinar parte de la cosecha a un comedor social, el alumnado interioriza valores de solidaridad y trabaja para solucionar los problemas de su comunidad. Pero también se plantean cuestiones de carácter global, como la crisis alimentaria: “¿Por qué no se puede solucionar el hambre en el mundo con la creación de huertos locales?”. Se trabajan cuestiones como la distribución de los recursos o la patente de semillas entre otros.

A través de la tesis que expongo en esta comunicación es mi deseo posicionar la Educación y la Participación Ambiental como herramienta de trabajo para los proyectos de intervención social comunitaria, atendiendo a los múltiples beneficios que producen en el individuo, la comunidad y el mundo. Actualmente empieza a despuntar esta idea en la Unión Europea, que se ha marcado como meta la integración de herramientas y enfoques ambientales en la gestión de proyectos de cooperación para el desarrollo en lo que se ha denominado “*mainstreaming* del medio ambiente”. El objetivo es la consecución de una mejor armonización de los aspectos ambientales, económicos y sociales de las poblaciones (Cruz, 2011).



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANGUREN, L. (2005). La participación ciudadana: posibilidades y retos. *Aposta. Revista de ciencias sociales*, 22 (noviembre). En: <<http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/aranguren.pdf>> (Consulta, 5 de enero de 2012).
- ARREDONDO, V. (1997). Construir Ciudadanía: Educar para la Participación Ciudadana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 27(1-2), pp. 33-58.
- CRUZ, J.L. (2011). *Manual para la integración del medio ambiente en proyectos de desarrollo*. Madrid: Fundación Biodiversidad, IPADE.
- LIMÓN, D. (2002). *Ecociudadanía. Participar para construir una sociedad sustentable*. Sevilla: Diputación de Sevilla.
- PASTOR, E. (2004). La participación ciudadana en el ámbito local, eje transversal del trabajo social comunitario. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 12, pp. 103-138. Disponible en: <[http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5593/1/ALT\\_12\\_06.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5593/1/ALT_12_06.pdf)> (Consulta, 10 de enero de 2012).
- VILLASANTE, T.R. (2006). *Desbordes creativos. Estilos y estrategias para la transformación social*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

## **GEOGRAFÍA DE LA EQUIDAD Y DE LA FELICIDAD. ¿UN NUEVO DESAFÍO DE CIUDADANÍA?**

**Sérgio Claudino y Maria João Hortas\***

*Universidade de Lisboa*

### **UNA GEOGRAFÍA ALEJADA DE LAS PERSONAS**

La Geografía tiene en su propia designación (“descripción de la tierra”) la marca de una vocación universalista (“la tierra”), pero también la de una perspectiva de abordaje: la descripción, no la intervención. Y si, al pensar en la “tierra” no excluimos a sus habitantes, éstos no emergen, de inmediato, como nuestro centro de atención.

En la descripción del mundo de los racionalistas de la segunda mitad del siglo XVIII, como en los enciclopedistas Diderot y D’Alembert, emerge el interés por los grandes sistemas que ayudan a explicar el planeta (Claudino, 2001). Se abordan las características de los pueblos, no propiamente sus problemas. En el viraje del siglo XIX hacia el siglo XX, Alexander Humboldt denuncia la explotación de los pueblos indígenas de la América Hispánica por los colonizadores (Tamayo Pérez, 1973; Claudino, 2008). Aun así, esto surge más como resultado de la sensibilidad humanista de este explorador que de una preocupación específica de quien practica Geografía (aunque no se califique como geógrafo); todavía más significativo, sus preocupaciones sociales son ignoradas por la generalidad de los propios geógrafos, aun asumiéndolo como uno de los “padres putativos” de la Geografía (Capel, 1981).

En la Europa de principios del siglo XIX, la institucionalización de la enseñanza de la Geografía en la instrucción primaria y en la enseñanza secundaria precede a la afirmación de la enseñanza universitaria y a su consolidación como dominio científico, también a través de las sociedades científicas (en especial, las Sociedades de Geografía) y de la realización de los congresos internacionales de Geografía. En realidad, la enseñanza de la Geografía surge de forma inequívoca como instrumento del proyecto nacionalista de identificación del joven ciudadano con su país. Significativamente, en la reforma fundadora de Passos Manuel para la instrucción primaria, de 1836, surge la enseñanza de “Breves Nociones de Historia, Geografía y Constitución” -la educación geográfica aparece íntimamente asociada al proyecto ideológico de conformación de los niños al ideal burgués del régimen, materializado en la Constitución de 1822 (Claudino, 2000).

---

\* Sérgio Claudino: Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa. Av. Professor Gama Pinto. 1649-003 Lisboa (Portugal). E-Mail: sergio@campus.ul.pt.

Maria João Hortas: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1600-214 Lisboa (Portugal). Escola Superior de Educação de Lisboa. Campus de Benfica do IPL. 1549-003 Lisboa (Portugal). E-Mail: mjhortas@esexl.ipl.pt.

Con el desarrollo del siglo XIX, la enseñanza de Geografía adquiere un innegable prestigio social. Ella enseña a los jóvenes ciudadanos no sólo las grandes regiones y principales ciudades, sino también la organización del sistema político, judicial y militar. Pero la perspectiva es la de la preparación de los jóvenes para adecuar sus actividades a estos sistemas, no para intervenir en los mismos. Así, por ejemplo, no se dice nada sobre el sistema electoral y la elección de los representantes populares en los varios niveles de gobierno. Por otro lado, en los manuales escolares surgen puntualmente algunas denuncias, como la de un reducido desarrollo de la red de transportes. A pesar de estar crecientemente contestado y prohibido oficialmente, la esclavitud es sistemáticamente ignorada por los autores escolares de Geografía; en los de mayor sensibilidad social conseguimos encontrar, sólo, breves referencias etnográficas a indígenas de otros continentes, como África. La irrupción migratoria de poblaciones europeas hacia el continente americano, o es ignorada o criticada en los manuales, por la ambición que mueve a quien no se resigna a las condiciones de vida en su nación, aunque éstas sean miserables (Claudino, 2007).

Así y todo, de esas denuncias no forma parte la crítica a las condiciones de vida de las poblaciones -lo que, de alguna manera, sería una crítica *contra natura*. Si la Geografía promueve la identificación de los jóvenes portugueses con su país, éste tiende a ser descrito de forma favorable. No por casualidad navegará en la Geografía y en la mayoría de los sistemas educativos europeos la escuela regional francesa de Vidal de la Blache, al contrario del olvido al que se somete a Elisée Réclus y las preocupaciones sociales de las que se hace más eco. Aun así, cuando se habla del mundo, los autores se permiten mayor libertad en la denuncia de situaciones problemáticas (Claudino, 2001). En el discurso escolar de la Geografía, no hay una visión humanista sobre los pueblos y los individuos que anhelan una vida mejor.

En la transición del siglo XIX al XX la enseñanza de Geografía vive momentos de crisis. Con el avance de los naturalistas y de la escuela regional francesa, tiende a ser apartada del excepcionalismo kantiano, en cuanto a la desvalorización de las dimensiones política y cívica heredadas de XIX -reorientación que va al encuentro de movimientos de renovación pedagógica, que orientan a los chicos hacia el conocimiento empírico de los lugares. Pero este es un periodo marcado, igualmente, por el desarrollo de la escuela anglosajona, de la que la creación de la Geographical Association (1893) constituye un marco. En el corazón de un gran imperio, la Geografía es útil para la “eficiencia social” (Morgan, 2002) y se desarrolla en la perspectiva del conocimiento de territorios y pueblos de todo el mundo.

## UNA LECTURA QUE ABARCA LOS DERECHOS HUMANOS

A principios del siglo XX avanza el reconocimiento de los derechos políticos, como los de las mujeres (Romero, 2004, p. 138), de lo que la disciplina de Geografía se despreocupa. La I Guerra Mundial y el recelo del nuevo conflicto dan visibilidad a los movimientos pacifistas. En 1925, en Ginebra, surge la Oficina Internacional de Educación/BIE, defensora de la “comprensión internacional”. También la escuela británica de Geografía asume esta orientación, subrayando que *“To the truly educational value of geography there may thus be added its usefulness as a contribution towards the understanding*

of the peoples of the world” (Barker, 1927, p. 168). Un año antes, James Fairgrieve (1926) había destacado el valor de la formación de ciudadanos que reflexionasen sobre los problemas sociales y políticos mundiales.

En 1939, la misma OIE divulga una recomendación sobre la *Enseñanza de Geografía en las escuelas secundarias*, donde se alude a la “comprensión y colaboración entre naciones”<sup>1</sup>. Con el final de la II Guerra y la construcción de las Naciones Unidas, en 1945, en el Acto Constitutivo de la UNESCO, se escribe que “las guerras nacen en el espíritu de los hombres y es en él donde deben ser erguidas las defensas de la paz”. Al año siguiente surge la UNESCO, que refuerza la necesidad de construir la paz a través de la educación. De alguna forma, estamos ante una actualización del discurso nacionalista: la tolerancia entre las naciones es fundamental para la paz entre las mismas. Las personas y su bienestar continúan apartados de este discurso.

En 1948, la Asamblea General de la ONU proclama la Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Se reafirma la primera generación de derechos humanos, de libertad e igualdad, y se añade una nueva generación: la de los derechos económicos, sociales y culturales (Artículo 22º). Esta Declaración es complementada por declaraciones sectoriales, como la Declaración Universal de los Derechos de la Infancia y la Declaración Universal de los Derechos de las Mujeres. En los años 70, la cultura de paz es directamente asociada al cumplimiento de los derechos humanos, como sucede en la 18ª Conferencia de la UNESCO, de 1974. Ya en 1993, el Congreso Internacional de Educación para los Derechos Humanos y Democracia desarrolla una visión que abarca el cumplimiento de los derechos humanos, orientación que es desarrollada posteriormente (UNESCO/OIE, 1996, pp. 7-8).

Mientras tanto, en Geografía perdura la atención a los espacios limitados que viven aparentemente del progreso y a la explicación de un territorio construido a partir de las relaciones entre el hombre y la naturaleza -desvalorizando las desigualdades territoriales y sus dimensiones políticas y sociales. Es la “Geografía de los Profesores”, no problemática, de la que nos habla Yves Lacoste (1983). En Europa, ante la profundidad de la construcción comunitaria europea, el discurso escolar se coloca al servicio de la misma; muchas de las manipulaciones que ayudaron a la identificación con el estado-nación surgen en la promoción de la “dimensión europea de la educación” (CHAM´S, 1991), en una renovada recuperación de la matriz nacionalista de la Geografía.

## **CARTA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA: NUEVOS DISCURSOS, SIN NUEVAS PRÁCTICAS**

Con la caída del Muro de Berlín se desmorona el mundo bipolar y surge un amplio espacio para las preocupaciones por el cumplimiento de los derechos sociales. La ONU intenta colocar los derechos humanos de la agenda política mundial: 1995-2004 es la Década de las Naciones Unidas para la Educación de los Derechos Humanos. En el 2000, la Asamblea General hace la *Declaración del Milenio de las Naciones Unidas* y los líderes

<sup>1</sup> <[http://www.ibe.unesco.org/International/DocServices/Recom/34\\_77\\_e/R18.pdf](http://www.ibe.unesco.org/International/DocServices/Recom/34_77_e/R18.pdf)>.

mundiales asumen la “responsabilidad colectiva de respetar y defender los principios de la dignidad humana, de la igualdad y de la equidad, a nivel mundial...”<sup>2</sup>, para lo que se apuntan metas concretas. Se multiplican, mientras, las constataciones de que estas metas no están siendo cumplidas, con muchos de los países “desarrollados” y más sensibles en cuanto a la salvaguarda de los derechos humanos sumidos, desde 2008, en una profunda crisis financiera. A diferencia del siglo XIX, el bienestar de los pueblos se reconoce mediante la obtención de condiciones que le permitan satisfacer sus necesidades materiales.

En Geografía, la Carta Internacional de la Educación Geográfica (UGI, 1992) se hace eco de una disciplina atenta al cambio de los tiempos, en que la satisfacción de los derechos sociales surge como una prioridad: el hambre, la pobreza, el desempleo, los refugiados y apátridas, los enfermos -pero este discurso no entra en los discursos de las aulas, como el análisis de los manuales escolares permite confirmar (Claudino, 2005).

Este discurso de la Geografía es, sin duda, revelador de una sensibilidad social. Sin condiciones básicas de subsistencia, no hay derecho a una vida digna. Pero los geógrafos olvidan, frecuentemente, su propio discurso, centrado en la diversidad de los pueblos y culturas. Tener una vida digna, ser feliz, ¿significa lo mismo para un peruano, un chino o un australiano?; ¿dónde está el reconocimiento de la diversidad?; y ¿qué hace una sociedad armoniosa, buena consigo misma: tener elevados niveles medios de riqueza? Entonces, ¿no se puede ser feliz en una sociedad con rendimientos medios reducidos? Nuestros padres, nuestros abuelos, nuestros antepasados ¿no se sintieron bien con ellos mismos, por ser el nivel medio de rendimientos claramente inferior al actual?

## ¿UNA SOCIEDAD MEJOR Y UNA SOCIEDAD MÁS JUSTA?

En 2009, los académicos británicos Richard Wilkinson y Kate Pickett editaron el libro *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better* (publicado por Allen Lane), traducido en portugués (Pickett y Wilkinson, 2010). Basándose en datos estadísticos, argumentan que muchos de los problemas sociales surgen de las desigualdades sociales y no tanto de la pobreza en sí misma. Cuando son interrogadas sobre si son felices, las poblaciones de los países más pobres dicen que no. Con todo, somos sorprendidos por habitantes de países con rendimiento medio bajo que se manifestaron tanto o más felices que personas de países de rendimiento más elevado. Poblaciones de países europeos periféricos insatisfechas: tienen modelos sociales y culturales que no parecen satisfactorios. No hay una relación directa entre rendimiento y esperanza media de vida y, más importante, no hay, asimismo, una relación directa entre riqueza y felicidad. Consta que las sociedades con menores contrastes sociales son aquellas donde hay menos violencia y donde las personas se sienten más felices. Y los datos se van repitiendo y señalando que la felicidad no es un producto directo del bienestar material. En este cambio de paradigma, se redescubre un indicador, el de la “Felicidad Nacional Bruta”, que surgió en los años 70 en Bután; se publica una Base de Datos Mundial de Felicidad (Universidad Erasmus de Rotterdam), etc.

<sup>2</sup> <<http://www.iie.min-edu.pt/biblioteca/dh-milenio/declaracao-milenio.htm#I>>.

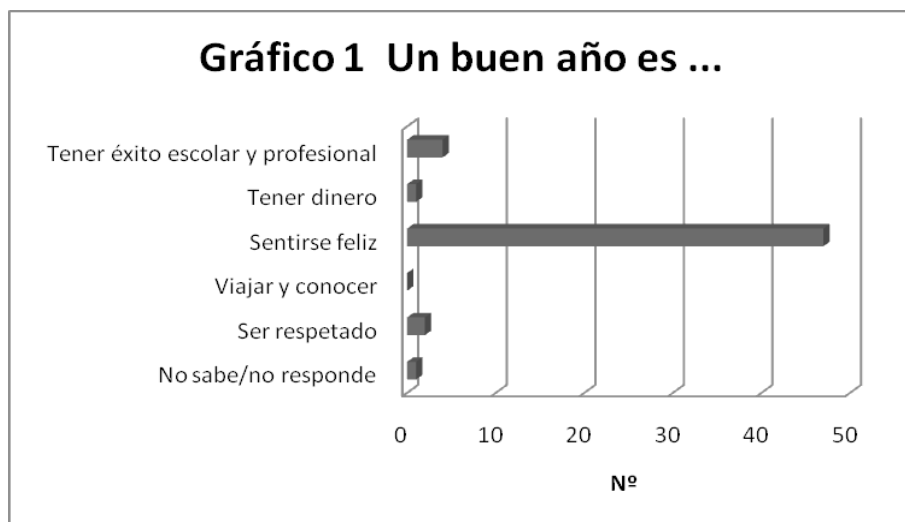
En su visión europea y occidental, incluso siendo estudiantes de Geografía, algunos alumnos de la Universidad de Lisboa, enfrentados con estos datos, llegan a dudar de los resultados: quien es pobre y se declara feliz es porque tiene una información distorsionada.

El Informe sobre Desarrollo Humano de 2011 se dedica a la “Sustentabilidad e igualdad: un mundo mejor para todos”, haciéndose eco de esta preocupación: sustentabilidad e igualdad son dos vectores convergentes. La Geografía, disciplina de ciudadanía, ¿será capaz de responder al desafío de que una sociedad mejor es una sociedad más justa?; ¿será capaz de responder a este nuevo desafío?

## JÓVENES: ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA NO ES PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Pretendiendo evaluar la receptividad de futuros responsables de la educación geográfica a este discurso, preguntamos a 56 alumnos de tercer año de la carrera de licenciatura en Educación Básica de la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Lisboa. Estos futuros docentes tienen una formación generalista; de los 180 créditos, 15 son de formación en Ciencias Sociales, en unidades curriculares de Geografía e Historia. Debe recordarse que mucha de la formación geográfica de estos alumnos fue desarrollada a lo largo de la enseñanza básica y secundaria, en un sistema educativo que devalúa las Ciencias Sociales en sus líneas de orientación.

Casi la totalidad de los alumnos es de sexo femenino y tiene en torno a 21/22 años (la ficha de la investigación está recogida en el Anexo I). La primera cuestión fue sobre el significado de “un buen año” (Gráfico 1) -deseo habitual en el inicio de cada año civil, habiendo sido esta investigación aplicada al principios de enero de 2012. Para estos jóvenes, sentirse felices es lo fundamental para un buen año.



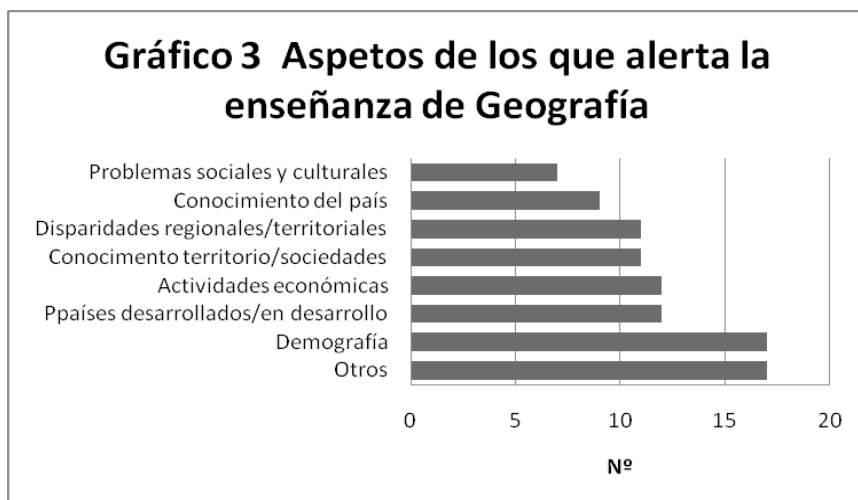
Interrogados sobre las causas de los problemas sociales (Gráfico 2), estos jóvenes revelan igualmente la consciencia de que los mismos se deben a los contrastes sociales

dentro de cada país, aunque un número igualmente elevado apunte hacia los contrastes entre países –aproximándose al discurso escolar tradicional. El desarrollo educativo y la distribución de los recursos naturales merecen igualmente alguna atención.



Diríamos que estos jóvenes revelan una gran sintonía con las nuevas perspectivas sobre las causas de los problemas sociales, asociadas a la sociedad (grupos, comunidades y redes sociales) donde el individuo se encuentra inserto e, implícitamente, a los territorios -espacios donde las características de la vivienda, de los equipamientos sociales, de las accesibilidades y de las actividades económicas dificultan las condiciones de vida de los habitantes (Costa, 2005).

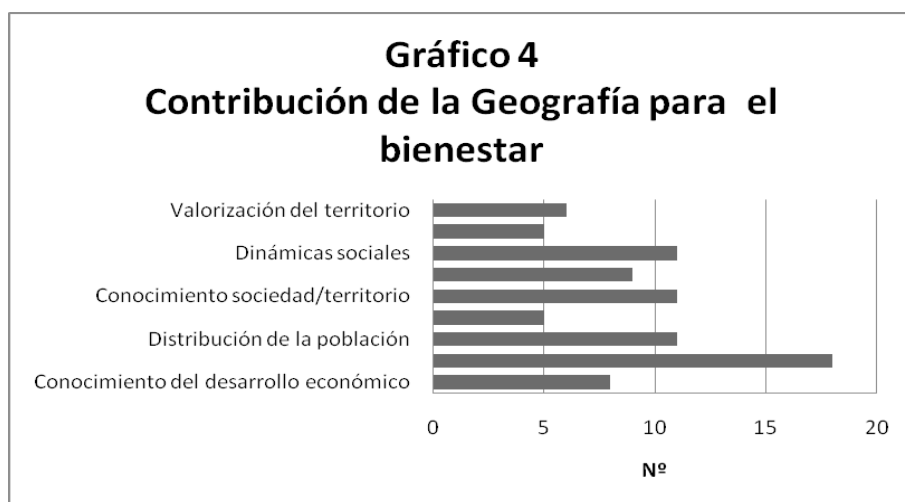
Las restantes cuestiones son preguntas abiertas. La primera, tiene que ver con dos aspectos de los que nos alerta la enseñanza de Geografía (Gráfico 3).





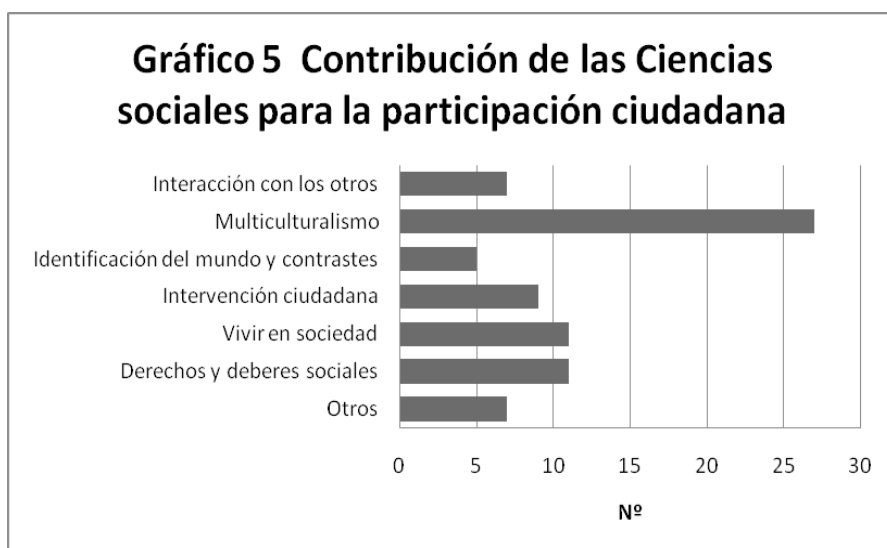
Estos alumnos, con una sensibilidad social que puede sorprender, al identificar la contribución educativa de la Geografía, nos hablan de una disciplina tradicional, que trata de la demografía, de los contrastes entre países, de las actividades económicas, del conocimiento del país, que también aborda problemas sociales y culturales, pero que está apartada de la resolución de problemas territoriales, de la intervención ciudadana. De hecho, no es ajeno a la formación más reciente que obtuvieron durante la licenciatura -muy centrada en la formación científica necesaria para dar respuesta a los contenidos de los programas o de las orientaciones curriculares definidas para la enseñanza de los 3 a los 12 años, y menos direccionada hacia la intervención en el territorio y en la sociedad. La necesidad de proporcionar a estos estudiantes una formación generalista dificulta el desarrollo de competencias que permitan movilizar el uso de la formación geográfica en un ámbito más amplio. Solo en el 2º ciclo de formación (doctorado en enseñanza) es posible un abordaje de las Ciencias Sociales más dirigido a la intervención en el territorio y a la educación para la ciudadanía (Despacho nº 6195/2010, DR 2ª serie, 7 de Abril).

La cuestión siguiente era la de identificar la contribución de la Geografía al bienestar de las personas y de las sociedades (Gráfico 4).

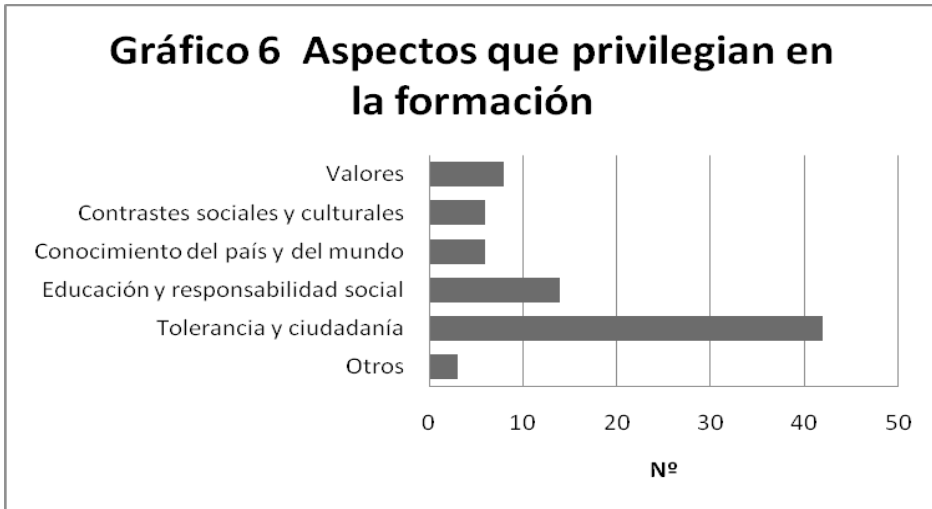


En las respuestas se destaca la denuncia de las desigualdades sociales y territoriales -lo que, siendo importante en sí mismo, es insuficiente. Los conocimientos geográficos que detentan les permiten hacer el diagnóstico pero la intervención social y territorial aparece, una vez más, como minoritaria en sus respuestas. Para estos futuros profesores/educadores, es importante ser feliz, que los contrastes sociales se atenúen... pero, de este proyecto, la enseñanza de la Geografía no parece formar parte. Dicho de otra forma, no consiguen identificar la necesidad práctica del conocimiento geográfico en la resolución de problemas de la vida cotidiana (Cachinho, 2000). Interrogados, ahora, sobre la contribución de las Ciencias Sociales a la participación ciudadana, la valoración de la multiculturalidad, el vivir en sociedad, los derechos y deberes sociales y la intervención

ciudadana son las respuestas más frecuentes. Consiguen identificar algunos de los contenidos posibles que puede implicar el ejercicio de una ciudadanía que se adecúe a las especificidades de la construcción de una nación: a) que garantice los principios de una funcionalidad democrática conectada a tierra en el respeto a los derechos, libertades y garantías individuales y a las especificidades culturales de las pequeñas comunidades; b) que se centre en la resolución de los problemas sociales que más afectan a cohesión socio-económica de la nación; c) que privilegie la igualdad de género, reduciendo progresivamente las situaciones de discriminación de la mujer; d) que sea capaz de integrar la diversidad cultural, entendiéndola no como un problema, sino como una potencialidad de desarrollo; e) que sea capaz de promover un desarrollo integrado y sostenible, garantizando el bienestar de cada individuo, comunidad y región, sin olvidar que este bienestar implica necesariamente la protección del medio ambiente para no hipotecar el desarrollo de las futuras generaciones (Hortas y Dias, 2006). Si la Geografía no emerge como disciplina de ciudadanía, las Ciencias Sociales son claramente identificadas como un proyecto de construcción social (Gráfico 5) y la multiculturalidad, los derechos y los deberes sociales o vivir en sociedad son dimensiones importantes.



Por último, al identificar los valores que facilitan la formación de los futuros ciudadanos, los estudiantes indican la tolerancia y la ciudadanía, la educación y la responsabilidad social (Gráfico 6). Una lista que no es necesariamente específica de ninguna disciplina en particular, “pero a la cual las ciencias sociales contribuyen decisivamente: en primer lugar, a la obtención de conocimientos y competencias necesarias para enfrentarse a la complejidad del mundo y de la sociedad; segundo, a la utilización de los saberes para desarrollar la razón y el respeto por las acciones, valores y opiniones de los otros; por último, al desarrollo de una posición ética y reflexiva” (Hortas y Dias, 2006, p. 140).



## NUEVOS DESAFÍOS DE CIUDADANÍA

Disciplina con una génesis vinculada a los intereses de los estados, la Geografía continúa apareciendo distante de las aspiraciones de construcción de un mundo más igualitario, más armonioso y más feliz, según la voz de jóvenes que se revelan identificados con este mismo proyecto y que aspiran a ser profesores. Curiosamente, las Ciencias Sociales son encaradas de forma más bien positiva, desde el punto de vista de la intervención social. ¿Será la Geografía capaz de reformular su discurso y prácticas, transformándose menos en una disciplina que describe el planeta Tierra y más en un saber escolar que prepara para la intervención en el mismo? Por este cambio pasa un poco el futuro de la educación geográfica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARKER, W.B. (1927). *Geography in Education and Citizenship*. London: University of London Press.
- COSTA, A.B. (2005). Excluídos Sociais. *Cadernos Democráticos*, 2 (5ª ed.). Lisboa: Edições Gradiva.
- CACHINHO, H. (2000). Geografia Escolar: Orientação Teórica e Praxis Didáctica. *Inforgeo*, 15, pp. 69-90.
- CAPEL, H. (1981). *Filosofia y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la Geografía*. Barcelona : Barcanova.
- CHAM'S / GROUPE CHAMONIX-SÉRIGNAN (1991). *Enseigner la géographie en Europe*. Paris: Anthropos / GIP RECLUS.
- CLAUDINO, S (2000). O Ensino de Geografia em Portugal: uma perspectiva. *Inforgeo*, 15, pp. 169-190.
- CLAUDINO, S. (2001). *Portugal através dos manuais escolares de Geografia. Século XIX. As imagens intencionais*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- CLAUDINO, S. (2005). Educação Geográfica, Divisões Administrativas e Cidadania Local: o desafio incontornável. *Apogeo. Revista da Associação de Professores de Geografia*, 29, pp. 34-42.
- CLAUDINO, S. (2007). Derechos humanos y educación geográfica: un desafío europeo. *Didáctica Geográfica*, 3ª época, 9, pp. 85-104.
- CLAUDINO, S. (2008). Humboldt ou a Refundação da Geografia Contemporânea. *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*, 126ª (1-12), Jan.-Dez., pp. 64-72.
- FAIRGRIEVE, J. (1926). *Geography in School*. London: University of London Press.
- HORTAS, Mª.J.; DIAS, A. (2006). Geografia, História e Diversidade na Construção da Cidadania Europeia. *III Congresso Ibérico de Didáctica da Geografia*. Madrid: Associação de Professores de Geografia e Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.), Universidad de Castilla-La-Mancha, pp. 127-142.
- LACOSTE, Y. (1983). *A Geografia. A Filosofia das Ciências Sociais (de 1860 aos nossos dias)*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 197-243.
- MORGAN, J. (2002). Citizenship and geographical education. In: SMITH, M. (ed.). *Teaching Geography in Secondary Schools*. London: The Open University, pp. 245-254.
- PICKETT, K.; WILKINSON, R. (2010). *O Espírito da Igualdade. Por que razão sociedades igualitárias funcionam quase sempre melhor*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROMERO, J. (coord.) (2004). *Geografia Humana*. Barcelona: Ariel.
- TAMAYO PÉREZ, L.M.O. (1973). El mundo de Humboldt y su visión de la Nueva España. En: *Humboldt: Ensayo Político sobre o reino de Nova Espanha*. México: Siglo XXI y UNAM, pp. 17-23.
- UNESCO / OIE (1996). *Education for International Understanding*. Genève: International Bureau of Education.
- UNIÃO GEOGRÁFICA INTERNACIONAL (UGI) (1992). *Carta Internacional da Educação Geográfica*. Separata da *Apogeo, Associação de Professores de Geografia*.

## ANEXO I

### GEOGRAFÍA Y CIUDADANÍA

La siguiente averiguación está destinada a un estudio exploratorio sobre Geografía y ciudadanía. La respuesta es anónima. Agradecemos su colaboración

#### I. IDENTIFICACIÓN

Titulación \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ Género: M \_\_\_ F \_\_\_

#### II. PREGUNTAS

En las preguntas 1. y 2., seleccione la opción que le parece más correcta.

1. Al inicio de cada año, es habitual desearles un “feliz año” a nuestros amigos y conocidos. Un buen año es aquel en el que:
  - a) tenemos éxito escolar y o profesional. \_\_\_
  - b) tenemos dinero para nuestras necesidades. \_\_\_
  - c) nos sentimos felices. \_\_\_
  - d) viajamos y conocemos otras personas y territorios. \_\_\_
  - e) nos sentimos respetados por los otros. \_\_\_
2. En el origen de los principales problemas sociales, se encuentran los contrastes:
  - a) de desarrollo entre países.
  - b) sociales dentro de cada país.
  - c) en la distribución de los recursos naturales.
  - d) en el desarrollo educativo.
  - e) en el acceso a los bienes culturales.
3. A partir de su propia experiencia como alumno, indique los dos principales aspectos para nuestra alerta / ¿llama la atención la enseñanza de la Geografía?
4. Indique dos contribuciones de la enseñanza de la Geografía en la construcción del bienestar de los individuos y las sociedades.
5. Indique, ahora, dos contribuciones de la enseñanza de las Ciencias Sociales para su participación en cuanto ciudadano.
6. En cuanto futuro agente / actor social indique dos aspectos que privilegia en la formación personal y social de los ciudadanos.

Gracias.



## **PARTICIPACIÓN Y EDUCACIÓN: AMBIENTALIZACIÓN CURRICULAR**

**Concepción Foronda Robles\***

*Universidad de Sevilla*

Hoy el medio ambiente tiene muchas interpretaciones, el medio ambiente “naturaleza” de los espacios protegidos, el medio ambiente “recurso” de las estrategias de conservación y gestión, el medio ambiente “problema” y alarma social, el medio ambiente en el “sistema” educativo, y otras representaciones que permiten comprender la complejidad de sus realidades.

La educación ambiental alcanza a todos los sectores de la población, pero principalmente recae en quienes toman decisiones o ejercen mayor influencia social y responsabilidad. Hacen falta educadores, empresarios, científicos, ingenieros, abogados o pedagogos, que puedan dar soluciones a los problemas de sostenibilidad en sus puestos de trabajo y en su marco de competencias. Cada vez hay una mayor predisposición para participar en la resolución de estos problemas, de ahí la apuesta por la gobernanza ambiental (Delgado, Bachmann y Oñate, 2007; Ull, 2008; Pérez Salom, 2009), concepto que ya se recoge en el Convenio de Aarhus.

A pesar de la antigüedad del concepto de educación ambiental, éste comienza a emplearse a finales de los 70, período en que se muestra más claramente una preocupación mundial por los condicionantes ambientales en diversos foros (Declaración de Estocolmo, 1972; Carta de Belgrado, 1975; Declaración de Tbilisi, 1977; Cumbre de la Tierra, 1992) (Zabala y García, 2008; Novo, 2009). Éste ha pasado de ser considerado sólo en términos de conservación a tener una visión integral de interrelación sociedad-naturaleza. Esta evolución también ha sido pareja desde el punto de vista educativo. Se ha ido redefiniendo, primero como instrumento didáctico, fuente de conocimiento y formación, con el deseo de educar en la naturaleza, y contextualizado en la corriente clásica y funcional naturalista. Y segundo, debido a la influencia ecológica, se han comprobado sus efectos destructivos, por lo que la educación ambiental se enriquece bajo una visión pedagógica, que introduce la dimensión diacrónica. Ya no basta con enseñar desde la naturaleza utilizándola como recurso educativo, hay que educar para el medio ambiente, aprendiendo conductas correctas hacia el entorno. Se pasa así de objetivos psicológicos y didácticos a criterios de tipo ecológico, ampliándose las corrientes en educación ambiental (humanista, moral y ética, etnográfica, ecoeducativa) (González, 1996).

---

\* Departamento de Geografía Humana. Facultad de Geografía e Historia. Universidad de Sevilla. C/ María de Padilla s/n. 41004 Sevilla. E-Mail: foronda@us.es. Tfno.: 954556992.



El sistema educativo está experimentando una gran transformación. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de preparar a los estudiantes para nuevos retos y oportunidades que pueden abordarse desde el marco ambiental. En España, la descentralización educativa hace que no exista una política global en educación ambiental. Ésta comenzó en 1990 con la implantación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que supuso su inclusión oficial, reconociendo un planteamiento ambientalista de la educación, aunque como materia transversal para la educación primaria (artículo 14) y secundaria (artículo 20). Asimismo, dicha Ley especifica en su título preliminar (artículo 2), principio de la actividad educativa, “la relación con el entorno social, económico y cultural”, así como “la formación en el respeto y defensa del medio ambiente”.

La educación ambiental en la enseñanza infantil, primaria, secundaria y bachillerato se ha integrado en el sistema educativo actual permitiendo:

- Flexibilidad para dar respuesta educativa en los entornos geográficos, socioeconómicos y culturales en los que se enmarca.
- Transversalidad bajo una enseñanza marcada por la educación en valores.
- Interdisciplinariedad, involucrando distintas escuelas de pensamiento.
- Posteriormente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) manifiesta, en su artículo 2.e, la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible y, en su artículo 23.k, valorar críticamente el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

Estos principios han obligado a poner en práctica metodologías basadas en la investigación, generando actitudes participativas en el alumnado. El profesorado sensibilizado y preocupado por estos temas ha apostado por proyectos innovadores y experiencias de educación ambiental (talleres, reciclado, trabajos de campo, etc.). En los centros educativos se han realizado numerosas actividades o programas ambientales.

## LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

La Universidad es un espacio formativo claramente estratégico, un entorno que también ha debido adaptarse a las nuevas necesidades sociales y a la evolución de los conocimientos científicos, ofreciendo a su vez respuestas coherentes, si bien una gran mayoría de las veces se queda en los planteamientos teóricos y se olvida lo que la sociedad demanda y/o necesita. Los procesos de ambientalización del entorno universitario, por la sostenibilidad social y ambiental, son parte de esa apuesta de futuro, y así lo han entendido las universidades españolas, que desde hace años mantienen estrategias de mejora en la gestión ambiental de las instituciones, de ambientalización del currículo y de coordinación e intercambio de experiencias con otras universidades europeas (Melendro, Novo y Murga, 2009), las cuales incorporan en sus Planes Estratégicos.

La Estrategia Internacional de Educación Ambiental (1987) cita como un objetivo principal su integración en la formación universitaria. Desde entonces, en multitud de

seminarios y congresos se ha reiterado la necesidad de que las instituciones de educación superior orienten sus esfuerzos hacia la problemática medioambiental. Pero lo cierto es que en España, hasta ahora, ha sido en las enseñanzas primaria y secundaria donde se han obtenido los mayores resultados de cara a una educación de los ciudadanos responsable y comprometida con los problemas sociales, entre ellos los ambientales.

La Universidad ha mostrado resistencia y ha sido reticente a incorporar algo gestado fuera de sus aulas y ha tardado en darse cuenta de lo necesaria que es su presencia en este campo (Marías, 2002). Ya en el Libro Blanco de Educación Ambiental (Roy y González de la Campa, 1999) se marcaba que ésta no recibía un tratamiento transversal e interdisciplinar, y sólo se recogía en aquellas titulaciones directamente relacionadas con contenidos territoriales, ambientales o educativos. La incorporación de la dimensión ambiental en estos estudios depende, en gran medida, del interés particular de algunos docentes más que del consenso generalizado sobre la necesidad de afrontar la problemática ambiental desde la institución.

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) están ofreciendo una oportunidad para consolidar, de nuevo, el binomio universidad-educación ambiental. Es cierto que ello ha supuesto una reestructuración basada en las competencias, más allá de generar conocimientos disciplinares y desarrollar habilidades, pero es necesario formar a profesionales críticos que fomenten y desarrollen los valores y actividades requeridos por la sociedad, como detallan las “Directrices para la Sostenibilidad Curricular” (CRUE, 2005). Sin embargo, cabe destacar que distintos grupos de investigación de las universidades españolas, principalmente catalanas y valencianas, están trabajando en reflexiones conceptuales, estableciendo redes nacionales e internacionales de colaboración, desarrollando metodologías de análisis y sugiriendo recomendaciones al respecto (Junyent, Geli y Arbat, 2003; Benayas, 2004; Barrón, Navarrete y Ferrer, 2010).

Los estudios que teóricamente más se aproximan a la creación de un especialista en medio ambiente son los de Ciencias Ambientales. Al principio empezaron siendo títulos propios, actualmente 29 universidades españolas ofertan el Grado (UNED, Almería, Alcalá, Autónoma de Madrid, Autónoma de Barcelona, Alfonso X el Sabio, Barcelona, Cádiz, Castilla-La Mancha, Católica de Ávila, Córdoba, Extremadura, Girona, Granada, León, Jaén, Huelva, Málaga, Miguel Hernández, Murcia, Pablo de Olavide, País Vasco, Politécnica de Valencia, Salamanca, Juan Carlos I, Valencia, Vic, Vigo y Zaragoza). La educación ambiental en la mayoría de los casos no es una asignatura obligatoria sino optativa, y que incluso está acompañada de otras materias o ni siquiera aparece. Es decir, no se considera como parte fundamental y necesaria de la formación de los profesionales en medio ambiente.

En sintonía con ello, pocas veces se alude a la educación ambiental como campo de trabajo emergente. Por ello, en el Libro Blanco de Ciencias Ambientales (ANECA, 2004) se menciona que, dentro de los perfiles profesionales, el de “formación y educación ambiental” está dirigido a profesores de enseñanza media, profesores de universidad, empresas de educación ambiental o monitores de educación ambiental. En función de la situación laboral, un 14% de los egresados se inclinarían por esta salida profesional. Entre sus destrezas, habilidades y competencias cabe mencionar:

- Capacidad de consideración multidisciplinar de un problema ambiental.
- Conciencia de las dimensiones temporales y espaciales de los procesos ambientales.
- Conocimiento de los procesos que originan el cambio global y sus consecuencias.
- Diseño y aplicación de indicadores de sostenibilidad y huella ecológica.
- Elaboración, gestión, seguimiento y control de políticas, planes y proyectos ambientales y territoriales.
- Diseño y ejecución de programas de educación y comunicación ambiental.
- Elaboración y aplicación de Agenda Local 21.
- Aplicación de estrategias de participación pública y aprendizaje social.

## AMBIENTALIZACIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

La Universidad de Sevilla (US) ha ido incorporando las enseñanzas ambientales en su formación, investigación y gestión. En el artículo 3 de su Estatuto (Acuerdo 5/CU 22-10-2007) se menciona cómo esta institución “está al servicio, dentro del marco constitucional, del desarrollo intelectual y material de los pueblos, de la defensa de los derechos humanos, del medio ambiente y de la paz”.

Desde el carácter institucional ha colaborado en la creación de la *Guía universitaria de buenas maneras ante el cambio climático* (Figuroa, 2006) con el Ayuntamiento de Sevilla y la Agencia de la Energía de Unión Fenosa. Una de sus líneas en el Plan Estratégico de la Universidad de Sevilla (2008) es “una universidad solidaria y comprometida con el medio ambiente”, de ahí que haya nacido, dentro del Servicio de Mantenimiento de la US, la Unidad de Medio Ambiente, que gestiona el observatorio ambiental con indicadores ambientales en línea de residuos peligrosos, reciclado de papel y consumibles informáticos, transporte sostenible, energía, agua y zonas verdes.

De igual manera, se fomenta la formación en temas relativos al respeto por el medio ambiente con el Aula de Sostenibilidad, a modo de ecocampus. Y, más recientemente, ha firmado el Pacto Mundial de las Naciones Unidas sobre responsabilidad social (2010). Está claro el compromiso institucional, pero ¿qué ocurre con la ambientalización curricular? La denominada “ambientalización curricular” implica la introducción de contenidos y criterios ambientales y sostenibles en los planes de estudio para proporcionar a los estudiantes conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan desarrollarse profesionalmente con respecto al medio ambiente dentro de los esquemas de un desarrollo sostenible. Una ambientalización curricular debe partir de un análisis profundo de la conciencia ambiental de la comunidad universitaria. Debe implicar a los órganos de gobierno de la Universidad, al profesorado y al alumnado. Debe tener en cuenta la relación de la institución con la sociedad, implicándola como motor social. Debe involucrar al profesorado a través de una metodología de enseñanza interdisciplinar. Y, por supuesto, debe apostar por una formación integral y transversal del alumno, traspasando la línea del mero conocimiento hacia la enseñanza de las percepciones, las actitudes y la conducta: la educación ambiental debe ir más allá de la consideración de materia específica para constituir una competencia básica (Gomera, 2008).

Como se mencionaba anteriormente, la universidad no ha sido impulsora de este movimiento, sino otras instancias (ayuntamientos, comunidades autónomas, Ministerio

de Medio Ambiente), y hasta que el Ministerio de Educación no promueva e impulse estas actuaciones, será imposible que llegue a los centros y facultades. Por ello, la educación ambiental es un complemento y no un derecho para el universitario.

Para corroborar esta situación, se hace un estudio comparativo de las asignaturas de diversas titulaciones de la US donde se contempla esta formación, estableciendo las relaciones entre las asignaturas del Plan de Estudios de 1999 con las adaptadas al Espacio Europeo del Plan de Estudios de 2009 (Tabla 1).

• TITULACIÓN	• ASIGNATURAS DEL PLAN 99	• ASIGNATURAS DEL PLAN 2009
• Administración y Dirección de Empresas	• Derecho administrativo del medio ambiente	
• Antropología Social y Cultural	• Antropología ambiental y del territorio	• Antropología ecológica
• Arquitectura	• Arquitectura y Medio Ambiente • Planeamiento y medio ambiente	• Arquitectura y medio ambiente • Planeamiento y medio ambiente • Construcción medioambiental y tecnologías sostenibles
• Biología	• Ecología aplicada a la gestión del medio ambiente	• Ecología aplicada a la gestión del medio ambiente
• Bioquímica	• Bioquímica medioambiental	• Bioquímica medioambiental
• Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	• Actividades en el medio natural	• Actividad física y deportiva en el medio natural
• Ciencias y Técnicas Estadísticas	• Modelos estadísticos para el medio ambiente	
• Derecho	• Derecho penal medioambiental • Derecho administrativo del medio ambiente	
• Economía	• Economía y política del medio ambiente técnicas multivariantes	• Economía y política del medio ambiente técnicas multivariantes
• Educación Infantil (Maestro)	• Geografía del Entorno • Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural • Introducción a las Ciencias de la Tierra • Educación para la vida en el medio urbano • Geografía y medio ambiente	• Conocimiento del entorno social en Educación Infantil • Enseñanza del entorno natural en la etapa de 0 a 6 años • Conocimiento y conservación del medio ambiente • En reserva (Educación Ambiental)

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación Primaria (Maestro)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciencias de la naturaleza y su didáctica</li> <li>• Educación Ambiental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentos en Ciencias Naturales</li> <li>• Actividades físico-recreativas en la naturaleza</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Farmacia</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sanidad ambiental</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Física</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Física del medio ambiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medio ambiente y meteorología</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geografía (y Gestión del Territorio)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conservación y gestión de espacios y recursos naturales</li> <li>• Paisaje y medio ambiente urbano</li> <li>• Riesgos Naturales</li> <li>• Evaluación de impactos ambientales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenación de los recursos naturales y del patrimonio ambiental</li> <li>• Riesgos naturales y evaluación de Impacto ambiental</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión y Administración Pública</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Urbanismo y medio ambiente</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingeniería Agrícola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciencia y tecnología del medio ambiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciencia y tecnología del medio ambiente</li> <li>• Medio ambiente rural</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingeniero de Tecnologías Industriales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingeniería acústica ambiental</li> <li>• Impacto y auditoría ambiental</li> <li>• Ciencia y tecnología del medio ambiente</li> <li>• Medición y evaluación de la contaminación ambiental</li> <li>• Construcciones sanitarias y ambientales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión ambiental</li> <li>• Tecnologías del medio ambiente</li> <li>• Medición y evaluación de la contaminación ambiental</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingeniero Químico (Ingeniería ambiental)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medición y control de la contaminación ambiental</li> <li>• Impacto y auditoría ambiental</li> <li>• Combustibles y medio ambiente</li> <li>• Tecnología del medio ambiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medición y control de la contaminación ambiental</li> <li>• Gestión ambiental</li> <li>• Tecnología del medio ambiente</li> <li>• Análisis del ciclo de la vida y sostenibilidad</li> <li>• Transformación de energía y medio ambiente</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogía ambiental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación ambiental</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Periodismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecosociología</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Periodismo científico y ambiental</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Química</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis industrial y medioambiental</li> <li>• Tecnología del medio ambiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Catálisis para la industria y el medio ambiente</li> <li>• Química industrial y medio ambiental</li> </ul>

Tabla 1. Comparación de las asignaturas medioambientales de la US en el Plan 1999 y 2009. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede comprobar, las asignaturas de la US en el Plan 99 asociadas a esta temática eran 38, aunque con el nuevo Plan (2009) han perdido una oportunidad de actualizarse, reduciéndose a 31 (y una en reserva), dentro de un dossier amplio de materias optativas y no troncales. Unas han desaparecido por la creación de otras materias, otras han sido absorbidas por otras.

Las titulaciones que tenían algunas asignaturas de medio ambiente en el Plan 99 pero que en el Grado ha desaparecido son: Ciencias y Técnicas Estadísticas; Derecho; Gestión y Administración Pública y Administración y Dirección de Empresas. La mayoría de ellas del campo de Ciencias Jurídicas, Ciencias Económicas y Empresariales.

En la US se imparte sólo una asignatura titulada propiamente Educación Ambiental en el Grado de Pedagogía. Por lo que es importante subrayar el papel desempeñado en los últimos tiempos de esta titulación por acercar el medio ambiente a la enseñanza universitaria.

Otras disciplinas relacionadas con el territorio, su planificación y gestión, siguen implicándose en la educación ambiental, como la Geografía, la Economía, la Química, la Física, pero también otras, como las Ingenierías (agrícola, industrial, química), que son cada vez más sensibles a estas cuestiones y que han añadido en sus planes de estudios asignaturas obligatorias, tanto en el análisis de los elementos físicos (meteorológicos, de riesgos ambientales) como a través de las herramientas tecnológicas y estadísticas.

Si vamos más allá, en los estudios de postgrados de la US se constata que 10 másteres universitarios (Economía y desarrollo, Estudios avanzados en dirección de empresas, Ordenación y gestión del desarrollo territorial, Ciencia y tecnología de nuevos materiales, Ciudad y arquitectura sostenible, Estudios avanzados en Química, Genética molecular y biotecnología, Gestión integral de la edificación, Ingeniería ambiental y Sistemas de energía eléctrica) ofertan 20 asignaturas en esta línea. Quizás el medio ambiente se considere en la enseñanza universitaria una especialización, principalmente en el campo de las Ciencias (Arquitectura, Ingenierías y Química), y en menor medida en Economía y Geografía.

## CONCLUSIONES

Se constata que la US quiere apostar por este nuevo modelo educativo que asume la responsabilidad social ante los problemas ambientales. Por ello se encuentra inmersa en un proceso de mejora de su gestión ambiental y de incorporación de criterios de sostenibilidad, aunque más débilmente docentes, con el fin de lograr un cambio de actitudes en sus futuros profesionales y en la comunidad universitaria en general, que refuercen su compromiso con la resolución de los problemas socioambientales presentes y futuros.

A pesar de los avances ambientales en la Universidad y de la reforma del sistema educativo, los nuevos planes de estudio no han incorporado el medio ambiente adecuadamente, ni en la formación de los alumnos ni en la del profesorado, y aún debe otorgar mayor peso a la educación ambiental en sus estudios universitarios. La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior se podría haber convertido en un inmejorable acicate para dar este paso.

La Comisión Sectorial para la Calidad Ambiental, el Desarrollo Sostenible y la Prevención de Riesgos de la CRUE (CADEP) sigue apostando por propiciar la introducción de la sostenibilidad en los currícula de las nuevas titulaciones a través de la inclusión de aspectos ambientales y de prevención de riesgos en los planes de estudios universitarios, aunque es



cierto que el principal obstáculo que lo dificulta es la falta de cultura ambiental entre la comunidad universitaria: poco reconocimiento del problema por parte del profesorado (personal docente e investigador), poco prestigio científico de los aspectos transversales, escasa demanda explícitamente de estos contenidos por parte de los alumnos, baja presencia de metodologías activas de aprendizaje, así como saturación curricular que imposibilita la introducción de éstos en las titulaciones (Barrón, Navarrete y Ferrer, 2010).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2004). *Libro Blanco del título de Grado en Ciencias Ambientales*.
- BARRÓN, A.; NAVARRETE, A.; FERRER, D. (2010). Sostenibilización curricular en las universidades españolas. ¿Ha llegado la hora de actuar? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, pp. 388-399.
- BENAYAS DEL ÁLAMO, J. (2004). La ambientalización de los campus universitarios. El caso de la Universidad Autónoma de Madrid. *IIIer. Congreso Andaluz de Educación Ambiental*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- CRUE (2005). *Directrices para la sostenibilización curricular*. Documento aprobado por el Comité Ejecutivo del Grupo de Trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible de la CRUE.
- DELGADO, L.E.; BACHMANN, P.L.; OÑATE, B. (2007). Gobernanza ambiental: una estrategia orientada al desarrollo sustentable local a través de la participación ciudadana. *Revista Ambiente y Desarrollo*, 23(3), pp. 68-73.
- FIGUEROA, E. (dir.) (2006). *Guía universitaria de buenas maneras ante el cambio climático*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla, Universidad de Sevilla y Unión Fenosa.
- GOMERA, A. (2008). *La conciencia ambiental como herramienta para la educación ambiental: conclusiones y reflexiones de un estudio en el ámbito universitario*. Artículo de opinión. Centro Nacional de Educación Ambiental.
- GONZÁLEZ, M.C. (1996). Principales tendencias y modelos de la educación ambiental en el sistema escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11, pp. 13-74.
- JUNYENT, M.; GELI, A.M.; ARBAT, E. (eds.). (2003). *Ambientalización curricular en los estudios superiores*. Universidad de Girona: Publicaciones de la Red-ACES.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En: <<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>>.
- LEY ORGÁNICA General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990 (BOE 4/10/1990). En: <[http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172)>.
- MARIAS, D. (2002). La educación ambiental, un reto para la Universidad española del siglo XXI. *Cuenta y Razón*, 125, pp. 35-42.
- MELENDRO, M.; NOVO, M.; MURGA, M.A. (2009). Educación ambiental y Universidad en la sociedad de la globalización. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(44), pp.137-142.
- NOVO, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 195-217
- PÉREZ SALOM, J.R. (2009). La gobernanza ambiental y la reforma de las Naciones Unidas. En: BLANC, A. (coord.). *El proceso de reforma de la paz y la seguridad internacionales*, pp. 203-226.
- PLAN ESTRATÉGICO de la Universidad de Sevilla, aprobado 17 de junio de 2008.
- ROY, S. y GONZÁLEZ DE LA CAMPA, M. (coords.) (1999). Libro Blanco de la Educación Ambiental en España. Madrid: Comisión Temática de Educación Ambiental. Ministerio de Medio Ambiente.
- ULL, M.A. (2008). El impacto de la actividad universitaria sobre el medio ambiente. *Revista Eureka de Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5(3), pp. 356-366.
- ZABALA, I. y GARCÍA, M. (2008). Historia de la educación ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. *Revista de Investigación*, 63, pp. 201-218.



## LA NECESIDAD CÍVICA DE SABER HISTORIA Y GEOGRAFÍA<sup>1</sup>

**Ramón López Facal\***

*Universidade de Santiago de Compostela*

**Rafael Valls Montès\***

*Universitat de València*

En el sistema educativo español siguen predominando las rutinas profesionales, pero es previsible que se aumente la presión sobre los docentes y los centros para incrementar las “tasas de éxito” medidas con los estándares que se están imponiendo internacionalmente. Se puede orientar la enseñanza-aprendizaje para conseguir una mayor eficacia en las pruebas externas de evaluación de competencias tal como se vienen realizando o bien reorientarla hacia un mejor desarrollo competencial para la formación de ciudadanos.

### LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS ESTÁ CONDICIONADA HISTÓRICAMENTE

La incorporación de la historia y la geografía a los currículos escolares se inició en el siglo XIX para promover la adhesión de los ciudadanos a los nuevos Estados nacidos de las revoluciones liberales. Se trataba de adoctrinar en una ideología nacionalista que identificase el Estado con la única nación legítima frente a los otros Estados y a otras lealtades. A lo largo de más de un siglo se produjeron cambios notables en la educación y en la sociedad pero se mantuvo esta orientación hasta los años finales del franquismo.

La historia y la geografía se encargaron de formar ciudadanos en los valores propios de una sociedad autoritaria y fuertemente jerarquizada. Junto a contenidos profundamente ideologizados se promovía una educación basada en la aceptación acrítica del discurso dominante, de la autoridad incuestionable del profesor y del libro de texto. Se concebían los conocimientos como un conjunto codificado de certezas que sólo cabía reproducir. La educación buscaba mantener el orden establecido, se desconfiaba de la innovación: correspondía a un país sumido en el inmovilismo político, económico y cultural.

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del proyecto IDEHER (HAR2009-07697-E/HIST) financiado por el MICINN.

\* Ramón López Facal: Departamento de Didáctica de las Lenguas y las Ciencias Sociales. Facultad de Educación (Campus Norte). Universidad de Santiago de Compostela. Av. Xoán XXIII s/n. 15782 Santiago de Compostela. E-Mails: ramon.facal@usc.es.

Rafael Valls Montès. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Magisterio. Universitat de València. Avda. Tarongers, nº 4. 46022 Valencia. E-Mail: Rafael.Valls@uv.es.

Esta situación comenzó a modificarse a finales del franquismo con la aprobación de la Ley General de Educación (1970). La necesidad de modernización del sistema productivo obligó a la dictadura a reformar a fondo el sistema educativo teniendo que abandonar la estéril retórica fascista. Se adoptaron los estándares que entonces promovía la OCDE. El cambio respecto a los contenidos y a la metodología educativa que se proponía fue radical, aunque continuasen las rutinas profesionales. En la educación obligatoria, hasta los 14 años, se incorporó la enseñanza de las ciencias sociales integrando en ella a la historia, la geografía y algunos otros conocimientos sociales. No se trató únicamente de un cambio de nombre. Se prescindió de la vieja retórica patriótica que se arrastraba en la enseñanza de la historia desde el siglo XIX sustituyéndola por una versión europeísta inspirada en la escuela de Annales. El régimen franquista en su etapa final *desarrollista* renunciaba a la imposible tarea de adoctrinar a la población en valores premodernos. Las ciencias sociales debían contribuir a formar ciudadanos más productivos, interesados por asuntos como el crecimiento y el desarrollo, con voluntad de sumarse al entonces incipiente proceso de integración (económica) europea. Junto a contenidos que dejaban fuera la historia política se impuso una metodología didáctica productivista, que pretendía aplicar cierto conductismo educativo *por objetivos*. Las ciencias sociales seguían manteniendo como principal finalidad la formación de la ciudadanía, pero había cambiado el modelo de ciudadanía que deseaba el poder político.

Las leyes educativas de la democracia, a partir de la LOGSE, ampliaron la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y trataron de impulsar valores democráticos en la educación. De nuevo se atribuyó a las ciencias sociales la parte mayor de esta tarea. Los cambios en los contenidos fueron menores, más continuistas, que los introducidos a partir de 1970. Pero los nuevos valores democráticos exigían una metodología más activa y participativa que en las etapas anteriores. Desde la administración se prescribió una metodología constructivista, mal justificada y peor comprendida, que tuvo una mala recepción. Se mantuvieron mayoritariamente las prácticas tradicionales memorístico-repetitivas incoherentes con los valores de participación y capacidad crítica que supuestamente pretende una educación democrática.

Las profundas transformaciones demográficas, culturales, políticas y económicas en Europa occidental han acentuado la percepción de ineficacia de los sistemas escolares para dar respuesta a nuevas necesidades sociales y ciudadanas en contextos multiculturales y contribuir a gestionar conflictos de manera satisfactoria. La identificación de la población con imaginarios comunes (nacionales, religiosos, culturales) ha entrado definitivamente en crisis y no se ha creado todavía un nuevo marco de lealtades compartidas. Las posibles alternativas pueden construirse a partir de un sistema de valores democráticos, una civilidad común que incorpora la diversidad cultural, o bien desde la imposición de soluciones autoritarias basadas en la represión para mantener tópicos tradicionales excluyentes, alternativa que parece condenada al fracaso incluso a corto plazo. Los frecuentes episodios de violencia en algunas grandes ciudades europeas nos ponen sobre aviso de ello.

El divorcio entre el sistema educativo, las necesidades sociales y los valores democráticos han influido en que, por una parte, la Unión Europea solicitase a los gobiernos la generalización de la educación para la ciudadanía. Por otra en la adopción de un nuevo

paradigma educativo orientado al desarrollo de competencias básicas. Poner la lupa sobre las competencias básicas, y no sobre contenidos curriculares específicos, responde a nuevas necesidades económicas pero también sociales. La OCDE ha impulsado este nuevo enfoque educativo para responder a las nuevas demandas laborales: una educación más flexible, menos especializada, que promueva la autonomía y facilite la movilidad laboral. Pero sería un error identificar las competencias básicas exclusivamente con objetivos productivistas del capitalismo. La formación de ciudadanos para vivir en las complejas sociedades mestizas en que se han convertido los países de la Unión Europea hace necesario que proporcione mucha más capacidad crítica, responsabilidad y autonomía personal para tomar decisiones, hábitos de cooperación, capacidad de seleccionar y valorar la información e interés por seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

## LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LAS CIENCIAS SOCIALES

La implementación en España del paradigma de las competencias básicas en la enseñanza obligatoria ha repetido de nuevo viejos errores. Las competencias deben reflejarse preceptivamente en las programaciones didácticas pero ni se ha proporcionado formación adecuada para ello ni se han revisado los contenidos curriculares. Resulta contradictorio prescribir amplísimos contenidos con la pretensión de desarrollar competencias básicas. La amplitud de contenidos conduce a la utilización de metodologías tradicionales, que es lo que hace una parte importante del profesorado. Es habitual la justificación de muchos profesores para no adoptar metodologías que incrementen la participación del alumnado: que no se podría “acabar el programa”. En otras áreas, como la enseñanza de idiomas, de matemáticas o de ciencias se están produciendo cambios más profundos que en la enseñanza de las ciencias sociales.

Las demandas sociales de mejora educativa se han traducido en la generalización de las pruebas de evaluación externa. Las más conocidas son las pruebas PISA, promovidas por la OCDE, que se han ocupado de evaluar un número limitado de competencias: en lectura, matemáticas, ciencias y TIC. Otras evaluaciones internacionales se han ocupado de Matemáticas y Ciencias (TIMSS, 4º de E. Primaria) o lectura (PIRLS, 4º de Primaria). No se ha realizado ninguna evaluación de competencias que impliquen conocimientos y destrezas específicos de las ciencias sociales, geografía e historia ni para Primaria ni para Secundaria. Únicamente se han tenido en cuenta, de manera indirecta en las pruebas ICCS (*International Civic and Citizenship education Study*) y en las Pruebas Generales de Diagnóstico realizadas en España.

El informe ICCS indica que “el objetivo del ICCS es dar a conocer cuál es el rendimiento de los alumnos, basándose en un test de comprensión y conocimientos conceptuales relacionados con la Educación Cívica y Ciudadana”. Los ítems<sup>2</sup> utilizados en la muestra evalúan fundamentalmente aspectos descriptivos sobre el sistema político

<sup>2</sup> Un ejemplo de estos ítems (los que se denominan “liberados”, que son los que se han hecho públicos) puede consultarse en el Informe español del ICCS (a partir de la página 67) disponible en el Instituto de Evaluación: <<http://www.educacion.gob.es/ievaluacion.html>>.

(conocimiento del sistema de sufragio, partidos políticos). Los que pretenden evaluar la capacidad de análisis y razonamiento presentan situaciones en las que están ausentes cualquier tipo de factor temporal, histórico o espacial, como sucede al preguntar los motivos por los que un padre de alumno se ofrece voluntario a pintar la escuela (ICCS, ejemplo 5, p.70).

La Evaluación de Diagnóstico realizada por el MEC en 4º de Primaria (2009) y 2º de secundaria (2010) trata de evaluar todas las competencias. Pero sólo están presentes conocimientos de ciencias sociales en la evaluación de la competencia social y ciudadana. Los ítems “liberados” del cuestionario para Secundaria que hemos podido consultar se agrupan en tres bloques. El primero titulado «El derecho a vivir con dignidad» incluye dos documentos, un fragmento de la Carta Europea de Derechos Fundamentales y otro de un artículo de prensa sobre el peligro de fractura de la cohesión social. Se formulan siete cuestiones asociadas, la primera pretende comprobar el grado de comprensión lectora; la segunda<sup>3</sup> parece pretender comprobar la competencia en la utilización de la información, pero al proponer unas alternativas tan simples pueden ser respondidas sin necesidad de reflexionar y evaluar lo que dicen los documentos. En la tercera se pide que lean el artículo de prensa y posteriormente identifiquen como verdaderos o falsos cuatro enunciados. Se supone que se proponen comprobar la competencia en inferir datos de una información. En la cuarta se solicita que seleccione una medida entre cuatro para favorecer la convivencia y la inclusión social. De nuevo los enunciados son tan simples<sup>4</sup> que resultan poco relevantes. Con la quinta suponemos que se busca comprobar la capacidad de empatía para comprender hechos sociales. Pero la selección, marcando una X, de algunas de las cuatro situaciones propuestas tampoco es el mejor procedimiento para ello. En la sexta, la única de carácter abierto en este bloque, se pide que enuncien dos acciones contra la exclusión y la marginación que hayan tenido lugar en el Instituto: parece interesante para valorar la participación, proporcionando dos líneas para enunciar cada acción, a todas luces insuficiente. La séptima está diseñada para valorar actitudes xenófobas proponiendo cuatro enunciados que debe identificar (sí/no).

El segundo bloque de cuestiones lleva por título “La respuesta humanitaria”. A partir de tres breves documentos (“Cruz Roja aumenta un 19% las ayudas a los más pobres”; “La Comisión Europea es uno de los mayores donantes del mundo”; “Pakistán. Respuesta solidaria (2005)”) se formulan otras siete preguntas de formato muy similar a las del primer bloque, con escasa capacidad de evaluar los procesos cognitivos del alumnado ni las competencias básicas adquiridas.

<sup>3</sup> El enunciado es el siguiente: “¿En cuál de estas situaciones se incumplen los derechos señalados en la Carta Europea de Derechos Fundamentales?: A) Carmen y su familia no tienen recursos y viven en una chabola. B) Laura no tiene dinero para comprarse un coche de segunda mano para ir a trabajar. C) La familia de Nico sólo puede irse de vacaciones a la playa dos semanas al año. D) La vivienda en que vive Darío es pequeña”.

<sup>4</sup> “A) Construir más espacios verdes y áreas de recreo. B) Colocar antenas parabólicas que faciliten el aprendizaje de lenguas extranjeras a los estudiantes universitarios. C) Aumentar el número de medios de comunicación públicos y privados. D) Crear escuelas y programas para que la población inmigrante aprenda la lengua del país”.

El último bloque responde al título “Europa: un territorio con mucha historia”, que comienza con un recuadro con una discutible afirmación:

“**Actualmente la Unión Europea** está integrada por 27 países democráticos. Sin embargo, los países europeos no siempre han estado unidos; en ocasiones se han enfrentado en guerras y conflictos fronterizos. También hubo, en épocas pasadas, prácticas religioso-culturales y artísticas como las peregrinaciones a Santiago de Compostela o el arte, y el pensamiento de algunos escritores que fueron **antecedentes** de la actual Unión Europea”. (Negritas en el original).

A continuación se proporcionan media docena de líneas sobre el camino de Santiago y otras tantas del *Manifiesto a Europa* de Víctor Hugo.

En las dos primeras de las siete cuestiones se pregunta por algo que se menciona en el texto: se responden con una comprensión lectora mínima. En la tercera, que es abierta, se pide mencionar dos épocas históricas en las que buena parte de Europa haya constituido una unidad. Imaginamos que se darán por válidas las respuestas en que se mencionen grandes imperios continentales; el de Roma, Carlomagno, Carlos I o Napoleón. Al margen del tópico que entraña asociar esas experiencias a la actual UE, resulta contradictorio proponer como antecedente de un proceso democrático formas políticas basadas en la violencia de la ocupación militar. Sería absurdo considerar al nazismo un antecedente de la UE dado que no existió otro imperio europeo más extenso, aunque fuzaz.

Se pide también que señalen con una X “los elementos que forman parte del pasado cultural común de la mayoría de los países miembros de la Unión Europea: la lengua griega, el derecho romano, la religión protestante, el latín, el feudalismo”. No conocemos los criterios para la corrección de las pruebas, pero es muy probable que consideren correctas todas menos la lengua griega y la religión protestante. Es sabido que existen países que no se adaptan a este estándar (a ese tópico) como Finlandia, Grecia o Bulgaria, pero, sobre todo, como en los enunciados anteriores, implícitamente subyace una concepción teleológica de la historia. Los proyectos políticos democráticos como la UE son el resultado de la libre voluntad de la ciudadanía. La historia puede enseñar a explicar por qué las cosas han sido como son, pero no lo que puedan ser en el futuro.

## **LAS CIENCIAS SOCIALES CONTRIBUYEN A DESARROLLAR TODAS LAS COMPETENCIAS BÁSICAS**

La enseñanza de las ciencias sociales se encuentra en una encrucijada. Por una parte, se mantienen extensos contenidos disciplinares que favorecen la pervivencia de prácticas docentes tradicionales. Por otra parte, se impulsa un modelo de evaluación externa en base a competencias en las que los contenidos específicos están prácticamente ausentes y cuando aparecen es de manera inadecuada. Las evaluaciones externas (PISA, ICCS) ejercen una presión creciente sobre las administraciones, los centros y el profesorado. Los centros que pretendan alcanzar una evaluación de excelencia tratarán de preparar al alumnado para que tengan éxito en ese tipo de pruebas, con lo que se puede acelerar el proceso de degradación de los saberes sociales y las humanidades. En el mejor de los casos, limitarlas a la “competencia social y ciudadana”.

No se desarrolla una ciudadanía democrática sin conciencia histórica, sin saber las causas y los orígenes de los problemas sociales a los que debemos dar respuesta para construir un futuro mejor, un futuro que sólo puede ser sustentable si se comprenden las relaciones entre las personas y el medio. Pero nada de esto está presente en las pruebas de evaluación.

Cualquier persona tiene hoy acceso a un volumen de información que es imposible procesar. Mantener un sistema de enseñanza basada en la transmisión de datos es inútil: la escuela nunca podrá competir con internet y los medios de masas. Debe centrar sus esfuerzos en enseñar a localizar e identificar la información relevante para resolver un determinado problema, enseñar a evaluarla, reformularla y comunicar conclusiones. Los expertos en ciencias sociales son capaces de realizar de manera eficiente éstas tareas porque trabajan con la información de manera específica para comprender los problemas sociales. En segundo lugar son capaces de ofrecer alternativas, de argumentar proyectos y proponer soluciones, utilizando una determinada manera de argumentar que es diferente a la que se emplea en matemáticas y en ciencias experimentales. Comparten herramientas y procedimientos más o menos comunes (inferencia, deducción, relación), pero tienen otros que son propios, como la empatía, que proporciona una dimensión formativa fundamental para la convivencia.

Es necesario reivindicar el valor formativo y también instrumental de las ciencias sociales y promover en consecuencia formas de evaluación en las que se ponga de manifiesto su contribución al desarrollo de todas las competencias básicas contextualizadas en problemas que siempre tienen una dimensión social, es decir histórica y espacial.

Contamos con experiencias valiosas en las que se prima la participación del alumnado en la construcción de sus conocimientos sociales, como las puestas en marcha por el grupo *Gea-Clio* (Souto 1999)<sup>5</sup>; las que en su día promovió Pilar Maestro (1993) con el grupo *Kairós*<sup>6</sup>; las del grupo *Ínsula Barataria* (1995-1996) integrado actualmente en Fedicaria<sup>7</sup>; el *Proxectoterra*<sup>8</sup> centrado en las transformaciones del medio. Y por supuesto las múltiples iniciativas que se desarrollan cada año como las que recogidas por la Fundación 10 de Marzo (1999).

Formarse para la democracia requiere aprender a participar y a tomar decisiones informadas. Esto no se consigue memorizando contenidos sin más sino ejercitándose en ello con el rigor de la información y la metodología que tienen que proporcionar las ciencias sociales. En la enseñanza de las ciencias sociales deben generalizarse los debates sobre temas socialmente conflictivos como inmigración, identidades o cualquier tipo de conflictos que dividen a la sociedad en cada momento. Con ellos el alumnado aprenderá a participar y tomar decisiones. La discusión escolar de temas sociales no debe preocuparse tanto de que el alumnado sea capaz de ofrecer una respuesta a un problema con-

<sup>5</sup> Se pueden localizar los materiales publicados en: <http://naullibres.com/categoria/catalogo/libro-texto/eso-educacion-secundaria-obligatoria/gea-clio-eso>.

<sup>6</sup> Se pueden localizar los materiales publicados en: <http://www.octaedro.com/octctflart.asp?tipo=Gprog&grupo=10&cid=es&txt=KAIR%D3S>.

<sup>7</sup> <<http://www.fedicaria.org/>>.

<sup>8</sup> <<http://proxectoterra.coag.es/>>.

creto como que consiga desarrollar la capacidad de formular preguntas, de dudar de la información y, en el mejor de los casos, de sus propias convicciones previas. Esta estrategia educativa visibiliza ante el alumnado la pluralidad de opiniones y alternativas frente a cualquier problema, le enseña a participar respetando las diferencias y a argumentar sus puntos de vista (López Facal y Santidrián, 2011).

## **SE NECESITAN NUEVOS MODELOS DE EVALUACIÓN**

La finalidad principal de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales es comprender la sociedad en la que vivimos para formar una ciudadanía más capacitada en tomar decisiones informadas sobre su futuro. Las pruebas de evaluación en los centros deberían centrarse en valorar el grado de adquisición de este tipo de conocimientos y destrezas: se evalúa lo que se valora y viceversa. Mientras las pruebas de evaluación externa reproduzcan una concepción a-histórica de los problemas sociales es poco probable que se materialice una evaluación que tenga en cuenta la dimensión social de las competencias básicas. Evaluar si los y las estudiantes han aprendido a tomar decisiones compartidas no puede realizarse a través de cuestionarios cerrados (verdadero/falso). Se debe exigir que la evaluación de las competencias básicas, de todas, se realice a través de contenidos de cada área de conocimientos, no independientemente de ellos.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FUNDACIÓN 10 DE MARZO (1999). *Escolma dos Premios Escolares da Fundação 10 de Marzo*. Santiago de Compostela. En: <<http://www.f10m.org/nova/35>> (Consulta, 10 de enero de 2012).
- ÍNSULA BARATARIA, GRUPO (1995-1996). *Ciencias Sociales. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Akal.
- LÓPEZ FACAL, R. y SANTIDRIÁN, V. (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, pp. 8-20.
- MAESTRO, P. (1993). Epistemología histórica y enseñanza. *Ayer*, 12, pp. 135-181.
- SOUTO, X.M. (1999). El proyecto Gea-Clío. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. nº 161. En: <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-161.htm>> (Consulta, 10 de enero de 2012).

## LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COMO FORMACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA<sup>1</sup>

F. Javier Merchán Iglesias, Olga Duarte Piña  
y Nicolás De Alba Fernández\*

*Universidad de Sevilla*

Incluso desde antes de su incorporación al currículum oficial, los discursos sobre la pertinencia y bondad de la enseñanza de la Historia se han apoyado en gran medida en su capacidad para contribuir a la formación ciudadana. En esta aportación se analizan los elementos que configuran la asignatura como un instrumento para tal fin, examinando los textos legales y de otro tipo (discursos y manuales escolares), así como algunos proyectos de enseñanza que se formularon desde el siglo XIX hasta nuestros días.

### USOS POLÍTICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: LOS ORÍGENES

Como se recoge en diversos estudios sobre la historia de la disciplina, antes de su incorporación al currículum escolar, la enseñanza de la Historia solía ser un asunto destinado a la buena educación de príncipes y nobles, es decir, de aquellos que, como decía Vallemont en su manual de 1729, “son destinés aux grandes affaires” (cit. en Cuesta, 2011, p. 280)<sup>2</sup>. El intento promovido por Felipe IV de establecer una cátedra de Historia en el Colegio Imperial, donde se formaban los futuros dirigentes del país, así como la traducción al castellano, en 1734, del libro de Buffier, *Abrége de l’Histoire d’Espagne par demandes et réponses*, utilizado en la educación del Duque del Infantado y de los nobles alumnos de Nuestra Señora y Santiago de Cordellas de Barcelona, o la del libro de Duchesne, igualmente titulado *Abrége de l’Histoire d’Espagne* y basado en las clases que el autor impartió a los hijos de Felipe V (Cuesta, 2011), sirven para revelar el sentido que tiene la educación histórica en los albores de su configuración como materia escolar: la

---

<sup>1</sup> Este trabajo se integra dentro del proyecto de investigación “La formación de los jóvenes en Historia de España y su relevancia en el desarrollo de las competencias ciudadanas. Estudio de resultados al concluir el Bachillerato y las PAU (EDU2010-16286)”, perteneciente al programa de investigación fundamental no orientada del Ministerio de Ciencia e Innovación.

<sup>2</sup> En España, esta idea fue sustentada por Rafael Altamira, citando al respecto, por ejemplo, la obra de Tomás Tamayo de Vargas, *Provechos de la historia y uso de ella entre los príncipes*, publicada en 1616 (Altamira, 1997, p. 296).

\* Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia s/n. 41013 Sevilla. E-Mails: jmerchan@us.es; oduarte@us.es; ndealba@us.es.

de guiar de una u otra forma a la política. En este sentido, se consideraba a la Historia como auxiliar imprescindible de la “ciencia de gobernar los pueblos [...] porque sin ella peligrará siempre navegando entre los escollos y bajíos que por todas partes la rodean”<sup>3</sup>. Esa luz que arroja el conocimiento histórico sobre la práctica del poder constituye el principal argumento que se esgrime inicialmente para su inclusión en los estudios superiores, pues, como manifestaba Francisco de Paula Cuadrado en su discurso de ingreso en la Real Academia de la Historia, ya en 1824, “Los gobiernos civilizados se han convencido de la utilidad y aun necesidad de este estudio, puesto que con él juzgando de los hechos de nuestros mayores, y de las causas que le obligaron á obrar, se precaven los errores en que incurrieron imitando cuanto sea digno de ello para perfeccionar lo que dejaron imperfecto” (cit. en García García, 1991, p. 369). Una línea de pensamiento que, finalmente, sirve a Ortiz de Zárate -uno de los inventores de la Historia como materia escolar en España- para defender en 1855 la necesidad de su estudio en la formación de las elites dirigentes: “A este estudio [el de la Geografía] debe acompañar el de la Historia, no menos necesario por su enorme utilidad y porque es vergonzoso que existan personas pertenecientes á las clases distinguidas de la sociedad que ignoren lo que esta sociedad ha sido y cómo se ha formado” (Cuesta, 1997, p. 113).

La idea de que la Historia es útil a nobles, príncipes y, ahora, a gobernantes, formaba parte también de los argumentos de Jovellanos para defender la necesidad de su estudio; sin embargo, el ilustre asturiano amplió el campo de sus virtudes señalando también su utilidad para que los ciudadanos conozcan y asuman sus responsabilidades en la sociedad: “Hasta el hombre privado, que no tiene en el orden público más representación que la de simple ciudadano puede estudiar en ella sus obligaciones y derechos” (cit. en García García, 1991, p. 315). De alguna forma, este planteamiento, defendido en su discurso de ingreso en la Real Academia de la Historia, iniciaba un camino de largo recorrido en el que la enseñanza de la Historia y la formación para la participación ciudadana irán de la mano. Su núcleo argumental es el de que la Historia ofrece un registro de lecciones de la experiencia humana que podía elevar el alma de los jóvenes, pues, como afirmaba Labroue en 1907, la Historia no puede ser más que “una especie de vademécum del hombre honrado, que le permite mostrarse con ventaja ante la sociedad” (cit. en Hery, 1999, p. 46). Como sostiene la citada autora francesa, en cierta medida, subyace en estos planteamientos la idea de que la formación histórica puede y debe sustituir a la formación religiosa a la hora de configurar nuevas identidades y valores, una nueva moral y una nueva unidad nacional, todo ello en el marco de un proyecto más amplio que trata de liberar a la sociedad de las supersticiones y prejuicios que cultivan las religiones (Hery, 1999, p. 45).

---

<sup>3</sup> Es la expresión que utiliza Tomás González de Carvajal, Catedrático de Filosofía Moral de la Universidad de Sevilla, en su discurso de ingreso en la Real Academia de la Historia en 1802. (cit. en García García, 1991, p. 351).

## ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y FORMACIÓN CIUDADANA: EL ESTADO-NACIÓN

Efectivamente, la revolución liberal-burguesa que se inicia a principios del siglo XIX, trastocará notablemente los mecanismos de producción de identidades característicos del Antiguo Régimen, así como el modelo de sujeto que entonces se trataba de construir. Frente al protagonismo de la iglesia y al papel de la religión en la configuración de súbditos, destaca ahora el proyecto de edificación de un sistema nacional de escolarización como instrumento para la conformación de la nueva identidad revolucionaria, el patriota-ciudadano, muy distinta a la mencionada condición de súbdito. La invención de la Historia como materia escolar y su inclusión en el currículum de la enseñanza primaria y secundaria, fue un proceso que no sólo ocurrió al mismo tiempo sino que formó parte muy singular aquel proyecto.

Precisamente, es a finales del siglo XIX y principios del XX cuando cobra fuerza la vertiente nacionalista del discurso acerca de la utilidad de la Historia. En el contexto del regeneracionismo, que hegemoniza el pensamiento de la España finisecular, la enseñanza de la Historia se presenta ahora no sólo como un conocimiento imprescindible en la formación de dirigentes sino como un potente instrumento para el cultivo del amor a la patria y, por tanto, para la conformación de la identidad nacional. En este sentido, por ejemplo, se pronuncia el profesor Eloy Rico y Rodríguez, cuando afirmaba en su *Compendio razonado de la Historia de España*, publicado en Palencia en 1917, que: “El conocimiento de la historia patria es escuela de patriotismo y academia de sociólogos y hombres de estado: la patria será más amada por quien mejor conozca su historia, y desde este punto de vista su estudio no ya sólo es útil, sino sagrada obligación del ciudadano” (cit. en García García, 1991, p. 601).

Esta función, abiertamente doctrinaria y dirigida a la formación del ciudadano-patriota, queda recogida en numerosos textos de la época, como el que escribieron los profesores Solana y Ascarza en su enciclopedia para uso de las escuelas superiores:

La exposición de hechos y vicisitudes por las que ha pasado España en el transcurso de los siglos, sus instituciones políticas, el desarrollo de su civilización y cultura; todo debe ser dirigido a que el niño conozca a su patria, la ame y se esfuerce en engrandecerla y honrarle. Por eso, debemos considerar en la Historia de España dos fines distintos: el educativo, que despierta y dirige el sentimiento patrio, y el instructivo, que enriquece la inteligencia con conocimientos históricos siempre útiles y provechosos (cit. en García García, 1991, pp. 601-602).

Con planteamientos como los expuestos en los párrafos precedentes, la idea de la enseñanza de la Historia como educación política de los ciudadanos, que puede advertirse también -y quizás incluso con más fuerza- en otros países como Francia, se perfila no tanto con el propósito de educar para participar, cuanto con el de educar para ser y pensar de una manera determinada. Mientras que los discursos y prácticas relativos a la formación histórica de nobles y príncipes hacían hincapié en su utilidad para desarrollar las tareas de gobierno a las que estaban destinados y, en definitiva, para la intervención social, en el discurso liberal parece subrayarse, sin embargo, el papel de la enseñanza de la Historia en la construcción de adhesiones al proyecto en marcha del estado-nación.

Sin embargo, a finales del siglo XIX, la enseñanza de la Historia estaba reducida a una minoría de la población, la que estudiaba el Bachillerato; además, se caracterizaba por prácticas rutinarias y memorísticas, de manera que su contribución a la formación ciudadana se limitaba a una élite y lo hacía con métodos muy similares a los de la vieja enseñanza religiosa. El renovador discurso de Rafael Altamira postulará, por una parte, la universalización del papel de la enseñanza de la asignatura como instrumento de una nueva ciudadanía ligada al patriotismo y, por otra, el empleo de nuevos métodos, a fin de modelar un ciudadano instruido capaz de participar de manera reflexiva en la vida social.

Altamira destaca el potencial formativo de la enseñanza de la Historia, su capacidad para el desarrollo de la racionalidad humana, cualidad ineludible en el ciudadano que el regeneracionismo añora:

Efectivamente, la historia no sólo da conocimiento del espíritu y de la conducta de los hombres, sino que -al igual de las matemáticas, pero de un modo más real y concreto- educa la inteligencia en un rigor de juicio y en un cúmulo de exigencias críticas que no pueden menos de reflejarse sobre cualquier orden a que luego se dedique la actividad (Altamira, 1997, p. 297).

Por otra parte, podría decirse que ahora se va gestando una secuencia argumental de largo recorrido acerca del lugar de la Historia en la formación ciudadana y su utilidad para la comprensión del presente. A este respecto, apoyándose en la tesis de la *unidad de la historia*, desarrollada principalmente por Freeman, subraya Altamira el valor que tiene el conocimiento del pasado “para los intereses modernos actuales” (Ibid., p. 296).

Así pues, además de su virtud para contribuir a “formar la conciencia nacional o colectiva” (Ibid., p. 300), la enseñanza de la Historia cultiva la inteligencia de los individuos y facilita la comprensión del mundo en el que viven, configurando así una suerte de patriota reflexivo e ilustrado. Cabe pensar que se trata de una perspectiva que, enunciada a principios del siglo XX, enlaza con las formulaciones de la ilustración dieciochesca, puesto que en ambos casos se da por supuesto que intrínsecamente el conocimiento -histórico, en nuestro caso- y la razón, conducen a la acción, es decir, a alguna forma de participación ciudadana. Casi a las puertas de la que, refiriéndose a la IIª República, algunos historiadores han calificado de “república de intelectuales”, se apela a la enseñanza de la Historia como privilegiado instrumento para la formación del ciudadano que las circunstancias requieren. Pero ello requiere un cambio en los métodos de enseñanza, pues el memorismo imperante actúa justamente en la dirección contraria.

## FORMACIÓN HISTÓRICA PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Una vez que, a principios del siglo XX, la asignatura quedó asentada en el currículum oficial, la legislación se ocupa también en destacar la relación entre enseñanza de la historia y alguna suerte de formación ciudadana. En el Plan de Estudios de 1937 se apunta ya la idea de que ese ciudadano debe estar comprometido con la transformación social que por aquellos años se planteaba en España, a lo que puede contribuir una formación

histórica ligada al estudio del presente: “Una forma de conocimiento histórico será el comentario de la actualidad, que dará motivo a multitud de lecciones imborrables para los niños y ejemplares para su formación. La actualidad para la escuela española, en estos momentos dramáticos, la constituye la epopeya del pueblo español, que lucha heroicamente para su libertad” (cit. en Cuesta, 1997, p. 223).

Pero esta línea de pensamiento, formulada en el Boletín Oficial del Estado en particulares y difíciles circunstancias, quedó abruptamente cortada por la Guerra civil y por la Dictadura franquista. Durante esos oscuros años, al margen de la existencia de materias específicas para el adoctrinamiento político -como la de Formación del Espíritu Nacional-, la enseñanza de la Historia retoma el sesgo de orientar su contribución a la formación ciudadana más hacia la asimilación de una identidad -el patriota católico- que hacia el fomento de la participación. En este sentido, y con ese propósito, se reinventó la Historia de España como la historia de un imperio destinado a propiciar la salvación de la humanidad.

Algunos autores señalan los últimos años de la década de los años cincuenta (Benso, 2006; Escolano, 1992; Del Pozo y Braster, 2006) como el momento en el que empieza un nuevo proceso de renovación pedagógica que se prolongará hasta finales de los noventa en el mismo siglo XX.

La cristalización de este movimiento en el campo de la enseñanza de la Historia debe mucho a la obra de J. Vicens Vives y de Josep Fontana. Jaume Vicens Vives, en su labor de actualización y renovación de la historiografía española, en su dedicación a la docencia y a la edición de obras didácticas a través de la editorial Teide, concibe la enseñanza de la historia desde el rigor científico y el compromiso social. Del prólogo a la segunda edición de uno de sus libros -*Aproximación a la Historia de España*- tomamos estas palabras:

Desde mis primeros pasos universitarios recomendaba a mis alumnos que se limitaran a hacer simplemente historia; pero la historia absoluta, la vida. Para hacer patente mi posición, escribí en el número inaugural de Estudios de Historia Moderna: “Creemos fundamentalmente que la historia es la vida, en toda su compleja diversidad” (Vicens Vives, 1970, p. 26).

Por su parte, Josep Fontana, alumno y discípulo de Vicens Vives, ya en la década de los setenta, en un artículo publicado en la revista *Cuadernos de Pedagogía* propone una revisión de los contenidos y esquemas tradicionales de la enseñanza de la historia en todos los niveles de instrucción para “[...] conseguir que la enseñanza de la historia se convierta en instrumento de reflexión crítica que ayude al estudiante a comprender mejor la sociedad en que vive” (Fontana, 1975, p. 4). Coincide en el tiempo este artículo con los albores del movimiento de renovación pedagógica en la enseñanza secundaria.

Efectivamente, hacia los años setenta puede atisbarse la renovación en los trabajos de numerosos grupos innovadores (Merchán, 2011). Nos referimos a la experiencia de Escuela de Formación Profesional de Riotinto -desarrollada a principios de los setenta (vid. Equipo de profesores, 1976)-, los materiales publicados en La Coruña por la editorial Adara en 1976 (Taller de documentos, 1976), el de Ballarini y otros, publicado en

1979 (Ballarini, *et al*, 1979), los del grupo Germanía 75, editados en 1980 (Grupo Germanía 75, 1980), los trabajos del grupo de Formación Humanística editados por el ICE de la Universidad Politécnica de Cataluña, los del Grupo 13-16 (Grupo 13-16, 1983) o los del Grupo Cronos (Grupo Cronos, 1984). Ya en la década de los noventa, este tipo de experiencias y materiales se ampliaron a otros como Aula Sete, Asklepios, Bitácora, Kairós, Pagadi, IRES o Ínsula Barataria<sup>4</sup>.

Si exceptuamos el caso de 13-16 -que editó una versión española del proyecto británico *History 13-16*, desarrollado en 1976 con el patrocinio del Schools Council (Schools Council, 1976)-, en los principios y materiales didácticos que pusieron en marcha los citados grupos se advierte una nueva perspectiva acerca del papel de la enseñanza de la Historia en la formación ciudadana. Efectivamente, en el contexto del tardofranquismo y de la transición hacia la democracia, el conocimiento histórico se plantea como un recurso potente para la configuración de una ciudadanía acorde con los requerimientos de las circunstancias históricas. Como sucedió en el intento antes mencionado del Plan de 1937, se trata ahora de formar ciudadanos-militantes, abiertamente comprometidos con la participación en la acción política y social. Si en otros momentos la formación ciudadana se configuraba fundamentalmente en torno al proyecto de ser y pensar de una forma determinada, desde esta perspectiva la enseñanza de la Historia pone el acento en su contribución a la acción y, por tanto, a la participación activa en la transformación de la sociedad.

A este respecto, refiriéndose al proyecto Germanía-75, Joaquim Prats afirma: “[...] toda la formación de lo que sería un ciudadano con capacidad y sensibilidad social, y capacidad de entender el mundo, lo ligábamos al contenido del conocimiento histórico. [...] pensábamos, como dice Fontana, que era un elemento de transformación social, un elemento de cambio social y político”<sup>5</sup>; por su parte, el Grupo Cronos concibe “los proyectos curriculares y los materiales didácticos como un elemento que coadyuva a la transformación de la realidad a través de una reforma del entendimiento y un esclarecimiento de las conciencias” (Grupo Cronos, 1991, p. 55); mientras el grupo Ínsula Barataria expresa que:

Posicionados en un pedagogía crítica, tratamos de construir una didáctica que dote a nuestra propuesta (según la finalidad educativa establecida) de claves para la propia interpretación de la conflictividad del mundo que nos rodea y contribuya, en la medida de lo posible, a la formación de una ciudadanía más autónoma, igualitaria, libre, solidaria y tolerante que intente la resolución de los conflictos de forma pacífica (Mainer y Cancer, 2000, p. 172).

Finalmente, López Facal, describiendo las características del proyecto del grupo Aula Sete argumentaba lo que sigue:

<sup>4</sup> Sobre los Proyectos de estos grupos puede consultarse: Grupo Cronos, 1991; Grupo Aula Sete, 1993; Grupo Ínsula Barataria, 1994.

<sup>5</sup> Fragmento de la entrevista realizada a Joaquim Prats (28.11.2011) y en respuesta a la cuestión “Importancia formativa del conocimiento histórico”.



Es necesario poseer cierta cultura para poder ser un ciudadano responsable y crítico, capacitado para intervenir activamente en la transformación de la sociedad en la que se vive, no como un valor académico en sí mismo sin ninguna dimensión social. Creemos por esto que los conocimientos que se contemplan en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia son necesarios para toda la población (Grupo Cronos, 1991, p. 108).

## ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y FORMACIÓN CIUDADANA: PROGRESANDO HACIA ATRÁS

Más preocupado por los aspectos técnicos y psicológicos de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, la idea del valor de la formación histórica como contribución a la formación de una ciudadanía participativa apenas se trasladó al texto de la LOGSE (1990). Será con el proyecto de Reforma de las Humanidades, formulado en 1997 por la entonces ministra de Educación Esperanza Aguirre, cuando el asunto vuelva a cobrar protagonismo. Efectivamente, la polémica que suscitó la propuesta, particularmente en lo tocante a la asignatura de Historia de España, puso al descubierto la relación entre la enseñanza de la Historia y la identidad ciudadana que se trataba de construir. A nuestro entender, el trasfondo de la cuestión quedaba recogido en las palabras de Javier Pérez Royo:

Lo específico de la enseñanza de la historia en la escuela es que tiene que perseguir simultáneamente dos objetivos: formar un individuo y educar un ciudadano. [...] A través de la enseñanza de la historia el adolescente no sólo debe obtener unos conocimientos [...] sino que debe también aprender a interiorizar las ficciones explicadoras y justificadoras de su convivencia ciudadana (Pérez Royo, *El País*, 26 de diciembre de 1977).

Así, frente al planteamiento sostenido por los grupos anteriormente citados, a fines de los noventa, vuelve a la primera línea la idea de una enseñanza de la Historia como recurso para inculcar a los jóvenes cómo deben ser y pensar y menos cómo deben participar.

En el texto de la LOCE (2002) se apuntan claramente los rasgos de esa identidad ciudadana: “el estudio de las diferentes sociedades ha de servir para que el alumno se identifique con su propia sociedad y comprenda la existencia simultánea de otras sociedades a las que también pertenece, como la Unión Europea y Occidente”, es decir, una nueva forma de patriotismo, vinculada, por cierto, también al amor por la cultura empresarial: “Asimismo, se incorpora la economía y el estudio de la empresa desde los primeros ciclos, pues la empresa constituye un tipo de organización humana esencial para generar riqueza y promover el progreso tecnológico y científico, junto con el bienestar de la sociedad”<sup>6</sup>. En fin, abundando en esta dirección, por su parte, el Decreto de enseñanzas mínimas de la LOE (2006) recogía como objetivo (el 11) de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la ESO apreciar los valores de las sociedad en la que vive y mostrarse solidarios con los

---

<sup>6</sup> Vid. Currículum de Educación Primaria, Ciencias, Geografía e Historia, BOE de 7 de febrero de 2004, p. 5364.

pueblos (otros) privados de esos valores. Sin que en el texto se advierta la promoción de ningún tipo de compromiso activo con la participación ciudadana, lo importante es amar la sociedad en la que se vive y, en todo caso, ser buena persona.

## CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo hemos querido mostrar cómo desde sus orígenes, en el plano discursivo, la enseñanza de la Historia ha estado al servicio del poder del estado, destacándose, de manera explícita o implícita, su papel en la educación cívica y política de niños y jóvenes. Generalmente el sentido de esa educación tiene que ver más con la configuración de una identidad que asuma la bondad de la organización social, política y económica realmente existente, que con el fomento del compromiso y la participación ciudadana en su transformación y mejora. Sólo en determinadas coyunturas históricas, el discurso sobre la enseñanza de la Historia ha promovido la participación ciudadana.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTAMIRA, R. (1997). *La enseñanza de la Historia*. (Edición de Rafael Asín Vergara). Madrid: Akal.
- BALLARINI, A.M. et al. (1979). *Trabajos prácticos para 1º de BUP. Historia*. 2 vols. Madrid: Akal.
- BENSO, C. (2006). Tradition and Innovation in the Practical Culture of Schools in Franco's Spain. *Paedagogica Historica*, 42(3), pp. 405-430.
- CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CUESTA, R. (2011). La huella francesa en la génesis de la historia escolar en España. En: AA.VV. *Francia en la educación de la España Contemporánea (1808-2008)*. Salamanca: Ediciones de la Universidad Salamanca. Col. Aquilafuente, 177, pp. 273-322.
- DEL POZO, M<sup>a</sup> M. & BRASTER, J.F.A. (2006). The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936-1976). *Paedagogica Historica*, 42(1-2), pp. 109-126.
- EQUIPO DE PROFESORES (1976). *Formación Profesional en Riotinto. La empresa contra la escuela*. Madrid: Tomás Alberdi.
- ESCOLANO, A. (1992). Los comienzos de la renovación pedagógica en el franquismo (1951-1964). *Revista Española de Pedagogía*, 192, pp. 289- 310.
- FONTANA, J. (1975). Para una renovación de la enseñanza de la Historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 11, pp. 1-5.
- GARCÍA GARCÍA, C. (1991). *El papel de la Historia en el sistema educativo español durante el siglo XIX. El lento afianzamiento de las disciplinas históricas como saberes académicos*. Tesis doctoral inédita dirigida por J. Moro Barreñada. Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Oviedo.
- GRUPO 13-16 (1983). *Hacer Historia*. (12 cuadernillos). Barcelona: Cymys.
- GRUPO AULA SETE (coord.) (1993). *Proyectos Curriculares de Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- GRUPO GERMANÍA-75 (1980). *Materiales para la clase de Historia (Proyecto experimental de Didáctica de la Historia para el primer curso de BUP)*. 3 vols. Madrid: Anaya.
- GRUPO CRONOS (1984). *Historia de España (3º de BUP). Libro del Profesor y Cuaderno de Clase*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.
- GRUPO CRONOS (coord.) (1991). *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*. Salamanca: Amarú.
- GRUPO ÍNSULA BARATARIA (coord.) (1994). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*. Madrid: Mare Nostrum.
- HERY, E. (1999). *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- MAINER, J. y CÁNCER, P. (2000). De la reflexión a la acción: la propuesta del Grupo Ínsula Barataria. En: TREPAT, C. et al. *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, pp. 169-208.
- MERCHÁN, F.J. (2011). Entre la utopía y el desencanto: Innovación y cambio de la enseñanza de la Historia en España, 1970-2010. En: LÓPEZ FACAL, R. y VELASCO L. (eds.). *Pensar Históricamente en tiempos de globalización*. Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela, pp. 65-77.
- TALLER DE DOCUMENTOS (1976). *Materiales para la enseñanza de la Historia*. (18 carpetas). La Coruña: Adara Editorial.
- SCHOOLS COUNCIL (1976). *History 13-16 Project. A new look at history*. Edimburg: Holmes Mc. Dougall.
- VICENS VIVES, J. (1970). *Aproximación a la Historia de España*. Madrid: Salvat.



## LAS CONTROVERTIDAS RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN HISTÓRICA Y CIUDADANA

Lis Cercadillo\*

*Universidad de Alcalá de Henares (Madrid)*

“Tarde me levanté, y por el camino me ha sorprendido la noche en Roma...”

*Cicerón*

Cicerón pensaba que había iniciado su vida política con retraso, cuando la Roma republicana (“libre”, para él) declinaba. En tiempos de crisis o de bonanza, ¿declina Europa?, ¿declinan las naciones?, ¿son los estados los que se desmenuzan en ciudadanías locales? En el mundo globalizado, no tan nuevo ya, se siguen debatiendo las identidades de los ciudadanos a distintos niveles: regional, nacional, supranacional. En este debate, la historia es una herramienta esencial para fundamentar sus argumentos, para “orientar” a los ciudadanos de esos estados-nación supuestamente declinantes.

### SITUACIÓN DE PARTIDA: LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EUROPA Y ESPAÑA

Los profesores de Secundaria parecen estar viviendo un difícil dilema entre educación para la ciudadanía (*citizenship*) y educación histórica (*history education*), tanto en los institutos y colegios como desde la normativa que reciben de las administraciones educativas. En realidad, la dificultad estriba en la adecuación del contenido y el enfoque que se le dé a la “recién llegada”, no en que ambas formas de conocimiento sean enemigas o ni siquiera rivales. No existe una comprensión genuina de la educación cívica sin su dimensión histórica. La cuestión, entonces, es ¿cómo es posible hacer mucho más fructífera esta relación?

Dentro de Europa, las situaciones son muy diferentes. En el Reino Unido y en Francia, por ejemplo, se discute hace más de una década el tema de la ciudadanía como asignatura, aunque desde perspectivas diversas. En España sólo se comenzó a plantear la educación para la ciudadanía como parte explícita del currículo desde las discusiones previas a la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) y su enfoque centrado en competencias clave, al estilo de lo que diseñó la Unión Europea como contenidos comunes de

---

\* Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Universidad de Alcalá de Henares (Madrid). E-Mail: lis.cercadillo@gmail.com.

la educación de sus ciudadanos. En el Marco de Referencia Europeo de la Educación se delimitaron ocho competencias clave, entre ellas, la “social y cívica”, que se define por la Comisión Europea como:

Aquella que incluye una competencia personal, interpersonal e intercultural y cubre todas las formas de comportamiento que permitan a los individuos participar de una forma eficaz y constructiva en la vida social y laboral, y en particular en sociedades cada vez más diversas, y a resolver conflictos cuando sea necesario. La competencia cívica (o ciudadana) capacita a los individuos para su participación plena en la vida civil, basada en el conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y en el compromiso hacia una participación activa y democrática (European Commission, 2007).

Desde el inicio del siglo XXI, en la concepción concreta de esta competencia influyeron dos preocupaciones fundamentales: la comprensión de un mundo cada vez más globalizado y multicultural, y el distanciamiento de los jóvenes en la participación político-cívica activa en las sociedades democráticas y, muy especialmente, en el ámbito europeo. Ya mucho antes del colapso económico de 2007-08, se oían discursos recurrentes de los ministros de educación europeos que señalaban la actitud pesimista y resignada de los jóvenes ante la democracia, el interés perdido por la política y la poca consideración que recibe hoy la democracia como medio de promover el progreso en Europa (Hoskins *et al.*, 2008). Se acusaba a los “niños mimados” que no habían tenido que luchar por ella y se achacaba, en parte, esa desafección a la confrontación generacional entre los nietos y los hijos del mayo del 68. Era un escenario inquietante, y un considerable reto tanto para los responsables políticos como para los historiadores y profesores de historia.

Una respuesta a esta situación fue la construcción de indicadores que dieran información a los responsables de las políticas educativas sobre las ideas de los escolares acerca de su dimensión ciudadana. La IEA (Agencia Internacional de Evaluación) había llevado a cabo dos estudios internacionales pioneros en los años 1970, como el *Six Subject Study* (Walker, 1976) y el CIVED, *Civic Education Study* (Torney-Purta *et al.*, 2001), con una población muestral de alumnos de 14 años procedentes de 28 países. Se centraban en preguntas sobre el conocimiento de conceptos sustantivos sobre ciudadanía y democracia y sobre sus actitudes y disposición hacia estas materias. Este planteamiento fue continuado por el ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*), enfocado también en dominios tanto cognitivos como afectivos. El objetivo principal era “investigar la manera en que los jóvenes se preparan para llevar a cabo su papel como ciudadanos” (Kerr *et al.*, 2010, p. 141). Esta preparación, según asumía el estudio en su módulo europeo, implicaba tanto el desarrollo de conocimiento y comprensión relevantes como de la formación de actitudes positivas hacia la participación activa en cuestiones escolares, políticas y comunitarias en general. Con datos recogidos en 2008, la mayoría de los chicos de 14 años procedentes de 24 países europeos se mostraban orgullosos de pertenecer a la Unión Europea y, en general, este sentido de identidad supranacional se correspondía con su identidad nacional. En España, por ejemplo, un 91% se sentían orgullosos de ser españoles y europeos (Kerr *et al.*, 2010, p. 73). Además, se exploraban otras cuestiones como las relaciones interculturales, los derechos humanos, la movilidad de los ciudadanos dentro del continente, las políticas e instituciones europeas y el aprendizaje de idiomas para la

intercomunicación entre los jóvenes europeos y para su carrera académica y profesional. Si bien la media de los alumnos de la mayoría de los países europeos participantes se encuentra en un nivel intermedio en cuanto a conocimientos y actitudes cívicas, existen minorías importantes en todos los países con muy bajos niveles de rendimiento en cultura cívica o con actitudes negativas hacia cuestiones como la igualdad de oportunidades y movilidad dentro de Europa o los derechos lingüísticos. ¿Cómo se puede mejorar la percepción ciudadana y la formación cívica a todos los niveles políticos, no sólo el supranacional? Para que estas respuestas sean algo más que opiniones espontáneas o empeños bien intencionados, se necesita el fundamento que da la perspectiva histórica.

En general, en Europa, las cuestiones de ciudadanía se tratan en el contexto escolar como temas transversales, pero hay países, entre ellos, España, que han elegido introducir en el currículo obligatorio una asignatura específica para la educación ciudadana, lo que ha causado no pocos litigios. Muchos profesores piensan que esta asignatura es una “maría” y que, al menos en Secundaria, ya lo enseñaban a través del contenido de sus clases. Se preguntan por qué reducir su impartición sólo a dos cursos y si no sería más pertinente que la formación cívica recayera en las áreas de *Conocimiento del Medio Social* en Educación Primaria, o de *Geografía e Historia* o *Filosofía* en Secundaria. No se trata de añadir más contenidos sino de revisar los que existen y adecuarlos a los retos actuales (Pagès, 2005). Por ejemplo, uno de los objetivos de esta competencia clave es que los jóvenes aprendan a participar de manera responsable en la vida política de sus comunidades. Este objetivo es compartido por la historia y otras ciencias sociales, pero, si se intenta alcanzar dentro de esta “nueva” asignatura, ¿cómo definimos su contenido? Como nos muestra el debate suscitado en España, no existe un consenso en el significado de “ciudadanía” ni en sus implicaciones para el currículo.

Tras la implantación de la LOE en 2006, las autoridades educativas españolas que redactaron la vigente ley orgánica de educación establecieron una nueva asignatura en Primaria y Secundaria llamada, de forma algo ambigua, *Educación para la Ciudadanía*, pues ¿no es ése el objetivo último de todo el currículo? Quedó adscrita en Secundaria a los Departamentos de Geografía e Historia o de Filosofía. Desde entonces, esta nueva asignatura ha sido utilizada como ariete feroz en el conflicto, nunca cerrado en España, entre conservadores y progresistas. La iglesia católica se opuso con denuedo a su implantación argumentando que el gobierno de turno intentaba adoctrinar a los alumnos con ideas anticristianas y quería así extender el laicismo en la sociedad. El capítulo más reciente, tras la llegada de un nuevo gobierno al poder, se ha resuelto en la supresión de la asignatura “adoctrinadora” y la imposición de una nueva materia “neutral”, llamada esta vez *Educación Cívica y Constitucional*. En algunos aspectos sociales y educativos, a pesar de nuestra alabada transición democrática, en España a veces parece difícil abandonar el siglo XIX...

## CONCIENCIA HISTÓRICA PARA LA EDUCACIÓN CIUDADANA

Estos debates nos alejan del verdadero problema con el que los profesores -especialmente los de Secundaria- se enfrentan, el de cómo contribuir a la educación ciudadana de los alumnos, ya sea desde una asignatura curricular o de forma transversal, desde sus áreas y materias. Tradicionalmente, en España, la historia se ha encargado



de satisfacer algunas de las necesidades de esa contribución, aun a riesgo de desvirtuar su propia naturaleza.

El primer riesgo es el de considerar como prioridad una agenda utilitaria o instrumental, como podría llegar a ser la incorporación de las competencias (*literacies, skills, competencias*) a expensas o separadas del conocimiento y la comprensión de las distintas disciplinas. El interés de la LOE en desarrollar un currículo por competencias no se ha traducido en la integración de las mismas junto a los elementos ya existentes desde la LOGSE (objetivos, contenidos y criterios de evaluación), sino que aquéllas quedan como un añadido que redundante en lo que ya se recoge en los objetivos generales. Este resultado recuerda a la rigidez y reiteración de la presentación de los contenidos en la LOGSE como conceptos, procedimientos y actitudes, cuando la intención de la docencia y la evaluación debía ser el contenido global, y de lo que se trataba era hacer pensar a profesores y familias que los contenidos no eran exclusivamente factuales.

En el caso de los currículos desarrollados a partir de la LOE, ¿entienden claramente, profesores y alumnos, que la competencia social y ciudadana no es exclusiva de la historia? “Para ejercer la ciudadanía de manera activa, el conocimiento de la historia se convierte en una condición necesaria, porque recoge el pasado de las sociedades y hace inteligible la forma de interactuar las múltiples dimensiones de los actos humanos” (Sobejano & Torres, 2009, p. 222). El problema gravita, entonces, sobre cómo se enseña y se aprende la historia, pues no siempre lo segundo es reflejo fiel de lo primero. Por otra parte, la transversalidad de la educación cívica es evidente, y aceptada incluso por los partidarios de la inclusión de una asignatura específica en el currículo. ¿Por qué serían propias únicamente de las Ciencias Sociales, la Geografía o la Historia cuestiones tan cívicas como la práctica del discurso persuasivo, el consumo responsable o la preocupación por las consecuencias de los recientes cambios climáticos?

El segundo riesgo es reducir la historia al pasado práctico (*practical past*), como definió Oakeshott (1983): lo que nos es útil para el presente. Una cosa es insistir en la conexión necesaria pasado-presente y otra, quedarse sólo con lo que nos sirve del pasado para nuestras preocupaciones presentes, “saquear” el pasado en función de intereses más o menos sectarios (el pasado de los políticos, o de los empresarios, o de los obreros). Es buscar el uso de la historia fuera de sí misma, como medio para un fin externo a la disciplina. Pero esto dista mucho de ser educación histórica; es, más bien, ingeniería social.

Un argumento extendido es que para entender el presente, probablemente lo mejor sería estudiar únicamente la historia contemporánea o reciente, o el “Mundo actual”, como se recoge en algún bloque de contenido de los currículos españoles. La propuesta de Sobejano y Torres (2009) parece centrarse en que la educación ciudadana dirija la educación histórica, en sus contenidos y en sus objetivos: “La selección de contenidos, procedimientos y las metodologías de enseñanza-aprendizaje [de la historia, la geografía y las ciencias sociales] deben estar *al servicio de la educación para la ciudadanía*” (p. 77, cursiva de los autores). Se actuaría entonces contra la propia naturaleza de la historia. Si se comienza el trabajo, como dicen los autores, “partiendo de un estudio de la realidad presente” (p. 80), ¿cómo llegarían los niños y jóvenes a la idea, esencial para su conciencia histórica, de que hay distintos presentes, de que la historia se escribe a lo largo del tiempo a través de presentes cambiantes?

Ese enfoque se contradice con otras afirmaciones de estos autores que abogan, muy acertadamente, por “una historia que rompa el límite, el corte entre pasado y presente [...] que trate de comprender el peso generatriz del pasado en el presente y en el futuro” (Sobejano & Torres, 2009, p. 82). ¿Cómo se puede conseguir este objetivo, esencial para la conciencia histórica, si no se complementan diversos métodos, que partan del presente hacia atrás, que cuenten con ucronías, que exploren la orientación temporal entre las tres dimensiones y hacia el futuro?

La didáctica de la historia en España ha seguido de forma rígida los planteamientos, en su momento novedosos, de la *École des Annales*, de considerar para el estudio del presente una mayor integración de las ciencias sociales con la historia. Y aunque es verdad, como decía Marc Bloch, que “es vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente”, la historia tiene su propia especificidad, sus métodos y su manera de hacernos ver el mundo, que la distingue de todas las demás ciencias sociales, incluida la educación para la ciudadanía.

En el Reino Unido ya se alerta desde hace una década sobre el peligro de que la historia se convierta en ancilar, y no compañera, como se esperaba, dentro de unos planes de estudio cada vez más interesados por la *advenediza*. Existe, en efecto, un fundado temor entre los profesores de historia de que se esté marginando a la historia y reforzando a la ciudadanía porque es más fácil manejar a ésta, sin un corpus académico apoyado por la tradición universitaria y científica.

Lee y Shemilt (2007) recuerdan en un interesantísimo artículo, con su habitual profundidad de análisis, que no se puede dar una genuina educación cívica sin una dimensión histórica. Pero hay serios recelos, dicen, de que la historia empiece a *servir*, no sólo a *contribuir*, a unos planes reforzados de educación para la ciudadanía, como veíamos arriba. Otra vez la discusión sobre la naturaleza de la historia como conocimiento abierto vendría a iluminar los contenidos de la nueva asignatura porque, al igual que la sociedad civil está sujeta al cambio y a los procesos de desarrollo, el concepto de “ciudadanía” debe ser un concepto discutido, no fijo, sino sujeto a perspectivas múltiples y relativizado (Lee & Shemilt, 2007). Por otro lado, según estos investigadores, el empleo explícito de contenido histórico para alcanzar objetivos propios de la materia de ciudadanía puede cambiar la naturaleza de la historia escolar de varias formas, existiendo el peligro de tender al relativismo moral, al presentismo o al servilismo de una materia con respecto a otra. Sin embargo, “la historia debe luchar explícitamente por desarrollar y perfeccionar lo que llamamos la *conciencia histórica* de los alumnos: aprender a ver el presente como el filo de un pasado que ofrece posibilidades futuras condicionadas aunque indeterminadas...” (op. cit, p. 42).

Otro profesor e investigador británico, Rogers (2008), estudia las diferentes conexiones que llegan a hacer los adolescentes entre pasado, presente y futuro, a través del análisis de la significación histórica de la Carta Magna inglesa, fechada en 1215. A la pregunta de “¿cómo crees que será el futuro dentro de unos años?”, las respuestas de los alumnos incluyen diverso grado de preocupación por la recesión económica, los cambios climáticos, etc., pero una de las conclusiones que más nos debería hacer reflexionar es que muchos no enlazan la concepción del futuro con sus propias vidas, quizá porque lo consideran un pensamiento demasiado abstracto, pero también quizá porque no se sien-

ten agentes de la historia. Más que “enseñar la participación ciudadana”, a través de la historia escolar entendida como logro racional se pueden ir construyendo unos criterios de acción social como ciudadanos.

La historia sirve no sólo para entender un presente determinado, sino para que “el futuro no nos tienda emboscadas” (Lee, 1993), para orientar nuestro pensamiento y nuestra acción en el continuo pasado-presente-futuro. ¿Quién con conciencia histórica diría que no veía venir la crisis -y recesión posterior- comenzada en Estados Unidos en otoño de 2007? ¿Cómo podemos calibrar las consecuencias del desmantelamiento del estado del bienestar, de la reducción de los derechos laborales y civiles, si no es con una visión retrospectiva de lo que ha supuesto y costado llegar hasta aquí?

The people in [the USA] have been led in [Iraq] into a trap from which it will be hard to escape with dignity and honour. They have been tricked into it by a steady withholding of information. The Baghdad communiqués are belated, insincere, incomplete. Things have been worse than we have been told, our administration more bloody and inefficient than the public knows (...).

Si cambiamos en el texto “the USA” por “England” e “Iraq” por “Mesopotamia”, tendremos el texto que escribió T.E. Lawrence en 1922, en sus *Seven pillars of Wisdom*. Los historiadores y los profesores de historia saben que la historia no se repite, pero nos ayuda a estar mejor equipados para actuar. ¿Qué mejor modo existe de participación crítica en la construcción de una sociedad? La educación cívica escolar aspira a inculcar el respeto por toda opción cultural o nacional que forme la identidad de los ciudadanos, pero ¿qué mejor lección puede ofrecer la historia que mostrar el carácter contingente de esas opciones, frente al esencialismo todavía dominante fuera de la escuela? La ciudadanía sólo se puede contrastar cuando se ha adquirido una conciencia histórica: sin conciencia histórica no hay conciencia social. La historia es una excelente preparadora de ciudadanos con conciencia social y participativa, precisamente porque es capaz de cambiar la visión del mundo que tienen los alumnos. Siempre que seamos capaces de enseñarla genuinamente, claro.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARÓSTEGUI, J. (2004). *La Historia vivida. Sobre la Historia del presente*. Madrid: Alianza.
- EUROPEAN COMMISSION (2007). *Key competencies for lifelong learning: a European Reference Framework*. In: <<http://ec.europa.eu/educacion/>> (Consulta, 29 de enero de 2012).
- HOSKINS, B.; VILLALBA, E.; VAN NIJLEN, D. & BARBER, C. (2008). *Measuring civic competence in Europe: a composite indicator based on the IEA Civic Education Study*. CRELL Research Paper N° EUR 23210. Ispra, Italy: European Commission.
- KERR, D.; STURMAN, L.; SCHULZ, W. & BURGE, B. (2010). *ICCS 2009 European report. Civic knowledge, attitudes and engagement among lower-secondary students in 24 European countries*. Amsterdam: IEA.
- LEE, P. & SHEMILT, D. (2007). New alchemy or fatal attraction? History and citizenship. *Teaching History*, 129, December.
- LEE, P. (1993). The aims of school history. In: SLATER, J. (ed.). *The National Curriculum and beyond*. London: Barnes & Noble.
- LOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE n° 106 de 4/5/2006.
- MACMILLAN, M. (2009). *The uses and abuses of history*. London: Profile Books.
- OAKESHOTT, M. (1983). *On History and Other Essays*. London: Blackwell.
- PAGÈS, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, pp. 45-55.
- ROGERS, R. (2008). Raising the bar: developing meaningful historical consciousness at Key Stage 3. *Teaching History*, 133, December.
- SOBEJANO, M.J. & TORRES, P.A. (2009). *Enseñanza de la historia en Secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. Madrid: Tecnos.
- TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; OSWALD, H. & SCHULZ, W. (2001). *Citizenship and education in 28 countries*. Amsterdam: The Netherlands International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- WALKER, D.A. (1976). *The IEA Six Subject Study. An empirical study of education in twenty-one countries*. New York: John Wiley & Sons.



# LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y EL CONTEXTO INTERNACIONAL: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA<sup>1</sup>

**Manuel Pousa Castelo\***

*IES Murgados*

Mucha gente joven hará algo cuando la acción sea divertida, participativa, relativamente fácil, interesante y, sobre todo, cuando parezca necesaria<sup>2</sup>.

## JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS Y CONTEXTO

Desde la caída de la dictadura franquista, la legislación educativa española insiste en la necesidad de promover los valores propios de una sociedad democrática. También recalca la importancia de animar al alumnado a asumir un compromiso activo con los mismos. Esta perspectiva se vio fortalecida desde el ingreso de España en la CEE.

En este trabajo se aborda el fomento de este tipo de actitudes desde la perspectiva del conocimiento, partiendo de la idea de que es necesaria la comprensión como paso para lograr la concienciación y el compromiso con la democracia y los derechos humanos. Se plantea además qué tipo de contenidos y planteamientos pueden favorecer la asunción de una perspectiva crítica de la realidad.

El marco elegido para este trabajo es el de la enseñanza de la historia mundial, pues en un mundo globalizado la dimensión internacional adquiere una importancia sustantiva. Sin embargo, el conocimiento de los principales problemas del mundo actual por parte del alumnado es escaso y prejuiciado debido a la baja calidad de los medios a los que recurre, habitualmente etnocéntricos, dados a buscar contenidos espectaculares y centrados en sucesos muy recientes. Es tarea de la enseñanza reglada, y especialmente de la obligatoria, ofrecer alternativas rigurosas que eviten esa autocomplacencia y tendencia al localismo. Además, el hecho de pertenecer a una de las principales economías del mundo conlleva una serie de responsabilidades, entre ellas la de ser conscientes de los deberes que implica el poder económico y militar y acceso al conocimiento.

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del proyecto IDEHER (HAR2009-07697-E/HIST) financiado por el MICINN.

<sup>2</sup> <<http://www.amnesty.org/fr/library/asset/ACT76/003/2006/es/5e565615-d463-11dd-8743-d305bea2b2c7/act760032006es.html>>.

\* IES Murgados. Rúa do Cristo, s/n. 15620 Murgados. A Coruña. E-Mail: [manuelpousa@edu.xunta.es](mailto:manuelpousa@edu.xunta.es)

Este trabajo realiza un diagnóstico del alumnado en este terreno, localizando una serie de cuestiones que le preocupan, otras de las que desconoce su carácter problemático o las formas adecuadas de ayudar, y sus prejuicios. Con ello se busca mejorar el diseño de las actuaciones educativas destinadas a favorecer la participación ciudadana, pues para fomentar el activismo hay que apelar a los intereses de los jóvenes y escucharles.

La información procede de dieciséis entrevistas en profundidad (con una duración media de cincuenta minutos) a veintinueve alumnos de 1º de bachillerato realizadas en tres centros del entorno de las ciudades de A Coruña y Ferrol en junio de 2009. Estas fueron realizadas por el profesor-investigador a parejas de alumnos en los centros educativos en horario escolar. La investigación se centró en la percepción y conocimientos del imperialismo de la edad contemporánea.

## RESULTADOS

Los resultados indicaron que el alumnado estaba poco dispuesto a movilizarse por problemas más allá de la esfera de lo doméstico, pero que eran opuestos a toda forma de militarismo y expansionismo y al poder de las multinacionales. Tan sólo individuos aislados ofrecieron su voluntad a comprometerse por causas como el derecho de los pueblos indígenas, el respeto al medio ambiente y la reinterpretación de la colonización española de América, pero también para imponer el nacionalismo español sobre otras identidades y actuar militarmente en su nombre.

### Actitudes hacia los cooperantes

Los protagonistas individuales más importantes en el terreno de la solidaridad internacional son los cooperantes. Promover una actitud favorable hacia ellos permite apoyar su labor y facilitar el desarrollo de vocaciones. Para ello es importante conocer cómo concibe esta tarea el alumnado y, desde una perspectiva histórica, analizar su percepción del paso de un paradigma colonial centrado en la figura del misionero a otro posterior a la Guerra Fría dominado por la imagen del cooperante de ONG. La pregunta formulada fue: “Que similitudes e diferencias vedes entre os misioneiros e os traballadores das ONGs no Terceiro Mundo?”.

Las respuestas indican que los entrevistados apenas disponían de información acerca de los misioneros y que la imagen era más positiva hacia la labor de los cooperantes, acusándose a los primeros de falta de respeto a otras culturas, de no llevar ayuda y de ánimo de lucro. Nadie vio a las ONG como “métodos de dominación” equiparables a las empresas (Ferguson, 2005, p. 60) ni como agentes occidentalizadores.

### Actitudes y conocimientos acerca de imperialismos actuales

Para comprometerse en la mejora del contexto global también es importante identificar la existencia de agentes opresores. La mayoría de los entrevistados señalaba de entre ellos a los Estados Unidos y a las multinacionales, asociadas frecuentemente con marcas de productos de gran consumo. Esta percepción podría ser un núcleo generador



de compromiso. Sin embargo, la indignación hacia este dominio se veía mitigada por la dificultad de identificar responsables concretos, mencionar ejemplos, y especialmente debido a la percepción de que el poder sobre los más débiles se ejerce de forma indirecta, dándose especial importancia al económico.

Los entrevistados creían en un mundo en el que el ejercicio de la fuerza es menor, confiando de forma utópica y simplista en la mayor inteligencia, justicia y bondad de las sociedades actuales, en la supervisión internacional, la influencia de una opinión pública preocupada y en la existencia de una legislación que se aplica.

Los alumnos entrevistados no mencionaron acusaciones al FMI y al Banco Mundial de implementar las agendas de las potencias económicas. Tampoco conocían categorías teóricas que enmarcasen estos fenómenos, como el concepto de neocolonialismo. Ambas ausencias denotan que los alumnos desconocían el discurso de los movimientos más politizados y anti-sistema.

### **¿Imperialismo en el Tibet?**

El caso del Tibet fue seleccionado porque tenía una importante presencia en los medios, especialmente debido a las campañas desarrolladas en torno a las olimpiadas de Pekín celebradas en el verano anterior a la realización de las entrevistas, sirviendo como medida del acceso del alumnado a discursos críticos. Resulta menos polémico que el caso de Palestina, por lo que hablar del mismo es menos problemático y, al no estudiarse en las aulas, proporciona un ejemplo de los conocimientos adquiridos más allá de las mismas. Además, China es la superpotencia emergente.

La proporción de entrevistados que vieron el caso del Tibet como un ejemplo de imperialismo resultó próxima al de la opinión pública mundial, pero algo inferior a la de otros países occidentales<sup>3</sup>. En general, el conocimiento de lo que sucedía en el Tibet era somero, no habiendo apenas señales de influencia en los alumnos de la campaña desarrollada en torno a los Juegos Olímpicos de 2008 y el apoyo de personajes públicos a esta causa. Pese a su popularidad, no hubo referencias al Dalai Lama.

Los datos muestran que los alumnos desconocen uno de los principales núcleos de conflicto de la historia reciente y uno de los más importantes de la segunda potencia mundial y confirmaron que apenas tenían acceso a discursos críticos.

### **¿Imperialismo en Irak?**

La invasión de Irak en 2003 fue elegida como uno de los sucesos a investigar debido a que se trataba entonces de una cuestión abierta, reciente, polémica, de impacto en la opinión pública mundial, de importancia directa para la sociedad española, y de grandes repercusiones para el conjunto del Planeta a lo largo de casi una década.

---

<sup>3</sup> Diez de dieciséis en ocho entrevistas (62,5%) calificaban de imperialistas a los chinos. La media mundial era de 64% en 2008. En: <[http://www.worldpublicopinion.org/pipa/articles/btjusticehuman\\_rights-ra/457.php](http://www.worldpublicopinion.org/pipa/articles/btjusticehuman_rights-ra/457.php)> (Consulta, 28 de junio de 2010).

Preguntados explícitamente por la catalogación como imperialismo de este conflicto, los entrevistados fueron menos condenatorios que en el caso anterior<sup>4</sup>, probablemente porque afecta a un país próximo culturalmente y aliado. Pese a rechazar esa etiqueta, eran muy críticos con la guerra de Irak, percibiendo como hipócritas las justificaciones de los EEUU para desencadenarla.

Aunque se conoce mejor este ejemplo que el del Tíbet, de nuevo el conocimiento fáctico era débil, ignorándose aspectos fundamentales de la guerra o cometiendo serios errores, siendo interesantes como muestras del grado de confusión del alumnado en materia de política exterior incluso en materias que los medios de comunicación de masas difunden profusamente. No hubo menciones a la islamofobia, las Naciones Unidas, Guantánamo o Abu Ghraib.

Estas posiciones se sitúan de nuevo en el *mainstream*, en este caso en el contexto de la serie de protestas institucionales y populares que se iniciaron antes de la invasión y movilizaron a decenas de millones de personas a lo ancho del mundo. Del mismo modo, los alumnos representaban a la mayoría de la sociedad española al no mencionar la participación de tropas de este país en la operación, pese a sus profundas repercusiones tanto en la política interna como internacional. La fuerte politización de la cuestión iraquí, en torno a la que se enfrentaron los dos partidos españoles mayoritarios explicaría este silencio.

## **Palestina-Israel**

El conflicto existente en Palestina es una cuestión importante cuando se aborda el fenómeno del compromiso, por ser el foco de tensión más importante del panorama internacional, por las condiciones miserables en que viven la mayoría de los palestinos, su fuerte presencia en los medios, su importancia en la geopolítica mundial, su larga duración y su presencia en los libros de texto de secundaria.

El problema resultó ser un gran desconocido pese a su relevancia y a que los alumnos de uno de los institutos tenían esta cuestión fresca en la memoria por haberla estudiado recientemente, siendo su conocimiento más débil que el de asuntos considerados de actualidad como la guerra de Irak. Hubo muestras tanto de ignorancia como de confusión, especialmente entre las dos partes en conflicto. Además, pese al carácter sensible del conflicto, no existía polarización ni enconamiento en las posturas, predominando un leve escoramiento hacia la causa palestina. En ningún momento se mencionaron la islamofobia ni el antisemitismo.

## **Pueblos indígenas**

Cuando se considera la importancia de difundir desde la enseñanza reglada la preocupación por aquellos más frágiles, debe considerarse en primer lugar a las sociedades indígenas. Su imagen tradicional en Occidente era altamente denigratoria, transmitiénd-

---

<sup>4</sup> Diez de los dieciocho alumnos preguntados respondió afirmativamente. Estos datos coinciden con el escaso apoyo que la guerra suscitó en el mundo e incluso en los Estados Unidos. En: <<http://www.pollingreport.com/iraq.htm>> (Consulta, 29 de junio de 2010).

dose a los más jóvenes una mentalidad agresora. Bourke (2008, p. 24), por ejemplo, refiere que en juegos infantiles los niños australianos mataban aborígenes, los estadounidenses, indios, y los británicos, negros. Sin embargo, a lo largo del siglo XX, se operó un cambio de paradigma en la percepción de los indígenas, de hacerlos como subhumanos a humanos –aunque inferiores– (Wilmer, 1993, p. 11).

Los alumnos entrevistados respondían a esta última forma de interpretar la situación de los pueblos indígenas. Su perspectiva además era crítica con el pasado, lo que abre la posibilidad de fomentar la participación y el compromiso. Los resultados guardan una fuerte similitud con los de una investigación de Lautier (2000, pp. 131-137) acerca de la percepción del descubrimiento de América en alumnos de secundaria. En ambos grupos primaba la percepción de la crueldad europea, la definición de lo sucedido como un exterminio, la creencia en que la existencia del Tercer Mundo se debe a la colonización y la denuncia del concepto de descubrimiento.

Sin embargo, las diferencias indican la necesidad de cambiar la perspectiva de la enseñanza de la historia de España, porque los alumnos de este origen destacaban por su menor nivel de autocrítica, con una menor disposición a usar el pronombre personal “nosotros” al condenar el colonialismo, por la mayor distancia temporal con el período de dominio.

## Una perspectiva conservacionista

La perspectiva del alumnado incluía una defensa activa de las sociedades indígenas, percibiéndolos como reliquias a preservar, considerándolos en camino a la extinción y con la “imagen de pueblo al que otro pueblo puede oprimir y que son más débiles”.

Sin embargo, las políticas defendidas eran utópicas y simplistas. La propuesta mayoritaria era el aislamiento de los pueblos aborígenes, contemplando su libertad de opción pero prefiriendo que optasen por la modernización. También existía una visión condescendiente y paternalista que refleja la pervivencia del modelo de las reservas de aborígenes, su manipulación para convertirlos en recursos de ocio, reservas morales de una supuesta Edad de Oro preindustrial que tienen la obligación de conservar, o paliativos de la mala conciencia producida por la responsabilidad occidental.

Un alumno, por ejemplo, se definía como “ultraecoloxista”, renegaba del descubrimiento de América e idealizaba la vida indígena hablando de una “vida boa ca natureza”, “unha vida máis intensa” y “unha idea de vida moi bonita, estás ti ca natureza”, pero asumía que los pueblos indígenas tienen un modo de vida en vías de desaparición que implica una existencia penosa que no defendía para sí, y sostenía que “teñen unha vida boa ca natureza, *aínda que teñan fame, todo o que queiras*” y “penso que os que se modernicen *terán máior esperanza de vida pero, a que coste?*” (las cursivas son nuestras). Otro insistía en dos lugares distintos de la entrevista en la idea de que la industrialización podía ser perjudicial, negando que se debiese mejorar las condiciones de vida de los pueblos indígenas, incluso en lo tocante a la nutrición y la salud. Sostuvo que “a lo mejor ellos están bien como están y no la necesitan”. Finalmente, un tercero defendía el inmovilismo como forma de preservar el atraso a través de una forma de determinismo histórico por el cual *nosotros necesitamos* el desarrollo y *ellos* el atraso:

“...no necesitan esa modernización que necesitamos nosotros hoy en día” y “E: O sea, que no tienen por que modernizarse, no lo necesitan. / Brenda: Si ellos no lo necesitan, no. / Bibiana: Para mejorar su condición de vida, puede ser. / Brenda: Ya, pero para sus necesidades, creo que sus condiciones de vida son... / Bibiana: Pero nosotros también podríamos tener sus mismas necesidades, lo que pasa es que nosotros estamos en una metrópoli que necesitamos todo el día televisión, comida cinco veces al día... / Brenda: Somos más materialistas, pero la historia nos ha hecho así”. [Para preservar el anonimato, los nombres de los alumnos son ficticios]

Además, tres entrevistados creían que la convivencia armónica entre sociedades humanas desiguales era posible, mencionando que la supervivencia de los pueblos indígenas hasta el presente era garantía de su futuro.

Los entrevistados conjugaban anhelos conservacionistas con la creencia utópica en el progreso endógeno de las sociedades indígenas, sosteniendo que deberían desenvolverse, “pero ellos mismos (...) sin ningún tipo de ayuda”. De este modo obtenían una solución rápida e irreflexiva y que evita la coacción al viejo ideal imperialista de la propagación de la *civilización*. La contradicción del doble afán conservación-modernización se manifestó especialmente en un caso en que se sostenía que los africanos antes de la colonización europea “vivían bien, sin tecnología, sin nada”, pero se defendía la obligación de los pueblos indígenas de modernizarse. Ningún alumno se planteó el problema del asimilacionismo y las perspectivas interculturales ni hablaron de reparaciones materiales o morales.

El compromiso hacia la causa indígena se ve limitado también porque no percibían su drama en su justa medida, sin hablar de matanzas, sino de pérdida del territorio y de contagio cultural en un mundo en proceso de Globalización en el que se impone un modo de vida consumista. Esa percepción de un drama lento, natural e inexorable hacía que la mayoría de los entrevistados no lamentase este proceso o lo hiciese desapasionadamente. Además, los indígenas eran sujetos olvidados, habiendo sólo dos menciones a individuos, y éstas con dudas e incorrecciones. También hubo pocas a su coyuntura concreta en el presente más allá de una a los yanomami, otra al número de indígenas en los Estados Unidos y una tercera a la política estadounidense de conceder licencias para la construcción de casinos. En el mismo sentido, los entrevistados entendían que la historia de este último país era la *blanca*.

## La no intervención

Siguiendo en la línea de lo contemplado acerca de la guerra de Irak, los entrevistados se declararon opuestos mayoritariamente a toda forma de actuación militar. Representan actitudes comunes en la juventud española y europea<sup>5</sup>. Esta actitud pacifista está en rela-

<sup>5</sup> “Los europeos no aspiran a un liderazgo militar en el mundo, el pueblo no lo quiere, a diferencia de los americanos”, en declaración no literal de Javier Solana. *El País*, 7 de diciembre de 2008, p. 4. Según el INJUVE 2008 el 83% de los jóvenes considera “completamente rechazable” el uso de la fuerza. Sin embargo, conviene no olvidar el fuerte apoyo por parte de gran parte de la sociedad española a la intervención en el islote de Perejil. En: <<http://www.elmundo.es/elmundo/2002/07/17/espana/1026891393.html>> (Consulta, 2 de octubre de 2011).

ción con la existencia de un contexto regional poco o nada amenazador y, por tanto, poco dado a dar lugar a comportamientos destructivo-agresivos (Bourke, 2008, p. 225).

Los entrevistados rechazaron mayoritariamente la intervención española en Afganistán, pero las críticas no eran ásperas, no dudando de la buena fe de la misma o de su utilidad, aunque preferían las alternativas pacíficas, especialmente las actuaciones humanitarias, que pueden resumirse en las opiniones de Alberto: “cas armas nunca fas un ben. Ese diñeiro o emplean en ONG’s e poderían facer moito máis ben co que están facendo”.

Además de oponerse a la utilización de las tropas españolas en Afganistán, los entrevistados eran reacios a tomar las armas inclusive en defensa propia si no era de lo más cercano, en una señal del individualismo propio de esta generación. También eran contrarios a la imposición de la democracia, pese a que todos eran unánimes en que debía intentarse su expansión.

## **El punto de vista de la narración y el compromiso**

Uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta cuando se considera la enseñanza de la historia y el compromiso social es el punto de vista. Los resultados de la investigación indican que el etnocentrismo característico de los medios de educación y de los contenidos históricos más habituales induce a olvidar la perspectiva de las víctimas o de los menos favorecidos.

Por ejemplo, pese a las críticas al expansionismo, militarismo y la aculturación comunes en el alumnado, su análisis cambiaba cuando se les presentaba la perspectiva de aquel que se beneficia de la opresión. Así, al responder si era mejor vivir en un país que conquista, relegaban a un plano secundario las cuestiones morales, asociando expansión con éxito económico. Estas respuestas dejan abierta la posibilidad de que los entrevistados estuviesen dispuestos a aceptar políticas imperialistas en determinadas circunstancias.

La pregunta fue respondida afirmativamente por casi la mitad de los entrevistados a los que se preguntó, que daban por supuesto que la única alternativa era vivir en un Estado que era conquistado. Sólo algo más de un tercio puso condiciones o reconocía la incomodidad que la situación supondría en el terreno moral. Los entrevistados destacaron como virtudes de los Estados opresores el bienestar material y –paradójicamente– la ausencia de guerra.

La visión positiva del expansionismo propio permite comprobar –siguiendo las recomendaciones de dos alumnos– que no es recomendable perseverar en una historia centrada en los conquistadores y los opresores, que recalca la valoración extendida en el conjunto de la sociedad del éxito incluso a costa de los otros. Además, muestra que los entrevistados no entendían las virtudes de la cooperación, los costes de los conflictos armados y la relatividad de sus beneficios ante otras alternativas.

## **PROPUESTA DIDÁCTICA**

Cuando se aborda el fomento de la participación ciudadana desde la enseñanza del pasado, éste puede ofrecer soluciones de tres maneras distintas: recurriendo al pasado para ayudar a reflexionar acerca del presente, abordando problemas actuales mediante su seguimiento diacrónico y trabajando con la memoria histórica.

En el caso de los problemas actuales, los resultados indican que el alumnado se preocupa por los conflictos de larga duración como el israelo-palestino o –para ellos- el de Irak. Sin embargo, también muestran que los contenidos que se les enseñan son liberados de su carácter problemático. Con respecto a los que tienen un carácter histórico y a la memoria, de los primeros no se enseñan sus repercusiones sobre el presente y la segunda no se plantea pese a presentar una visión en gran medida falaz de la propia identidad. Es importante reformar los contenidos si se busca evitar los prejuicios y favorecer el compromiso democrático. Debería incidirse por ejemplo en la historia de sociedades oprimidas, especialmente las indígenas y atender a la reflexión de Wolf (1987, p. 34) de que “mientras más etnohistoria sabemos, más claramente emergen ‘su’ historia y ‘nuestra’ historia como parte de la misma historia”. En ese sentido conviene enseñar biografías de indígenas, hacer referencia a los derechos sobre la tierra, mencionar responsables concretos de la opresión de los pueblos indígenas y abordar el debate entre asimilación y multiculturalismo en el pasado y el presente. Es importante también no falsear la imagen de los indígenas, por lo que no se debe excluir referir el uso de prácticas condenables según la mentalidad occidental.

Resultan sugerentes también las propuestas de uno de los entrevistados, que criticaba los contenidos y las aproximaciones a los mismos propias en las clases de historia. Rechazaba el énfasis en las expansiones territoriales por no ofrecer alternativas para el progreso de una sociedad, proponiendo enseñar especialmente las consecuencias negativas de las políticas agresivas considerando que la “parte a favor siempre se va a resaltar”. También criticaba que no se enseñe “ningún tipo de modelo de cómo... de una conquista pacífica, de una manera de mejorar”, pues lo contrario implica que “siempre va a haber alguien que crea que ésta es la mejor manera, por lo tanto si ése llega al poder esto se va a volver a repetir”. Ofrecía como solución “buscar una manera alternativa de cómo hacer las cosas sin causar tanto daño” y enseñar la historia de la caída de los imperios. Su propuesta convencía a su compañero de entrevista, pese a ser proclive a una historia heroizada.

La tendencia contraria al intervencionismo aparentemente no plantea problemas. Sin embargo, no se trata de una cuestión sencilla, siendo importante revisar el rechazo total del empleo de la fuerza debatiendo ejemplos históricos que pueden ir desde Munich a Ruanda, y analizar la poco crítica delegación de responsabilidades de los países más ricos en las ONG que puede derivar en –o ser un reflejo de- apatía hacia las injusticias ocurridas en el Planeta.

Con respecto a algunos de los problemas descritos en la descripción y análisis de los resultados, existe abundante material para abordar la cuestión de Israel y Palestina. En cualquier caso debe sintetizarse un problema con numerosas ramificaciones y no escapar a su carácter problemático sino emplearlo, recurriendo a material contrapuesto como el comic *Vals con Bashir* (Folman y Polonsky, 2009) –adaptación de la película homónima- o los de Joe Sacco acerca de Palestina (2002 y 2010), o mencionar las disputas en torno al tratamiento de la cuestión en los libros de texto de ambos lados.

Para el caso de China, conviene trabajar con su política exterior por su creciente peso internacional y por lo que supone su papel en focos de tensión de larga duración como Corea del Norte y Taiwan y el apoyo a severas dictaduras. El hecho de que los alumnos

conociesen la existencia de una problemática tibetana supone que su explicación tiene interés para ellos, en la medida en que completa información recibida.

En cualquier caso, para desarrollar el compromiso del alumnado con las vulneraciones de los derechos humanos en la esfera internacional, el primer paso es corregir el escaso interés por lo que ocurre en el resto del mundo. Para ello es necesario ofrecer material motivador y fomentar el hábito de la lectura y visionado de información sobre política internacional en los principales medios de comunicación.

Finalmente, para recordar el cuidado que requiere toda actividad a realizar con los alumnos, es importante mencionar el caso de dos que, pese a percibir como “muy interesante” una charla ofrecida en su instituto por una mujer palestina en la que relataba sus experiencias, apenas retuvieron que se había construido un muro y que “había muchos problemas” y “restricciones”. La charla además había tenido lugar poco antes de la realización de la entrevista.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURKE, J. (2008). *Sed de sangre. Historia íntima del combate cuerpo a cuerpo en las guerras del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- FERGUSON, N. (2005). *Coloso. Auge y decadencia del imperio americano*. Barcelona: Random House Mondadori.
- FOLMAN, A. y POLONSKY, D. (2009). *Vals con Bashir*. Barcelona : Salamandra.
- LAUTIER, N. (2000). L'appropriation de connaissances historiques et politiques par les adolescents. In : MONIOT, H. et SERWANSKI, M. (dirs.). *L'histoire et ses fonctions, Une pensée des pratiques au présent*. Paris : LHarmattan.
- SACCO, J. (2002). *Palestina: en la franja de Gaza*. Barcelona: Planeta-DeAgostini.
- SACCO, J. (2010). *Notas al pie de Gaza*. Barcelona: Random House Mondadori.
- WOLF, E.R. (1987). *Europa y la gente sin historia*. México: FCE.
- WILLMER, F. (1993). *The indigenous voice in world politics. Since times immemorial*. Newbury Park (California) / London / N. Delhi: SAGE.

## EL PLURALISMO NARRATIVO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSIÓN Y PARTICIPACIÓN EN SOCIEDADES DIVIDIDAS: EL DEBATE EN ISRAEL

**Javier Lion Bustillo\***

*Universidad de Cádiz*

### EL PLURALISMO NARRATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Una de las principales causas de exclusión de una minoría y de su reticencia a participar en la vida política y social de un país radica en la existencia pasada o presente de un conflicto político armado que genera un doble efecto. Por un lado, dicha minoría tiende a ser percibida por el resto de la población como una amenaza, siendo objeto a menudo de medidas de discriminación legales o *de facto*, lo que la coloca en una posición desventajosa. Por otro, la misma minoría desconfía del Estado y de la sociedad, lo que puede provocar retraimiento y pasividad, desentendiéndose de la participación en las vías disponibles (Saunders, 1999).

Si tradicionalmente el sistema educativo ha sido visto como un poderosísimo instrumento de socialización, la enseñanza de la Historia es percibida como la asignatura clave que debería reforzar la identificación del joven con la nación, con los valores del sistema político y con los propios mitos fundacionales del Estado. Así, los regímenes democráticos proclaman su voluntad de promover la lealtad al Estado y la participación ciudadana. Pero a menudo esas mismas autoridades pueden buscar el fomento del conformismo político, especialmente entre aquellos grupos de población considerados como potencialmente hostiles.

Esa disconformidad puede tener su origen en factores de clase, de religión, de raza, etc., y la misma puede dar lugar a problemas en la enseñanza de la Historia, ya que el currículo oficial puede hacer uso de una determinada narrativa histórica que sea discordante con la identidad de esa minoría. Una explicación de esto es la existencia en el pasado o en el presente de conflictos armados que dividen a una sociedad con respecto a su valoración del mismo. En tales circunstancias, lo que ocurre es el surgimiento de una nueva narrativa alternativa que proporciona una visión diferente del conflicto, buscando el reforzamiento de la identidad de ese grupo. De este modo, dicho conflicto adquiere también una dimensión de relato histórico, ya que ambas narrativas pasan a pelear por la supremacía intelectual, buscando tanto el reforzamiento de la identidad del respec-

---

\* GEHA. Universidad de Cádiz. E-Mail: jlion3@hotmail.com. Tfno.: 979752329.

tivo grupo de referencia como la hegemonía discursiva. En otras palabras, esa narrativa histórica pasa a convertirse en un arma política. El problema sería que la continua socialización de las nuevas generaciones en su narrativa respectiva podría constituirse en un factor favorable para la reproducción social de una ideología que justifica el conflicto, contribuyendo decisivamente a la persistencia del mismo, en detrimento de una sociedad inclusiva y participativa.

Si la enseñanza de la Historia puede ser un factor de prolongación de un conflicto, también puede contribuir a su resolución. Así, algunos programas de construcción de la paz han puesto el énfasis en la necesidad de superar la división social mediante una mayor comprensión del Otro. Teniendo en cuenta que tal esfuerzo resulta más probable de alcanzar entre los jóvenes, resultaría fundamental el llevar a cabo una socialización de la juventud en un clima de entendimiento con aquellos que hasta entonces han sido considerados como enemigos. Y, para ello, la enseñanza de la Historia constituiría un instrumento de primer orden, debido a su capacidad para crear una concepción de ciudadanía más abierta, inclusiva y participativa (Pingel, 2008).

En este sentido, en algunos países que han puesto fin a enfrentamientos civiles, se han llevado a cabo experiencias en el terreno de la enseñanza de la Historia que han pretendido crear una narrativa consensuada en torno al conflicto, de tal modo que los distintos grupos sociales vinculados a los bandos en disputa puedan sentirse representados en ella, reflejando el pluralismo de la sociedad. Por el contrario, un aspecto más complejo es el que se da en aquellos conflictos que todavía continúan vivos, dado su gran significado para la propia identidad de los grupos enfrentados. Precisamente, esa fortaleza de la identidad grupal hace a menudo muy difícil la realización de concesiones en la mesa de negociaciones, ya que algunas de ellas chocan directamente con el propio núcleo identitario del grupo en cuestión. Al propio tiempo, el mantenimiento de esa fractura hace que la cohesión del conjunto de la sociedad sea muy débil, y que la participación de algunos grupos en la vida política y social se resienta enormemente, al no sentirse vinculados desde un punto de vista identitario a los valores y creencias mayoritarios en su Estado. De este modo, la obtención de la paz pasaría precisamente por debilitar las certidumbres de ese núcleo identitario, generando una capacidad de comprensión hacia el Otro que haría más viable la articulación de soluciones pragmáticas, al tiempo que ello propiciaría igualmente el que la sociedad civil contribuyera de forma más directa a la solución del conflicto mediante su participación reforzada en iniciativas tendentes a crear un nuevo clima de entendimiento y paz (Opatow, 2001).

En este caso, la posibilidad de crear una narrativa consensuada resulta especialmente compleja, dado que la persistencia del conflicto hace muy difícil para los historiadores el alcanzar puntos de encuentro en la interpretación de unos acontecimientos que suelen comportar un enorme grado de emotividad. Por otra parte, en vista de que la propia narrativa histórica se convierte en un instrumento de lucha, es difícil esperar que se logre articular una Historia consensuada que sea aceptable para ambos bandos. Ante estas limitaciones, hay quienes han propuesto la posibilidad de reunir en los libros de texto las distintas narrativas históricas de un conflicto, de tal suerte que las mismas permitan a los alumnos el conocer los puntos de vista del Otro y contrastarlos con los de su propia narrativa. En otras palabras, se trata de exponer al alumno a una diversidad narrativa que

suele estar ausente en los habituales manuales de Historia. Esa diversidad narrativa no implica la aceptación de esos puntos de vista del Otro, pero sí el crear en la sociedad un clima de debate que haga posible el cuestionamiento de pasadas certidumbres que sobre un conflicto y sus causas tienen las poblaciones de los distintos bandos implicados. Y precisamente ese debilitamiento de las certidumbres debería ser capaz de abrir el camino a la configuración de una mayoría social más favorable para la paz y la superación de exclusiones sociales (Pingel, 2008).

## **LA IMPORTANCIA DE LA NARRATIVA HISTÓRICA EN EL CONFLICTO ISRAELO-PALESTINO**

En el caso del conflicto israelo-palestino, éste ha tenido como efecto una fractura que se ha extendido también a la propia sociedad israelí, separando a la población judía de la de origen palestino, escasamente identificada con el Estado de Israel y con un notable grado de retraimiento en el ejercicio de la participación ciudadana. Es cierto que durante los primeros años de existencia de Israel, esta minoría se vio sometida a una legislación que contribuyó fuertemente a su marginación social, pero en las últimas décadas ha habido una tendencia a la eliminación de las normas de carácter discriminatorio, a pesar de lo cual la exclusión social ha continuado hasta hoy, aun constituyendo cerca del 20% de la población. El reflejo de esta escasa participación se puede rastrear en la vertiente electoral, en la ocupación de puestos de relevancia tanto en el mundo político como en el empresarial, en el cultural o en la Administración pública (Louer, 2007).

Un factor que parece haber contribuido de forma notoria a esta exclusión social es el propio sistema educativo israelí, el cual posee un carácter multicultural. Así, desde 1953 existen cuatro sistemas separados (religioso, secular, privado y árabe), dentro de los cuales las enseñanzas se adaptan a las sensibilidades de cada grupo en un sistema muy descentralizado, si bien el Ministerio de Educación supervisa el contenido de los textos y controla la formación del profesorado (especialmente en el modelo árabe). Aunque teóricamente todos los modelos del sistema gozan de igualdad de condiciones, en la práctica los centros árabes reciben escasa inversión, además de que sus alumnos tienen dificultades para adaptarse, en los niveles educativos superiores, a una enseñanza común. Al propio tiempo, el sistema educativo israelí ha dedicado buena parte de sus esfuerzos al fortalecimiento de la conciencia nacional, labor en la que la enseñanza de la Historia ha jugado un papel central, sirviendo como elemento legitimador del proyecto nacionalista propio y como instrumento de deslegitimación del nacionalismo palestino, a través de la transmisión de la narrativa sionista sobre el conflicto. Por su parte, la población israelo-palestina ha interiorizado la narrativa histórica de la OLP, por lo que ambos grupos mantienen visiones de la Historia completamente opuestas, lo que contribuye a que hayan desarrollado identidades poco proclives al entendimiento (Abu-Saad, 2007).

Las narrativas sionista y nacionalista palestina se diferencian en dos aspectos centrales: el reconocimiento de los vínculos con el territorio y la cuestión de las responsabilidades de cada lado en la guerra de 1948. Así, los sionistas subrayan los vínculos únicos del pueblo judío con la Tierra de Israel, lo que implica que la población palestina carece de iguales derechos históricos. Por su parte, los nacionalistas árabes resaltan su gran mayoría

demográfica frente a los judíos antes de 1948. Además, ven a los judíos recién llegados como un grupo de occidentales decididos a implantar un Estado propio a costa de los derechos de los habitantes árabes, ignorando la importancia de los lazos sentimentales del judaísmo con el territorio al Oeste del Jordán. En cuanto a la percepción del conflicto armado, los sionistas consideran que Israel estaba forzado a adoptar medidas de excepcionalidad con tal de poder garantizar su supervivencia en un entorno árabe hostil. Por su parte, el nacionalismo árabe ve al pueblo palestino como a un actor obligado a empuñar las armas para recuperar su patria, de la que había sido desposeído por el sionismo, el cual estaría dotado de una voluntad expansionista sin fin.

Estas narrativas se han mantenido hasta el día de hoy, constituyendo el núcleo ideológico de ambos movimientos nacionalistas. De hecho, la legitimidad de su causa y, por tanto, sus propias demandas en la negociación de la paz, se siguen basando en estos dos relatos, en torno a los cuales se agrupa la mayoría de la población en cada una de las respectivas comunidades. El resultado de ello ha sido el alcanzar un importante grado de apoyo social para los respectivos objetivos nacionalistas. Pero, dado que cerca de una quinta parte de los ciudadanos israelíes son de origen palestino, la persistencia del contencioso les deja en una posición difícil, ya que a menudo son percibidos por sus conciudadanos judíos como una quinta columna del Enemigo, al tiempo que para ellos resulta imposible el identificarse con la ideología y los valores sionistas, que hacen continua referencia a unos mitos fundacionales del Estado de Israel, los cuales chocan con la propia narrativa palestina. Un efecto de ello es la tendencia de muchos israelo-palestinos a refugiarse en su propia comunidad y a ser reticentes a la participación ciudadana en un Estado con cuyo núcleo identitario les resulta difícil vincularse. La consecuencia ha sido un alto grado de fractura social en Israel entre la mayoría judía y la minoría de origen palestino, quedando la segunda bastante al margen del conjunto de la sociedad (International Crisis Group, 2004).

## EL PROYECTO “LEARNING EACH OTHER’S HISTORICAL NARRATIVE”

Ante estas limitaciones, distintas organizaciones de la sociedad civil han intentado utilizar la educación como instrumento de inclusión social de la minoría palestina, con vistas a fomentar su participación política y social, contribuyendo así a la construcción de la paz. El *Peace Research Institute in the Middle East* (PRIME) es una organización no gubernamental compuesta por académicos israelíes y palestinos que desean promover el acercamiento entre ambas sociedades con vistas a alcanzar la paz y la reconciliación, estando liderado por los profesores Sami Adwan y Dan Bar-On. Debido a su convencimiento de que la paz requiere un cambio social que implique en ambas partes un acercamiento al Otro, el equipo de PRIME consideró que la enseñanza de la Historia constituye un instrumento que hasta ahora no ha realizado una aportación positiva con vistas a que los ciudadanos demuestren una mayor empatía hacia los temores y las inquietudes del Otro (Bar-On y Adwan, 2006). De ahí que, para contribuir a superar este problema, lanzaran el proyecto “Learning Each Other’s Historical Narrative”, consistente en la edición de unos textos de Historia comunes que serían utilizados en los centros de primaria y secundaria de Israel y de la Autoridad Palestina. En ellos, se encontrarían las

versiones (en árabe y hebreo) que cada una de las partes da en su narrativa tradicional sobre una serie de acontecimientos clave en el conflicto: la Declaración Balfour, la Intifada, etc. Lo que hace este proyecto no es tratar de negociar una narrativa común, sino aportar ambas versiones a los alumnos, exponiéndoles así a una variedad de fuentes de información sobre los mismos hechos, mostrando la interpretación tan diferente que se hace de ellos. En el espacio existente entre ambas versiones, los alumnos disponen de un espacio en blanco para exponer sus impresiones.

La aplicación de estos textos en la práctica docente ha sido muy limitada. Centrándonos en el caso israelí, este proyecto resultaba especialmente útil para su uso tanto en centros con alumnado judío como israelo-palestino, coincidiendo así con las crecientes demandas de esta minoría de que su propia sensibilidad y cultura estén presentes en la realidad israelí. Por otra parte, los promotores de la iniciativa trataron de mantenerla con discreción, ya que consideraron (con acierto) que una excesiva publicidad provocaría probablemente reacciones adversas que se extenderían al terreno político y que podrían afectarla negativamente. De hecho, algunos centros escolares israelíes han puesto en práctica este proyecto, llevándose a cabo en 2007 una evaluación de sus resultados que puso en evidencia su utilidad para estimular entre los alumnos un mayor espíritu de debate y de participación en la asignatura de Historia, contribuyendo así a un mayor cuestionamiento de las distintas posiciones y al surgimiento de una ciudadanía menos sumisa ante los mensajes de las autoridades políticas o de los medios de comunicación (Bar-On y Adwan, 2006).

## LA POLÉMICA SOBRE EL PLURALISMO NARRATIVO EN ISRAEL

Pero la gran polémica se desató en 2010, cuando el ministro de Educación Gideon Sa'ar optó por prohibir al instituto de Sha'ar Hagenev el uso de los cuadernos de PRIME al no haberlo autorizado previamente, lo que desató una gran polémica, en la que intervinieron tanto historiadores como políticos, en torno a la conveniencia de que en los centros escolares se aportara la versión palestina del conflicto. Desde el punto de vista político, las críticas se centraron sobre todo en la cuestión de la incompatibilidad de la narrativa palestina con la ideología sionista. En este sentido, la visión palestina del éxodo de 1948 parecía constituir el elemento de mayor controversia, ya que para el ministro Sa'ar su tratamiento en los libros de textos israelíes constituiría en sí mismo algo inaceptable, ya que debilitaría la identificación de los ciudadanos con el sionismo. En consecuencia, el libro de texto de PRIME no sería en ningún caso autorizado, por lo que desde el ministerio se exigió su retirada, decisión que fue acatada por los profesores de Sha'ar Hagenev (Kashti, 2010).

Desde el ámbito académico, los ataques al proyecto de PRIME se han centrado en otras dimensiones. Por un lado, se ha hecho referencia a que al presentar ambas narrativas se podría en cierta medida legitimar algunos actos que desde un punto de vista moral resultarían inaceptables. Otro aspecto criticado ha sido el de que, aceptando que no todas las acciones sionistas hayan sido correctas, ello no colocaría en pie de igualdad a ambas partes en el conflicto, como parecería sugerir el proyecto de PRIME. Se trataría, por tanto, de que, aun reconociendo el sufrimiento del Otro, ello no podría conducir a

un análisis simétrico del conflicto, en el que ambas partes han sufrido agravios y han cometido actos innobles. Desde esta perspectiva, la superioridad moral del bando israelí debería ser reconocida en cualquier texto histórico. Y esto nos conduciría a la última de las críticas, consecuencia de las anteriores: la Historia debe basarse en la enseñanza de la verdad, no en una exposición de los distintos puntos de vista de cada bando en un conflicto, ya que ello colocaría a todas las partes en una posición de igualdad moral, lo que no encajaría con la realidad, en la que existen agresores y agredidos. De esta manera, la Verdad histórica debería ajustarse a los acontecimientos, es decir, debería mostrar quiénes fueron los agresores y los agredidos (Avineri, 2011).

Por su parte, algunos defensores de PRIME han puesto el acento en que la pretensión de que el actual currículo israelí refleja la verdad histórica no resiste la evidencia de los hechos, ya que, mientras el de las escuelas judías dedica una parte considerable a ciertos hechos históricos (la llegada de los primeros colonos, la guerra de 1948...), siempre desde la perspectiva de la narrativa sionista, el currículo para los árabes presta muy poca atención a esas mismas etapas desde la perspectiva palestina. Por otro lado, mientras que en el currículo para centros árabes se busca como objetivo una formación multicultural, poco centrada en los valores nacionales, en el caso del de los centros judíos lo que se estimula es la adquisición de una conciencia nacionalista (Abu-Saad, 2007). Por su parte, otros académicos consideran que el auténtico valor de la iniciativa de PRIME no radicaría en buscar la verdad histórica, sino en facilitar la comprensión mutua entre grupos enfrentados, los cuales tratarían de entender el punto de vista del Otro a través de su narrativa, de tal modo que un mejor conocimiento de ésta proporcione una mayor sensibilidad hacia sus temores y esperanzas, de forma que ello facilite el entendimiento y la convivencia.

## CONCLUSIONES

La elaboración de un currículo en la asignatura de Historia que refleje las sensibilidades de los distintos grupos enfrentados en un conflicto no debe ser interpretada como un intento de crear una Historia *ad hoc* que satisfaga sus mitos identitarios. Por el contrario, debe ser el punto de partida de una reflexión que implique a todos en la búsqueda de la paz y la convivencia, superando la exclusión social y contribuyendo a crear una ciudadanía participativa. Y esta ciudadanía sólo puede surgir del permanente cuestionamiento de la propia narrativa histórica. El problema es que, en tanto se prolongue el conflicto entre israelíes y palestinos, iniciativas como la de PRIME generarán inevitablemente una fuerte controversia, lo que puede conducir fácilmente a su bloqueo por parte de las autoridades y a la persistencia de la exclusión social en la que vive la minoría palestina en Israel.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABU-SAAD, I. (2006). State Educational Policy and Curriculum: The Case of Palestinian Arabs in Israel. *International Educational Journal*, 7(5), pp. 709-20.
- AVINERI, S. (2011). The Truth Should Be Taught About the 1948 War. *Haaretz*, 17/06/2011. En: [www.haaretz.com](http://www.haaretz.com) (Consulta, 20 de diciembre de 2011).
- BAR-ON, D. & ADWAN, S. (2006). Peace-Building Under Fire. In: IRAM, Y.; WAHRMAN, H. & GROSS, Z. (eds.). *Educating Toward a Culture of Peace*. Charlotte: Information Age.
- INTERNATIONAL CRISIS GROUP (2004). Identity Crisis: Israel and Its Arab Citizens. *Middle East Report*, nº 25, Amman-Bruselas.
- KASHTI, O. (2010). PA adopts textbook, banned in Israel, offering both sides narratives. *Haaretz*, 11/10/2010. En: <[www.haaretz.com](http://www.haaretz.com)> (Consulta, 20 de diciembre de 2011).
- LOUER, L. (2007). *To Be an Arab in Israel*. Nueva York: Columbia University Press.
- OPOTOW, S. (2001). Moral Inclusion and the Process of Social Reconciliation. *Social Justice Research*, 14(2), pp. 149-170.
- PINGEL, F. (2008). Can Truth Be Negotiated? History Textbook Revision as a Means to Reconciliation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 617(1), pp. 181-98.
- SAUNDERS, H. (1999). *A Public Process: Sustained Dialogue to Transform Racial and Ethnic Conflicts*. Nueva York: St. Martin's Press.



## EDUCANDO PARA PARTICIPAR EN LA CIENCIA: UNA MIRADA DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES

M<sup>a</sup> Montserrat León Guerrero y Juan R. Coca\*

*Universidad de Valladolid*

### INTRODUCCIÓN

Los numerosos avances que se han ido produciendo en los estudios sobre el impacto social de la ciencia y la tecnología (tecnociencia) de los últimos años han traído consigo el reconocimiento de la existencia de factores externos que condicionan el desarrollo de la actividad científica. Estos factores provienen de la interpenetración entre el subsistema científico con el subsistema político, el económico, el religioso, el cultural, etc. Dicho de otro modo, el sistema social está constituido por una serie de subsistemas entre los que está el científico. Este subsistema mantiene relaciones permanentes con su entorno, en el que se encuentran los demás subsistemas del gran sistema social, así como con los otros grandes sistemas existentes: el sistema natural y el sistema psíquico. Esta vinculación genera un fenómeno de coevolución, del sistema y su entorno, que condiciona el desarrollo de los distintos subsistemas. Por esta razón es posible afirmar que en el entorno de cada uno de ellos se generan unos factores externos a cada subsistema que condiciona y determina, relativamente, su desarrollo y evolución.

Estos factores externos están configurados por las concepciones de la vida social y política, por los derechos, libertades y obligaciones que consideramos legítimas para nosotros y para los otros, nuestras maneras de pensar el lugar de los conflictos y de resolverlos, nuestras concepciones de la educación, del rol de las familias, de la escuela, y de otras instituciones. Estas instituciones intervienen en el subsistema científico y configuran un campo teórico y práctico, traducido en acuerdos y desacuerdos, que son susceptibles de ser enseñados para poder educar en una ciudadanía más participativa y consciente (cf. Audigier, 1999, p. 6). En línea con esto podemos afirmar que la investigación científica está dirigida por tres aspectos fundamentales: los métodos de experimentación que se pongan en marcha, los sistemas teórico-conceptuales que se apliquen en cada ámbito del saber y los condicionantes sociales provenientes de los agentes científicos. Todo ello hace que no se pueda garantizar que el estado en que se encuentra la tecnociencia en un determinado momento esté en armonía con las necesidades humanas reales que existan en ese momento (Ladrière, 2001). Pero no sólo eso, los avances científicos contribuyen a transformar el denominado conjunto de necesidades del sistema psíquico (o personal) generando un proceso de autocondicionamiento.

---

\* Universidad de Valladolid – Campus “Duques de Soria”. E-Mails: mleong@sdc.s.uva.es; juancoca@soc.uva.es

Llegado a este punto es necesario aclarar que ciertas investigaciones epistemológicas (tales como las que serán desarrolladas en este trabajo) muestran que el avance del conocimiento científico no está tan claramente vinculado con la acumulación de verdades o con la búsqueda de la verdad (propias de la tradición positivista) sino que presenta ciertos condicionantes sociales que no pueden ser obviados por los educadores y que busca comprender el mundo social a través de la interpretación (tradición humanística) o que interpreta el mundo social, para analizar el sistema de valores y para introducir cambios en el mundo social (tradición radical o crítica).

En este sentido podemos recuperar la propuesta de Evelyn Fox Keller (1991) quien aboga por una *objetividad dinámica* basándose en lo que Adán (2006) ha denominado como psicociología del conocimiento. Es decir, Keller rechaza la idea tradicional de objetividad tecnocientífica apostando por esta nueva objetividad dinámica. La cual consiste en una búsqueda del conocimiento basado en la experiencia subjetiva. Por lo tanto, los elementos subjetivos de saber adquieren, en Fox Keller, relevancia metodológica.

A su vez, otra gran epistemóloga actual, Donna Haraway, innova desarrollando la idea de *conocimientos situados* desarrollados por los agentes cognoscentes. Esta autora considera que la delimitación del concepto de sujeto es vaga y adopta, por tanto, la noción de posición para su aproximación. Por tanto, la noción de objetividad tan relevante en las epistemologías tradicionales, Haraway la convierte en una dinámica posicional ético-política hiperconstructivista.

Tanto la postura de Keller como la de Haraway aportan innovaciones epistémicas relevantes que cambian la visión tradicional de la actividad científica y, por tanto, de los aspectos más destacados que podrían formar parte de la formación de los futuros docentes. Además de estas propuestas, también son muy relevantes los estudios desarrollados por Niiniluoto sobre la configuración de la ciencia, su diferenciación con la tecnología y la vinculación de ambas con el progreso.

## EL PROGRESO EN LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA

Los estudios sobre el progreso de la actividad científica tienen gran relevancia ya que nos permiten analizar y comprender el impacto de esta actividad en el contexto social y ciudadano. De ahí que el estudio sobre el concepto de progreso es importante a la hora de ver cómo podemos desarrollar una mayor democratización de la ciencia en general y de las ciencias sociales en particular.

A lo largo de la historia, el concepto de progreso ha sufrido numerosas modificaciones. De hecho, hasta mediado el siglo XVIII se consideraba dicho término como la acumulación de verdades. Sin embargo, a partir del siglo XVII comenzó a formarse una concepción de progreso fundamentada en la consideración de éste como la búsqueda de la verdad. Esta tradición ha llegado al siglo XX, donde diversos filósofos han defendido esta consideración del progreso como búsqueda y no como acumulación. Uno de los más destacados ha sido Popper, quien en *Objective Knowledge*, nos mostró que la “preocupación principal en ciencia y filosofía es, o debe ser, la búsqueda de la verdad” (Popper, 1972, p. 319). De tal manera que la ciencia es una búsqueda insaciable, ya que el acercamiento a la verdad es asintótico. Además de Popper, numerosos autores, tales

como Lakatos, Bunge, Van Fraassen, etc. han considerado también, de una manera u otra, que la ciencia es la búsqueda de la verdad. Por lo tanto, la enseñanza del progreso en el ámbito científico debería centrarse, entonces, en la persecución de los datos y la información cercana a la verdad.

La idea de Popper ha sido matizada y modificada de tal modo que, a raíz de dichas consideraciones, han surgido nuevas propuestas epistemológicas centradas en otros aspectos considerados más relevantes a nivel social. Ello es debido a que la verdad ha perdido cierto nivel de entidad epistémica en el mundo en el que estamos. Por ello, han surgido concepciones científicas acerca del progreso consistente en la consideración de éste como resolución de problemas; esto lo defienden autores como Kuhn (1970) y Laudan (1986).

La idea de progreso ha sido estudiada desde perspectivas muy diferentes, lo que ha hecho que puede ser entendido de diversas maneras muy diferentes. Con el objeto de clarificar la situación, Ilkka Niiniluoto (1984) ha diferenciado entre *progreso como acumulación* (la idea básica de esta concepción consiste en que el conocimiento científico crece por acumulación permanente de información) y el *progreso como aproximación a la verdad* (este modo de entender el progreso se fundamenta en la idea de que el conocimiento científico siempre es corregible, sujeto a una permanente revisión y, potencialmente, falso).

Estas dos concepciones del progreso científico son superadas por la idea de que este progreso se basa en un incremento de la verosimilitud. Para Niiniluoto, la meta de la ciencia consiste en conocer lo desconocido, y nuestro progreso real depende de nuestra distancia a este fin (Niiniluoto, 1987, p. 153). No obstante, el finlandés es consciente de que la verdad es una meta definitivamente inalcanzable, sin embargo podemos saber si nos estamos aproximando a ella con nuestras teorías. De hecho afirma que “la ciencia progresa en la medida en que consigue obtener una información crecientemente verosímil sobre la realidad” (Niiniluoto, 1987, p. 151).

El progreso del conocimiento científico y tecnológico es dependiente de la consideración que se tenga de dicha actividad. En este sentido, y en función de los tipos de ciencia que se establezcan, podremos caracterizar distintos tipos de progresos. Dicho de otro modo, y en línea con Ilkka Niiniluoto, podríamos diferenciar entre ciencia básica y ciencia aplicada (ciencia predictiva y ciencia de diseño), y así también sería factible establecer la existencia de un progreso científico básico y otro aplicado. Recuérdese que “la investigación fundamental o básica puede ser entendida como la actividad de la comunidad científica para producir un conocimiento científico nuevo por medio del método científico” (Niiniluoto, 1993, p. 3). Por ello, la ciencia básica puede ser caracterizada como la maximización de la “utilidad epistémica” de la *verdad* y la *información* o, entendidas de un modo combinado, la *verosimilitud* (Niiniluoto, 1993, p. 3). Entonces, la ciencia básica será descriptiva, es decir que describen primariamente los hechos singulares y generales sobre el mundo que nos rodea (Niiniluoto, 1993, p. 7). Por ello, sigue diciendo, un resultado típico de la investigación básica es el de una ley determinística o probabilísticamente causal.

En el otro lado nos encontramos con la ciencia aplicada. En una ciencia aplicada madura, las normas técnicas son organizadas como un patrón, donde la característica general (p.e. aeroplano, salud, paz, etc.) está vinculada a varios significados para así obtener dicha característica general en diferentes situaciones (Niiniluoto, 1995, p. 219). Dentro

de esta ciencia aplicada estarían las ciencias predictivas y las ciencias de diseño. Las primeras son básicamente descriptivas, mientras que las segundas están más relacionadas con el control de los sistemas artificiales y naturales. La ciencia predictiva es, con frecuencia, considerada el tipo básico de ciencia aplicada. Las culturas humanas han estado interesadas en predecir satisfactoriamente por diversas razones prácticas.

La ciencia de diseño está definida por las normas técnicas que se encuentran inmersas en los saberes prácticos. En este sentido, podemos decir que el diseño incluye todas las actividades humanas “artificiales”, por ejemplo la producción, la preparación o la manipulación de los sistemas naturales (cuerpo humano, bosques,...) o artefactos (aviones, ciudades, orden legal,...) (Niiniluoto, 1993, p. 8). La ciencia de diseño contribuye a la cientificación de las prácticas humanas y sus resultados podrían ser algunos tipos de reglas de acción (Niiniluoto, 1993, p. 11).

## PROGRESO, VERDAD Y PREDICCIÓN

Generalmente tendemos a pensar que el progreso tecnológico hace la vida más fácil. Es más rápido y resulta preferible atravesar los océanos por avión que navegando en barco. Pero, aun cuando todo esto sea verdad en gran medida, hay también otra cara de la moneda. [...] El progreso tecnológico hace que la vida sea mucho más complicada al ampliar la gama de elecciones y oportunidades; incrementa, por tanto, la complejidad operativa de los procesos en torno a nosotros (Rescher, 1999, p. 116).

Es posible afirmar, como vimos antes, que la ciencia trata de encontrar soluciones a los problemas humanos. No obstante,

su aplicación depende del grado de verosimilitud que alcance una teoría. A esto se añade que existe una distinción fundamental entre problemas cognitivos (que envuelven hipótesis que conllevan regularidades, hechos pasados, *postdicción*, o hechos futuros, *predicción*, o da razones sobre los hechos: explicación). Sólo una solución será potencialmente correcta si la teoría es verdadera. Esta observación es totalmente compatible con la posición realista –el entender que la Ciencia es una actividad solucionadora de problemas– pues si los científicos tratan de dar respuesta a problemas cognitivos, para ambos la verdad es un objetivo de la Ciencia y un factor influyente en el valor instrumental de las teorías (Niiniluoto, 1984, p. 254).

En el párrafo anterior vemos que Niiniluoto considera que la ciencia aplicada tiene un claro sentido predictivo. Es decir, la aplicación de la ciencia lleva implícita una utilidad epistémica; pero hay algo más. Nuestro filósofo es consciente de la relación existente entre la ciencia, la tecnología y la ética. De hecho considera que en un estado democrático los ciudadanos tienen derecho a decidir el porcentaje de PIB que se ha de gastar en investigación y desarrollo (Niiniluoto, 1997, p. 406).

Como hemos dicho, tanto la ciencia aplicada como la tecnología, tienen un claro componente predictivo. Ambas tienen un importante elemento de diseño. Ello hace que la norma técnica antedicha, en cierto modo, convierta a estas disciplinas humanas en procesos, si se me permite la palabra, automáticos. Por ello, la propuesta de Niini-

luoto puede traer a la memoria la idea del progreso como desarrollo lineal. Pero, como vimos al final del punto anterior, este filósofo considera más adecuada la imagen de un árbol como metáfora del progreso científico-tecnológico. Esta idea de automatismo del progreso viene de la mano del control del desarrollo científico-tecnológico. Es decir, los diversos avances que se van produciendo tienen que ser gestionados correctamente para evitar derivas peligrosas.

## PROPUESTA EPISTÉMICA DE LONGINO

Otra de las propuestas epistémicas de mayor relevancia para la democratización de la ciencia ha sido expuesta por Helen Longino. Para Longino, la tecnociencia es una actividad que va tomando cuerpo y se va desarrollando dentro de una determinada comunidad científica. De hecho, esta autora define su propuesta como un trabajo de análisis del conocimiento científico en la que se combinan planteamientos tradicionales y propios del empirismo filosófico, con trabajos actuales y recientes en filosofía (Longino 1997, p. 71). Este planteamiento Longino la ha denominado *empirismo contextual*:

Es empírico en el tratamiento de la experiencia como la base del conocimiento que se reclama en las ciencias. Es contextual en su insistencia en la relevancia del contexto –tanto del contexto de presuposiciones que mantiene el razonamiento como del contexto social y cultural que sostiene la indagación científica– para la construcción del conocimiento (Longino 1990, p. 219).

En este párrafo vemos que esta autora considera la gran importancia de la observación de los datos; no obstante éstos dependen sustancialmente del contexto en el que se desarrolle la investigación científica. Por otro lado, Longino entra de lleno en el debate entre la diferencia entre la teoría y la observación. Para ella, estos datos no son contruidos totalmente por la teoría, de hecho teoría y datos no están relacionados semánticamente. La relación de ambos es una relación contextual. Esto hace sea perfectamente factible establecer *grados de racionalidad y objetividad* en función de lo que se establezca dentro de la comunidad científica. Asimismo, Longino aboga por un realismo mínimo propio de una postura prudente ante las posturas más relativistas.

Tal y como hemos dicho, en cierto modo, Helen Longino considera que los sujetos cognoscentes son las propias comunidades científicas, no los individuos. Por tanto, el conocimiento científico se va configurando de una manera dialógica. Es decir, en una relación entre los agentes científicos insertos en una misma comunidad científica o por la *comunidad dialógica interactiva* (Longino 1993, p. 112). Por tanto, esta filósofa establece una gran diferenciación entre la clásica distinción subjetivo/objetivo. Ello es debido a que Longino, al defender que la comunidad es el verdadero sujeto cognoscente, considera que la objetividad es una característica de las prácticas comunitarias del sistema científico. Por tanto, en esta relación entre la objetividad y la comunidad científica es donde esta pensadora establece el vínculo entre el sistema científico y el sistema social.

Esta polaridad trae consigo la producción de dos grandes imaginarios sociales (o si se prefiere, caricaturas). Por un lado está el que podríamos llamar imaginario ilustrado,



que estará completamente guiado por reglas de cálculo lógico racional. En cambio, por otro lado estará el imaginario que podríamos denominar como romántico y centra su atención en lo subjetivo, en lo relativo y, en cierto modo, en lo social.

Pues bien, para Helen Longino (y desde una perspectiva para mí profundamente integracionista) ambas posturas están equivocadas. Ello es debido a que las prácticas sociales pueden ser cognitivas y viceversa. De hecho, si el sujeto realmente cognoscente es la comunidad científica, es obvio que las prácticas de dicha comunidad irán generando un modo de conocer, una cierta gnoseología.

Por tanto, si Longino está en lo cierto y hacemos desaparecer la dicotomía racional/social, con ella comienzan a transformarse una gran cantidad de cosas establecidas durante largos años. Por ejemplo, es perfectamente posible abogar por el desarrollo del procomún dentro de la actividad científica (Lafuente, 2007). Ello es debido a que si las acciones sociales, desarrolladas en una determinada comunidad epistémica, son racionales, entonces la vinculación política de la ciencia y de la ciencia con la política será mucho más directa. La propuesta de Helen Longino parece que abre una puerta para la recuperación de este camino a través de una mayor equidad y democratización. De hecho, en *The fate of knowledge* (Longino, 2002) considera que existen los vectores de decisión. Estos vectores tienen cuatro requerimientos fundamentales que tienen que ser tenidos en cuenta: los criterios de científicidad compartidos y públicos, la equidad en la autoridad intelectual, los canales de salida de las críticas y los escenarios públicos y foros que den salida a las críticas. Vemos aquí que nuestra filósofa integra la anterior dicotomía en lugar de mantenerla.

Tengamos presente que, si desarrollamos estos cuatro aspectos propios del empirismo contextual crítico longinoano, estaremos poniendo los pilares para el desarrollo de un ámbito del saber más cercano a toda la humanidad. Ello es debido a que se establecen los mecanismos epistémicos para poder institucionalizar los caminos de democratización y participación activa de los agentes sociales en el desarrollo de la actividad de la ciencia. A su vez, al admitir la equidad en la autoridad intelectual, es posible ampliar el ámbito epistémico del sistema científico.

La evolución actual de la ciencia parece indicar que la dirección de la actividad científica está regida, fundamentalmente, por criterios provenientes del sistema económico y del sistema industrial. En cambio, el planteamiento epistémico de Longino –al apostar por la equidad epistémica– posiblemente fomentaría un desarrollo científico más independiente de otros sistemas que no fuesen el social. Y aunque obviamente el dinero y, desgraciadamente, el género seguirían teniendo cierto peso, posiblemente lo irían perdiendo con el paso del tiempo en pos de un sistema científico más equitativo, democrático y plural.

## CONSIDERACIONES HERMENÉUTICAS CONCLUSIVAS DE LA DEMOCRATIZACIÓN CIENTÍFICA

Niiniluoto y Longino nos muestran dos enfoques sumamente relevantes que deben ser tenidos muy en cuenta a la hora de enseñar cuáles son los elementos relevantes de lo que hemos denominado democratización de la ciencia. Los aspectos antedichos nos

muestran dos enfoques bien diferenciados que se preocupan de aspectos bien distintos y que deben ser tenidos en cuenta por los docentes a la hora de enseñar los aspectos relativos a la democratización de la ciencia y son fundamentales también para desarrollar una educación participativa en el ámbito científico.

Nuestras consideraciones nos permiten proponer un planteamiento que permita desarrollar una democratización científica viable en la que se busca transformar el imaginario social hermético (propio del positivismo epistémico) inmerso en la propia actividad científica en un imaginario social más dialogante. Este último surge porque las propuestas de Longino y Niiniluoto asumen cierto nivel de relativismo y por tanto cierto nivel de subjetividad en el desarrollo de la actividad científica. Para ello es fundamental que los científicos experimentales comiencen a asumir que su actividad no es la Verdad incuestionable, y los científicos sociales no deben esperar la complacencia de sus colegas, sino que, simplemente, a través de sus investigaciones y trabajos diarios en lugares tan conocidos por nosotros como las aulas den a conocer la importancia de las ciencias, la relevancia que estas tienen para la evolución de la sociedad, su desarrollo social, económico, técnico y tecnológico que tienen las ciencias sociales. La actividad científica aporta verdades parciales que nos permiten ampliar nuestro conocimiento del entorno que nos rodea, pero es fundamental que estas disciplinas y los actores que las desarrollen asuman su papel descriptivo en el ámbito social dejando abierta la puerta a la participación ciudadana en su conjunto, pues la finalidad de los logros y avances de las distintas ciencias sociales es mejorar la sociedad en que vivimos.

Por otro lado es imprescindible que los ciudadanos tomen parte en las decisiones relativas a la ciencia. No obstante, los posibles mecanismos de implementación de ello pueden ir desde la puesta en marcha de mecanismos de votación y decisión generalizados (discrecionalmente) hasta la selección de un determinado grupo de personas (“sabios”) que sean los que puedan tener voz y voto en las decisiones, y transmitir posteriormente éstas a la población. En ambos casos la analogía se convierte en el hilo conductor del diálogo imprescindible en este proceso democratizador, aunque sería necesario materializar esto en un proceso concreto (algo que nos es objeto de este ensayo). Por último, todo proceso democratizador implica el debate sobre los sistemas de control y el ejercicio del poder. Sin ningún lugar a duda éste es el tema más espinoso y más difícil de resolver. Los científicos, que ahora tienen un gran poder social, no están dispuestos a que otras personas decidan sobre la repartición de los bienes o sobre el apoyo o no de determinados proyectos de investigación.

Con esta idea nos unimos, en cierto modo, a Santisteban (2011), quien considera que un modelo democrático de enseñanza de las ciencias sociales procura un aprendizaje de algunas actitudes esenciales en el educando tales como la participación en la búsqueda de información, el aprendizaje de capacidades de comprensión, interpretación y valoración de las fuentes y la información, así como la aplicación práctica de los contenidos en la realidad social del alumno. Pero, además, consideramos relevante incorporar en el currículo de los futuros docentes herramientas conceptuales propias de estas nuevas consideraciones epistémicas a las que hemos hecho mención anteriormente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADÁN, C. (2006). *Feminismo y conocimiento*. A Coruña: Espiral Maior.
- AUDIGIER, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: INRP.
- KELLER, E.F. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Alfons El Margnànim.
- KUHN, T.S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- LADRIÈRE, J. (1978). *El reto de la racionalidad. La ciencia y la tecnología frente a las culturas*. Salamanca: Sígueme.
- LAFUENTE, A. (2007). Los cuatro entornos del procomún. *Archipiélago*, 77/78, pp. 15-22.
- LAUDAN, L. (1986). *El progreso y sus problemas*. Madrid: Ed. Encuentro.
- LONGINO, H. (1990). *Science as social knowledge: Values and objectivity in scientific inquiry*. Princeton: Princeton University Press.
- LONGINO, H. (1993). Subject, Power and Knowledge: Description and Prescription in Feminist Philosophies of Science. In: ALCOFF, L. y POTTER, E. (Eds.). *Feminist Epistemology*. London: Routledge, pp. 101-120.
- LONGINO, H. (1997). Feminismo y filosofía de la ciencia. En: GONZÁLEZ GARCÍA, M.I., LÓPEZ CERESO, J.A. y LUJÁN, J.L. (Eds.). *Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Barcelona: Ariel, pp. 71-83.
- LONGINO, H. (2002). *The Fate of Knowledge*. Princeton: Princeton University Press.
- NIINILUOTO, I. (1984). *Is Science Progressive?* Dordrecht: Riedel.
- NIINILUOTO, I. (1987). Progress, Realism, and Verisimilitude. In: WEINGARTNER, P. & SCHURZ, G. (Eds.). *Logik, Wissenschaftstheorie und Erkenntnistheorie*. Viena: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky, pp. 151-161.
- NIINILUOTO, I. (1993). The aim and structure of applied research. *Erkenntnis*, 38, pp. 1-21.
- NIINILUOTO, I. (1995). The emergence of scientific specialties: six models. In: HERFEL, W.E., KRAJEWSKI, W., NIINILUOTO, I. & WÓKCICKI, R. (Eds.). *Theories and Models in Scientific Processes*. Amsterdam-Atlanta: Rodopi, pp. 211-223.
- NIINILUOTO, I. (1997). Límites de la Tecnología. *Arbor*, 620, pp. 391-410.
- POPPER, K. R. (1972). *Objective Knowledge*. London: Oxford University Press.
- RESCHER, N. (1999). *Razón y valores en la Era científico-tecnológica*. Barcelona: Paidós-ICE/UAB.
- SANTISTEBAN, A. (2011): La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. En: SANTISTEBAN, A. y PAGÉS, J. (Coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis, pp. 85-104.

## **LA CREACIÓN DE MATERIALES CURRICULARES PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN UN SISTEMA EDUCATIVO COHERENTE**

**José María Barroso Tristán\***

*Pedagogo*

**Javier Collado Ruano\***

*Licenciado en Historia*

La aportación de este capítulo va encaminada a mostrar la necesidad de fomentar la formación del profesorado en la creación de materiales curriculares alternativos al libro de texto para elaborar una línea de trabajo coherente entre el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula y el desarrollo democrático de la sociedad dentro de sus instituciones mediante la participación ciudadana. Esta línea de trabajo es aplicable a todas las naciones democráticas del mundo, en donde se observa a nivel global la falta de coherencia entre el discurso teórico de relaciones democráticas que se transmite desde las diferentes instituciones que conforman la sociedad, incluyendo a las educativas, y la acción práctica de relaciones autoritarias dentro de las instituciones educativas en sus diferentes niveles, currículum, equipo docente y alumnado, ello yuxtapuesto al factor ideológico que representan los libros de texto que con sus sesgos obvian todo lo concerniente a actitudes y procesos democráticos.

Trataremos sobre una de las características deseables en toda democracia, la participación ciudadana, sin embargo, sería también extensible a otras características como la solidaridad, la cooperación o la igualdad de género, elementos que también sufren, como contradicción, la absurda separación entre la teoría y la práctica educativa. Por este motivo, consideramos de vital importancia un acuerdo internacional en donde se fomente una educación global que abarque un currículum que guarde mayor coherencia entre la teoría y la práctica en relación con los elementos democráticos anteriormente comentados.

Reflexionaremos sobre esta temática a través del paradigma socio-crítico apoyándonos en que su “finalidad es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción-reflexión de los integrantes de la comunidad” (Alvarado y García, 2008). Consideramos

---

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

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

que la escuela, como uno de los principales agentes de socialización, debe alejarse de su tradicional función reproductora de las estructuras sociales, que la convierte en un ente pasivo ante las problemáticas sociales actuales, perpetuando y legitimando las estructuras sociales existentes. La educación debe tomar un papel más activo en la sociedad tornándose en escuela transformadora que tenga como finalidad “formar al ser humano, en la madurez de sus procesos, para que construya el conocimiento y transforme su realidad socio-cultural, resolviendo problemas desde la innovación educativa” (Iafrancesco, 2003). Para lograr esta mutación hacia la escuela transformadora es imperativo trabajar desde una visión constructivista de la educación donde la adquisición del conocimiento sea entendida como un proceso social que produzca la interacción de los educandos con su medio físico, social y cultural.

## EL PAPEL DEL PROFESORADO

El profesorado tiene un papel protagonista, ya que es él quien mediante sus recursos, estrategias metodológicas y estilo de enseñanza pone en práctica un determinado enfoque educativo. Creemos necesario recalcar esto, ya que es frecuente que existan contradicciones entre la teoría y la práctica del profesorado. La educación es “una actividad intencional desarrollada de forma consciente que sólo puede comprenderse en relación con el marco de pensamiento en cuyos términos dan sentido sus practicantes a lo que hacen y a lo que tratan de conseguir” (Carr, 1996). Lamentablemente éste es un campo sobre el que nos queda mucho trabajo por realizar, ya que es habitual que los profesores se enmarquen teóricamente dentro de posiciones progresistas en el proceso educativo, defendiendo el razonamiento, la cooperación en el aula, las relaciones horizontales, el constructivismo y la finalidad social de la educación; sin embargo, dentro del aula esta teorización progresista se ve transformada en múltiples ocasiones en una práctica conservadora donde se pone en ejercicio el memorismo, la competitividad individual, las relaciones verticales motivadas por la autoridad del profesorado, el conductismo, y, por tanto, eliminando toda finalidad social de la educación al tratar al alumnado como seres atomizados, al margen de toda realidad comunitaria. Luego es necesario que el profesorado consiga una mayor coherencia entre su teoría y su práctica educativa para estar concienciado sobre su trabajo, reflexionar sobre él y poder dirigir su práctica hacia los objetivos que se marque, en este caso, la participación ciudadana.

Para elaborar un proceso educativo que trabaje sobre la participación ciudadana consideramos necesario que el profesorado opere en base a relaciones horizontales dentro del aula, evitando las posiciones autoritarias a las que, de forma directa o indirecta, está acostumbrado la mayoría de ese profesorado. La participación ciudadana se basa en las relaciones horizontales dentro de una sociedad democrática, donde la opinión de cada una de las personas tiene el mismo valor, por lo que no podemos pretender promover esa actitud mediante relaciones autoritarias que fomentan la sumisión a la autoridad correspondiente, en este caso el profesor. Es necesario un cambio de actitud en la visión del orden dentro del aula por parte del profesorado, ya que muchos “consideran que aceptar la autoridad es parte de la transición a la vida adulta, que es necesaria para una presencia no conflictiva y una actividad eficaz en contextos adultos” (Fernández Enguita, 1990).

Esa relación de autoridad-sumisión entre profesor y alumno obstaculiza las posibilidades de participación a este último ya que le convierte en un ser pasivo al interiorizar ese proceso de sometimiento a todo elemento de autoridad existente, convirtiéndose en receptor de la realidad dada y no en un transformador social de ella. El profesor es parte de la entidad que conforma la sociedad, al igual que el alumnado; por ello ha de trabajar de forma horizontal para, de forma coordinada y cooperativa, establecer relaciones democráticas dentro del aula, de análisis, proposición de alternativas y actuaciones enfocadas a la resolución de los problemas existentes.

Del mismo modo en que el alumnado se encuentra subordinado a las decisiones de otros dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que él debería de ser protagonista, el profesorado, en su gran mayoría, también se encuentra subyugado ante un elemento que actualmente se erige como imprescindible dentro del acto educativo, el libro de texto. Éste se encarga de planificar, estructurar las unidades didácticas, proponer los recursos, plantear las actividades e incluso en ocasiones, de realizar la evaluación. Todo esto provoca que el profesorado quede relegado a la mera función de administrador del tiempo para el seguimiento de los dictados del libro de texto. El profesorado pierde con él toda su potencialidad de creatividad, de contextualización de los conocimientos, de aplicación de diversas estrategias metodológicas, es decir, se convierte en un ser pasivo dentro del proceso de enseñanza, olvidando su función “artística” dentro del aula.

## LOS LIBROS DE TEXTO

Así, pues, los libros de texto se han convertido en los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la mayoría de nuestras aulas. Esto es así motivado por la comodidad que proporciona un material curricular elaborado en base al currículum estatal oficial, y adaptado a los autonómicos, que evita al profesorado mucha carga de trabajo a la hora de elaborar la planificación de su quehacer dentro del aula con sus alumnos, cayendo en “la domesticación de la actual cultura pedagógica” (Collado, 2011) que impide la introducción de acciones realmente revolucionarias en la educación.

No obstante el libro de texto no es un material etéreo que encierre en él un perfecto proceso de enseñanza-aprendizaje. Los libros de texto son creados por editoriales que, siguiendo la lógica económica imperante, tienen como principal finalidad la de lograr el mayor beneficio posible a través de la relación entre costes y ganancias, como cualquier otro producto comercial. Para reducir los costes, se “comercializan libros de texto con un contenido estándar; que con revisiones y un poco de suerte serán utilizados durante muchos años” (Apple, 1979). Además son redactados por escritores profesionales, con frecuencia ajenos al ámbito educativo, que priman el valor estético del material por encima del valor pedagógico de éste. Dentro de los libros de texto se trabajan los contenidos conceptuales que exige el currículum oficial, los cuales son fácilmente evaluables y, de hecho, son casi exclusivamente los contenidos en que se basa la mayoría del profesorado para la calificación final del alumnado. Por el contrario, los contenidos procedimentales y actitudinales son ignorados, debido a su dificultad para ser evaluados, por lo que se promueve una educación meramente conceptual alejada de procedimientos y actitudes, que, sin embargo, en el caso de la participación ciudadana, como en tantos



otros, son de vital importancia para la formación de ciudadanos democráticos. Además los libros de texto no suelen respetar la contextualización en la realidad socio-cultural del entorno más cercano a los discentes, debido a que es un material creado para su uso a nivel autonómico, haciendo invisibles los órganos de participación más cercanos al entorno del alumnado.

Junto a la desvalorización del factor pedagógico en los libros de texto y la invisibilidad del entorno más cercano, encontramos otro factor que incide en el ínfimo valor que recibe la participación ciudadana dentro de los libros de texto. Si examinamos las relaciones empresariales y accionariales de las grandes editoriales, podemos comprobar cómo, por poner un ejemplo, la editorial Santillana, de gran potencialidad dentro de la educación de nuestro país, está integrada dentro del grupo PRISA, que engloba dentro de sus relaciones empresariales a medios de comunicación tanto escritos (El País), como radiales (Cadena Ser) y televisivos (Canal +, Telecinco, Cuatro...), así como entidades bancarias (Deutsche Bank, Bank of America). Todas ellas comparten relaciones en el grupo empresarial, por lo que las diferentes actuaciones de cada una de las entidades evitarán entrar en conflicto con el resto de las que conforman el grupo. Este hecho nos hace comprender, también, mejor el sesgo ideológico que contienen los libros de texto, en donde se olvida el estudio de elementos tan significativos para comprender la democracia donde vivimos como son los medios de comunicación, las relaciones de éstos con empresas muy influyentes, la ausencia de información crítica en ellos que promuevan la transformación social (mediante la participación ciudadana, por ejemplo), o, también, los elementos que configuran la estructura bancaria, parte imprescindible del sistema económico, que es a su vez base del desarrollo nacional. Como consecuencia de esto, podríamos concluir que los libros de texto no tratan sobre temas que pudiesen entrar en conflicto respecto a los medios de comunicación o los bancos, ya que entraría en contraposición de intereses dentro del propio grupo empresarial.

Todos estos elementos, aunque sean ignorados por los libros, constituyen pilares del funcionamiento de la sociedad por lo que es imperativa la necesidad de proporcionar el conocimiento de ellos y sus estructuras al alumnado, para que éste pueda interiorizar el engranaje de la sociedad, y en base a la concienciación sobre ello poder organizarse de modo comunitario para elaborar alternativas viables y ejecutar las acciones correspondientes, enfocadas hacia la transformación social.

## LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA SOCIEDAD Y LA PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN

La población en una sociedad democrática debe participar como motor de sus instituciones y organizaciones, siendo parte protagonista en la estructura de la sociedad. Para ello es necesario que conozca los instrumentos de participación y organización, para, de forma horizontal, “analizar los problemas *en los diferentes ámbitos (local, autonómico y nacional)*, buscar alternativas viables *mediante la asociación y cooperación con las diferentes entidades que trabajan sobre el problema*, diseñar alternativas concretas y *coherentes con los intereses de la sociedad civil* y llevar a cabo las actuaciones pertinentes *de forma coordinada*” (Limón Domínguez, 2002).



Supuesto esto, sin embargo, dentro de las instituciones educativas, la participación de los educandos es prácticamente inexistente. En ellas los alumnos son subordinados por completo a las directrices de diferentes agentes (dirección del centro, profesor, currículum). Son mínimas las posibilidades reales de participación en la elaboración del proyecto curricular de centro, de la programación de las asignaturas y de cualquier otra decisión que se tome dentro del aula. Coincidimos con Illich y Lüning (1979) al afirmar que “Nuestra democracia no tiene escuelas democráticas”, al estar ausente de participación algunas de las partes implicadas en el proceso educativo. Consecuentemente estamos formando dentro de la escuela ciudadanos pasivos ante la integración en las instituciones, negándoles el derecho a participación en los órganos de decisión.

Prosiguiendo con Illich y Lüning (1979): “El desarrollo de un alumno dirigido autoritariamente al ciudadano adulto de una democracia, es un absurdo”. Es una flagrante contradicción pedagógica pretender educar a los ciudadanos en una finalidad como el comportamiento democrático a través de la participación ciudadana utilizando procesos autoritarios como los que se desarrollan dentro de las instituciones educativas. Una vez más, insistimos, pues, en la necesidad de establecer coherencia entre los objetivos a conseguir y las estrategias empleadas para ello.

Para conseguir una efectiva participación ciudadana dentro de la sociedad, consideramos necesario comenzar por democratizar las entidades donde se forma a los ciudadanos, es decir, las instituciones educativas. Estimamos conveniente que se trabaje sobre el alumnado para ofrecerles el conocimiento sobre el funcionamiento de las estructuras y organismos de decisión que existen dentro de las instituciones educativas, fomentando la participación de éste en todos los niveles, organización del centro, proyecto curricular de centro, programación de aula, etc.

En la actualidad existen instrumentos de participación para el alumnado, como pueden ser las delegaciones de estudiantes, pero sus características y su funcionamiento no son transmitidas al alumnado dentro de las instituciones educativas a través de los procesos de enseñanza en el aula, por lo que estos órganos de participación cuentan con un escaso número de integrantes debido al desconocimiento de la población estudiantil respecto a la potencialidad de actuación que poseen estos organismos, y, en muchas ocasiones, porque simplemente ignoran la existencia de tales delegaciones.

Por ello habría que comenzar poniendo en conocimiento del alumnado la existencia de estos organismos de participación dentro de las instituciones educativas, mostrándoles cuál es su funcionamiento, de qué forma se pueden organizar para analizar los problemas existentes en las instituciones educativas, cómo se buscan alternativas viables para solucionar los problemas, cómo se diseñan las respuestas ante ellos y, por último, cómo se ejecuta la actuación coordinada y de forma horizontal para enfrentarse a esos problemas de forma activa. Es decir, poner en conocimiento del alumnado las herramientas existentes para que éste deje de ser un elemento pasivo ante la educación, y se convierta en parte activa en las instituciones en las que ellos son los protagonistas. Sólo a través de la formación de alumnos participantes dentro de la escuela, podremos empezar a trabajar de forma coherente para fomentar su participación ciudadana dentro de la sociedad.

## UNA PROPUESTA: LA CREACIÓN DE MATERIALES CURRICULARES ALTERNATIVOS AL LIBRO DE TEXTO POR PARTE DEL PROFESORADO PARA FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Una vez interiorizadas por parte del alumnado las actitudes y procedimientos democráticos dentro de las instituciones educativas debemos comenzar a trabajar para extrapolar la participación escolar hacia la implicación en las instituciones y agentes sociales que constituyen la sociedad.

Obviamente las estructuras que conforman la sociedad son más complejas que las de las instituciones educativas. Por lo que se requerirá una preparación mayor por parte del alumnado para conocer las partes fundamentales de la sociedad, las principales instituciones que articulan su funcionamiento, los organismos de participación, tales como los sindicatos o las organizaciones de base, las redes de asociaciones, etc.

Como hemos constatado anteriormente, conseguir ese objetivo mediante la tradicional docencia a través del libro de texto no es factible, ya que los libros, debido a su sesgo ideológico, trabajan de forma superficial e incompleta el papel y sentido de la democracia y sus órganos de participación.

Consecuentemente consideramos que el profesorado debe arrebatarse el protagonismo al libro de texto convirtiéndose en mediador para acercar los conocimientos de la realidad socio-cultural del contexto más próximo al alumnado en orden a hacer a éste consciente de su escenario vital, y, posteriormente, participe en los organismos de participación de la sociedad en la que vive.

Para alcanzar esos objetivos consideramos preciso que el profesorado sea fortalecido en su formación sobre la función artística del educador ya que consideramos fundamental su competencia como creador de materiales curriculares. Entendemos que “elaborar una unidad didáctica es una forma de intervenir de forma consciente y comprometida en el proceso de enseñanza y no es algo que pueda reducirse a la simple aplicación de un procedimiento habitual de diseño” (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005). Para ello el profesorado debe conocer tanto la realidad como las necesidades del alumnado. A través del conocimiento del contexto, emprender un proceso de reflexión crítica para elaborar unidades didácticas o módulos de trabajo de forma consciente y comprometida. En estos materiales se debe ofrecer la información necesaria sobre las estructuras y organismos de participación locales, fomentar la colaboración entre éstos y la institución educativa, emplearlos como recursos pedagógicos, mostrar los intereses que las organizaciones y el alumnado comparten y promover la motivación intrínseca del alumnado al comprender la importancia de la participación ciudadana dentro de las sociedades democráticas.

El profesorado debe sentirse el motor de la educación y, por ende, transformador de la sociedad; por ello debe convertir el libro de texto en un recurso más a su servicio, y no a la inversa, como viene siendo habitual. Tiene que concienciarse de que es el protagonista de la enseñanza, y considerar también la educación “como un proyecto político que insta a la gente a ampliar su ámbito de aptitudes para, así, asegurar la primacía del bien público sobre los intereses de empresa y reivindicar el papel de la democracia como algo más que un espectáculo de la cultura de mercado” (Giroux, 2001). Tiene que ser,

asimismo, consecuente con la función que posee dentro de la sociedad de formar a los futuros ciudadanos, considerando la necesidad de una formación holística en la que también forma parte la educación sociopolítica ya que de los aprendizajes de sus educandos dependerá la fortaleza de las bases sociales que defenderán los intereses del bien público por encima de los privados.

Los materiales curriculares son adaptables a cada uno de los contextos existentes en el mundo, ya que el profesor de la zona es su creador, los elabora en base a las necesidades del educando, con la oportunidad de establecer conexión con cualquiera de los agentes sociales y con una finalidad consciente por su parte; en resumen, el material curricular que cada profesor considere idóneo para cada situación. Tenemos la capacidad de crearlos y aplicarlos; en nuestra reflexión está la decisión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARADO, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), pp. 187-202.
- APPLE, M.W. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- CAÑAL, P.; POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G. (2005). *Proyecto curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). Descripción general y fundamentos*. Sevilla: Díada editora.
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- COLLADO, J. (2011). El valor de la educación global como motor de cambio para erradicar la pobreza y lograr un desarrollo sostenible. *Andalucía Educa*, 58, pp. 14-17. En: [http://www.andaluciaeduca.com/hemeroteca/ae\\_digital58.pdf](http://www.andaluciaeduca.com/hemeroteca/ae_digital58.pdf) (Consulta, 14 de enero de 2012).
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- IAFRANCESCO, G. (2003). *La investigación en educación y pedagogía. Fundamentos y técnicas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- ILLICH, I. y LÜNING, H. (1979). *La escuela y la represión de nuestros hijos*. Madrid: Sociedad de educación Atenas.
- LIMÓN, D. (2002). *Ecociudadanía. Participar para construir una sociedad sustentable*. Sevilla: Diputación de Sevilla.

## EL DEBATE COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EDUCAR EN LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

**Roser Canals Cabau\***

*Universidad Autónoma de Barcelona*

### LA ARGUMENTACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO PROPIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Comprobamos que nuestra vida cotidiana está llena de discursos argumentativos con la intención de convencer o persuadir al destinatario: la publicidad, la prensa, las campañas electorales, etc. De ahí la urgencia de enseñar a descubrir la intencionalidad de estos mensajes con el fin de formar ciudadanos críticos y con capacidad para pensar por sí mismos y tomar decisiones fundamentadas. Si la enseñanza de las ciencias sociales se propone formar el pensamiento social y crítico del alumnado, entonces hay que enseñarle a construir el discurso argumentativo:

Saber argumentar constituye, por todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los demás, para rebatir los argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de intereses. Para un joven adolescente, saber argumentar puede ser aún más importante: constituye el medio para canalizar, a través de la palabra, las diferencias con la familia y con la sociedad. (Camps y Dolz, 1995, pp. 5-8).

El ejercicio del discurso argumentativo en las clases de ciencias sociales se plantea como una estrategia para predisponer al alumnado de las etapas obligatorias a la participación ciudadana en la medida en que contribuye a la formación de un pensamiento crítico atento a descubrir las razones y los intereses que articulan los problemas sociales y a defender los propios puntos de vista con criterios racionales y pertinentes de acuerdo con el conocimiento social (Casas, 2004).

Para ello el debate en el aula se plantea como una estrategia didáctica que contribuye al desarrollo de la capacidad de argumentar y pone de manifiesto el compromiso individual a través de las razones, las propuestas y alternativas que los alumnos esgrimen ante los problemas sociales trabajados en el aula. Se trata de un escenario escolar que proporciona las herramientas y predispone al ejercicio del compromiso y la participación en la sociedad.

---

\* Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Edificio G. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). 08193 Barcelona. E-Mail: roser.canals@uab.cat.

Así, el planteamiento didáctico de los contenidos del área de ciencias sociales tiene que incorporar situaciones o problemas sociales controvertidos donde se ponga de manifiesto la necesidad de discutir las razones de los agentes sociales que intervienen en ellos con el objetivo de proponer alternativas o soluciones en base a los valores como la justicia, la solidaridad o la sostenibilidad (Benejam y Quinquer, 2000). No podremos comprobar cómo los estudiantes lo aplicarán a su propia vida, pero probablemente dispondrán de herramientas para poder hacerlo.

El ejercicio del debate en el aula de ciencias sociales es complejo. Para alcanzar los objetivos propuestos hay que trabajar fundamentalmente dos aspectos. En primer lugar, hay que enseñar a construir el discurso argumentativo y, en segundo lugar, los estudiantes deben apropiarse de un modelo de debate que establezca unas normas y desarrolle unas actitudes que favorezcan el respeto a las opiniones de los demás, la participación activa y el esfuerzo para alcanzar acuerdos.

### **Enseñar a construir el discurso argumentativo**

En las actividades de exploración de ideas previas de los estudiantes sobre la argumentación se pone de manifiesto su capacidad para justificar los propios puntos de vista mediante razones. A partir del ciclo superior de primaria también suelen ser capaces de representarse el punto de vista del interlocutor para contraargumentar. Sin embargo, generalmente tienen dificultades para elaborar un discurso argumentativo bien estructurado, para justificar sus tesis con razones suficientes y pertinentes mediante el conocimiento social, para defenderse de las objeciones o bien para refutar las razones de los demás.

Desde el punto de vista de los expertos en didáctica de la lengua, para trabajar el discurso argumentativo en el aula hay que enseñar a:

- Reconocer cuál es su finalidad.
- Centrar el tema objeto de debate o controversia.
- Definir la posición que se defiende.
- Elaborar los argumentos y su justificación.
- Prever las objeciones de los interlocutores

Proponemos –en el Cuadro 1– una base de orientación como instrumento potente para enseñar a construir el discurso argumentativo desde las ciencias sociales, ya que permite visualizar de una manera gráfica la estructura y los elementos que lo componen. Es un instrumento útil tanto para preparar la argumentación oral en un debate como para esquematizar, ordenar y relacionar las ideas para redactar un texto argumentativo.

Es importante que el alumnado construya la base de orientación con la guía del profesorado para que se apropie de los criterios para construir sus propias argumentaciones. El resultado no es el mismo si el profesor la da como hecha. Para ello proponemos algunos ejercicios previos para que los estudiantes visualicen la estructura del discurso argumentativo y sus finalidades (Canals, 2006):

1. ¿Cuál es el objeto o tema de discusión?			
2. ¿Cuál es la posición que voy a defender?			
3. ¿Qué palabras clave puedo utilizar para elaborar mis argumentos?			
4. ¿Cuáles son mis argumentos?	Argumento 1	Justificación	Contraargumentación
	Argumento 2	Justificación	Contraargumentación
	Argumento 3	Justificación	Contraargumentación
5. Conclusión. Síntesis de la idea que se quiere defender y su argumento principal			

Cuadro 1: Base de orientación para elaborar el discurso argumentativo. Fuente: Elaboración propia.

- Lectura de la página de cartas al director de un periódico seleccionando aquellas donde sea fácil de identificar una opinión y las razones que la sostienen.
- Visualización de un fragmento de debate televisivo donde aparezca claramente un ejemplo de mala práctica discursiva: se desacredita el interlocutor, no se respeta el turno de palabra...
- Presentación de un modelo de texto argumentativo estructurado, coherente y claro para que los estudiantes lo analicen y se apropien de sus características. Se puede centrar en: la crítica de una película, un artículo de opinión, el fragmento de un discurso político, etc. y proponer una reflexión por parejas o grupos de cuatro a partir de las siguientes cuestiones:
  - \* ¿Cuál es el problema que se plantea?
  - \* ¿Qué puntos de vista aparecen en él? ¿Qué razones, pruebas o ejemplos sostienen el punto de vista del autor?
  - \* ¿Qué responde el autor a los que piensan lo contrario?
- A partir de un discurso argumentativo y otro expositivo sobre el mismo tema ver en qué se diferencian teniendo en cuenta:
  - \* ¿Cuál es el grado de implicación del emisor (objetivo, subjetivo)?
  - \* ¿Cuál es la intención, informar o convencer?

## Metodología del debate en el aula

Cuando se realiza un debate, generalmente se formula a partir de la defensa de dos o más posiciones contrarias en relación a un tema controvertido. Cuando el debate sólo consiste en la presentación de argumentos a favor o en contra, la actitud de los interlocutores trata de no ceder. Las intervenciones tienen un carácter impositivo y nada colaborador ya que no se deja margen a la concesión. En cambio, desde un punto de vista didáctico es necesario matizar tanto la forma como la intencionalidad del debate para conseguir que los estudiantes enriquezcan y maten sus puntos de vista e interioricen



actitudes de respeto, cooperación y voluntad de alcanzar acuerdos. En este sentido hay que orientar la discusión de manera que las posiciones de partida no sean cerradas y se puedan ir elaborando a lo largo del debate. De esta manera los interlocutores exploran también el discurso del otro y adoptan una actitud más reflexiva y relativa. En este tipo de debate los interlocutores escuchan, admiten, proponen, responden, conceden... y formulan unas opiniones más matizadas. El tono del debate adopta la forma de: *sí, pero...*

El debate en el aula de ciencias sociales no siempre se plantea a partir de dos o más puntos de vista enfrentados sobre un problema. En las actividades de aula podemos presentar el debate a partir de una cuestión abierta, como, por ejemplo, la exploración de una cuestión poco conocida o un problema en el que la comunidad científica o la ciudadanía no han encontrado una única respuesta. Creemos que es más enriquecedor partir de la base de que la razón absoluta no existe y que el pensamiento se va reformulando a partir de las razones que aparecen a lo largo de la discusión. La actitud de los participantes, en este caso, no es dogmática ni cerrada, sino todo lo contrario: es receptiva y abierta. En esta modalidad de debate los interlocutores interaccionan y el pensamiento se elabora conjuntamente sobre la base de la negociación. Desde esta perspectiva, se pretende descalificar las actitudes agresivas y mostrar como deseable la actitud respetuosa y cooperativa de los interlocutores. Con la intención de que la discusión cumpla con su función de espacio de intercambio y de construcción de saberes académicos, el contrato de comunicación que se establece entre los miembros del grupo debe ser compartido y aceptado por todos (Canals, 2006).

Para alcanzar estos objetivos, el alumnado debe interiorizar algunas normas básicas. Proponemos que sean los estudiantes quienes en pequeños grupos establezcan dichas normas y que finalmente todo el grupo clase las consensúe. Algunos aspectos que el profesorado debe tener en cuenta para orientar al alumnado en la elaboración de las normas son:

- Se solicita la palabra levantando la mano antes de intervenir.
- Se puede intervenir cuando el moderador del debate dé la palabra, respetando el turno.
- No hay que interrumpir a la persona que habla. Se puede intervenir otra vez en el turno de réplica.
- Es importante tomar notas si se exponen hechos, razones o argumentos que se piensa rebatir.
- El tiempo de cada intervención debe estar limitado. El moderador puede cortar o denegar la palabra si no se respeta el tiempo asignado.
- Hay que ser respetuoso con los demás compañeros aunque no se comparta un punto de vista.
- Las críticas han de ir acompañadas de propuestas o alternativas.
- Hay que esforzarse para llegar a acuerdos que permitan resolver la situación o problema que se discute.

Las situaciones didácticas para realizar un debate de estas características en el aula suelen ser de dos tipos:

- Defender el rol de cada uno de los agentes que intervienen en situaciones simuladas, a partir de los intereses de un colectivo determinado. Por ejemplo, se plantea convertir el centro de la ciudad en una zona peatonal. La mitad del alumnado debe defender la postura favorable del vecindario y la otra mitad defenderá la postura contraria de los comerciantes.
- Defender el punto de vista o posicionamiento sobre un problema con argumentos propios y previendo contraargumentos en relación con otros puntos de vista. Por ejemplo, partiendo de la misma situación anterior, cada alumno deberá argumentar su propio punto de vista: ¿Crees que es mejor convertir el centro de la ciudad en una zona peatonal o no? ¿Por qué? ¿Qué dirías a los que piensan lo contrario?

Para facilitar que los estudiantes se apropien del modelo, proponemos –en el Cuadro 2– una pauta de co-evaluación. Un grupo de estudiantes tiene el encargo de observar el debate protagonizado por sus compañeros a fin de descubrir los puntos fuertes y los puntos débiles, y, al mismo tiempo, tomar conciencia de cuáles son las buenas prácticas en un debate.

INTRODUCCIÓN	GRUPO A	GRUPO B
• ¿Qué tesis o punto de vista defiende cada grupo?		
• ¿Introducen el tema adecuadamente?		
• ¿Hablan con claridad?		
DESARROLLO	GRUPO A	GRUPO B
• Los argumentos que utilizan ¿son adecuados según el punto de vista que defienden?		
• Los argumentos ¿se basan en razones, ejemplos, citas, datos... sobre el tema estudiado en clase?		
• ¿Saben responder adecuadamente a las objeciones que plantea el otro grupo?		
CONCLUSIÓN	GRUPO A	GRUPO B
• ¿Sintetizan la tesis que defienden y el argumento más importante?		
RECURSOS UTILIZADOS	GRUPO A	GRUPO B
• ¿Utiliza el vocabulario, la mirada, el tono de voz, los gestos, etc. de manera convincente y respetuosa?		

Cuadro 2: Pauta de co-evaluación en un debate. Fuente: Elaboración propia.

A partir de lo expuesto, se propone una secuencia didáctica para poner en práctica el debate (Dolz y Pasquier, 1996).

- Caracterización del problema o controversia que centrará el debate (el tema) y organización del alumnado en función de las cuestiones a debatir.
- Preparación del debate:
  - \* Clarificar cuáles son los puntos de vista sobre el tema.
  - \* Buscar información sobre el tema.
  - \* Definir la tesis a defender y los argumentos que la sostienen.
  - \* Anticipar las razones de los que piensan lo contrario (contraargumentación).
- Realización del debate:
  - \* El moderador presenta a los participantes y recuerda las normas a partir de las que se deberá desarrollar el debate.
  - \* Cada persona o grupo presenta el punto de vista que defiende y el argumento principal.
  - \* Primer turno abierto de palabras. El moderador limita un número.
  - \* Turno de réplicas. Se da la palabra a las personas aludidas en el primer turno.
  - \* Segundo turno abierto de palabras. El moderador limita un número.
  - \* Turno de réplicas. Se da la palabra a las personas aludidas en el segundo.
- Resumen de las conclusiones y acuerdos a que se haya llegado.

## EL DEBATE EN EL AULA: EJEMPLO DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Vamos a ejemplificar lo expuesto con un ejemplo de secuencia didáctica: la unidad didáctica *La ciudad y la planificación urbana*, para 3º de ESO.

*Exploración de ideas previas:*

### 1. Cuestionario inicial

#### 1.1. Cuestiones escritas (individualmente):

- \* ¿Conoces algún proyecto urbanístico actual del lugar dónde vives?
- \* ¿Crees que tu pueblo o ciudad garantiza una buena calidad de vida a los ciudadanos?
- \* ¿Crees que es necesario planificar el crecimiento de los pueblos y ciudades?

#### 1.2. Cuestiones orales (grupo clase):

- \* ¿Cómo nos gustaría que fuese nuestro pueblo, barrio o ciudad?
- \* Si tuviéramos que planificarlo de nuevo ¿que cambios se podrían proponer? ¿Con qué finalidad?

*Introducción de nuevos contenidos:*

2. La evolución de las ciudades a través del tiempo (Europa occidental). Análisis de los cambios y la transformación urbana de una ciudad europea desde la Edad Media hasta la actualidad.
3. El urbanismo y la planificación urbana. Lectura y cuestionario del texto: La planificación urbana.

*Estructuración de conocimientos:*

4. La organización del espacio urbano: funciones urbanas, tipo de plano y características del espacio urbano.

5. El barrio antiguo de la ciudad (ejemplo: el Raval de Barcelona):
  - \* Recorrido por el barrio: datos y características.
  - \* Resumen de los cambios urbanísticos del barrio en la actualidad.
  - \* Redacción de un texto expositivo sobre el barrio a partir de las preguntas propuestas por el profesor y por los alumnos (Cuadro 3):

Descripción	Explicación	Justificación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo es el barrio?</li> <li>• ¿Quién vive en este barrio?</li> <li>• ¿Qué tipo de plano tiene?</li> <li>• ¿Cómo son los edificios?</li> <li>• ¿Qué servicios públicos tiene?</li> <li>• ¿Qué ambiente se percibe?</li> <li>• (Olores, ruidos, colores...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué edificios y calles son así?</li> <li>• ¿Por qué los equipamientos son escasos?</li> <li>• ¿Por qué el tráfico es caótico?</li> <li>• ¿Por qué la movilidad es difícil?</li> <li>• ¿Por qué hay tanta población envejecida y marginal?</li> <li>• ¿Por qué hay problemas de contaminación?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es el origen histórico de este barrio?</li> <li>• ¿Qué cambios sufrió con el derribo de las murallas?</li> <li>• ¿Cómo era el barrio en la época franquista?</li> <li>• ¿Qué transformación sufrió este barrio en la actualidad?</li> </ul>

Cuadro 3: Esquema de trabajo sobre el barrio. Fuente: Elaboración propia.

*Aplicación del conocimiento:*

6. Juego de simulación: La rehabilitación de un barrio del casco antiguo:
  - 6.1. Los alumnos forman grupos de 4 como técnicos del ayuntamiento de una ciudad encargados de rehabilitar el casco antiguo a partir de una u otra directriz: Modelo especulativo / Modelo social.
  - 6.2. La propuesta de rehabilitación se realizará sobre el plano del barrio, por lo que deben dibujarlo y proponer los cambios y modificaciones con rotuladores de diferentes colores.
  - 6.3. Paralelamente redactan un informe que contendrá una exposición detallada de las propuestas y las razones que justifican cada una de las actuaciones que se proponen.
7. Exposición de las propuestas y debate en el pleno del Ayuntamiento. Se eligen dos grupos, uno de cada modelo, para que expongan y discutan sus propuestas en el pleno del ayuntamiento en relación con cinco problemas importantes:
  - \* Las calles son muy estrechas y la circulación de personas y vehículos es muy difícil.
  - \* El barrio tiene pocas zonas verdes y alto nivel de contaminación.
  - \* El barrio no tiene equipamientos: culturales, deportivos, sanitarios, educativos...
  - \* Los edificios históricos están en muy mal estado de conservación.
  - \* Las viviendas son muy antiguos y están deteriorados, algunos sin instalaciones básicas.

El grupo A que tiene como objetivo mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos y el grupo B que tiene como objetivo obtener beneficios económicos. El resto del alumnado son los asistentes al pleno que deben anotar las razones a favor y en contra de

cada propuesta, y hacen preguntas a cada grupo para pedir aclaraciones o explicaciones. Finalmente, se votan las propuestas.

La finalidad del debate se orienta hacia la necesidad de llegar a acuerdos, de forma que no hay que excluir necesariamente una u otra postura.

Del resultado del debate protagonizado por un grupo de alumnos de 3º de ESO destacamos algunos aspectos que contribuyen a la formación del pensamiento social crítico del alumnado.

En primer lugar, a través de la discusión sobre las propuestas de rehabilitación del barrio antiguo los alumnos son capaces de formular sus propios puntos de vista sobre el urbanismo y la planificación urbana, así como de argumentar a partir de las razones propias del conocimiento social. Por ejemplo:

“Yo creo que hay que planificar las ciudades, si no sería un caos, no se podría circular, ni sabrías dónde comprar, o quizá no habría un servicio médico en la ciudad y todo el mundo construiría las casas a su manera y donde mejor le pareciese...” (María).

“Gracias a la planificación urbana se asegura y se beneficia el bienestar de los ciudadanos, a la vez que se puede ganar en atractivo turístico para la ciudad y desarrollar su economía” (Esteban).

En segundo lugar, las propuestas de mejora del barrio se orientan a la necesidad de mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y para ello es preciso desarrollar actividades económicas que permitan financiar los proyectos de rehabilitación. El resumen de las propuestas discutidas en el debate es el siguiente:

- Rehabilitar las viviendas antiguas y mal equipadas
- Derribar edificios degradados y construir bloques de pisos.
- Construir más zonas verdes, parques, jardines y zonas peatonales
- Construir parkings y zonas de aparcamiento para recuperar el espacio urbano
- Restaurar los edificios históricos
- Construir equipamientos culturales, sanitarios y deportivos: bibliotecas, museos, escuelas, teatros, ambulatorios, hospital, polideportivo...
- Construir residencias y locales de reunión para asociaciones juveniles
- Incrementar la oferta de ocio: discotecas, cines...
- Construir una zona lúdica y comercial
- Incrementar los transportes públicos
- Mejorar la limpieza y la estética de los espacios públicos

En tercer lugar, la discusión les conduce a la necesidad del consenso para resolver problemas sociales controvertidos. Veámoslo a través de la transcripción de un fragmento del debate dónde se discute sobre la conveniencia de rehabilitar las viviendas antiguas o bien derribarlas para construir nuevos edificios:

Prof.: ¿Cuál es el objetivo principal de cada una de estas propuestas? ¿Ganar dinero o mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos?

Alum. 1: Yo creo que el objetivo principal tendría que ser primero pensar en las personas.

Alum. 2: Pero para hacer todo esto se necesita dinero ¿de dónde va a salir?

Alum. 3: Seguramente ambas cosas pueden ser a la vez porque si no se gana dinero no se podrán construir pisos nuevos ni dar subvenciones para rehabilitar las viviendas antiguas.

Alum. 4: Pues la gente no es tan generosa y si construyendo pisos se hace un buen negocio, seguramente preferirán los beneficios y no dar subvenciones.

En síntesis, proponemos una forma de enseñanza para la participación ciudadana a partir del debate en el aula. Creemos que enseñar a argumentar desde las ciencias sociales favorece la creación de espacios de comunicación y diálogo para que el alumnado pueda contraponer distintos puntos de vista fundamentados en el conocimiento social. Mediante la argumentación sobre conflictos sociales próximos a la ciudadanía los alumnos estarán en mejor predisposición para implicarse en los problemas sociales y con más capacidad para participar en las decisiones que afectan a sus comunidades de pertenencia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEJAM, P. y QUINQUER, D. (2000). La construcción del pensamiento social y las habilidades cognitivo-lingüísticas. En: JORBA, J.; GÓMEZ, I. y PRAT, A. *Hablar y escribir para aprender*. Madrid: Síntesis.
- CAMPS, A. y DOLZ, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, pp. 5-8.
- CANALS, R. (2006). *L'argumentació en l'aprenentatge del coneixement social*. Tesis doctoral dirigida por Pilar Benjam. Universidad Autónoma de Barcelona.
- CASAS, M. (coord.) (2004). *Ensenyar a parlar i a escriure Ciències Socials*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- DOLZ, J. y PASQUIER, A. (1996). *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica para el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.



**PARTE II:**

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



# ¿SOCIALIZACIÓN POLÍTICA “PROGRAMADA”? UNA APROXIMACIÓN DILEMÁTICA A LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS COMPLEJAS RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA

**Jesús Romero Morante\***

*Universidad de Cantabria*

“No puede darse por sentado que la educación para la ciudadanía tenga un impacto sobre las intenciones de participación de los jóvenes” (Lopes, Benton y Cleaver, 2009, p. 3)<sup>1</sup>

## INTRODUCCIÓN

La cita que sirve de encabezamiento a este texto no es, obviamente, gratuita. Por el contrario, apunta de un modo directo al núcleo argumental de estas páginas. Como es posible que un anuncio tal despierte cierta suspicacia, se me antoja conveniente ofrecer algunas explicaciones previas para procurar despejar eventuales equívocos, aclarar el objeto sobre el que se posará mi mirada e informar acerca del propósito que me anima. Confío en que esta introducción cumpla razonablemente ese papel.

Si buscamos en el pensamiento político algún “feliz consenso cultural” –valga la apropiación *ad hoc* de la incisiva expresión utilizada por Cuesta (2005)–, seguramente uno de los candidatos más prominentes a semejante honor sería el axioma de la relación *esencial* existente entre educación, ciudadanía y democracia. Sin embargo, diríase que pretendo sembrar algunas dudas sobre dicho axioma. Y así es, en efecto, desde cierto prisma, mientras desde otro defiendo firme y apasionadamente la necesidad vital de dicha relación. Esta aparente contradicción se despeja si la reubicamos en el marco más amplio de la tensión perenne que habita en el concepto mismo de “democracia”, debido a su naturaleza bifronte: designa tanto un ideal normativo como unas realidades fácticas que sólo materializan parcialmente aquella aspiración. Por supuesto, no sólo brotan tensiones *entre* el ideal y sus plasmaciones “reales”, sino también –y con toda crudeza– *dentro de* cada una de esas dimensiones. Pero, por el momento, bastará con referirse a las primeras.

Ciertamente, los modelos normativos de democracia son plurales y están marcados por concepciones ideológicas en conflicto. No obstante, de cualquier visión genuina se

---

<sup>1</sup> Todas las traducciones que aparecen en este escrito son responsabilidad del autor.

\* Departamento de Educación. Facultad de Educación. Universidad de Cantabria. Avda. de los Castros, s/n. 39005 Santander. E-Mail: [jesus.romero@unican.es](mailto:jesus.romero@unican.es).

desprende que una sociedad en verdad democrática es, por resumirlo con las elocuentes palabras de Castoriadis recogidas por Arteta (2008, p. 39), “una inmensa institución de educación y auto-educación permanente de sus ciudadanos”. Si el *demos* se asienta en el reconocimiento general de todos y todas como políticamente iguales, de ahí se sigue que “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). Y semejante principio básico conlleva la exigencia ineludible de asegurar que todas las personas, sin excepción, tengan las mismas oportunidades para instruirse sobre las políticas alternativas y sus virtuales consecuencias:

Las oportunidades para obtener una comprensión ilustrada sobre las cuestiones públicas no sólo forman parte de la definición de democracia. Constituyen un requisito de la democracia. Nada de cuanto he dicho implica que una mayoría de los ciudadanos no pueda cometer errores. Puede cometerlos y los comete. Esto es precisamente por lo que los defensores de la democracia han dotado de un alto valor a la educación. Y la educación cívica no sólo requiere una escolarización formal, sino discusión, deliberación, debate y controversias públicas, disponibilidad efectiva de información fiable y otras instituciones de una sociedad libre (Dahl, 1999, pp. 91-92).

En suma, la calidad de la vida democrática no descansa sólo en sus instituciones, sino también en el fomento de una cultura cívica sólida, que incluya este saber del ciudadano. Un saber, por lo demás, que no se adquiere de una vez para siempre. Repárese en que el ideal democrático presupone tanto una reproducción como una producción social consciente de normas e instituciones. En otros términos, la democracia no es un destino alcanzado, sino una forma de caminar con los demás. Ese viaje no tiene una meta prefijada. Se va haciendo camino en el proceso, siempre abierto, de resolución colectiva de problemas, en circunstancias por añadidura cambiantes y, apostillaría Zygmunt Bauman, tan “líquidas” como las actuales. A resultados de ello, una ciudadanía activa y participativa no puede sino vivir en un estado de educación política continuada. Cabría incluso estirar más este argumento. Puesto que a todos nos conciernen y afectan las decisiones adoptadas por la mayoría, “no sólo estaremos interesados en que nuestros conciudadanos sean personas políticamente informadas y con criterios bien formados; por la cuenta que nos trae, hasta tenemos derecho a pedirnos unos a otros esa formación y nos atañe por tanto el correspondiente deber para con todos los demás de procurar adquirirla” (Arteta, 2008, p. 43).

En definitiva, la educación de la ciudadanía es inherente a, y una condición sine qua non de, una democracia digna de ese nombre. Aun asumiendo que esa es una labor de responsabilidad múltiple, en absoluto reducible a la escuela, suscribo sin matices y con plena convicción el corolario de Amy Gutmann (2001, p. 351): “en una sociedad democrática, la «educación política» [...] tiene primacía moral sobre otros objetivos de la educación pública”. De hecho, ese es el espíritu con el que los compañeros y compañeras con quienes trabajo desde hace dos décadas en el grupo Asklepios y la Federación Icaria venimos elaborando nuestras propuestas formativas para el aula. Ahora bien, a nadie se le escapa la ardua y atribulada interrelación entre los propósitos y el funcionamiento inercial de nuestros sistemas educativos “reales”; ni que la escuela dista mucho de ser el

único ámbito de interacción y socialización que puede influir en el comportamiento de los individuos; ni tampoco que los mecanismos de socialización y nuestras propias acciones se inscriben dentro de una determinada estructura de posibilidades, a la par habilitante y constrictiva (aunque en grado variable y desigual). Por consiguiente, es legítimo recelar de las confortables presunciones romántico-idealistas, y preguntarse qué procesos contribuyen *de facto* a generar, conformar y articular nuestras subjetividades y prácticas ciudadanas; en qué medida la dinámica socioeconómica, institucional y simbólica estimula expresa o tácitamente la adopción de un papel políticamente activo; y también, sobre ese telón de fondo, si y hasta qué punto la educación cívica formal impartida a la postre, entendida en sentido amplio, engendra un compromiso comunitario e induce a la participación política y social de los jóvenes. Sobre este último extremo —el que concentrará mi atención— no faltan las investigaciones empíricas. Lo que ocurre, como veremos más adelante, es que las evidencias acopiadas se muestran ambiguas y poco concluyentes.

Precisamente dicha ambigüedad ha motivado esta modesta aportación. Lo que me propongo es acercarme a algunos estudios que han indagado en la *relación entre educación y participación ciudadana* para tratar de averiguar cómo han negociado con los interrogantes recién formulados, qué hallazgos han obtenido, cómo los interpretan y cómo valoran las zonas de sombra pendientes de iluminar. El lector o lectora no encontrará aquí un estado de la cuestión sistemático. Me he limitado a realizar una pequeña cata en la investigación desarrollada fundamentalmente en el mundo anglosajón, con vistas a acopiar elementos de juicio para reflexionar, ante todo, sobre los dilemas conceptuales que se abren ante nosotros. Con independencia de lo humilde de mi incursión, este tipo de reflexión me parece imprescindible. En primer lugar desde el punto de vista de la propia investigación: cabe anticipar que las respuestas que puedan alcanzarse serán tanto más ricas cuanto mejores sean las preguntas. En mi opinión, las planteadas en el contexto europeo durante los últimos años están, con cierta frecuencia, bastante condicionadas por las agendas de los organismos internacionales y de las instancias comunitarias y nacionales que han impulsado el vigente renacimiento de la educación para la ciudadanía. Este dato *per se* no invalida ni un ápice, claro está, sus méritos y sus valiosos descubrimientos. Pero quizá no sea injustificado confrontarlas con otras miradas. Y, en segundo lugar, desde el punto de vista de la actuación docente: ampliar nuestro sentido de la realidad (nuestra capacidad de explicar por qué las cosas son como son y por qué acostumbramos a verlas como lo hacemos) puede ayudar a ensanchar nuestro sentido de la posibilidad (la facultad de pensar que las cosas podrían ser de otro modo).

## ¿LA EDUCACIÓN COMO CAUSA DE LA PARTICIPACIÓN O COMO INDICADOR INDIRECTO?

En su reciente número de julio de 2011, la revista *The Journal of Politics* —patrocinada por la *Southern Political Science Association* de Estados Unidos— acogió un interesante debate sobre el tema que nos ocupa. Si lo traigo a colación es porque los términos de ese debate resultan ilustrativos desde varios ángulos. Toda vez que la participación política es una piedra angular de la democracia, no es de extrañar que el estudio de los determinantes de la misma se haya convertido en una de las preocupaciones clásicas de la Ciencia

Política. Desde el campo educativo podemos aprender mucho, sin duda, de esta literatura. Por si fuera poco, el enfrentamiento dialéctico específico al que me refero patentiza sobradamente el grado de sofisticación metodológica al que ha llegado la investigación empírica en este terreno. Sin embargo, los análisis estadísticos tan refinados empleados en esta ocasión no llegaron a zanjar la discusión. Ese cierre inconcluso es otro síntoma más de la complejidad del asunto, pero acaso también de discrepancias supraempíricas, a menudo veladas, que no deberían soslayarse.

Las pesquisas realizadas por los politólogos durante los últimos 60 años para comprender por qué algunas personas se implican activamente en la vida pública mientras otras se inhiben han creado una suerte de “sabiduría convencional” en torno a varios grandes acuerdos. Seguramente el consenso más firme ha sido el que sostiene que una mayor educación es una *causa* importante de la participación política. En efecto, esta proposición ocupa un lugar axial en varios modelos teóricos, unos más centrados en la *agencia* o comportamiento de los individuos y otros más atentos, siquiera parcialmente, a los *condicionantes* del sistema social (cfr. Lopes *et al.*, 2009). Entre los primeros han tenido un protagonismo especial las teorías neoclásicas de la *rational choice* o, si se prefiere, del actor racional que se mueve en nombre de la eficiencia o la estimación del beneficio/recompensa y del costo/sanción que acarrea una determinada línea de conducta. Bajo tal paraguas, muchos autores han coincidido en esta línea de salida: la participación cívica es costosa y sus beneficios en gran medida inmateriales y diferidos; por esa razón, la gente participa cuando posee los medios adecuados para poder afrontar los costes, y cuando los beneficios –de carácter solidario o vinculados a un ideario, instrumentales como adquirir una experiencia relevante para sus carreras futuras, sociales como moverse en determinados círculos, etc.– compensan el esfuerzo invertido. En este escenario, la educación prolongada conferiría una ganancia en términos de participación a largo plazo, al proporcionar esos medios que mejoran la capacidad de elección individual, haciendo la participación menos gravosa en relación a las ventajas. En este punto, las teorías del actor racional entran en intersección con otros enfoques, v.g. el del *cognitive engagement*, según el cual tendrán más probabilidades de convertirse en ciudadanos activos quienes atesoren un mayor conocimiento de este campo de juego. En ambos casos se considera que una escolarización ampliada expone a los estudiantes a una vasta variedad de estímulos intelectuales que pueden potenciar sus habilidades cognitivas, indagadoras y de razonamiento, gracias a las cuales se torna más fácil adquirir y procesar información sobre la realidad política, interesarse por la misma y desenvolverse en el espacio público. Adicionalmente, ciertas actividades escolares y universitarias pueden transmitir valores cívicos, propiciar la organización o el liderazgo estudiantiles y aumentar la conciencia social.

También la han identificado como factor causal otros modelos de vocación más estructural. Desde la perspectiva del *civic voluntarism*, lo que incrementa la participación es la posesión de ciertos “recursos sociales” (estatus, tiempo de ocio, educación, afiliaciones grupales...) susceptibles de motivar y habilitar para una movilización eficaz. Por su parte, las denominadas teorías *equity-fairness* ponen su énfasis en las expectativas de los sujetos acerca de cómo les trata el “sistema”. Así, por ejemplo, la percepción de un trato injusto puede incentivar esa movilización. Pues bien, mayores niveles de educación

conducirían potencialmente a una mayor satisfacción o, a la inversa, a un aumento de las expectativas y, por consiguiente, de la insatisfacción que empuja a la acción.

En esta atmósfera académica levantó cierta polvareda la publicación en *The Journal of Politics* de un artículo firmado por Kam y Palmer (2008), escrito con el propósito explícito de “poner a prueba la afirmación convencional” glosada arriba. De acuerdo con su argumentación, las correlaciones empíricas consistentes documentadas entre educación y participación política, que dicha afirmación esgrime como evidencia, no serían demostración suficiente de las líneas de causalidad postuladas. Una correlación no es una explicación, y olvidarse de ello comporta el riesgo de que el nexo observado sea causalmente espurio. De hecho, según su “tesis”, lo que tenemos entre manos es un problema de “endogeneidad”; esto es, la correlación entre educación y conducta ciudadana sería debida a otras variables que afectan simultáneamente a una y otra, de tal manera que no cabría aseverar que la primera cause la segunda. Dentro del sistema educativo operan mecanismos de selección y estratificación que reflejan la condición social de los alumnos, y no simplemente sus características personales. A juicio de Kam y Palmer, los factores, experiencias y predisposiciones que influyen en las trayectorias escolares, así como en la fractura que distancia a quienes continúan una educación post-secundaria de quienes no, “pueden explicar también la posterior participación adulta” (p. 614). En este sentido, la asistencia a la universidad, más que como una variable independiente, debería ser vista como un indicador indirecto de tales factores, experiencias y predisposiciones.

Apoyándose en algunos trabajos conocidos sobre las desigualdades educativas, Kam y Palmer hicieron hincapié en una constelación de vectores alusivos al capital cultural y a la socialización familiares, a otras instancias contextuales, así como a ciertos rasgos encarnados en los individuos (cfr. pp. 614-617). En cuanto a la influencia parental, un mecanismo importante sería la transmisión de valores, por inculcación directa o por emulación indirecta, tanto sobre la importancia de la educación como de posturas básicas ante la vida. Los padres con un capital cultural alto suelen crear ambientes familiares que elevan las aspiraciones educativas, propician una estimulación intelectual y lingüística más rica, y facilitan la interiorización de hábitos y actitudes recompensados en la escuela. Al mismo tiempo, es más probable que esos mismos padres sean ávidos lectores de la actualidad, repasen cotidianamente la prensa, discutan de política en el hogar e incluso sean sujetos activos que dignifiquen la participación como un comportamiento valioso. Otros ámbitos de socialización, por ejemplo los grupos de pares o los barrios (a los que tampoco son ajenas las estrategias familiares), pueden jugar igualmente un papel diferencial en la somatización de una u otra querencia hacia la escuela y la interacción comunitaria. A escala individual, la capacidad cognitiva y la seguridad en uno mismo tienden a alimentar la voluntad de hacer frente a la complejidad tanto de las tareas académicas como de los problemas públicos. Las personas que invierten en educación post-obligatoria suelen estar más dispuestas a aplazar las ganancias a corto plazo en pro de mayores ganancias futuras, y de modo similar a posponer la eventual gratificación derivada de su participación cívica.

Bajo esta inspiración teórica, los autores elaboraron un diseño cuasi-experimental con un amplio conjunto de 81 covariables, utilizando como base empírica una encuesta nacional, *Youth-Parent Political Socialization Study* (PSS), y el banco de datos *High School*



*and Beyond* (HSB) del Department of Education, sobre la que aplicaron el método de *propensity score matching*. Esta metodología crea grupos de tratamiento y control comparables en las características examinadas, y los somete a un escenario contrafactual para, en este caso, evaluar el impacto de la asistencia a la universidad en la participación, por la vía de “suspender” el efecto de los restantes factores concurrentes. Kam y Palmer no hallaron ninguna correlación positiva, lo que les llevó a concluir que la relación constatada entre ambas no debe considerarse *causal*.

Un estudio de Highton (2009) aparecido también en *The Journal of Politics* un año después corroboró básicamente sus resultados. No obstante, como adelantaba más arriba, la polémica suscitada animó a la revista a reservar un hueco para este debate en su número del pasado verano, en el que se publicaron sendas revisiones críticas firmadas por Mayer (2011) y por Henderson y Chatfield (2011), amén de la subsiguiente réplica de Kam y Palmer (2011). A grandes rasgos, los detractores reconocen la justeza de los dardos contra las debilidades de la investigación tradicional, y la pertinencia de la línea argumental, pero plantean serias objeciones metodológicas. A saber: el *propensity score matching* introduciría un sesgo que torna cuestionable la presunta demostración de Kam y Palmer. En ambos artículos se analizan de nuevo las estadísticas contenidas en el PSS con otro método (*genetic matching*) que parece llevarlos a distinto puerto. Mayer cree aportar “pruebas de que la educación post-secundaria tiene un efecto causal sustancial en la participación política” (p. 644). Henderson y Chatfield se muestran más cautos: “aunque esta indagación no puede demostrar concluyentemente la existencia de un efecto causal positivo [...], pensamos que los datos impiden desechar la hipótesis convencional” (p. 656). En la respuesta a sus críticos, Kam y Palmer contraatacan con nueva evidencia obtenida con el método de *genetic matching*, para reafirmarse en sus conclusiones originales. Si bien admiten que “lo que parece una pregunta simple –¿la educación provoca participación política?– en realidad es matizada y compleja, y merece un estudio persistente” (p. 662).

Aunque no toquemos todas las teclas, de esta polémica se infieren algunos motivos para la reflexión. Por de pronto, y parafraseando a Edgar Morin, la realidad es terca y sólo podemos afrontarla con un pensamiento complejo. En este campo de fuerzas tan enmarañado, nos parece una quimera pretender aislar una relación binaria y cuantificarla bajo el supuesto *ceteris paribus*, esto es, bajo la presunción provisional de que las restantes relaciones han dejado de funcionar o permanecen estables y controladas. Más aún, resulta dudoso reducir la recursividad de la dinámica social (en la cual lo “estructurado” es también “estructurante”, y lo “producido” actúa asimismo como “productor”) a causalidades lineales de ese tenor, y despachar como variables “extrañas” las influencias descartadas en el modelo. A este respecto es ilustrativo que Henderson y Chatfield (2011) reprochasen a Kam y Palmer la inserción de “demasiadas variables” en su diseño, argumentando que semejante “saturación” perjudicaba su “equilibrio”. Como se ve, corremos el riesgo de que los instrumentos con los que calibramos un fenómeno acaben definiendo lo que ese fenómeno es.

Por añadidura, no debería olvidarse que, dada la naturaleza del mundo social, la investigación siempre estará abierta a discusiones no dirimibles con la mera apelación a los avales empíricos. Verbigracia, Mayer (2011, p. 643) reforzaba su postura sobre el efecto

causal de la educación con este significativo apunte: “si el progreso educativo de las personas aumenta su participación política, entonces no sólo hemos identificado una fuente de desigualdades participativas, sino también un potencial correctivo”. Por más que coincidamos sin ambages en la trascendencia insustituible de la educación, la de Mayer no es una deducción inocente. No deja de sorprender semejante tendencia a individualizar el riesgo de exclusión cuando, como certeramente recordaban Fischman y Haas (2011) en un brillante trabajo, la historia de los problemas de la gobernabilidad democrática es la historia de la tensión no resuelta entre la afirmación conceptual de la igualdad y la indisimulada realidad de las múltiples formas de desigualdad que segmentan a las poblaciones. Una desigualdad que se deja sentir tanto en las trayectorias escolares como en la infrarrepresentación de grupos enteros en las instituciones existentes (Wolbrecht y Hero, 2005). Se insiste en que más educación formal crea más y mejor ciudadanía, pero no tanto –seguimos con Fischman y Haas– en el vínculo inverso, a pesar de las múltiples señales disponibles: “una mayor igualdad entre los ciudadanos [...] también puede ayudar a desarrollar mejores estudiantes”. Volveremos más adelante al tema de la individualización del riesgo social, pues no está desligado de la llamativa explosión de los discursos sobre la “ciudadanía activa” y la necesidad de promoverla entre las nuevas generaciones que ha tenido lugar a partir de los años 80 del siglo XX, en paralelo a la profunda reestructuración que experimentan los países del capitalismo avanzado.

## ALGUNAS INVESTIGACIONES RECIENTES DESDE EL CAMPO EDUCATIVO

El panorama que dibujan los frutos de la investigación empírica más propiamente educativa no difiere sustancialmente del esbozado en el apartado anterior. Varios informes se sienten respaldados para subrayar con firmeza el impacto positivo de la educación para la ciudadanía en la participación de los jóvenes. Sin ir más lejos, el CIVED (*Civic Education Study*) de 1999, puesto en marcha por la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) para sondear las actitudes hacia la democracia de estudiantes de 14 años en 28 países, sugería que el conocimiento cívico predice la futura intención de voto (Torney-Purta *et al.*, 2001). Otros, sin embargo, reconocen la ambivalencia de las pruebas (Eagles y Davidson, 2001), no tan nítidas ni sólidas como anticipan las expectativas ordinarias (Bowman, 2011), probablemente por la confluencia de dinámicas y circunstancias extraescolares que “median” la eventual impresión de la educación para la ciudadanía en el alumnado. De hecho, la mayoría de los trabajos que he consultado tienen en cuenta una serie de *background factors* o variables contextuales (el nivel social, económico y cultural, el género, la etnia, el lugar de nacimiento para comparar a los nativos con los condiscípulos de origen foráneo, etc.). Incluido, por supuesto, el último *Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía* de la IEA (2010). Aquí revisaré con más detalle un par de ellos, a fin de seguir extrayendo motivos para la reflexión.

En septiembre de 2005, el Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL), dependiente de la Comisión Europea y alojado en el Instituto para la Protección y Seguridad del Ciudadano (Ispra, Italia), lanzó un proyecto de investigación exploratorio con vistas a confeccionar un panel de indicadores sobre ciudadanía activa. La labor acabó concretándose en el *Active Citizenship Composite Indicator* (ACCI), hecho público en

2006 y revisado en 2008. Esta última versión se basa en 61 indicadores extraídos de las estadísticas disponibles, fundamentalmente la *European Social Survey*. En un inicio no contemplaba las consecuencias políticas de la educación formal. Sin embargo, a raíz de la implicación del CRELL en la elaboración del marco de la evaluación para el módulo europeo del mencionado estudio sobre civismo y ciudadanía de la IEA, se encendió ese interés. Arrancó entonces una iniciativa para “cuantificar el impacto de la educación formal en el comportamiento ciudadano activo” en 19 estados del continente europeo, cuyos primeros resultados pueden verse en Hoskins, D’Hombres y Campbell (2008).

Como punto de partida se pergeñó un modelo teórico que condensaba las relaciones ideales entre los *inputs* de aprendizaje, los *outcomes* individuales (la competencia cívica) y los *outcomes* sociales (la ciudadanía activa). La hipótesis subyacente era que las experiencias de aprendizaje abonaban la competencia cívica y ésta, a su vez, capacitaba a las personas para convertirse en ciudadanos activos. Este esquema pretendía no perder de vista las variables contextuales (resumidas en los antecedentes familiares y en características del sujeto, el hogar y el país), así como algunas barreras para la participación (preocupaciones económicas, tiempo libre, ubicación geográfica, acceso a la información...), puesto que “claramente el aprendizaje no es el único factor por el cual la gente se implica” (p. 388). Los datos manejados provinieron de la *European Social Survey* de 2006-2007. Para la población muestral se seleccionaron individuos con al menos 18 años de edad y ciudadanos del país donde residían. Aplicando un modelo econométrico, puntuaron el comportamiento electoral (según hubiesen votado o no en las últimas elecciones nacionales), la pertenencia o no a un partido político, y si se habían sumado o no a acciones de protesta, y cruzaron esos valores con las variables contextuales y los años de escolarización. No se analizó la incidencia de los aprendizajes no formales o informales.

Sus hallazgos insinúan la existencia de externalidades democráticas asociadas a la educación. Los efectos de la misma en las tres medidas de comportamiento cívico sopesadas les parecen robustos. Por ejemplo, una vez controladas las variables contextuales, las probabilidades de haber ejercido el voto, pertenecer a un partido o haber tomado parte en actividades de protesta eran, respectivamente, un 8,5%, un 3,3% y un 27,3% más altas en individuos con educación superior con respecto a quienes sólo tenían un nivel educativo primario. Sorprendentemente, no asomaban diferencias significativas entre los entrevistados con niveles educativos primarios y secundarios, lo que les lleva a sospechar que el impacto no es lineal, acrecentándose con la formación universitaria. No obstante, aunque los autores se declaran bastante confiados en que estas correlaciones “son realmente un efecto causal” (p. 396), no tienen reparos en demandar cautela al tiempo de dilucidarlas. Entre otras razones porque “aislar el impacto de la educación formal es muy difícil debido a la complejidad circundante” (p. 388), con lo cual acecha siempre el riesgo de estar omitiendo factores que influyen simultáneamente en la educación y en la conducta ciudadana.

Nuestra segunda investigación nos conduce a Inglaterra. Este es un país rico en iniciativas (véase un buen estado de la cuestión en Osler y Starkey, 2006), pero yo me fijaré específicamente en el proyecto *Citizenship Education Longitudinal Study* (CELS), en cuya tarjeta de visita se afirma que “es el estudio más grande y de mayor duración del mundo sobre el impacto de la educación para la ciudadanía en los jóvenes” (<http://www>.

nfer.ac.uk/research/projects/cels/). Nació como un encargo del Department of Children, Schools and Families –antes Department for Education and Skills– en el año 2001, justo después de aprobarse la conversión de la educación para la ciudadanía en una asignatura obligatoria para todos los alumnos de 11 a 16 años, aunque esta orden no entrase en vigor en las escuelas inglesas hasta septiembre de 2002. Y su recorrido llegó hasta 2010, momento en el que quedó subsumido dentro del proyecto *Citizens in Transition* (CiT). Las principales líneas de trabajo del CELS han girado en torno a estos interrogantes: cuáles son los efectos de la educación para la ciudadanía en el conocimiento, habilidades y actitudes de los jóvenes; cómo es la educación ciudadana impartida en las escuelas, y en qué medida las diferentes modalidades que adopta determinan los resultados estudiantiles. A fin de buscarles respuesta, CELS ha utilizado una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos. Por una parte se han realizado encuestas periódicas que han permitido seguir la trayectoria escolar de varias cohortes de alumnos con edades comprendidas entre los 11-12 y los 17-18, además de recabar información de directores y profesores. Por otra parte, cada dos años se visitaron doce centros en los cuales se llevaron a cabo sendos estudios de caso longitudinales.

Las publicaciones emanadas del CELS son muy abundantes<sup>2</sup>, y es imposible comentarlas todas. Teniendo en cuenta los interrogantes clave que han guiado la investigación, así como el objeto que nos ocupa en estas páginas, me limitaré a destacar un par de vetas. Es interesante, por ejemplo, el quinto informe anual (Kerr *et al.*, 2007). Sus autores pudieron constatar que, cumplidos los cuatro años desde su introducción obligatoria en el currículum de secundaria, la situación de la asignatura era todavía indefinida. Por el modo de afrontarla y por las discrepantes cosmovisiones latentes distinguieron cuatro tipos de escuelas, que iban desde las que se ceñían a una interpretación restrictiva y burocrática como mero plan de estudios, a las que ofrecían una lectura más fecunda, maridada con la promoción de la participación dentro y fuera de los centros, pasando por variantes intermedias. A su juicio, semejante disparidad traslucía algunos problemas estructurales pendientes de solución: las volubles prioridades de la Administración, la falta de estatus y visibilidad de la educación para la ciudadanía, amén de la carencia de personal cualificado. En esa fecha, más de la mitad de los profesores encargados no había recibido formación al respecto. No parecía una simple coincidencia la reciprocidad detectada entre los temas cuya enseñanza generaba mayor inseguridad en los docentes, y los temas que los alumnos estimaban menos relevantes para sus vidas.

En lo que atañe a sus averiguaciones sobre las eventuales consecuencias de la asignatura en la participación cívica, una pintura esclarecedora de su cariz nos la brindan el sexto informe anual (Benton *et al.*, 2008) y Lopes, Benton y Cleaver (2009). En esta segunda publicación se aprovecharon los cuestionarios cumplimentados en febrero de 2005 por una muestra de 13.646 discentes, de 13-14 años, para tratar de graduar su influencia en la *intención de participar* cuando lleguen a adultos. Esa intención de participación futura fue medida mediante cuatro ítems del cuestionario, que les situaban ante la tesis hipotética

<sup>2</sup> El listado bibliográfico completo puede consultarse en el siguiente enlace: <[http://www.nfer.ac.uk/nfer/research/projects/cels/Full\\_bibliography\\_of\\_CELS\\_publications.pdf](http://www.nfer.ac.uk/nfer/research/projects/cels/Full_bibliography_of_CELS_publications.pdf)>.

de votar en las elecciones generales, votar en las elecciones locales, actuar como voluntario para ayudar a otras personas y recaudar dinero para una buena causa; y cotejada con la expresada en una encuesta previa pasada dos cursos antes, al iniciar la secundaria. Como posibles “antecedentes” de la participación se barajaron el *conocimiento* de los estudiantes sobre el sistema político y las leyes, su *desinterés* en la política, su valoración de los *beneficios* del voluntariado (tales como ayudarles a conseguir un empleo) y su *eficacia* personal, en la acepción de sentirse capaces de influir en las decisiones colectivas. En cuanto a las variables contextuales, incluyeron en su modelo de regresión múltiple el género, la etnia y el número de libros existente en sus hogares (como indicador indirecto del estatus socio-económico familiar). Finalmente, incluyeron también una tipología que pretendía captar la aproximación a la asignatura ensayada en cada colegio.

Grosso modo, no se encontraron diferencias reseñables entre los distintos grupos étnicos. El género (femenino) y un mayor número de libros en casa sí se asociaban con una intención de participación futura más alta. En cualquier caso, el antecedente más estrechamente conectado con dicha intención resultó ser el convencimiento de los beneficios de la participación, y no las actitudes previas hacia la misma desveladas dos años atrás. En opinión de los autores, este dato certificaría la importancia de las experiencias de aprendizaje habidas en educación para la ciudadanía. Sin embargo, y paradójicamente, el análisis no reveló una relación muy significativa entre el conocimiento del sistema político o entre el enfoque de la asignatura y la participación futura. Los autores achacan lo primero a la escasa relevancia de la enseñanza factual, y lo segundo a una deficiente caracterización de los enfoques en el instrumento de recogida de información, si bien reconocen la conveniencia de indagación adicional.

Suele decirse que poseemos más conjeturas razonadas que conclusiones bien asentadas. Las investigaciones inspeccionadas aportan pistas preciosas, pero son muchas las incógnitas sin despejar. Por descontado, la complejidad intrínseca de estos fenómenos es el motivo fundamental, pero también ocurre que el camino heurístico que seguimos para tratar de aprehenderlos opta con frecuencia por demasiados atajos. La socialización política, la construcción de la ciudadanía o su ejercicio son procesos multidimensionales, de contornos difusos, inacabados, ambivalentes, desiguales, en constante tensión, mutables, fluidos... y difícilmente pueden congelarse en un límpido modelo de variables y relaciones entre variables, que tiende a inmovilizar esa fluidez, e incluso a imponerle una dirección y necesidad cuando menos controvertibles. Es innegable que muy a menudo sólo se torna factible un acercamiento indirecto, a través de indicadores. Es igualmente notorio que algunos de estos indicadores son en verdad ingeniosos y provechosos. Pero de ellos no cabe inferir sentencias categóricas. Máxime cuando un sofisticado tratamiento estadístico no garantiza inmunidad contra los sesgos.

Detengámonos un fugaz instante, por ejemplo, en algo a lo que sólo me he referido hasta ahora de manera tangencial: el aprendizaje de la competencia ciudadana susceptible de potenciar la participación. Los recientes intentos por ponderar su “adquisición” estudiantil –pienso en botones de muestra como la última evaluación general de diagnóstico de la educación primaria (Ministerio de Educación, 2010) o el estudio internacional de civismo y ciudadanía de la IEA (2010)– reflejan a las claras el enorme ascendiente alcanzado por el lenguaje de la *accountability* productivista y “resultadista” hoy dominante. En



los citados informes se habla sin sonrojo de “niveles de rendimiento” en la adquisición de dicha competencia. Estos usos del lenguaje desconciertan. Pero no son casuales, sino signos de una narrativa más global que pugna por redelinear algunos problemas políticos axiales de nuestras sociedades contemporáneas. Según resaltan Benedicto y Morán (2002, pp. 69-70) en un excelente libro, emplear un vocabulario ajeno –capital, rendimientos– para nombrar estas cuestiones entraña una visión apolítica de la ciudadanía y “una tecnificación” de la concepción de la vida pública, con profundas consecuencias:

... la pasividad cívica, al igual que la marginación o la pobreza, se impregnan de tintes auto-inculpatorios y, sobre todo, se individualizan y localizan. Los programas de intervención pública prometen un alto rendimiento con inversiones mínimas porque desplazan el epicentro de la responsabilidad de la producción de bienes públicos al ámbito privado, y los agentes públicos limitan su papel a meros facilitadores de dichas acciones. Se difunde, así, una imagen irreal de la comunidad cívica activa (p. 70).

Vuelve a asomar aquí la pasmosa coincidencia (aunque no sea en absoluto la única concurrente) que trava la vigente preocupación institucional por la ciudadanía activa con la creciente individualización del riesgo social a la que venimos asistiendo tras la crisis de los estados del bienestar. No será la última vez que aluda a ella. Mientras tanto, remito al lector o lectora a las tareas y preguntas liberadas en los informes del Ministerio de Educación y la IEA como ilustración de las pruebas y cuestionarios entregados a su respectiva muestra discente. Quien suscribe no termina de saber qué perspicaz iluminación pueden proveernos acerca del crecimiento de un niño o adolescente como sujeto político. No en vano, es tan sencillo encontrar defensas de la educación para la ciudadanía como hondas divergencias en las filosofías subyacentes y en las prácticas docentes. De las primeras, y de los ríos de tinta que han hecho correr, me he ocupado en Romero y Luis (2008). De las segundas ofrecen sólidos indicios varias investigaciones (v.g., Davies, Gregory y Riley, 1999). Sea cual sea la metodología usada para averiguar el papel de esa educación formal en nuestra constitución como sujetos agentes de la vida colectiva, no es sensato hacer abstracción de tales divergencias.

Volvamos a los indicadores utilizados para detectar el efecto educativo en la participación. Siendo sin duda muy expresivas, hay que valorar con cautela las *intenciones* para el futuro consignadas por el alumnado en un cuestionario. Acaso sirvan más como indicio de la impronta propiamente “escolar” de la asignatura que como “predicador” del ulterior comportamiento social; sobre todo, quizá, si tal asignatura no se conjuga con experiencias cívicas extraescolares paralelas y complementarias (cfr. García Pérez *et al.*, 2009). Para encarar la índole en buena medida diferida de ese eventual efecto, se me antojan prometedoras las indagaciones longitudinales que examinan hasta qué punto los “logros” sedimentados durante los cursos de ciudadanía se mantienen después de abandonar el sistema educativo. Pasek *et al.* (2008) procedieron de ese modo a fin de descubrir los efectos a largo plazo del programa *Student Voices*, concebido con la voluntad explícita de aumentar la participación política, e implementado en los centros públicos de secundaria de Filadelfia (EEUU) en 2002-2003. Tras una primera evaluación del impacto inmediato, se siguió dos años más a los mismos estudiantes –para entonces el 98% había dejado ya el instituto– a fin de descubrir sus posibles ecos en la actitud y el

comportamiento electoral de estos jóvenes en la elección presidencial de 2004. Con una ambición tan acotada, los investigadores quedaron moderadamente satisfechos. Ahora bien, ni esta estrategia ni la de Hoskins, D'Hombres y Campbell descrita más arriba (recordemos su omisión de los aprendizajes no formales e informales) resuelven todos los problemas. El peligro es doble. De un lado, que los indicadores elegidos tracen una imagen en exceso “convencional” de ciudadanía. De otro, que se sobre-interprete retroactivamente la “causa” escogida a priori, bajo la ilusión de que es factible dejar en suspenso el intrincado juego de fuerzas entre la “socialización por diseño” y la “socialización por defecto” –valgan las afortunadas categorías usadas por Lopes *et al.* (2009)–, en un escenario que, por añadidura, dista mucho de ser un simple telón de fondo inerte y unitario.

## SOBRE LAS PRESUPOSICIONES “ONTOLÓGICAS” DEL DEVENIR CIUDADANO

A propósito de la polémica sobre el papel de la formación del profesorado en la mejora de la educación, en Romero y Luis (2007) sosteníamos la necesidad de explorar ese papel dentro del proceso estructurante a cuyo través se constituye de facto esta práctica profesional. De manera similar, Merchán (2010) reclamaba una teoría de la acción para afinar las herramientas analíticas con las cuales diseccionamos la enseñanza en las aulas. En mi humilde opinión (concordante con la de Merchán y García Pérez, 2008), a la investigación que merece nuestra atención le urge igualmente sacar a la luz y someter a discusión sistemática sus presuposiciones implícitas acerca de cómo se construyen y transforman las identidades y comportamientos ciudadanos, en relación a esa dialéctica entre las posibilidades que “empoderan” a los miembros de una comunidad política y los obstáculos estructurales e institucionales que constriñen sus acciones. Es el único antidoto que se me ocurre frente al idealismo iluso –criticado con agudeza por Fischman y Haas (2011)– de esa educación cívica que reduce la ciudadanía a un patrón estable, no contradictorio y puramente racional de conocimientos, destrezas, valores, compromisos, responsabilidades y actuaciones, susceptible de ser transformado en un “programa pedagógico” enseñado por las escuelas y aprendido por un alumnado que, con posterioridad, lo pondría deliberadamente en funcionamiento, recreando de tal guisa ciertas regularidades conductuales adecuadas a la democracia. Si asume esta premisa tácita y se recluye en la relativamente cómoda labor de discernir y tasar esa “evocación” de la educación formal, la investigación se deslizará también por la pendiente del idealismo.

Escapa de mis manos, y del modesto designio de estas páginas, analizar la construcción social de la ciudadanía en esta coyuntura histórica. Me contentaré con esbozar algunos apuntes, demasiado veloces, sobre cuestiones a mi juicio insoslayables al tiempo de idear propuestas formativas y de indagar en sus consecuencias desde el punto de vista participativo. De entrada, es menester ubicar de una manera efectiva, y no sólo nominal, los aprendizajes formales en el más amplio contexto de los cambiantes procesos de socialización política, y enriquecer nuestra comprensión de tales procesos. De hecho, algunas conclusiones de la literatura disponible (véase la revisión de Hahn y Alviar-Martin, 2008) alertan por sí mismas de ciertas flaquezas en la investigación desarrollada hasta la fecha.

La socialización política ni empieza ni acaba con la escolarización, sino que tiene lugar a lo largo de toda la existencia de las personas, en los diferentes ámbitos en los que se



desarrollan sus prácticas colectivas, y a través de mecanismos de significación enredados en las luchas simbólicas por nombrar –y tratar así de conformar– la realidad social. Esos distintos ámbitos están atravesados por pautas institucionalizadas de comportamiento, con sus propias lógicas expresadas y sustentadas culturalmente, que tienen una profunda repercusión en la constitución del mundo experimentado por los actores. En su seno se interiorizan consciente e inconscientemente las “gramáticas de la ciudadanía”, esa abigarrada mezcla de “imágenes, memorias, valores, símbolos, lenguajes... que constituyen las piezas más elementales para la construcción de las representaciones sociales de la vida en común y del bien público” (Benedicto y Morán, 2002, p. 71). La naturaleza heterogénea, e incluso conflictiva, de las dispares “gramáticas” que impregnan o pugnan en los espacios institucionales por los que transita un individuo en su cotidianidad convierte la creación de su subjetividad cívica en un camino incierto e inacabado de refuerzos, resistencias, alteraciones, deformaciones, reafirmaciones, reconversiones, olvidos y vivificaciones, determinado por sus experiencias sociales y las circunstancias que las moldean. No existen individuos “completamente” socializados. Tampoco una socialización unívoca: no ya sólo, como recoge el tópico, porque las influencias en un ámbito puedan verse perturbadas o anuladas por las influencias en otro, sino también porque su huella se diversifica y fragmenta en función de las disímiles posiciones dentro de la estructura de la desigualdad social. Si algo se infiere de todo ello es la práctica imposibilidad de cuantificar el peso relativo “exacto” de unos ascendientes u otros. A escala individual, y aun en el supuesto improbable de que fuesen deslindados con nitidez, esos ascendientes no son porcentajes fijos extrapolables proactiva o retroactivamente, pues sus respectivas improntas pueden variar, mutar o reconfigurarse con el tiempo. A escala agregada, no cabe hablar de, pongamos por caso, “la juventud” en singular, sino de grupos plurales de jóvenes que se enfrentan a problemas distintos en el ejercicio de su ciudadanía, equipados con diferentes tipos de recursos y capacidades.

Circunscribir la mirada y tratar de precisar el efecto educativo en una acción cívica concreta (al modo de Pasek *et al.*, 2008) tal vez facilite las cosas, pero de ahí sólo emerge un retrato parcial y simplificador. Como señalan Benedicto y Morán (2002, p. 44), en la actualidad “los ciudadanos intervienen en la representación dependiendo del tema o problema que se trate en cada momento, de tal forma que unas veces nos los encontramos como protagonistas y otras como espectadores atentos”. La evidencia empírica no permite sostener la idea de un ciudadano permanentemente activo: la participación es contingente, y adopta múltiples formas.

El encuadramiento de la educación para la ciudadanía dentro de estos procesos de socialización tiene la virtud adicional de ayudar a vislumbrar mejor lo que Fischman y Haas (2011) denominan “la importancia de las formas automáticas e inconscientes de pensar y actuar de la gente en los asuntos políticos”. Las “gramáticas cívicas” mencionadas hace un instante contienen componentes cognitivos, pasionales, evaluativos, morales y operativos integrados en la identidad del yo y en las identidades grupales. A menudo se plasman en metáforas (que “explican” los fenómenos por correspondencia con imágenes cercanas a la experiencia y a los afectos personales), disfrazadas de un “sentido común” que se maneja en gran medida sin pensar. No es su “verdad” la que vuelve esas nociones útiles en el discurso y las actuaciones colectivas, sino su valor simbólico y emocional

(Wagner, Hayes y Flores, 2011). En estas gramáticas aterrizan las píldoras racionales que proporciona (que debería proporcionar) la educación formal, pero la posible conmoción ocasionada es imprecisa a priori, y bidireccional. Baste comprobar cómo el conocimiento “protocientífico”, las percepciones y creencias cotidianas se introducen, muchas veces inadvertidamente, en la actividad científica, y cómo muchas teorías y conceptos científicos se extienden entre amplios sectores de la población en forma de peculiares versiones popularizadas que acaban convirtiéndose también en “protocientíficas”. Por sus intensas adherencias emocionales y morales, el juicio político es con frecuencia *post hoc*: buscamos razones que justifiquen nuestra postura íntima previa. Una mayor educación puede transformar, en efecto, el planteamiento, el nudo y el corolario de ese juicio; pero tampoco es insólito que su alcance se ciña a la búsqueda de nuevos argumentos para avalar la sentencia ya emitida de antemano. Esta interpenetración recíproca torna ardua la faena de separar los hilos de esta enrevesada trama. Por eso es tan pertinente e interesante la propuesta de Fischman y Haas (2011) de contemplar en nuestros análisis de la ciudadanía el marchamo del pensamiento metafórico y estereotipado.

Antes de abandonar el tema de la socialización política, permítaseme un último apunte sobre los “lugares” o “espacios” de los aprendizajes cívicos formales e informales. Según se habrá constatado, los mentados en los estudios aquí revisados son la tríada que privilegiaba el modelo clásico de ciudadanía: la familia, la escuela y la ciudad (su centro y sus barrios). Aunque no entraré en ellos ni en los intensos cambios que están sufriendo, no quiero desperdiciar la oportunidad de referirme brevemente a la escuela. La investigación no debiera hacer abstracción de su “gramática” idiosincrásica (en la acepción de Tyack y Tobin, 1994) al rastrear su influencia en la cultura política adquirida. Comentaba Chervel (1992, p. 196) que “cultura es lo que queda cuando se ha olvidado todo”. Pues bien, ¿cuál es el “poso” dejado a la postre en los niños y adolescentes por una institución que, en la periferia de sus *curricula*, educa para la participación en democracia, por definición “inclusiva”, mientras su lógica inercial está trufada de mecanismos de clasificación, diferenciación y control? En cualquier caso, al abordar los tornadizos espacios socializadores que dejan su impresión en la construcción de la ciudadanía, mi pretensión fundamental era llamar la atención sobre la importancia de otros ámbitos solapados con dicha tríada. Por ejemplo, algunos de los “no-lugares” paradigmáticos de la “sobremodernidad” (las expresiones son del antropólogo Marc Augè), como los centros comerciales. No me refiero a ellos en un sentido solamente físico sino también emblemático de la sociedad de consumo globalizada en que vivimos; una sociedad que interpela a sus miembros fundamentalmente (y quizá en exclusiva) como consumidores:

Hablar de una “sociedad de consumidores” es más, mucho más, que verbalizar una observación tan trivial como que sus miembros hallan placer en el hecho de consumir y que, en un intento de ampliar sus placeres, dedican gran parte de su tiempo y de sus esfuerzos a esa tarea consumidora. Significa decir, además, que la percepción y el tratamiento de la práctica totalidad de las partes del escenario social y de las acciones que éstas evocan y enmarcan tienden a estar guiadas por un “síndrome consumista” en las predisposiciones cognitivas y evaluadoras. Así, la “política de la vida” (en que quedan comprendidas tanto la “Política” con mayúsculas como la naturaleza de las relaciones interpersonales) tiende a ser reconfigurada a imagen y semejanza de [...] ese *síndrome consumista* (Bauman, 2006, p. 112).

La tendencia desvelada por Bauman no deja de ser una manifestación de dinámicas más generales que están alterando la relación entre los Estados y los mercados, y que están incidiendo en lo que Richard Sennett llamó “el declive del hombre público”.

Una omisión llamativa en mi cata bibliográfica son los medios de comunicación de masas, a pesar de que –seguimos a Castells (2009, p. 261)– “en nuestro contexto histórico la política es fundamentalmente una política mediática”. Eso no significa que los medios posean el poder: “son el espacio donde se crea el poder [...] constituyen el espacio en el que se deciden las relaciones de poder entre los actores políticos y sociales rivales” (p. 262). Sin su presencia en estos canales, sus mensajes no existen para el “gran público”. Su difusión a través de los mismos supone aceptar sus reglas de juego, su formato y sus intereses. Bajo la máxima de que lo que resulta atractivo aumenta la cuota de pantalla, los problemas sociales se presentan con el lenguaje del infoentretenimiento, y la actualidad parlamentaria con la jerga de la competición deportiva. La ecuación audiencia masiva = mensaje simple teatraliza y personaliza la política. El ciudadano, en fin, se convierte en espectador. Súmese a ello lo que Castells denomina el “filtrado o *gatekeeping* de la democracia”, en alusión a su papel en el establecimiento de la agenda mediante la desigual cobertura, en la priorización de unos asuntos u otros, o en el “enmarcado” de las noticias que promueve implícitamente una determinada interpretación, evaluación o solución. Los *mass media* no son una escuela óptima de democracia deliberativa basada en exposiciones discursivas enjundiosas, disecciones concienzudas de los temas relevantes y debates civilizados profundos. Pero tienen una repercusión en la cultura cívica que no puede obviarse. Tampoco debe pasarse por alto la nueva autocomunicación horizontal de masas de esta era digital, vinculada a Internet y las redes inalámbricas, pues está sirviendo de cauce a la movilización y la participación, y abriendo nuevos espacios públicos.

Con todo, quizá el silencio más flagrante en las investigaciones consultadas es el relativo a las condiciones institucionales de la participación. Y, sin embargo, “poco importa ser un ciudadano activo si no existe un ámbito en el que poder ejercer la ciudadanía de modo efectivo” (Clarke, 1999, p. 61). Los foros para la participación cívica pueden ser muchos y variados, por descontado, pero fijémonos en la política institucional garante del proceso democrático. Es harto sintomático que algunos teóricos califiquen el modelo de democracia imperante en los países occidentales desde la Segunda Guerra Mundial de “elitista pluralista de equilibrio”. Desde el inicio de la última posguerra se ha ido imponiendo la concepción *schumpeteriana* de la representación como mero instrumento de designación de élites, organizadas en partidos políticos, que adquieren el derecho a gobernar a través de la competencia electoral periódica. La ciudadanía no adopta las decisiones políticas y elige luego a sus representantes. Antes bien, el funcionamiento del modelo se concibe de forma análoga al del mercado: los votantes serían los consumidores y los partidos las empresas productoras de programas políticos entre los cuales los primeros optan. El gobierno es responsable ante el electorado, que puede retirarle su confianza. Pero puede parecer que a los electores les dan hechas la mayor parte de sus opciones, especialmente si tenemos en cuenta su exigua capacidad para marcar la agenda. Esta estructura representativa implica una tendencia a restringir la intervención ciudadana más allá del sufragio, y evidencia una clara desconfianza hacia los “excesos de la participación democrática”. Esto es, coadyuva directamente a –y se alimenta de– la apatía, dentro de

unos límites que salvaguarden su legitimidad (véase Romero, 1992). Las consecuencias que está teniendo la globalización en las comunidades políticas de momento agravan este déficit. Ya no cabe identificar sin más el lugar del poder político efectivo con el gobierno nacional: el poder efectivo es compartido y pactado por instituciones y agentes diversos en los niveles estatal, regional e internacional, en muchos casos con un parco o nulo control democrático. Pero mientras el paradigma de la democracia estatal deviene notoriamente insuficiente, todavía no hemos creado instituciones globales que permitan a una ciudadanía múltiple y planetaria regular esa globalización.

## ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Desde hace algo más de dos décadas asistimos a una multiplicación de discursos que abogan por la promoción de una ciudadanía *activa y responsable*, primordialmente entre las jóvenes generaciones a través de su educación. La asunción de esta demanda por algunos organismos multilaterales (como la Comisión Europea, la OCDE o la UNESCO) sin duda amplificó su eco y aceleró la receptividad de las autoridades educativas nacionales.

Este verdecer no es casual. Está asociado a una revisión del concepto de ciudadanía impulsada por la profunda reestructuración socio-institucional iniciada en las áreas centrales del mundo desarrollado a partir de los años 80 del siglo XX. Ciertamente es que los fertilizantes de ese florecimiento responden a inspiraciones variopintas y hasta antagónicas (cfr. Benedicto y Morán, 2002). Desde la furibunda crítica ideológica de la Nueva Derecha a la ciudadanía social propia del *Welfare State*, dirigida a sustituir el énfasis en los derechos por el énfasis en las obligaciones, al objeto de convertir a los individuos en los responsables principales de su bienestar y el de su familia, para lo cual deberían abandonar su dependencia del Estado paternalista y contraer un papel más activo. A la preocupación por la calidad de la vida democrática y la creciente desafección que distancia a los ciudadanos de la política institucional. Pasando por las llamadas de atención sobre el surgimiento, en este escenario de grandes mudanzas, de nuevos tipos de actores políticos y otras formas de movilización de la sociedad civil.

Por distintos caminos, se ha confluído en la necesidad de generar una conciencia de responsabilidad en los jóvenes e implicarles en la marcha de los asuntos de la comunidad, venciendo su escepticismo y su desconfianza hacia la política. A fin de conseguirlo se confía básicamente en los procesos de aprendizaje formal e informal, encaminados a la adquisición de las competencias imprescindibles para participar activamente en el espacio público. A grandes rasgos, ésta es la argumentación oficial. Al menos buena parte de las investigaciones lanzadas para comprobar la viabilidad y efectividad de los proyectos educativos emprendidos la han dado por sentada. Y, al hacerlo, han insertado tácitamente una direccionalidad en sus explicaciones que conlleva un sesgo controvertible. Benedicto y Morán (2002, pp. 68-70) la detectan con gran perspicacia. En esa argumentación, los prerequisites de una vida democrática genuina se colocan manifiestamente en el lado de los actores: si cultivan sus competencias y compromisos cívicos, y se desarrollan como ciudadanos activos, se asegurará el correcto funcionamiento de las instituciones. Pero esa flecha de causalidad se puede invertir. Si las instituciones propiciasen y alenta-

sen verdaderamente la participación de todos y todas en las deliberaciones y decisiones que atañen a los asuntos comunes, se habrían creado prerequisites esenciales para la germinación de una ciudadanía activa y una cultura política sólida. En el apartado anterior veíamos que la desafección admite otra interpretación, pues tiene también claras raíces institucionales. Por tal motivo, no es un fenómeno exclusivo de una juventud que, por lo demás, no puede tacharse indiscriminadamente de apolítica y apática. Lo que se ha producido, seguramente debido a las rigideces y estrecheces subrayadas, es más bien un alejamiento de la forma convencional de hacer política, acompañado de un descubrimiento de otros cauces de compromiso colectivo, voluntariado social, acciones solidarias y de protesta, etc. (Ross, 2004; Torney-Purta y Amadeo, 2011).

En suma, la educación es una condición absolutamente indispensable, pero no suficiente para la participación en la esfera política. En palabras de Biesta (2007, p. 740), “una sociedad en la cual no se permite actuar a los individuos no puede esperar que sus escuelas produzcan ciudadanos democráticos”. Este molesto detalle se soslaya en los informes de los organismos internacionales y de las instancias comunitarias y nacionales que han impulsado el vigente envite de la educación para la ciudadanía. Si toma nota, quizá la investigación sea capaz de regalarnos preguntas relevantes al respecto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARTETA, A. (ed.) (2008). *El saber del ciudadano. Las nociones capitales de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- BAUMAN, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- BENEDICTO, J. y MORÁN, M<sup>a</sup>L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- BENTON, T.; CLEAVER, E.; FEATHERSTONE, G.; KERR, D.; LOPES, J. & WHITBY, K. (2008). *Citizenship Education Longitudinal Study (CELS): Sixth Annual Report. Young People's Civic Participation In and Beyond School: Attitudes, Intentions and Influences* (DCSF Research Report 052). London: DCSF. Disponible en <<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSF-RR052.pdf>> (Consulta, 14 de enero de 2012).
- BIESTA, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *Teachers College Record*, 109, pp. 740–769.
- BOWMAN, N. (2011). Promoting participation in a diverse democracy: A meta-analysis of college diversity experiences and civic engagement. *Review of Educational Research*, 81, pp. 29–68.
- CASTELLS, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- CHERVEL, A. (1992). L'école, lieu de production d'une culture. En : AUDIGIER, F. et BAILLAT, G. (eds.). *Analysar et gérer les situations d'enseignement-apprentissage. Sixième Colloque sur les Didactiques de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales (13, 14 et 15 Mars 1991)*. Actes du colloque. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, pp. 195–198.
- CLARKE, P. B. (1999). *Ser ciudadano*. Madrid: Sequitur.
- CUESTA, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- DAHL, R. (1999). *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus.
- DAVIES, I.; GREGORY, I. & RILEY, S. C. (1999). *Good Citizenship and Educational Provision*. London / New York: Falmer Press.
- 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), pp. 233–242.
- FISCHMAN, G.E. & HAAS, E. (2011). Beyond Idealized Citizenship Education: Embodied Cognition, Metaphors, and Democracy. *Review of Research in Education* (en prensa).
- GARCÍA PÉREZ, F.F.; DE ALBA, N.; ESTADA, P. et HERRERO, T. (2009). La participation des enfants et des jeunes dans les écoles espagnoles : expériences à Seville. *Carrefours de l'éducation*, 28, pp. 111–122.
- GUTMANN, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- HAHN, C. L. & ALVIAR-MARTIN, T. (2008). **International political socialization research**. En LEVSTIK, L. S. & TYSON, C. A. (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Routledge, pp. 81–108.
- HENDERSON, J. & CHATFIELD, S. (2011). Who Matches? Propensity Scores and Bias in the Causal Effects of Education on Participation. *The Journal of Politics*, 73(3), pp. 646–658.
- HIGHTON, B. (2009). Revisiting the Relationship between Educational Attainment and Political Sophistication. *The Journal of Politics*, 71(4), pp. 1564–1576.
- HOSKINS, B.; D'HOMBRES, B. & CAMPBELL, J. (2008). Does Formal Education Have an Impact on Active Citizenship Behaviour? *European Educational Research Journal*, 7(3), pp. 386–402.
- IEA (2010). *ICCS 2009. Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto de Evaluación. Disponible en: <<http://www.educacion.gov.es/dctm/ievaluacion/internacional/iccsespanol2009.pdf?documentId=0901e72b808aaabe>> (Consulta, 14 de enero de 2012).
- KAM, C.D. & PALMER, C.L. (2008). Reconsidering the Effects of Education on Political Participation. *The Journal of Politics*, 70(3), pp. 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), pp. 659–663.



- KERR, D.; LOPES, J.; NELSON, J.; WHITE, K.; CLEAVER, E. & BENTON, T. (2007). *Vision versus Pragmatism: Citizenship in the Secondary School Curriculum in England. Citizenship Education Longitudinal Study: Fifth Annual Report* (DfES Research Report 845). London: DfES. Disponible en: <<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR845.pdf>> (Consulta, 14 de enero de 2012).
- LOPES, J.; BENTON, T. & CLEAVER, E. (2009). Young people's intended civic and political participation: does education matter? *Journal of Youth Studies*, 12(1), pp. 1-20.
- MAYER, A.K. (2011). Does Education Increase Political Participation? *The Journal of Politics*, 73(3), pp. 633-645.
- MERCHÁN, F.J. (2010). La práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales como objeto de investigación de la Didáctica: importancia y dificultades metodológicas. Bases para una teoría de la acción en el aula. En: ÁVILA, R.M<sup>a</sup>, RIVERO, M<sup>a</sup>P. y DOMÍNGUEZ, P.L. (coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”, pp. 105-113.
- MERCHÁN, F.J. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (2008). Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela. Un marco para la reflexión y el análisis. *Con-Ciencia Social*, 12, pp. 15-19.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados*. Madrid: Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación. Disponible en: <<http://www.educacion.gob.es/evaluacion/publicaciones/evaluacion-diagnostico.html>> (Consulta, 12 de enero de 2012).
- OSLER, A. & STARKEY, H. (2006). Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 21(4), pp. 433-466.
- PASEK, J.; FELDMAN, L.; ROMER, D. & JAMIESON, K.H. (2008). Schools as Incubators of Democratic Participation: Building Long-Term Political Efficacy with Civic Education. *Applied Development Science*, 12(1), pp. 26-37.
- ROMERO, J. (1992). Las democracias de Europa Occidental de 1945 a nuestros días. *Estudios de Ciencias Sociales*, 5, pp. 153-176.
- ROMERO, J. y LUIS, A. (2007). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta desde el análisis de la construcción social de la docencia. *Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(19), pp. 1-22. En: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/67/193>> (Consulta, 14 de enero de 2012).
- ROMERO, J. y 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*, XII, 270(123). En: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-123.htm>> (Consulta, 14 de enero de 2012).
- ROSS, A. (ed.) (2004). *The experience of citizenship*. Proceedings of the sixth Conference of the Childrens Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, Krakow, 2004. London: CiCe Institute for Policy Studies in Education.
- 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, pp. 180-200.
- TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; OSWALD, H. & SCHULZ, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and participation at age fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- TYACK, D. & TOBIN, W. (1994). The “grammar” of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), pp. 453-479.
- WAGNER, W.; HAYES, N. y FLORES, F. (ed.) (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.
- WOLBRECHT, C. & HERO, R.E. (eds.) (2005). *The Politics of Democratic Inclusion*. Philadelphia: Temple University Press.





## LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA PARA UNA PARTICIPACIÓN CRÍTICA

**Antoni Santisteban Fernández\***

*Universitat Autònoma de Barcelona*

La investigación que se presenta corresponde al proyecto de investigación *El desarrollo de la competencia social y ciudadana: problemas sociales actuales y pensamiento histórico y social*<sup>1</sup>. En otras aportaciones ya hemos intentado demostrar que la competencia social y ciudadana sólo se puede desarrollar en el alumnado si trabajamos a partir de cuestiones centrales de la sociedad actual (Santisteban, 2009; González-Monfort y Santisteban, 2011). Esto quiere decir que la enseñanza de las ciencias sociales debe basarse en problemas sociales relevantes o temas controvertidos, según la tradición anglosajona, o en cuestiones socialmente vivas, según la tradición más actual del entorno francófono (Pagès y Santisteban, 2011). Este es el mejor aprendizaje para la participación crítica de la ciudadanía, aprender a valorar los problemas, aprender a pensar soluciones o alternativas y aprender a tomar decisiones.

### OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el trabajo de Levstik y Tyson (2008) sobre el estado de la investigación en la enseñanza de las ciencias sociales se señalan las siguientes necesidades de la investigación: a) conocer el estado del desarrollo de la competencia histórica, social y ciudadana; b) centrar la investigación en las necesidades y el impacto sobre la práctica; c) aportar los elementos necesarios para convertir la enseñanza de la geografía la historia y las ciencias sociales en un conocimiento efectivo para la reflexión crítica sobre la realidad y la intervención social. Estas necesidades no son nuevas y ya fueron señaladas en otras revisiones anteriores de los años 90 del siglo pasado (Shaver, 1991; Marker y Mehlinger, 1992; Thornton, 1994).

En nuestra investigación pretendemos obtener información sobre las características de la competencia social y ciudadana, y sobre cuáles son las aportaciones a su desarrollo

---

<sup>1</sup> Proyecto de Investigación financiado por el MICINN. Referencia: EDU2009-10984. Investigador Principal: Antoni Santisteban. VI Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011.

\* Grupo de Investigación GREDICS (<http://www.gredics.org/>). Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales. Universitat Autònoma de Barcelona. E-Mail: antoni.santisteban@uab.cat.

por parte de la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales. Parece que existe un consenso sobre algunos aspectos del currículo de ciencias sociales y para la formación ciudadana, especialmente: a) incorporar el presente y las cuestiones socialmente vivas en los estudios sociales; b) formar el pensamiento histórico y social, como pensamiento crítico-valorativo y como pensamiento creativo-divergente-alternativo; y c) la importancia de la educación democrática y la intervención social.

Pero las premisas anteriores no parecen cumplirse, por lo cual no podemos asegurar que se esté formando la competencia social y ciudadana en las clases de ciencias sociales. La investigación debe dar respuesta a la situación actual, describir cuál es y cómo mejorarla, realizar propuestas educativas y dirigir la investigación a la experimentación en la práctica y la reflexión sobre la misma, implicando al profesorado de los centros en dicha investigación. En definitiva, cómo se forma y cómo se debería formar la competencia social y ciudadana, a través de una enseñanza basada en problemas actuales y en la formación del pensamiento histórico-social. En este sentido, los objetivos iniciales de este proyecto de investigación son:

1. Averiguar qué representaciones sociales y qué capacidades tienen los alumnos y alumnas de educación secundaria para solucionar problemas sociales y qué tipo de pensamiento histórico y social utilizan.
2. Elaborar criterios para la enseñanza de las ciencias sociales centrada en los problemas sociales actuales y en la formación del pensamiento.
3. Concretar dichos criterios en propuestas concretas de secuencias didácticas y materiales curriculares y experimentarlos en las clases de ciencias sociales.
4. Definir las características de la competencia social y ciudadana como comprensión de la realidad e intervención social, así como trasladar estas propuestas a la formación del profesorado.

## REFLEXIÓN TEÓRICA QUE FUNDAMENTA LA INVESTIGACIÓN

En referencia a la competencia social y ciudadana como desarrollo de las capacidades para la participación democrática, Parker (2008) considera que el alumnado ha de ser capaz de realizar un tratamiento crítico de la información y un juicio argumentado de la misma, además de comprometerse a favor de la justicia social y en contra de las actitudes que no respeten los derechos humanos. No cabe duda de que la última finalidad de la escuela obligatoria debe ser ésta, la educación para una cultura democrática participativa, es decir de personas formadas en el compromiso social, en la intervención social para la mejora de la convivencia. Y las investigaciones señalan que para conseguirlo la solución de problemas sociales y la incorporación de la actualidad son aspectos básicos de un currículo basado en competencias.

Sobre el tratamiento de los problemas en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia existe una bibliografía diversa. Para Sturani (2004) o para De Vecchis y Staluppi (2004) desde la geografía y para Landi (2006) desde la historia, la enseñanza debe basarse en el planteamiento de problemas sociales a los estudiantes. Para Mattozzi (2006) el alumnado debe llegar a tener una “*mente laboratorialé*”. Para Di Caro

(2005) la actitud y la preparación del profesorado es fundamental, pensar el argumento, verificar las ideas del alumnado, diseñar el trabajo individual y en grupo, la discusión en clase y la reflexión sobre el aprendizaje, los ritmos de trabajo y la reconstrucción del conocimiento. Para De Vecchi y Carmona-Magnaldi (2002) o para Dalongeville (2006), es necesario plantear situaciones problema para la enseñanza de la historia: “*Faire vivre véritables situations problèmes*”.

¿Qué relación existe entre el desarrollo de la competencia social y ciudadana y el trabajo en el aula con problemas sociales? Existen propuestas que pretenden partir de problemas sociales actuales, latentes históricamente (Argelia para los franceses o algunos aspectos de la Guerra Civil para los españoles) o relevantes socialmente (la crisis económica, la situación de desigualdad de la mujer o los movimientos migratorios en el mundo), como los contenidos centrales del currículum de ciencias sociales. De esta forma la competencia social y ciudadana adquiere sentido, ya que parte de la realidad, se focaliza en ella y busca la acción consciente, responsable e informada.

Desde esta perspectiva destaca sin duda como referente la obra de Evans y Saxe (1996), que analiza el tipo de conocimiento social centrado en cuestiones problemáticas, la metodología más adecuada para el desarrollo de capacidades de análisis o interpretación, la investigación existente hasta el momento, entre otras cuestiones. Más actual, pero que sigue esta misma tradición, encontramos la obra de Hurst y Ross (2000), que proponen un cambio en la enseñanza de los estudios sociales basado en una educación democrática que promueva el cambio social. Y en una línea parecida existen las propuestas alrededor de lo que se ha dado en llamar “*questions sociales et historiques, socialement vives*” (Legardez y Simonneaux, 2006; Thénard-Duvivier, 2008); vivas socialmente, vivas en los saberes de referencia y vivas como saberes escolares (Lagardez, 2003).

Para la solución de problemas sociales necesitamos, en primer lugar, comprender la complejidad de la realidad actual; para lo cual se necesita formar el pensamiento histórico y social. El pensamiento histórico se basa en la interpretación de las fuentes, la contextualización, la conciencia temporal y las capacidades para la narración u otras formas de representación de la historia (Santisteban, González-Monfort y Pagès, 2010; Santisteban, 2010). El pensamiento social, más global, se divide en pensamiento crítico y pensamiento creativo. El primero permite valorar los problemas desde el conocimiento de las variables que intervienen. El segundo permite pensar alternativas o soluciones de futuro, desde los condicionantes que se presentan. Nos planteamos entonces la pregunta: ¿Qué relación existe entre la competencia social y ciudadana y la formación del pensamiento histórico y social?

Para Martineau (2002), el pensamiento crítico y el pensamiento creativo son fundamentales para la formación de la ciudadanía, sobre todo si tenemos en cuenta que en democracia la realidad social está expuesta a continuos cambios: “*On comprend mieux l'importance que l'on doit accorder à la capacité du citoyen d'observer de façon critique et rationnelle la réalité lorsque l'on saisit qu'en démocratie, la réalité sociale et politique est constamment sujette à changement*” (p. 285). En otro trabajo del mismo autor (Martineau y Déry, 2003) se considera que para aprender a pensar deben darse unas condiciones: a) que sea un objetivo explícito de la enseñanza; b) que esté propiciado por un contexto significativo; c) que se facilite desde un contexto de interacción social; d) que haya una

preocupación por la transferencia; e) que se contemple la metacognición como instrumento esencial.

La teoría crítica debe ser el fundamento para la formación del pensamiento social y el desarrollo de la competencia social y ciudadana, desde el trabajo con problemas sociales y para el aprendizaje de la participación. Leming y Nelson (1995) consideran que la perspectiva crítica no se ha consolidado ni en la investigación ni en la enseñanza, pero, a pesar de todas las deficiencias y dudas en su aplicación, es el instrumento más valioso de que disponemos para hacer frente a la vaguedad en la toma de decisiones.

En la obra de referencia de Evans y Saxe (1996) los diversos trabajos que la componen se ubican en la teoría crítica y señalan los criterios y condiciones para una enseñanza comprometida con el cambio social. Pero, como señala Evans (2011) en trabajos posteriores, los resultados esperados en relación a la divulgación y aplicación práctica de las propuestas didácticas han sido muy limitados, con continuas presiones de todo tipo contra un currículum de historia y estudios sociales para la acción social. A pesar de todo, la perspectiva crítica sigue siendo hoy por hoy nuestro legado más valioso para producir cambios en la enseñanza y en el aprendizaje de la participación.

## LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro propósito es participar en la elaboración de las competencias propias del currículo de ciencias sociales a través de ejemplos prácticos, y repensar las maneras de enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia. Y nos parece que la posibilidad que nos brinda el currículo por competencias puede ser una oportunidad para investigar cómo deben desarrollarse estas competencias en las aulas, así como para ofrecer ejemplos al profesorado para el cambio de sus prácticas. Es necesario que las investigaciones no se pierdan en debates inútiles y se centren en cambiar las prácticas (Legendre, 2008; Tutiaux-Guillon, 2008).

Este proyecto de investigación se propone analizar la situación y el desarrollo en la práctica educativa de la competencia social y ciudadana, poniendo el acento en la solución de problemas sociales, para la formación del pensamiento histórico y el pensamiento social crítico y creativo. En este sentido, nuestra metodología se basa en realizar un modelo de propuesta de organización del conocimiento y de intervención didáctica, la elaboración de secuencias didácticas y su experimentación práctica. Un aspecto importante del proceso es implicar al profesorado de los centros educativos en la investigación, para identificar los problemas reales de la enseñanza y para hacer de la investigación en didáctica de las ciencias sociales un instrumento de cambio educativo. El profesorado acaba siendo además un informante de la investigación.

Nuestra metodología de investigación es utilizar métodos interpretativos de debate y de experimentación, observación y análisis de la práctica, lo más alejados posible de situaciones artificiales que podríamos calificar de “laboratorio”, siguiendo en este sentido a autores como Barton (2006) o los criterios establecidos en otras investigaciones del grupo GREDICS (González-Monfort, Henríquez, Pagès y Santisteban, 2010; Santisteban, González-Monfort y Pagès, 2010), de tal manera que el desarrollo de la práctica por parte del profesorado no requiere ningún comportamiento especial. Eso sí,

el profesorado conoce los materiales curriculares elaborados o la secuencia didáctica, ha participado en su elaboración y está comprometido con el grupo de investigación y con sus objetivos. En este sentido, estamos ante una investigación-acción donde se comparte en el grupo el diseño del proceso, la observación de las clases y la interpretación de los resultados.

Este tipo de investigaciones tiene inconvenientes relativos en especial a la dificultad de controlar las múltiples variables que intervienen, pero una “investigación contextual” tiene una serie de ventajas muy valiosas, entre otras: a) las dinámicas que se producen en las aulas son “reales” y por lo tanto extrapolables a situaciones similares; b) los resultados que se obtienen pueden ser transferibles a contextos próximos; c) el profesorado que participa de una investigación que observa la práctica tal como es, por lo que se reduce la presión por la calidad de los resultados; d) la investigación interpretativa en la práctica del aula ofrece resultados imprevisibles, pero de una riqueza excepcional.

## LA EXPERIMENTACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Después del debate teórico en el grupo de investigación se han elaborado dos secuencias didácticas que recogen los criterios o principios establecidos, sobre cómo desarrollar la competencia social y ciudadana, cómo formar el pensamiento social para aprender a analizar problemas sociales y a participar. Una primera secuencia trata sobre “Límites, Fronteras y Muros” y una segunda sobre “Refugiados, Exiliados y Desplazados”. Las dos secuencias tienen un componente histórico y un componente de localización espacial, y hacen referencia de alguna manera a las desigualdades económicas y sociales, así como a los movimientos migratorios, a la aceptación de los otros y al conflicto o a la convivencia pacífica. Las dos secuencias se han experimentado en diversos grupos de educación secundaria y bachillerato.

En esta ponencia, por cuestiones de espacio, nos vamos a centrar en la secuencia didáctica sobre “Límites, Fronteras y Muros”. La idea inicial era trabajar sobre la existencia de muros en el mundo, sobre el concepto de muro, entre ciudades, países, culturas, comunidades divididas, etc., como una realidad del pasado y también actual, pero posteriormente optamos por un trabajo inicial más reflexivo con la inclusión de los conceptos de límite y frontera, que completaban el significado o los significados del concepto de muro.

Como problema social el interés es evidente, de hecho siempre han existido muros, para defenderse, para delimitar, para excluir o para aislar, para proteger, para conservar, para impedir que otros lleguen o, también, para evitar que algunos se vayan. Desde la Gran Muralla China al Muro de Adriano, desde el Muro de Berlín al Muro de Palestina, desde la sofisticada vigilancia de la frontera entre Estados Unidos y México hasta las alambradas entre Marruecos y España en territorio africano. Muros de la vergüenza y muros de la diferencia.

Nuestra intención ha sido proponer una mirada diferente y crítica sobre las naciones o los estados, no sobre su territorio, sino sobre sus límites o fronteras, sus miedos y los muros que a veces levantan contra sus miedos o contra los miedos de los otros. Muros físicos contra las migraciones o contra la pobreza, muros mentales o muros económicos. En este sentido queremos tratar también la existencia de muros construidos en el

interior de los propios países, incluso dentro de una misma ciudad, para separar zonas con desigualdades económicas, así como los muros invisibles que separan unos barrios de otros. En definitiva, cuestiones generales del problema y aspectos de la vida cotidiana del alumnado.

Es evidente que los tres conceptos que proponemos se complementan, el límite como algo que va de lo personal a lo territorial, de lo mental a lo físico, del obstáculo visible al impedimento invisible, del límite como concepto negativo al concepto positivo o lugar de encuentro o aprendizaje de la norma; la frontera como separación entre Estados o como evidencia del conflicto, como causa de la guerra o de la imposición militar; y el muro entre países o dentro de un mismo Estado, de separación física, de negación del otro o de exclusión.

En la actualidad disponemos de algunos resultados de la experimentación de esta secuencia didáctica, la cual se ha dividido en los siguientes apartados para el trabajo del alumnado:

1. Construcción conceptual sobre los límites, fronteras y muros, como conceptos del ámbito personal y social, mental y físico, psicológico y político, positivo y negativo.
2. La evolución histórica de límites, fronteras y muros. Una realidad presente en las diferentes épocas históricas: Catal Huyuk, el Muro de Adriano, la Muralla China, murallas medievales y modernas de Barcelona, el Muro de Berlín.
3. El mapa del mundo actual y el análisis de los puntos calientes y conflictos en las fronteras, a partir de las noticias de prensa y de informes de organismos internacionales. ¿Dónde están los conflictos y dónde están los muros y por qué? Un caso: “Incidente fronterizo entre Costa Rica y Nicaragua por culpa del Google Maps”.
4. Estudio de casos de muros en el mundo. ¿Cómo estudiamos un caso en cooperación? ¿Cómo lo exponemos a los demás? Irlanda del Norte–Belfast, Estados Unidos–México, Israel–Palestina (Cisjordania), España (Ceuta y Melilla)–Marruecos, Corea del Norte – Corea del Sur.
5. Los muros interiores, dentro del mismo Estado, de la misma ciudad, muros y desigualdad. La existencia de muros invisibles, por ejemplo entre barrios, y entre distintas ciudadanías en espacios cercanos.
6. Nosotros y las personas del otro lado del muro. Los muros: futuros posibles, probables y deseables. La cooperación, la argumentación y el debate sobre la existencia de muros y las capacidades para la empatía (posicionamiento por grupos), a partir de una simulación que representa una realidad posible.

Unas semanas antes se realizó una sesión que llamamos “0” donde se trabajaron una serie de actividades que tenían un doble objetivo: a) actuar como epítome inicial en términos de la teoría de la elaboración; y, b) analizar las representaciones sociales del alumnado sobre los conceptos de límite, frontera y muro. En esta aportación nos vamos a centrar en los resultados de estas actividades, teniendo en cuenta que son una buena representación del trabajo general realizado en la secuencia: nivel conceptual, temporal, espacial, análisis de casos, muros interiores, muros invisibles y opinión.



## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y CONCLUSIONES

La secuencia didáctica de “Límites, Fronteras y Muros” se ha experimentado, hasta el momento, en 4 centros de educación secundaria de Cataluña, de diferentes tipologías, 3 públicos y 1 privado concertado por la Generalitat de Catalunya, todos situados en la periferia de la ciudad de Barcelona, aunque uno de ellos corresponde a un entorno más rural. Han participado en total 234 alumnos de 2º, 3º, 4º de ESO y 1º de Bachillerato.

En primer lugar se pedía al alumnado que relacionara el concepto de frontera con 6 conceptos que debían seleccionar de entre una lista, algunos eran más o menos sinónimos, como límite o división, otros con una referencia a elementos naturales, como río o montaña, o una separación física, como pared o muralla, sobre desplazamientos, como turismo o vacaciones, el comercio, como transportes o moneda; también había conceptos relacionados con la división política, como aduana o extranjero, del control de las fronteras, como policía, vigilancia, defensa o protección, otros conceptos relativos a la desigualdad, inmigración, refugiados o globalización, y, por último, conceptos negativos, como guerra o enemigos, pero también positivos, como pacto, comunicación, vecindad, movilidad o lengua.

Los resultados sobre esta primera cuestión nos llevan a pensar que existe poca tradición en procesos de reflexión y aprendizaje conceptual, el alumnado evita establecer relaciones de diferentes categorías entre los conceptos propuestos. En general, relacionan mayoritariamente el concepto de frontera con otros conceptos que hacen referencia a su significado más evidente, podríamos decir que son entendidos como sinónimos; en primer lugar, separación, división; en segundo lugar, límite, muro, muralla; en tercer lugar, lo relacionan con conceptos relativos a su función política o administrativa, con conceptos como aduana o países. Y en un porcentaje parecido aparece el concepto inmigración.

Si comparamos los resultados obtenidos entre las respuestas, por un lado, de los cursos de 2º y 3º de ESO y, por otro, las de 4º de ESO y 1º de Bachillerato, podemos observar que en las elecciones mayoritarias existe una gran coincidencia, pero en los dos cursos superiores las opciones de conceptos como extranjero o seguridad, por ejemplo, aparecen con más fuerza que en los cursos más bajos. Parece que cuando aumenta la edad existe una cierta tendencia a valorar más la frontera como una forma de protección de lo propio frente a los “otros”.

Cuando se les pregunta sobre conceptos relacionados con el concepto de límite, en general lo relacionan con conceptos relativos a una cierta normativa y a su necesidad. En otra actividad se pedía a los alumnos y alumnas que comentaran imágenes que hacían referencia a diferentes representaciones de límites, como una señal de tráfico sobre el límite de velocidad, una prohibición a menores de edad, una recomendación de silencio, etc. En general, el alumnado demuestra comprensión de los significados y aceptación de la lógica que hay detrás de cada regla, pero en el momento de exponer su opinión ésta se limita fundamentalmente a aceptar la norma, sin profundizar en las causas que la han originado o en las consecuencias que prevén. A pesar de esto, existe una mayor reflexión en los dos cursos superiores, con algunas referencias a la libertad individual frente a la libertad colectiva.

Con respecto al concepto de muro, en general se relaciona con el concepto de división o separación, pero con el aumento de la edad aparece una mayor diversidad de concep-

tos, que demuestran una mayor comprensión de la complejidad conceptual del término, de tal manera que cada vez aparecen con más fuerza los conceptos relacionados con el control de la seguridad o la protección, al mismo tiempo que aumentan los conceptos relacionados con el conflicto y la desigualdad.

Otra actividad proponía comentar una imagen donde podía observarse una ciudad donde una gran avenida separaba dos barrios, uno de casas de autoconstrucción o chabolas y otro de grandes edificios, espacios verdes y calles bien diseñadas. En general, todo el alumnado distingue las dos zonas separadas por las diferencias económicas, pero mientras en los cursos inferiores aparecen en algunas ocasiones los aspectos más superficiales, como el tipo de casas, la extensión de las calles o la altura de las construcciones, en los cursos superiores, en 4º de ESO y 1º de Bachillerato, va apareciendo un razonamiento más detallado sobre la desigualdad y la injusticia social, aunque en muy pocas ocasiones se hace referencia a sus causas o a las posibilidades de cambio.

Otra actividad mostraba imágenes de diferentes muros: Muro de Adriano, Muralla China, muro del Guetto de Varsovia (Polonia), Muro de Berlín, muro en Cisjordania (Palestina), alambrada en la frontera de Ceuta (España) con Marruecos, alambrada en la frontera de Estados Unidos con México, muralla de una ciudad medieval. De estos muros el alumnado comenta tener un mayor conocimiento de la muralla de la ciudad medieval, de la cual se contextualiza en el tiempo y se comenta su función de defensa y protección. La mayoría de casos no se conocen, aunque se dan algunos datos de la Muralla China y en menor medida y con menos precisión se aporta información del Muro de Berlín, del cual se comenta sobre todo que separaba la ciudad y que fue derruido.

Una última pregunta proponía reflexionar y dar la opinión sobre el hecho de que algunos países ponen límites (muros) al acceso a determinadas páginas web de internet o redes sociales, países como China, Corea del Norte o Cuba. En general, la tendencia del alumnado es criticar este tipo de medidas y defender la libertad de acceso a toda la información de internet o a las redes sociales. Se muestra en contra de cualquier tipo de prohibición. En este caso sería necesario ir más allá de estas consideraciones, proponiendo una reflexión más detenida, un análisis y un debate de situaciones concretas contradictorias, para aportar más matices y conseguir un acercamiento mayor a la complejidad de este tipo de temas controvertidos.

En conclusión, podemos decir que estas actividades nos han aportado información sobre el pensamiento del alumnado y sus capacidades para acercarse a los problemas sociales. Algunos trabajos de investigación anteriores que se han realizado dentro de este proyecto de investigación han recogido las dificultades del alumnado para interpretar problemas relevantes y realizar argumentaciones fundamentadas (Canal, 2011; Call, 2011; Haro, 2011), aunque también mostraron -como este mismo trabajo ha intentado hacer- la viabilidad y la necesidad de trabajar con cuestiones socialmente vivas.

En la actualidad estamos analizando la totalidad de la práctica de las dos secuencias didácticas experimentadas y los informes del profesorado participante. Junto a éste reflexionamos sobre los puntos fuertes y débiles de nuestras propuestas. Nos parece que el desarrollo de la competencia social y ciudadana para la acción comprometida y crítica, debe basarse en la formación del pensamiento social, para la solución de problemas sociales. El horizonte es el cambio social. Este es el reto de la enseñanza de la participación democrática.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTON, K.C. (ed.) (2006). *Research Methods in Social Studies Education: Contemporary Issues and Perspectives*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- CANAL, M. (2011). *Una aproximació teòrica al pensament social*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona (Treball de Recerca).
- CALL, T. (2011). *El concepte de frontera: del currículum a l'aula*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona (Treball de Recerca).
- DALONGEVILLE, A. (2006). *Enseigner l'histoire à l'école*. Paris: Hachette.
- DE VECCHI, G.; CARMONA-MAGNALDI, N. (2002). *Faire vivre véritables situations problèmes*. Paris: Hachette.
- DE VECCHIS, G.; STALUPPI, G. (2004). *Didattica della geografia. Idee e programmi*. Torino: UTET.
- DI CARO, G. (2005). *La storia in laboratorio*. Roma: Carocci Faber.
- EVANS, R.W. (2011). La naturalesa tràgica de la reforma escolar nord americana. El cas dels estudis socials. En: PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (coords.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona : Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 13-23.
- EVANS, R.W. & SAXE, D.W. (eds.) (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies.
- GONZÁLEZ-MONFORT, N.; HENRÍQUEZ, R.; PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2010). Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica. En: PAGÈS, J. y GONZÁLEZ-MONFORT, N. (coord.). *La construcción de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 145-157.
- GONZÁLEZ-MONFORT, N. y SANTISTEBAN, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 198, PP. 41-47.
- HARO, M. (2011). *Representacions de l'alumnat d'educació secundària sobre els problemes socials rellevants. Anàlisi de qüestions socialment vives amb alumnes de 2n d'ESO de l'INS Arraona de Sabadell*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona (Treball de Recerca).
- HURST, D.W.; ROSS, E.W. (eds.) (2000). *Democratic Social Education. Social Studies for Social Change*. New York: Falmer Press
- LANDI, L. (2006). *Insegnare la storia ai bambini*. Roma: Carocci.
- LEGARDEZ, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le cartable de Clio*, 3, pp. 245-253.
- LEGARDEZ, A.; SIMONNEAUX, L. (coord.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris: ESF éditeur.
- LEGENDRE, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? In: AUDIGIER, F.; TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*, Bruxelles : De Boeck, pp. 27-50.
- LEMING, J.S. & NELSON, M. (1995). A citation analysis of the Handbook of research on social studies teaching and learning. *Theory and Research in Social Education*, 23(2), pp. 169-182.
- LEVSTIK, L.S. & TYSON, C.A. (eds.) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York / London: Routledge.
- MARKER, G. & MEHLINGER, H.D. (1992). Social studies. In: JACKSON, P. (ed.). *Handbook of research on curriculum*, New York: Macmillan, pp. 830-851.
- MARTINEAU, R. (2002). La pensée historique, une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen. In: PALLASCIO, R.; LAFORTUNE, L. *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 281-309.
- MARTINEAU, R.; DÉRY, Ch. (2002). À la recherche de modèles transposés de raisonnement historique. Les modulations de la pensée en classe d'histoire. *Traces*, 40(4), pp. 10-25.

- MATTOZZI, I. (2006). La mente laboratoriale. In: BERNARDI, A. (a cura di). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: UTET, pp. 9-17.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97.
- PARKER, W.C. (2008). Knowing and doing in democratic citizenship education. In: LEVSTIK, L.S. & TYSON, C.A. (eds.) (2008), *Handbook of Research in Social Studies Education*, New York/London: Routledge, 65-80.
- SANTISTEBAN, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 189, 12-15.
- SANTISTEBAN, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 34-56.
- SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ-MONFORT, N. y PAGÈS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En: ÁVILA, R.M.; RIVERO, P. y DOMÍNGUEZ, P.L. (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza; Institución "Fernando El Católico" (C.S.I.C.) / Diputación de Zaragoza / AUPDCS, pp. 115-128.
- SHAVER, J. (ed.) (1991). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: Macmillan.
- STURANI, M.L. (2004). *La didattica della geografia. Obiettivi, strumenti, modelli*. Torino: Edizione dell'Orso.
- THÉNARD-DUVIVIER, F. (coord.) (2008). *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie*. Actes du Colloque organisé par le SNES et le CVUH. Paris: ADAPT Editions.
- THORNTON, S. (1994). The social studies near century's end: Reconsidering patterns of curriculum and instruction. *Review of Research in Education*, 20, pp. 223-254.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire: l'histoire-géographie dans le secondaire français. In: AUDIGIER, F.; TUTIAUX-GUILLON, N. (dirs.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck, pp. 117-146.

## LA EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN SECUNDARIA DE EDUCACIÓN CÍVICA PARTICIPATIVA

**Ann Elizabeth Wilson, Joaquim Prats Cuevas y  
Patricia Martínez i Álvarez\***

*Universitat de Barcelona*

### INTRODUCCIÓN

No es ningún accidente que el tema central del XXIII Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias Sociales sea la educación para la participación ciudadana. Hay una falta de tradición en la formación sociopolítica de los jóvenes españoles y, como se detecta en la mayoría de los estudios existentes, una falta de conocimientos al respecto (véase, por ejemplo: Prats *et al.*, 2001; Santisteban y Pagès, 2009; Pagès y Oller, 2007). Debido a la mala reputación que tenía la Formación del Espíritu Nacional en el anterior régimen político, este aspecto de la educación no se ha normalizado curricularmente ni tampoco en la práctica pedagógica para alcanzar el estatuto escolar que tiene en la mayoría de los países democráticos.

La legislación educativa española exige desde hace relativamente poco la enseñanza de competencias cívico-sociales de una manera transversal en todas las asignaturas de la educación secundaria, pero la definición de éstas dentro del currículo vigente no deja de ser muy ambigua. Dentro de este marco legal, definido en el Real Decreto de 25 de diciembre de 2006, se implanta la asignatura de Educación para la Ciudadanía, a fin de incluir dentro del currículo oficial una asignatura dedicada especialmente a la enseñanza de los valores cívico-democráticos. Los objetivos de esta implantación son: 1) preparar a los alumnos para una práctica activa como ciudadanos, y 2) fomentar el respeto hacia los derechos humanos.

La existencia de esta asignatura en la legislación en parte se debe a las recomendaciones y exigencias legales de organismos supranacionales de carácter europeo. En esta línea encontramos las recomendaciones del Consejo de Europa sobre el Proyecto Educación para una Ciudadanía Democrática iniciado en 1997 y diversas resoluciones y acuerdos de la Unión Europea, desde Lisboa 2000 hasta recomendaciones recientes, sobre todo tras la incorporación de países del este de Europa. Sin embargo, la recomendación más explícita la da el Consejo de Ministros de la Unión Europea de 2002, afirmando que:

---

\* Grupo DHIGECS. Departament de Didàctica de les Ciències Socials. Universitat de Barcelona. Campus de Mundet. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. E-Mail de A.E. Wilson: awilson@ub.edu.

La educación para la ciudadanía democrática es esencial para la misión principal del Consejo, como es promover una sociedad libre, tolerante y justa, [...] la educación para la ciudadanía democrática, en su sentido más amplio, debe estar en el corazón de la reforma y la implementación de la política educativa (Consejo de Europa, 2002, p. 2)<sup>1</sup>.

A pesar de estas recomendaciones y de la importancia de esta materia, su implementación en centros del sistema educativo español ha sido polémica e incierta desde el principio. La oposición y el debate se ha centrado en cuatro ámbitos: polémica política, polémica eclesiástica, polémica jurídica y polémica pedagógica.

La ambigüedad del concepto y la falta de tradición de formación sociopolítica constituyen una dificultad para el profesorado para encontrar las formas didácticas adecuadas que produzcan un proceso de enseñanza y de aprendizaje de gran potencia educativa. A pesar de las interpretaciones críticas hacia el propósito de la enseñanza para la ciudadanía democrática, es importante destacar que el profesorado no debe interpretar su función en esta materia como un agente adoctrinador defensor de ideologías políticas concretas, sino como formador de ciudadanos con conocimientos y espíritu crítico, que sean capaces de elegir sus propios políticos y afrontar los problemas sociales con racionalidad y criterio, coherente con los valores democráticos y ciudadanos.

A continuación exploramos argumentos de la literatura internacional y nacional a favor de un aspecto en concreto de la educación para la ciudadanía, la educación cívica participativa, el componente que consideramos más clave desde el grupo DHIGECs y en la cual hemos basado la investigación que actualmente estamos llevando a cabo. Partimos de la hipótesis de que la competencia social no se ha desarrollado con la claridad necesaria dentro del currículo y que cuando se facilita al profesorado proyectos concretos, como lo expuesto en este artículo, son bien recibidos por parte de los docentes y del alumnado.

## ESTADO DE LA CUESTIÓN

Muchos estudios internacionales muestran que en general, los votantes jóvenes son mucho menos propensos a votar que sus contrapartes de mayor edad (Blais, 2000; Franklin, 2004). Goerres (2007), por ejemplo, utiliza datos de la Encuesta Social Europea para demostrar que en veinte países europeos, entre ellos España, los jóvenes en edad legal de votar muestran sistemáticamente una menor propensión a votar que las personas mayores, a pesar de sus contextos nacionales muy variados. Él argumenta que los factores no políticos, como el contexto social (sea o no la política objeto de debate en un grupo de iguales) y el hábito a la votación son los factores más importantes en la explicación de este fenómeno. España no es una excepción a esta regla (véase Pagès y Oller, 2007).

Una de las razones por la que los votantes más jóvenes pueden sentirse alienados de la política es un sentimiento de desilusión y/o falta de confianza en los políticos (véase

---

<sup>1</sup> Traducido del original en inglés: "Education for democratic citizenship is fundamental to the Council of Europe's primary task of promoting a free, tolerant and just society, [...] education for democratic citizenship, in its broadest possible sense, should be at the heart of the reform and implementation of educational policies" (Council of Europe, 2002, p. 2).



Hahn, 1998; O'Toole, Marsh y Jones, 2003). Estos autores señalan que a menudo algunos jóvenes pueden mostrar apatía, otros tienen una actitud muy crítica con los políticos y el sistema en general y además consideran que tendrán pocas opciones de intervención. Es decir, se recalca que los jóvenes sienten que sus votos no influirán en los resultados y esto genera mucha desvinculación del sistema político.

Un número alto de estudios se han dedicado a la relación entre la participación política y el conocimiento político marcando el hecho de que como los alumnos no tienen suficiente información política, deciden no votar y enmascaran esta actitud insegura con el desinterés. En estos estudios, se mostraba como una de las razones más importantes para no votar era la falta de conocimiento (Delli Carpini y Keeter, 1996). En otro estudio, Coulson (1999, citado en Milner, 2002) encontró que los votantes muy informados fueron el 9 por ciento más propensos a votar que los votantes menos informados. Los resultados longitudinales del estudio de Krampen (2000), realizado en Alemania, muestran que la percepción de un individuo de sus propios niveles de competencia política y el conocimiento político son altamente predictivos de la actividad política y de voto en la edad adulta. Muchos otros estudios también han relacionado los niveles más altos de conocimiento político con la mayor probabilidad de voto (véase, por ejemplo Junn, 1991; Popkin y Dimock, 1999; Milner, 2002).

## **¿SE PUEDE FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN CÍVICA?**

Según Milner (2002) para que la democracia funcione adecuadamente, sus votantes deben tener un conocimiento suficiente de los partidos políticos y de los líderes para permitir la comparación con sus propias preferencias políticas y saber determinar la credibilidad de sus compromisos. El conocimiento de las instituciones políticas permite a los individuos a tomar decisiones más informadas y tener mejor información de los procesos políticos de forma acumulativa (Popkin y Dimock, 1999). Ante todas estas cuestiones descritas con anterioridad, nos preguntamos: ¿pueden los estudiantes adquirir los conocimientos cívicos, en la escuela? ¿Se puede adquirir la capacidad para interpretar la información política y desarrollar un análisis crítico de la democracia en la escuela a través de un programa a corto plazo, tal como el presentado en este artículo?

Los programas de educación cívica que incluyen la participación directa a través de simulacros de elecciones han mostrado la evidencia de un posible cambio en la participación cívica de voto. Halpern, John y Morris (2002), en un estudio realizado en Inglaterra, encontraron una correlación entre los exámenes de rendimiento de la nación y simulacros de elecciones o de las actividades del Parlamento en las escuelas regulares (0,333,  $p = 0,05$ ). El programa Kid's Vote en los EE.UU., que incluye componentes en los cual los niños animan a sus padres a votar, encuentra un total de 2,2 por ciento de aumento en la votación en las comarcas donde había sido aplicado dicho programa, lo que implica que la participación de los estudiantes tuvo un efecto sobre la implicación de los padres en las votaciones (Simon y Merrill, 1998).

La literatura pertinente nos muestra que, en general, existe la necesidad potencial de programas de educación cívica como mínimo en la escuela secundaria. Franklin (2004)



pone énfasis en la experiencia de socialización temprana como un factor importante para potenciar la participación en la votación. Además, hay una serie de estudios que muestran que el voto es un hábito: si un individuo vota en una elección, es mucho más probable que él o ella vuelva a votar en las elecciones siguientes (Blais, 2000; Campbell, 2006; Franklin, 2004; Goerres, 2007; Gerber, Green y Shachar, 2003; Plutzer, 2002). Por lo tanto, éste surge que los programas de educación cívica que incluyeran programas de simulacro de votación en las escuelas serían beneficiosos para fomentar el voto en las primeras etapas de la vida.

Bien documentados son los factores que influyen en la participación política: los medios de comunicación (Sotirovic y McLeod, 2001), los espacios de debate y discusión política entre compañeros (La Due Lake y Huckfeldt, 1998; véase también Avery, 2011) y el peso o la influencia de la familia (Beck y Jennings, 1982; Westholm, 1999); y todos ellos son elementos que pueden ser fácilmente integrados y aprovechados en los cursos de educación cívica. La medida en que la política es o no es un tema de discusión en casa puede influir en la participación política y el potencial de este conocimiento para interactuar con otras fuentes de información, como la escuela, los compañeros o la cobertura de los medios de comunicación. El estudio de Santisteban y Pagès (2009) sugirió que el conocimiento político del alumno de ESO parece provenir sobre todo de su familia, a pesar de experiencias educativas contemplados en España en este sentido “se consideran muy pobres” (p. 29). La comprensión de los medios de comunicación en las noticias, incluyendo debates televisivos, hace que la participación política sea más probable (Chaffee y Tims, 1982). Sotirovic y McLeod (2001); por ejemplo, muestran que la reflexión sobre la cobertura de noticias y la combinación con otro tipo de fuentes y perspectivas promueven una comprensión más profunda de la política y apunta a la posible creación de una base cognitiva más fuerte en los participantes potenciales.

## EL PROYECTO PILOTO

La primera fase del proyecto *Aprenem a Votar* se llevó a cabo como proyecto piloto. Se puso en marcha en 30 centros de educación secundaria de toda la provincia de Barcelona enmarcado en las elecciones parlamentarias de 2010 en Catalunya. Al educar a los estudiantes sobre el proceso electoral e invitarlos a participar de primera mano, el programa tuvo como objetivo hacer que los estudiantes se sintieran más preparados y bien informados acerca de la votación. Además, se tiene la esperanza de que, cuando llegue su momento real, dentro de cuatro años, serán más propensos a votar en las elecciones del Parlamento catalán; por esto elegimos los alumnos de 14 y 15 años de edad para realizar el proyecto ya que la mayoría de todos ellos podrán votar en las próximas elecciones del 2014.

En el proyecto participaron más de 1.500 alumnos de 4º de la ESO que era el curso que habíamos escogido para realizar la investigación. El proyecto se impartió teniendo entre diez y quince horas de instrucción en el aula inmediatamente antes y después de las elecciones parlamentarias oficiales en Cataluña.

Los centros participantes fueron contactados y elegidos en base a su ubicación geográfica y características socioeconómicas. Se elaboró una muestra, metodológicamente adecuada, en la que se encontraban representadas las diversas tipologías de centro (pú-

blico, concertado o privado), las diferentes zonas geográficas de la provincia de Barcelona y la diversidad de tipología social.

El material incluyó actividades activas, prácticas, la atención a las noticias, el aprendizaje cooperativo, la solución de problemas en grupo, la reflexión y el debate poniendo énfasis en el pensamiento de orden superior. Se desarrollaron las cinco unidades didácticas entre los meses de octubre a diciembre de 2010 antes, durante y después de las elecciones al Parlamento. Las actividades, así como el material didáctico creado para utilizarse, están centradas en aprender cómo funcionan las elecciones catalanas y en cómo participar en las elecciones de representantes al Parlamento de Catalunya. Cada una de las cinco unidades incluye una breve introducción, un trabajo en grupo de la escuela, así como las preguntas para el debate y la discusión.

El proyecto se basó en el aprendizaje por descubrimiento. Entre otras cosas, los alumnos trabajaron, interpretaron y aplicaron leyes relevantes, crearon partidos políticos imaginarios, planificaron una campaña, hicieron una encuesta electoral con personas de su entorno, constituyeron mesas electorales (formadas por alumnos) y aplicaron la Ley de Hondt sobre resultados reales y simulados, etc. siempre utilizando las técnicas y los instrumentos propios de la ley / práctica. Desde el grupo de investigación DHIGECS creemos en la importancia de llevar a cabo este tipo de proyectos educativos aprovechando unas elecciones reales para poder conocer el tipo de ámbito de propaganda, los debates políticos televisados, anuncios y (posible) discusión familiar. Del mismo modo, Éthier (2004) destaca la importancia de llevar a cabo estudios para ir mejorando el material escolar, que tiene como objetivo fomentar el conocimiento político y la participación cívica, dada la falta de investigación con este fin.

El proyecto proporcionó una relación recíproca entre los autores y los profesores participantes. Los investigadores proporcionaron libretas para los estudiantes, guías para los profesores, modificaciones actualizadas al material enviadas durante la campaña, los formularios de construcción de las mesas electorales y otra documentación complementaria. Al mismo tiempo, los profesores proporcionaron una retroalimentación continua, durante y después del proyecto que se llevó a cabo en el aula. Desde el equipo de investigación, se animó a los profesores participantes y Jefes de Departamento a asistir a un pequeño número de sesiones de formación, para así poder responder a sus preguntas, así como también se les animó a participar en la discusión inicial sobre el funcionamiento del material y en la sesión final para proporcionar sus opiniones y observaciones sobre el desarrollo del proyecto y los cuestionarios de los estudiantes.

## **TRES INVESTIGACIONES QUE DHIGECS ESTÁ LLEVANDO A CABO EN ESTOS MOMENTOS EN BASE A LOS DATOS RECOGIDOS**

### **Valoraciones del profesorado**

La gran mayoría de los profesores participantes entregaron una valoración escrita sobre su experiencia con el proyecto *Aprenem a Votar*. El texto obtenido por parte de los investigadores a partir de estas valoraciones se está utilizando para llevar a cabo un análisis de contenidos semánticos y relaciones de proximidad, para ofrecer unas pautas generales

en la elaboración de futuro material y para determinar la efectividad o no de este proyecto desde el punto de vista del profesorado. Las categorías de análisis constituyen elementos de clasificación que van emergiendo de las incidencias aportadas por los profesores. Se sigue la teoría fundamentada (ver Strauss y Corbin, 2008) con la finalidad de producir conocimientos teóricos y de que éstos se fundamenten en los datos mediante análisis sistemático. Mediante el software *Atlas ti* se espera producir mapas conceptuales y establecer una lista inicial de variables e indicadores a través de las categorías identificadas.

## Valoraciones del alumnado

Una gran parte de los alumnos participantes evaluó el proyecto *Aprenem a Votar* a través de un cuestionario de diez preguntas. De manera similar al análisis de las valoraciones del profesorado, se está llevando a cabo el proceso de lectura, análisis, codificación y categorización de estas respuestas. Nos interesan sobre todo signos de un desarrollo de identidad política entre los participantes y la identificación de otros tipos de aprendizaje y patrones en que se puede basar la mejora del proyecto.

## Entrevistas exploratorias sobre las experiencias vividas por los alumnos inmigrantes

Es importante destacar el reciente aumento de los inmigrantes en España lo cual ha cambiado drásticamente la composición de las aulas (Deusdad Ayala, 2009). McDevitt y Kiousis (2006) encontraron que el programa de educación cívica Kid's Voting en los EEUU, actuaba para nivelar el campo de juego en relación al alumnado de origen extranjero mediante la promoción cívica y las habilidades cognitivas relacionadas con la actividad política y la motivación para participar entre todos los estudiantes. En Cataluña, donde muchos alumnos inmigrantes provienen de una cultura no democrática, y sus padres podrían desconocer esta realidad, programas de este tipo son especialmente útiles para informar a alumnos de origen inmigrante que son posibles futuros votantes. Se está realizando entrevistas para determinar cómo valoran la utilidad de estos programas en Cataluña respecto a esta población de alumnos de origen no autóctono, ya que Junn (2004) argumentó que aumentaron todavía más la brecha entre los alumnos autóctonos y no autóctonos. Contrario a Junn (2004), Davies y Hearnden (2010) argumentan que este tipo de programa educativo puede ser particularmente beneficioso para a los inmigrantes recién llegados.

## ESTUDIOS DE CARA AL FUTURO

La nuestra ha sido una experiencia educativa a partir de la cual queremos dar paso a una segunda fase, más enfocada a la investigación empírica cuantitativa. Para las elecciones generales se había planificado una investigación pre/post con una evaluación previa de conocimiento y actitudes, pero, debido al adelanto de la fecha de las elecciones, no se pudo realizar. Planteamos este estudio de manera similar al estudio que hicieron Pagès y Oller (2007), pero más enfocada al sistema político, los partidos políticos y la participa-

ción cívica. A pesar de perder esta oportunidad con las elecciones generales de un estudio de este tipo, contemplamos futuros proyectos de éste, posiblemente de colaboración nacional o internacional (para las elecciones europeas).

Estos estudios estarían relacionados con: cómo se configura el voto juvenil en las elecciones futuras; las causas del interés o la desafección hacia la política en general de este conjunto; el fomento de actitudes positivas o no en cuanto a la participación política; y la mejora del material didáctico producido durante la realización del proyecto, según los resultados del análisis de las observaciones de los profesores y alumnos participantes. En la actual situación socioeconómica y política, creemos que es necesario conocer con más profundidad las actitudes políticas de los jóvenes de nuestro país y, en particular, saber cuáles son los elementos que configuran su decisión de voto. Desde el grupo de investigación DHIGECS esperamos continuar con futuros estudios esta línea de investigación dentro de nuestro grupo que justo hemos empezado a explorar pero que creemos tendría que ser una temática clave en la formación del alumnado de secundaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVERY, P.G. (2011). Deliberation as a Core part of Teacher Education and Civics Classrooms. *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de investigación*, 10, pp. 11-22.
- BECK, P.A. & JENNINGS, M.K. (1982). Pathways to Participation. *The American Political Science Review*, 76(1), pp. 94-108.
- BLAIS, A. (2000). *To Vote or Not to Vote: The Merits and Limits of Rational Choice Theory*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- CAMPBELL, D.E. (2006). *Why We Vote: How Schools and Communities Shape Our Civic Life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- CHAFFEE, S. H. & TIMS, A.R. (1982). News media use in adolescence: Implications for political cognitions. In: BURGOON, M. (ed.). *Communication Yearbook 6*. Beverly Hills, CA: Sage, pp. 736-758.
- COULSON, T. (1999). Voter Turnout in Canada: Findings from the 1997 Canadian Election Study. *Electoral Insight*, 1(2), pp. 18-23.
- COUNCIL OF EUROPE (2002). *Recommendation Rec (2002) 12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- DAVIES, I. & HEARNDEN, M. (2010). Inmigración y educación para la ciudadanía democrática: una oportunidad para el desarrollo profesional. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 9, pp. 75-85.
- DELLI CARPINI, M.X. & KEETER, S. (1996). *What Americans Know about Politics and Why It Matters*. New Haven: Yale University Press.
- DEUSDAD AYALA, B. (2009). *Immigrants a les escoles*. Lleida: Editorial Pagès.
- ÉTHIER, M.A. (2004). Análisis de actividades y contenidos relativos a las causas de la evolución política en los manuales de historia quebequense. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 3, pp. 15-28.
- FRANKLIN, M.N. (2004). *Voter Turnout and the Dynamics of Electoral Competition in Established Democracies since 1945*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GERBER, A.S.; GREEN, D.P. & SHACHAR, R. (2003). Voting may be Habit-forming: Evidence from a randomized field experiment. *American Journal of Political Science*, 47(3), pp. 540-550.
- GOERRES, A. (2007). Why are Older People More Likely to Vote? The Impact of Ageing on Electoral Turnout in Europe. *The British Journal of Politics y International Relations*, 9(1), pp. 90-121.
- HAHN, C. (1998). *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*. Albany: State University of New York Press.
- HALPERN, D.; JOHN, P. & MORRIS, Z. (2002). Before the Citizenship Order: A survey of citizenship education practice in England. *Journal of Education Policy*, 17(2), pp. 217-228.
- JUNN, J. (1991). Participation and political knowledge. In: CROTTY, W. (Ed.), *Political Participation and American Democracy*. New York: Greenwood Press, pp. 193-212.
- JUNN, J. (2004). Diversity, Immigration, and the Politics of Civic Education. *Political Science and Politics*, 37(2), pp. 253-255.
- KRAMPEN, G. (2000). Transition of Adolescent Political Action Orientations to Voting Behavior in Early Adulthood in View of a Social-Cognitive Action Theory Model of Personality. *Political Psychology*, 21(2), pp. 277-299.
- LA DUE LAKE, R. & HUCKFELDT, R. (1998). Social Capital, Social Networks, and Political Participation. *Political Psychology*, 19(3), 5 pp. 67-584.
- MCDEVITT, M. & KIOUSIS, S. (2006). *Experiments in political socialization: Kids voting USA as a model for civic education reform*. (CIRCLE Working Paper #49). Washington, DC: Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement.
- MILNER, H. (2002). *Civic Literacy: How Informed Citizens Make Democracy Work*. Hanover, NH: University Press of New England.
- O'TOOLE, T.; MARSH, D. & JONES, S. (2003). Political Literacy Cuts Both Ways: The Politics of Non-participation among Young People. *The Political Quarterly*, 74(3), pp. 349-360.

- PAGÈS BLANCH, J. y OLLER FREIXA, M. (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 6, pp. 3-19.
- PLUTZER, E. (2002). Becoming a Habitual Voter: Inertia, Resources, and Growth in Young Adulthood. *American Political Science Review*, 96(1), pp. 41-56.
- POPKIN, S.L. & DIMOCK, M.A. (1999). Political Knowledge and Citizen Competence. In: SOLTAN, K.E. & ELKIN, S.L. (Eds.). *Citizen Competence and Democratic Institutions*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press, pp. 117-146.
- PRATS, J.; TREPAT I CARBONELL, C.; PEÑA, J.; VALLS, R. & URGELL, F. (2001). *Los jóvenes ante el reto europeo*. Colección de Estudios Sociales, vol. 7. Barcelona: Fundación “La Caixa”.
- SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A., y PAGÈS BLANCH, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), pp. 15-31.
- SIMON, J. & MERRILL, B.D. (1998). Political socialization in the classroom revisited: The Kids Voting program. *The Social Science Journal*, 35(1), pp. 29-42.
- SOTIROVIC, M. & MCLEOD, J.M. (2001). Values, Communication Behavior, and Political Participation. *Political Communication*, 18(3), pp. 273-300.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- TORMOS, R. (2005). *La influència de l'edat en el comportament electoral a Catalunya. Cicle vital o generació?* Col·lecció Estudis núm. 19. Barcelona: Observatori Català de la Joventut – Generalitat de Catalunya.
- WESTHOLM, A. (1999). The Perceptual Pathway: Tracing the Mechanisms of Political Value Transfer across Generations. *Political Psychology*, 20(3), pp. 525-551.





## LA EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA ENTRE DOS POLOS: EL SIMULACRO ESCOLAR Y EL COMPROMISO SOCIAL<sup>1</sup>

Francisco F. García Pérez y Nicolás de Alba Fernández\*

Universidad de Sevilla

### LA EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN EN PRIMER PLANO

La educación para la ciudadanía constituye, desde hace años, una constante en los planteamientos educativos, tanto por razones de fondo –su valor educativo intrínseco– como por razones más coyunturales –como respuesta a la desafección de las jóvenes generaciones respecto al funcionamiento político convencional en nuestras sociedades– (Torney-Purta *et al.*, 2001; Torney-Purta & Barber, 2005; Benton *et al.*, 2008). Pero la educación para la ciudadanía –para serlo de verdad– ha de tener como componentes básicos la participación activa y el compromiso con los problemas sociales (Hahn, 2001; Dam & Volman, 2004; Delval, 2006; Trilla y Novella, 2011; Pagès y Santisteban, 2011). De ahí la relevancia de la *educación para la participación ciudadana*.

Sin embargo, la 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 recogido en los libros de texto y ser medidos a través de exámenes, aspectos a los que la participación no puede ser fácilmente sometida. Asimismo, el compromiso vincula la participación no sólo a la acción concreta sino al mundo de los valores y actitudes, un mundo igualmente poco contemplado, realmente, por la cultura escolar convencional, pese a las proclamas de los documentos oficiales en sentido contrario.

En todo caso, es indudable la necesidad de incorporar la educación para la participación al contexto escolar, integrando las aportaciones que se han realizado, sobre todo,

---

<sup>1</sup> Este trabajo es resultado parcial de la fase primera de desarrollo del Proyecto I+D+i, con referencia EDU2011-23213, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y por Fondos FEDER, denominado “Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana”, con plazo de ejecución de 01/01/2012 al 31/12/2014.

\* Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Pirotectnia, s/n. 41013 Sevilla. E-Mails: ffgarcia@us.es; ndealba@us.es.

desde la educación no formal, ámbito en el que existen muchas e interesantes experiencias educativas. En ese campo se viene desarrollando el trabajo de nuestro equipo de investigación, en confluencia con líneas de investigación desarrolladas por otros grupos, como queda recogido en diversas aportaciones presentes en esta misma obra. Desde esta perspectiva voy a presentar algunas reflexiones derivadas de nuestra experiencia de investigación sobre proyectos de educación para la participación ciudadana desarrollados por nuestro equipo de investigación o por equipos próximos<sup>2</sup>.

## PROYECTOS DE EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN EN SEVILLA

Nuestra investigación se ha centrado en el análisis y valoración del funcionamiento de varios programas de educación para la participación, cuyas dificultades de funcionamiento y potencialidades educativas hemos intentado entender. Los resultados que estamos obteniendo, contrastados con otros resultados de proyectos similares, están abriendo un camino de investigación dirigido a la definición y experimentación de estrategias formativas que faciliten la incorporación de la participación ciudadana –y, en general de los contenidos ligados a valores y vinculados a la acción social– por parte de los docentes a los programas educativos que se desarrollen en sus aulas, estrategias que pudieran redundar, en definitiva en la mejora de la educación (García Pérez, 2006; Romero y Luis, 2007).

Mantenemos así la pretensión de vincular –de acuerdo con el marco de referencia en que nos basamos, el modelo didáctico de “investigación en la escuela” (García Pérez, 2000)– dos aspectos de la educación que consideramos inseparables y cuya interacción resulta clave: la construcción del conocimiento en el alumnado y el desarrollo profesional del profesorado. Esta línea de investigación espera contribuir, en ese sentido, al desarrollo de un modelo educativo más acorde con las exigencias que la sociedad le está planteando a la educación.

Las reflexiones y conclusiones que vamos a exponer aquí para el debate se derivan, sobre todo, del conocimiento y análisis de varios programas desarrollados en la provincia de Sevilla: el programa de presupuesto participativos del Ayuntamiento de Sevilla con niños y jóvenes (llevado a cabo por un equipo de investigación de la Universidad de Sevilla) y otros dos programas sobre los que directamente se ha desarrollado la investigación de nuestro equipo: Ecoescuelas y el denominado “Parlamento Joven”. En los tres constituye un eje central la idea de educación para la participación ciudadana por parte de niños y jóvenes, si bien en el caso de Ecoescuelas la Educación Ambiental es el referente y marco del desarrollo del programa. Vamos a exponer muy brevemente los rasgos de estos programas, para centrarnos, posteriormente, en el comentario de algunas conclusiones. Para ello tomaremos como referencia fundamental el Parlamento Joven.

---

<sup>2</sup> Nuestra investigación se ha desarrollado, básicamente a través del Proyecto I+D SEJ2006-08714/EDUC, financiado por el MEC y por Fondos FEDER, denominado “Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: Dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana” (octubre 2006 / septiembre 2009), proyecto que tiene su continuidad en el que ahora estamos iniciando (EDU2011-23213), citado en la nota al pie nº 1.

El programa de los *Presupuestos Participativos de Sevilla para Niños y Jóvenes*<sup>3</sup> se enmarca en el proceso de implantación de los presupuestos participativos municipales en la ciudad de Sevilla, ocurrida a partir del cambio de gobierno municipal en el año 2003 (que inició una etapa de 8 años de gobierno de coalición de izquierda). En paralelo al proceso general de la puesta en marcha de esta iniciativa municipal general surgió la idea de iniciar un proceso que implicara a los niños y jóvenes en la experiencia de los presupuestos participativos de la ciudad. En este caso, por tanto, el programa estaba dirigido tanto a niños como a adolescentes y jóvenes.

Este proyecto toma como referente la escuela, pero no se limita a ella en exclusiva, de modo que pueden integrarse en el mismo chicos y chicas desde otro tipo de colectivos infantiles o juveniles (asociaciones, clubes, etc.). En los diferentes centros educativos o colectivos juveniles se trabaja una serie de materiales didácticos con el fin de presentar la experiencia a los participantes. Como resultado del desarrollo de su trabajo, los niños y jóvenes -dinamizados por los denominados "grupos motores"- elaboran una serie de propuestas que son llevadas por sus representantes a las asambleas generales de los Presupuestos Participativos de la ciudad. Las propuestas suelen estar relacionadas con aspectos como la dotación y mejora de los centros escolares del barrio o la organización de talleres y actividades de diverso tipo en los centros cívicos municipales.

El programa *Ecoescuelas* es un programa de ámbito internacional, promovido por la Foundation for Environmental Education (FEE) -en España Asociación de Educación Ambiental y del Consumidor (ADEAC)<sup>4</sup>- que pretende introducir y potenciar la Educación Ambiental para el desarrollo sostenible y la gestión y certificación ambiental en centros de educación infantil, primaria y secundaria (Cano Villanueva, 2002).

Su enfoque de educación para la participación pretende involucrar a los centros escolares en un proceso significativo de mejora de su entorno y de la comunidad local, incidiendo en la vida cotidiana e implicando a la totalidad de la comunidad educativa del centro escolar: alumnado, profesorado, madres y padres, personal directivo, administrativo y de servicios, etc. Por otra parte, favorece la implicación de las autoridades municipales, requiriendo su colaboración para que las ideas surgidas en los centros sean llevadas a la práctica dentro y fuera del entorno escolar y se facilite la participación ciudadana en el desarrollo sostenible del municipio, conectando así con las iniciativas dirigidas a la elaboración de Agendas Locales 21. Fomenta, pues, un papel activo y participativo en el alumnado tendente a mejorar el medio ambiente local, a través de medidas surgidas en los centros.

En Andalucía, el programa *Ecoescuelas* es convocado anualmente por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (en colaboración con ADEAC), existiendo en la actualidad más de 200 centros implicados. En nuestro caso hemos trabajado con centros de la provincia de Sevilla. Para participar en el programa, tiene

<sup>3</sup> El programa educativo -en su etapa de pleno desarrollo- fue gestionado por el "Equipo de los Presupuestos Participativos de Sevilla: Laboraforo". Puede verse información al respecto en: <http://www.grupo.us.es/laboraforo/>. Por otra parte, se puede ver información general sobre los Presupuestos Participativos del Ayuntamiento de Sevilla en: <http://www.sevilla.org/presupuestosparticipativos/init.do>.

<sup>4</sup> Puede consultarse la web: <http://www.adeac.es/>.

que estar implicado al menos un 20% del profesorado del centro y el alumnado correspondiente y comprometerse a trabajar en equipo, y con una metodología basada en la investigación. Además han de estar implicados –como se ha dicho– personal no docente, ayuntamiento, asociaciones de madres y padres, etc. Todos estos sectores tienen representación en un Comité Ambiental que es el motor de la Ecoescuela. El trabajo básico de cada ecoescuela consiste en la realización de una ecoauditoria (en forma de investigación) del centro en cuatro ámbitos: gestión de la energía, gestión de los residuos, gestión del agua y entorno físico y humano del centro. Con los resultados se elabora un informe de la situación ambiental del centro (deficiencias, posibles mejoras, búsqueda de recursos, implicación...) y un plan de acción a corto, medio y largo plazo, así como un código de conducta que suscriben y se comprometen a llevar a cabo todas las personas implicadas en la ecoescuela. Cuando el centro ha conseguido unos determinados logros (a nivel ambiental, a nivel didáctico a nivel de funcionamiento...) se le concede un galardón consistente en una “bandera verde”, que certifica que ese centro es ecológico y promotor de desarrollo sostenible; este galardón hay que renovarlo cada año.

El *Parlamento Joven* –programa<sup>5</sup> que ha sido objeto central de nuestra investigación– está dirigido a jóvenes escolares de la Educación Secundaria Obligatoria (entre 12 y 16 años) y pretende crear una estructura estable de participación en diversos municipios de la provincia de Sevilla (actualmente más de 30), incorporando a las políticas locales la perspectiva juvenil y creando un espacio en el que adolescentes y jóvenes puedan poner en común la visión que tienen de su pueblo, así como plantear los problemas que les afectan y las propuestas de mejora para resolverlos. La experiencia involucra, pues, tanto al alumnado como a los Ayuntamientos, como también a los centros educativos implicados (en este caso los Institutos de Educación Secundaria de los diversos municipios).

La puesta en marcha y la consolidación del programa se realizan de forma tutelada a lo largo de dos cursos escolares por parte de la Secretaría Educativa del propio programa (miembros del colectivo Argos, entidad impulsora de la idea, amparada por la Diputación Provincial de Sevilla). A partir del tercer curso la asesoría se reserva sólo para temas concretos y a demanda de los municipios, quedando la gestión del programa en manos del Agente de Dinamización Juvenil (ADJ) de cada ayuntamiento.

Esta especie de “ayuntamiento juvenil” de cada pueblo participante se constituye mediante la elección de 20 jóvenes escolares (de 1º y 2º de ESO) del IES (o de los IES) de la localidad. Para ello se usa un sistema básico de elección mediante un sorteo, combinándolo con la selección directa de algunos miembros por parte de los educadores responsables del proceso.

---

<sup>5</sup> Este programa –al que quizás le cuadraría mejor el nombre de “Ayuntamiento Joven”–, propuesto por el colectivo “Argos, Proyectos Educativos”, ha sido asumido por el Área de Juventud de la Diputación Provincial de Sevilla. Por las características de nuestra aportación, no nos detenemos en la descripción del programa Parlamento Joven, del que se ocupa otro de los capítulos de esta obra (“Parlamento Joven” y “Seguro que te mueves”: itinerario de participación juvenil en los ayuntamientos), firmado por el colectivo “Argos. Proyectos educativos S.L.”. Por lo demás, para una información más detallada sobre el Parlamento Joven puede consultarse: Ferreras *et. al.* (2006). Para una descripción y valoración de diversos aspectos de la experiencia, puede verse: García Pérez y De Alba, 2007 y 2009; García Pérez *et al.*, 2009.

El programa se desarrolla en varias fases, a lo largo de las cuales los alumnos debaten los problemas de su pueblo o su ciudad. Entre todos terminan seleccionando los problemas más relevantes y realizando propuestas de solución para exponerlas en una sesión plenaria en el ayuntamiento ante el alcalde; de ahí surge un compromiso del alcalde de trabajar, con la colaboración de los jóvenes, para solucionar esos problemas. En la experiencia habida hasta ahora los asuntos que más han preocupado a los jóvenes parlamentarios han sido los relacionados con los espacios de ocio, la inseguridad y el vandalismo, las drogas y el medio ambiente urbano.

## **ALGUNAS CONCLUSIONES OBTENIDAS A PARTIR DE LA EXPERIENCIA**

### **INVESTIGADORA**

Vamos a recoger a continuación –como hemos dicho– algunas reflexiones y conclusiones derivadas de nuestra experiencia de investigación en relación con los programas citados –en especial, el Parlamento Joven–, con el ánimo, básicamente, de promover el debate científico en torno a las dificultades y posibilidades de la educación para la participación en el sistema escolar y de contribuir al establecimiento de estrategias formativas en relación con el profesorado implicado en estos programas.

### **La fuerza de la cultura escolar**

El sistema escolar no rechaza –suele asumir– los proyectos de educación para la participación –y otras iniciativas transversales–, pero desvirtúa la potencialidad educativa de estos programas. Y esto, por dos razones, básicamente porque dichos programas no encajan bien en el sistema escolar –dado que tienen una lógica muy diferente<sup>6</sup>–, y, específicamente, no pueden ser fácilmente sometidos a los procesos de evaluación, que son los que terminan gobernando la dinámica del conocimiento escolar (Merchán, 2005).

En efecto, los programas de educación para la participación suelen proceder de contextos de educación no formal –no ocurre lo mismo con las iniciativas, más genéricas, de “educación para la ciudadanía”, que se desarrollan, también con escaso éxito, en la escuela–, por lo que su traslación o su integración parcial en la educación escolar formal provoca importantes problemas de ajuste, dada lo lógica –muy diferente– de los citados programas (por sus finalidades, por el carácter de sus contenidos, por la forma de trabajar,

---

<sup>6</sup> Sin posibilidad de abordar aquí la interesante cuestión de la “cultura escolar”, bástenos con enfatizar su carácter de marco para entender los procesos educativos en la escuela. Ello ha dado lugar a una extensa y rica literatura, que ha abordado esta temática desde diferentes perspectivas. Simplemente a modo de sencillo elenco, citamos como referencias generales, por ejemplo, la obra clásica de Tyack y Tobin (1994) sobre la “gramática de la escuela”, y otras aportaciones, como las de A. Pérez Gómez (véase, por ejemplo, Pérez Gómez, 1995) o A. Viñao (véase, por ejemplo, Viñao, 2001), así como otras más contextualizadas en el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía, como, por ejemplo: Cuesta Fernández (1991); Merchán y García Pérez (2008); García Pérez y De Alba Fernández (2008).

por su carácter no evaluable, etc.). De hecho, la idea de participación no es un contenido relevante entre los saberes escolares convencionales y por ello su ubicación en la cultura escolar es dificultosa. Y esta dificultad estructural del propio marco escolar, con sus condicionantes cronoespaciales y con las restricciones a la expansión del conocimiento que imponen las tradiciones curriculares, afecta, de manera decisiva, al aprendizaje real de los alumnos y a la actuación profesional de los profesores.

En todo caso, para entender en profundidad la posición –con frecuencia contradictoria– del profesorado respecto a estos programas habría que analizar el conflicto que existe en la cultura profesional docente, especialmente en la educación secundaria, entre la dimensión del profesor como especialista en un campo de conocimiento (tendencia respaldada y alimentada por la cultura escolar dominante) y la dimensión de educador (contemplada para esta etapa educativa y requerida, por lo demás, por el contexto social, pero con escasa tradición entre el profesorado).

### **La profesionalidad docente**

Las actitudes detectadas en el profesorado en relación con el interés educativo de los programas y proyectos de educación para la participación son, en general, positivas, desde el punto de vista de la disposición personal, pero más reticentes desde la perspectiva profesional. En ese sentido, existe una clara conciencia de las dificultades reales para llevar adelante las actividades del programa cuando éstas han de realizarse o compatibilizarse con las actividades escolares convencionales. En todo caso, como colectivo –más allá de posiciones individuales diversas–, hemos detectado actitudes más comprometidas en el profesorado implicado en Ecoescuelas.

De cualquier forma, podría afirmarse que predomina en el profesorado implicado en los programas una concepción de la participación como actividad que se desarrolla a través de los cauces convencionales, institucionalizados, existiendo cierta desconfianza en la capacidad del alumnado para desarrollar tareas que impliquen un ejercicio comprometido de la participación. Por lo demás, colmo acabamos de señalar, la estructura escolar constituye una especie de “dificultad marco” que condiciona al profesorado, como agente esencial de los procesos educativos. Los docentes se ven, así, constreñidos por las características de una cultura escolar dominante, con la que, en todo caso, sintoniza la cultura profesional de la mayoría de ellos. Esta contradictoria relación entre constreñimiento y acomodo nos ayuda a entender muchas de las posiciones de los docentes en relación con la el desarrollo de proyectos de participación ciudadana en los centros escolares, con cierta resistencia a implicarse de forma plena e incapacidad para integrar adecuadamente estos programas en el currículum (Oulton *et al.*, 2004; García Pérez y de Alba, 2009), porque sienten que tienen poco que ver con su “identidad profesional”; quizás son los profesores y profesoras del área de Ciencias Sociales –por la conexión con los contenidos del área– quienes tienden a asumir de forma más “natural” este encargo. Por lo demás, muchos profesores no tienen experiencias directas de participación como ciudadanos (ellos mismos), lo cual dificulta aún más la asunción de un rol social comprometido con la educación para la participación (Schugurensky y Myers, 2003).



## El riesgo de simulacro

El modelo pedagógico que subyace en gran parte de los programas de fomento de la participación en niños y jóvenes es un modelo tendente a lo que podríamos calificar como “practicismo”. Es decir, se sobrevalora la práctica, entendida como realización de gran cantidad de actividades. Es lo que también podríamos llamar, desde el punto de vista didáctico, tendencia al “activismo”. Una preocupación central de los programas investigados es, pues, la realización de una gran cantidad de actividades “participativas”. Por consiguiente, los agentes implicados –especialmente los responsables administrativos y políticos, así como los más directamente encargados de la gestión, aunque también los profesores involucrados– manifiestan una preocupación dominante por el “buen funcionamiento” de lo que se ha planificado, imponiéndose un cierto ambiente de “burocratización” en la aplicación de los proyectos y llegando a quedar, con frecuencia, más inadvertidos los verdaderos objetivos educativos de los programas.

Esto aumenta el riesgo de que el desarrollo de dichos programas se convierta en una especie de “simulacro de participación”, aspecto que ha sido puesto de manifiesto por diversas investigaciones, como la ya clásica aportación de Roger Hart (1997) acerca del grado real de participación que los adultos “conceden” a niños y jóvenes en este tipo de proyectos (lo que se refleja en la conocida “escalera de Hart”). Este rasgo, por lo demás, pone de manifiesto una carencia de reflexión sobre el sentido y alcance de una participación responsable y comprometida con el cambio social, si bien hemos detectado matices diferenciales importantes según los programas y, sobre todo, según los agentes implicados en los programas. En todo caso, sería necesaria una presencia más explícita de mecanismos de reflexión sobre el funcionamiento del programa y una preocupación más central por el fomento del compromiso con el cambio social.

Hay que reconocer, a ese respecto, que 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. En el marco del actual modelo de democracia representativa, vigente en nuestras sociedades, la participación existe de manera formal, y legal y administrativamente se ofrecen múltiples cauces para ejercerla, pero las posibilidades reales de dicho ejercicio y, sobre todo, el alcance de la acción participativa plantea muchas dudas acerca de su autenticidad y eficacia. Por tanto, resulta complicado reclamar autenticidad a unos programas que surgen en este marco social y cuyos agentes es posible que hayan tenido incluso pocas posibilidades de educarse en la acción participativa. En ese sentido, incluso los propios adultos implicados en los programas (incluidos los políticos) tendrían también que “educarse”. Y esa es una dificultad, pero también es una posibilidad que se abre en el desarrollo futuro de los programas, si bien ello exige un evidente cambio de perspectiva. En todo caso, los resultados nos muestran que, en ocasiones, cuando los jóvenes participantes se integran realmente en la dinámica del proyecto, se ven estimulados a continuar y a tomar iniciativas con sentido crítico, sin que haya ya posibilidad de encauzarlos hacia posiciones más acomodaticias.

De todas formas, eso no ocurre tampoco de forma “natural”, pues los alumnos, en el contexto escolar convencional, tienden a jugar su “papel de alumnos”; y ello también ocurre con su participación en estos programas educativos, sobre todo en las activida-



des que se desarrollan más directamente vinculadas al contexto del centro escolar. Sin embargo, cuando estas actividades se desarrollan más al margen del contexto escolar, este condicionamiento se hace menos visible. Pero el reto es poder llegar a relacionar e integrar ambos mundos de saberes y de experiencias.

## DEL RIESGO DE SIMULACRO AL CAMINO DEL COMPROMISO SOCIAL

Hemos destacado en las conclusiones y reflexiones anteriores las dificultades de encaje y de funcionamiento en el sistema escolar de los programas de educación para la participación, pero es justo resaltar que en todos los proyectos investigados se constatan aprendizajes efectivos de la participación en el alumnado involucrado, si bien de forma diferente según la implicación más o menos directa de los mismos en las actividades previstas; así, por ejemplo, es diferente la experiencia y el aprendizaje de quienes son directamente “parlamentarios jóvenes” que la de quienes constituyen el resto de alumnado de las aulas implicadas, que, al no tener una “vivencia” tan directa del desarrollo del programa, se sienten escasamente comprometidos con el mismo. Asimismo, resulta gratamente sorprendente la mejora de actitudes de muchos alumnos considerados académicamente como “malos alumnos”, que, sin embargo, suelen responder a los requerimientos de estos programas.

Pese a estas constataciones positivas, resulta, sin embargo, llamativo el hecho de que muchos profesores suelen insistir en la falta de madurez de los alumnos para integrarse en los programas, en el sentido de que no estarían en condiciones (conceptuales y sociales) de asumir con responsabilidad los compromisos que requiere la participación. Sin embargo, a participar sólo se aprende participando. Y los resultados de los programas, aun siendo sólo parcialmente positivos, así vienen a demostrarlo.

Esto es, pues, un camino, que se mueve entre dos polos: el mero simulacro, como riesgo de los programas cuando se rutinizan y acomodan a las dinámicas dominantes, y la participación socialmente comprometida, como meta en cuya construcción hay que trabajar de forma constante.

No podemos olvidar, a este respecto, como al comienzo señalábamos, que la participación ciudadana es la dimensión central de la educación para la ciudadanía y ello exige la vinculación de los procesos educativos a la práctica real, a la acción, al compromiso con la solución de los problemas de nuestra sociedad, en aquellos campos en los que los alumnos y alumnas tengan posibilidades de intervenir. Es más, la educación para la participación debería tener como uno de sus objetivos ampliar esos campos de actuación de los ciudadanos-alumnos.

En el camino estamos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENTON, T.; CLEAVER, E.; FEATHERSTONE, G.; KERR, D.; LOPES, J. & WHITBY, K. (2008). *Citizenship Education Longitudinal Study (CELS): Sixth Annual Report. Young People's Civic Participation In and Beyond School: Attitudes, Intentions and Influences* (DCSF Research Report 052). London: DCSF. En: <<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSF-RR052.pdf>> (Consulta, 18 de enero de 2012).
- CANO VILLANUEVA, J.M<sup>a</sup> (2002). *La Ecoescuela: una fórmula para la Educación Ambiental*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- DAM, G. & VOLMAN, M. (2004). Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), pp. 359-379. En: <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/09594752>> (Consulta, 12 de diciembre de 2011).
- DELVAL, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- FERRERAS, J.; HERRERO, T.; ESTADA, P.; MONTERO, M. y GARCÍA, V. (2006). Parlamento Joven: Un espacio de participación juvenil en los Ayuntamientos. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, pp. 185-202. En: <<http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=1717338040>> (Consulta, 12 de diciembre de 2011).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova*, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, IV (64) (15 de mayo de 2000). En: <<http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>> (Consulta, 20 de diciembre de 2011).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En: ESCUDERO, J.M. y LUIS, A. (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, pp. 269-309.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2007). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9, pp. 243-258.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y 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*. Vol. XII, núm. 270, 1 de agosto de 2008. En: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>> (Consultado, 26 de noviembre de 2011).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2009). Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa "Parlamento Joven". En: ÁVILA, R.M<sup>a</sup>; BORGHI, B. y MATTOZZI, I. *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisbona"*. Bologna: Patrón Editore, pp. 515-521.
- GARCÍA PÉREZ, F.F.; DE ALBA, N.; ESTADA, P.; HERRERO, T. (2009). La participation des enfants et des jeunes dans les écoles espagnoles : expériences à Seville. *Carrefours de l'éducation*, 28, pp. 111-122.
- HAHN, C.L. (2001). What Can Be Done to Encourage Civic Engagement in Youth? *Social Education*, 65(2), pp. 108-110.
- HART, R. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: Eds. Pau.
- OULTON, Ch.; DAY, V.; DILLON, J. & GRACE, M. (2004). Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in Context of Citizenship Education. *Oxford Review of Education*, 30 (4). In: <<http://www.informaworld.com/smp/content?content=10.1080/0305498042000303973>> (Consulta, 10 de enero de 2012).
- MERCHÁN, F.J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- MERCHÁN, F.J. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (2008). Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela. Un marco para la reflexión y el análisis. *Con-Ciencia Social*, 8, pp. 15-19.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97.

- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, 26, pp. 7-24.
- ROMERO, J. y LUIS, A. (2007). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta desde el análisis de la construcción social de la docencia. *Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(19), pp. 1-22. En: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/67/193>> (Consulta, 16 de enero de 2012).
- SCHUGURENSKY, D. & MYERS, J. (2003). Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach. *Encounters on Education*, 4, 145-166. In: <[http://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/469/1/art%208%20schugurensky\\_myers.pdf](http://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/469/1/art%208%20schugurensky_myers.pdf)> (Consulta, 26 de noviembre de 2011).
- TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; OSWALD, H. & SCHULZ, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and participation at age fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- TORNEY-PURTA, J. & BARBER, C. (2005). Democratic School Engagement and Civic Participation among European Adolescents: Analysis of Data from the IEA Civic Education Study. *Journal of Social Science Education*, Special Edition: European Year of Citizenship through Education, 2005. En: <<http://www.jsse.org/2005/2005-3/judith-torney-purta-carolyn-barber-democratic-school-engagement-and-civic-participation-among-european-adolescents>> (Consulta, 12 de enero de 2012).
- TRILLA, J. y NOVELLA, A.M<sup>a</sup> (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, pp. 23-43. En: <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_02.pdf)> (Consulta, 26 de diciembre de 2011).
- TYACK, D. & TOBIN, W. (1994). The “grammar” of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), pp. 453-479.
- VIÑAO, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-Ciencia Social*, 5, pp. 27-45.

## EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA. REFLEXIONES PARA UN DEBATE

María del Consuelo Díez Bedmar\*

Universidad de Jaén

### MARCO DE REFERENCIA Y REFLEXIONES PREVIAS

Según el documento *Principios para la capacitación y competencias profesionales asociadas a la labor docente*, elaborado por la Comisión Europea<sup>1</sup>, las personas que desempeñan la profesión de maestro juegan un papel crucial como promotores y orientadores de las experiencias de aprendizaje de los individuos y tienen, por tanto, una función esencial en la evolución de los sistemas educativos. Por ello, quienes ejercen de profesores son agentes indispensables para garantizar el éxito de la reforma educativa destinada a crear la Europa del Conocimiento. Los estudios conducentes a la formación de futuros maestros y maestras son, pues, indispensables en cualquier Sociedad del Conocimiento para garantizar el desarrollo social y económico y, tan sólo por este motivo, su propuesta está del todo justificada.

Partiendo de la idea de Barton (2010) cuando afirma que “el alumno ya posee una cultura histórica de acuerdo a su desarrollo y su contexto”, podríamos hablar de tres grandes líneas en la innovación educativa (Mora Hernández, 2011):

1. Propuestas que han analizado la inclusión de la metodología de investigación histórica en las aulas (Merchán, 2010; Prats, 2001, 2010).
2. En otros casos, como el de Trepát (1995), se han desarrollado los procedimientos, y además el trabajo por descubrimiento (Llonch, 2010).
3. En otros casos, se ha optado por el desarrollo de recursos didácticos, últimamente vinculados sobre todo a los recursos TIC (Trepát y Rivero, 2010).

En otros casos, por fin, se opta por analizar las ventajas de la interacción de distintas fuentes para situar el estudio de la Historia entre la investigación y la didáctica (Borghi, 2010).

---

<sup>1</sup> [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf) (consultado por última vez el 12 de mayo de 2009).

\* Departamento de Didáctica de las Ciencias. Área de Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén. E-Mail: [mediez@ujaen.es](mailto:mediez@ujaen.es).

Pero de todas ellas hemos de sacar una conclusión: de nuevo el trabajo desarrollado en nuestro entorno más cercano ha sido mucho más amplio para educación secundaria y bachillerato que para educación primaria. Esta situación nos obliga a plantearnos las primeras cuestiones de análisis: ¿A qué se debe? ¿Qué cuestiones afectan a esta “priorización”? ¿Ocurre igual en otros países? ¿Qué haría falta, si es que queremos, para igualar esta desproporción?

Por otra parte, las concepciones sociales crean determinados modelos conceptuales que a su vez constituyen el auténtico núcleo cognitivo de las disciplinas. De ahí que, como nos demuestra Haraway (1995), la historia de disciplinas, tales como la biología, están marcadas por modelos binarios, jerárquicos y normativos que encajan con las necesidades de desarrollo social de una época, necesidades que son definidas y elaboradas por los grupos sociales dominantes. Los grupos sociales dominantes “producen discursos” que “producen conocimientos” que “producen poder” que reproducen grupos dominantes que reproducen discursos que reproducen poder. Desde una posición crítica, la verdad es una forma entre otras de representación del mundo, la representación de la ideología dominante naturalizada y elevada al rango de objetividad.

Desde una perspectiva educativa el discurso expositivo de una determinada disciplina constituye una narración construida sobre modelos conceptuales implícitos en la misma. Las disciplinas, los modelos y las experiencias sociales nos proveen de armazones mentales y modelos de pensamiento con los que observamos el mundo y que determinan “*lo que se piensa*” y “*cómo se piensa*”. Las formas y las estructuras ponen límites al pensamiento sobre las cosas. Los hábitos de pensar tienden a subordinarse a las ideas y modos de pensar dominantes, a los armazones mentales disponibles. Así lo expresan Gibbons *et al.* (1997, p. 7): “El nuevo modo de producción de conocimiento afecta no solo a qué conocimiento se produce, sino también a cómo se produce, el contexto en el que se persigue, la forma en que se organiza, el sistema de recompensas que utiliza y los mecanismos que controlan la calidad de aquello que se produce”<sup>2</sup>.

Esta sería otra cuestión a tener en cuenta: ¿Siguiendo las normativas vigentes en el contexto europeo, se tiene en cuenta la perspectiva de género en los proyectos de innovación y en las experiencias innovadoras? ¿Desde qué punto de vista? ¿En qué fases de las experiencias? ¿Aparece entre los objetivos de las mismas?

Así mismo, desde la perspectiva de la Educación para la Ciudadanía (Gómez Rodríguez, 2005), partimos de la idea de que los estados democráticos requieren todo el poder de la educación para cultivar la renuncia de la ciudadanía a sus intereses particulares y promover la “preferencia continua del interés público sobre el interés de cada cual”. Así, tal y como señalaba Gómez Rodríguez (2009), la denominada “Estrategia de Lisboa” establece para el año 2010 que todos los sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea deberán “garantizar que los centros de enseñanza y formación fomenten más eficazmente la solidaridad, la tolerancia, los valores democráticos y el interés por otras culturas y preparen mejor a las personas para participar activamente en la sociedad” (Eurydice, 2005).

<sup>2</sup> Así lo expresan, entre otros: Harding (1995); Lacueva (1999); Lagarde (1996); Pérez Sedeño, E. (1999); Rebollo (2001).

De hecho, la Recomendación 2002/12 del Consejo de Ministros de Educación de la UE señalaba que “la educación para la ciudadanía democrática es un factor para la cohesión social, el mutuo entendimiento, el principio de igualdad entre hombres y mujeres, y que favorece el establecimiento de relaciones armoniosas y pacíficas entre los pueblos, así como la defensa y desarrollo de la sociedad democrática y de la cultura”.

Este sentimiento se vincula al artículo 1.1 de nuestra Constitución<sup>3</sup>, para nada vacío de valores en torno a los cuales sustentar la convivencia y la ética cívica de la ciudadanía. Entre estos valores, el artículo 1º de la Constitución Española establece la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político. También el artículo 10 fundamenta el orden político y la paz social en la dignidad de la persona, el libre desarrollo de la personalidad y el respeto a la ley y a los derechos de los demás. Por su parte el artículo 14 establece la igualdad de todos ante la ley y rechaza cualquier discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión, etc. Por último, el artículo 27.2 recalca que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales”. En todos estos valores comunes ha de sustentarse la convivencia de la pluralidad de credos y de elecciones morales que asuman los y las ciudadanas. Esta es la orientación democrática y laica que postula una formación integral, suficientemente efectiva para que en la convivencia se superen diferencias sociales, políticas, confesionales, partidarias, etc.

Para ello, las personas deben ser formadas conscientes de sus derechos y deberes y capacitadas para ejercerlos. La ciudadanía, como partícipe activa de la voluntad general que rige el destino de la sociedad, debe ser educada para que las personas sean libres en una sociedad plural. El temor, la ignorancia, el fanatismo y la marginación, en todas sus facetas, deben ser contrarrestados mediante el cultivo de valores como la libertad de conciencia y la autonomía moral de las personas, el conocimiento, la racionalidad científica y la igualdad como antídoto frente a las discriminaciones de cualquier tipo.

Por tanto, siguiendo a Martín (2004, p. 43), educar para la ciudadanía debe consistir principalmente en saber hacer, lo cual no se aprende con conocimientos, discursos y memoria, sino mediante la observación y el desarrollo de acciones como ciudadanos, participar con ellas en el bienestar de la comunidad. En ese sentido adquiere una dimensión de educación cívico-moral que compromete al alumnado con los derechos humanos.

Para ello, las personas no sólo deben estar capacitadas formalmente para vivir en un modelo perfecto y deseable de derechos, instituciones democráticas y conocimientos, sino también conscientes de que este modelo sólo es válido si sirve para abordar, con posibilidades de éxito, los diversos problemas que surgen en la realidad, algunos de ellos muy graves, como la violencia, que destruye la convivencia y desconoce los derechos de las personas. De ahí la necesidad de capacitar a los y las alumnas de Educación Primaria para convivir en sociedades abiertas y pluralistas, basadas en el respeto (con diálogo basado en la igualdad) y la aceptación de la diversidad. Esta es la respuesta más acertada

---

<sup>3</sup> No queremos dejar de indicar que el concepto de ciudadano ya parece en el capítulo IV de la Constitución de 1812, concretamente en el artículo 18, y que posteriormente se desarrolla en el artículo 366, en donde se señala que en las escuelas de primeras letras se realizará también “una breve exposición de las obligaciones civiles”.



y racional respecto a los procesos de globalización y a la generalización de las corrientes migratorias de personas, ideas, y formas de vida, entendidas desde su diversidad enriquecedora. De ahí la necesidad de abordar una educación para la interculturalidad<sup>4</sup>, como tarea urgente en muchas poblaciones y barrios en los que se están constituyendo comunidades escolares muy plurales por su origen.

Partiendo de nuestro texto constitucional, podemos señalar que el art. 27. 2, de manera escueta y precisa, señala cuál es el esqueleto de esta Educación para la ciudadanía: el desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales que “se interpretará de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los trabajos y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España” (art. 10.2).

La experiencia ha venido a demostrar que no basta sólo con la transmisión transversal de estos valores (como propugnaba la LOGSE), sino que es necesario que todas las personas tengan un conocimiento racional de estas capacidades, como ciudadanos y ciudadanas, que reflexionen explícitamente, al tiempo que practiquen en el marco de la escuela.

Partiendo de estas concepciones previas, *ciudadanía* no es otra cosa que la integración de las personas, con participación real y efectiva en las decisiones, creación y disfrute de bienes, cultura, normas y pautas de convivencia del colectivo que se considera ciudadano de un espacio y un tiempo concreto.

Esta definición que facilitamos, se corresponde con la finalidad de esta materia, en virtud de la propuesta realizada por el Ministerio en 2004, cuando señalaba: “los niños y los jóvenes deben aprender que pertenecer a una sociedad democrática es *formar parte de una colectividad* que se ha *dotado a sí misma* de un conjunto de valores y de normas que expresan el consenso, la racionalidad, la libertad, el respeto a los demás y la solidaridad que constituyen los cimientos de la misma”.

Con estas premisas, y atendiendo al Informe “La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo” elaborado por Eurydice (2005) deberíamos abordar temas para:

La adquisición de la cultura política (para lo que prevé 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); el desarrollo del pensamiento crítico y de ciertas actitudes y valores; la adquisición de las competencias necesarias para participar activamente en la vida pública; el 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

<sup>4</sup> Para comprender lo que queremos decir en este apartado, recomendamos la lectura de Gil Jaurena, 2009.



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); y, por último, la participación activa (permitiéndoles implicarse más en la comunidad en general (a escala internacional, nacional, local y escolar); ofreciéndoles una experiencia práctica de democracia en el centro docente; desarrollando su capacidad de compromiso con los demás; animando a los alumnos a desarrollar iniciativas conjuntas con otras organizaciones (por ejemplo asociaciones de la comunidad, organismos públicos y organizaciones internacionales), así como proyectos que impliquen a otras comunidades<sup>5</sup> (Eurydice, 2005, pp. 10-11).

Por tanto, la cuestión en este punto sería: ¿Cómo lo hemos realizado? ¿Cómo aportan o han aportando nuestras experiencias de innovación educativa para la participación ciudadana a estas premisas?

También responde a la voluntad de la Unión Europea, cuando incluía como objetivo de los sistemas educativos para el año 2010 justamente éste: “velar porque entre la comunidad escolar se promueva realmente el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a los individuos para la ciudadanía activa”.

No se trata de adoctrinar o imponer -como acusa Sánchez Maíllo (2010)-, sino de mostrar y proponer esos valores y esas normas y su relación con la paz social y, en última instancia, con la creación del ámbito y de las condiciones más propicias para el libre desarrollo de la personalidad de todos en condiciones de igualdad.

A estas ideas básicas, como punto de partida y centro de la reflexión, pretenden responder los temas que se formulan a continuación y en los que se alude a lo que parecen ser las áreas más importantes en la formación de los alumnos en ciudadanía, como miembros activos, sujetos de derechos y obligaciones, de la comunidad, teniendo especialmente en cuenta aquellos a los que alude expresamente la propuesta del Ministerio: “los relativos a los derechos y libertades que garantizan los regímenes democráticos, los relativos a la superación de conflictos, la igualdad entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia contra estas últimas, la tolerancia y la aceptación de las minorías, así como la aceptación de culturas diversas y la inmigración como fuente de enriquecimiento social y cultural”.

Entendida de esta manera, se debe implicar al alumnado en la resolución de problemas reales, lo que supone iniciarles en procesos racionales de investigación, en procesos de deliberación moral, de toma de decisiones y acciones responsables, conciliando lo individual, como respuesta a los intereses y necesidades particulares, con lo social, en tanto en cuanto contemplen los contenidos considerados valiosos por la comunidad universal, por toda la humanidad independientemente de razas, culturas, ideologías, etc.

---

<sup>5</sup> Desgraciadamente, y como podemos observar, en este informe no se contempla la perspectiva de género bajo ninguno de sus parámetros, lo que para mí supone un indicador muy claro del concepto de ciudadano que persigue. Es más, la palabra género no aparece en el texto, a pesar de las normativas vigentes ya en el momento de la publicación.

Así lo señalaba Delors (1996) cuando indicaba que “la función esencial de la educación no es solucionar problemas inmediatos, sino ayudar a ser, a hacer, a pensar y a convivir”. Es preciso recordar que *la educación empieza por sentirse miembro de comunidades diversas*: familiar, religiosa y étnica entre otras, pero también miembro de una comunidad institucional, en la que el niño y la niña han de sentirse acogidos y protegidos desde el comienzo su vida.

Desde las primeras etapas de su desarrollo, necesita forjarse una identidad desde los grupos a los que pertenece. Éstos le van proporcionando vínculos de pertenencia, y su identidad cultural.

De esta manera, estamos de acuerdo con las premisas de V. Camps (2007, p. 42) cuando señalaba la conveniencia de “...rechazar dos teorías igualmente falsas. Una, que existe una naturaleza humana invariable, que debe persistir en el tiempo. Otra, que existe la alienación de una supuesta humanidad esencial, por causa de la represión social, como creyeron Rousseau y Marx. Lo único que realmente existe es la formación del ser humano, a través de la socialización, seguida de la autoindividuación”.

M. Payá (1997)<sup>6</sup> sintetizaba: “Si buscamos algún punto en común entre los distintos paradigmas de educación moral, quizás podamos decir que todas la entienden como una tarea de enseñar a vivir en relación a personas que tiene necesidades, puntos de vista y ansias de felicidad distintas. Se trata de enseñar a vivir juntos, y de hacerlo en el seno de una comunidad que ha de ser viable en su conjunto y convivencial para todos los que la forman”.

La inclusión del trabajo sobre el concepto de ciudadanía, no se entiende aquí como algo exento a los contenidos y procedimientos de las Ciencias Sociales, disciplina en la que trabajan desde el origen del Área de Conocimiento, sino de analizarla desde su relación directa con la enseñanza-aprendizaje de la Historia, en cuanto construcción social y cultural<sup>7</sup>. El conocimiento y la comprensión históricos no pueden desligarse y deben estar centrados en la formación de la ciudadanía. De lo contrario, la historia que aprende el alumnado no le sirve para situarse y comprender el mundo, no lo forma como parte de una ciudadanía ni le ayuda a componer sus señas de identidad (Pagés, 2003; Santisteban, 2006).

Uniendo ambos conceptos se podría transformar la memoria que construimos las personas, como almacén de datos, hechos y emociones, en historia, como archivo de representaciones significativas reelaboradas consciente y críticamente (Llacer, 2008; citado en Miralles, 2009, p. 268).

Para ello, y en opinión de Santisteban (2006), el trabajo de investigación en las aulas sobre la formación del pensamiento histórico y el aprendizaje de la historia a partir de

<sup>6</sup> Véase también, a este respecto, Delors, 1997 y Cortina, 1997.

<sup>7</sup> Por eso, no se dedicará un tema exento en el temario programado, sino que se atenderá a la inclusión de tareas que faciliten el acercamiento y el análisis crítico de sus contenidos. De hecho, en el currículum escolar, si analizamos las horas dedicadas a cada una de las materias en la previsión del Ministerio de Educación, podremos comprobar cómo la docencia destinada a la asignatura “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” (50 horas de clase), que se imparte en tercer ciclo de primaria, está directamente relacionada con la disminución de horas semanales dedicadas a la asignatura Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

fuentes históricas y la explicación histórica, son los temas que más pueden ayudar a una enseñanza de la historia basada en el principio de que sirva para pensar históricamente y para desarrollar la participación ciudadana. De esta manera, como señalaran Hervás y Miralles (2006), los contenidos curriculares de Historia son los mecanismos que sirven para enseñar el pensamiento crítico.

Por tanto, y resumiendo, siguiendo a Arranz, en esta asignatura pretendemos enseñar a enseñar una Historia

que permita interpretar las acciones del hombre en tanto que ser social y esencialmente temporal, es decir, histórico, sin olvidar nunca las coordenadas espaciales o geográficas. [...] una Historia que tenga en cuenta que la acción del hombre es cambio y evolución a lo largo del tiempo, porque esa es una característica consustancial con el devenir histórico. Pero, a la vez, ha de enseñar que la obra humana tiene permanencias, verdaderos cordones umbilicales que engarzan su obra, en una línea de continuidad a través del tiempo. El alumno debe aprender que entre el pasado y el presente existen muchos lazos de comunicación. El pasado se ha ido ensanchando hasta tocar el presente. Y es desde el presente desde donde se interroga al pasado. Lo que el presente es y tiene sólo puede entenderse conociendo lo que nuestros antecesores han hecho y nos han dejado (2005, pp. 475-476).

## CUESTIONES PARA EL DEBATE

De toda esta reflexión nos surgen las *nuevas cuestiones para el debate*:

- ¿Qué fines tienen las *experiencias de enseñanza de la participación ciudadana* en la escuela?
- ¿Qué experiencias, de entre las posibles, ofrecen mayores garantías para alcanzar los fines?
- ¿Cómo pueden organizarse eficazmente esas experiencias?
- ¿Cómo se puede comprobar si se han alcanzado los fines propuestos?

D. Quinquers (1997, p. 100) resume el papel del profesorado en este modelo metodológico, de la siguiente manera: "... las estrategias de enseñanza consisten en provocar a los alumnos experiencias adecuadas y ricas y proponerles casos o problemas interesantes, para que, a partir de un material de trabajo, busquen por sí mismos la solución, mientras que el profesor actúa como facilitador del proceso".

Como señalaba Avery:

Hay poca investigación que se centre específicamente en la preparación de profesores de ciencias sociales. Los estudios sugieren que los candidatos a profesores a menudo tienen nociones muy limitadas de historia, ciudadanía, geografía (Segall y Helfenbein, 2008). Con referencia a la educación cívica, centrándonos en grupos de estudiante a profesores de Inglaterra, Gales, Grecia, España y Portugal, sugirieron que tenían dificultades a la hora de definir el concepto de ciudadanía (Arnot, Araujo, Deliyanni-Kouimtzi, Rowe y Tomé, 1996) y mucha confusión sobre las noción de "buena ciudadanía" (Avery, 2010).

Por tanto, ¿cómo podemos preparar a nuestro alumnado para ser competentes a la hora de programar y desarrollar experiencias de enseñanza-aprendizaje de participación ciudadana?, ¿cómo aparece reflejada, o no, esta competencia en los planes de estudios de los distintos contextos educativos?

En primer lugar, sigue siendo importante desligar el mito de que la investigación es solamente algo que se desarrolla en el mundo universitario o en las empresas. Por lo general, las personas que estudian Grados en Educación piensan que las únicas investigaciones legitimadas para ser conocidas por toda la comunidad científica son aquellas que se llevan a cabo avaladas por la Universidad. Debemos hacerles conscientes, a través de estas preguntas, de la importante labor que, como investigadores e investigadoras van a realizar en su práctica docente, indicándoles, además, lo que son grupos de investigación formados de manera mixta por profesorado de universidad y centros de enseñanza obligatoria. Les podríamos indicar además la posibilidad de realizar como graduados o graduadas un trabajo de máster o tesis doctoral, orientándoles a la búsqueda de sus intereses y vinculando éstos con la importancia que las Consejerías de Educación otorgan a la investigación para puntuar en oposiciones y para establecer centros de calidad.

Para dar respuesta a estas finalidades, deberíamos abordar las líneas de investigación para la historia y la ciudadanía en educación; los principales representantes (grupos de investigación, másteres y doctorados y las tesis doctorales realizadas en este sentido) y, además, las investigaciones realizadas por grupos docentes en su práctica diaria. En este sentido, son fundamentales las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente, con la puesta en marcha de metodologías basadas la investigación-acción; el análisis de situaciones de innovación (innovación educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje; innovación educativa y uso de TIC; innovación educativa y currículum flexible (diversificación de programas, situaciones y ritmos de enseñanza-aprendizaje); innovación para la convivencia internacional (Comenius, Alfa y otros programas internacionales: ciencias sociales y bilingüismo para estudiantes y docentes) en la formación para la participación ciudadana, así como la formación permanente del profesorado para la innovación continua en este sentido.

¿Qué propuestas concretas pueden salir del debate? ¿Cómo podemos llevarlas a la práctica reivindicando la innovación como uno de los pilares de la construcción ciudadana con la participación de diversos agentes sociales e institucionales?

Algunas de las repuestas a las cuestiones planteadas se verán en las siguientes páginas y otras sólo serán posibles con la participación activa y la puesta en común de ideas, problemas y propuestas de las personas involucradas en estos procesos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRANZ MÁRQUEZ, L. (2005). Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de ayer a hoy. En: RUIZ BERRIO, J. (ed.). *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, pp. 465-480.
- ARVEY, P. (2010) Investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación del Profesorado. En: ÁVILA, R.M.; RIVERO, M<sup>a</sup>P. y DOMÍNGUEZ SANZ, P.L. (eds.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico” (C.S.I.C.).
- BARTON, K.C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, pp. 97-114.
- BORGHI, B. (2010). Las fuentes de la historia entre investigación y didáctica. En: ÁVILA, R.M.; RIVERO, M<sup>a</sup>P. y DOMÍNGUEZ SANZ, P.L. (eds.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico” (C.S.I.C.), pp. 75-84.
- CAMPS, V. (2007). *Educar para la ciudadanía*. Sevilla: Ecoem.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- EURYDICE (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Bruselas: European Commission. En: <<http://www.euryce.org>> (Consulta, 4 de abril de 2011).
- HERVÁS, R.M<sup>a</sup> y MIRALLES, P. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Educación en el 2000*, 9, pp. 34-40.
- GIL JAURENA, I (2009). Diversidad cultural en educación obligatoria, ¿Qué sucede en las escuelas? En: FERNÁNDEZ MONTES, M. y MÜLLAUER-SEICHTER, W. (Coord). *La integración escolar a debate*. Madrid: Pearson Educación, pp. 143-169.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, A.E. (2005). Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, pp. 7-15.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, A.E. (2009). La escuela y la educación para la ciudadanía europea. En: ÁVILA, R.M<sup>a</sup>; BORGHI, B. y MATTOZZI, I. (2009). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado*. Bolonia: Pàtron Editore, pp. 49-54.
- HARDING, S. (1995). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- LACUEVA, A. (1999). Ciencia para el ciudadano en la escuela: más allá de la calle y del laboratorio. *Cultura y educación*, 14/15, pp. 179-196.
- LAGARDE, M. (1996). *Género y feminismo*. Madrid: Horas y Horas.
- LLONCH MOLINA, N. (2010). El método por descubrimiento en la enseñanza de ciencias sociales: ejemplificación y análisis. En: ÁVILA, R.M.; RIVERO, M<sup>a</sup>P. y DOMÍNGUEZ SANZ, P.L. (eds.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico” (C.S.I.C.), pp. 597-606.
- MARTÍN, X. (2004). La educación cívicomoral en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 129, pp. 43-46.
- MERCHÁN IGLESIAS, F.J. Entre la utopía y el desencanto: innovación y cambio de la enseñanza de la historia en España. 1970-2010. En: IDEHER. *Investigadores de Enseñanza de la Historia en Red*. En: <<http://pensarhistoricamente.net/ideher10/content/entre-la-utop%C3%AD-y-el-desencanto-innovaci%C3%B3n-y-cambio-de-la-ense%C3%B1anza-de-la-historia-en-espa%C3%B1>> (Consulta, 2 de noviembre de 2011).
- MERCHÁN IGLESIAS, F.J. (2010). La práctica de la enseñanza de las ciencias sociales como objeto de investigación de la didáctica: importancia y dificultades metodológicas. Bases para una teoría de la acción en el aula. En: ÁVILA, R.M.; RIVERO, M<sup>a</sup>P. y DOMÍNGUEZ SANZ, P.L. (eds.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico” (C.S.I.C.), pp. 105-114.
- MIRALLES MARTÍNEZ, P. (2009). La didáctica de la historia en España: retos para una educación para la ciudadanía. En: ÁVILA, R.M<sup>a</sup>; BORGHI, B. y MATTOZZI (2009) *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado*. Bolonia. Pàtron Editore.

- MORA HERNÁNDEZ, G. (2011). Modelo de Educación Histórica. *Histodidáctica*. En: <<http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/Mora.pdf>> (Consulta, 2 de noviembre de 2011).
- PAGÉS, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza e la Historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, pp.11-42.
- PAYÁ, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural*. Bilbao: Desclée de Brower.
- PÉREZ SEDEÑO, E. (1999). Feminismo y estudios de la ciencia, tecnología y sociedad: nuevos retos, nuevas soluciones. En: BARRAL, M.J. *et al.* (eds.). *Interacciones ciencia y género*. Barcelona: Icaria, pp. 17-37.
- REBOLLO, M.A. (2001). Género y educación: la construcción de identidades culturales. En: POZO LLORENTE, T.; LÓPEZ FUENTES, R.; GARCÍA LUPIÓN, B. y OLMEDO MORENO, E. *Investigación Educativa: Diversidad y Escuela (61-71)*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SÁNCHEZ MAÍLLO, C. (2010). La “ideología de género” en libros de texto de la asignatura de educación para la ciudadanía. En: BULLÓN DE MENDOZA, B. y GÓMEZ DE VALUGERA, V. (eds.). *Educación para la ciudadanía para padres muy ocupados*. Madrid: CEU Ediciones, pp. 13-16.
- SANTISTEBAN, A. (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate. *Reseñas de Enseñanza Histórica*, 4, pp. 101-122.

## YO, CIUDADANO EN EL CIENTO CINCUENTA ANIVERSARIO DE LA UNIFICACIÓN DE ITALIA. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA, UNA INVERSIÓN PARA EL FUTURO<sup>1</sup>

**Beatrice Borghi\***

*Università di Bologna*

Hoy en día se habla y se escribe mucho sobre “educación para la ciudadanía”. En Italia, y también en Europa, la producción editorial sobre este tema aumenta considerablemente, así como los cursos de formación y actualización para profesores y trabajadores de la cultura, las enseñanzas universitarias, los manuales y los materiales didácticos, que a menudo surgen de los muchos congresos convocados o de investigaciones llevadas a cabo en las escuelas. Una literatura ciertamente interesante, obras que demasiadas veces se dedican a buscar una definición de “ciudadanía” y que quizás hablan bastante poco de los muchos proyectos que se están desarrollando, o de las actividades que a través de la experiencia directa -política, podríamos decir- reformulan de forma concreta el concepto de “educación para la convivencia civil” o de “educación cívica”, para usar expresiones que estuvieron en boga en los años sesenta.

De hecho, no es mi intención introducirme en clasificaciones sobre el concepto de “ciudadanía” y de “educación para la ciudadanía”, sobre lo cual, como hemos dicho, ya hay publicada una producción literaria amplia, y que lo continuará siendo; preferiblemente, querría dar a conocer algunas experiencias de promoción de la ciudadanía activa que pueden incitar a un replanteamiento y a una innovación de la didáctica y de la propia disciplina de referencia. Experiencias interesantes, además de participativas, que proponen la superación de la usual transmisión de rígidas normas y comportamientos para ser interiorizados y aprendidos, de reglas generalmente propuestas en la enseñanza ya en desuso, denominada “educación cívica.”

El punto de partida de estas iniciativas es la ciudad y su patrimonio, en la acepción más amplia del término; es el llegar a convertirse en ciudadano activo a través del recorrido de la educación hacia la meta de las virtudes políticas. Porque participar en la vida de la ciudad y del propio territorio, de la propia nación, significa ante todo formarse en la virtud política, es decir, en el concepto de “política”, cuyo significado, hoy más que nunca, debería ser revisado, ya que concierne a todos los sujetos que forman parte de una sociedad.

---

<sup>1</sup> Traducción del italiano: Paula García Gómez.

\* Alma Mater Studiorum Università di Bologna. Dipartimento di Discipline Storiche, Antropologiche e Geografiche. Piazza San Giovanni in Monte, 2. 40124 Bologna (Italia). E-Mail: b.borghi@unibo.it.



## CONOCER A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA: LA CIUDAD, LUGAR DE LAS VIRTUDES POLÍTICAS

“El hombre es un animal político por naturaleza”, así decía Aristóteles en su tratado dedicado a la política, a la teoría de la *polis*, que para los griegos es un lugar -un *topos*- en el cual se vive y se existe, y en el que se materializa la comunidad de los ciudadanos. Un espacio público, colectivo, en torno al cual todos los ciudadanos participan para el bien común mediante la palabra, el *logos*. Pero la *polis* también es un “tejido”, un sistema de relaciones entre los hombres, una forma de organización de la vida de los individuos que residen en un determinado territorio.

Y ahora, ¿cuál es el valor atribuido al término “política?” Quizás sea una actitud que pensamos que no nos concierne como ciudadanos, tal vez porque en la mayoría de los casos lo asociamos a quien ejerce la profesión de político, y por lo tanto la expresión se reviste de un sentido negativo. Sería oportuno, no obstante, repensar este término.

La dimensión de la educación y la dimensión política están estrechamente relacionadas. Ser “ciudadanos” significa ser titulares de derechos, pero ser “ciudadanos activos” significa ejercer efectivamente tales derechos, es decir, hacer política; y para hacer esto hace falta ser educados en una concepción de la justicia compartida, pública.

“Para comprender la cultura política pública, para participar en sus instituciones, para ser autónomos y para desarrollar virtudes políticas, son fundamentales los recorridos, formales e informales, de la educación para la ciudadanía. Recorridos que permitan pasar de la titularidad al ejercicio de los derechos” (Tarozzi, 2008, p. 136). Pero Tarozzi continúa: “no parecen ser éstos los objetivos que mueven el renovado interés por la educación para la ciudadanía que se registra tanto en Italia como en Europa. Parece que a veces prevalece la exigencia, frente al aumento de las migraciones hacia Europa, de una educación para una ciudadanía neosimilacionista, centrada sobre una idea de pertenencia, sobre unas raíces comunes, sobre una identidad cultural unitaria... una ciudadanía como respuesta a los miedos del mundo occidental después del 11 de septiembre” (Ib., p. 137). Una ciudadanía, más que participativa, defensiva, dirigida a conservar y a reforzar una identidad nacional, una educación para la ciudadanía que se limita a los espacios interiores de la escuela. Eso también es debido al hecho de que los espacios de representatividad del ejercicio de los propios derechos se han reducido drásticamente y se han limitado al simple ejercicio del voto. Y, como resalta Hannah Arendt, es el sentido de la *politeia*, los comportamientos activos para el bien común, lo que se ha perdido.

Es en la ciudad, en el lugar público, y por lo tanto en un contexto que se encuentra fuera de la escuela, donde es posible dialogar con la “red” de relaciones que se establecen entre quien gobierna y quién es gobernado y aprender a través de la experiencia de la participación. Y esto es así porque la ciudad es un gran laboratorio didáctico, un campo del comportamiento activo y, como I. Calvino nos recuerda, “las ciudades son un conjunto de muchas cosas: de memorias, de deseos, de signos de un determinado lenguaje... lugares de intercambio” (*Las ciudades invisibles*).

Sin embargo, desde hace algún tiempo la ciudad parece haber renunciado a ejercer la función integradora que durante siglos ha desarrollado, con su plaza, lugar de encuentro, de intercambio, de relaciones. Hoy en las plazas ya no se juega, y tampoco en los

patios interiores de los antiguos edificios. Una ciudad doblegada “a las exigencias de un ciudadano varón, adulto, trabajador... el coche es el juguete preferido de este ciudadano prototipo. En las últimas décadas la ciudad se ha convertido, de hecho, en un espacio reservado a los coches” (Tonucci, 2005, p. 77).

El artículo 3 de la Constitución italiana dice:

Todos los ciudadanos tienen la misma dignidad social y son iguales ante la ley, sin distinción de sexo, de raza, de lengua, de religión, de opiniones políticas, de condiciones personales o sociales.

Es tarea de la República eliminar los obstáculos de orden económico y social que, al limitar la libertad y la igualdad de los ciudadanos, impiden el completo desarrollo de la persona humana y la participación efectiva de todos los trabajadores en la organización política, económica y social del País.

Por lo tanto, es tarea de la República eliminar todos los obstáculos que impiden la participación efectiva en la vida del País. Una auténtica participación, que no significa una simple declaración de principios, sino presencia activa y participativa de la ciudadanía en la organización política, económica y social de una comunidad. Dicha participación es radical, emancipadora, auténtica, eficaz, porque puede poner en tela de juicio el orden del poder ya consolidado e incidir realmente sobre la acción política.

La ciudad es el lugar de la identidad y, por lo tanto, el espacio de reconocimiento personal que tiene la función de otorgar valor a las vivencias, a las experiencias, al pensamiento de los ciudadanos: este patrimonio de vivir en la cotidianidad concierne sobre todo a los jóvenes estudiantes.

## UN PATRIMONIO PARA VIVIRLO. DE LOS WRITERS<sup>2</sup> AL CENSO DEL PATRIMONIO CULTURAL

Desde hace al menos cuatro años, el rostro de mi ciudad, Bolonia, ha cambiado profundamente. El casco antiguo, en particular, es “herido” cotidianamente por letreros indescifrables, por símbolos incomprensibles. Una ciudad traspasada y golpeada en su aspecto arquitectónico, en aquella imagen que siempre la ha hecho ser reconocida y admirada por los turistas que aquí llegaban: sus edificios, sus plazas, sus calles.

Es difícil encontrar en Bolonia garajes, cierres metálicos de negocios, trozos de pared o puertas de antiguos edificios que no hayan sido ensuciados. Ni siquiera los pórticos, que identifican la ciudad y le otorgan un *unicum* histórico y cultural en todo el mundo, se libran de este riesgo. Y sólo pocas semanas después de completarse las restauraciones de fachadas y entradas, los edificios vuelven a estar completamente estropeados por palabras generalmente ilegibles.

Umberto Galimberti, filósofo, psicólogo y ensayista de éxito, afirma que el mundo de hoy, en particular el de los jóvenes, se caracteriza por el nihilismo y la ausencia de valores y de sentido. El nihilismo, en efecto, es aquel *huésped inquietante*, bien descrito

---

<sup>2</sup> Mantenemos el término inglés *writers*, equivalente a “grafiteros” (Nota de la traductora).

por Nietzsche a finales del XIX, que vuelve hoy a andar errante por la vida de los chicos y las chicas italianas, cerrando perspectivas y horizontes, entristeciendo las pasiones y debilitando el alma. En un mundo que funciona exclusivamente según las leyes de la técnica y el mercado, escribe el filósofo, los jóvenes se sienten desencantados y desalentados, se descubren a sí mismos desinteresados por la escuela, emotivamente analfabetos, secos por dentro. Sólo el mercado parece interesarse por ellos para conducirlos por los caminos de la diversión y el consumo, donde, sin embargo -advierte Galimberti- “lo que se consume es su propia vida, que no logra proyectarse hacia un futuro que permita entrever alguna promesa.”

¿Hay una vía de escape? ¿Se puede echar fuera a este inquietante huésped? ¿Cómo salir de este oscuro escenario que es, ante todo, para Galimberti, un problema cultural, y no psicológico y social? ¿Cómo ir más allá del nihilismo?

La solución que propone el estudioso pasa también por Nietzsche, cuando en *La gaya ciencia* el gran filósofo alemán escribió: “La vida no me ha desilusionado. Cada año la encuentro más rica, más deseable y más misteriosa [...] *La vida como medio de conocimiento*. Con este principio en el corazón se puede *vivir y retir, no sólo valientemente, sino también alegremente*” (Galimberti, 2007). La propuesta de Galimberti es, pues, la de despertar y permitir a los jóvenes descubrir su secreto, a menudo desconocido para ellos mismos. Si los adultos supieran enseñarles a los chicos “el arte de vivir”, como decían los griegos antiguos, que consiste en reconocer las propias capacidades, en expresarlas y verlas florecer en su medida, entonces con este primer paso los jóvenes podrían enamorarse de sí mismos. Y aquel “huésped inquietante”, expulsado por fin, no habría pasado en vano por sus existencias.

La ciudad, un patrimonio de historias, se ha convertido para muchos jóvenes *writers* en un lugar dónde “expresar” ese profundo malestar y descontento social. Pero sabemos muy bien que pisotear el bien común no ha sido nunca una solución a ningún problema.

¿Entonces cuál es la estrategia? ¿Cuál es el papel de las Instituciones? ¿Qué función tiene la educación para la ciudadanía participativa?

En la mayoría de los casos, la Administración municipal invierte sumas de dinero que, junto con el precioso trabajo de los voluntarios, ha solucionado temporalmente la cuestión. Y aclaro lo de temporalmente: algún mes, en muchos casos sólo alguna semana. En el fondo estas meritorias iniciativas han curado los síntomas del malestar pero no sus causas. Es, en efecto, la falta de amor, que brota del conocimiento, y, por consiguiente, la falta de sentido de pertenencia a la comunidad, la que induce a estos jóvenes -todos boloñeses- a cometer actos de vandalismo. Las herencias del pasado se perciben como algo extraño, ajenas a la vida cotidiana.

Por lo tanto, la pregunta que podemos hacernos es: “¿De qué manera el patrimonio histórico-cultural puede ser un instrumento para cubrir las lagunas, las necesidades, las pérdidas que se hallan en el origen del gran malestar social que, en esta época, afecta al mundo -y no sólo a los jóvenes- y a nuestro país en particular?”

La referencia a Italia es todo un indicador. Es un país que históricamente se ha apoyado en su sentido de pertenencia, de colectividad, en su propio reconocimiento social, económico, político, cultural. Las experiencias de la historia, reciente y no reciente, siempre se han contado como historias colectivas: pensemos en los movimientos migratorios

de los primeros años del s. XX, en la reconstrucción de la postguerra tras la Segunda Guerra Mundial, en la fuerte identidad frente a la globalización que ha llevado a muchos otros países a la homologación.

Los valores que derivan del gran patrimonio cultural, histórico y artístico que hace de nuestro país un *unicum*, son ante todo valores de identidad colectiva y pueden constituir uno de los puntos de partida para devolver al país instrumentos de fuerza y entendimiento “comunitario”. El patrimonio histórico debería ser vivido no como algo excepcional, ocasional, sino más bien como experiencia individual, cotidiana, porque pasamos a través de él todos los días, porque en él se sustenta el crecimiento social de la comunidad que lo ha heredado.

La escuela puede hacer mucho para favorecer una educación para la ciudadanía participativa que se extienda a todo el territorio, y para estimular una cultura del planeamiento participativo: puede y tiene que educar en este inmenso patrimonio. Los recursos y las experiencias no faltan, sobre todo en nuestro país, que puede jactarse de una cantidad y una solidez poco comunes de bienes, saberes y prácticas.

## UN DIÁLOGO ENTRE ESCUELA, UNIVERSIDAD Y CIUDAD: LOS PARLAMENTOS DE LOS ESTUDIANTES

El proyecto “Los Parlamentos de los Estudiantes”<sup>3</sup>, ideado por la Universidad de Bolonia en colaboración con las instituciones municipales, provinciales y regionales y los centros escolares de cada etapa y grado, son un ejemplo de educación para la ciudadanía participativa, en el que los estudiantes están implicados directamente en los procesos de organización y concepción de los espacios de la vida urbana y de gestión de su propia vida pública. “Los parlamentos” son iniciativas difundidas por todo el territorio nacional, pero en este trabajo, me voy a ocupar de destacar la experiencia –diría que única– organizada por el Ateneo boloñés, justamente porque contempla *in primis* la implicación de profesores universitarios en constante y continuo diálogo desde hace más de veinte años con el mundo escolar y con la ciudad.

Las actividades propuestas se articulan a través del aprendizaje activo y de la puesta en valor del conocimiento local mediante estrategias de inclusión y de compartir sobre todo entre jóvenes que provienen de países y de culturas diferentes y que pueden ser ajenos a la práctica de la participación.

A cada escuela se le propone encargarse de un aspecto, de un período, de un personaje, de un monumento de la ciudad. Ha sido implícita y consecuente la toma de conciencia, la responsabilidad y la implicación de todos los alumnos y de todos los ciudadanos participantes en el respeto, la tutela y la puesta en valor de los bienes tomados en consideración.

---

<sup>3</sup> Los parlamentos de los estudiantes regresan en un más amplio y estructurado proyecto ideado por Rolando Dondarini, profesor de historia medieval y de didáctica de la historia del *Alma Mater Studiorum* de Bolonia, denominado “Las raíces para volar: herederos y protagonistas de la historia”, con la finalidad de enseñar y profundizar en el conocimiento de la historia mediante una didáctica activa.

Para favorecer la convergencia de las investigaciones individuales en “cuadros de conjunto” que compongan el patrimonio común de los conocimientos adquiridos, se propicia que dentro de una misma escuela o de un grupo de escuelas se escojan para examen temas y aspectos que reconstruyan uno más general, de modo que cada unidad participante se ocupe de la tesela de un mosaico para hacer una recomposición conjunta en una síntesis orgánica. Por ejemplo, clases o escuelas diferentes se pueden ocupar de aspectos importantes pero específicos de la historia urbanística (entorno, lugar, calles, canales, paredes, torres, pórticos, monumentos, iglesias) para hacerlos confluír en una visión más amplia de la evolución de los rostros de la ciudad o del territorio, fruto de las aportaciones coordinadas de cada grupo de investigación.

### **Adopción de los temas y planificación de las investigaciones**

A las escuelas y a los profesores de Bolonia y provincia se les proponen cada año temas y ámbitos cronológicos y espaciales del patrimonio ambiental, histórico, cultural y artístico de la ciudad y del territorio para ser indagados, puestos en valor y tutelados. Se les permite optar por planes anuales o plurianuales que tengan una fase de investigación histórico-documental, una fase de promoción y puesta en valor del tema elegido y una de propuesta. Según el contexto, los docentes del Ateneo boloñés se ponen a disposición de los profesores para proporcionarles orientaciones y materiales, y para clasificar las escuelas según sedes y expertos, preparando visitas a museos, bibliotecas, aulas didácticas, sitios web. Según los requerimientos, se proporcionan bibliografías, contenidos mínimos y primeros reconocimientos, sugiriendo oportunidades y preparando visitas.

### **La red**

Se ha activado así una red de relaciones entre entes públicos y privados que desarrollan una actividad didáctica y cultural en el seno de la ciudad y del territorio. Al principio de cada año escolar el Centro de Servicios Administrativos y la Administración Escolar Regional proponen a las instituciones escolares, por solicitud de la Universidad, los posibles temas a investigar y la propuesta de colaboración y apoyo en la realización de las actividades de investigación.

### **Asignación simbólica de los temas y apertura de los debates**

Después de que cada profesor o escuela haya seleccionado y adoptado uno de los temas propuestos o haya elegido otros de forma autónoma, comienza el trabajo de investigación y de obtención de resultados, realizado sea de manera autónoma, sea recurriendo a los expertos facilitados por la Universidad, y en particular por el *Centro Internacional de Didáctica de la Historia y el Patrimonio* (DiPaSt). Como recursos y formas de integración se promueven numerosos encuentros y conferencias sobre los temas fundamentales de la historia urbana y/o territorial. Sea por el ámbito urbano o sea sobre todo por el de los centros de la provincia, algunas de estas iniciativas públicas han sido promovidas en colaboración con las instituciones locales a través de los centros de referencia extraescolares,

como salas de reuniones, teatros y salas de usos múltiples, bibliotecas y museos, confiriendo también así físicamente una señal de apertura y de diálogo entre escuela y sociedad.

Los resultados y las perspectivas de las investigaciones de profesores y alumnos se han concretado en materiales, adquisiciones, diarios de trabajo, cd-roms, sitios web, etc.

Entre abril y mayo se desarrollan los “Parlamentos de los Estudiantes” de cada etapa y grado. Ante una comisión de expertos y ante los administradores municipales, provinciales y regionales, una representación de los estudiantes de cada instituto pertenecientes a la iniciativa presenta los resultados parciales o finales de las investigaciones desarrolladas. La comisión, después de haber evaluado la congruencia de los trabajos de puesta en valor de los bienes y los aspectos elegidos, asigna simbólicamente la custodia de los mismos a las correspondientes escuelas. Se inicia así un *forum* entre alumnos, ciudadanos y administradores sobre las intervenciones de tutela y las propuestas sugeridas, desde la óptica de otorgar al bien asignado el significado de recurso cultural compartido.

Los estudiantes se convierten, por lo tanto, en interlocutores sólidos y creíbles de las instituciones y en sujetos permanentes y activos de la educación para la ciudadanía. La experiencia directa del Parlamento de los Estudiantes puede convertirse en un primer antídoto para aquel vacío de valores que Galimberti denuncia, del cual muchos chicos son desafortunadamente las primeras víctimas, favoreciendo la implicación civil de las jóvenes generaciones. El concepto de “ciudadanía”, mediante esta experiencia, se reviste de nuevos significados: no es sólo “un conjunto de derechos y de obligaciones que da a los individuos una identidad legal formal” (Turner, 2003, p. 27; cit. en Abowitz, 2003), sino una práctica que se actualiza como diálogo y continua confrontación, escucha, reflexión crítica e información sobre la vida ciudadana y sus interlocutores.

La escuela es uno de los lugares en los que se construye la educación para la ciudadanía y por consiguiente un espacio en el que se construye la educación política, esa acción política para la consecución del bien común concebida por el conjunto de los ciudadanos y que nos concierne a todos.

## **HISTORIA Y CIUDADANÍA: UN “PASSAMANO” PARA LA CIUDAD**

Cualquier acción voluntaria en favor de la conservación y la protección del patrimonio es extraordinariamente positiva. La contemplación, la valoración y el estudio del bien cultural contribuyen a la formación permanente de las personas, ayudándolas a aumentar el conocimiento sobre la sociedad y sobre otras colectividades, estimulando con ello un acercamiento crítico y participativo.

La realidad urbana es una manufactura histórica que ha llegado a nosotros, que nos rodea y que cada día admiramos y contemplamos, es un entorno educativo y un lugar de aprendizaje, escenario privilegiado para la educación para el patrimonio y para la ciudadanía.

Conocer, valorar y respetar los bienes culturales heredados implica necesariamente una educación en valores. Se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje que se basa en la responsabilidad y en un pacto con el entorno, que debería estimular hacia la mejora de las relaciones con la comunidad, a través del conocimiento, la sensibilidad y el respeto del propio bien.



La historia de la ciudad es ante todo una historia de cambios que en el transcurso del tiempo han caracterizado la noción y los aspectos de la vida pública y de la vida privada, de una vida que siempre ha destacado también por su relación con el exterior. Los cambios de mentalidad, de pensamiento, los cambios sociales, deben ser entendidos no sólo en sus estrechas relaciones con la civilización europea, sino también con un mundo que cada vez más se vuelca hacia el exterior, es decir, hacia una realidad caracterizada por estilos de vida diversos y nuevos.

Censar, reclamar y movilizar los recursos del conocimiento y el patrimonio documental de la ciudad y del territorio implican proyectar actividades de educación para la ciudadanía activa. En Bolonia tales iniciativas, que se incluyen en el proyecto denominado “Passamano per San Luca”<sup>4</sup> y más en general un “passamano” para la ciudad, implican desde hace una decena de años a las escuelas y a la ciudadanía y se han convertido en experiencias ya consolidadas para la ciudad.

Todos nosotros tenemos una gran y obligada responsabilidad: conservar y transmitir a las generaciones futuras este preciado e inmenso patrimonio que hemos heredado de nuestro pasado. La escuela, la ciudad, las instituciones, los museos y las asociaciones pueden hacer mucho.

### Un “Passamano per San Luca”. Aún todos juntos por aquel pórtico

La iniciativa concebida en el 2002 se ha convertido en una cita fija para la ciudad. Se trata de la conmemoración de aquel importante episodio de la historia de la basílica de San Lucas y de su pórtico, cuando el 17 de octubre de 1677 en las primeras fases de construcción de los trechos del pórtico que discurrían por las colinas, se tuvo que afrontar el problema previo del transporte de los materiales, no estando aún disponibles calles transitables adecuadas. La solución sencilla que se adoptó entonces estuvo en sintonía con la coparticipación y el espíritu colectivo que estuvieron en la base de toda esta gran empresa. Se recurrió en efecto a un “pasamanos” de los materiales necesarios, compuesto por una larga fila de centenares y centenares de ciudadanos de todas las clases sociales. Hecho esto, los ciudadanos se percataron, casi con sorpresa, de que su aportación común había eliminado sin gran esfuerzo uno de los obstáculos más temidos y difíciles en el camino de la construcción.

Cada año la tercera semana de octubre, a lo largo de los casi dos kilómetros que van desde el arco del *Meloncello* a la Basílica de San Lucas, niños y adultos se pasan de mano en mano<sup>5</sup> las banderas del mundo que son izadas en la plaza de delante de la basílica. Este gesto colectivo es el momento culminante de múltiples actividades didácticas -entre las que están los “Parlamentos de los Estudiantes”- como culminación de un trabajo

<sup>4</sup> Ante la dificultad para una traducción exacta de la idea de “pasamanos”, aquí entendida como cadena humana que transporta materiales de mano en mano (desde la ciudad hasta la basílica de San Lucas), se ha preferido mantener la denominación original de “Passamano per San Luca” (Nota de la traductora).

<sup>5</sup> En la primera edición del “Passamano”, los participantes se pasaron las partes descompuestas de un pórtico en el que figuraba la historia y la leyenda del pórtico y de la Basílica, y que fue recompuesto en la plaza frente a la propia basílica y hoy está guardado en su interior para la memoria.



articulado, coordinado y “colectivo” de estudio del territorio, del patrimonio compartido, y ejemplo significativo de la coordinación entre las escuelas boloñesas, la Universidad y la ciudad por una ciudadanía participativa en la vida pública.

### **Del “Passamano per San Luca” al “Passamano per la città”**

El “Passamano per San Luca”, experiencia de solidaridad y tutela de los bienes estudiados, se ha convertido en un eficaz modelo de proyecto para la tutela y la salvaguardia del territorio. En estos últimos años se han realizado otros “pasamanos”, otros gestos de solidaridad por la ciudad que han visto en primera línea la implicación de las escuelas. No se ha tratado sólo de iniciativas para la recolección de fondos para la restauración de un bien, que, en todo caso, son siempre meritorias, sino que detrás del gesto colectivo del paso de mano en mano de un objeto y de la conmemoración del episodio arriba recordado está la asunción por parte de las escuelas del bien a salvaguardar que las estimula, en un primer momento, para su conocimiento -con meses, pues, de investigaciones, de profundización- y después para organizar formas de difusión y sensibilización de lo que han aprendido a través de su cooperación, en espacios públicos adecuados. La ciudad responde: los estudiantes y los adultos aprenden el arte y la práctica de la ciudadanía a través de la implicación directa en los problemas reales de la ciudad.

Actuando así todos, la comunidad ciudadana se implica en la salvaguardia del bien, pero sobre todo en la custodia de la propia ciudadanía, porque “el hombre no es autárquico sino que depende en su existencia de los otros, debe ser un cuidado de la existencia que nos implica a todos, y sin el que no sería posible convivir. Tarea y fin de la política es tutelar la vida, en el sentido más amplio del término” (Arendt, 1995, p. 28).

Mediante el “Passamano”, la acción política es entendida como consecución del bien común elaborado y alimentado por todos los ciudadanos.

### **LA CIUDAD DE LOS NIÑOS Y EL CONSEJO DE LOS NIÑOS**

El proyecto “La ciudad de los niños” nace en el año 1991 en Fano de la mente de Francesco Tonucci, psicopedagogo e investigador del instituto de Ciencias y Tecnologías de la Cognición del Consejo Nacional de Investigaciones (CNR), y desde los primeros años se constituye en una red de ciudades que se reconocen en sus finalidades y propuestas. Hoy esta red está formada por más de cien ciudades italianas, una veintena de municipios españoles y por las principales ciudades argentinas. Un proyecto que nace con una motivación política: “trabajar por una nueva filosofía del gobierno de la ciudad, considerando a los niños como parámetro y como garantes de las necesidades de todos los ciudadanos. No es sólo un mayor empeño por aumentar los recursos y los servicios para la infancia, sino para una ciudad diferente y mejor para todos, de manera que también los niños puedan vivir una experiencia como ciudadanos, autónomos y participativos” ([www.lacittàdeibambini.org](http://www.lacittàdeibambini.org)).

Los adultos no parecen estar dispuestos a renunciar a privilegios, tales como el de una plaza de aparcamiento en el centro histórico de la ciudad, sin preocuparse por las nece-

sidades de sus hijos. “La ciudad de los niños” invita a los alcaldes y a los administradores ciudadanos a considerar y a valorar el punto de vista del niño para garantizar la atención a las exigencias de los más pequeños, que son quienes mejor representan las necesidades de la comunidad ciudadana. Como Tonucci nos dice, “el niño es un indicador ambiental sensible, y cuando el niño esté bien y pueda recorrer las calles de la ciudad, significará que la ciudad habrá retomado su función natural como lugar de experiencias compartidas, cooperativas y solidarias. Éste es un modo correcto de proponer el desarrollo sostenible” (2008, p. 78) y de educación para la ciudadanía participativa.

Refiriéndose al artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño -que prevé el derecho de los niños a ser escuchados en todos los procesos de toma de decisiones que los conciernen, y el correspondiente deber por parte de los adultos de tomar en consideración las opiniones- y a la función del alcalde como garante de los derechos de todos los ciudadanos, el proyecto propone el Consejo de los Niños, que estimula a los chicos para comprender mediante juegos de rol el funcionamiento de la junta y los órganos administrativos municipales, y el Consejo de las Niñas y los Niños, compuesto por jóvenes alumnos que, bajo explícita solicitud y sucesivo mandato del alcalde, dan opiniones, consejos, ayudas, y en definitiva, una orientación al “primer ciudadano”.

Los niños se convierten así en protagonistas e intérpretes de las necesidades de la ciudad, consultores del alcalde, voz desinteresada de los problemas reales de la comunidad de pertenencia, “sus ideas como instrumentos extraordinarios del cambio” (Ib., p. 97) por una nueva forma de pensar la ciudad.

Una ciudad que, por lo tanto, invierte en los derechos de los niños, intentando satisfacer sus necesidades.

## LA CIUDAD DE REGGIO EMILIA ENSEÑA

La peculiar aproximación pedagógica llamado “Reggio Approach”<sup>6</sup> involucra al sistema pre-escolar, niños que van de 0 a 6 años, y se basa en una visión muy rica, respetuosa, compleja, humana y creativa del niño. Un método que ha tenido reconocimientos en todo el mundo y, como a menudo ocurre, una filosofía educativa mucho más apreciada y adoptada en el extranjero (Suecia, América, Europa) que en Italia. Una formación que comienza desde la tierna edad y está orientada a favorecer la integración entre todas las formas del lenguaje y de la expresividad humana. El trasfondo integrador vuelve a ser de nuevo la ciudad: hacer que los niños estén bien en la ciudad significa hacer que todos estén bien. La ciudad por lo tanto como lugar acogedor para un niño, que respeta sus necesidades, y por consiguiente, como espacio hospitalario para todas

---

<sup>6</sup> Las experiencias educativas de Reggio, que sitúan a la ciudad entre las excelencias formativas internacionales, están ligadas al pensamiento pedagógico de Loris Malaguzzi. En 1994, año de la desaparición del pedagogo, fue fundado el centro internacional para la defensa y el desarrollo de los derechos y las potencialidades de los niños “Reggio Children.” El Centro Internacional Loris Malaguzzi, inaugurado en Reggio Emilia en febrero de 2006 y terminado en 2011, es un lugar dedicado al encuentro de cuantos, en Italia y en el mundo, quieren innovar en educación y cultura. Un lugar internacional abierto al futuro, a todas las edades, a las diferentes culturas, a las ideas, a las esperanzas y a la imaginación.

las personas. Los chicos de nuevo en el centro de sus derechos, su creatividad como una oportunidad a considerar para afrontar las exigencias y las problemáticas del vivir/de la vida cotidiano.

La ciudad de Reggio Emilia invierte un tercio de sus recursos administrativos para adaptar, modificar y crear lugares adecuados y respetuosos con las necesidades de los pequeños y con sus derechos. Una inversión en la infancia que ha innovado la ciudad, incrementando las condiciones de bienestar de los niños y de los adultos, porque todos tienen el derecho y el deber de participar de modo consciente en los destinos de la propia comunidad de pertenencia.

Reflexionar sobre la ciudad desde el punto de vista del espacio de los niños debería ser el punto de partida para la reformulación de las políticas sociales, ambientales y arquitectónicas dirigidas a mejorar la calidad de la vida de todos y cada uno (Ward, 2000).

## ¡FELIZ CUMPLEAÑOS, ITALIA! LO QUE NOS UNE, LO QUE NOS DISTINGUE

La Constitución encierra nuestra historia, nuestro pasado...

...todos nuestros dolores, nuestras desgracias, nuestras glorias: todas desembocan aquí en los artículos. Y al saber entender lo que hay tras estos artículos, se escuchan voces lejanas. [...] ¡Cuánta sangre, cuánto dolor para llegar a esta Constitución! Tras cada artículo de esta Constitución, oh jóvenes, tenéis que ver a jóvenes como vosotros, caídos combatiendo, fusilados, ahorcados, torturados, muertos de hambre en los campos de concentración, muertos en Rusia, muertos en África, muertos por las calles de Milán, por las calles de Florencia, que han dado la vida para que la libertad y la justicia pudieran ser escritas sobre esta Carta (Calamandrei, 1946).

En el 2008 la Constitución italiana cumplió 60 años (1948 -2008); en el 2011 la Unificación de Italia ha cumplido sus primeros 150 años (1861 -2011). Muchos han sido los proyectos realizados a nivel nacional, y sería impensable citarlos todos en este trabajo<sup>7</sup>. Sobre todo, tenemos que destacar cómo estos dos importantes aniversarios de la historia de Italia han obligado a muchos expertos, docentes, profesores y estudiantes a trazar los contornos de una materia aún en fase de desarrollo: la educación para la Constitución entendida como educación para la vida.

<sup>7</sup> Recuerdo el exitoso proyecto “¡Feliz cumpleaños, señora Consti!”, realizado en el Círculo Didáctico de Vignola (MO) y que consiguió reconocimientos en todo el país, *in primis* del Presidente de la Cámara, Schifani. La muñeca de la Señora Consti[tución] les cuenta a los niños algunos artículos de la Constitución. La dramatización ha sido una metodología utilizada para llevar a cabo una didáctica activa; la muñeca de la Señora Consti, personificación de la Constitución, como mediador didáctico para establecer una relación con los niños; la elección de argumentos ligados a la vida cotidiana de los chicos (reglas, derecho al juego o al nombre, deber de ir al colegio) para facilitar su comprensión e interiorización; los ejemplos, en concreto, aquel negativo del Sr. Sregoloni, como instrumentos de comparación y metarreflexión sobre la propia conducta. Al finalizar el encuentro se apagan a la vez las velas de una tarta de cumpleaños tricolor. A las clases de tercero, cuarto y quinto de la escuela primaria se les ha propuesto que tomen un artículo de la Constitución para reelaborarlo con escritos, dibujos, carteles y vídeos, y favorecer así en los niños y en las niñas la conciencia de su papel de ciudadanos y ciudadanas.

La Constitución vive en la medida en que se encarna en la práctica, en el hacer cotidiano de una sociedad y de sus ciudadanos. Su enseñanza está íntimamente ligada a una educación para la ciudadanía, cuyo centro son los derechos humanos universales; y su conocimiento está mucho más cargado de significado hoy, cuando un irreversible proceso de globalización y ensanchamiento de las fronteras nos llama a ser al mismo tiempo ciudadanos italianos, ciudadanos europeos y ciudadanos del mundo.

Una experiencia singular es la de un grupo de jóvenes estudiantes universitarios del Ateneo boloñés que en 2008 funda el comité “ConstitucionalMENTE”, nacido del encuentro entre profesores y estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Formación sobre el tema de la Constitución: su tarea es la de difundir un conocimiento más apropiado de la Carta entre los iguales -y no sólo entre ellos-, recuperando los sacrificios, las esperanzas de quienes la han escrito y que Calamandrei nos ha recordado. Se han reunido con expertos, estudiosos, partisanos y al mismo tiempo han hablado con otros estudiantes, creando mesas de trabajo, planificando congresos, con el entusiasmo compartido de conocer la historia. Una experiencia, la del comité, que ha inducido a algunos profesores de la Facultad, espoleados por los mismos estudiantes, a proyectar un laboratorio sobre “Constitución y Didáctica”, que, iniciado en el 2009 un poco con sordina, ahora cuenta con muchos asistentes.

La Unificación de Italia ha cumplido 150 años. El aniversario ha sido la ocasión para redescubrir los motivos y los obstáculos que caracterizaron el proceso de unificación, con la perspectiva de convertirnos en protagonistas partícipes de su desarrollo futuro, conjugando las distintas identidades con el sentido de pertenencia a la comunidad nacional. Porque, para honrar nuestra unidad, tenemos que apreciar nuestras diferencias. La oportunidad del aniversario de la Unificación de Italia ha llevado por primera vez a la Facultad de Ciencias de la Formación de la Universidad de Bolonia, por medio de su *Centro Internacional de Didáctica de la Historia y el Patrimonio* (DiPaSt), a promover el concurso nacional para los premios bajo el título de “Herederos y protagonistas de la Unificación de Italia”, bajo el Alto Patronato del Presidente de la República, Giorgio Napolitano. La finalidad de fondo de la iniciativa es la de contribuir a convertir a los estudiantes en tutores conscientes de la herencia del proceso de unificación nacional y en intérpretes de su desarrollo futuro. Y esto en la perspectiva de una educación para la ciudadanía que apunta a conjugar las diversas identidades y raíces con el sentido de pertenencia a la comunidad nacional. Los trabajos presentados han puesto en evidencia, particularmente, las implicaciones, los derechos y los deberes que los ciudadanos italianos presentes y futuros pueden extraer del proceso de unificación, también para la construcción de una ciudadanía europea.

Las numerosas producciones enviadas por las escuelas (primarias, secundarias de primero y segundo grado) han sido catalogadas y están disponibles para consulta, ya sea en papel o en formato digital, en el nuevo Museo de la Educación (MOdE) de la Universidad de Bolonia. Una operación que ha permitido custodiar y, sobre todo, hacer visible un patrimonio de experiencias a nivel nacional, que puede ser utilizado como un válido soporte didáctico aprovechable por profesores y por estudiantes en formación.

El 18 de octubre de 2011, en el marco de la VIIIª edición de la “Fiesta Internacional de la Historia”<sup>8</sup>, celebrada en el Aula Magna de la Universidad de Bolonia, ante los representantes de las instituciones ciudadanas y nacionales, las tres escuelas vencedoras fueron premiadas con una medalla por el Presidente de la República y con una contribución otorgada por dos instituciones bancarias.

## CONCLUSIONES. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: UNA INVERSIÓN PARA EL FUTURO

La educación para la ciudadanía, más que ser contada, necesita, ante todo, ser practicada dentro de la escuela. Su enseñanza supera cualquiera lógica de tipo acumulativo: no se trata de añadir una disciplina atribuyéndole un espacio separado y autónomo, sino de integrarla con todas las problemáticas y los proyectos ligados a la vida personal y de relación que de la escuela se extienden a la familia, a la ciudad y al territorio.

Es una reflexión continua y que nos pone en continuo contacto y confrontación con nosotros mismos y con los otros, una autorreflexión que es central en la estructuración de la personalidad.

Un viejo dicho canadiense, de probable origen indio piel roja, afirma que los padres deben preocuparse de proveer a los hijos de *las raíces y las alas*, sugerente paradoja cuya aparente contradicción se revela con concisa claridad en la unión entre pasado y futuro.

*Las raíces*, pues, *para volar*, para conocer, para entender, para crear, para ser en la medida de lo posible artífices del propio futuro, destacando los inseparables vínculos entre la historia y la actualidad y utilizando las herencias del pasado para proyectos motivados y conscientes (Borggi, 2005 y 2009). Sólo así podremos sentirnos protagonistas de nuestra vida, porque mediante el aprendizaje y la acción política, podemos ser verdaderos constructores de conocimiento y partícipes activos de la representación colectiva de la historia. Y solamente mediante la experiencia de la participación es como los jóvenes aprenden a vivir de forma concreta la democracia.

---

<sup>8</sup> La “Fiesta Internacional de la Historia”, surgida en el 2004, es una manifestación multiforme de carácter nacional e internacional que convierte a Bolonia en “capital de la Historia”, exponiendo formas de promoción y difusión de su conocimiento llevadas a cabo en Italia y en el mundo. En las aulas, en los teatros, en los museos, en las iglesias, en las salas públicas, en las calles y en las plazas, se afrontan, con clases, conferencias, debates, conciertos, espectáculos y exhibiciones, los temas que relacionan las vivencias personales y colectivas con los vivencias presentes y futuras. Característica peculiar y común de las jornadas boloñesas es el papel de las escuelas, de la Universidad, de las entidades y de las asociaciones culturales que, junto a los grandes expertos y estudiosos de renombre, pueden exhibir lo que han logrado durante las actividades de investigación dirigidas a recuperar las raíces del presente, poniendo en valor la historia de la ciudad y del territorio o centrándose en los grandes temas históricos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABOWITZ, K.K. (2003). Citizenship in our Time: Community Service, Town Meeting, Protest Mrk, or Drag Show? *Philosophical Studies in Education*, 24, pp. 27-38.
- ARENDT, H. (1995). *Che cos'è la politica?* Milano: Comunità.
- BORGHI, B. (2005). *Come volare sulle radici*. Bologna: Pàtron Editore.
- BORGHI, B. (2009). *Le fonti della storia tra ricerca e didattica*. Bologna: Pàtron Editore.
- COSTITUZIONE DELLA REPUBBLICA ITALIANA*. In: <<http://www.governo.it/Governo/Costituzione/principi.html>>.
- GALIMBERTI, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il Nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- REGGIO CHILDREN*. In: <<http://www.reggiochildren.it/>>.
- CENTRO INTERNAZIONALE DI DIDATTICA DELLA STORIA E DEL PATRIMONIO*. In: <<http://dipast.scform.unibo.it/>>.
- TAROZZI, M. (2008). Per una cittadinanza, planetaria, attiva, interculturale. In: MORTARI, L. *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori, pp. 121-140.
- TONUCCI, F. (2005). *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*. Roma / Bari: Laterza.
- WARD, C. (2000). *Il bambino e la città, crescere in ambiente urbano*. Napoli: L'Ancora del Mediterraneo.

## LA CIUDAD, EL LUGAR Y LA PRÁCTICA DE CIUDADANÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: RELATO DE EXPERIENCIAS

**Helena Copetti Callai\***

*Universidade de Ijuí (Brasil)*

**Lana de Souza Cavalcanti\***

*Universidade Federal de Goiás (Brasil)*

### INTRODUCCIÓN

La práctica de la enseñanza de la Geografía en Brasil, en las últimas décadas, se ha preocupado, principalmente, de hacer la enseñanza más significativa para los alumnos. En este sentido, se busca articular los contenidos con la vida social cotidiana. La escuela y las prácticas de enseñanza de la Geografía tienen ahí el papel de promover la formación general de niños y jóvenes para actuar en la sociedad, intentando desarrollar en los alumnos capacidades de pensar y actuar de modo autónomo, de resolver problemas, estableciendo sus propias metas, definiendo sus propias estrategias, tratando informaciones y encontrando recursos técnicos para atender a sus necesidades.

Con esta preocupación, nuestro equipo de investigación ha partido del presupuesto de que la ciudad y lo urbano son referencias básicas de la vida cotidiana de gran parte de las personas, entendiendo que la ciudad es más que localización, es el lugar donde se produce un modo de vida. Es por eso por lo que se atribuye importancia a la ciudad y a la cultura urbana como el lugar y el ámbito cotidiano de profesores y alumnos de Geografía. La ciudad es concebida como un producto de las relaciones sociales de producción y como espacio que tiene una relación contradictoria entre capital y ciudad materializada en las prácticas sociales. Esta práctica constituye el ejercicio cotidiano de la ciudadanía, pues ella es la referencia para que sus habitantes, colectivamente, puedan reconocerse como agentes poseedores de derechos en la ciudad<sup>1</sup>. Según Callai, Castellar y Cavalcanti:

A cidade é aqui considerada como tema do ensino porque, em primeiro lugar, é a referência básica para a vida cotidiana da maior parte das pessoas. Ela é local de moradia de um grande contingente populacional; nela se produz e se decide a produção de uma grande

<sup>1</sup> Esta comprensión de la ciudad y del espacio urbano tiene como referencia básica los estudios de Lefebvre.

\* Helena Copetti Callai: Bolsista CNPq. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Ijuí. Brasil. E-Mail: hcallai@unijui.com.br.

Lana de Souza Cavalcanti: Bolsista CNPq. Universidade Federal de Goiás. Brasil. E-Mail: Ls.cavalcanti@uol.com.br



parte de mercadorias e de serviços; nela circulam pessoas e bens; nela, também, se produz um modo de vida [...]. Todo esse movimento mostra que na cidade estão materializadas, por um lado, a dinâmica do capital e, por outro, a dinâmica da sociedade; ambas se expressam contraditoriamente na prática cotidiana dos cidadãos (2007, p. 93).

Aunque se reconozca la relevancia de la ciudad y de la vida urbana articuladas con espacios globales, como referencias predominantes, también se identifica una reafirmación del lugar como instancia de la concreción de los procesos que tienden a producirse. Las macro-estructuras definen en una escala global la dinámica de la sociedad, pero, de hecho, las cosas ganan significado en el lugar. No obstante, existe la tendencia de que un proceso global imponga su racionalización a los lugares, su concreción en lo local es lo que permite que la tendencia se haga efectiva. Pero es también ahí donde esa tendencia puede no hacerse efectiva, por acción de una contra-racionalidad, irreductible, y no programable. Es la “fuerza del lugar”<sup>2</sup> (Santos, 1997) que se origina a partir de las formas de organización de la población que allí vive y de la capacidad de hacer frente a las fuerzas externas. Esa “fuerza del lugar” imprime características propias del conjunto de la población que allí vive considerando sus formas de articulación con la comprensión política de los fenómenos. Por eso, si se quiere dotar de significado real a lo que aprenden los alumnos en la escuela, mediante la Geografía escolar, es necesario analizar los hechos, fenómenos, acontecimientos de la manera como ellos se realizan, o sea, en su dimensión local/global.

Otra preocupación que se fue articulando con las demás fue ésta: cómo el espacio de lo cotidiano del alumno puede ser una instancia educativa. La ciudad educa, orienta la vida colectiva, pero, a través de la escuela, de la enseñanza de la Geografía, del conocimiento más sistematizado de ese espacio, dicha enseñanza puede ser potenciada. La ciudad es un contenido de enseñanza, además de ser un espacio, en sí mismo, educativo. Aquí se pone de manifiesto la dimensión de la ciudad educadora en el contexto de la enseñanza de Geografía, lo que supone una apuesta por la viabilidad de ese proyecto con la mediación de la escuela, formando ciudadanos que conocen la ciudad en la que viven, que comprenden este espacio en su producción social e histórica, y que son conscientes de la importancia de su participación en esa producción.

Con estos presupuestos relacionados con la enseñanza de la Geografía, constituimos un grupo de investigación, en el 2004, que se estructuró a partir de la articulación entre ciudad, lugar urbano y ciudadanía. Ese grupo desarrolló inicialmente la investigación denominada *Lugar, cultura urbana e saberes docentes: un estudio comparativo do ensino de cidade no Brasil*, realizada por investigadoras de diferentes lugares del país (para datos más sistematizados, Callai, Castellar y Cavalcanti, 2007).

Los resultados de esa investigación destacan los desafíos para los profesores que eligen el objetivo de enseñar la ciudad y también, por otro lado, la potencialidad de esa enseñanza en el sentido de su contribución efectiva a la participación ciudadana de

---

<sup>2</sup> Concepto presentado por Milton Santos (1997).

los alumnos. En esa meta está “a criação de espaços de encontros e análises junto com os membros das comunidades, que despertem a curiosidade para o saber e que superem as práticas pedagógicas que reproduzem esquemas rígidos de aprendizagem” (op. cit., p. 106).

A partir de ahí, hemos realizado investigaciones en esa línea temática, ya sea en conjunto, o individualmente en nuestras Universidades, coordinando diferentes grupos y orientando estudios en el ámbito de posgrado (máster y doctorado). Presentamos a continuación esas investigaciones, considerando los tres centros de actuación: la Universidad Federal de Goiás (con la coordinación de Lana de Souza Cavalcanti), la Universidad de Ijuí (con la coordinación de Helena Copetti Callai) y la Universidad de São Paulo (con coordinación de Sônia V. Castellar).

### **ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA, CIUDAD, CULTURA URBANA Y CIUDADANÍA. UNA LÍNEA DE TRABAJO DESARROLLADA EN EL LABORATORIO DE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN GEOGRÁFICA (LEPEG-UFG)**

Con la sistematización de los datos del estudio mencionado anteriormente sobre la enseñanza de la ciudad en Brasil fue posible estructurar una línea de trabajo que establece elementos de articulación entre enseñanza de la ciudad, el espacio público y la ciudadanía. En esa línea, destaca la ciudad, la ciudadanía y la cultura, entendiendo la ciudad como un lugar que alberga, produce y reproduce culturas, y la ciudadanía como la que ejercita el derecho a tener derechos, la que crea derechos en el ámbito de lo cotidiano, en la práctica de la vida colectiva y pública. El enfoque de análisis urbano conlleva destacar la importancia del espacio público en la organización de la ciudad, como elemento para la práctica de gestión urbana, democrática y participativa, que permite el ejercicio de la ciudadanía. La preocupación por ese espacio revela, así, una gestión que tiene como meta la mejora de la calidad de vida de sus habitantes. Los espacios públicos son lugares de coexistencia, donde se perciben las infinitas diferencias. Por lo que propician de encuentro y de co-presencia en estos espacios, se dan explicitaciones de las diferencias, de las divergencias e incluso de las contradicciones. Siendo así, se promueven y se amplían las posibilidades de construcción de la ciudadanía.

Esta línea está siendo llevada a cabo en el Laboratorio de Enseñanza e Investigación en Educación Geográfica (LEPEG), vinculado al *Instituto de Estudos Socioambientais* (IESA), de la Universidad Federal de Goiás (UFG), por medio de estudios individuales en nivel de posgrado (máster y doctorado) y de equipos de investigadores, en ese caso realizando estudios sobre la Región Metropolitana de Goiânia (RMG), a partir de la constitución de la *Rede de pesquisa em Ensino de Cidade* (REPEC), iniciada en el 2007. Esa red fue organizada para aproximar la relación de la Universidad con las escuelas por medio de la producción de materiales didácticos.

A continuación se señalan, en el ámbito de los estudios individuales, las temáticas contempladas, los autores, el nivel y el período de publicación de los resultados.

## Trabajos dirigidos por Lana de Souza Cavalcanti, en el Programa de Posgrado en Geografía de la UFG – Período del 2002 al 2010

Esta producción está sintetizada en el Cuadro 1.

TEMA	AUTOR	NIVEL	AÑO DE CONCLUSIÓN
Saberes e práticas de professores de Geografia referentes ao conteúdo cidade no cotidiano escolar.	Izabella Peracini Bento	Mestrado	2009
A violência urbana no espaço escolar: cotidianos de escolas públicas em Goiânia.	John Carlos Alves Ribeiro	Mestrado	2009
Saberes Docentes e Geografia Urbana Escolar.	Karla Annyelly T. de Oliveira	Mestrado	2008
As imagens, os olhares e a construção do espaço da cidade pelo migrante.	Eliete Moreira dos Santos	Mestrado	2007
Trilhas juvenis: uma análise das práticas espaciais dos jovens em Goiânia	Wilmont de Moura Martins	Mestrado	2004
Geografia e cidade na primeira fase do ensino fundamental: o bairro como perspectiva de trabalho.	Cláudio Henrique Ribeiro de Sá	Mestrado	2003
Cidade de Goiás: espaço urbano, paisagem do Patrimônio Histórico sob o olhar de jovens moradores.	Dominga Correa de Moraes	Mestrado	2002
O ensino de Geografia e a educação no/do trânsito: conhecimento e cidadania.	Duílio Fortunato Rodrigues	Mestrado	2002
Práticas Educativas sobre o lixo urbano em Porangatu-Go.	Ana Maria Macedo	Mestrado	2002
A linguagem dos quadrinhos na mediação do ensino de Geografia: charges e tiras de quadrinhos no estudo de Cidade.	Eunice Isaias da Silva	Doutorado	2010

Cuadro 1: Trabajos dirigidos por Lana de Souza Cavalcanti, en el Programa de Posgrado en Geografía de la UFG – Período del 2002 al 2010. Fuente: Elaboración propia.

Estas investigaciones abordan temáticas diferentes, pero tiene en común la problemática tratada en este texto, es decir, la relación entre enseñanza de la Geografía y la formación ciudadana.

## Trabajos realizados por equipos de investigadores

La realización de estudios por equipos de investigadores en esa línea de trabajo está a cargo de la *Rede de Pesquisa em Ensino de Cidade* (REPEC). La investigación antes mencionada, sobre el análisis comparativo de la enseñanza de la ciudad en Brasil, fue la base para realizar los estudios en esa Red. La continuidad de la investigación, en el ámbito de la UFG, evidenció la incipiente relación entre Escuelas y Universidad, principalmente en relación a la divulgación de los conocimientos sobre la Región Metropolitana de Goiânia producido en esta última. Según dicen los profesores entrevistados en esta investigación, pocos han utilizado el material producido en la academia como fuente de consultas para la práctica docente. Por tanto, hay indicadores de que la significativa producción geográfica en el *Instituto de Estudos Socioambientais* – IESA sobre el espacio goiano y goianiense no ha “llegado” al conocimiento de los profesores de Geografía de la Red Municipal de Enseñanza.

La intención de proponer caminos para enfrentar esta problemática llevó a establecer el objetivo primordial de la REPEC: la elaboración de materiales didácticos temáticos sobre el área metropolitana de Goiânia con la participación de profesores de Geografía de la Educación Básica. El presupuesto fue el de que ese camino permite construir lazos entre profesores de la escuela y la producción académica y contribuye al desarrollo de las investigaciones en el área de la enseñanza de Geografía, para la formación de los profesores y para subsidiar prácticas de enseñanza dirigidas a la formación de la ciudadanía para la vida urbana cotidiana.

Esta red ha constituido grupos específicos de investigaciones que se dedicaran a la producción de fascículos didácticos para la enseñanza de Geografía, componiendo la colección denominada “Aprender com a cidade”, teniendo como foco los contenidos de: cartografía escolar, cuenca hidrográfica, espacio urbano, violencia urbana, dinámicas de población, dinámicas económicas y clima urbano. Este material se estructura con base en una articulación entre los conocimientos científicos referentes a cada tema y las demandas de las prácticas escolares, y con una propuesta metodológica, posibilitando a los estudiantes de la Educación Básica el acceso al estudio sobre la RMG, a partir de una mirada geográfica.

Actualmente, está en desarrollo, en esa misma línea, una experiencia de trabajo en grupo, en conjunto con la escuela básica, que se enfoca a la temática de las dinámicas económicas. Con el objetivo de subsidiar un trabajo con participación efectiva de los estudiantes del curso de Geografía y estudiantes de la enseñanza de una escuela de nivel medio, el trabajo consiste en producir un vídeo educativo sobre las dinámicas económicas de la Región Metropolitana de Goiânia, teniendo como eje central los conceptos de Sectores de actividades y los Circuitos de la Economía (local y global). El objetivo es desarrollar estos estudios con materiales que utilizan lenguajes asociados a las nuevas tecnologías, como la producción de vídeos, lo que se debe a las demandas actuales de ese tipo de material en la vida escolar diaria. El vídeo está siendo producido con el protagonismo de los alumnos de la enseñanza media (que son personajes integrantes del vídeo), para dejar en él las concepciones de los alumnos sobre el lugar y la ciudad, con la mediación del profesor de la escuela básica. Es parte integrante el “making of”, que consiste

en la presentación de los procesos que fueron la base para la producción del vídeo, en el entendimiento de que esta presentación contribuye a que el material sea mejor comprendido, sea efectivamente utilizado y sirva de “modelo” para la producción de otros videos por parte de la propia escuela y por profesores de Geografía. Además de eso, irá adjunto al material un texto didáctico con el tema correspondiente al video.

Las etapas metodológicas para el desarrollo de esta investigación son las siguientes:

- I. *Constitución del equipo investigador*: por tratarse de una investigación colaborativa, este equipo está formado por profesores de la UFG, Universidad Estadual de Goiás - UEG y de la Red Municipal de Enseñanza de Goiânia, y también por estudiantes de posgrado y pregrado de Geografía del IESA/UFG.
- II. *Inventario bibliográfico y documental*: uno de los objetivos de este grupo es elegir trabajos académicos, libros, artículos y documentos que aborden los temas ya dichos, con lo objetivo de subsidiar los estudios y contribuir a la estructura del vídeo educativo.
- III. *Elaboración del texto didáctico* sobre el tema con base en el material bibliográfico y documental recogido anteriormente: este material consiste en la presentación de una comprensión geográfica de las dinámicas económicas, resaltando los conceptos de circuitos de la economía, sectores de actividades y tipos de trabajo y datos sobre la economía de la Región Metropolitana. Su estructura sigue la utilizada por otros fascículos, buscando problematizar los contenidos y con apertura al diálogo entre el alumno y los temas trabajados, con la mediación del profesor.
- IV. *Realización de cursos y talleres* sobre técnicas de producción de vídeo: para que el grupo tuviera conocimientos específicos sobre la producción del vídeo, fue necesaria la realización de cursos y talleres con profesionales del área para orientar el trabajo de organización, pre y pos-producción y de técnicas relacionadas con el lenguaje del video.
- V. *Elaboración del vídeo educativo*: la realización de esta etapa está siendo llevada a cabo mediante los siguientes pasos:
  - pre-producción: investigación temática, elección de objetivos y métodos, elaboración del guión/formato (argumento, guión y *storyboard*) y planeamiento técnico de la producción;
  - estudio/exteriores: identificación y elección de espacios para las grabaciones del vídeo, con ensayos, preparativos y montajes de esas locaciones;
  - producción del vídeo: realización de las filmaciones del vídeo, captura de imagen, entrevistas, sonorización, locución;
  - autorización del uso de la imagen: preparación del referido documento para ser firmado por todos los participantes que tengan su imagen en el vídeo;
  - pos-producción: *decoupage* del material (describir el tiempo de las actividades grabadas y construcción del guión de montaje: edición, sonorización, computación gráfica, corte final, evaluación final y lanzamiento);
  - finalización, evaluación, distribución y exhibición.

VI. *Talleres de evaluación del material didáctico*: apreciación y evaluación del material didáctico, realizado conjuntamente por el equipo investigador con los profesores de Geografía de las escuelas públicas de la RMG, como también junto a los alumnos de la Educación Básica para identificar las contribuciones, avances y/o límites del vídeo educativo.

La realización de experiencias en el ámbito de la REPEC, por medio de cursos de Geografía de la Universidad Federal de Goiás, ha permitido más acercamiento de los profesores de Geografía de la escuela básica, contribuyendo a la realización de la enseñanza con el objetivo de formación ciudadana. La investigación está en curso desde agosto del 2007 y presenta resultados positivos tanto en lo que respecta a la reflexión sobre los desafíos de la enseñanza de la Geografía, a la divulgación de los estudios realizados en el ámbito de la academia y a la producción de materiales didácticos sobre el área elegida, como también en el aspecto de la integración entre Universidad y escuela básica.

## **ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA, LUGAR, CULTURA URBANA Y CIUDADANÍA. UNA LÍNEA DE TRABAJO DESARROLLADA EN LA UNIJUI**

En la UNIJUI, el grupo de investigación denominado *Ensino e metodologias de Ciências Sociais e Geografia* ha realizado varias investigaciones relacionadas con la extensión y con la enseñanza superior con repercusiones en la atención a las escuelas a través de propuestas didáctico-pedagógicas, construcción de metodologías y estrategias de acción en la enseñanza básica y superior, y reflexiones teóricas hechas públicas a través de publicaciones en libros, artículos en periódicos y presentación de trabajos en eventos del área.

Participan del grupo orientandos de doctorado y máster, profesores investigadores del DHE (Departamento de Humanidades y Educación) y estudiantes de graduación que realizan su iniciación en investigación a través de BIC (Becas de Iniciación Científica) financiadas por CNPq, FAPERGS y UNIJUI. Estos también realizan sus investigaciones de conclusión de curso de graduación (TCC). Estas pesquisas tienen como marco prioritario la reflexión sobre el *Lugar e a construção da cidadania, considerando a identidade e pertencimento dos sujeitos que ali vivem* (y la construcción de la ciudadanía considerando la identidad e pertenecimiento de los sujetos que ahí viven).

### **Trabajos dirigidos por Helena Copetti Callai**

A partir de las orientaciones realizadas resultan trabajos de pregrado y posgrado, desde la UNIJUI, así como desde la Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS donde actuó en el doctorado de geografía. Se puede destacar, según los datos abajo indicados (Cuadro 2), que existen temáticas distintas, pero abordan la cuestión de la ciudadanía en el estudio del lugar.

TEMA	AUTOR	NIVEL	Año
Da informação ao conhecimento: cotidiano, lugar e paisagens na significação das aprendizagens geográficas na educação básica.	Adriana Maria Andreis	Mestrado na UNIJUI	2009
A construção da identidade e dos papéis sociais do professor a partir da formação docente politizada.	Rudinei Augusti	Mestrado na UNIJUI	2010
A categoria geográfica cotidiano na significação dos conhecimentos.	Adriana Maria Andreis	Doutoranda- na UNIJUI	Em andamento
A arte de rua como um dispositivo de educação cidadã.	Paulina Lozano Mesias	Mestranda na UNIJUI	Em andamento
Ensino de geografia e formação docente.	Maria Francineila Pinheiro	Doutoranda na UFRGS	Em andamento
O ensino da geografia nas series iniciais: relacionar local e global é possível.	Andrea Janice Piovesan	Mestrado na UNIJUI	2005
O estudo do lugar e a formação do professor de geografia em Tenente Portela.	Camila Benso	TCC -UNIJUI	2010
A formação do professor de geografia no município de São Luiz Gonzaga.	Daise dos Santos Lavarde	TCC-UNIJUI	2010
O cotidiano como evento na formação continuada de professores.	Elisabete Andrade.	Doutoranda UNIJUI	Em andamento
A geografia da vida cotidiana.	Tiago da Silva Bueno	TCC-UNIJUI	2009
Espaço vivido- espaço pensado: o lugar e o caminho.	Marlene François Motta	Mestrado na UFRGS	2003
Ijuí olhai os olhos que te olham.	Neuza Beatriz Prestes Kohn	Mestrado na UNIJUI	2003

Cuadro 2: Trabajos dirigidos por Helena Copetti Callai. Fuente: Elaboración propia.



## Investigaciones en curso en el ámbito de este grupo

Una investigación que sirve de base general hasta el año 2011 para las demás investigaciones en grupo o individuales es la que se presenta como referencia para todas las otras. *O estudo do lugar, o conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia*, que trata de la enseñanza de la Geografía, en lo que respecta a la investigación de propuestas teóricas para la formación docente, la construcción de currículos y el conocimiento escolar. El *lugar*, considerado para efectos de este estudio como la ciudad y lo urbano, es una temática de la Geografía útil para verificar los procesos de construcción de los saberes docentes. En este proceso de construcción de los saberes de los profesores se considera que el profesor necesita tener él mismo consciencia de su ciudadanía y como tal reconocer la identidad y pertenencia que marcan sus acciones. Se considera que sólo teniendo esa consciencia podrá el profesor educar para la ciudadanía a los niños y jóvenes que son sus alumnos en la escuela básica.

Esta investigación tiene como objetivo desarrollar la reflexión sobre la formación de los profesores de Geografía, considerando los fundamentos que sustentan esta formación en sus aportes teóricos y en el análisis empírico para verificar cómo los docentes construyen sus saberes en tanto en cuanto realizan su formación, inicial y continuada. Se busca caracterizar a nivel teórico y de la enseñanza de la ciudad como posibilidad de comprender el lugar, teniendo previsto avanzar en la comprensión de cómo trabajar con la formación de profesores. En esta misma línea interesa verificar como se da en la formación del profesor la producción de sus saberes, centrando la investigación en la temática de estudio del lugar y eligiendo la ciudad como el *locus* principal. A partir del concepto de “fuerza del lugar” la investigación se ocupa de cómo los profesores entienden la construcción de su identidad y de su pertenencia y con qué condiciones se reconocen ciudadanos con fuerza para garantizar sus derechos. Junto a esto, se intenta investigar cómo los profesores trabajan con el estudio del lugar en la escuela básica, considerando la importancia de la construcción de la identidad y la pertenencia.

Estas propuestas de investigación no nacen ahora, más bien son el resultado del trabajo de un largo tiempo en que se ha venido desarrollando en la universidad de Ijuí por parte de profesores de Geografía y de Historia, desde la década del 80, en el contexto del proceso de “apertura política” tras la etapa iniciada por el golpe militar de 1964. En el ansia de construcción y rescate de la ciudadanía los profesores de la red básica de enseñanza exigían de la universidad una enseñanza diferenciada –fuera en la formación docente, fuera en los currículos para la educación básica-. Resultaron de ahí un conjunto de materiales didácticos para la enseñanza de Historia y Geografía, que fue producido por los propios profesores, experimentado, evaluado y reproducido para el uso en las escuelas. Este momento fue el marco que dio inicio a una enseñanza de Geografía y de Historia comprometida con la construcción de la ciudadanía, por parte de los profesores y de sus alumnos.

Actualmente las escuelas de esta región se han preocupado de centrar sus estudios de Geografía y de Historia considerando siempre el lugar como elemento fundamental para el conocimiento de la realidad. Con apoyo del sector público FNDE –Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação– se produjo a partir de la universidad un Atlas Escolar

que cada alumno de la antigua 4ª serie recibió para hacer sus estudios. Este atlas abordaba especialmente cuestiones locales, del municipio, ciudad y región, teniendo como telón de fondo las escalas de análisis, lo que permitía establecer la relación global-local en todos los aspectos del contenido abordado. La intención en la producción de este Atlas fue la de hacer que el alumno pudiese tener acceso a los datos, informaciones e inclusive análisis que permitiesen conocer su realidad, buscando el entendimiento y explicaciones de los motivos que hacen que los hechos sean de uno u otro modo. La cuestión básica era construir la identidad de los sujetos implicados, comprender cuál es su pertenencia y reconocerse como ciudadanos capaces de actuar para cambiar y no sólo para acomodarse ante lo que se presenta como inevitable. En esa experiencia lo interesante es que mientras los alumnos se entusiasmaban con lo material didáctico a que tenían acceso, los profesores se debatían para saber cómo hacer el trabajo. Esa situación revela lo que siempre es la realidad de este tipo de trabajo escolar: o el profesor se reconoce él mismo como sujeto de sus acciones, con identidad y reconociendo su pertenencia o no consigue realizar una educación para la práctica ciudadana. Se pusieron en marcha entonces varios cursos para discutir cómo utilizar el Atlas Escolar.

Otro material producido fue un pequeño libro sobre *O estudo do município e o ensino de História e Geografia*, que se iniciaba con una discusión teórica sobre estas dos disciplinas escolares y seguía con diversos tipos de sugerencias de actividades. Se actuaba cooperativamente en la universidad -entre docentes de Historia y de Geografía, pues en las escuelas el mismo profesor necesita atender las dos disciplinas mientras no tenga la habilitación formal para ello-. Y también fue muy importante un texto denominado *Grupo, Espaço e Tempo nas Séries iniciais*, donde estos conceptos son discutidos teóricamente y en su perspectiva pedagógica. Acompañaba a este texto un “cuaderno de actividades” con sugerencias sobre cómo hacer para trabajar con alumnos de las series iniciales los tres conceptos considerados fundamentales para aprender Geografía e Historia. La sugerencia era usar siempre y sólo usar el cuaderno de actividades después de que se hubiera realizado el estudio del texto para dar las bases que podrían fundamentar las explicaciones e interpretaciones de la realidad que el ejercicio proponía.

Estas acciones se constituyen en las bases que estructuran en la UNIJUI una enseñanza para la formación docente, que considera el estudio de la Geografía y también de la Historia con un carácter fuertemente regional y local. Son innumerables desde entonces las tesis municipales realizadas por los estudiantes de pregrado para recoger, organizar y analizar datos e informaciones de los pequeños municipios de la región en la que está inserta la universidad.

Teniendo la preocupación de no caer en una enseñanza de la geografía descriptiva e informativa sólo se considera el concepto de “fuerza del lugar” como elemento delimitador de la teorización necesaria. Comprender el mundo, estudiando el lugar o “estudiar el lugar para comprender el mundo” pasa a ser la posibilidad de teorizar a partir de la realidad local, y siempre incorporando el análisis de forma que los alumnos se sientan sujetos involucrados en aquello que acontece en el lugar, percibiendo que su forma de actuar puede marcar la diferencia. En ese sentido, construir la ciudadanía va incluido, además de los objetivos presentados en los planes curriculares, pues es parte del trabajo que acontece en la vida diaria de la escuela.

Actualmente se están realizando investigaciones por parte de los participantes del grupo en escuelas de la región -Panambi, Santo Angelo, Tenente Portela, Entre Ijuis e Ijuí-, y en un proyecto de investigación que está siendo iniciado, el trabajo está situado en el “Estudio del lugar”, construcción de la ciudadanía a partir del material disponible en el libro de texto y el modo en que el mismo está siendo usado en la escuela para estimular la construcción ciudadana.

## LA ENSEÑANZA DE LA CIUDAD EN EL LABORATORIO DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD DE SÃO PAULO

Como ampliación de estudios anteriores sobre enseñanza de ciudad en Brasil (Callai, Castellar y Cavalcanti, 2007), se puede presentar el desarrollo de una línea de investigación coordinada por Sonia V. Castellar. Un ejemplo de esa línea es la investigación denominada: *Escola do Possível: mudanças na prática docente e na gestão do currículo escolar*. Esta investigación indaga formas alternativas y de ampliación de los espacios educativos, para contribuir al proceso de aprendizaje de los alumnos de la escuela pública. La actuación en la escuela, por medio de ese estudio, tuvo como objetivo intervenir en conjunto con los profesores en la práctica docente, desde la perspectiva de la reorganización curricular y, también, en la articulación de los contenidos disciplinares, reevaluando los currículos y la acción docente en las clases. Esa reorganización ocurrió a partir del uso didáctico de los diferentes espacios de aprendizaje existentes en varios espacios en la escuela y fuera de ella. En esos espacios, los alumnos tuvieron actividades didácticas interdisciplinares, enfocadas al estudio de los cambios conceptuales teniendo como referencias la realidad del alumno, el lugar de vivencia y el uso de diferentes lenguajes.

Entre los objetivos de la investigación estaba el de identificar la articulación entre la escuela y su entorno, entendido como espacio de aprendizaje. Desde el punto de vista de la innovación y de la reorganización curricular se buscó el uso didáctico de los diferentes espacios formales y no formales de aprendizaje existentes en la escuela. Las actividades de aprendizaje ocurrieron en varios espacios de la escuela y fuera de ella, relacionando los contenidos teóricos (escolares) con la realidad del alumno, en una perspectiva interdisciplinar y utilizando la cartografía y la literatura como lenguaje para estimular el aprendizaje de los alumnos.

La búsqueda de datos empíricos con los alumnos, por medio de cuestionario, reveló que hay gran influencia familiar en la cultura de los jóvenes, y que la escuela poco aumenta esa cultura heredada. Esa constatación marca la relevancia de un trabajo docente en esa dirección, pues se puede afirmar que cuando la escuela o los actores escolares empiezan a preocuparse con el proceso de construcción de conocimientos de los alumnos, desde la perspectiva, incluso, de agregar cultura, se establece una conexión más significativa entre la ciudadanía y la enseñanza.

Con ese propósito, entonces, las actividades se desarrollaron en espacios no formales y en la escuela. Esas actividades y visitas fueron realizadas entre el 2008 y 2009: al Zoológico y al Planetario en el 2008, y a los museos del *Futebol*, *Geologia*, *Anatomia*, *Oceanografía* (Universidade de São Paulo), *Estação Ciência/USP* y *Catavento*, en 2009. Según relata Castellar:

Fazer da cidade um objeto de estudo geográfico e interdisciplinar pode ser um exemplo para realizar uma proposta didática significativa, inclusiva e cidadã, pois estabelece uma relação mais próxima entre a geografia que se estuda e a que está presente no cotidiano e as outras disciplinas do currículo escolar. Ensinar e estudar Geografia tendo a cidade como ponto de partida facilita e socializa o processo de aprendizagem, porque os alunos articulam os conceitos científicos em redes de significados que não lhes são estranhos (2011, p. 21).

Por lo tanto, según la autora concluye, esas actividades en espacios educativos no formales, como el zoológico, el planetario, la plaza, el museo, el entorno de la escuela, permite la articulación entre los contenidos aprendidos teóricamente en la escuela y la aplicación práctica en una situación de la vida cotidiana, además de garantizar, como fue posible percibir en esa investigación, una gran implicación de los alumnos y profesores.

## PARA FINALIZAR

Hay muchas otras experiencias en Brasil que ponen su principal atención en la enseñanza de la participación ciudadana, lo que se puede constatar por publicaciones, por la existencia de grupos de investigadores y por los debates que se dan en los encuentros de Geografía y de educación. Eso se pudo constatar también por la atención prestada a la cuestión en los libros de textos, que traen siempre materiales que abordan la temática, y del mismo modo en las reuniones de formación continuada que se realizan con los docentes de la escuela básica.

Entre nosotras (Callai, Castellar, Cavalcanti) que tenemos un grupo de investigación desde el 2004 persiste la preocupación y la atención con enseñar para ser ciudadano. Dedicamos los estudios a la ciudad y al lugar como conceptos básicos que permiten sustentar el abordaje de las temáticas de la Geografía, considerando la vida vivida en común. La solidaridad y la corresponsabilidad son aspectos que consideramos fundamentales y por lo tanto educar para la ciudadanía exige el ejercicio de estas competencias.

Como grupo de investigadoras tenemos la preocupación de mantener contactos con los demás que trabajan en la investigación de la enseñanza de la geografía, en grupos brasileños y latinoamericanos. Por un lado, el conocimiento de lo que hacen los otros es importante y estamos seguras de que eso puede sumar esfuerzos en la búsqueda de una enseñanza comprometida con la vida humana, con el mundo común en que vivimos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALLAI, H.C.; CASTELLAR, S.M.V. e CAVALCANTI, L. de S. (2007). Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil. *Terra Livre*, 28. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros.
- CASTELLAR, S.M.V. (w2011). Mudanças na prática docente: a aprendizagem em espaços não formais. In: REGO, N.; CASTROGIOVANI, A.C. e KAERCHER, N. *Práticas Pedagógicas para o ensino médio*. V. 2. Porto Alegre: Ed. Penso, 2011. v. 2.
- SANTOS, M. (1997). *A natureza do espaço, técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec.

## PROGRAMA DE PARTICIPACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ: “RECONOCIÉNDONOS EN EL ESPACIO PÚBLICO”

**J. Francisco González Puentes\***

*Universidad El Bosque (Bogotá)*

El *Programa de Niños y Niñas* de la Defensoría del Espacio Público de la Alcaldía Mayor de la Ciudad de Bogotá *Reconociéndonos en el Espacio Público* tiene como finalidad desarrollar en los niños y las niñas las competencias necesaria para que estén en condiciones de vincularse en procesos comunitarios, al lado de los demás miembros de su comunidad y de las Entidades del gobierno de la ciudad, en los procesos de construcción de *Redes Sociales de Gestión del Espacio Público*<sup>1</sup>. En otras palabras, el programa busca la participación activa de los niños y las niñas en la recuperación, aprovechamiento, uso y disfrute de los espacios urbanos a escala del barrio y la ciudad (González, 2009).

La implementación del programa de formación de niños y niñas estuvo presidida por una estrategia de *Construcción de Red Institucional*, la cual permitió articular, maximizar recursos y cualificar impactos de las Entidades de la administración distrital responsables de la formación ciudadana, como la Secretaria de Educación (SED), la Empresa de Acueducto y Alcantarillado (EEAA), el Instituto para la Participación (IDEPAC), el Instituto para la Recreación y el Deporte (IDRD) y el Departamento Administrativo de la Defensoría del Espacio Público (DADEP). Y, además, llegar a las comunidades con una estrategia y un discurso articulado sobre la participación ciudadana.

El programa de formación de niños y niñas se estructura por medio de tres estrategias didácticas de aprendizaje: las *Narrativas Gráficas, Conversacionales y Espaciales*, que, articuladas entre sí por medio de tres ejes de formación que soportan el programa *-la convivencia, el espacio público y la participación ciudadana-*, les permite a los niños y niñas apropiarse de las competencias necesarias para participar en la gestión del espacio público de su barrio y posteriormente a escala de ciudad (González, 2010).

---

<sup>1</sup> El Plan Maestro del Espacio Público-PMEP (2007) define las Redes Sociales como: “Nueva forma de entender la organización y la acción social, ante la crisis de las formas tradicionales de organizarnos y actuar. [...] las redes significan un cambio de visión espacial (del barrio a la UPZ) y temporal (de lo inmediato al largo plazo) para las organizaciones comunitarias y por parte de las Entidades Distritales, un cambio de una visión sectorial de la gestión a una visión integral y compartida de la misma. Y que las redes representan un proceso de cooperación para formular y ejecutar proyectos compartidos con miras a consolidar en cada UPZ una visión del espacio público como tejido y no como espacio desarticulado”.

\* E-Mail: fgonzal\_99@hotmail.com.

## NARRATIVAS GRÁFICAS

Las *Narrativas Gráficas* se basan fundamentalmente en la elaboración de dibujos de mapas, trazo de croquis, elaboración y manipulación de planos cartográficos, recorridos urbanos por el barrio y la ciudad, fotografías y otra serie de actividades encaminadas a ampliar y complejizar la imagen espacial que los niños y las niñas poseen del barrio y de su ciudad. Las narrativas gráficas se organizan en torno a cuatro temas, los cuales desarrollan actividades específicas como se muestra en la Figura 1 y se describe a continuación.

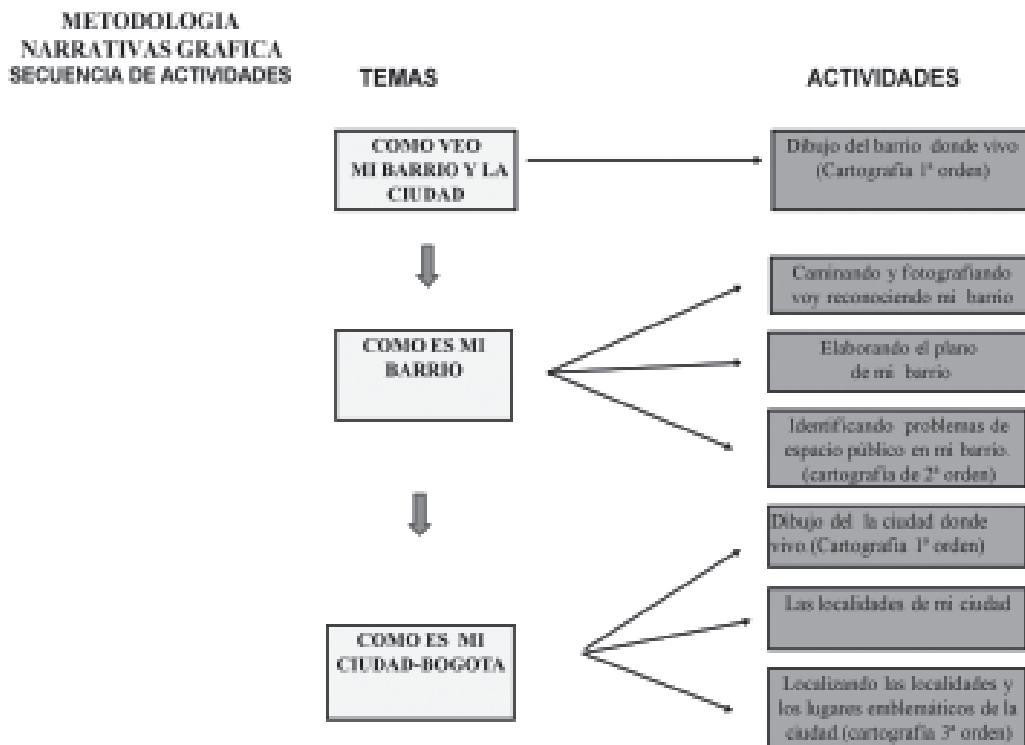


Figura 1: Secuenciación de actividades narrativas gráficas. Fuente: Elaboración propia.

### Primer tema: *Cómo veo mi barrio y la ciudad*

Se desarrolla por medio de la elaboración de dibujos del barrio y la ciudad donde habitan los niños y niñas. Estos dibujos –véanse, por ejemplo, en la Figura 2- constituyen el punto de partida del proceso de formación y representan instrumentos para establecer las concepciones iniciales que tienen los niños y niñas sobre el entorno urbano a escala del barrio y la ciudad. Por consiguiente, estos dibujos sirven como indicadores en los procesos de evaluación, ya que permiten determinar el nivel de evolución de la imagen urbana de los niños y niñas a lo largo del proceso de formación.



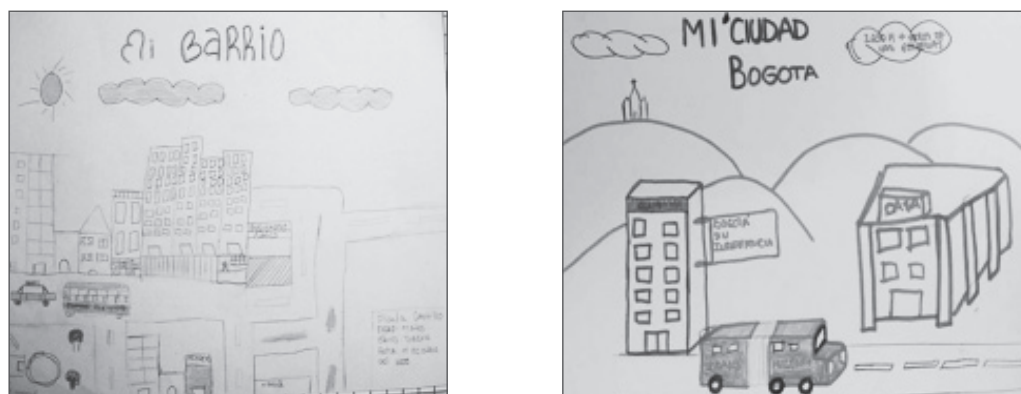


Figura 2: Dibujos de barrio y de ciudad elaborados por niños y niñas de 10 años. Fuente: Programa “Reconociéndonos en el Espacio Público”.

### **Segundo tema:** *Cómo es mi barrio*

Tres actividades permiten conocer más el barrio. En la primera actividad *Caminando, fotografiando y conversando voy reconociendo mi barrio*, los niños y las niñas (acompañados por el profesor o tutor) realizan un recorrido por el barrio ayudados por una ayuda didáctica denominada *La bitácora de mi barrio*, donde identifican los elementos urbanos del barrio, su ubicación, lo que les gusta y no les gusta, toman fotos y, en fin, todo aquello que resulte interesante para ellos. En la segunda, *Elaborando el plano de mi barrio*, retoman la información del recorrido y con ella elaboran un nuevo mapa de su barrio donde ubican los lugares emblemáticos, calles, vías, parques y demás elementos urbanos. Y en la tercera actividad, *Identificando problemas de espacio público en mi barrio*, los niños y las niñas sitúan en el mapa los problemas del barrio identificados en el recorrido, como basuras, inseguridad, mal estado de la vías, falta de señales de tránsito, etc. (Figura 3).

### **Tercer tema:** *Cómo es mi ciudad–Bogotá*



Se desarrolla por medio de dos actividades: *Las localidades de mi ciudad* y *Dibujando recorridos por la ciudad*. Las actividades se apoyan en planos cartográficos reales de la ciudad y en materiales didácticos como rompecabezas, recorridos urbanos y dibujos de rutas urbanas que buscan incidir significativamente en la imagen que tienen los niños y niñas de su entorno urbano a partir de la ubicación cartográfica de su casa, su cuadra, su barrio, en el gran plano de la ciudad conformado administrativamente por 20 localidades.

Figura 3: Plano del barrio elaborado por niños y niñas de 12 años, donde ubican en su respectiva dirección lugares emblemáticos y los problemas del barrio como basuras, inseguridad, parques y vías en mal estado, etc. Fuente: Programa “Reconociéndonos en el Espacio Público”.



## NARRATIVAS ESPACIALES

Las *Narrativas Espaciales* constituyen una estrategia pedagógica donde se aprende sobre el espacio urbano a escala del barrio y la ciudad a partir de la reconstrucción física del mismo por medio de la elaboración de maquetas de la casa, el barrio y la ciudad. En el proceso predominan actividades plásticas como el dibujo, el modelado, la pintura, el ensamblaje y la utilización de materiales reutilizados (cajas y otros materiales reciclajes) que permiten la reconstrucción tridimensional de espacios urbanos. Este tipo de actividades, además, recrea dinámicas sociales cotidianas que se dan en la evolución de los espacios públicos, permitiéndoles a los niños y las niñas, por una parte, recuperar información sobre el origen de los problemas socioambientales y por otra, propiciar la creación de nuevas relaciones y posibilidades de apropiación y pertenencia con el medio urbano a escala del barrio y la ciudad. Las actividades propuestas son las que se recogen, a continuación, en las Figuras 4, 5 y 6.

**La Maqueta de mi casa:** Es una actividad compleja que implica reconocer la escala de trabajo, los materiales de uso y los procesos de transformación de los materiales en volúmenes, por medio del cual los niños y las niñas expresan el lenguaje doméstico de la casa donde viven. Esta actividad contribuye a propiciar los procesos mentales necesarios para que los niños y las niñas puedan dar el salto de las representaciones bidimensionales a las tridimensionales.

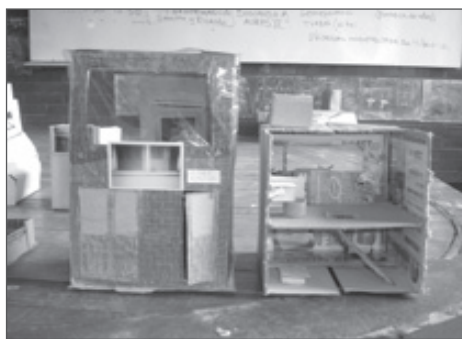


Figura 4: Maqueta de mi casa elaborada por niños y niñas de 10 años, en su mayoría utilizando materiales de reciclaje. Fuente: Programa “Reconociéndonos en el Espacio Público”.

**La Maqueta de mi Barrio:** La construcción de la maqueta del barrio es una tarea muy significativa, pues les permite a los niños y las niñas tomar conciencia de una serie de relaciones y aspectos urbanos que se pierden en la vida cotidiana. Es un ejercicio de experiencias compartidas donde los niños, en primera instancia, se referencian y ubican en su espacio urbano individual, pero que, en el transcurso de la actividad, van estableciendo nuevas relaciones con otros niños y con otros territorios. Entonces no es él, son otros y finalmente, en un proceso de negociación determina que somos otros.



Figura 5: Maqueta de mi barrio elaborada por niños y niñas de 10 años del colegio Villa Alemania de la ciudad de Bogotá. Fuente: Programa “Reconociéndonos en el Espacio Público”.

**La Maqueta de mi ciudad:** Construir la maqueta de la ciudad implica que los niños y las niñas se pongan de acuerdo en cosas fundamentales como la ubicación, la escala, las funciones y responsabilidades de cada uno y además en aspectos de tipo operativo que les permita llevar a feliz término su obra. De esta manera, se movilizan competencias sociales relacionadas con la convivencia y la participación ciudadana. El proceso de construcción de una maqueta de la ciudad facilita la comprensión de contenidos relacionados con los procesos históricos y sociales de la construcción de la ciudad “real” donde vivimos. También representa una oportunidad didáctica para abordar el estudio de temas de tan complejos como la pobreza, la exclusión, la contaminación y demás conflictos producto de la génesis y dinámica de la ciudad.



Figura 6: Maqueta de mi ciudad, Bogotá. Elaboración colectiva por niños y niñas de 10-12 años, de colegios de la Localidad Engativá de la ciudad de Bogotá. Fuente: Programa “Reconociéndonos en el Espacio Público”.

## NARRATIVAS CONVERSACIONALES

Las *Narrativas Conversacionales* contextualizan la imagen urbana dotándola de identidad y dinámica a partir de la reconstrucción de la historia personal y familiar de los niños y niñas en el barrio y en la ciudad donde habitan. Las actividades que se desarrollan son: *Escuchando Historias de Barrio*, *Escribiendo Historias de Barrio* y *Contando Historias de Barrio*. Estas historias dan significado social y cultural a los lugares del barrio y permiten contextualizar históricamente los problemas del barrio. Además, dotan a los diferentes elementos urbanos de *dinámica*, ya que empiezan a verlos como productos de procesos evolutivos en un tiempo y en unas circunstancias específicas. Como consecuencia, las narrativas conversacionales complejizan significativamente la imagen urbana de los niños y niñas a partir de la reconstrucción de sus historias familiares y sociales, permitiéndoles crear vínculos de afecto, fortalecer la identidad y pertenencia con respecto a la vida en el barrio.

Otra actividad complementaria de las *Narrativas Graficas* se denomina *Jugando a Participar en Nuestros Espacios Urbanos*. En ella, los niños y niñas realizan propuestas para mejorar la vida en el barrio por medio de dibujos, maquetas, carteles, afiches y en fin todo tipo de medios, para expresar sus ideas y compromisos con la solución de problemas del barrio y la ciudad.

Este ciclo de formación se cierra con la una actividad de *Exposición de Trabajos*: los materiales elaborados durante el proceso de formación, dibujos, planos, recorridos, bitácoras, maquetas, mapas problemas del barrio, propuestas para mejorar la vida en el barrio, etc. se presentan a la comunidad (profesores, familiares, amigos, vecinos, fun-

cionarios de la administración), la actividad constituye un espacio pedagógico para la socialización y convalidación de los conocimientos, actitudes y compromisos de los niños y niñas con la participación en la construcción de una vida mejor en el barrio y en la ciudad. Pero además, constituyen una estrategia de empoderamiento para los ciudadanos más débiles de nuestra sociedad, los niños y las niñas, ya que se está reconociendo públicamente su *estatus* como ciudadanos capaces de participar en la construcción de sociedad y de mundo.

La formación se apoya, entre otras, en una herramienta didáctica diseñada para tal fin denominada *Caja de herramientas: Reconociéndonos en el espacio público*, compuesta por cartillas, juegos, guías y demás materiales que apoyan los procesos de aprendizaje sobre espacio público (como puede verse en las imágenes recogidas en la Figura 7).



Figura 7: Caja de Herramientas. Fuente: Programa “Reconociéndonos en el Espacio Público”.

## APORTACIONES PARA EL DEBATE

Desde el punto de vista metodológico, el programa de formación de niños y niñas *Reconociéndonos en el Espacio Público* resulta una experiencia de formación que promueve los conocimientos, las actitudes y los valores necesarios para que los niños y las niñas puedan participar en la construcción de Redes Sociales. Fundamentalmente, porque la articulación y desarrollo de las tres estrategias didácticas -*Narrativas Gráficas, Conversacionales y Espaciales*- brinda la posibilidad de ampliar la imagen mental que los niños y niñas poseían de sus entornos urbanos a escala del barrio y de la ciudad, no sólo desde aspectos puramente físicos del entorno urbano, sino enmarcando desde la propia realidad sus contextos sociales y culturales.

Otro valor del programa de niños y niñas es que el diseño metodológico de la estrategia de formación propicia la generación de espacios de encuentro entre los diferentes actores de la sociedad (familia, vecinos, líderes comunitarios, entidades gubernamentales, etc.), posibilitando el establecimiento de vínculos que podrían dinamizar procesos sociales de participación más robustos, en el sentido de integrar un mayor número de ciudadanos en iniciativas tendientes a mejorar la vida en el barrio y en la ciudad.

En términos generales, el programa representa una alternativa de formación metodológica viable porque promueve la participación de los niños y niñas y despierta al

interior de las Entidades Gubernamentales y las comunidades la conciencia y el interés por vincular a estos ciudadanos en procesos reales de participación ciudadana. Las dificultades que han venido afectando la implementación del programa podrían agruparse en tres tipos. Las primeras asociadas a la falta de continuidad de las políticas, planes y programa de las administraciones de la ciudad relacionadas con la participación ciudadana. En este sentido, la participación ciudadana es un tema que tratan de abordar cada una de las Entidades con programas y actividades -de pronto bien diseñadas y con las mejores intenciones- pero desarticuladas entre sí, que buscan protagonismos, registrar metas y justificar recursos, pero que, por lo general, saturan, confunden y desmotivan a los ciudadanos de participar. En consecuencia, cada vez que tenemos cambio de administración de la ciudad, se anuncian, con *bombos y platillos*, planes y proyectos de participación ciudadana, que inician con muchas expectativas y terminan al poco tiempo, en el olvido de las comunidades y en los archivos de las mismas Entidades.

Otro tipo de dificultades están relacionadas con las concepciones que se tienen sobre participación ciudadana al interior de la Escuela. Se ha venido entendiendo que el tema de la participación ciudadana es un problema de los profesores del área de ciencias sociales. Por consiguiente, los profesores adscritos a esta área, se han vistos obligados a involucrar en los currículos escolares aspectos propuestos (muchos por leyes o decreto) relacionados con educación para la participación ciudadana, como *la educación para la paz, la convivencia, la tolerancia, el respeto por el medio ambiente* y demás temas que cada día tratan de ser incorporados a la escuela como estrategia para hacer frente a los graves problemas sociales y ambientales a los que nos enfrentamos en estos tiempos. Entonces, como dice García Pérez (2009), la escuela se ve obligada a vivir una extraña paradoja: es un sistema antiguo y obsoleto, y, por otra parte, en ella desembocan todo tipo de propuestas educativas como es el caso de la Educación para la Ciudadanía. Esta situación, como no obedece a procesos colectivos y sistemáticos de reorganización de los currículos escolares, está generando una “sobrecarga” del mismo currículo que se traduce en la discontinuidad de los contenidos de las áreas de formación y en la desarticulación de las actividades escolares.

De manera gráfica, lo que le está pasando al currículo escolar debido a esta situación es que las asignaturas y los programas escolares “compiten” entre sí tratando resguardar su parcela y además, se presentan “choques” entre las iniciativas que se proponen desde la misma escuela y desde otras esferas de la sociedad, afectando, de esta manera, las rutinas y hábitos escolares, que desencadenan en un gran cantidad de problemas que afectan la vida de la escuela (De Alba, 2009). Lo que en el fondo se muestra es que los currículos escolares no están formulados para formar en la participación ciudadana a sus alumnos. En concordancia con esta deducción, Delval (2006, p. 14) afirma que “la educación actual no resulta la más adecuada para proporcionar una formación para la vida y que prepare para participar como un auténtico ciudadano en una sociedad democrática”.

Otra concepción relacionada con el tema que venimos desarrollando tiene que ver con la idea de que la escuela es la única instancia de la sociedad responsable de educar para la participación ciudadana; como consecuencia la Escuela ha tenido que hacer frente a múltiples iniciativas y programas de participación ciudadana propuestos por la misma Secretaría de Educación o las demás Entidades de la administración de la ciudad,

trayendo como consecuencia, que programas como el que estamos presentando no tenga el eco en muchas instituciones educativas debido, en gran parte, a que la comunidad educativa se encuentre *agotada* y ha perdido el interés por involucrarse en iniciativas de este tipo, fundamentalmente, por que las consideran *ensayos* que no terminan de concretar procesos académicos y administrativos que verdaderamente contribuyan a consolidar los currículos escolares en torno a la educación para la participación ciudadana y lo que están produciendo es desconcierto, desorden e incertidumbre al interior de la escuela. Se puede inferir que esta dificultad, manifiesta por los profesores se constituye en un reclamo legítimo, debido a la falta de planeación y acompañamiento de las demás instancias de la sociedad en la construcción colectiva de una estrategia para educar a nuestros alumnos. Se clama por que la responsabilidad de educar sea compartida por la familia, la comunidad, los medios de comunicación, la ciudadanía y por supuesto la escuela. Entonces, queda claro que la escuela no es el único contexto para educar para la participación ciudadana ni los profesores los únicos agentes (Gil y Reyero, 2006).

Finalmente, es importante referirnos a otro tipo de dificultad bastante arraigada en los líderes comunitarios y en muchos ciudadanos (principalmente adultos) que consideran, por una parte, que la participación ciudadana es un actividad de unos pocos adultos y que tiene como principal objetivo la consecución de servicios básicos de la población o la intervención en la vida política, y, por otra, que la participación (instancias y mecanismos) no sirve *para nada*. Esto quiere decir que la participación ciudadana no ha sido entendida como un derecho de la ciudadanía, como un proceso social en el que los ciudadanos intervienen en la esfera pública con el propósito de incidir en las decisiones que afectan a la vida local, de tal manera que ellos exigen la responsabilidad de los mandatarios, controlan la transparencia de sus decisiones e intervienen directamente en escenarios de decisión política (Velásquez, 2003). Desde esta concepción, la participación ciudadana seguirá perdiendo sentido, pues por sí misma quedará reducida a discursos burocráticos y politiqueros y a discusiones y prácticas meramente académicas alejadas de las realidades cotidianas de los ciudadanos (González, 2009).

Pese a esto, el programa de niños y niñas *Reconociéndonos en el Espacio Público*, representa una importante estrategia para la conformación de *Redes Sociales*, ya que constituye un espacio de encuentro, vínculos y alianzas entre los diferentes actores sociales, que podrían generar nuevas dinámicas sociales con potencialidad para garantizar la sostenibilidad de los procesos de participación ciudadana, eso sí, a partir del reconocimiento de las condiciones sociales y personales de los niños y las niñas para participar activamente *-como ciudadanos-* en la construcción de su barrio, su ciudad y su mundo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (2007). *Plan Maestro de Espacio Público. El espacio público como patrimonio de la ciudad*. Documento técnico de soporte. Tomo 2. Bogotá: Feriva S.A.
- DE ALBA, N. (2009). El Parlamento Joven: una experiencia de educación para la ciudadanía. *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 75-86.
- DELVAL, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- DÍAZ, A. (2000). La participación de las niñas y los niños y la formación de ciudadanía. Revista: *Sincronía*.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 5-10.
- GONZÁLEZ PUENTES, J.F. (2009). La formación para la participación ciudadana dentro y fuera de la escuela. Perspectiva desde Bogotá. *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 63-72.
- GIL, F. y REYERO, D. (2006). *Educación democrática: trampas y dificultades*. En: AYUSTE, A. (Coord.); GIL, F.; REYERO, D.; GADOTTI, M.; LLERAS, J.; MEDINA, A. y ALBERTO TORRES, C. *Educación, Ciudadanía y Democracia*. Barcelona: Octaedro / OEI.
- VELÁSQUEZ, F. (2003): *La Participación Ciudadana en Bogotá. Mirando el presente, pensando el futuro*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.





## **“PARLAMENTO JOVEN” Y “SEGURO QUE TE MUEVES”: ITINERARIO DE PARTICIPACIÓN JUVENIL EN LOS AYUNTAMIENTOS**

**Argos. Proyectos educativos S.L.\***

El “Parlamento Joven” –y el programa que le da continuidad, “Seguro que te mueves”– constituye un itinerario de participación juvenil que se viene desarrollando desde el año 2004 en la provincia de Sevilla, estando implantado en la actualidad en unos 40 municipios de la misma. En esta aportación se describen los motivos que han llevado a la puesta en marcha del programa, se describe su desarrollo y la metodología empleada, así como el papel de cada uno de los agentes sociales que intervienen en el mismo, y se concluye con una serie de reflexiones a modo de conclusiones sobre el desarrollo del programa.

### **¿QUÉ ES Y QUÉ PRETENDE EL PROGRAMA “PARLAMENTO JOVEN”?**

Es un programa patrocinado por la Diputación Provincial de Sevilla que tiene por objetivo crear una estructura de participación juvenil estable en los ayuntamientos de la provincia de Sevilla<sup>1</sup>. Una estructura de participación que permita incorporar la perspectiva juvenil en las políticas locales y un espacio en el que adolescentes y jóvenes puedan poner en común la visión que tienen de su pueblo o de su ciudad, planteando los problemas que les afectan y propuestas de mejora que ayuden a resolverlos.

---

<sup>1</sup> Sobre el programa Parlamento Joven puede consultarse, por ejemplo: Ferreras *et al.*, 2006 y Herrero Campo, 2011. Por lo demás, una fuente de inspiración de la filosofía de este proyecto ha sido el programa “La ciudad de los niños”, promovido por Francesco Tonucci (Tonucci, 1997).

\* Argos. Proyectos educativos S.L. tiene como objeto social la asesoría, el diseño, la puesta en marcha y el desarrollo de programas educativos relacionados con la participación social, el medio ambiente, la divulgación de la ciencia, la formación del profesorado y los centros educativos. Argos. Proyectos educativos S.L. es una entidad que acumula la experiencia adquirida en el desarrollo de programas de educación ambiental por “El Molino de Lecrín” Soc. Coop. And. y lo integran un colectivo de personas con una amplia experiencia que comparten la filosofía del proyecto pedagógico y de intervención de la empresa, que guía la realización de los proyectos, da sentido a su misión empresarial y son el soporte económico que garantiza su funcionamiento y el mantenimiento de los puestos de trabajo.

Equipo redactor de este capítulo: Argos. Proyectos educativos S.L., con sus integrantes: Josechu Ferreras Tomé, Trinidad Herrero Campo, Pilar Estada Aceña, Marcos Montero Domínguez, Vanesa García Ocaña, Guadalupe Fernández Márquez, María Martín Monjo, Lourdes Pérez Bonilla.

Argos. Proyectos educativos S.L.: C/ Comercio 4, 1ª planta. 41927 Mairena del Aljarafe. Sevilla. E-Mail: argos@educa.org. Web: www.argosproyectos.com.

Esta propuesta pretende abrir un espacio de participación que comience a dar respuesta a la preocupación cada vez más generalizada sobre la intervención de los y las jóvenes en la esfera social y política, que se puede ver desde tres perspectivas:

1. Falta de interés de los y las jóvenes por participar en la vida pública y desconocimiento sobre la organización de sus ayuntamientos.
2. Falta de espacios para la participación juvenil en los ayuntamientos.
3. Falta en los y las jóvenes de habilidades sociales relacionadas con la participación social y democrática.

En base a estas preocupaciones se planteó el diseño de un programa, “Parlamento Joven”, con la intención de intervenir en estos tres ámbitos y a crear un espacio de participación juvenil estable en los ayuntamientos y vinculado a los Institutos de Educación Secundaria.

Parlamento Joven tiene un componente *pedagógico*: educar en valores democráticos y habilidades sociales, y otro *político*: crear un espacio de participación de los y las adolescentes y jóvenes.

Parlamento Joven tiene por finalidad posibilitar que la perspectiva juvenil sea escuchada por los gestores políticos y técnicos de los Ayuntamientos, con la intención de que sus problemas, necesidades y propuestas sean tenidos en cuenta en el momento de diseñar los espacios urbanos y los programas de actividades que se realizan en los municipios (culturales, deportivos, ambientales, etc.).

Es un proyecto pedagógico y de participación dirigido a escolares de educación secundaria, que pretende educar a los y las adolescentes en los valores democráticos donde el valor de la comunicación, la equidad desde la igualdad de género y el respeto a las diferencias son referentes ideológicos para el desarrollo del proceso participativo.

Para esto se plantea que los escolares vivan un proceso de participación sobre los asuntos de su comunidad, adquieran una visión global de su municipio y realicen propuestas para solucionar los problemas que les afectan.

El objetivo central del programa es, en definitiva, crear una estructura de participación estable que permita incorporar la perspectiva de adolescentes y jóvenes en las políticas locales, que su voz sea escuchada por la institución municipal y que ellos y ellas vean la complejidad que implica tomar decisiones.

## ¿A QUIÉN SE DIRIGE EL PROGRAMA? ¿QUIÉNES PARTICIPAN? ¿DÓNDE SE DESARROLLA?

El programa considera tres ejes de actuación:

- Adolescentes y jóvenes
- Ayuntamientos
- Centros educativos.

Respecto a los y las *adolescentes y jóvenes* pretende:

- Fomentar la autonomía de los y las jóvenes, dándoles protagonismo e influencia social.
- Proporcionarles información y orientación sobre todos los aspectos básicos de su municipio.
- Despertar actitudes, capacidades y habilidades relacionadas con la cultura democrática y de la participación.
- Generar un clima de colaboración con las decisiones que se toman desde el Ayuntamiento.
- Educar en los valores de una nueva ciudadanía donde se aprenda a ser ciudadano o ciudadana.

Respecto a los *Ayuntamientos* supone:

- Sensibilizar a los responsables de políticas municipales sobre la importancia de escuchar los intereses y perspectivas juveniles.
- Contar con un colectivo de asesores que ven la vida del municipio desde una perspectiva distinta.
- Tomar conciencia de la necesidad de caminar hacia un modelo urbano más habitable.
- Desarrollar programas y actividades adaptadas a los deseos y necesidades de jóvenes y adolescentes.
- Desarrollar un “experimento” de participación ciudadana.
- Educar en el significado de la participación democrática.

Respecto a los *Centros Educativos* supone:

- Vincular la escuela a la realidad social de su municipio y al funcionamiento de las instituciones democráticas.
- Abrir los institutos a los problemas de su entorno.
- Incorporar al currículo escolar actividades de conocimiento del municipio y de trabajo sobre habilidades sociales para la participación.

El Parlamento Joven se pone en marcha en primero de ESO, en el segundo año se desarrolla el Plan de Acción y se termina el periplo en tercero de ESO con el programa “Seguro que te mueves”.

Cada Parlamento Joven está compuesto por 20 jóvenes. Se pretende que cuente con participantes (parlamentarios y parlamentarias) del mayor número de barrios, sectores, ambientes y/o colectivos sociales del municipio, y con una participación equilibrada de género.

La elección de los jóvenes parlamentarios se plantea mediante un sorteo entre todos los alumnos y alumnas del curso elegido. Por este sistema se elegirán 15 de los 20 parlamentarios y parlamentarias, el resto serán elegidos discrecionalmente por la

secretaría educativa, los tutores y tutoras de los cursos implicados y el o la Agente de Dinamización Juvenil (ADJ) del Ayuntamiento, con la intención de asegurar que en el Parlamento estén presentes de forma equilibrada los chicos y las chicas y aquellos que por algún motivo pertenezcan a un colectivo con algún elemento diferencial (dificultades de movilidad, extracción social, etc.) que no haya resultado elegido en el sorteo.

En la Figura 1 se recogen los participantes y las diversas instancias implicadas en el programa.

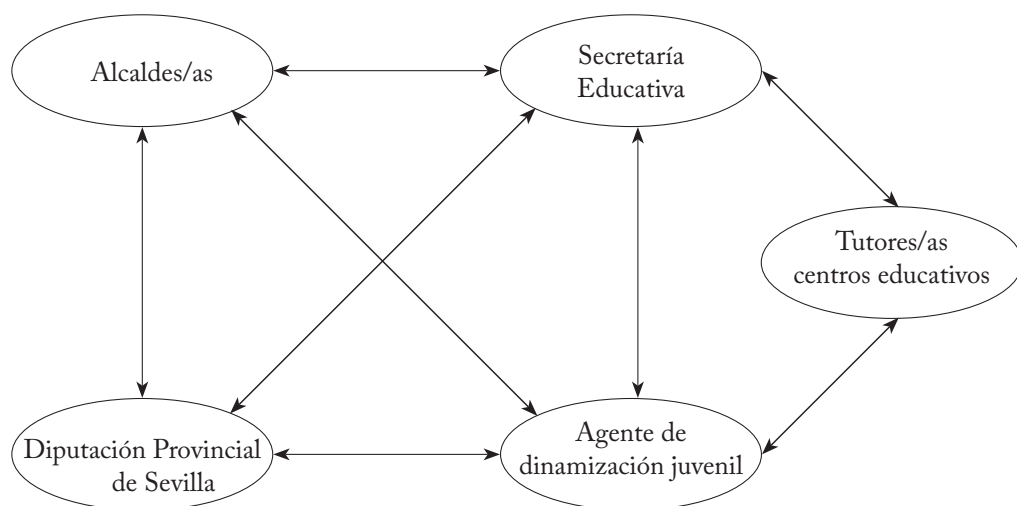


Figura 1: Participantes en el Parlamento Joven. Fuente: Elaboración propia.

El programa del Parlamento Joven se desarrolló en el curso 10-11 en 36 municipios de la provincia de Sevilla, con la participación de 46 IES, 122 profesores y profesoras, 140 aulas de Educación Secundaria Obligatoria y más de 3.300 alumnos y alumnas implicados en los debates con los 740 jóvenes parlamentarios y parlamentarias, que tuvieron más de 180 sesiones de trabajo de diagnóstico, análisis, elaboración de los planes de acción y reuniones con sus respectivos ayuntamientos.

Otro espacio de desarrollo ha sido a través de las redes sociales e Internet, con la elaboración de periódicos en red, y la comunicación a través de Tuenti (más de 500 inscritos) y la Red Guadalinfo.

## ¿EN QUÉ CONSISTE EL PROGRAMA?

Se plantea como un itinerario de participación juvenil en los dos primeros años, denominados propiamente Parlamento Joven, desarrollándose tareas de diagnóstico de la

situación y problemática del municipio; en el segundo año, se elabora un Plan de Acción y se realizan actuaciones para resolver algunos de los problemas detectados; y en un tercer año el programa se dirige, utilizando la misma metodología (diagnóstico situación, Propuestas mejora, Plan de Acción, Actuaciones), a estudiar la seguridad vial y la movilidad en el municipio, tomando el nombre de “Seguro que te mueves”.

En los dos primeros años se realizan plenos con el Alcalde o Alcaldesa del municipio, en el tercer año, en “Seguro que te mueves”, lo que presenta el grupo de jóvenes es una moción en el Pleno Municipal, que es discutida por todos los grupos políticos.

La puesta en marcha y consolidación de este itinerario de participación se ha realizado (desde 2004 a 2011) de forma directamente tutelada por Argos. Proyectos educativos S.L. Durante el primer año la Secretaría Educativa asume el desarrollo completo del programa con el acompañamiento y el apoyo del Agente de Dinamización Juvenil (ADJ) del municipio. En este año se establecen las relaciones con los centros educativos y las demás instancias del ayuntamiento, se ponen en marcha los protocolos de trabajo con los parlamentarios y el alumnado de los IES participantes. Se realiza en esta fase un diagnóstico de los problemas que más preocupan a los y las jóvenes y se crea el espacio de diálogo de dichos jóvenes con el alcalde o alcaldesa.

En el segundo año cambian los papeles y el o la ADJ es quien protagoniza el desarrollo del Parlamento Joven, cumpliendo la Secretaría una función de apoyo al desarrollo del proceso, sobre todo en el ámbito de la relación con los centros educativos, la programación de las sesiones y análisis de los resultados. En este segundo año se trabaja con los parlamentarios y parlamentarias en la búsqueda de soluciones, poniendo en marcha el *plan de acción* elaborado. Se procura que las acciones no sólo impliquen actuaciones por parte del ayuntamiento sino también acciones por parte de los y las jóvenes participantes.

Paralelamente a la asunción de responsabilidades y protagonismo por el técnico de juventud (ADJ), se desarrolla un proceso de formación en la acción, apoyado por la Secretaría del programa. En el tercer año se pone en marcha “Seguro que te mueves” con una metodología similar, realizando una auditoría sobre la seguridad vial y la movilidad en el municipio que termina con la presentación de una moción al pleno del Ayuntamiento.

## ¿CÓMO SE DESARROLLA EL PROGRAMA?

En el año de la implantación el Parlamento Joven debe completar las siguientes fases:

- Aceptación de la participación del programa en el Pleno Municipal.
- Estudio de adaptación del proyecto a cada municipio.
- Desarrollo de las sesiones del Parlamento Joven.
- Participación en el programa de los centros educativos.
- Evaluación del programa.

En cuanto al desarrollo de las sesiones de trabajo en el Parlamento Joven, quedan recogidas en la Tabla 1.

<b>DESARROLLO DE LAS SESIONES DE PARLAMENTO JOVEN</b>		
<b>SESIÓN</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>
Sesión Constitución	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituir Parlamento Joven en cada municipio y darse a conocer todos los implicados.</li> <li>• Conferir un carácter formal al pleno.</li> <li>• Comunicar al alumnado el “proyecto” de pueblo del Alcalde.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acreditación de los jóvenes como parlamentarios juveniles y firma de su compromiso.</li> <li>• Debate parlamentario presidido por el/la Alcalde/sa donde se expondrán las intenciones municipales en relación al programa.</li> <li>• Discurso del Alcalde.</li> </ul>
2ª Sesión Plenaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear un clima de confianza grupal</li> <li>• Potenciar la autoestima</li> <li>• Facilitar la participación de todos los parlamentarios juveniles</li> <li>• Definir, mediante la negociación y el consenso, posibles temas de trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura y firma del Acta de la Sesión de Constitución</li> <li>• Técnicas de Presentación</li> <li>• Técnicas de conocimiento y confianza</li> <li>• Técnicas para el trabajo del tema. Cada parlamentario reflexionará acerca de los problemas que más le importan y después en grupo los analizarán.</li> </ul>
3ª Sesión Plenaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar la participación de todos los parlamentarios juveniles</li> <li>• Analizar, mediante la negociación y el consenso, los temas que resultan más significativos para el grupo</li> <li>• Reflexionar colectivamente.</li> <li>• Conocer como se organiza el Ayuntamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura y firma del Acta de la Sesión anterior</li> <li>• Visita y su valoración de los distintos departamentos del Ayuntamiento y dependencias municipales de interés para Parlamento Joven</li> </ul>
4ª Sesión Plenaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar la participación de todos los parlamentarios juveniles</li> <li>• Reflexionar individual y colectivamente sobre los temas planteados.</li> <li>• Favorecer el desarrollo del pensamiento crítico utilizando como método el debate parlamentario</li> <li>• Proponer alternativas para colaborar en la solución de diferentes problemas municipales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura y firma del Acta de la Sesión anterior</li> <li>• Debate parlamentario sobre las propuestas a realizar al Ayuntamiento sobre los temas planteados.</li> </ul>
5ª Sesión Plenaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proponer al ayuntamiento alternativas para colaborar en la solución de problemas municipales.</li> <li>• Escuchar la opinión del Ayuntamiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura y firma del Acta de la sesión anterior</li> <li>• Sesión presidida por el Alcalde donde los parlamentarios y parlamentarias juveniles plantean sus propuestas de solución a los temas planteados y se exponen sus compromisos.</li> </ul>
Sesión en Diputación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clausurar esta fase del programa.</li> <li>• Favorecer el concepto de red.</li> <li>• Apoyar institucionalmente el proyecto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuentro de todos los agentes que han participado en Parlamento Joven: alcaldes, representantes de los IES, parlamentarios juveniles, ADJ, Secretaría Educativa, equipo técnico Área de Juventud de la Diputación de Sevilla.</li> </ul>

Tabla 1: Desarrollo de las sesiones del Parlamento Joven. Fuente: Elaboración propia.

Para aumentar la influencia del programa y mejorar el conocimiento del municipio por los adolescentes, no sólo de los componentes del Parlamento, se plantea la realización, a lo largo del curso, de alguna de actividades -que se proponen en una Carpeta Didáctica- con todos los alumnos y alumnas del nivel educativo al que pertenezcan los parlamentarios elegidos. En ese sentido, las acciones del Parlamento Joven en los IES son las siguientes:

- Presentación, por parte de la Secretaría Educativa y del ADJ, de “El Parlamento Joven” y la programación al orientador u orientadora del centro escolar y al equipo de tutores y tutoras de los cursos implicados en el programa.
- Presentación al alumnado de todos los cursos implicados en el programa, realizando una actividad de conocimiento y reflexión sobre el papel y las funciones del Ayuntamiento.
- Lectura y discusión en cada curso de las actas de cada una de las sesiones del Parlamento Joven en el tiempo dedicado a tutoría (cuatro sesiones en el curso).
- Realización voluntaria de las actividades complementarias propuestas en la Carpeta Didáctica.
- Sesión final de evaluación con el profesorado participante.

Los temas que más han preocupado a los jóvenes parlamentarios y parlamentarias han sido los relacionados con el medio ambiente, los espacios de ocio, la inseguridad, el vandalismo, o las drogas, como se refleja en la Tabla 2.

COMPILACIÓN DE LOS TEMAS ANALIZADOS	EJEMPLOS DE PLANES DE ACCIÓN ELABORADOS
<b>Ocio juvenil</b> Espacios de ocio juvenil Instalaciones deportivas Piscina Parques infantiles Casa de la Juventud <b>Seguridad</b> Vandalismo Delincuencia y drogas <b>Medio Ambiente</b> Contaminación en el río Basura en jardines Vivero municipal Reciclaje Calles sucias Inundaciones Abandono de animales <b>Urbanismo</b> Zonas verdes Arreglo de calles Regular el tráfico Carril bici y zona de patinaje Semáforos y paso de peatones Monumentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización de Intercambio entre jóvenes parlamentarios de Herrera y La Algaba</li> <li>• Salida de convivencia: organización de una excursión para jóvenes de 2º de ESO.</li> <li>• Actividad sobre concienciación reciclaje. Reparto de bolsas de reciclaje en Plaza de Andalucía.</li> <li>• Organización de nuevas actividades de ocio en el Espacio Joven.</li> <li>• Caseta de Feria de Salteras</li> <li>• Actividades concienciación limpieza en el municipio, campaña información reciclaje</li> <li>• Voluntariado para mayores “El guateque”; actividades en la Residencia de ancianos.</li> <li>• Una campaña de entrega de bolsas a la ciudadanía. “Yo recojo las KK de mi perro y tú?”</li> <li>• Diseño de una campaña sobre la limpieza en el municipio (slogan, gráficos, etc.).</li> <li>• Concurso sobre cuentos relacionados con la igualdad de género.</li> <li>• Análisis del presupuesto de Juventud.</li> <li>• Semana de la Juventud: exhibición de parkour, campeonato de fútbol, taller de break dance, semanas de cine.</li> </ul>

Tabla 2: Temas tratados por los parlamentarios y planes de acción elaborados. Fuente: Elaboración propia.



## ¿QUÉ RESULTADOS SE HAN OBTENIDO?

Después de siete años de funcionamiento y una vez hecha una revisión de los retos fundamentales que aparecían en el proyecto inicial, vemos que se han conseguido los siguientes logros de carácter general o estratégicos para el asentamiento del programa y su buen funcionamiento:

Respecto a los alcaldes y alcaldesas:

- Todos han asumido el compromiso de su continuidad y del apoyo a las propuestas de los parlamentarios.
- Les interesa escuchar a los y las jóvenes y mayoritariamente encuentran muy interesante el encuentro con ellos.
- Objetivamente se ha incrementado el interés y la presencia de los alcaldes en los temas de juventud y en su tiempo de dedicación a los mismos.
- Ha aumentado “el rango” y el interés por las políticas de juventud.

Respecto a los /las técnicos/as de juventud:

- Inserción de El Parlamento Joven en tareas cotidianas del técnico de juventud.
- Comprensión por parte de éstos de la organización, mecánica de funcionamiento y sentido del Parlamento.
- Vinculación de los técnicos y técnicas con los centros educativos. El programa les ha abierto a muchos de ellos las puertas de los IES.
- Mejora del conocimiento de problemáticas locales en el municipio.
- Interrelación con otras áreas y dependencias municipales del Ayuntamiento.

Respecto a los jóvenes parlamentarios y parlamentarias:

- Mejora el conocimiento sobre el funcionamiento de sus ayuntamientos.
- Aumento del interés y preocupación de los jóvenes por la vida y política municipal.
- Adquisición de destrezas y habilidades sociales para la vida en comunidad.
- El ser parlamentario o parlamentaria ha sido para ellos un factor de prestigio social.

Respecto a los centros educativos:

- Se han incorporado algunas herramientas metodológicas y didácticas para la educación en valores democráticos.
- Han mejorado el conocimiento de la realidad social de sus municipios.
- Los centros educativos se han abierto a la problemática del entorno.
- Han constituido un elemento fundamental para la extensión del programa a la comunidad.
- Han asumido positivamente la incorporación del programa en el horario de las sesiones de tutoría.

Respecto a la Secretaría Educativa:

El programa ha permitido, pese a su solidez estructural y a su complicación organizativa, adaptarse flexiblemente a las situaciones y ritmos de cada municipio. Creemos que

esta flexibilidad y el rigor de su organización han sido elementos clave para la consecución de los objetivos del programa.

Las propuestas metodológicas desarrolladas han complementado y han creado junto con la estructura organizativa un modelo de trabajo y de programa propio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERRERAS, J.; HERRERO, T.; ESTADA, P.; MONTERO, M. y GARCÍA, V. (2006). Parlamento Joven: Un espacio de participación juvenil en los Ayuntamientos. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, 185-202. En: <<http://www.injuve.es/contenidos/downloadatt.action?id=1717338040>> (Consulta, 29 de diciembre de 2011).
- HERRERO CAMPO, T. (Coord.) (2011). *Guía Didáctica Parlamento Joven*. Sevilla: Argos. Proyectos educativos S.L.
- TONUCCI, F. (1997). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

## **LOS CONOCIMIENTOS HISTÓRICOS Y ACTUALES PARA EL APRENDIZAJE DE LA PARTICIPACIÓN COMO BASE DE UNA CIUDADANÍA CRÍTICA Y ACTIVA**

**Edda Sant Obiols y Joan Pagès Blanch\***

*Universitat Autònoma de Barcelona*

En este informe pretendemos indagar la relación entre los conocimientos históricos y de la realidad actual con la participación futura de los alumnos. Los datos aquí mostrados y analizados forman parte de una Tesis Doctoral aún en curso realizada en el marco del Doctorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (UAB), financiada por una beca de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del ministerio de Educación y titulada, de manera provisional, “El aprendizaje y la enseñanza de la Participación Democrática. El ejemplo de “L’Audiència Pública als nois i les noies de la ciudad de Barcelona”.

### **LOS CONTENIDOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA PARTICIPACIÓN**

Tradicionalmente la mayoría de los sociólogos y los politólogos han intentado analizar la participación ciudadana centrándose en la participación electoral y en el voto, puesto que este es el mecanismo de participación más institucionalizado en las sociedades democráticas occidentales. De esta forma, buena parte de los conocimientos que hemos utilizado los didactas para entender cómo se debe enseñar y aprender a participar provienen de estos marcos teóricos.

Sin embargo, en el último año hemos asistido a una serie de acontecimientos que han puesto de manifiesto que la población actual, y especialmente la juventud, está ávida de otras formas de participación para modificar la realidad vigente. Hechos como la primavera árabe y el fenómeno de los “indignados” nos demuestran que la participación no tiene por qué seguir siempre los canales más institucionalizados, y que los didactas no debemos olvidarnos de este hecho. En realidad, la lucha por la participación de la ciudadanía ha tenido en el pasado, tiene en el presente y tendrá, probablemente, en el futuro muchos flancos, ámbitos muy plurales y distintos pero dirigidos a una misma finalidad: el protagonismo de la ciudadanía en la toma de decisiones sobre su futuro personal y colectivo.

---

\* Grupo de Investigación GREDICS. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales. Universitat Autònoma de Barcelona. E-Mails: edda.sant@uab.cat; joan.pages@uab.cat.

## MARCO TEÓRICO

La enseñanza de la participación ciudadana ha generado reflexiones y propuestas teóricas diferentes desde los inicios de la educación cívica en la escuela. En ellas se ha pretendido abrir espacios para la enseñanza y el aprendizaje desde distintos enfoques. En la mayoría de los casos, desde el conocimiento disciplinar con la creación de una asignatura denominada durante mucho tiempo educación cívica y, actualmente, y después de unos importantes cambios en su concepción relacionados en buena parte con la participación democrática, educación para la ciudadanía.

En otros, relacionando directamente esta enseñanza con los estudios sociales, las ciencias sociales y, más en concreto, con la enseñanza de la historia. Revisaremos algunas de las teorías más recientes sobre la enseñanza de la participación y algunas de las propuestas que, en el pasado y en el presente, ponen más el énfasis en el conocimiento histórico que en el de otras disciplinas sociales.

### El papel de la historia en la enseñanza de la participación

La finalidad cívica y ciudadana de la enseñanza de la historia está más que demostrada (por ejemplo, Pagès 2003, 2005 y 2007). Las historias nacionales utilizaron el pasado para crear un sentimiento de pertenencia que, desde el siglo XIX hasta hace muy poco tiempo, llevó, y en algunos países sigue llevando, a millones de jóvenes a dejarse matar por su patria. Desde la educación cívica se pretendió crear un modelo de ciudadano que fundamentalmente obedeciera aquello que “sus mayores” -políticos y biológicos- consideraban que era una “buena conducta” ciudadana. La relación con el pasado era clara: elegir hechos y personajes que ilustrasen la bondad de ser miembro de la única nación que merecía realmente la pena, la propia. Esta concepción fue discutida y cuestionada muy pronto, pero las voces de alarma estallaron después de la Primera Guerra Mundial y, con mayor motivo, después de la Segunda. La Escuela Nueva se hizo responsable de pensar nuevas propuestas que hicieran posible una concepción distinta de la ciudadanía y de su participación en la vida colectiva de cada país y del mundo. Son conocidas las aportaciones de Dewey, Cousinet, Decroly, Freinet y un largo etcétera. Sirva como ejemplo, la propuesta de Educación cívica de Kerschensteiner (1934):

La causa de que la enseñanza de la Historia sea en tantos casos ineficaz, y también a veces perjudicial para la educación cívica, no es tan sólo la superabundancia de materia, sino, a la vez, la mezquina orientación que tan frecuentemente podemos observar allí donde las llamadas autoridades están representadas por individuos indignos, y un equivocado interés por fomentar el sentimiento de autoridad envuelve cuidadosamente circunstancia y personas con un simpático colorido, en tanto se presentan tenebrosamente figuras eminentes que se mantuvieron en pugna con las autoridades, que dieron lugar a convulsiones o que fracasaron en su aspiración por crear nuevas formas vitales de las comunidades humanas (pp. 110-111).

Como fin de la educación cívica hemos encontrado lo siguiente: preparar a los individuos de un Estado, de forma que mediata o inmediatamente participen en la vida nacional de

un modo consciente, para que el Estado en que viven vaya aproximándose paso a paso al ideal de Estado jurídico y cultural. Como medios de la educación cívica señalamos la participación activa en comunidades de trabajo, voluntarias y fundidas por un valor espiritual; iluminar el juicio moral, iniciar en la comprensión de los problemas y fines morales del Estado, de cada individuo y del prójimo, y, finalmente, habituarse a participar en los asuntos que afectan al conjunto [...] (p. 157).

En la actualidad, la relación entre educación para la ciudadanía y la historia está muy bien definida en Québec donde el currículo de la enseñanza secundaria se denomina “Histoire et Éducation à la citoyenneté” y se han hecho esfuerzos importantes en Inglaterra desde la aparición de la Educación para la ciudadanía en el currículo obligatorio. Para Marc-André Éthier y David Lefrançois (2009), esta relación promete una ciudadanía “orientada hacia la justicia” pensada para desarrollar la participación activa del futuro ciudadano en la sociedad.

En Inglaterra, el trabajo coordinado por Arthur, Davies, Wreen, Haydn y Kerr (2001) trata con exhaustividad las relaciones entre la historia y la ciudadanía. Para estos autores, las finalidades y los propósitos de la historia y de la ciudadanía en Inglaterra son muy parecidos: “*Both are concerned with equipping young people with the necessary knowledge, understanding, skills, attitudes, values and experiences for life in modern society*” (p. 26). Otros ejemplos podemos hallarlos en propuestas como la editada por Huddleston y Kerr (2006) o en materiales como el realizado por Dean Smart (2000).

## Teorías para la enseñanza de la participación

Son muchas las áreas y los teóricos que se han dedicado a establecer los motivos por los cuales las personas son más o menos participativas (Whiteley, 2005). Aunque los modelos dominantes actualmente son los del Capital Social (Putnam, 2001) y del Voluntarismo Cívico (Almond & Verba, 1970), nosotros nos centraremos aquí en el análisis de otro modelo, “el modelo de la equidad de la justicia” (*equity-fairness model*).

Este modelo fue desarrollado principalmente durante los años 60 y 70, y actualmente es un modelo totalmente secundario. Sin embargo, queremos incidir en él por dos motivos: 1) la vigencia del mismo en las actuales circunstancias sociales y políticas, y 2) la implicación que este modelo puede tener para la enseñanza y el aprendizaje de la participación.

El modelo de la equidad de la justicia es un modelo desarrollado por distintos autores: Rucinam (1966), Gurr (1972) y Muller (1979) (citados por Lopes *et al.*, 2009). Para éstos, las actitudes y comportamientos políticos de las personas sólo se entienden en función de los grupos a los que pertenecen. En otras palabras, para los teóricos de esta propuesta, la percepción que tienen las personas de los grupos de los que forman parte tiene relación directa con la participación ciudadana.

A diferencia de los otros modelos, esta propuesta se ha centrado en explicar la participación por protesta -donde se englobarían buena parte de las acciones que antes

mencionábamos en el contexto. Para ello, Gurr (1972) realizó un análisis histórico de las grandes protestas de la humanidad y elaboró el siguiente esquema de relaciones causales (Figura 1).

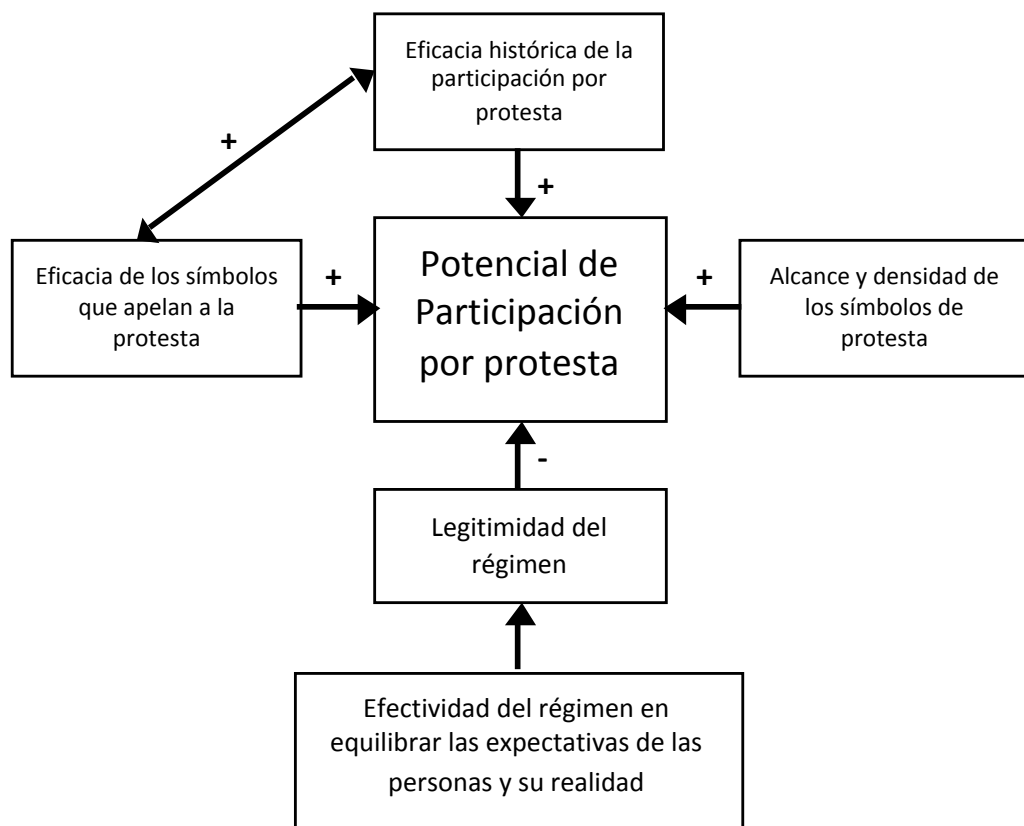


Figura 1: Esquema del modelo complejo causal de los determinantes del potencial de violencia política (participación de protesta). Fuente: Traducido de Gurr (1972, p. 329).

Tal y como muestra el esquema, los factores que explicarían la participación por protesta de las personas serían: 1) la legitimidad del régimen (o la percepción de legitimidad que tienen las personas), 2) la tradición histórica y actual de participación (o la percepción de la efectividad de las acciones de protesta históricas y actuales), y 3) la efectividad de los símbolos usados tanto por el régimen como por el movimiento de protesta.

Desde la perspectiva de la didáctica de las ciencias sociales este modelo realiza una aportación que consideramos muy relevantes: los conocimientos que tienen los alumnos sobre la eficacia de las protestas históricas y actuales condicionan la participación actual y futura de los mismos. Esto no debería sorprendernos si consideramos que los conocimientos políticos tienen una clara vinculación con el interés por la política y también con la propia participación (Lewellin *et al.*, 2010; Torney-Purta *et al.*, 2001).



## Una propuesta conceptual para investigar los conocimientos sobre la participación

Para indagar los conocimientos que tiene el alumnado sobre la participación se elaboró la siguiente propuesta conceptual:

- Comprensión de la Tradición Participativa Histórica (TPH): identificación, análisis y valoración de la participación histórica de las personas para modificar su realidad.
- Comprensión de la Tradición Participativa Actual (TPA): identificación, análisis y valoración de la participación contemporánea de las personas para modificar su realidad.
- Participación electoral (PE): acciones vinculadas a la elección de representantes que toman decisiones colectivas, tanto en forma de voto como en forma de candidatura.
- Participación informativa (PI): acciones vinculadas a la información o a la comunicación de opinión respecto a los procesos de toma de decisiones colectivas.
- Participación asociativa (PA): acciones vinculadas a pertenecer a un grupo de interés que quiere influir en la toma de decisiones colectivas.
- Participación de protesta (PP): acciones vinculadas al desacuerdo con la toma de decisiones colectivas. Acostumbran a ser acciones de tipo no convencional.

A partir de esta propuesta nos planteamos la siguiente pregunta: “¿Los alumnos más conscientes de la eficacia de la participación ciudadana contemporánea e histórica tienen mayor predisposición a participar?”.

## METODOLOGÍA

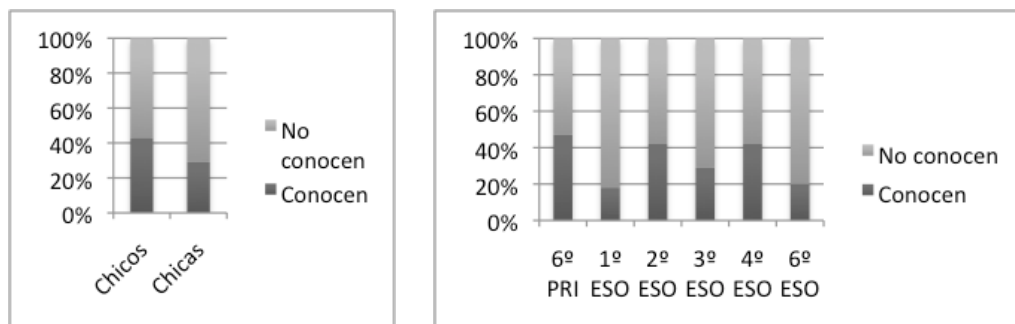
La muestra utilizada se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico intencional y está formada por 112 alumnos, de entre 10 y 19 años, de seis centros escolares distintos de Barcelona.

Para identificar la TPA, la TPH y la Participación esperada se realizó una encuesta constituida por: 1) preguntas propias generadas para identificar la TPA y la TPH de los alumnos, y 2) preguntas traducidas y adaptadas del IEA Civic Education Study (Schulz & Sibberns, 2004).

## RESULTADOS

### Resultados referentes a la comprensión de la tradición participativa histórica

Solo el 35,1% del alumnado encuestado afirma conocer alguna situación histórica en que la participación de las personas ha modificado su realidad. Si desgranamos los resultados en base a las variables de género y curso observamos los siguientes datos (Ver los gráficos 1 y 2 de la página siguiente).



Gráficos 1 y 2: Los conocimientos de la TPH en base al género y al curso<sup>1</sup>. Fuente: Elaboración propia.

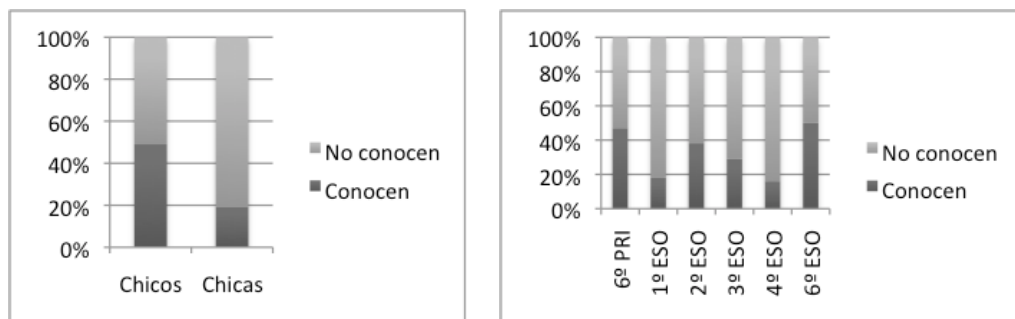
En la muestra, los chicos parecen tener más conocimientos de la participación histórica que las chicas. Por otro lado, el curso no parece ser un elemento determinante para aumentar los conocimientos de TPH que tienen los alumnos<sup>2</sup>. Si realizamos un análisis más cualitativo de los datos observamos que los hechos más destacados por los alumnos son la Revolución francesa (28% de los casos), hechos atribuidos a personajes históricos como Franco o Gandhi (15% de los casos) y en menor medida la transición española (5%), la caída del muro de Berlín (5%), las luchas obreras (5%), las guerras en general (5%) y la Guerra Civil española (5%) en particular. Se observa que en distintos casos, los alumnos tienden a: 1) relacionar la participación con el concepto de revolución o de guerra, y 2) personificar algunos hechos en sus representantes más destacados como es el caso de un alumno que afirma: “Gandhi cambió el mundo y nos hizo verlo de otra manera, y todo él solo”; u otro destaca: “El rey de España consiguió que en España hubiera democracia”.

## Resultados referentes a la comprensión de la tradición participativa actual

En el caso de la identificación de acciones participativas actuales, sólo el 32,1% de los alumnos han mencionado algún hecho actual (Gráficos 3 y 4). En base al género y al curso, los resultados son los recogidos en el Gráfico 3.

<sup>1</sup> El grupo que aparece denominado como 6º de la ESO es un grupo de Educación Especial de un Centro específico de Educación Especial. De acuerdo con la LOE, “la escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios” (Ley Orgánica de Educación, 2006). En el centro estudiado, se ha optado por alargar la escolarización de los alumnos hasta los 18 años, alargando así la educación secundaria hasta 6º de ESO. De acuerdo con los docentes del centro, el 6º de ESO de su Centro de Educación Especial equivaldría en cuando a alcance de objetivos educativos a un 2º de la ESO ordinario.

<sup>2</sup> Cada curso procede de un centro distinto y por tanto las comparaciones se hacen difíciles.



Gráficos 3 y 4. Los conocimientos de la TPA en base al género y al curso. Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se observaba en el apartado anterior, el género parece ser un elemento determinante mientras que el curso académico no lo es. La mitad de los chicos conocen situaciones actuales participativas determinantes mientras que sólo el 19% de sus compañeras tienen los mismos conocimientos. Por lo que se refiere a los hechos mencionados, destacan los hechos vinculados a la primavera árabe (27,8%) y el movimiento 15-M (19,4%), seguidos de descripciones más generales y vagas, como por ejemplo “algunas huelgas, manifestaciones y las elecciones democráticas” o “huelgas de hambre donde a veces se les da la razón” (frases citadas por alumnos).

### Resultados procedentes del cruce de datos entre la TPH, la TPA y la participación esperada de los alumnos

A continuación (Gráfico 5) se muestran las medias de la participación esperada obtenidas por los alumnos (clasificados en base a sus conocimientos de la TPH).

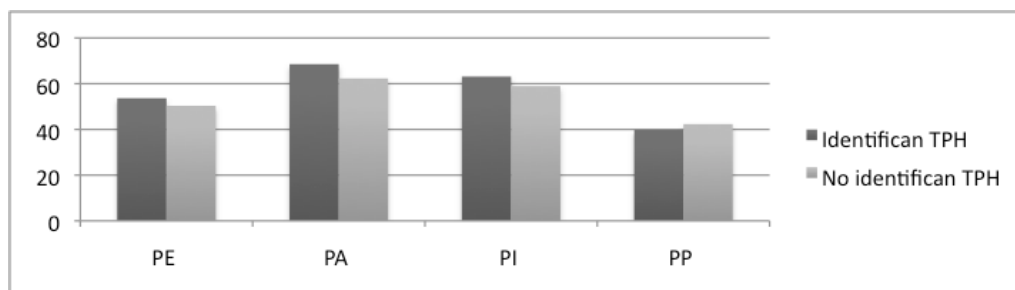


Gráfico 5. La relación entre la TPH y la participación esperada. Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el gráfico, los alumnos que identifican, analizan y valoran muestran más predisposición<sup>3</sup> a participar en acciones de tipo electoral (PE), asociativo (PA) e informativo (PI) pero una menor predisposición a la participación por protesta (PP).

<sup>3</sup> Cabe destacar que ninguno de estos datos es estadísticamente significativo, puesto que, al no tratarse de un estudio de caso, no pretendemos inferir estos resultados sino únicamente comprenderlos.

Por lo que se refiere a la participación esperada de los alumnos en base a sus conocimientos de la TPA, los resultados son los siguientes (Gráfico 6).

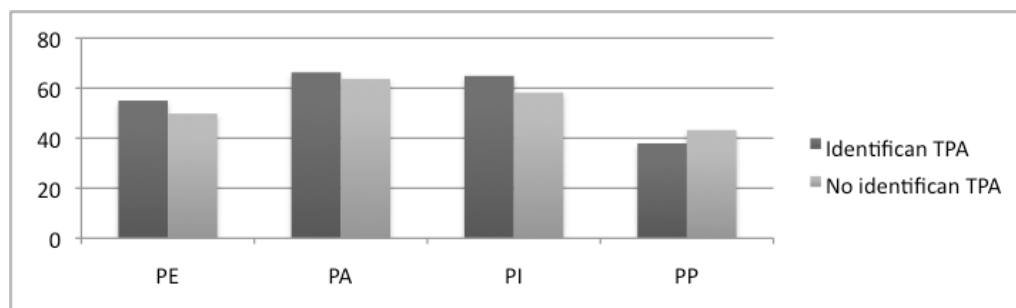


Gráfico 6. La relación entre la TPA y la participación esperada. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados van en la línea anterior. Aquellos alumnos que conocen algún hecho participativo actual tienen una mayor predisposición a participar electoralmente, asociativamente e informativamente. Sin embargo, tienen una menor predisposición a la participación por protesta.

## CONCLUSIONES

A grandes rasgos las conclusiones que derivan de esta investigación son las siguientes:

1. Existe un déficit de conocimientos sobre la participación histórica y actual de las personas. Este déficit es mucho mayor en las chicas que en los chicos y no parece mejorar con la edad durante la escolarización obligatoria. Estos hechos parecen indicar que:
  - Durante la enseñanza obligatoria no se hace hincapié en los logros conseguidos gracias a la participación ciudadana. Probablemente se hable de revoluciones pero no se relacionan éstas con la actualidad de los jóvenes, de tal manera que el alumnado desvincula los avances sociales con respecto a la participación ciudadana o tiende a identificarlos con las contribuciones de unos pocos individuos.
  - Se reproducen los roles de género tradicionales donde las mujeres participan menos en sociedad. Este hecho podría solucionarse con una mayor inclusión de los avances sociales logrados por mujeres como ya sugerimos anteriormente en otro artículo:

La enseñanza de la historia no puede seguir olvidando el papel de las mujeres ni mantenerlas invisibles por más tiempo. [...] Sólo así será posible una enseñanza de la historia que fomente la ciudadanía democrática entre los y las jóvenes y desarrolle su conciencia histórica haciéndoles partícipes del importante papel que unos y otros pueden y deben tener en la construcción del único tiempo que podrán construir en igualdad de condiciones: el tiempo que ha de venir, el futuro (Sant y Pagès, 2011, p. 144).

2. Al contrario de lo sugerido por el modelo de la equidad de la justicia, los alumnos que tienen un mayor conocimiento de la participación histórica y actual son los menos propicios a realizar acciones de protesta. Sin embargo, sí que muestran mayores tendencias participativas en acciones de tipo electoral, asociativo e informativo. Este hecho podría deberse a que:

- Los alumnos que tienen mayores conocimientos pueden tener una mayor sensación de legitimidad del régimen. En este caso quizá estamos hablando de alumnos más favorecidos desde un punto de vista social.
- Los alumnos que tienen mayores conocimientos tienen un interés mayor por los hechos políticos, lo que incide de manera indirecta en la participación esperada de los mismos.

En cualquier caso, ésta es una primera aproximación a unos resultados que prometen ofrecernos muchas pistas sobre la enseñanza de la participación desde la educación para la ciudadanía y desde la enseñanza de la historia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMOND, G.A. y VERBA, S. (1970). *La cultura cívica. Estudio sobre la participación política democrática en cinco naciones*. Madrid: Euramérica.
- ARTHUR, J.; DAVIES, I.; WRENN, A.; HAYDN, T. y KERR, D. (2001). *Citizenship through Secondary History*. London: Routledge/Falmer.
- GURR, R. (1972). *Why men rebel*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- ÉTHIER, M.-A. y LEFRANÇOIS, D. (2009). L'histoire et l'éducation à la citoyenneté : quelle citoyenneté est promue par les nouveaux programmes d'histoire ? *Formation et profession*, 16(1), pp. 25-28.
- HUDDLESTON, T. y KERR, D. (2006). *Making Sense of Citizenship. A Continuing Professional Development Handbook*. The Citizenship Foundation.
- KERSCHENSTEINER, G. (1934). *La educación cívica*. Barcelona: Labor.
- LEY ORGÁNICA 2/2006 de 3 de mayo de Educación. (B.O.E., 4 de mayo de 2006).
- 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), pp. 791-812.
- LOPES, J.; BENTON, T. & CLEAVER, E. (2009). Young People's Intended Civic and Political Participation: Does Education Matter? *Journal of Youth Studies*, 12(1), pp. 1-20.
- PAGÈS, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 1, pp. 11-42.
- PAGÈS, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, pp. 45-55.
- PAGÈS, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En: ÁVILA, R.M.; LÓPEZ, R. y FERNÁNDEZ, E. (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 205-215.
- PUTNAM, R.D. (2001). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- SANT, E. y PAGÈS, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y Memoria*, 3, pp. 129-146.
- SCHULZ, W. & SIBBERNS, H. (2004). *IEA Civic Education Study Technical Report*. Amsterdam: IEA.
- SMART, D. (2000). *Citizenship in History. A Guide for Teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes (Publishers) LTD
- TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; OSWALD, H. & SCHULZ, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. Executive summary*. Amsterdam: IEA Secretariat.
- WHITELEY, P. (2005). *Citizenship Educational Longitudinal Study Second Literature Review. Citizenship Education: The Political Science Perspective*. Nottingham: National Foundation for Educational Research.

## LA FUERZA DEL LUGAR COMO REQUISITO PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

**Bruna Schlindwein Zeni y Helena Copetti Callai\***

*Universidade de Ijuí (RS, Brasil)*

Esta aportación es parte de una investigación sobre el “Estudio del lugar y la formación ciudadana”, articulando ciudad y escuela como *locus* para la participación ciudadana. La articulación de esos dos lugares -escuela y ciudad- para la formación ciudadana es analizada a partir de la “fuerza del lugar”, concepto presentado por Milton Santos. Con bases teóricas a partir del autor citado, buscamos discutir las posibilidades del ejercicio de la ciudadanía por parte de las personas en la ciudad. En esa línea, buscamos en los libros de texto de Geografía destinados a la Enseñanza Media ejemplos de estudio de la ciudad para que los jóvenes comprendan su espacialidad y desarrollen su consciencia ciudadana.

### CIUDAD, ESCUELA Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Un nuevo mundo es posible: la valoración del lugar para la construcción de la ciudadanía puede ser el inicio de la discusión para el análisis que se pretende presentar en este texto. El lugar entendido como aquel espacio local donde viven las personas necesita ser comprendido a través de las posibilidades que tiene y, también, reconociendo las dificultades y las barreras que el mismo presenta. Las adversidades y dificultades pueden ser internas y externas y es importante que sean comprendidas como fuerzas que hacen que la vida común entre los que viven en el lugar sea de uno o de otro modo, es decir, las características que el lugar asume no son un resultado natural, por el contrario es el resultado del juego de fuerzas que existe donde los hombres viven.

Abordamos aquí la ciudad y la escuela como dos lugares que necesitan ser considerados y comprendidos en la vida cotidiana. La ciudad por ser el *locus* que acoge a las personas una vez que la mayor parte de la población vive en la zona urbana. Y la escuela es aquel lugar por el que todos pasan -pues, como obligación del Estado y derecho de la población, allí cada sujeto vive un tiempo de su vida-. Los niños y los jóvenes en la escuela aprenden aquello que la humanidad produjo a lo largo del

---

\* Bruna Schlindwein Zeni: Máster en Derechos Sociales y Políticas Públicas. São Paulo. SP, Brasil. E-Mail: brunaszeni@yahoo.com.br.  
Helena Copetti Callai: Dr<sup>a</sup> en Geografía. Investigadora del CNPq. Docente de Unijuí. Ijuí. RS, Brasil. E-Mail: hcallai@yahoo.com.br.



tiempo, y en el caso de la Geografía se aprende aquello que esta ciencia singular ha producido. Trabajar este conocimiento, que es una función específica de la escuela, es la forma que los adultos tienen de presentar el mundo a los niños y los jóvenes. Y entendemos que no se trata de prepararles su futuro, sino más bien de proporcionarles condiciones para que se formen como sujetos con identidad y sentido de pertenencia, construyendo las herramientas intelectuales necesarias para vivir en un mundo que los acoja.

Vivir como sujetos autónomos en la vida común de la ciudad y en la escuela pasa, así, a ser uno de los objetivos de la enseñanza de la geografía, dándoles oportunidades para que comprendan el espacio en que viven y consigan organizarse para hacer frente a las demandas que se le presenten. Estas demandas pueden ser internas, pero, sin duda, son dependientes de los procesos de globalización que someten a todas las personas y a todos los lugares a un conjunto de reglas e intereses del gran capital. Y ahí es donde entra la idea de la “fuerza del lugar” (Santos, 1996), a partir de la cual queremos discutir las posibilidades de actuar frente a estas demandas, demandas que son fuertes e imponen caminos que no siempre son los mejores desde el punto de vista de la población que allí vive. Y, si en la vida cotidiana en la ciudad los desafíos son presentes y continuos, nuestra intención es constatar si en la escuela es posible educar para la ciudadanía, ejercitando y superando el simple discurso de denuncia y asumiendo actitudes positivas/constructivas como sujetos -trátese de niños o de jóvenes-.

La geografía tiene como objeto de estudio el espacio, y el lugar como una categoría fundamental, por lo tanto, lo que importa es que en los lugares viven las personas y son éstas las que construyen los lugares y les otorgan sus marcas. El espacio tiene materializados en sí mismo los resultados de las vidas que allí existen y, por lo tanto, un espacio “apropiado” es un territorio que incorpora un poder que le es dado por las características de vida de las personas que lo ocupan. Y, como tal, la escala social pasa a ser una herramienta metodológica importante en el análisis de la realidad en que vivimos. No se puede entender el mundo fragmentándolo en espacios, el nacional, el regional, el local, el global. Esta compartimentación de los espacios impide la decodificación de lo que es esencial en la estructuración de los territorios. Esencial para conseguir superar la idea de globalización impuesta, que, al negar las particularidades, considera sólo lo que le interesa para la reproducción de las condiciones existentes sobre el proceso de globalización. Es importante destacar que la idea que aquí comentamos significa la incorporación de una realidad impuesta en las acciones cotidianas.

En ese sentido, *“os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas são também globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares. O global e o local se interpenetram, o global investe no local e o local impregna o global”* (Vieira, 2009, p. 71). La globalización no es algo abstracto que exista por sí mismo, por el contrario, requiere la existencia de lugares específicos para concretarse. Se materializa en lugares concretos y ahí crea sus condiciones para que los sujetos que allí viven transformen ese lugar como reproducción de intereses mayores y lejanos, en la mayoría de las veces. Intereses que son globales.

Para la construcción de una sociedad detentadora de una ciudadanía plena<sup>1</sup>, una especie de igualdad humana básica, asociada con el concepto de participación integral en la comunidad, se hace necesaria pensar globalmente y actuar localmente. Pensar globalmente es comprender el mundo, cómo se organiza, se transforma y cómo actúa el capital, cómo se estructuran las grandes empresas, cómo es el papel que el Estado asume en una economía y en una sociedad cada vez más mundializada (cf. Callai, 2002, p. 131). En estas condiciones, el estudio de lo particular, de la ciudad, de lo local se convierte en fundamental:

Os lugares particulares se interligam entre si de forma seletiva e de acordo com os interesses locais, nacionais e/ou mundiais. O espaço concretiza todas estas relações, e torna-se fundamental estudar o particular, o local. Esta nova ordenação do espaço que se expressa a partir da globalização gera uma concentração de riqueza e acentua o caráter desigual do desenvolvimento. Cada lugar “responde” de acordo com suas condições e capacidades, por isto é importante pensar o particular -o local- não como destinado a ser de um ou de outro modo, mas conhecendo-o e reconhecendo neles potencialidades (Callai, 2002, p. 131).

Así como no se puede tener solo la “versión” de la globalización, tampoco se puede correr el riesgo de una visión meramente localista. Así, no se puede concebir una visión simplista, o sea, de que lo global es el responsable por todo, o de que lo local puede hacerlo todo frente a las imposiciones externas. Hay siempre una oposición entre una razón que es global, derivada de un conjunto de acciones generales (planetarias) y una razón local, dependiente de las acciones de quienes allí viven. Esas dos órdenes se superponen “e, num processo dialético, tanto se associam, quanto se contrariam. É nesse sentido que o lugar defronta o Mundo, mas, também, o confronta” (Santos, 1996, p. 267).

Pero no se trata del lugar como espacio físico, sino del lugar que está lleno de vida humana, que se constituye a partir de las vivencias de las personas que allí están trabajando y produciendo su vida, construyendo sus historias. Y, de un modo general, lo que se encuentra hoy en el mundo es la dificultad de relacionarse sin necesidad de competencia, que muchas veces puede ser cruel y traer serios problemas al conjunto de la población.

De hecho, es patente que en la esfera de la sociabilidad los individuos se olvidan de la solidaridad, de la generosidad y de la emoción, pues “*levantam-se utilitarismos como regra de vida mediante a exacerbação do consumo, dos narcisismos, do imediatismo, do egoísmo, do abandono da solidariedade, com a implantação, galopante, de uma ética pragmática individualista*” (Santos, 2000, p. 54). Así los individuos acaban colocando al otro individuo en la posición de un objeto, de una cosa y el comportamiento sin respeto se ha convertido en una de las bases de la sociabilidad actual. Se trata de la “cosificación” del sujeto.

<sup>1</sup> Adoptamos aquí la concepción clásica de ciudadanía propuesta por Marshall, o sea, la ciudadanía estaría compuesta por derechos civiles y políticos, siendo los primeros correspondientes a los derechos de la primera generación, libertad, igualdad, derecho a la vida, a la seguridad, etc. Ya los derechos políticos, derechos sociales, económicos o de creencias se refieren a la libertad de asociación y reunión, de organización política y sindical, a la participación política, etc. (Marshall, 1967).

## LA ESCUELA Y LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS: LA “FUERZA DEL LUGAR”

Nuestra gran cuestión es si la escuela puede ser diferente, si tiene condiciones para contribuir a la construcción de otra perspectiva de afrontar el mundo y de vivir en común en el mundo. Ese es el desafío frente a la realidad del mundo que se presenta actualmente a nuestros jóvenes, que están en la escuela aprendiendo una serie de contenidos informativos que les puede servir para vivir el día a día. Veamos un contenido de geografía sobre relaciones internacionales, teniendo como cuestión de fondo la idea que sigue: competitividad no es competir. La competencia puede ser saludable en la medida en que, en la batalla entre agentes para emprender mejor una tarea común y obtener mejores resultados finales, hay respeto a ciertas reglas de convivencia. La competitividad es una invitación al ejercicio de la violencia, pues su práctica provoca un ablandamiento de los valores morales. La competitividad es responsable de gobernar nuestras formas de acción, en tanto que el consumo gobierna nuestras formas de inacción (Santos, 2000. p. 57).

El ejemplo presentado en la Figura 1 expresa la realidad de un lugar considerando el contenido de geografía para la enseñanza media, del libro que indica en la temática abordada las “Fronteras de la Globalización: las migraciones internacionales”. En el mapa se



Figura 1: Flujos migratorios internacionales y barreras de protección. Fuente: Terra, Araujo y Guimarães, 2010, p. 180.

muestra que no son todos bienvenidos a cualquier lugar, que hay una selección de quién puede acceder a los lugares y que existen formas de exclusión muy diversas. Las fronteras son construidas por los hombres y lo son de acuerdo a los intereses de cada lugar, es decir, los intereses competitivos de los países o regiones. A partir de esta figura se pueden abordar muchas cuestiones, que tienen a ver con las relaciones internacionales y con la fuerza de cada lugar para aceptar o no los migrantes.

Lo que nos mueve a reflexionar sobre estos contenidos es la posibilidad de pensar alternativas que exigen por principio la implicación de los sujetos conquistando su ciudadanía y ejerciendo sus derechos y deberes. De ahí los que M. Santos (1996) plantea acerca de la “fuerza del lugar”, que puede ser la posibilidad de hacer frente al poder general que muchas veces sofoca los intereses locales. La fuerza del lugar se manifiesta como una forma de resistencia a la hegemonía de lo global, y por lo tanto es importante que cada sujeto reconozca su papel como integrante de un grupo social que puede cuestionar el mundo tal como se presenta, pero que necesita entender ese mundo. A partir de ahí la acción social del conjunto de la población puede marcar la diferencia. El poder local se constituye como y a partir de la “fuerza del lugar”.

En la Figura 2 se recoge una propuesta de actividad de geografía que puede contribuir a ese entendimiento. Dice el texto del libro que ésta es una forma de un *“movimento importante de organização da juventude, movimentos culturais, movimentos educacionais que acontecem e que são, de certa forma invisíveis para o grande público porque não é de interesse da mídia comercial”*. Debajo de la figura la pregunta es: *“Por que esse programa pode ser considerado uma forma diferente de expor a periferia na mídia?”*.

O Ação Periferia toca música produzida em comunidades de todos os estados do país. A produtora, Fábria Pessoa, conta que é uma forma diferente de colocar a periferia na mídia.

“Você não está só absorvendo o que vem do centro para as periferias, mas a periferia mandando informação para o centro, e falando o que ela gosta, o que ela ouve e o que é importante pra ela. É um espaço pra tudo isso, eu acho que é a oportunidade, é o que faltava.”

CARANDINA, Ricardo. *Rádio Nacional*. Disponível em: <[www.radionacionalam.br](http://www.radionacionalam.br)>. Acesso em: 31 jul. 2009.

**NO AR**  
**AÇÃO PERIFERIA**

O PRIMEIRO PROGRAMA DE RAP BRASILEIRO EM REDE NACIONAL.

AM  
RÁDIO NACIONAL BRASÍLIA

TODOS OS SÁBADOS

OUÇA ON LINE  
RADIOBRAS.GOV.BR/ESTATICO  
STICKAM.COM/ACAOPERIFERIA

980 KHz

19 HORAS

Cartaz do programa Ação Periferia, que entrou no ar em 14 de janeiro de 2009.

Responda em seu caderno.

a) O que é o “Ação Periferia”?

b) Por que esse programa pode ser considerado uma forma diferente de expor a periferia na mídia?

Figura 2: Actividad de geografía. Fuente: Terra, Araujo y Guimarães, 2010, p. 283.

No tenemos duda de que este concepto de lugar se presenta como un elemento significativo para comprender el proceso de globalización. Y, además del entendimiento de la realidad en que se vive, el paso siguiente es actuar mediante el ejercicio ciudadano. Por lo tanto, acciones que permitan conocer la realidad de la ciudad en que viven los alumnos pueden ser tarea de la geografía, en la medida en que la escala de análisis sea la conductora del tratamiento de las informaciones, para contextualizar la cuestión estudiada a partir del lugar en que la misma acontece y hacer el análisis considerando la dimensión regional y nacional, además de la global y de la local.

El lugar, entendido aquí como el municipio, tiene un doble papel en la vida de los sujetos: orientar la comprensión de la construcción social del mundo y ejercer la ciudadanía, promoviendo la fuerza del lugar.

En este contexto, la escuela ha de tener un papel de suma importancia para la formación ciudadana, una vez que le corresponde la función de promover en los alumnos nociones sobre derechos y deberes, orden estatal y civil, y sobre las leyes civiles y estatales, sobre las cuales está organizada la sociedad. Es en ella también donde el ciudadano comienza a ejercitar la tolerancia en relación a la diversidad, empieza a desarrollar su virtud cívica y a templar el fundamentalismo y el egoísmo (Pateman, 1992). *“Uma educação que tem como objetivo a autonomia do sujeito passa a municiar o aluno de instrumentos que lhe permitam pensar, ser criativo e ter informações a respeito do mundo em que vive”* (Santos, 1996, p. 101).

Al estudiar el lugar en que vive, comprendiendo que el municipio (y la ciudad) es la reproducción de la sociedad brasileña en un determinado lugar, el alumno estará en condiciones de conocer y ejercer la crítica sobre aquella realidad. Comprender el lugar en que vive permite al sujeto conocer su historia y asimilar las cosas que allí acontecen. Cada uno puede conocer los lugares del poder, las autoridades municipales están más próximas, son personas que conviven en varios de los ambientes a los que tienen acceso las personas del lugar. La sensación de que pueden ser escuchados, de que pueden reclamar y reivindicar, proponer, sugerir, auxiliar, etc, transforma la relación entre las personas. *“Isto resgata a questão da identidade e a dimensão de pertencimento. É fundamental, neste processo, que se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, às paisagens e tornam significativo o seu estudo”* (Santos, 1996, p. 84). Al final,

é no município que o homem nasce, vive e morre. Recebe os primeiros serviços da saúde, da educação. É no município que somos cidadãos, expressamos nossa cidadania, exercemos nossos direitos mais elementares e cumprimos nossos deveres mais essenciais. Chegou a hora, portanto, de mudar, começando a definir um novo Brasil a partir da célula básica, que é o município. Com mais recursos, com independência administrativa, alcançar-se-á uma democracia mais participativa, soluções mais rápidas e mais adequadas aos interesses dos cidadãos, e por certo haverá menos burocracia e mais controle direto sobre as ações administrativas do Poder Executivo e maior participação no Poder Legislativo (Perius, 2001, p. 274).

El municipio, como el lugar-espacio geográfico y el *locus* de poder, por estar más próximo de la sociedad, favorece la captación de los problemas en las esferas privadas y su transferencia al escenario público. Y, desde esta perspectiva, en la escuela el ejercicio



de aprendizaje de la ciudadanía pasa por dos caminos, por los que estamos aquí considerando, lo que no descarta otras posibilidades.

Uno de estos caminos tiene que ver con el estudio de la geografía, trabajando con los contenidos específicos de la disciplina, teniendo presente que la escala de análisis es una propuesta metodológica capaz de contextualizar cualquier cuestión estudiada, desde la perspectiva de que el mundo es global y que en los lugares singulares es necesario un esfuerzo de comprensión de los fenómenos en los diversos niveles de esa escala. Esa comprensión pasa por buscar las informaciones para construir las explicaciones adecuadas que permitan entender cada fenómeno acontecido. Esa actitud lleva al alumno a no contentarse con una versión solo del hecho, sino a buscar otras justificaciones que pueden estar en el lugar en el que acontece el fenómeno o en otros lugares (próximos o distantes). El contenido de la geografía orienta hacia la búsqueda de la comprensión de la espacialidad de los sujetos y el entendimiento del mundo en que vivimos y en el cual los hombres en su cotidianidad viven en un mundo de relaciones que también son de poder. Al profesor de geografía con todo su aparato de trabajo le corresponde presentar este mundo a los estudiantes y para eso son necesarias las informaciones, pero el alumno sólo va a construir su conocimiento si tiene acceso a las herramientas intelectuales para ello.

La actividad propuesta en un libro texto (Figura 3) aborda las relaciones entre los hombres en el lugar que se manifiestan de acuerdo con las “reglas” de vida social y económica. La importancia de estudiar eso permite que perciban que la sociedad trata de modo distinto a los sujetos de acuerdo con su trabajo y su condición social. La discusión que se puede hacer permite cuestionar su propio lugar en el mundo común.

**Fronteira é não apenas a divisão jurídica e administrativa entre dois territórios, mas é também delimitação do lugar de cada um na sociedade. A fotografia seguinte, de 1870, mostra um proprietário de terras e cinco outros homens, negros e mulatos.**



MILITÃO AUGUSTO DE AZEVEDO - MUSEU PAULISTA, SP

- Quais são as evidências, no registro fotográfico, da fronteira existente entre o proprietário de terras e os outros homens?
- Quais são as relações de trabalho dominantes nesse período no Brasil?
- Caracterize uma região brasileira representativa dessas relações de trabalho.

Figura 3: Imagen con actividad en un libro de texto. Fuente de la imagen: Museo Paulista.

El otro camino es el estudio del lugar en que viven, buscando comprender los motivos de por qué las cosas son como se presentan, y ahí entra el estudio del municipio que es una esfera administrativa en el contexto nacional y tiene en la ciudad la posibilidad de comprender la vida de los sujetos, de los grupos sociales y de las relaciones de poder. En el lugar se puede “ver” lo que acontece, convivir con las personas y tener así la comprensión de que los espacios no son construidos por azar, sino que son el resultado de intereses, que pueden ser de agentes locales o externos.

En la escuela existe la posibilidad de realizar las dos tareas. Lo importante es la claridad de cómo trabajar teniendo presente la “fuerza del lugar” como herramienta intelectual para la realización del estudio. Además, la escuela puede ser ella misma uno de los lugares a trabajar para comprender cómo es el mundo y cómo se establecen las reglas de convivencia y la necesidad del cumplimiento de los deberes, muchos de los cuales son el resultado de políticas nacionales para la educación.

El libro de texto ha sido un instrumento importante para que el profesor aborde esas cuestiones, y, como se puede constatar, existen ejemplos interesantes. Pero, si el profesor no consigue trabajar teóricamente las cuestiones, ejerciendo el propio papel de ciudadanía, será difícil alcanzar resultados eficaces en el ámbito de la escuela. El PNLD (Programa Nacional del Libro Didáctico) ejerce un poder significativo en la organización de los referidos libros, pues autores y editoras necesitan cumplir las reglas de las ediciones. La observación de estas orientaciones es validada por especialistas y posteriormente los libros, si son aprobados, son indicados para que las escuelas hagan su elección, para que los alumnos los reciban. En ese sentido, los libros cumplen su papel, pero corresponde al profesor tener la organización pedagógica del trabajo de formar que coordine la construcción de conocimiento de cada uno de los alumnos. La escuela por sí misma no consigue resolver los problemas del mundo común en que cada uno singularmente tenga sus intereses. Se espera de la escuela el ejercicio del aprendizaje de ser ciudadano, y para eso entendemos que el estudio del lugar puede servir para conocer y entender las demandas de un mundo globalizado, comprendiendo que la “fuerza del lugar” no es una cuestión retórica, sino que necesita ser construida en la vida diaria de cada uno. Este es un desafío que nos planteamos al proponernos el estudio del lugar para la constitución de una ciudadanía plena.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALLAI, H.C. (2002). Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. (Org.). *Ensino de geografia: prática e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação.
- MARSHALL, T.H. (1967). *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- PATEMAN, C. (1992). *Participação e teoria democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- PERIUS, V.F. (2001). *Cooperativismo e lei*. São Leopoldo: UNISINOS.
- SANTOS, M. (1996). *A natureza do Espaço*. São Paulo: Hucitec.
- SANTOS, M. (2000). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record.
- TERRA, L.; ARAÚJO, R. e GUIMARÃES, R.B. (2010). *Conexões—Estudos de Geografia Geral e do Brasil*. 3 v. São Paulo: Editora Moderna.
- VIEIRA, L. (2009). *Cidadania e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 9 ed.



## **EL DESARROLLO DE HABILIDADES CIUDADANAS EN LA ESCUELA. ¿UNA EDUCACIÓN PARA PARTICIPAR COMO GOBERNADO O GOBERNANTE?**

**Carlos Muñoz Labraña\***

*Universidad de Concepción (Chile)*

Esta aportación da cuenta de un estudio cualitativo efectuado en la comuna de Concepción (Chile), y ha tenido como propósito estudiar el tipo y las orientaciones que poseen las habilidades ciudadanas promovidas por el profesorado en las clases de Historia, al finalizar la enseñanza básica. El material empírico que sirvió de base para la indagación estuvo compuesto por registros de aula y entrevistas en profundidad.

Uno de los principales resultados obtenidos tiene que ver con que, si bien el profesorado tiene la pretensión de desarrollar habilidades ciudadanas encaminadas a la participación del estudiantado en la sociedad, esta participación está básicamente dirigida a que ellos participen en calidad de gobernados más que de gobernantes.

### **MARCO TEÓRICO**

En el plano curricular Chile ha realizado un gran esfuerzo en materia de formación ciudadana, que ha tenido la pretensión de superar los graves inconvenientes heredados del gobierno militar, cuyo currículum fue deficitario respecto de la consideración de algunos conceptos claves asociados a una cultura ciudadana democrática (MINEDUC, 2004). Este vacío curricular quedó en evidencia en una medición internacional de Educación Cívica efectuada en 1999, en donde un tercio de las preguntas de la prueba realizada por los estudiantes chilenos se referían a tópicos no contemplados en programa de estudio alguno.

Con motivo de la recuperación de la democracia en el país, los gobiernos que han sido sucesivamente elegidos, han realizado importantes modificaciones al currículum que han tenido como objetivo reforzar e incorporar una serie de contenidos relacionados a la democracia y los derechos humanos y, además, desarrollar ciertas habilidades y actitudes en los estudiantes que aseguraran y fortalecieran aquellos principios y valores fundamentales de la vida democrática y la participación ciudadana a la que el país aspiraba (MINEDUC, 2004), delegando especialmente el desarrollo de estas habilidades en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

---

\* Investigador Asociado del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE). Chile. E-Mail: carlosem@udec.cl.

La decisión del MINEDUC es coherente con el enfoque maximalista descrito por la bibliografía especializada (Crick, 2002):

Y tal como ha sido la experiencia de otros países que han asumido esta opción, el objetivo fue abrir una brecha epistemológica en el sistema educativo orientado tradicionalmente a las estructuras curriculares basadas en lógicas disciplinares creadas en una tradición cultural de hace siglos (MINEDUC, 2004, p. 12).

Para los fines de la presente investigación interesa especialmente la delegación que se hace en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, porque es una de las áreas de aprendizaje con incidencia directa en el desarrollo de habilidades ciudadanas (Muñoz, Victoriano *et al.*, 2010). En lo concreto se aspira a que en estas clases se desarrollen habilidades asociadas al manejo de información pública, la expresión y el debate, la relación con el otro, el manejo de situaciones nuevas, el pensamiento crítico, la emisión de juicios morales, la participación y contribución a una organización y finalmente, a formular y resolver problemas, preparando al estudiantado para una participación activa en la sociedad.

Las habilidades elegidas para ser desarrolladas en las clases de Historia, están en sintonía con lo que establece la literatura especializada en estas materias (Cerdeña *et al.*, 2004; Ayuste, 2006; Deibar, Hurtado y Alvarado, 2007; Concha y Eyzaguirre, 2008; Bolívar, 2007). Sin embargo, como señala Lundgren (1997) no hay que perder de vista que -de acuerdo a la teoría curricular- estas innovaciones corresponden a una esfera de acción conocida con el nombre de *arena de la formulación*, y, por tanto, podrían existir diferencias entre este currículum formulado y el currículum realizado. De allí que la investigación que presentamos ha tenido la pretensión de indagar en qué medida las habilidades consignadas en el currículum formulado logran llegar al aula, si acaso experimentan transformaciones y, si lo hacen, cuál es la orientación de las mismas. Esto porque, a nuestro entender, no es lo mismo desarrollar habilidades encaminadas a formar gobernados que gobernantes (Verdú, 1969), es decir, formar para mandar o para obedecer, lo que para algunos autores significa formar para ser dirigentes o dirigidos.

## OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación realizada ha tenido los siguientes objetivos:

1. Identificar las habilidades ciudadanas promovidas por el profesorado de Historia al finalizar la Educación Básica.
2. Describir las actividades de aprendizaje realizadas por el profesorado con el propósito de desarrollar las habilidades ciudadanas consignadas en el currículum escolar y su coherencia con las orientaciones del Marco Curricular.
3. Establecer cómo perciben profesores y estudiantes las habilidades ciudadanas promovidas y las actividades de aprendizaje realizadas y si estas son percibidas para participar en la sociedad en calidad de gobernantes o gobernados.

La metodología utilizada ha sido cualitativa y fenomenológica (Sandín, 2003; Albert, 2009; Stake, 2010). Se parte del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, promoviendo la búsqueda de esa construcción y de sus significados.

La muestra ha sido de tipo intencional y ha estado constituida por doce Escuelas de Educación Básica de distinta dependencia administrativa (2 particulares, 2 subvencionadas y 2 municipales). Todas ellas pertenecen a la comuna de Concepción-Chile y atienden niños de ambos sexos cuyas edades fluctúan entre los 14 y los 15 años.

En cada establecimiento se trabajó en un Octavo Año Básico elegido al azar y en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Los instrumentos utilizados fueron: registros etnográficos de clase y entrevistas de tipo semi-estructuradas, destinadas tanto a profesores como a estudiantes. En total se realizaron 12 registros de clase, 6 entrevistas a profesores (3 mujeres y 3 hombres) y 6 entrevistas a estudiantes (3 mujeres y 3 hombres). Los registros de clase se realizaron sin previo aviso al profesor. Los profesores fueron seleccionados por tener a su cargo la asignatura en estudio, mientras que los estudiantes fueron elegidos al azar de entre los asistentes el día del levantamiento del registro de clase.

Tanto las clases como las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas y, mientras las primeras se realizaron en el aula regularmente usada por el curso durante el año, las segundas se efectuaron en una oficina facilitada por las autoridades de cada uno de los establecimientos.

## RESULTADOS

La lectura y el ulterior análisis del material empírico que se ha tenido a disposición nos permiten presentar las siguientes categorías analíticas respecto de las habilidades promovidas por el profesorado y su orientación.

### **Habilidades orientadas a una escucha comprensiva de la información**

Siendo especialmente significativas las ocasiones en que el profesorado recurre a la prensa escrita, lo interesante es que la mayoría de las veces esta información es de carácter noticiosa y/o publicitaria, destacando marcadamente aquellas vinculadas al ámbito deportivo y científico tecnológico, así como aquellas relacionadas con un pasado remoto que habla de la presencia de dinosaurios o, incluso, de otras vinculadas a la publicidad de alguna marca de bebida, zapatilla o automóvil. De allí que se extraña un uso más intensivo de la prensa escrita para tratar informaciones ligadas directamente al ámbito político y social, las que son absolutamente ocasionales y fortuitas. Más aún, dentro del ámbito de lo noticioso y publicitario la reflexión mediada por el profesorado siempre es para exaltar, admirar o sorprenderse de esto o lo otro, pero jamás para involucrar en la reflexión a la persona del estudiante y su potencial para llegar a descubrir, inventar, innovar, transformar, diseñar, imaginar, idear, ingeniar o criticar un adelanto científico como el presentado por el profesor a través de la noticia. Lo anterior hace que el estudiantado sea convocado para una reflexión más bien acrítica de la noticia, que los priva de analizar por

ejemplo, los cambios y transformaciones sociales y culturales que implican un adelanto, así como de las posibilidades ciertas que la institución educativa sea un semillero de inventores, innovadores, diseñadores, creadores y generadores de cambio en la sociedad.

Por otro lado, también se extraña que el profesorado no dedique algún tiempo de aula para desarrollar habilidades encaminadas a que el estudiantado compruebe la veracidad y rigor de la información presentada, así como de su procedencia. Lo que hace que la noticia sea aceptada y legitimada por haberla presentado el profesor, más no porque se haya efectuado un análisis riguroso de su procedencia:

“...la elección la realiza el profesor y eso es suficiente para nosotros, por lo demás... uno piensa que si lo hizo el profesor debe ser cierto... eso pasa porque nosotros jamás nos cuestionamos nada... ahora no lo hacemos porque tampoco nos dicen que podemos hacerlo... como que no tenemos esa libertad... o... nosotros no la hemos tomado... ahora que usted me lo dice... como que nos tratan siembre como niños y no nos enseñan para decidir sino para aceptar...” (Entrevista a Alumna de Escuela Municipal Ea-5 p. 3).

### **Habilidades asociadas al desarrollo de la expresión**

Es notable el esfuerzo realizado por el profesorado para promover en el estudiantado la resolución de desacuerdos y conflictos de manera pacífica, respetando irrestrictamente las normas democráticas vigentes. El material empírico disponible ofrece muchos episodios en donde se ve una y otra vez al profesorado interpelando a sus estudiantes para que resuelvan sus conflictos de manera pacífica, para que reflexionen en torno al origen del conflicto y naturalmente respecto de sus consecuencias:

“a mí no me gusta esto que Uds. hacen... les he dicho conversen, siempre conversen... jamás recurran a los golpes ni a la fuerza, todo dentro de la ley...” (Entrevista a Profesor de Escuela Subvencionada EPr-3 p. 2).

A pesar de lo anterior, se extraña que no haya una sola reflexión acerca de la legitimidad de la ley y de las normas democráticas establecidas, su procedencia y sus fines y propósitos. Al parecer las normas son para respetarlas y acatarlas y no para discutir respecto de su origen, conveniencia, legitimidad, forma de implementación, derogación etc. Cuestión que se demuestra nítidamente en el siguiente comentario de una profesora:

“Estas son las leyes de nuestro país y estas son las que nos rigen y naturalmente hay que acatarlas...porque como yo siempre les digo... las leyes son para eso para obedecerlas y nadie está ajena a ellas y Uds. desde niños tiene que tener claro que deben respetar absolutamente las leyes por las que son y las que tenemos y con ellas hay que tratar de convivir en nuestra sociedad...” (Entrevista a Profesora Particular Epa-2 p. 4).

Conviene aclarar que no es que no haya expresión del estudiantado, sino que la participación de esa expresión en el aula aspira a que el estudiante llegue a opinar sobre algo, emergiendo tantas opiniones como alumnos que no llegan a interceptarse en algún punto, quedándose sólo en una opinión:

“¿Quién tiene otra opinión?... ya... chiquillos participen... ¿quien tiene otra opinión?... a ver, les he dicho que es importante que participen opinando y que es importante conocer la opinión de cada uno de los compañeros... como dicen por ahí cada uno tiene su opinión y es importante conocerla...” (Entrevista a Profesora de Escuela Municipal EPa-1 p. 4).

De esta manera se pierde la oportunidad de generar una discusión en torno a ellas, aprovechando sus diferencias y contradicciones, en definitiva promoviendo el debate. La sensación que queda es que en las clases estudiadas, si bien se promueve la participación del estudiantado a través de la expresión de sus opiniones, en la práctica estas opiniones quedan como grandes árboles levantados en un bosque muy particular, en que, a pesar que cada árbol le hace sombra a otro, no llegan a tocarse ni menos a interactuar:

“... bien... cada uno ha dado su opinión y eso es lo importante... sigamos con la clase... a ver, estamos en que...” (Entrevista a Profesor de Escuela Subvencionada EPr-2 p.3).

En otras palabras, se opina pero esa opinión es en función de sí misma y no una excusa ni una oportunidad para aprender a debatir o discutir con los demás. Lo que hace que quede la sensación de que en las aulas estudiadas se pone más énfasis en la expresión que en el debate, y en el acatamiento a la norma más que en un estudio más profundo de ella, porque como dicen reiteradamente los niños entrevistados:

“... las leyes son para acatarlas... no para cambiarlas... porque ya están hechas así y así hay que tratar de convivir con la gente no más” (Entrevista a Alumno de Escuela Municipal Ea-3 p. 2).

## **Habilidades vinculadas a dar oportunidades de relacionarse con el otro**

Esta es una de las habilidades mejor trabajadas por el profesorado, siendo especialmente significativas las oportunidades en que genera las condiciones para provocar una apertura y una flexibilidad en sus estudiantes, frente a visiones y creencias distintas a las propias:

“...es interesante llegar a estudiar cómo vivía la gente en otra época tanto en Chile como en otras partes del mundo... eso siempre lo hace mi profesora... como que nos hace ponernos en el lugar de esas personas y como que una empieza a pensar porqué andan de un lugar a otro y porqué creen en tal o cual cosa eso es interesante de las clases y como que todos ponemos atención... porque es como lo más interesante de la clase...” (Entrevista a Alumna de Escuela Subvencionada Ea-2 p. 4).

Los objetivos y contenidos mínimos establecidos en el currículum del nivel en estudio hacen que las habilidades en referencia encuentren un espacio curricular de excepción para ser trabajadas en clase, en donde se busca que el estudiante llegue a identificar y caracterizar diferentes formas de vida en el mundo contemporáneo, teniendo como ejes para efectuar el análisis las temáticas vinculadas con la diversidad cultural y los derechos y responsabilidades personales.

No obstante lo anterior, es bastante común que en el discurso del profesorado se comine a los estudiantes a adaptarse a situaciones nuevas y a los cambios y no a pensar en generarlos o poner en dudas su legitimidad, conveniencia, oportunidad y consecuencias:

“No es bueno cómo vivían los indígenas... lo pasaban muy mal... y lamentablemente eso se da también en nuestros tiempos en que hay gente que tampoco lo pasa bien en algunas partes como en las actividades mineras, como ocurrió con los 33 mineros atrapados en el norte... como ven la historia se repite una vez más... Bueno sigamos...” (Registro de Clase de Escuela Municipal RCEM-3 p. 3).

En las observaciones de aula analizadas también resulta curioso constatar cómo es que el profesorado insista en un hecho muy singular -que se manifiesta en las escasas oportunidades que vimos en que un estudiante critica la opinión de otro-, según el cual la única y esperada reacción posible del criticado es aceptar la crítica de manera silente y de ningún modo discutir en torno a su contenido, sus fines o propósitos. De tal manera que no se ve la crítica como una oportunidad para intercambiar ideas de manera fundada sino como algo que hay que aceptar sí o sí:

“...el profesor nos dice que no es bueno contestar una crítica... que mejor nos quedemos calladas no más, porque si no es para peor... porque se pueden molestar y decir cosas hirientes... así es que mejor es quedarse callada y no contestar, y eso es lo que yo hago siempre con mis compañeras... porque es preferible eso... a que quede la grande...” (Entrevista Alumna EAa-2 p. 3).

Lo anterior hace que, si bien el estudiantado sea capaz de empatizar con los demás, no logra advertir cómo es que sus acciones, omisiones u opiniones pueden congregarse a los demás en función de ciertos objetivos comunes. Incluso, a ratos, da la impresión de que el estudiantado reconoce y reivindica mucho su derecho a opinar, sin embargo, no llega a relacionar cómo una eventual suma de opiniones similares puede llegar a constituir opinión pública, organizarse, expresarse organizadamente, como se puede advertir en el siguiente relato:

“...bueno en la sociedad... -como Ud. me pregunta-, lo importante es opinar y eso es lo que siempre han destacado nuestros profesores... no importa la opinión que se dé... da lo mismo... porque lo que se pretende es que cada uno pueda dar en forma libre su opinión en forma individual... claro, no cualquier opinión... (profesor) ¿hay límites?... (alumno)... sí... sí lo hay... la idea es que cada uno tenga su propia opinión y respetar a los demás... (profesor)... pero y si hay más de una opinión más o menos similar... ¿quiere decir algo?... (alumno)... sí, quiere decir que más gente piensa igual... (profesor) ¿pero... y.. eso significa algo más? o ¿piensas que se puede hacer algo con esas opiniones similares? (alumno)... No, sólo eso... (profesor) ¿Seguro? (alumno) sí, seguro...” (Entrevista a Alumno EAo-1p3).

## **Habilidades asociadas al desarrollo del pensamiento crítico**

El desarrollo de esta habilidad es constante durante todo el período de observación. Siendo especialmente significativas las actividades realizadas para desarrollar el pensamiento crítico en torno a temas históricos del siglo XX y a propósito de contenidos

como las guerras mundiales, la comprensión de las características de los totalitarismos y las democracias, así como el análisis de algunos de los problemas del mundo contemporáneo. No obstante lo anterior, llama la atención que el profesorado pretenda desarrollar esta habilidad fundamentalmente a partir del estudio de temas históricos y/o temáticas contemporáneas amplias, pero en ningún caso considerando elementos de la realidad que el estudiantado vive en su cotidianeidad:

“... es importante estudiar cómo es la histórica discriminación en estos países, y para qué decir la postergación de que son objeto los pobres, y la alta desigualdad social, que hace que la riqueza esté mal distribuida, lo que quiere decir que los ricos son muy ricos y los pobres son muy pobres... eso es lo que llamamos desigualdad social...” (Entrevista a Profesor EPr-2 p. 4).

El nivel de análisis más cercano al alumno es el país y siempre sobre temáticas muy generales que no están relacionadas con lo que estrictamente puede afectar o vivir. Por ejemplo, cuando se habla de los totalitarismos se recurre al nazismo o al fascismo, a lo más se habla de algunos casos en Latinoamérica, pero jamás se llega a mencionar algunos elementos totalitarios de la dictadura militar de Pinochet. Ni imaginar una reflexión en torno al autoritarismo que puede afectar al sistema educativo.

Lo anterior hace que el estudiante desarrolle su criticidad a partir de hechos, procesos, eventos del pasado o de realidades más bien ajenas a él, pero en ningún caso desde su presente más próximo, aquel que da al desarrollo de la habilidad una contemporaneidad, un sentido y un significado. Por lo que en el desarrollo de esta habilidad se extraña la posibilidad de brindar oportunidades de reflexión crítica respecto de la realidad, así como el uso de dilemas morales y sociales, pues, más que enfrentar los dilemas, lo que se hace es evadirlos, quizás el miedo a la discusión, al que hemos hecho alusión en un párrafo anterior, influye en esta determinación del profesorado.

## **Habilidades para formular y resolver problemas**

Es la última de las habilidades cuyo desarrollo se logra visibilizar en las clases estudiadas, siendo especialmente relevantes aquellas oportunidades en que el profesorado presenta algunos problemas históricos en sus clases, como aquellos vinculados a la configuración del orden mundial actual y a la existencia o no de algunos países.

A pesar de lo anterior, llama la atención cómo es que en ninguna de las clases visitadas haya sido posible identificar una actividad de aprendizaje encaminada a problematizar cuestiones vinculadas al entorno más cercano del estudiantado o a reflexionar acerca de cómo transformar ese entorno en forma creativa. Es más, cuando el profesorado habla que en sus clases promueve la formulación y la resolución de problemas, en realidad a los problemas a que se refiere son siempre aquellos referidos a un tiempo distante o lejano del estudiante y jamás a aquellos vinculados a cuestiones económicas, demográficas, sociales, culturales o políticas más próximas a él. Al ser interpelado el profesor sobre esta cuestión, las respuestas sorprenden por cuanto siempre se llega a conclusiones vinculadas a la importancia que poseen los líderes y gobernantes en su solución:



“por eso es que yo siempre les digo a mis estudiantes, que es importante elegir bien a los representantes, porque en todos esos problemas tiene algo que decir, son ellos los que hacen las leyes y los responsables de dar una solución” (Registro de Clase de Escuela Municipal RCEM-3 p. 6).

Como si las leyes hicieran felices a los pueblos y como si el estudiantado no pudiera colaborar aquí y ahora en la solución de los problemas de la comunidad. Lo que pone en duda la condición de “actores sociales” y de “agentes de cambio” que, a no dudar, poseen nuestros niños y jóvenes.

## CONCLUSIONES

El análisis exhaustivo del material empírico elegido para realizar la investigación nos permite concluir que, tal como plantea Ludgren (1997), existe una distancia entre la *arena de la formulación del currículum* y la *arena de su transformación*. Esto porque, si bien en las clases visitadas el profesorado tiene la pretensión de llevar al aula las habilidades ciudadanas promovidas en el currículum, las actividades de aprendizaje ofrecidas al estudiantado no logran desarrollar estas habilidades a cabalidad. Lo anterior hace que el estudiantado vea limitado su potencial de crecimiento y participación ciudadana, que se traduce en una falta de oportunidades para participar en la Escuela en la resolución de problemas cercanos a él, criticar en forma constructiva, debatir de manera fundamentada, generar y no sólo adaptarse a los cambios, en suma colaborar, transformar o imaginar un mundo, distinto al que les ha correspondido vivir. Siendo especialmente significativa la falta de oportunidades para participar de una reflexión acerca de la legitimidad de las normas democráticas establecidas, su procedencia, fines y propósitos y de la forma en que éstas pueden perfeccionarse, abolirse o modificarse, cuestiones que serían coherentes si acaso la pretensión del profesorado fuera promover la participación de los estudiantes como dirigentes y no sólo como dirigidos, como parece ser el criterio en las clases visitadas, tal como se demuestra una decidora reflexión de una estudiante de sólo 14 años, al decir:

“al parecer en la Escuela se nos enseña a ser gobernados más que gobernantes y a participar cuando grandes en las elecciones como votantes y no como votados” (Entrevista a Alumna EAo-1 p. 4).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERT GÓMEZ, M<sup>a</sup>J. (2009). *La Investigación educativa: Claves Teóricas*. Madrid: Mcraw-Hill.
- AYUSTE, A. *et al.* (2006). *Educación, democracia y ciudadanía*. Barcelona: Octaedro / OEI.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- CERDA, A.M<sup>a</sup> *et al.* (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago: LOM Ediciones.
- CRICK, B. (2002). La enseñanza de la ciudadanía y de la democracia en Gran Bretaña. *Ministerio de Educación de Colombia-British Council, Educación Integral*, 11(15).
- DEIBAR R.; HURTADO, S. y ALVARADO, V. (2007). Escuela y ciudadanía: reflexiones desde las significaciones imaginarias y la autorreflexividad. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII (1), pp. 79-93.
- LUNDGREN U. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- MAIZTEGUI, C. y EIZAGUIRRE, M. (2008). *Ciudadanía y Educación: de la teoría la práctica*. Universidad de Deusto. Instituto de Derechos Humanos. Cuadernos Deusto de Derechos Humanos, n° 50. Bilbao.
- MINEDUC (2004). *Formación Ciudadana en el Currículum de la reforma*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago de Chile.
- MUÑOZ C.; VICTORIANO R. *et al.* (2010). *El desafío de la Formación Ciudadana*. Universidad de Concepción. Chile.
- STAKE, R. (2010). *Qualitative research. Studying How things work*. New York: The Guilford Press.
- VERDÚ, L. (1969). *Principios de Ciencia política*. Madrid: Tecnos.



# EL CONCEPTO DE FUTURO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU INFLUENCIA EN LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

**Carles Anguera y Antoni Santisteban\***

*Universitat Autònoma de Barcelona*

## INTRODUCCIÓN

Diferentes investigaciones han demostrado que las representaciones sociales de las personas sobre el futuro influyen de manera decisiva en su predisposición para la participación social. Y, sin embargo, si analizamos los currículos o los libros de texto, el futuro recibe muy poca atención. Desde la enseñanza de las ciencias sociales en la educación primaria o secundaria, las capacidades para la prospectiva parecen estar olvidadas, sin tener en cuenta que la construcción del futuro personal y colectivo debe ser su finalidad más importante (Santisteban, 2004). Por otro lado, en los medios de comunicación, la televisión, el cine u otros medios o tecnologías de la información, la imagen que se ofrece del futuro acostumbra a ser muy negativa y pesimista.

La enseñanza de las ciencias sociales, a través de la educación para la ciudadanía, la historia y la geografía, contribuye directamente al desarrollo de la competencia social y ciudadana, ayudando a la formación de una ciudadanía activa y responsable, capaz de contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad. El tratamiento del concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales implica el desarrollo de capacidades para la valoración crítica de la realidad social, para la argumentación, para pensar soluciones o alternativas a los problemas sociales, para tomar decisiones que implican un compromiso social, en definitiva, para participar y construir un futuro mejor.

En los últimos años hemos realizado diversas investigaciones y propuestas de enseñanza relacionadas con conceptos sobre la temporalidad histórica y, especialmente, con el concepto de futuro (Santisteban, 2007; Pagès y Santisteban, 2008; González, Henríquez, Pagès y Santisteban, 2010; Anguera, 2011). En la actualidad analizamos los resultados de una nueva investigación sobre el tratamiento del concepto de futuro, iniciada en el curso escolar 2010-2011. En ella han participado tres centros de educación secundaria de Cataluña, todos ellos de diferentes zonas y características. Trabajamos con un total de 4 profesores y 176 alumnos de cuarto curso de la ESO. Este estudio se ha desarrollado en tres fases:

---

\* Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales. E-Mails: canguer3@xtec.cat; antoni.santisteban@uab.cat.

- a. la elaboración de un marco teórico conceptual sobre el concepto de futuro que nos ayudara a tomar decisiones para la indagación sobre las representaciones del alumnado y también para elaborar una propuesta didáctica;
- b. la identificación de las representaciones sociales sobre el concepto de futuro a partir de un cuestionario y de debates en *focus group*, de manera que pudiéramos establecer tipologías en el alumnado;
- c. el diseño y experimentación de una secuencia didáctica de ciencias sociales para la educación secundaria sobre temas relacionados con el pensamiento sobre el futuro, con la colaboración de algunos profesores de educación secundaria.

Expondremos algunos resultados significativos de esta investigación, pero nos centraremos en este caso en los datos relativos a las representaciones sociales del alumnado.

## EL MARCO TEÓRICO

El concepto de futuro en la enseñanza parte de las propuestas de los llamados *future studies*, también conocidos en Europa como prospectiva. Según Bell (1997a) el estudio del futuro tiene como objetivos: descubrir o inventar, examinar, evaluar y proponer futuros posibles, probables y preferibles. Por tanto, la razón principal de su inclusión en la enseñanza es contribuir al trabajo por el bienestar del entorno y de la humanidad. Bas (1999) apuntaba que la prospectiva parte de un análisis del presente para estudiar el futuro. Autores como Slaughter (1994) o Inayatullah (1998) introducen el pasado como elemento clave para el futuro. El primero considera que la interpretación que hacemos en el presente sobre el pasado marcará nuestra anticipación en el futuro. Mientras que el segundo daba una gran importancia a la macrohistoria, de tal manera que es a partir de las causas y los mecanismos de cambio histórico como podemos establecer una estructura desde la cual profundizar en las posibilidades del futuro.

Desde los estudios sobre la conciencia histórica encontramos interrelaciones con los *future studies* y con el trabajo desde otras ciencias sociales. El concepto de conciencia histórica es definido por Rüssen (2001 y 2010) como las operaciones mentales que nos permiten usar la experiencia para orientarnos en la vida presente y pensar el futuro. Así, una de las finalidades fundamentales de la enseñanza de la historia es establecer las relaciones oportunas entre pasado, presente y futuro (Pagès y Santisteban, 2008). El futuro ha sido un concepto preferente para muchos historiadores preocupados por la función social de la historia (entre otros: Carr, 2003; Fontana, 1982; Le Goff, 1991; Hobsbawm, 1998).

Dentro del campo de estudio de la prospectiva en la enseñanza hay una perspectiva de trabajo conocida como la educación para el futuro, especialmente en Inglaterra y Australia. Las temáticas más tratadas han sido la sostenibilidad y el análisis de las representaciones sociales. Los trabajos más relevantes los encontramos en Hicks y Slaughter (1998), Hicks (2006), Hicks y Holden (1995, 2010) o Gidley e Inayatullah (2002). Una investigación pionera en este sentido en España ha sido la que ha realizado uno de los autores de este texto (Anguera, 2010 y 2011), basada en trabajos anteriores de Santisteban (1994 y 2006) sobre el futuro y la temporalidad. En ella, como en la investigación

que presentamos, también se confirmaron algunos de los resultados que los diferentes estudios internacionales ya habían apuntado, sobre la importancia de las imágenes del futuro del alumnado y sobre cómo éstas influyen en la predisposición a la participación democrática.

A partir de este marco teórico y entendiendo el futuro como un elemento integrante de las tres categorías de la temporalidad humana (pasado – presente – futuro) y del tiempo histórico en general, se elaboró el siguiente modelo conceptual sobre el futuro (Figura 1).

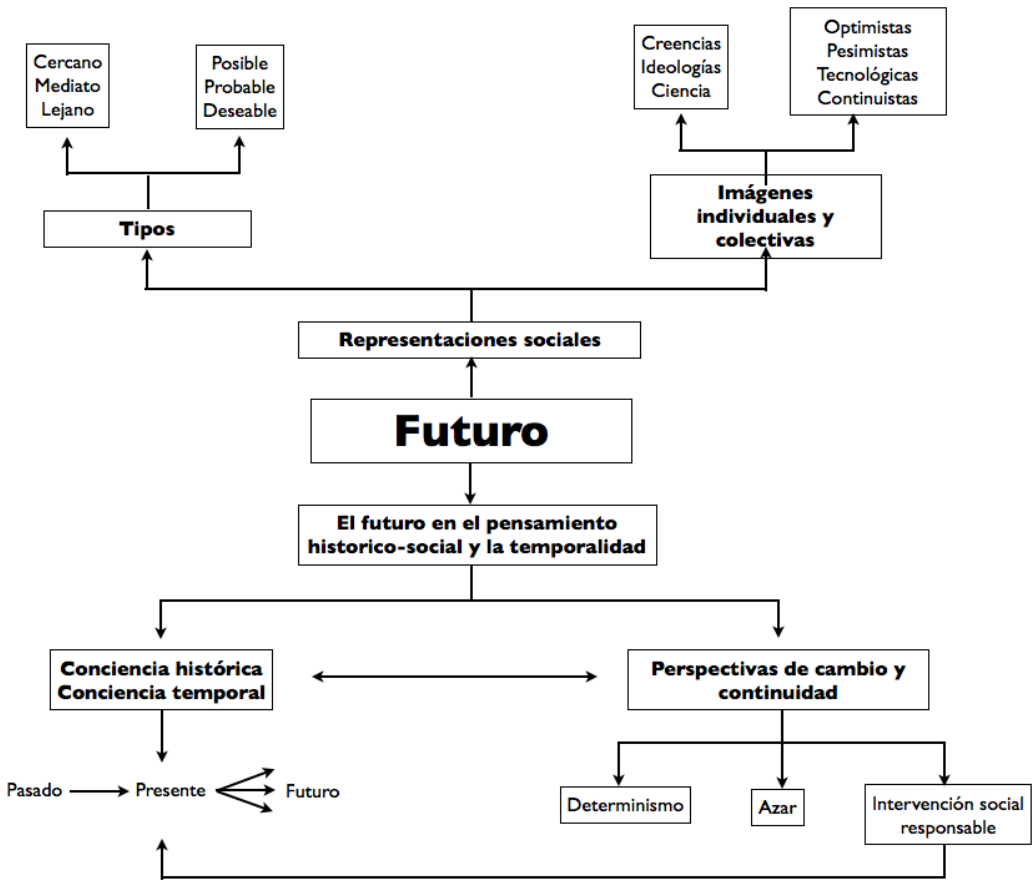


Figura 1: Modelo conceptual sobre el futuro. Fuente: Elaboración propia.

En esta estructura conceptual podemos ver cómo el concepto de futuro desde la enseñanza puede analizarse desde dos grandes ámbitos. Uno son las representaciones sociales y el otro es el pensamiento histórico-social y la temporalidad. La parte superior de la propuesta se centra en las representaciones sociales, que es un concepto desarrollado por Moscovici, que las define como: “an explanatory device, and refer to a general class

*of ideas and beliefs, for us, they are phenomena which need to be described, and to be explained. They are specific phenomena which are related to a particular mode of understanding and of communicating – a mode which creates both reality and common sense”* (1984, p. 19). A partir de las representaciones sociales, encontramos dos formas de clasificarlas y analizarlas, una referente a los tipos de futuro que podemos imaginar y otra sobre el carácter de las imágenes que nos formamos ya sean individuales o colectivas.

En relación con los tipos de representaciones podemos observar que no existe un solo futuro, sino varios, dependiendo de la viabilidad de su realización. Estos términos fueron citados por Slaughter (1988) y son uno de los aspectos más trabajados en la educación para el futuro: a) los futuros posibles, que pueden ser todos los que podemos imaginar; b) los futuros probables, basados en pronósticos y tendencias lógicas; y c) los futuros deseables, éstos son los que deseamos o esperamos conseguir. En referencia al alcance del futuro en las imágenes de las personas, según las consideraciones de Von Weizsäcker (1970), el ser humano concibe el futuro de tres formas distintas: a) el cercano, que determina las acciones inminentes; b) el futuro mediato, que comprende los siguientes 20-30 años del individuo; y c) el futuro lejano, de medio siglo en adelante.

Las representaciones del futuro como imágenes colectivas se forman a partir de: a) las creencias, como la escatología, el mesianismo o los mitos del fin del mundo; b) las ideologías, que dan lugar a las utopías; y c) la ciencia, es aquí donde encontramos la prospectiva o los *future studies* (Santisteban, 1999 y 2006). Las representaciones como imágenes individuales pueden considerarse desde cuatro puntos de vista: a) optimistas, cuando creen que todo irá a mejor; b) pesimistas, el mundo será peor o un desastre; c) tecnológicas, en el mañana la tecnología será la clave; y d) la continuista, el futuro será muy similar al presente que vivimos. Posteriormente expondremos cómo se han elaborado estas tipologías a partir de la propia investigación.

En la parte inferior de la estructura conceptual que proponemos analizamos el pensamiento histórico-social y la temporalidad, por un lado como conciencia histórica, por el otro como perspectivas de cambio y continuidad. La conciencia histórica es conciencia temporal y, en este sentido, la temporalidad humana está formada por tres categorías: el pasado, el presente y el futuro. De las tres categorías el futuro es la más olvidada en la enseñanza de las ciencias sociales o de la historia. En los estudios sobre el tiempo histórico se hace imprescindible comprender la continuidad entre pasado y presente, y valorar la historia como un conocimiento o un instrumento para la construcción del futuro (Pagès y Santisteban, 2008).

Por último, el concepto de futuro está unido a nuestras posibilidades de pensar las perspectivas de cambio y continuidad. Estos dos conceptos han estado siempre presentes en todas las culturas de la humanidad, siempre ha habido elementos de continuidad que permiten enlazar los hechos en la explicación histórica, así como también se han sucedido evoluciones y revoluciones. Y el binomio inseparable de cambio y continuidad permite establecer la periodización. Nuestra representación del cambio histórico en el pasado y del cambio en el futuro se configura desde perspectivas distintas e incluso contrapuestas: a) el determinismo; b) el azar; y c) la intervención social responsable, es decir, el creer que el futuro está escrito o es impredecible, o se puede decidir y construir.



## **ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EN RELACIÓN CON LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ALUMNADO SOBRE EL FUTURO**

A continuación expondremos algunos de los resultados más relevantes sobre: a) las tipologías de las representaciones sociales del alumnado; b) la dicotomía que establece el alumnado entre pensar el futuro personal y el nacional o mundial; y c) la responsabilidad o el compromiso frente a los problemas sociales.

### **Las tipologías de las representaciones sociales del alumnado**

Indagar en las representaciones sociales sobre el futuro era uno de los ejes centrales de la investigación, ya que nos indica la predisposición a la participación ciudadana. Para ello utilizamos cuatro ítems: los conceptos del futuro, dibujos sobre el año 2050, cómo será la evolución de la historia en algunos aspectos y cómo será su vida personal.

En el primer bloque, sobre los conceptos que relaciona el alumnado con el futuro, debían escribir los conceptos que les sugería sin ningún criterio de clasificación o condición previa. A partir de los resultados las respuestas se podían clasificar en conceptos de tipo: pesimistas; tecnológicos; optimistas; de ámbito personal; heterogéneos (en éste había ideas de diferentes tipos); y finalmente definiciones de futuro.

Los ítems de cómo evolucionará la historia y cómo será su vida personal estaban orientados en una actividad propuesta por Lautier (1997). Para el devenir de la historia debían valorar el pasado y los hechos históricos, mientras que para su futuro debían tener en cuenta sus experiencias. El alumnado debía escoger entre una serie de figuras que representaban cinco posibles evoluciones en cada caso; éstas eran: todo mejorará; todo empeorará; todo seguirá igual; todo irá de un extremo a otro; todo se repetirá de forma cíclica.

Finalmente, el otro elemento que nos ayudó a establecer tipologías sobre las imágenes del futuro de alumnos y alumnas fueron unos dibujos que realizaron de su ciudad o de algún aspecto de ésta tal y como se la imaginaban en el año 2050. Estos dibujos nos permitían distinguirlos según su temática y clasificarlos en: tecnológicos, pesimistas, continuistas, sostenibles y otros; estos últimos eran dibujos inacabados o con serias dificultades para ser catalogados.

A partir de estos ítems se pudieron clasificar las representaciones sociales del alumnado, creando así las cuatro tipologías finales: a) alumnado de carácter optimista; b) pesimista; c) tecnológico; y d) continuista. Esta categorización coincide con la que Hutchinson (1998) plasmó en su investigación. Los primeros son alumnos que muestran tendencia a creer que el mundo irá a mejor, mientras que los segundos son lo opuesto, imaginándose un mundo apocalíptico. Los alumnos considerados tecnológicos consideran que la tecnología dominará todos los aspectos de la vida en el futuro. El último grupo lo representa el alumnado que cree que todo seguirá igual. Cabe decir que ningún alumno o alumna corresponde al cien por cien a una sola categoría, pero sus múltiples respuestas mostraban una tendencia hacia alguna de las cuatro tipologías.

## Dicotomía entre el futuro personal y el futuro global

Profundizando un poco en las representaciones sociales pudimos constatar lo que Toffler (1974), Rubin y Linturi (2001) y Brunstad (2002) constataron: los chicos y chicas presentan diferencias en el momento de pensar su futuro personal y el futuro global. Cuando el individuo piensa su futuro siempre recibe la influencia de los agentes exteriores, ya sean los acontecimientos de actualidad en el mundo, los conocimientos de la escolarización o la educación familiar. Rubin y Linturi (2001) establecían que en el proceso de formación de las imágenes del futuro intervienen el conocimiento general que es el entrenado, el conocimiento social como serían las tradiciones y valores y la identidad personal o los roles que uno asume. Añadían también que las imágenes del futuro son un reflejo de la política y cultura del país.

En el momento en que se preguntó a los alumnos cómo creían que sería el futuro de la humanidad teniendo en cuenta la historia conocida, la mayoría de respuestas se situaban entre las que hacían referencia a que todo iría de un extremo al otro y las que consideraban que todo se repetiría y que la historia es cíclica. Por el contrario, en el ámbito personal, las representaciones más frecuentes del futuro fueron que todo sería mejor.

En otra actividad se pidió al alumnado que escogieran cómo se imaginan a ellos mismos a los 35 años, en aspectos como la vivienda, la vida laboral, los recursos y la compañía o la familia. Más de un 80% de los alumnos se imaginaba con un trabajo estable y bien remunerado, por el cual habrían estudiado, con una vivienda de compra, disponiendo de recursos y con su pareja e hijos. Solo un alumno se mostró pesimista pensando en su futuro personal. Estos resultados se comentaron con los alumnos en grupos focales, estas fueron las justificaciones que dieron:

“PC1CrPe: Ves que el mundo va mal, pero a mí no, a mí me irá bien, porque es lo que quiero que pase. PC1MiMc: ¿Que tienes que pensar ahora que vas a la universidad, que no te servirá de nada? Más vale que pienses que serás feliz. PC1LiIb: La vida cotidiana te la imaginas como ahora, pero te están bombardeando con ideas del cambio climático, y crees que tu vida seguirá igual, pero el mundo...”.

## La responsabilidad o el compromiso frente a los problemas sociales

Una vez analizadas las representaciones sociales del futuro del alumnado, entendemos que son importantes para trabajar la participación ciudadana. Desde esta perspectiva aparece otro aspecto clave, comprobar el grado de compromiso que el alumnado está dispuesto a asumir en el futuro. Se facilitó a los alumnos y alumnas 9 problemas sociales, de éstos tenían que escoger los tres que creían más relevantes. Los más seleccionados fueron el paro, el hambre en el mundo, las guerras y la contaminación. A partir de este contexto se aprovechó para trabajar el compromiso que tiene el alumnado con la solución de estos problemas. Se pidió que propusieran soluciones a estos problemas. Ante este reto mostraron dificultades importantes, sus respuestas estuvieron ligadas a la idea de igualdad o de justicia de forma genérica:

“EP1Ju: De los diferentes países ayudar al peor. Si cada país ayudase al que está peor, iríamos subiendo cada vez y todos estarían iguales. EP1JuFe: O como en Islandia que han metido a todos los banqueros en prisión”.

Lejos quizás de dar una respuesta académica el alumnado se muestra preocupado sin demasiados argumentos. Estas inquietudes también se comprobaron en trabajos como los de Hutchinson (1998) y Holden (2007). Para profundizar se les preguntó si serían capaces de renunciar a sus comodidades para que el mundo fuera mejor. Al principio se mostraron reacios, luego pusieron dos condiciones, que todo el mundo se beneficiara y que todo el mundo participara:

“SN1SaSa: Depende de qué cosas. No es lo mismo renunciar a un móvil que a un coche. EP1JoRo: Tú lo podrías hacer, pero habría gente que no lo haría. PC1MiMc: Si lo hiciese todo el mundo sí”.

Justicia e igualdad vuelven a ser los conceptos que el alumnado pone como condiciones para su participación ciudadana.

A partir de este momento se indagó sobre el tipo de participación que el alumnado había vivido en las aulas. Los resultados fueron un bastante inquietantes. Un 65% de los alumnos consideraba que en el instituto podía expresar su opinión pocas veces o nunca. Mientras que en el ámbito familiar y de los amigos el 70% consideraba que muchas veces podía dar su punto de vista. Además la mayoría de los alumnos prefería el ámbito familiar y de amistades, para hablar sobre problemas sociales, antes que en el instituto.

Estos datos contradecían las opiniones del profesorado, que consideraba el espacio que dejaban para la participación del alumnado más que suficiente, en algún caso con un uso frecuente de la asamblea. Se comentó este aspecto con los alumnos y sus opiniones eran divergentes en este sentido:

“SN1SaSu: Debatisimos cosas que no nos vienen para nada. La legalización del cannabis por ejemplo, vale nos interesa, pero hay cosas que se deben cambiar. Tenemos cosas que decir, pero nos paran. EP1GeGi: Básicamente no hablamos, dices algo y se te quejan. EP1CeGm: Aunque expreses tu idea no te harán caso”.

Tras estos resultados podíamos considerar que hay una diferencia en la concepción de la participación que tienen el alumnado y el profesorado en el aula. Mientras que el profesorado cree que es suficiente, los alumnos y alumnas lo ven totalmente insuficiente y mal enfocado. Esta es una cuestión básica en el aprendizaje de la participación, que debería ser objeto de reflexión por parte del profesorado de ciencias sociales, ya que apunta a un aspecto esencial de la formación para la ciudadanía.

## CONCLUSIONES

Esta investigación abre una vía bastante desconocida en nuestro país, que ha demostrado su importancia en la enseñanza y el aprendizaje de la participación. ¿Cómo piensa el alumnado el futuro? La idea de futuro parece un elemento clave en nuestra reflexión

sobre el mundo social, sobre los tiempos de cambio constante que vivimos, considerados más o menos líquidos (Bauman 2007), que han sido apodados como las tres C's por algún autor: complejos, caóticos y contradictorios (Sardar 2010).

La enseñanza del futuro es imprescindible, pero antes hemos de conocer las representaciones sociales de nuestros alumnos y alumnas sobre el futuro. Realizar proyecciones sobre el porvenir, hacer prospectiva sobre el desarrollo social, pensar un futuro mejor, permite al alumnado poner en práctica una serie de habilidades para su implicación. De éstas, Hicks (2006) destaca la motivación, la anticipación al cambio, el pensamiento crítico, la clarificación de valores, la toma de decisiones, la imaginación creativa y una ciudadanía responsable.

El estudio del futuro da sentido al estudio del pasado y del presente, y la enseñanza de las ciencias sociales debe dotar al alumnado de los conocimientos e instrumentos necesarios para construir el futuro, para pensar que el futuro no está escrito o es el producto sólo del azar, sino que es responsabilidad nuestra escribirlo, desde la participación democrática.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGUERA, C. (2010). *Les representacions socials sobre el futur*. Trabajo de Investigación del Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universitat Autònoma de Barcelona.
- ANGUERA, C. (2011). Una investigació sobre les representacions del futur en l'alumnat d'educació secundària. En: PAGES, J. y SANTISTEBAN, A. (coords.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, pp. 93-101.
- BAS, E. (1999). *Prospectiva. Cómo usar el pensamiento sobre el futuro*. Barcelona: Ariel.
- BAUMAN, Z. (2007). *Temps líquids. Viure en una època d'incertesa*. Barcelona: Viena.
- BELL, W. (1997a). *Foundations of futures studies. Vol 1: History, Purposes, and Knowledge*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- BELL, W. (1997b). *Foundations of futures studies. Vol 2: Values, Objectivity, and the good society*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- BRUNSTAD, P.O. (2002). Longing for Belonging: Youth culture in Norway. In: GIDLEY, G. & INAYATULLAH, S. (eds). *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger, pp. 143-154.
- CARR, E.H. (2003). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel (nueva edición completa).
- FONTANA, J. (1982). *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.
- GIDLEY, J. & INAYATULLAH, S. (eds). (2002). *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger.
- GONZÁLEZ MONFORT, N.; HENRÍQUEZ, R.; PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2010). Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica. En: PAGÈS, J. y GONZÁLEZ MONFORT, N. (coords.). *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història*. Barcelona: Servei de Publicacions UAB, pp. 145-157.
- HICKS, D. (2006). *Lessons for the future. The Missing Dimensions in Education*. Oxford: Trafford Publishing.
- HICKS, D. & HOLDEN, C. (1995). *Visions of the Future: Why we need to teach for tomorrow*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- HICKS, D. & HOLDEN, C. (2007). Remembering the future: what do children think? *Environmental Education Research*, 13, pp. 501-512.
- HICKS, D. & SLAUGHTER, R. (eds). *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page.
- HOBSBAWM, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- HOLDEN, C (2007). Young people's concerns. In: HICKS, D. & HOLDEN, C. (eds.). *Teaching the global dimension: key principles and effective practice*. London: RoutledgeFalmer.
- HUTCHINSON, F. (1998). Young people's hopes and fears for the future. In: HICKS, D. & SLAUGHTER, R. (eds.). *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page, pp. 133-148.
- INAYATULLAH, S. (1998b). Macrohistory and futures studies. *Futures*, 30(5), pp. 381-394.
- LAUTIER, N. (1997). *À la recontre de l'histoire*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- LE GOFF, J. (1991): *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Paidós.
- MOSCOVICI, S. (1984). The phenomenon of social representations. In: FARR, R.M. & MOSCOVICI, S. (eds.). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-70.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2008). Cambios y continuidades: Aprender la Temporalidad Histórica. En: JARA, M.A. (comp.). *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Neuquén (Argentina): EDUCO / Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, pp. 95-127.
- RUBIN, A. y LINTURI, H. (2001). Transition in the making. The images of the future in education and decision-making. *Futures*, 33, pp. 267-305.
- RÜSEN, J. (2001). *What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence*. In: *Canadian Historical Consciousness: Theoretical Frameworks*. Vancouver: University of British Columbia.

- RÜSEN, J. (2010). *E o ensino de História*. Curitiba, Brasil: Ed UFPR.
- SANTISTEBAN, A. (1994). Democràcia, creativitat i aprenentatge de futurs. *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 210, pp. 13-18.
- SANTISTEBAN, A. (2004). Formación de la Ciudadanía y educación política. En: VERA, M.I. y PÉREZ, D. *La formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Universidad de Alicante / AUPDCS, pp. 377-388.
- SANTISTEBAN, A. (2006). Une proposition conceptuelle pour la recherche et l'enseignement du temps historique. *Le Cartable de Clio* (GDH, Éditions LEP, Lausanne), 6, pp. 77-90.
- SANTISTEBAN, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 6, pp. 19-29.
- SARDAR, Z. (2010). Welcome to postnormal times. *Futures*, 42, pp. 435-444.
- SLAUGHTER, R. (1994). Why we should care for future generations now. *Futures*, 26(10), pp. 1075-1085.
- SLAUGHTER, R. (1988). Futuros. In: HICKS, D. (comp). *Educación para la paz*. Madrid: Morata, pp. 247-262.
- TOFFLER, A. (1974). *Learning for Tomorrow: The role of the future in education*. New York: Random House.
- VON WEIZSÄCKER, C.F. (1970). Ideas sobre el futuro del mundo tecnológico. En: JUNGK, R. *La humanidad del año 2000*. Caracas: Monte Ávila Editores, pp. 15-32.
- WHITAKER, P. (1997). *Primary schools and the future. Celebration, Challenges and Choices*. Buckingham: Open University Press.

## EL AULA, UN ESPACIO PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

**M<sup>a</sup> Dolores Gámez Carmona\***

*Universidad de Jaén*

### INTRODUCCIÓN

En los albores del siglo XXI no dudamos en destacar que vivimos en una sociedad cada vez más urbana y cosmopolita, más tecnológica a la vez que más despersonalizada y compleja en sus relaciones sociales, urge por ello la necesidad de propiciar, desde la escuela, una verdadera educación en valores donde prime la tolerancia, el respeto, la solidaridad y el diálogo entre unos y otros. Es evidente y decisivo el papel que tiene la educación y el papel fundamental de la ciudadanía. La calidad de vida y el desarrollo personal depende, en gran medida, de la calidad de la educación. Es por ello que la formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas junto con una educación para el desarrollo personal y social exige esfuerzos colectivos, que se hacen cada vez más necesarios cuanto mayor es su deterioro.

Fomentar una buena educación ciudadana no se improvisa de un día para otro, es necesario un esfuerzo continuado y sostenido. Se necesita una transformación de la voluntad de las personas, que sólo es posible si se cultivan una serie de hábitos, costumbres o buenas maneras con constancia, paciencia y asiduidad. Hablamos, pues, de civismo como una actitud, un modo de ser basado en la convicción de que toda sociedad -o toda ciudad- posee unos intereses comunes que hay que defender.

En realidad, ¿somos conscientes de ello?; si así fuese, ¿por qué olvidamos tan rápidamente que vivir en comunidad implica preocuparse no sólo de uno mismo, sino también de los demás? Si disfrutamos de una serie de servicios y bienes públicos debemos a cambio hacer nuestros unos determinados deberes, es decir, lo que es público ha de ser conservado, utilizado con cuidado y prudencia, repartido y distribuido ya que no estamos solos sino que vivimos entre otras personas con necesidades parecidas a las nuestras.

La respuesta a lo que acabo de mencionar es obvia, vivimos una crisis de valores indudable y sin precedentes. La solidaridad, el respeto y un cierto altruismo son valores que se hallan ausentes en un mundo marcado por la competitividad, la agresividad y por un fuerte individualismo donde prima el interés propio.

Ahora bien, esta crisis de valores no es ninguna novedad. Conviene recordar, nos dice Victoria Camps (2000), que los valores éticos siempre han sido anhelos e ideales que se han querido alcanzar, no realidades ni componentes de nuestras prácticas. El divorcio

---

\* Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén. E-Mail: mdgamez@ujaen.es.



entre la teoría y la práctica es uno de los grandes temas que han preocupado a los filósofos que han reflexionado sobre la ética, desde Aristóteles hasta Rawls o Habermas.

Casi siempre se busca la respuesta a los defectos de la educación, trasladando a las instituciones más propiamente educadoras -familia y escuela- el déficit del civismo. Es, como apunta Camps, otra forma de salirse por la tangente. Por ello, hemos de ser conscientes de que para conseguir una buena educación cívica y ciudadana hay que saber cimentar valores como la solidaridad y el respeto a los demás, por ser ambos la síntesis de los valores cívicos.

No cabe duda de que la tarea es ardua pero su éxito consistirá en que sea metodológicamente activa, humanamente atractiva, que vaya incorporando las experiencias cotidianas de los estudiantes y abra el espacio escolar a los dinamismos comunitarios, para establecer relaciones, alianzas, redes con su entorno económico, social y cultural.

## CONSIDERACIONES PREVIAS

Estamos convencidos de la importancia de educar para la ciudadanía en todos los niveles de la enseñanza obligatoria; además, “la práctica ciudadana en el marco escolar potenciaría el desarrollo del sentimiento de pertenencia y de la competencia ciudadana y podría facilitar el ejercicio ciudadano, no sólo en la institución educativa, sino en marcos más amplios” (Bartolomé, 2004, p. 102).

Desde esta perspectiva la escuela adquiere una dimensión comunitaria donde se produce una articulación, un diálogo permanente, entre escuela, familia y sociedad. Necesitamos formar personas competentes cívicamente y comprometidas, mediante la participación en las responsabilidades colectivas, fortaleciendo de esta forma los estados democráticos. “Vivir como ciudadanos y ciudadanas y respetar los derechos humanos nos hace crecer como personas y nos fortalece en nuestras competencias y capacidades para construir un mundo mejor, más justo, más tolerante, más plural y más solidario” (Sánchez Rubio y Medina Martín, 2007).

Esta preocupación por educar ciudadanos y ciudadanas con derechos y también con deberes es lo que ha marcado el Proyecto de Innovación docente “Virtus inter pares” correspondiente a la convocatoria 2009-2011, desarrollado en la Universidad de Jaén y coordinado por el profesor D. Alfonso Alcalde-Diosdado Gómez, del Departamento de Lenguas y Culturas Mediterráneas.

En dicho Proyecto hemos participado, de manera interdisciplinar, doce profesores y profesoras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, siendo uno de sus principales objetivos, conseguir, a través de nuestra docencia y trabajo práctico con el alumnado, una verdadera educación ciudadana que cimente y armonice una formación integral donde prime la libertad, la responsabilidad, el amor a la verdad y al bien, para propiciar una auténtica convivencia en una sociedad plural y conseguir adquirir los valores de igualdad y no discriminación en función del sexo, mediante el impulso de valores para la convivencia. Es decir, procurar que de nuestras aulas salgan personas con hábitos y actitudes que hagan vivir los valores que sirven de fundamento a la ciudadanía.

El fin primordial de todo sistema educativo debe ser humanizar. Debemos, pues, desde nuestras aulas, formar seres humanos maduros con una formación tanto intelectual

como humana. En el nuevo contexto universitario europeo hoy tiene más importancia que nunca la formación integral de las personas. Con este Proyecto hemos querido incorporar en nuestra docencia aspectos éticos que hagan a nuestros alumnos y alumnas ser más y ser mejores.

Nuestra área de Didáctica de las Ciencias Sociales ha intervenido, en el mencionado Proyecto, mediante una propuesta didáctica elaborada, durante las horas de prácticas de la asignatura de Conocimiento del medio natural, social y cultural, de 2<sup>o</sup> curso, 1<sup>o</sup> cuatrimestre, de Maestro/a de la Especialidad de Lengua Extranjera, con un grupo de trabajo que ha sido dirigido y pautado por la que suscribe y en el que han participado los siguientes componentes: Antonio Martínez, Alberto Chamorro, Antonio Teba, Estefanía Garrido y José Cuesta.

Durante el desarrollo del mismo se ha tratado de lograr un equilibrio en la compleja relación entre teoría y práctica en la formación del futuro docente, ya que de su formación dependerá que la propuesta que hemos realizado tenga un desarrollo práctico y real en su vida como docente.

## PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DIDÁCTICO

Desde el principio estuvo claro el objetivo que se pretendía conseguir: contribuir a la formación de futuros ciudadanos y ciudadanas, en las cualidades, valores y sentimientos que son necesarios para vivir en una sociedad libre, apartada de los malos hábitos y con una meta clara, enseñarles a compartir y convivir la vida con todas las personas que nos rodean, promoviendo e inculcando valores como el respeto, la solidaridad, la honradez y la justicia en el alumnado de Primaria.

A lo largo de esta aportación se mostrarán algunos aspectos de esta propuesta didáctica cuyo fin primordial será ponerla en acción, durante el Prácticum, en los diferentes Centros escolares donde cada miembro del grupo haya de realizar sus prácticas.

Expondremos a continuación, utilizando las palabras de los y las participantes, el proceso que se siguió para conseguir que esta propuesta fuese poco a poco tomando forma.

Así pues, la primera pregunta que se hicieron iba dirigida a lo siguiente: ¿por qué había que enseñar valores en Educación Primaria? Como maestros y maestras que pensamos ser no teníamos duda, ya que era una cuestión de convencimiento propio, es decir, no queremos ser meros transmisores de conocimientos sino que debemos y queremos formar parte del desarrollo integral de la persona. Esto que “a priori” parece algo fácil puede resultar una tarea ardua, difícil y que requiere una gran dedicación; sin embargo, para nosotros esto forma parte del compromiso no escrito que como maestros/as tenemos con la sociedad; aun así este planteamiento no sólo está avalado por una actitud de convencimiento propio sino que también está regulado y tiene su propio marco legal, ya que tanto la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) como la Ley de Educación de Andalucía (LEA, 2007), en su articulado, reflejan que la educación debe contribuir al desarrollo integral de la persona y a poner todos los medios necesarios a nuestro alcance para inculcar valores a nuestro alumnado, de manera que puedan convivir en sociedad de una forma plena. Lo que perseguimos con nuestra propuesta es prepararlos para su integración en la sociedad a través del conocimiento de su entorno más cercano y conociendo

do las reglas básicas y los valores que rigen nuestra sociedad; para ello pretendemos que nuestra aula funcione como una pequeña ciudad donde el alumnado pueda aprehender valores para hacer efectiva esa convivencia.

Desde el primer momento se tuvo claro que los valores no se enseñan de la misma forma que otras disciplinas, como por ejemplo las matemáticas. A un niño o niña le podemos enseñar que dos más dos son cuatro y así lo aprenderá, ahora bien, le podemos explicar lo que es el respeto, pero si no lo vive diariamente, si no lo ve a su alrededor, difícilmente lo asimilará como un valor para sí mismo. Es por esto por lo que pensamos que la mejor manera de trabajarlos en el aula es de forma transversal y diariamente.

Al tener claro el hilo conductor, la siguiente pregunta fue: ¿qué queríamos conseguir con esta propuesta? Tras varias tormentas de ideas, en donde surgieron muchos objetivos a conseguir, se decidió concretarlos en tres.

Por un lado queríamos enseñarles el funcionamiento básico de una ciudad, porque, en realidad era el entorno más cercano en donde se iban a mover y como tal debían conocer su funcionamiento, cómo se regía; además nuestra propuesta iba a ir dirigida a un segmento del alumnado (3º Ciclo) que se encuentra en la edad de buscar más la autonomía, es decir, deja de salir con los padres para hacerlo con sus amistades, o, lo que es lo mismo, interactúa de forma más autónoma con su entorno, siendo por ello primordial enseñarles las reglas de dicho entorno.

El segundo objetivo era concienciarlos del rol que cada uno/a tenía dentro su entorno, es decir, hacerles ver que no eran elementos estáticos sino que podían cumplir una función dentro del mismo y que a su vez podían cambiarlo para bien de forma responsable. La idea principal era desarrollar un espíritu crítico que les ayudase a su crecimiento personal, social y emocional.

Por último, pero no menos importante, perseguíamos inculcarles valores para que se desarrollasen como buenas personas contribuyendo a la creación de una armónica ciudadanía. Este era, sin lugar a dudas, el gran objetivo ya que, a partir de esos valores, el niño y la niña iban a ser capaces de convivir de forma muy positiva dentro de su entorno, ayudando a mejorarlo y siendo partícipe de su propia evolución con el discurrir del tiempo.

El siguiente paso era decidir en qué ciclo sería más conveniente llevarla a cabo; al final se optó por hacerlo en el 1º curso del 3º ciclo de Primaria. La elección vino determinada por varios factores. Por un lado, su capacidad de abstracción era suficiente para que pudiesen llegar a establecer las analogías entre la ciudad y el aula; asimismo conseguimos que hubiese una concordancia con el desarrollo evolutivo y cognitivo del alumnado, del mismo modo, y como ya hemos visto anteriormente, la interacción con el entorno a estas edades se vuelve más independiente; además al hacerlo en el 1º curso de este ciclo, nos daba la oportunidad de tener un año más al alumnado en el Centro, una vez finalizada esta propuesta, ofreciéndonos la posibilidad, no solo de evaluar en qué medida había afectado a su comportamiento, sino también el poder ampliarlo un año más incorporando nuevas analogías.

El siguiente interrogante que había que resolver era saber la duración de nuestra propuesta. En este punto hubo unanimidad en que fuese anual, es decir, un curso escolar, comprendido desde septiembre hasta junio; de esta manera se podía desarrollar en todas sus dimensiones, adaptándolo de forma cómoda al tiempo sin sentirnos agobiados por él.

A continuación se trató de delimitar quién iba a participar en dicha propuesta; obviamente el trabajo debía ser multidisciplinar, es decir, deberían participar todos aquellos elementos que estuviesen en contacto con el alumnado. Esto incluía a todas las áreas de conocimiento así como al Equipo Directivo, en tanto en cuanto había temas que afectarían al Plan de Centro, al AMPA, pues sería muy necesario que padres y madres se involucraran en el mismo y fuese una extensión del mismo en su casa, al personal auxiliar de servicios, ya que suelen estar en contacto con el alumnado y al resto del profesorado del centro, por el mismo motivo que venimos comentando.

Lo que sí queríamos dejar claro desde el principio es que cualquier profesor o profesora que formase parte de la misma, debía hacerlo de forma voluntaria; era necesario tener un convencimiento pleno de la utilidad de la propuesta, un plus de motivación y muchas ganas de involucrarse en otra forma de impartir conocimientos.

La metodología que había que utilizar era obvio que fuese activa y dinámica, donde el alumnado fuese el verdadero protagonista y el creador de su propio conocimiento, además, si queríamos que asimilasen valores, tendría que ser por la imitación de actitudes y conductas que se producen a su alrededor.

La lista de los valores que queríamos trabajar era larga y resultó complicado seleccionar aquellos valores que serían trabajados de forma más directa. Se optó por trabajar el respeto como hilo conductor, la solidaridad como forma de crear un mundo más equitativo, la honradez para formar mejores personas, la libertad, pues, desgraciadamente, aún existen lugares donde prima su ausencia, la justicia, igualdad y tolerancia como forma de empatizar con nuestros iguales y la responsabilidad, enseñándoles que todas nuestras acciones tienen unas consecuencias de las que somos, en gran parte, directamente responsables.

Llegados a este punto se tenía claro el armazón de esta propuesta, sabíamos qué queríamos, con quién llevarlo a cabo, cómo y cuándo hacerlo, quiénes serían los participantes, etc. Pero ¿cómo trabajaríamos estos valores en el aula?; era obvio que había que trabajarlos de forma transversal, ya que los valores no se aprenden sino que se viven. Nuestro alumnado debería ir asimilando cada uno de ellos a partir de su interacción con ellos a lo largo de su rutina diaria, pero ¿cómo implementarlos? Teniendo en cuenta que queríamos convertir nuestra aula en una pequeña ciudad, decidimos que esos valores iban a ser las fiestas locales; de esa manera, como podemos observar en el Cuadro 1, cada mes, desde octubre a mayo, se celebraría una fiesta dedicada a todos y cada uno de los valores que se pretendían trabajar.

CRONOLOGÍA DE LAS FIESTAS LOCALES		
OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
Día del Respeto	Día de la Justicia	Día de la Solidaridad
ENERO	FEBRERO	MARZO
Día de la Responsabilidad	Día de la Tolerancia	Día de la Igualdad
ABRIL	MAYO	JUNIO
Día de la Libertad	Día de la Honradez	La gran fiesta del mundo

Cuadro 1: Calendario de fiestas dedicadas a los valores. Fuente: Elaboración propia, a partir del proyecto.

El mes de junio quedaría reservado para celebrar la gran fiesta del mundo, vendría a ser un fin de curso en donde se trabajarían, a modo de síntesis, todos los valores.

Para preparar esas fiestas se llegó a la conclusión de que se debía hacer desde tres vertientes diferentes: en un primer momento, deberíamos ver tareas que desarrollaría cada área de conocimiento, por otro lado, se debería tener en cuenta las ideas del alumnado, dándole la máxima preferencia a su realización, y, por último, dentro de las actividades programadas para cada valor, era necesario organizar una salida a la ciudad para que el alumnado pudiese, poco a poco, ir conociendo e interactuando con su entorno.

En el siguiente cuadro (Cuadro 2) podemos ver un ejemplo de actividades que se podrían llevar a cabo, desde las distintas áreas de conocimiento, para un valor concreto, en este caso el valor del respeto, también podemos observar como se lleva a cabo el principio de transversalidad, al que antes hemos aludido.

<b>DÍA DEL RESPETO</b>	
Conocimiento del medio, natural, social y cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encargada de enfocar el tema y coordinar las áreas de conocimiento.</li> <li>• Organización de una mesa redonda para que el alumnado aporte sus iniciativas.</li> </ul>
Educación Artística	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización de murales referidos al respeto que serán expuestos posteriormente en el centro.</li> </ul>
Educación Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades dirigidas a concienciarlos del respeto al propio cuerpo y a los demás con independencia de sus capacidades físicas.</li> </ul>
Lengua Castellana y Literatura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las lecturas y ejercicios irán dirigidas a ensalzar el valor del respeto en todos sus ámbitos.</li> </ul>
Lengua Extranjera	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrará una nueva cultura dirigiendo el trabajo al respeto a la variedad cultural.</li> </ul>
Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos los enunciados de problemas podrán ir dirigidos a calcular costes y gastos de organización de la fiesta.</li> </ul>

Cuadro 2: Actividades del día del respeto. Fuente: Elaboración propia, a partir del proyecto.

Para trabajar las ideas del alumnado hemos de esperar a que éstas se produzcan, no nos olvidemos de que las actividades propuestas por el alumnado deben ser consideradas de máxima prioridad, ya que nuestro objetivo es conseguir que ellos y ellas vayan creando su propio conocimiento.

En cuanto a la salida a la ciudad, dada su importancia en nuestra propuesta, se le dedicará un apartado específico más adelante.

Una vez que teníamos claro de qué forma íbamos a implementar los valores en nuestra ciudad, llegaba el momento de ver cómo conseguir que nuestra aula funcionase como una pequeña ciudad. Todo partiría del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, en el mes de septiembre. Como hemos podido observar, en el cronograma de las fiestas locales, el mes de septiembre no aparecía; el motivo es bien simple, ese mes se utilizaría para explicarle al alumnado la forma de trabajar, cuáles iban a ser las normas de funcionamiento, cómo se establecerían las analogías entre la ciudad y el aula, los

conceptos que tendrían que conocer y todo aquello que fuese necesario para su correcta aplicación. Este periodo de tiempo es de vital importancia ya que de su correcta asimilación va a depender, en gran medida, el éxito de nuestra propuesta.

Por último nos quedaba por establecer las analogías que terminarían de conformar la estructura de nuestra pequeña ciudad. Dado que no queríamos que dicha estructura fuese muy compleja establecimos analogías simples que el alumnado pudiese asimilar fácilmente (ver Cuadro 3).

CUADRO DE ANALOGÍAS		
CIUDAD	AULA	FUNCIONES
Alcalde	Tutor/a (Conocimiento)	• Coordinará la propuesta y velará por el bienestar de la ciudadanía (en este caso el alumnado) y organizará el trabajo de los/as concejales.
Concejales	Resto del profesorado del curso	• Velarán por el bienestar de la ciudadanía (el alumnado) con respecto a su área y coordinará su área de trabajo
Padres y madres		• Colaborar y participar en la propuesta así como fomentarla fuera del aula.

Cuadro 3: Funciones en la ciudad y en el aula. Fuente: Elaboración propia, a partir del proyecto.

A los padres y madres no se les ha asignado ninguna analogía ya que su rol tanto en la ciudad como dentro del aula es el mismo, es decir, colaborar y participar en dicha propuesta y sobre todo fomentarla y continuarla fuera del aula.

En el siguiente cuadro (Cuadro 4) mostramos las analogías que se establecen con respecto a los distintos roles que el alumnado tomará dentro de la ciudad. Se han establecido cinco grupos de trabajo que rotarán cada semana, de manera que vayan pasando varias veces por cada uno de los roles, eliminando así las diferencias que pudieran surgir.

GRUPOS DE TRABAJO ROTATIVOS SEMANALMENTE		
Limpieza	Grupo de alumnos/as	• Se encargarán del orden de los materiales de la clase y del mantenimiento del mobiliario.
Policía	Grupo de alumnos/as	• Se encargarán del orden de la clase.
Asociación vecinos	Grupo de alumnos/as	• Se encargarán de hacer propuestas para mejorar cualquier aspecto que tenga que ver con el aula.
ONG	Grupo de alumnos/as	• Se encargarán de organizar las actividades solidarias que se lleven a cabo para proponerlas en el centro.
Jardineros/as	Grupo de alumnos/as	• Serán los encargados del mantenimiento de las plantas del aula.

Cuadro 4: Grupos de trabajo y sus funciones. Fuente: Elaboración propia, a partir del proyecto.

Dado que se trata de una propuesta educativa, estos roles pueden variar en función del Centro, el aula o el tipo de alumnado que tengamos. En nuestro caso se han elegido éstos no de forma aleatoria sino teniendo en cuenta que con ellos podemos trabajar de forma transversal temas como el altruismo desde la ONG, la ley desde la Policía, la importancia del orden y la limpieza, el respeto al medio ambiente y algo tan importante en estos tiempos como el asociacionismo.

Por último, mencionaremos la importancia que tienen las visitas o salidas al exterior. A menudo vemos por la ciudad a grupos de alumnos/as que junto con sus profesores/as se dirigen a realizar una de ellas. Si nos fijamos más en detalle podemos observar que, en un alto porcentaje, el rol del profesorado es más bien el de vigilante, olvidando o dejando de lado su mayor responsabilidad, la de aprovechar todas las posibilidades que el medio le brinda.

Una salida o visita es una gran oportunidad para trabajar de forma práctica los contenidos. No basta con llevar al alumnado del punto A al punto B y en ese punto realizar una determinada actividad. Hay que saber aprovechar las mil oportunidades que nos ofrece el medio para profundizar en los contenidos y por ende desarrollar actitudes y hábitos en el alumnado; así, a modo de ejemplo, si en nuestro caminar o recorrido nos encontramos en el Parque o en cualquier plaza o calle con un banco pintado, manchado o deteriorado, podemos hablarles del respeto al mobiliario urbano; si nos cruzamos con algún indigente, podemos trabajar la solidaridad; o si nos encontramos algo de valor en la calle, podemos entregarlo a la policía y hablarles de la honradez, y así un largo etcétera.

## CONCLUSIONES

Podemos concluir diciendo que el o la docente no debe limitarse a ser mero transmisor de conocimientos sino que ha de brindar a su alumnado la posibilidad de desarrollarse de forma integral como persona; y es que la educación integral implica la ampliación de los objetivos educativos de carácter intelectual para dar cabida a otras dimensiones de la persona. Requieren que se trabajen capacidades de distinta índole que aportan cualidades a la persona tanto en su dimensión individual como en su dimensión social. Educar las actitudes y los hábitos supone un gran reto y un compromiso por parte de todos: profesorado, alumnado, padres y madres, asociaciones y, en general, la sociedad entera deben marcar unos objetivos comunes, consensuados y mantenidos con tesón.

Queremos terminar con un deseo dirigido a todos aquellos que de una u otra forma están en relación directa con la formación y la educación de los niños y niñas y es que ojalá podamos sentirnos orgullosos del futuro que estamos creando.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTOLOMÉ, M. (2004): Educación intercultural y ciudadanía. En: JORDÁN, J.A.; BESALÚ, X.; BARTOLOMÉ, M.; AGUADO, T.; MORENO, C. y SANZ, M. *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- CAMPS, V. (2000). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA nº 252 (26 de diciembre de 2007). En: <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/252/d/1.html>> (Consulta, 10 de enero de 2012).
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 (4 de mayo de 2006). En: <[http://www.madrid.org/dat\\_capital/loe/pdf/loe\\_boe.pdf](http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/loe_boe.pdf)> (Consulta, 10 de enero de 2012).
- SÁNCHEZ RUBIO, D. y MEDINA MARTÍN, R. (2007). *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. 3º de ESO*. Sevilla: Algaida.



## ¿CÓMO CONOCER LA FORMACIÓN CIUDADANA DE LOS ESTUDIANTES? LAS CONCEPCIONES DE LOS ALUMNOS Y LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN<sup>1</sup>

**Elisa Navarro Medina y Nicolás Martínez Valcárcel\***

*Universidad de Murcia*

La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, y en realidad de cualquier materia escolar, requiere por parte del alumnado una interpretación de ese contenido enseñado. Dicha interpretación es realizada en base a sus esquemas interpretativos, donde se conjugan a su vez, el conocimiento escolar y aquel derivado de sus experiencias vitales. Acceder a esta realidad supone analizar las interacciones entre -la lógica de- los conocimientos que han aprendido y -la lógica de- los conocimientos que suelen manejar los alumnos en sus contextos experienciales.

Para llevar a cabo este análisis es preciso “conocer cómo piensan nuestros alumnos, qué ideas o concepciones manejan en relación con los contenidos que van a ser objeto de enseñanza, cuál es la lógica de ese conocimiento, cómo podría mejorar y complejizarse, [...]” (García Pérez, 2002), con el fin de poder elaborar propuestas educativas cuyo objetivo sea el aprendizaje real (Gimeno, 2010) de los estudiantes.

En base a estos planteamientos, consideramos relevante tomar las concepciones de los alumnos (Cubero, 1996; García Pérez, 2002) en torno a la enseñanza de la Historia

---

<sup>1</sup> Esta comunicación es resultado parcial del proyecto titulado “La formación histórica de los jóvenes en Historia de España y su relevancia en el desarrollo de las competencias ciudadanas: estudio de resultados al concluir Bachillerato y las Pruebas de Acceso a la Universidad” (EDU2010-16286).

Equipo investigador: Nicolás Martínez Valcárcel (*I.P., Universidad de Murcia*), M<sup>a</sup> Isabel Vera Muñoz (*Universidad de Alicante*), Rosa M<sup>a</sup> Hervás Avilés (*Universidad de Murcia*), Nicolás de Alba Fernández (*Universidad de Sevilla*), Javier Merchán Iglesias (*Universidad de Sevilla*), Alicia de Gregorio Cabellos (*Universidad de Wisconsin-Whitewater*), Olga Duarte Piña (*Universidad de Sevilla*), Elisa Navarro Medina (*Universidad de Murcia*), M<sup>a</sup> Luisa García Hernández (*Universidad de Murcia*), Mónica Porto Currás (*Universidad de Murcia*), Rosa Méndez García (*Universidad de la Coruña*).

Equipo asesor: Francisco F. García Pérez (*Grupo DIE, Universidad de Sevilla*), Joan Pagès i Blanch, Antoni Santisteban Fernández y Neus González-Monfort (*profesores del grupo GREDICS, Universitat Autònoma de Barcelona*), Juan Manuel Escudero Muñoz (*Universidad de Murcia*), Martha Ortega Roldán (*Investigadora colaboradora de la Universidad de Murcia*), Vicente Miguel Pérez Guerrero (*IES Castillo de Luna, Sevilla*).

\* Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Campus de Espinardo s/n. 30100 Espinardo, Murcia. E-Mails: elisanavarro@um.es; nicolas@um.es.

como transmisora de la formación ciudadana. Para conocer dichas concepciones estimamos que la entrevista semiestructurada es una herramienta útil, por la gran cantidad de informaciones y matices que nos aporta. Así, presentamos en esta aportación el instrumento de investigación que estamos utilizando para conocer las características del contexto, del docente y su metodología, de la motivación del alumnado, las propuestas de mejora y el conocimiento declarativo y procedimental de Historia de España que el alumnado de segundo de Bachillerato es capaz de recordar y poner en práctica para su formación ciudadana. Este proceso investigador forma parte de un proyecto financiado en convocatoria de I+D+i, que cuenta con una muestra de 200 alumnos de primero de Grado de las distintas ramas de conocimiento de siete universidades públicas, tomadas de cinco provincias españolas (Tarragona, Alicante, Murcia, Almería y Sevilla). Dicha entrevista plantea cuatro supuestos en los que el alumnado debe poder conjugar sus conocimientos históricos con problemas sociales reales.

## NUESTRO PLANTEAMIENTO INVESTIGADOR

Cualquier propuesta de investigación cuya finalidad sea conocer qué ocurre en la práctica diaria de aula, debe recurrir para ello a cuestionar a alguno de los agentes principales que en ella participan. Generalmente, estos procesos dan la voz al profesorado y pocas veces recurren a la mirada y perspectiva del alumno como agente que participa y que recibe la educación. La aprobación del proyecto de investigación “La formación histórica de los jóvenes en Historia de España y su relevancia en el desarrollo de las competencias ciudadanas. Un estudio de los resultados al concluir el Bachillerato y las Pruebas de Acceso a la Universidad” (EDU2010-16286) plantea como objeto de conocimiento el área de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de España al concluir el Bachillerato, recurriendo a la mirada de los estudiantes. Nuestra finalidad principal es conocer y comprender, para mejorar, cuál es la formación adquirida por aquellos alumnos y alumnas que terminan sus estudios cada año, superan las Pruebas de Acceso a la Universidad y, en su gran mayoría, continúan sus estudios.

Tal y como indicábamos, la finalidad de esta investigación está orientada a conocer cómo la enseñanza de la Historia de España ha cumplido con los objetivos que se le asignaron y con su tarea esencial de contribuir a la formación ciudadana y democrática de nuestros jóvenes. Habida cuenta del enfoque curricular centrado en competencias y en la necesidad de fomentar los valores democráticos y la participación en la vida política, social, cultural y laboral de nuestro país, creemos fundamental encauzar esta finalidad a cuatro ámbitos de reflexión que están interrelacionados entre sí y que son:

- a. *El conocimiento que de hecho tienen los discentes*, al concluir el Bachillerato, en la asignatura de Historia de España. Más concretamente, el referido a la madurez, a la formación histórica, a la adquisición de las estructuras propias de la disciplina y a la capacidad de interpretar los hechos del presente desde la comprensión del pasado, su compromiso ético y su implicación en la vida como ciudadanos activos.
- b. *El conocimiento contextual, que indica dónde y cómo fue adquirido ese “saber”*. Conocer el contexto de aprendizaje y las formas de enseñanza que los discentes asocian a

ese dominio (y su calidad y localización) nos permite conocer las formas y maneras en que se alcanza, superando un esquema simplista de resultados que no tiene referencia con los procesos que están implicados en su adquisición y sin los cuáles sería difícil de comprenderlos.

- c. *El conocimiento motivador, que indica aquello que ayuda a activar, dirigir y persistir en sus conductas* y que, evidentemente, está en la base de los resultados que veíamos. Unas variables que con su origen en la figura del docente, los compañeros, las tareas y el propio contenido, facilitarán la lectura de las variables contextuales y personales tomadas como eje de las decisiones del alumnado para implicarse en cualquier actividad.
- d. *El conocimiento transformador, que nos permite comprender los cambios que podrían realizarse.* Dicho conocimiento nos permite el cambio y la mejora de aquellas situaciones que ayudan a mayores logros de la competencia social como ciudadanos democráticos.

A partir de estos objetivos de investigación, consideramos sumamente importante conocer algunas perspectivas de la importancia de las ideas, concepciones o representaciones de los alumnos en torno a la enseñanza de la Historia como transmisión de la educación ciudadana.

## LA IMPORTANCIA DE LAS CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES

La cuestión de las concepciones de los alumnos ha sido tratada desde distintas perspectivas científicas. Quizás, la más frecuente ha sido la psicológica y, en particular, la perspectiva constructivista. El foco de atención principal de esta teoría psicológica se basa en que la mayoría de los nuevos aprendizajes se construyen en interacción con lo que el alumno ya sabe. De este modo, las interpretaciones actuales del aprendizaje que se hacen desde el campo didáctico coinciden en valorar la importancia en el aprendizaje de las ideas y concepciones que los alumnos ya manejan y se convierten éstas en un foco de atención imprescindible para mejorar nuestra labor educadora. Por supuesto, no vamos a entrar aquí en el amplio debate generado en torno a la validez o no del constructivismo como mecanismo de interpretación de la realidad educativa, sino que tomaremos como base de nuestros planteamientos la premisa de esta teoría de que el conocimiento es entendido como un proceso de construcción, como acción situada y social, como algo provisional y relativo. Las concepciones nos permiten, por tanto, interpretar el mundo en el que vivimos, pues actúan como organizadores de la realidad en nuestra mente, agrupadas en categorías relacionadas entre sí. Entendemos por concepciones el “conjunto de conocimientos de que dispone el niño, que le sirve en todo momento para dar sentido al mundo en que vive y para interpretar y predecir la experiencia” (Cubero, 1996, p. 11).

Pero no sólo desde la perspectiva psicológica del constructivismo se han investigado las concepciones de los alumnos. Desde diversas subdisciplinas y líneas de trabajo -psicología del desarrollo y de la educación, psicología social y psicología ambiental-, se pueden obtener conclusiones básicas en relación con las concepciones. Ante todo, la Psicología se ha ocupado del propio concepto de representación, ha realizado además

aportaciones en relación con la formación de las representaciones, los elementos que las componen, su funcionalidad en la vida cotidiana, sus diferencias con las elaboraciones científicas, etc. No solamente la Psicología ha intentado establecer mecanismos de comprensión de las concepciones de los alumnos. Disciplinas como la Sociología, la Geografía o la Antropología, en colaboración o no con la Psicología, han establecido enfoques a partir de los cuales comprender las concepciones.

Por tanto, y teniendo en cuenta las aportaciones realizadas desde los diversos campos de conocimiento en las concepciones del alumnado, podemos señalar una serie de características que nos permiten definir las. En primer lugar, la organización interna de las concepciones, es decir, su coherencia. Hay que tener en cuenta que los alumnos elaboran conocimiento tanto en sus contextos experienciales cotidianos como en el contexto escolar; por tanto sus “ideas” contienen tanto componentes de conocimiento cotidiano como componentes de conocimiento escolar. En el área de las Ciencias Sociales, autores como Audigier (1988) y Audigier, Crémieux y Tutiaux-Guillon (1994) señalan tres tipos de componentes fundamentales en las representaciones de los alumnos: los experienciales, los ambientales -entendidos como los de su entorno cotidiano- y los escolares -propia-mente dichos-.

En segundo lugar hay que tener en cuenta la funcionalidad de las concepciones, en el sentido de que son útiles pues tienen un valor funcional que permiten la resolución de problemas cotidianos.

En tercer lugar, se ha de ser consciente de la estabilidad de las concepciones en el tiempo y de su resistencia al cambio, pues muchas veces esas concepciones son mantenidas, incluso cuando la enseñanza está planificada expresamente para cambiarlas. Sin embargo, factores como que los alumnos no cuestionen sus propias ideas, que las ideas no están aisladas, sino en un sistema superior de conocimientos, el carácter funcional de la representación -si es útil, por qué cambiarla- o la consolidación en el propio sistema educativo de los errores, llevan a que, en ocasiones, sea difícil modificar esas concepciones.

En cuarto lugar, las concepciones manifiestan el desarrollo psicológico del alumno, y se modifican, a su vez, por la interacción social constante. De este modo, las experiencias vividas por los estudiantes, los estereotipos sociales adquiridos en el ámbito familiar o las ideas continuamente transmitidas por los medios de comunicación constituyen un determinante fundamental de las concepciones que suelen manifestar los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De igual forma, la gran cantidad de tiempo que el alumno pasa en el aula también condiciona sus concepciones, por lo que será necesario no olvidar la importancia del contexto social escolar -relaciones no solamente escolares, sino también personal, de interacción grupal, etc.- para comprenderlas.

En quinto lugar, hay que ser conscientes de que las concepciones son comunes a grupos de individuos, pues “el conocimiento está normativizado y convencionalizado en una cultura” y, por tanto, se comparten “modos de referirse y hablar sobre los hechos”, lo que resulta una potente fuente de homogeneización (Cubero, 1996, p. 42).

En sexto lugar, las concepciones de los alumnos pueden diferir de las explicaciones científicas, no solamente de contenidos sino de los instrumentos de construcción, los contextos de elaboración, los objetivos y fines para los que se elaboran, la organización interna y la estructura representacional (Cubero, 1996, p. 30).

Y por último, y en séptimo lugar, hay que tener en cuenta el carácter implícito o explícito de las concepciones. Son “concepciones implícitas aquellas que el individuo no utiliza conscientemente para analizar la realidad, sino que «ve» a través de ellas, mientras que las explícitas se utilizarían de una forma consciente” (García Pérez, 2002, p. 197). Pues bien, si analizamos cualquier tipo de concepciones presentes en el contexto escolar, tendríamos que admitir que tienen componentes explícitos e implícitos, lo que de nuevo tiene que ver con los componentes cotidianos o escolar del conocimiento de los alumnos, aspecto referenciado anteriormente.

Si tomamos en cuenta estas características desde una perspectiva más didáctica, teniendo en cuenta los contenidos de enseñanza, los contextos escolares y las personas que van a aprender, la cuestión de las concepciones de los alumnos adquiere matices diferentes. Para García Pérez (2002):

la perspectiva didáctica acerca de las concepciones de los alumnos es una perspectiva integradora, en la medida en que permite sacar partido a aportaciones realizadas desde otras perspectivas científicas [...] reorientándolas hacia el campo de la enseñanza; y es, al mismo tiempo, una perspectiva específica en cuanto que aborda la cuestión de las concepciones con una óptica peculiar, que tiene en cuenta, por ejemplo, aspectos como la relación de las concepciones de los individuos (los alumnos en este caso) con los contenidos de enseñanza (es decir con el conocimiento escolar), las dificultades específicas que afectan a la progresión de dichas concepciones, el carácter más o menos compartido (en el aula) de determinados sistemas de ideas, etc. (p. 225).

Esta consideración de las concepciones de los alumnos desde una perspectiva más didáctica (García Pérez, 1999; 2001) lleva a plantearlas no únicamente en el cómo enseñar, sino también en el qué enseñar en la medida en la que pueden determinar el conocimiento escolar<sup>2</sup> (García Pérez, 2002).

De todo ello, podemos concluir que el conocimiento que los alumnos manejan, sus concepciones en torno a la enseñanza de la Historia como formadora de ciudadanos democráticos y participativos, puede ser un buen referente para la construcción y mejora de este conocimiento, favoreciendo los procesos de enriquecimiento del mismo. Se trata, por tanto, de que seamos conscientes de las ideas o concepciones que el alumnado maneja en torno a cuestiones claves de su formación histórica y ciudadana, con el propósito de conocer si realmente la enseñanza planificada y transmitida en las aulas de Bachillerato cumple con sus finalidades.

---

<sup>2</sup> Han sido numerosos los trabajos que han abordado el uso de las concepciones de los alumnos e igualmente, podemos encontrar autores que advierten acerca de la inutilidad e incluso de los posibles perjuicios de un uso inadecuado -o no bien entendido- de este concepto, así como del riesgo de que queden en un segundo plano otros campos importantes de la investigación didáctica (Daudel, 1992).



## CONOCER LAS CONCEPCIONES DEL ALUMNADO DE HISTORIA DE ESPAÑA A TRAVÉS DE UNA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Así, tras la selección de las provincias de estudio y la muestra (Martínez Valcárcel y Navarro, 2010) y una vez determinados los objetivos a investigar, describimos el instrumento de recogida de información utilizado. Para ello, y teniendo en cuenta que la finalidad de nuestra investigación estriba en conocer sí la Historia de España contribuye al desarrollo de la formación ciudadana y que optamos por el trabajo desde una metodología de investigación de marcado carácter cualitativo, consideramos que la estrategia más adecuada para la recogida de datos es la entrevista semiestructurada. Entendiendo que el acceso a la información puede realizarse desde diversas estrategias metodológicas e instrumentos, consideramos para nuestro trabajo la entrevista por la gran riqueza de informaciones y matices que aporta y que difícilmente conseguiríamos con otros instrumentos. 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. Evidentemente, conocemos las limitaciones que nuestro propio estudio tiene y es que al tratarse de una entrevista, muchos temas, concepciones e ideas del alumnado no quedan recogidas. Sin embargo, sí creemos que abarcamos un importante grueso de información.

Del mismo modo conviene matizar que, aunque la entrevista incide principalmente en contenidos estudiados en Historia de España en segundo de Bachillerato, las argumentaciones y reflexiones del alumnado pueden proceder de otras fuentes de información, de otros contextos y realidades. Sin embargo, estimamos pertinente centrar el estudio en ese momento concreto y de esa materia en particular por ser un hecho reciente que afecta al conjunto de la población juvenil, ya que la materia de Historia de España es obligatoria dentro del currículo de Bachillerato.

Para comprender la naturaleza del instrumento es preciso enumerar, aunque sea sucintamente, las distintas dimensiones que la entrevista recoge, pues permitirá darnos un enfoque globalizador que facilitará su comprensión. La entrevista se inicia con lo que denominamos como datos de identificación del entrevistado que recogen diversas informaciones de gran utilidad, primero porque ayudan a establecer una relación de comunicación entre entrevistador y entrevistado y segundo porque establecen un conjunto de datos que nos permite caracterizar a la muestra. Así, los datos de identificación recogen principalmente información sobre tres temáticas:

1. La provincia, universidad y titulación de grado que cursa, así como el género y la edad.
2. El segundo apartado recoge datos referentes a su curso de Historia de España en segundo de Bachillerato, a través de los siguientes ítems:
  - Nombre y localidad del instituto donde se realizó segundo de Bachillerato.
  - Modalidad de Bachillerato estudiado.
  - Grupo de Bachillerato, en caso de que hubiesen varios dentro de la misma modalidad.

- Nota final del Bachillerato.
- Nota de Historia en Bachillerato.
- Año en que se cursó Historia de España en segundo de Bachillerato.

3. El tercer apartado hace referencia a las PAU, recogiendo sus datos en torno a:

- Año de realización de la prueba.
- Convocatoria (junio o septiembre).
- Nota final en la prueba.
- Nota de Historia de España.

Seguidamente, la entrevista aborda seis dimensiones: contexto, docente, metodológica, contenido, aprendizaje y motivación y propuestas de mejora y autoevaluación. La primera de esas dimensiones referida al contexto permite poner al alumnado en antecedentes haciendo un repaso por las características de su centro, el aula, los compañeros, la convivencia y su sentimiento hacia las clases de Historia. La segunda refleja la figura del docente, desde sus características personales e ideológicas hasta la valoración de su actividad, su interés por la enseñanza y la finalidad con la que trabaja la Historia en sus clases. La tercera plantea una descripción de una clase habitual, recogiendo un inventario de recursos utilizados por el docente, así como su forma de trabajar la materia durante el curso (bien a través de una perspectiva temporal o con la resolución de problemas y su vinculación con noticias de actualidad).

La cuarta entra de lleno en el contenido. Con esta dimensión pretendemos acceder a los tres tipos de conocimiento desarrollado a partir de los procesos de enseñanza-aprendizaje: declarativo, procedimental y valorativo, a través de, por un lado, el recuerdo libre y, por otro, de cuatro supuestos con diferentes temáticas. Inicialmente, la entrevista contaba con cinco supuestos que por su excesiva extensión y por la valoración en la calidad de las respuestas dadas a través de la muestra piloto realizada<sup>3</sup>, decidimos reducir a cuatro, cuyas preguntas fueron reestructurándose y completándose a partir de los primeros datos de la citada muestra piloto. Así, en la ficha del recuerdo libre se le pide al alumnado que intente hacer un mapa o un resumen de las distintas etapas históricas estudiadas en la asignatura de Historia de España de Bachillerato con la finalidad de conocer qué contenidos recuerda de todo lo estudiado durante el curso y si es capaz de establecer relaciones entre dicho contenido.

Seguidamente se le presentan al alumnado cuatro supuestos en torno a distintos temas trabajados en la materia que, además, poseen una importante relevancia en la actualidad política, social y cultural de nuestro país. La condición principal que se le exige al alumnado es que deben utilizar argumentos históricos para dar respuesta a las preguntas planteadas. Los temas trabajados son:

1. *El derecho al voto y la reforma constitucional*, que se plantea a través del problema de la disminución en la edad de sufragio. Este supuesto consiste en la presentación de dos noticias, una a favor y otra en contra de la reforma, donde se le pide al

---

<sup>3</sup> La muestra piloto de la entrevista fue realizada a partir de las entrevistas realizadas a cinco alumnos de distintas ramas de conocimiento de la Universidad de Sevilla.

- alumnado no sólo la relación con los contenidos de Historia, sino su posicionamiento en torno a dicho cambio, especialmente vinculado con la construcción de la democracia. La elección de esta temática estriba en la incidencia de esta reforma en la organización política y electoral del país, así como en el desarrollo de la participación democrática de nuestros jóvenes en las decisiones políticas de nuestro país. Las preguntas giran en torno a cuestiones como el momento histórico en que se accedió al derecho al voto en España, si el hecho de disminuir la edad de voto puede fomentar la participación ciudadana, si España ha tardado lo mismo que otros países en acceder al derecho al voto y cuáles han sido las razones históricas que lo han determinado, si consideran que se puede dar un sufragio censitario, etc.
2. *La reforma constitucional en la ley de sucesión al trono*, trabajado a través de dos artículos, en principio contradictorios, de la Constitución (artículo 57 y artículo 14). Este supuesto incide en la realidad política de España como una monarquía parlamentaria, donde se pone de manifiesto no sólo el papel de la Corona en el sistema político, sino también la incidencia de ésta y de su realidad sucesoria en un tema de candente actualidad como es la promoción de la igualdad de derechos y deberes entre hombres y mujeres. Las preguntas realizadas abordan contenido histórico y relaciones causales, así como aspectos más vinculados a la actitud del alumnado frente a la institución monárquica, como por ejemplo, en relación a por qué en España no pueden reinar las mujeres y si siempre ha sido así, si ha habido reinas en otros momentos históricos, las diferencias existentes entre la monarquía actual y la del siglo XIX, el papel de esta institución en la realidad política, si consideran pertinente que en el futuro se siga manteniendo o creen que podría suprimirse.
  3. *La guerra civil y la memoria histórica*, queda recogida a partir de la imagen de Robert Capa, *Death of a Loyalist Soldier*. Con este supuesto, de marcado carácter político y social, pretendemos incidir en una temática ampliamente trabajada desde la materia de Historia de España, que aún tiene vigencia por las repercusiones que está teniendo en la actualidad, tanto en cuestiones políticas (con la discrepancia de opiniones entre los diversos partidos políticos), como sociales (con el papel de las víctimas en las últimas decisiones judiciales) y culturales (con la eliminación de los símbolos franquistas). Así, las preguntas para este supuesto se centran en conocer las causas de la guerra civil, la vinculación de los bandos de la guerra con los partidos políticos mayoritarios, la superación o no del conflicto, el posicionamiento del alumnado en torno a la memoria histórica, etc.
  4. *El retraso económico de España*, reflejado en un recorte de prensa que analiza las diversas realidades de Alemania y España ante la actual crisis, no sólo económica sino también social. A través de este supuesto pretendemos que el alumnado ponga de manifiesto su capacidad de relación entre los contenidos económicos estudiados durante el curso, pero también que establezca modelos de cambio económico y social que permitan una evolución sostenible en el sistema capitalista actual. Por ello, se les cuestiona por aspectos relativos a las causas para que Alemania esté saliendo de la crisis y España no, a si esos aspectos están vinculados con cuestiones históricas, si hay causas que justifiquen ese cierto retraso económico español y cuáles creen ellos que serían las medidas económicas que fomentarían su mejora.

La quinta dimensión recoge aspectos referentes a la motivación para el aprendizaje de la Historia, a los factores positivos y negativos que el alumnado considera que influyeron en el desarrollo del curso.

Finalmente, la sexta dimensión recoge un inventario de propuestas de mejora en torno a la enseñanza de la Historia así como una metarreflexión en torno a lo aprendido durante el curso con dicha materia así como sus finalidades, a través de cuestiones tales como: *¿Qué crees que aprendiste con la materia de Historia en Bachillerato? ¿Cuál crees que es la finalidad de la enseñanza de la Historia? ¿Para qué crees que te sirve la enseñanza de la Historia? ¿Qué aspectos de la Historia te han permitido formarte como ciudadano?* La importancia del planteamiento de estas cuestiones estriba en la relevancia que tiene la valoración que cada alumno hace de su propia formación histórica, de la finalidad y utilidad de ésta y de su vinculación con su desarrollo como ciudadano democrático y participativo en una sociedad en constante cambio.

Con esta estructura, la duración de la entrevista oscila entre los 25 y 35 minutos, dependiendo de la amplitud y profundidad de las respuestas del alumnado y está poniendo de manifiesto cuál es el aprendizaje ciudadano que los estudiantes han adquirido a través de la enseñanza de la Historia. Los primeros resultados de nuestro trabajo están dejando patente la utilidad de los instrumentos de investigación cualitativa para tomar información de aquellas prácticas y realidades que acontecen dentro de las aulas. Igualmente, la utilización de una entrevista semiestructurada, con unos objetivos claramente definidos, ayuda a comprender y entender el contenido histórico que el alumnado maneja y cómo lo aplica a situaciones y problemáticas cotidianas. Asimismo, esta técnica de investigación, pese a estar previamente establecida, no encorseta las respuestas de los estudiantes y éstos se sienten con la posibilidad de expresarse sin limitaciones, lo que nos ofrece una gran cantidad de respuestas y aportaciones, de distinto tipo y calidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUDIGIER, F. (1988). Didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales: propos introductifs. *Revue Française de Pédagogie*, 85, pp. 5-9.
- AUDIGIER, F., CRÉMIEUX, C. et TUTIAUX-GUILLON, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue Française de Pédagogie*, 106, pp. 11-23.
- CUBERO, R. (1996). *Concepciones de los alumnos y cambio conceptual. Un estudio longitudinal sobre el conocimiento del proceso digestivo en educación primaria*. Sevilla: Universidad de Sevilla. (Tesis doctoral).
- DAUDEL, CH. (1992). La géographie scolaire et son apprentissage: connaissance et intérêt. *Revue de Géographie de Lyon*, 67, pp. 93-113.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (1999). El papel de las concepciones de los alumnos en la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 39, pp. 7-16.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2001). Las ideas de los alumnos. Su importancia para la organización de los contenidos curriculares. En: PROYECTO GEA-CLÍO y SOUTO, X.M. (Comp.). *La Didàctica dela Geografia i la Història en un món globalitzat i divers*. Valencia: L'Ullal Edicions y Federació d'Ensenyament de CC.OO. del País Valencià, pp. 156-170.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2002). *Proyecto docente para la obtención de una plaza de profesor titular de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Universidad de Sevilla. (Proyecto docente).
- GIMENO SACRISTÁN, J. (Coord.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Editorial Morata.
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. y NAVARRO MEDINA, E. (2011). La formación histórica de los jóvenes en Historia de España y su relevancia en el desarrollo de las competencias ciudadanas: presentación del proyecto de investigación (EDU2010-16286). En: MIRALLES, P.; MOLINA, S. y SANTISTEBAN, A. (Eds.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, Pósters*. Murcia: APUDCS, pp. 59-66.

# ¿CÓMO PERCIBEN LOS ALUMNOS SU PARTICIPACIÓN EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA? UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ALUMNOS

**Dolors Bosch Mestres\***

*IES Joaquina Pla i Ferreras*

**Neus González-Monfort\***

*Universitat Autònoma de Barcelona*

## INTRODUCCIÓN

Enseñar y aprender a participar en un centro educativo no es tarea fácil, ya que ello implica confiar en los alumnos, trabajar con ellos y dejarles actuar. En este sentido hay que reflexionar en el seno de los claustros sobre el sentido de la palabra “participación” y llegar a acuerdos, ya que la escuela debería ser aquella comunidad que permitiera a los alumnos un crecimiento global hacia la ciudadanía democrática. Es en la escuela donde les tenemos que dar la oportunidad de aprender a participar. Es decisión de los centros educativos querer ser este entorno de aprendizaje para la participación.

Hoy se habla de que los jóvenes no participan, pero es una afirmación hecha desde la mirada de la “participación política”. Pero vemos también cómo la participación de los jóvenes de hoy, quizá desengañados precisamente de este concepto de “política”, está cambiando. Preocupados por la realidad del mundo, son capaces de dedicar su tiempo a debatir y a actuar en movimientos y asociaciones de diferentes tipologías y buscan los espacios que les permitan llevar a cabo sus proyectos, muchos al servicio a los demás y al entorno, donde su aportación desinteresada es de vital importancia.

Enseñar a participar pide coherencia; si ponemos en marcha este engranaje debemos aprender a escuchar y a asumir sus decisiones; si preguntamos, debemos incluir sus respuestas en nuestras actuaciones, porque, si no, no tiene sentido pedirles lo que piensan. Consideramos que implicarlos en la vida colectiva significa –a menudo– renunciar a nuestros planes para dar cabida a sus propuestas, y hay que reconocer que eso –a veces– nos cuesta.

Fomentar la participación del alumnado quiere decir: confiar en ellos, trabajar con ellos, estar a su lado, aprender a ponernos detrás para dejarlos actuar, y después saber ponernos delante para reflexionar y valorar. Si lo hacemos así, ellos serán capaces de

---

\* Dolors Bosch Mestres: Institut Joaquina Pla i Ferreras. Sant Cugat (Barcelona). E-Mail: mbosch58@xtec.cat.

Neus González-Monfort: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales. Universitat Autònoma de Barcelona. E-Mail: neus.gonzalez@uab.cat.

aprender la libertad y la responsabilidad que les llevará a la participación responsable, la que pretendemos como educadores.

Es el sentido que damos a las palabras lo que configurará nuestra cultura; por eso los centros educativos debemos reflexionar sobre el sentido de la palabra “participación” y llegar a acuerdos. Pensamos que hay que preguntarnos qué entendemos por participar para, entre todos, poder dibujar cómo queremos que sea esta participación en nuestros centros. Y para ello tenemos que saber qué piensan nuestros alumnos, cómo la perciben y cómo la viven, para dar sentido a lo que creemos es una actitud democrática fundamental.

## DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN<sup>2</sup>

A continuación, se presentan los objetivos, las preguntas, los supuestos iniciales y los instrumentos del trabajo sobre las representaciones sociales de los alumnos de secundaria sobre la “participación”.

### *Objetivos:*

- Definir el marco conceptual del concepto de “participación”, como uno de los conceptos centrales en la educación democrática de la ciudadanía, y justificar una propuesta<sup>3</sup>.
- Indagar sobre las representaciones sociales del concepto de “participación” de los alumnos que han finalizado la ESO.

### *Preguntas:*

- ¿Qué se entiende por “participación”?
- ¿Cuáles son las representaciones sociales de los adolescentes respecto del concepto de “participación”? ¿Qué entienden por “participar”?
- ¿Qué ámbitos de participación se ofrece al alumnado en los centros educativos de educación secundaria?
- ¿Los alumnos ven el instituto como un lugar donde poder “participar”? ¿Es el instituto un entorno donde se favorece la “participación”? ¿En los institutos se favorece el aprendizaje de la “participación”?
- ¿Qué decisiones se deben tomar para favorecer el aprendizaje de la “participación” en los centros educativos de educación secundaria?
- ¿Qué ámbitos de “participación” tienen los alumnos de secundaria en su entorno, diferentes del instituto? ¿Dónde, cómo y en qué participan?

<sup>2</sup> La investigación que aquí se presenta es una parte del trabajo de investigación de la profesora Dolors Bosch Mestres, dentro del programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona, dirigido por los doctores Joan Pagès Blanch y Neus González-Monfort.

<sup>3</sup> Este objetivo se enmarca en la línea de investigación existente en el grupo GREDICS (2009SGR468), y del que ya se han realizado tres trabajos.



**Supuestos:**

- Cuando se habla de la formación de los jóvenes para una ciudadanía democrática, casi siempre se plantea que la participación ya vendrá con la mayoría de edad, y que lo que deben hacer los docentes es “prepararlos” para que participen cuando sean adultos.
- Cuando se habla de participación democrática, casi siempre se vincula con “participación política” en general, y con el “sufragio” en particular. Cuando se afirma que los jóvenes no participan, casi siempre se vincula con la falta de interés por ir a votar, o participar en cuestiones y contextos “políticos” (partidos, sindicatos...).
- Los adolescentes se sienten partícipes de una situación cuando pueden opinar y defender sus razones, y son escuchados y tenidos en cuenta. Los adolescentes consideran que participan cuando pueden compartir tareas y trabajos con el grupo de compañeros y compañeras.
- Los alumnos piensan que en el centro la participación queda reducida a las demandas que los adultos proponen tanto a nivel académico (trabajos, proyectos, créditos de síntesis...) como a nivel más lúdico (fiestas, “semana de...”, conmemoraciones, actividades extraescolares...).
- Los centros educativos ofrecen muchos espacios de participación, pero casi siempre dirigido y diseñado por los adultos, donde los alumnos tienen el rol de ejecutar unas directrices muy concretas.

**Instrumentos:**

Los instrumentos que se están utilizando para la recogida de datos, teniendo en cuenta que es una investigación cualitativa y emergente, son: a) un cuestionario con preguntas de respuesta abierta donde los alumnos -que actualmente están cursando primero de bachillerato- deben definir, escoger una opción y justificar su selección, plantear su opinión ante una situación y explicitar su grado de “participación” actual en el centro educativo; b) tres entrevistas grupales con algunos de los alumnos que han contestado el cuestionario; c) el análisis de las actividades que el centro educativo plantea explícitamente como oportunidades para que los alumnos participen, vinculándolas con el marco teórico construido en esta investigación; y d) la observación participante en alguna de las actividades que se pongan en el instituto.

En la actualidad, ya se ha definido el marco conceptual de la investigación. Se ha diseñado y pasado el cuestionario, y posteriormente se procederá a la realización de las entrevistas grupales y a la observación participante de las actividades seleccionadas.

Las preguntas del cuestionario son las siguientes<sup>4</sup> (Cuadro 1):

---

<sup>4</sup> Una estructura similar será utilizada para las entrevistas grupales semiestructuradas que se realizarán posteriormente.

1. Con tus palabras, di qué entiendes por “participación”.
2. Elige y marca con un círculo 3 acciones de las que hay a continuación, y que tú utilizarías para definir lo que entiendes por “participar”. [*Hay 20 opciones, desde “asistir a actividades” hasta “asumir responsabilidades”, pasando por opciones como “opinar”, “formar parte de un grupo”, “hacer el trabajo que me corresponde”, “escuchar lo que dicen los demás” o “comprometerme”*].
3. Escribe tres de las acciones que has elegido en la pregunta anterior, y di en qué momento de tu vida las llevas a cabo.
4. A continuación, hay una lista de actividades que lleva a cabo el Instituto Joaquima Pla i Ferreras (Sant Cugat del Vallès, Barcelona). Di en cuáles participas y en cuáles no. Y, si lo haces, cómo lo haces. [*Las opciones para elegir el tipo de “participación” son: asistiendo, opinando, proponiendo y llevando a cabo las decisiones. La lista de actividades va desde el nombre de las asignaturas, fiestas, semanas de..., asambleas de delegados, hasta la asociación deportiva o el proyecto de investigación en grupo de 4º*].
5. De entre todas las actividades en las que participas y que has marcado en la pregunta anterior, selecciona aquella actividad en la que tu participación fue más intensa y justifícalo.
6. Lee los diferentes supuestos y responde a las preguntas siguientes:
  - 6.1. Cuando uno de tus profesores o profesoras te dice: “En esta asignatura, la participación es muy importante, y se tendrá en cuenta en la nota final”. ¿A qué crees tú que se refiere?
  - 6.2. Cuando el delegado o delegada de clase te dice que: “Deberíamos participar en la preparación de una actividad en el instituto (castañada, fin de curso, juegos florales, semana de la ciencia, concurso de fotografía...)”. ¿Cuál es tu actitud? ¿Qué haces normalmente?
  - 6.3. En todos los institutos existe el “Consejo Escolar”, donde los alumnos del instituto están representados por dos compañeros o compañeras que han elegido en unas elecciones. ¿Qué función crees que tienen?
  - 6.4. No sé si sabes, pero la alcaldesa de Sant Cugat ha dicho públicamente que está muy satisfecha de la participación de los alumnos del Instituto Joaquima Pla i Ferreras en las actividades que organiza el municipio (ayuntamiento y entidades). ¿A qué crees que se refiere?
7. Si un alumno de los Estados Unidos de América te pidiera en qué y cómo participas en el instituto. ¿Qué le dirías? Escríbele un correo electrónico.
8. Finalmente, ¿Cómo te gustaría participar en el Instituto? ¿Cuál sería tu propuesta sobre el tipo de participación que deberían tener los alumnos en el Instituto Joaquima Pla i Ferreras?

Cuadro 1: Cuestiones del cuestionario. Fuente: Elaboración propia.

### ***Muestra:***

La muestra de estudiantes utilizada son los alumnos que durante el curso 2010-2011 hicieron 4º ESO en el Instituto Joaquima Pla i Ferreras de Sant Cugat del Vallès (Barcelona), y que actualmente están cursando 1º bachillerato. Se ha escogido este tipo de alumnado, porque es el que ha hecho toda la educación secundaria obligatoria en el centro, y ha tenido oportunidad de participar en todas y cada una de las actividades propuestas desde las aulas, el centro y el entorno, así como la posibilidad de hacer propuestas. El número total de alumnos que forman la muestra es de 60.

## ALGUNOS REFERENTES TEÓRICOS UTILIZADOS SOBRE EL CONCEPTO DE “PARTICIPACIÓN” EN ESTA INVESTIGACIÓN

Es necesario definir el concepto de “participación”, ya que actualmente es uno de los conceptos estructuradores de la Educación para la ciudadanía, y uno de los que más aparece en los proyectos educativos de los centros.

La participación forma parte de la propia definición de ciudadano, ya que el verdadero ciudadano es aquel que participa. Y en la misma definición de ciudadano se encuentra implícita la libertad, entendida como un derecho y como un deber, es decir, hay que poder decidir libremente en qué participar e intervenir de la sociedad para mejorarla (Cortina, 1997; Camps, 2005). La participación es también justicia, es decir, supone unos derechos y unos deberes que dan sentido a nuestra intervención en la sociedad. Así la participación se convierte en derecho y deber ciudadano (Pagès y Santisteban, 2005 y 2007; Le Gal, 2002), porque supone unas obligaciones y unas responsabilidades.

Compartimos el fin de garantizar que el alumnado se convierta en ciudadano activo y responsable, capaz de contribuir al desarrollo y bienestar de la sociedad en la que vive, y donde el pensamiento crítico y la participación activa son piezas fundamentales de la construcción y desarrollo de la democracia (Eurydice, 2005).

La ciudadanía democrática exige una educación también para la responsabilidad, por lo que la escuela debe preparar a los jóvenes para ejercer como ciudadanos responsables, y –entre otras cosas– esto implica participar en la vida social y política de su centro y de su entorno. La participación se muestra con la implicación y la responsabilidad, ya sea con la palabra y/o con la acción (Puig, 1997; Audigier, 1999; Kerr, 2002).

## PRIMEROS RESULTADOS OBTENIDOS DEL CUESTIONARIO

Para este trabajo hemos seleccionado las preguntas dos, tres, cuatro y cinco, ya que consideramos que son en las que los alumnos muestran sus representaciones sociales sobre la “participación” de una manera más libre. A partir de la pregunta seis, los alumnos deben opinar sobre unas situaciones o casos concretos, lo que orienta mucho más sus respuestas, no así en la primera parte del cuestionario.

Las preguntas dos y tres están estrechamente ligadas, ya que en la primera deben escoger cinco acciones entre las veinte opciones que se les presentan, y en la segunda, deben justificar tres de las elegidas y explicitar en qué contexto la realizan. La finalidad de estas cuestiones es analizar el concepto de “participación” que los alumnos tienen, cuando no se les contextualiza ni se les plantea ningún caso o situación.

Las opciones están dispuestas en cinco columnas, y cada columna implica un grado diferente de participación, algo que no se hace explícito a los alumnos. Así, en la primera columna se sitúan opciones como “escuchar”, “estar en un lugar”. En la segunda, “formar parte”, “asistir”, es decir, colaborar con los otros y compartir las tareas dentro de un grupo. En la tercera se sitúa el “opinar”, o dar a conocer tu opinión o posicionamiento ante una situación. En la cuarta, “tomar parte”, y en la quinta, “buscar soluciones” o “asumir responsabilidades”, las alternativas se centran en una

participación más activa que en el resto, ya que se supone una mayor implicación personal y/o colectiva, que supera el “hacer lo que dicen otros”, para pasar a la propuesta propia y la acción.

Los resultados obtenidos son los siguientes (Cuadro 2):

CATEGORÍA	Nº RESPUESTAS	PORCENTAJE PONDERADO
1 (estar, escuchar...)	10	5%
2 (colaborar, asistir...)	63	32%
3 (opinar, dialogar...)	60	30%
4 (tomar parte...)	18	9%
5 (comprometerse, asumir responsabilidades...)	47	24%
<b>Totales</b>	<b>198</b>	<b>100%</b>

Cuadro 2: Resultados de la pregunta 2. Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse en la Tabla 1, las respuestas de los alumnos se centran mayoritariamente entre las categorías 2 y 3, aquellas que suponen un grado de participación “pasiva”, en la que participan cuando se les pide o se les propone una actividad concreta, especialmente situada en el contexto del aula (trabajo en grupo, tareas vinculadas a las asignaturas...) y del centro (comisiones para fiestas y conmemoraciones, semanas temáticas...). No obstante, hay que remarcar que el 24% de las respuestas se concentran en la categoría 5, aquella que suponía un tipo de participación más “activa”, donde los alumnos “buscan soluciones”, “plantean alternativas”, etc. Los alumnos que han marcado este tipo de opciones coinciden con los alumnos que están más implicados en proyectos extracurriculares del centro (2x2, Asociación deportiva, Comisión de convivencia...).

En lo referente a la pregunta 3, que pretendía que los alumnos contextualizaran la elección hecha en la pregunta anterior, para así poder conocer cuáles eran los ámbitos y los contextos de su actuación y/o participación, se refuerza la conclusión: los alumnos consideran que su participación se produce principalmente en el espacio del aula, y en aquellas actividades que se proponen desde instancias del centro. Es decir, para ellos su “participación” consiste en hacer las tareas que en clase se proponen, trabajar en grupo con sus compañeros compartiendo tareas y asistiendo como “participantes” en las diferentes actividades que se diseñan desde el centro o desde el municipio. Sigue siendo una minoría la que vincula su participación con aquellos proyectos en los que su opinión y el hecho de asumir responsabilidades son de gran importancia.

Las preguntas 4 y 5 están vinculadas, ya que pretenden indagar en aquellas actividades que desde el centro se pueden realizar (desde las asignaturas a las actividades de municipio) y en las que participan los alumnos, y su grado de implicación.

El listado de actividades propuesto es de 20, al que hay que sumarle todas las asignaturas. En una primera instancia hay que marcar la opción de “sí” o “no”. Y en caso de respuesta afirmativa, indicar el grado de participación, desde el de “asistiendo”, hasta el de “llevando a cabo”, pasando por “opinando” y “proponiendo”. En esta ocasión, los

alumnos vinculan su “participación” con las actividades en las que han sido protagonistas, donde han podido opinar, proponer y desarrollar ideas. Puede observarse que las actividades que piden mayor implicación y toma de decisiones no son las que luego desarrollan en la pregunta siguiente (nº 5). En cambio, aquellas actividades que “exigen” sólo su asistencia u opinión son las menos seleccionadas.

Hay que destacar que mientras los alumnos consideraban que su participación se centraba básicamente en aquellas actividades que se realizan dentro el aula (preguntas nº 2 y 3), en estas preguntas los alumnos destacan de manera mayoritaria las actividades que son de tipo extracurricular y que además se realizan fuera del horario lectivo, por ejemplo: 2x2, Dame juego, Asociación deportiva, Equipo de mediación, Actividades para financiar el viaje de final de 4ºESO.

Entre las frases que los alumnos escriben para explicar por qué decidieron participar, y en qué consistía, destacamos las siguientes, porque consideramos que de manera implícita están diciendo qué es lo que ellos entienden por “participación”:

“Por el compromiso, porque no era obligatoria, y se podía hablar con libertad”, *equipo de mediación* (033).

“Me gusta hablar sobre temas interesantes, y tener la oportunidad de preparar cosas para solucionar conflictos entre personas”, *equipo de mediación* (040).

“Porque hay un objetivo: conseguir dinero. Hay muchas cosas que hacer, teníamos que organizar actividades y desarrollarlas. Nos interesaba mucho. Y si no te interesa, participas menos intensamente”, *comisión financiación viaje 4ºESO* (015).

“Por el compromiso de desarrollar un proyecto para proponer manera de ayudar a otros alumnos”, *proyecto 2x2* (008).

“Por el trabajo en grupo, que necesita de la colaboración de todos, opinando, aportando información, proponiendo y llevando a cabo las decisiones tomadas”, *proyecto de investigación en grupo – PRE* (024).

“Escuchaba, colaboraba, respetaba las opiniones de los otros, ya que antes las machacaba”, *asignatura de ciencias sociales* (006).

## PRIMERAS VALORACIONES Y CONSIDERACIONES

Es en los centros educativos donde nuestros alumnos dibujan y construyen su concepto de participación. Con los resultados obtenidos, y teniendo en cuenta que es una muestra pequeña centrada en un solo centro, y sin ningún interés por generalizar ni extrapolar, parece que la investigación que estamos llevando a cabo apunta que los alumnos de secundaria, mayoritariamente, entienden que la participación es “algo pasivo” que se desarrolla en un contexto donde ellos hacen aquello que se espera que hagan, en el momento que se les pide. En cambio, una minoría vincula la participación con “algo activo” donde ellos pueden opinar, aportar y proponer.

En lo que se refiere al ámbito de actuación, los alumnos preguntados “participan” sobre todo en aquellas actividades que se plantean dentro del aula, en un contexto curricular y en horario lectivo. En cambio, aquellas actividades extracurriculares y fuera de horario son menos seguidas por el alumnado. No obstante, son estos jóvenes los que plantean un concepto de participación más complejo, lleno de matices y rico, en el que se

interrelacionan: voluntad, interés, motivación, compromiso, opinión, diálogo, consenso o cooperación (*“si te interesa, participas más. Si no, solo estás”, 022*).

Consideramos que a partir de los resultados que estamos obteniendo en esta investigación podemos utilizar las palabras de Torney-Purta (2002), donde afirma que si en el aula/centro se crea un clima abierto donde se facilite la adquisición de comportamientos ciudadanos y democráticos, luego eso se traduce en una mayor intención de ir a votar cuando sean adultos.

La escuela, en sus diferentes ámbitos, debe fomentar y facilitar la participación de los alumnos, ya que a participar se aprende participando. Los resultados hasta el momento obtenidos así lo avalan, ya que los alumnos destacan aquello que hacen dentro del centro, y especialmente en las aulas en horario lectivo. Es por eso que la escuela debería ser un instrumento para la formación de una ciudadanía democrática, pero a veces una estructura demasiado compartimentada en materias, con pocos espacios comunes, y con unas relaciones de poder demasiado jerárquicas no permiten construir espacios para la participación libre y responsable del alumnado.

No decimos nada nuevo si afirmamos que cuando los alumnos sienten que forman parte del centro se comprometen y se implican de manera diferente, cambiando radicalmente unas dinámicas pasivas por otras activas.

Por eso habría que ir más allá y, como proponen Albacete, Cárdenas y Delgado (2000), habría que emprender en los centros educativos aquellas acciones necesarias para suministrar a los ciudadanos más jóvenes los elementos democráticos para que participen de forma consciente y constructiva en la solución de los problemas presentes.

La escuela debería facilitar que los alumnos sean protagonistas de su formación, y que lo sean siendo parte participante. El clima de la escuela debe facilitar que tomen parte activa y significativa en la vida del centro, que vayan adquiriendo autonomía y responsabilidad, y así puedan ir incrementando la amplitud de participación en todos aquellos aspectos que sea posible dejar en sus manos. Hay que plantear una estructura de centro que favorezca la participación y la corresponsabilidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBACETE, C.; CÁRDENAS, I. y DELGADO, C. (2000). *Enseñar y aprender la democracia*. Madrid: Síntesis.
- AUDIGIER, F. (1999). L'éducation civique dans l'enseignement secondaire: quelques repères historiques. *IREH. L'école du citoyen. Revue Nationale du Réseau CNDP-CRDP pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, 7, pp. 17-27.
- CAMPS, V. (2005). El sentit del civisme. *Barcelona Metròpolis Mediterrània*, nº 6. Ajuntament de Barcelona.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- EURYDICE (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid: Consejo de Europa / MEC.
- KERR, D. (2002). Citizenship Education: an International Comparison across Sixteen Countries. *The International Journal of Social Education*, 17(1), pp. 1-15.
- LE GAL, J. (2002). *Els drets de l'infant a l'escola*. Barcelona: Graó.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2005). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la ciudadanía. Los problemas para definir los conceptos de EpC. *Guías para Enseñanzas Medias*. Wolters Kluwer España, pp. 1-14.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En: ÁVILA, R.M.; LÓPEZ-ATXURRA, R. y FERNÁNDEZ DE LARREA, E. (coord.). *Las competencias profesionales para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: EHU-UPV/AUPDCS, pp. 353-369.
- PUIG, JM. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, pp. 58-65.
- TORNEY-PURTA, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries". *Applied Developmental Science*, 6, pp. 202-211.





## **LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN EL ALUMNADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA**

**Francisco Javier Trigueros Cano, Cosme Jesús Gómez Carrasco, Raimundo A. Rodríguez Pérez y Sebastián Molina Puche\***

*Universidad de Murcia*

En el actual marco normativo, la vertebración del currículo a través de competencias básicas favorece la integración y relación de lo aprendido por el alumnado en los tres principales ámbitos educativos: formal, no formal e informal; relaciona los aprendizajes con contenidos distintos que se podrán utilizar de manera efectiva cuando resulte necesario en situaciones y contextos diversos; permite enfatizar en los aprendizajes que se consideran imprescindibles, con el fin de utilizar e integrar los saberes adquiridos en nuestras tareas cotidianas; y propicia que el alumnado consiga su realización personal, se pueda incorporar a la vida adulta satisfactoriamente, sea capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida y, además, pueda ejercer la ciudadanía de forma activa (MEC, 2006b). En el ejercicio de esta ciudadanía está la participación ciudadana, muy importante para el adecuado desarrollo y progreso de las sociedades democráticas, que contribuye sobremanera en la adquisición de la competencia social y ciudadana.

### **MARCO LEGISLATIVO**

La Ley Orgánica de Educación (LOE) concibe la participación como un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos, y tal es la importancia que dicha norma le otorga, que adquiere la categoría de “principio educativo”, consistente en “preparar para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento”.

---

1 Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “El área de Conocimiento del Medio y el proceso evaluador en tercer ciclo de Educación Primaria: competencias, criterios y procedimientos”, cofinanciado entre el Centro de Formación y Desarrollo Profesional de la Universidad de Murcia y la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

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

Por otra parte, tanto en el Real Decreto 1513/2006, de enseñanzas mínimas en la Educación Primaria; como en el Decreto 286/2007, que establece el currículo de Primaria en la Región de Murcia, se incide en la importancia de la participación para contribuir al desarrollo de las competencias básicas. Más concretamente, al tratar la competencia social y ciudadana, en ambos documentos curriculares se profundiza en la necesidad de ejercer una ciudadanía activa e integradora, considerándose como piedra angular la reflexión crítica sobre los conceptos de libertad, democracia, igualdad, participación y ciudadanía, entre otros. Por último, atribuye a las áreas de *Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural*, y de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, un papel importante en el desarrollo de la autonomía personal y de la participación ciudadana y social a través de la adecuada selección de los contenidos a impartir; pues desde ambas se pretende asentar las bases de una futura ciudadanía mundial, solidaria, informada, participativa, etc., que permita conocer y comprender las relaciones, organización, funciones y mecanismos de la participación ciudadana en todos los ámbitos sociales.

En la Tabla 1 observamos las referencias expresas a la participación ciudadana en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, orientando así e informando de la importancia y su tratamiento.

PRIMER CICLO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Contenido bloque 4:</b> Valoración de la importancia de la participación de todos.</li> </ul>
SEGUNDO CICLO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Contenido bloque 4:</b> Organización de la comunidad educativa y participación en las actividades del centro.</li> <li>• <b>Criterio de evaluación:</b> Señalar algunas funciones de las administraciones y de organizaciones diversas y su contribución al funcionamiento de la sociedad, valorando la importancia de la participación personal en las responsabilidades colectivas. Entre otros aspectos, se pretende valorar los comportamientos de participación y asunción de responsabilidades para favorecer la convivencia en el aula y la participación en el centro.</li> </ul>
TERCER CICLO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Criterio de evaluación:</b> Conocer los principales órganos de gobierno y las funciones del Municipio, de las Comunidades Autónomas, del Estado Español y de la Unión Europea, valorando el interés de la gestión de los servicios públicos para la ciudadanía y la importancia de la participación democrática.</li> </ul>

Tabla 1: Menciones a la participación ciudadana en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (contenidos y criterios de evaluación). Fuente: RD 1513/2006 de enseñanzas mínimas de Educación Primaria.

## PARTICIPACIÓN CIUDADANA, CIENCIAS SOCIALES Y COMPETENCIAS

La incorporación de las competencias básicas ha supuesto una nueva forma de afrontar la práctica docente, pues las destrezas, habilidades y actitudes poseen un mayor peso frente a los contenidos conceptuales. Esto implica un cambio en el ámbito didáctico que debe suponer para el alumnado la adquisición de un saber en la acción, para la acción y sobre la acción (Zabala y Arnau, 2007; Escamilla, 2009). No cabe duda de que para

potenciar estos elementos -sobre todo a nivel metodológico- el profesorado debe prestar especial atención a los métodos interactivos y a fomentar la participación del alumnado. La presencia de dichas competencias en los currículos oficiales requiere del alumnado unos conocimientos que puedan dar respuesta a los problemas planteados en la vida, por lo que la participación y la asimilación de valores democráticos se hacen imprescindibles a la hora de crear buenos ciudadanos. El enfoque sobre competencias básicas insiste en que todo lo que aprendamos sea aplicable (Carabaña, 2011). En la dimensión social, la persona debe ser competente para participar en la transformación de la sociedad. En la dimensión interpersonal, el individuo deberá ser competente para relacionarse, comunicarse y vivir positivamente con los demás. En la dimensión personal, deberá ser competente para ejercer de forma responsable y crítica la autonomía, la cooperación, la creatividad y la libertad.

En el ámbito disciplinar de las ciencias sociales, y desde esta perspectiva de desarrollo de competencias, el proceso de enseñanza exige un cambio desde una práctica educativa centrada principalmente en los contenidos de geografía e historia a una práctica docente centrada en habilidades sociales, de participación y comprensión de la sociedad, su evolución, cambios y permanencias. Hay que plantear los contenidos como un instrumento para el desarrollo de destrezas específicas de pensamiento (Bravo y Milos, 2007). No se trata de eliminar los contenidos conceptuales en el aprendizaje de las ciencias sociales, sino de contextualizarlos adecuadamente para que los alumnos puedan utilizar esa información a la hora de comprender y participar en su entorno social y cultural.

A pesar de que la enseñanza de la historia (y otro tanto se podría decir del resto de ciencias sociales) dentro del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural puede potenciar la adquisición de las competencias social y ciudadana, cultural y artística, lingüística, matemática, interacción con el mundo físico, información y competencia digital, aprender a aprender y fomentar la autonomía e iniciativa personal (es decir, del conjunto de competencias básicas), en la práctica real la competencia más trabajada y fomentada desde esta disciplina es la competencia social y ciudadana, entendida como la participación democrática dentro de la sociedad (Santisteban y Pagés, 2007). Sin embargo, esta competencia se alcanza más por medio de un tratamiento conceptual que desde una perspectiva procedimental de aplicación de esos conocimientos. En efecto, en lo referido a la adquisición de la citada competencia, en el “aula de ciencias sociales” lo que se trabaja principalmente es que los alumnos adquieran habilidades en el conocimiento de la evolución y organización de las sociedades, en la comprensión de la realidad histórica y en los rasgos de las sociedades actuales, sus avances o retrocesos. Sin embargo la expresión de las ideas propias de los alumnos, las actitudes favorables a escuchar a los demás, la habilidad en la práctica del debate, así como el fomento de los valores democráticos (es decir, la dimensión práctica o aplicada del anterior conocimiento conceptual: Gavaldá y Santisteban, 2004) tienen un peso específico muy pequeño. Con el abuso del examen y la escasez de otros instrumentos de evaluación que incidan en las habilidades sociales y los procedimientos (Calatayud, 2000), deberíamos cuestionarnos si realmente podemos afirmar si los alumnos son competentes en las habilidades sociales que se requiere.

En este sentido, y prestando especial atención a la adquisición de valores democráticos y de participación ciudadana, son interesantes las experiencias que combinan el proceso

de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales con la empatía o la introducción de la enseñanza de los conflictos y su resolución. La principal intención de estas experiencias es la de enseñar en el debate y en el respeto de las diferentes opiniones (López Facal y Santidrián, 2011; Santisteban, 2004). Unas experiencias que, si bien están realizadas en el ámbito de Educación Secundaria, pueden aplicarse en Primaria con las adaptaciones pertinentes. Entre los diferentes métodos para facilitar la participación activa del alumnado, el aprendizaje basado en problemas proporciona interesantes resultados. Este método permite la enseñanza de nuevos conceptos usando un problema como punto de partida (García Sanz, 2008). Además, resulta útil como ejercicio de evaluación, frente a los métodos y pruebas tradicionales (Canals, 2011). Un enfoque que se adapta perfectamente a la enseñanza de las ciencias sociales por la propia naturaleza del conocimiento y del objeto tratado: el hombre en sociedad.

## DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta lo anterior, vamos a comprobar cómo se refleja en las programaciones docentes y en el principal instrumento de evaluación, el control o examen, el tratamiento de la competencia social y ciudadana y el fomento o uso de la participación para la formación de ciudadanos democráticos y comprometidos. Para lo cual se ha realizado una muestra intencionada entre cinco centros de Educación Primaria de la Región de Murcia, y de ellos nos hemos centrado en el tercer ciclo en el curso académico 2010-2011. Los municipios en los que se ubican estos centros educativos son: Yecla, Cieza, Abarán, Murcia y San Pedro del Pinatar. Los resultados obtenidos se enmarcan dentro de un estudio más amplio y complejo como es el proyecto de investigación educativa que lleva por título “El área de Conocimiento del Medio y el proceso evaluador en tercer ciclo de Educación Primaria: competencias, criterios y procedimientos”; cofinanciado entre el Centro de Formación y Desarrollo Profesional de la Universidad de Murcia y la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En total participan 14 profesores y los maestros implicados en la docencia en dicho ciclo. Esta investigación comenzó en el curso 2010-2011 y para la obtención de los resultados que a continuación exponemos hemos utilizado como instrumentos de estudio las programaciones docentes, las unidades didácticas y los controles y exámenes utilizados por el maestro y hechos por los alumnos.

En las programaciones didácticas analizadas suelen aparecer como una de las principales habilidades a desarrollar en los alumnos la participación ciudadana y las destrezas en debates, así como saber escuchar y respetar la opinión de los demás. Pero la práctica en el aula parece distar mucho de dichas programaciones. La presentación de datos históricos, geográficos y sociales suelen tener una base común conceptual, olvidándose en gran parte de los procedimientos, capacidades y actitudes, como se desprende de los exámenes. Con estas propuestas de enseñanza y de evaluación cabe cuestionarse si los alumnos pueden alcanzar una conciencia social y un nivel de desarrollo en el pensamiento que les permita participar activamente como ciudadanos, y con ello sentirse parte del contexto social y colaborar en su entendimiento y transformación. Además, más concretamente, intentaremos dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Se prevé la participación del alumnado como elemento clave para el desarrollo de las competencias básicas? ¿Y para la competencia social y ciudadana?
- ¿Cómo influye la participación del alumnado en la adquisición de la competencia social y ciudadana?
- ¿Es real la presencia de la participación y de la competencia social y ciudadana en las programaciones y su consiguiente evaluación en los exámenes?

## RESULTADOS

A continuación exponemos, de forma resumida y por centros, los resultados más relevantes en relación con los objetivos propuestos.

### Centro nº 1, situado en Abarán

La participación ciudadana y la competencia social aparecen en las programaciones, sin embargo, en los exámenes de 5º y 6º curso de Primaria de la asignatura *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*, las cuestiones relativas a contenidos relacionados con la participación democrática, la tolerancia y demás valores relativos a la competencia social y ciudadana apenas aparecen reflejados, ya que las preguntas de los exámenes están basadas en el conocimiento de las instituciones españolas y europeas, personajes y acontecimientos fundamentalmente políticos y, en menor medida, económicos. La historia de los grandes períodos, las biografías de grandes personajes y hechos (reyes, batallas, dictaduras...) sigue marcando la evaluación, a pesar de haber quedado obsoleta como metodología didáctica. Por tanto, a pesar de incluirse en la programación, en los diversos controles casi no se evalúa sobre ese punto.

### Centro nº 2, situado en Murcia

En el centro analizado en tercer ciclo se trabaja por proyectos. En ellos se desgranar competencias básicas, objetivos, evaluación y metodología de cada unidad didáctica. Al terminar cada una de ellas el alumno deberá elaborar una tabla -Programa de Estudio Eficaz- indicando qué ha aprendido y qué ha aprendido a hacer.

Para el conjunto de la evaluación, más allá del valor de las huellas que han dejado las distintas culturas que han poblado el territorio español y murciano, no se insiste en cuestiones relativas a la competencia social y ciudadana, y no aparece mención a la participación democrática. La mayor parte de los controles insiste en identificar personajes, acotaciones temporales, logros técnicos y aportaciones artísticas. En menor medida cuentan trabajos referidos a anecdotarios y entrevistas orales.

### Centro nº 3, situado en S. Pedro del Pinatar

Las 15 unidades didácticas recogen la competencia social y ciudadana, aludiendo tanto en objetivos como en contenidos y criterios de evaluación a la adquisición de conductas respetuosas con el medio ambiente, el patrimonio histórico, conocer las insti-

tuciones democráticas y las formas de participación ciudadana, así como pautas de vida saludable. Con todo, son una parte mínima de las preguntas. Apenas hemos encontrado 3 preguntas de las 150 analizadas en las que se vislumbra algún atisbo de reflexión sobre estos comportamientos sociales. Pero en ningún caso haciendo alusión directa a la participación ciudadana. Los diversos controles de evaluación insisten en lo político-factual, en los contenidos de historia, y en los conceptos teóricos en lo relativo al medio ambiente, la energía y el Universo.

### Centro nº 4, situado en Yecla

Las programaciones incluyen el tratamiento de la competencia social y ciudadana y la participación democrática, entre otros valores.

En el examen de los temas 12 y 13 hay una pregunta que se refiere a la participación de los ciudadanos españoles en la política del país. En el resto de controles apenas se incluyen cuestiones relativas a la competencia social y ciudadana. Se pregunta por cuestiones teóricas, en muchos casos a partir de mapas, esquemas y dibujos.

### Centro nº 5, situado en Cieza

La competencia social y la participación aparecen a lo largo de la programación; más el desarrollo de la competencia que la participación como valor democrático. Sin embargo en los controles se pregunta por contenidos tradicionales de geografía e historia desde una perspectiva principalmente conceptual.

## CONCLUSIONES

Como resultados del estudio, después de analizar las programaciones docentes, unidades didácticas, temas, controles y exámenes de los cursos 5º y 6º, destacamos lo siguiente:

- La competencia social y ciudadana tiene una presencia importante en las programaciones de la asignatura Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.
- En cuanto a las unidades didácticas, la competencia social y ciudadana está presente en muchas de ellas a nivel teórico, casi como telón de fondo. Por otro lado, se incide en la adquisición de una serie de capacidades y valores como *respeto, tolerancia, participación activa, valores medioambientales y democráticos*, mientras se explica el paisaje, las instituciones o los principales acontecimientos históricos. La competencia social y ciudadana deviene, por tanto, en una especie de legitimación o justificación necesaria, que después difícilmente se llevará al aula o a los controles de evaluación.
- Es tanta y tan diversa la materia a impartir que, a pesar de aparecer en todas las programaciones, en el desarrollo y puesta en práctica de las unidades didácticas y programación de aula queda en un segundo plano.
- No parece que el alumno vaya a ser un actor destacado en el desarrollo de las competencias básicas, sino más bien un sujeto pasivo que recibirá muchos contenidos (esencialmente teóricos) y después deberá ser capaz de repetirlos en el examen.



- Son escasas las preguntas que planteen al alumno cuestiones relativas a la competencia social y ciudadana, salvo contadas excepciones, centradas en la contaminación y el cambio climático, o bien la aportación de diversas civilizaciones que habitaron la Península Ibérica en la Edad Antigua y la Edad Media.
- La mayor parte de contenido que se exige al alumno sigue siendo teórico. Por tanto puede afirmarse que, a pesar de la intensa renovación didáctica de los últimos años, ligada a los cambios legislativos y a la propia evolución de los métodos y técnicas de aprendizaje, no se refleja en la evaluación a que se somete al alumno.
- El examen sigue siendo la principal herramienta de evaluación. Con todo, aunque se hiciese un seguimiento más detallado del discurrir diario de las clases y los trabajos prácticos que se trabajan dentro y fuera del aula, muy posiblemente sería difícil detectar contenidos relativos a la competencia social y ciudadana. Sí tiene una mayor presencia la participación, además de la tolerancia y el aprendizaje de ciertos valores democráticos y medioambientales.
- Los currículos siguen centrados en enseñar historia, geografía y otras ciencias sociales de la forma tradicional, por eso son los contenidos teóricos los que priman en los exámenes y actividades de seguimiento.
- La teórica importancia de la competencia social y ciudadana, aun suponiendo que tenga relevancia en el desarrollo cotidiano de las clases mediante debates, discusiones dirigidas por el profesor, etc., no se percibe en las preguntas que evalúan los conocimientos del alumnado.
- Se trabaja más la participación que la competencia social, pero no se observa el nexo claro e intencionado entre ambos apartados ni como elemento importante para la formación de ciudadanos.

Por último, creemos que la raíz de esta problemática quizá pueda hallarse en el hecho de que muchos ejercicios y prácticas vienen diseñados por un patrón común, procedente de los libros de texto y materiales que proporcionan ciertas editoriales a los centros educativos: mapas, dibujos, esquemas, preguntas cortas, cuestiones de verdadero o falso se repiten en los diversos centros. Y, como es lógico, la mayoría se centran en la asunción de conceptos, términos y definiciones sobre relieve, clima, energía, naturaleza, historia y arte. Con todo, la comparación con otros centros de la propia Región de Murcia y otras autonomías podrá arrojar nueva luz sobre la muestra significativa que aquí se ha empleado, a modo de introducción en una materia compleja, que no es otra que conocer cómo se desarrolla y en qué consiste la participación ciudadana en clase y su contribución a la adquisición de la competencia social y ciudadana.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAVO, L. y MILOS, P. (2007). Evaluación de competencias en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 52, pp. 51-62.
- CALATAYUD, S. (2000). La supremacía del examen: La evaluación como examen, su uso y abuso, aún, en la Educación Primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 52(2), pp. 165-178.
- CANALS, R. (2011). La evaluación de la competencia social y ciudadana en la educación obligatoria. En: MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MOLINA PUCHE, S. y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (edit.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Vol. I. Murcia: AUPDCS, pp. 143-153.
- CARABAÑA, J. (2011). Competencias y Universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), pp. 15-32.
- CARM (2007). *Decreto 286/2007* de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BOE de 12 de septiembre.
- ESCAMILLA, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.
- GARCÍA SANZ, M<sup>a</sup>P. (2008). *Guías docentes de asignaturas de grado en el EEES*. Murcia: Universidad de Murcia.
- GAVALDÁ, A. y SANTISTEBAN, A. (2004). La formación de la ciudadanía: capacidades para la argumentación. En: VERA, M.I. *et al.* (edit.). *Formación de la Ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS, pp. 529-539.
- LÓPEZ FACAL, R. y SANTIDRIÁN, V.M. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, pp. 8-20.
- MEC (2006a). *Ley Orgánica 2/2006* de 3 de mayo de la Educación (LOE). BOE de 4 de mayo.
- MEC (2006b). *Real Decreto 1513/2006* de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en Educación Primaria. BOE de 8 de diciembre.
- SANTISTEBAN, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En: VERA, M.I. *et al.* (edit.). *Formación de la Ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS, pp. 377-388.
- SANTISTEBAN, A. y PAGÉS, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía. Una propuesta conceptual. En: ÁVILA RUIZ, R.M<sup>a</sup>; LÓPEZ ATXURRA, J.R. y FERNÁNDEZ DE LARREA, E. (edit.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUPDCS, pp. 353-367.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *11 ideas claves de cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

# LA IDEA DE PARTICIPACIÓN EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS

**Ernesto Gómez Rodríguez y Carmen R. García Ruiz\***

*Universidad de Málaga*

## INTRODUCCIÓN

La larga tradición en el campo de investigación de los libros de texto nos ha desvelado que son un reflejo de la sociedad en la que han sido concebidos, de su mentalidad, su sistema de valores, también de sus conflictos (Johnsen, 1996). Partiendo de esa premisa, adentrarnos en su análisis nos ha permitido valorarlos como producto cultural y didáctico permeabilizado por el sistema de ideas y creencias predominante (Goodman, 2002), que en una materia como Educación para la Ciudadanía (EpC) incluye aquellos que están en pugna.

Desde nuestro punto de vista, no podemos más que entender los libros de texto, como hace años lo hiciera Apple (1989, p. 100), como productos culturales, en cuya elaboración intervienen tanto cuestiones epistemológicas como políticas, de las que no son ajenas las investigaciones sobre ellos. Esa mirada viene a coincidir con la de Goodson (1991), para quien son instrumentos de información con una función en el proceso de socialización, la de trasladar valores que sirvan para representar el mundo y modelar la forma en la que el alumnado asimila la cultura.

Debemos reconocer que las posibilidades de análisis que nos ofrecen los textos de EpC son amplísimas, pero un análisis cultural, dispuesto a profundizar en la construcción social de arquetipos y que aborde valores en conflicto, precisa también de un análisis del discurso que establezca relaciones entre sistemas de significados, lo que nos puede llevar a profundizar tanto en el currículum explícito como en el oculto, y por tanto en el contenido que tiene la intención de contribuir a la construcción de un sistema de valores (Martínez Bonafé, 1991). Partimos de la idea de que un texto no puede ser más que una propuesta de reflexión y es la práctica a la que se le somete la que dota de significado a la selección del contenido (Gimeno, 1991, p. 112); por ello consideramos que es ineludible abordar también un análisis que trascienda el contenido y entre en la propuesta didáctica, dado que el manual es un instrumento para la

---

\* Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. E-Mails: aegomez@uma.es; crgarcia@uma.es.

práctica educativa (Carbone, 2001). Apuntamos esta cuestión porque el libro de texto está condicionado por la naturaleza de los conocimientos y saberes que quiere transmitir; en este caso conectados con la necesidad de educar en valores democráticos. Es decir, resulta determinante acercarnos al conocimiento que se ha seleccionado para entender qué situaciones de enseñanza/aprendizaje se quieren propiciar, sobre todo cuando lo que se pretende es enseñar ciudadanía, en un currículum que exige confrontar ideas, comentar, explicar, argumentar... pero sobre todo participar en sociedad (García Pérez, 2009).

A tal fin no puede contribuir una concepción tradicional del libro de texto y queremos saber si se había contemplado una visión más moderna del mismo, en la que se incluyese una amplia gama de fuentes de información, una ruptura con metodologías transmisivas, temáticas más conectadas con la realidad social en la que vivimos inmersos y, sobre todo, la posibilidad de abrirse a la sociedad y participar en ella.

Esto no quiere decir que entendamos la EpC sólo como una práctica, elemento ineludible; consideramos que también ha de contemplar una parte de estudio de los procesos sociales, analizarlos con los conceptos e instrumentos propios de las ciencias sociales (Selander, 1991, p. 151), pero adaptados a un uso educativo que implique la participación ciudadana.

## **QUÉ ENTENDEMOS POR DEMOCRACIA. QUÉ SIGNIFICADO SE ATRIBUYE A LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA**

En este trabajo hemos creído pertinente partir de los conceptos “democracia” y “ciudadanía”, profundizando en el significado que se les atribuye en los libros de texto. Un planteamiento similar al que utiliza Jares (2008), al analizar una jerarquía conceptual a la que le suma los Derechos Humanos y normas de convivencia. Igualmente, hemos valorado cómo el contexto sociopolítico en el que ha sido implantada la asignatura de EpC ha determinado la tendencia ideológica adoptada en algunos textos, abordando sólo cuestiones en las que debería existir un acuerdo de principio. Apuntamos esto porque somos conscientes de que los resultados que obtendríamos serían muy diferentes si nos hubiéramos centrado en aquellos tópicos que han sido especialmente esgrimidos contra la asignatura, como son los de género o familia (Naval y Arbués, 2008; García Gómez, 2008).

Al aproximarnos a ambos conceptos, hemos utilizado criterios conectados con el contenido seleccionado, el excluido y su presentación. Esto nos ha permitido observar los valores democráticos que recogen y la forma de transmisión adoptada, temas de consenso y de disenso, la visión del mundo que reproducen, los símbolos y códigos de significados que comparten, los problemas sociales a los que alude y los dilemas morales que aborda. Igualmente se han considerado los sesgos o distorsiones que reproducen para obtener información sobre la influencia que quieren ejercer; la reproducción de información, prejuicios o estereotipos; la omisión de conflictos en aras de una pretendida objetividad, un pluralismo descriptivo que pueda resultar sesgado, la presentación de puntos de vista únicos o diversos, un aprendizaje que promueva el análisis, el razonamiento y la acción.

Para el análisis hemos consultado textos de las editoriales con mayor difusión (Tabla 1), en su primera edición andaluza para tercero de la Educación Secundaria Obligatoria.

AUTORES	EDITORIAL
1. D. Sánchez Bueno (coord.) y R. Medina Martín	Algaida
2. R. Navarro Sustaeta y C. Díaz Martínez	Anaya
3. S. Villegas, L. Barranco y J. Fernández Bedmar	Bruño
4. L. Fabregat, X. Huguet y J. Larrégola (Colab. Enrique Rojas)	Casals
5. T. Aguilar G <sup>a</sup> , A. Caballero G <sup>a</sup> , S. Vilaseca Baró	Edebe
6. M. González Clavero	Editex
7. C. Alfaro, F. Fernández, M. L. Herrero, D. Medina y R. Solana	Ed. del Serbal
8. J. Perea, E. Gómez, J. Pagès y F. Muñoz (Prólogo F. Savater)	Laberinto
9. J.J. Abad	McGrawHill
10. J. M. Arán, M. Güell y J. Muñoz	Octaedro
11. M. L. Amadeo Escribano	Oxford
12. C. Pellicer Iborra y M. Ortega Delgado	Santillana
13. J. A. Marina (Colabs. R. Bernabeu y E. Marina)	SM

Tabla 1: Libros de texto analizados. Fuente: Elaboración propia.

En general, en estos textos hemos podido observar diversas miradas de nuestra sociedad, diferentes idearios y creencias, sin embargo predomina una perspectiva cultural homogénea alejada de la finalidad de esta asignatura en el currículum escolar, promover la participación ciudadana y educar para aceptar la diferencia y la deliberación democrática en el seno de sociedades plurales (González, 2002).

Al abordar el tratamiento que en los textos reciben los conceptos seleccionados, la estrategia seguida ha consistido en profundizar en los aspectos abajo reseñados (Ver la Tabla 2 en la página siguiente), especialmente en el de ciudadanía, porque de él se desprende la idea de participación que transmiten.

Esta aproximación inicial nos ha permitido detectar con meridiana claridad que la democracia es entendida en unos casos como un sistema político o forma de gobierno y en otros como una práctica social y cultural, una forma de convivencia basada en los valores de libertad, igualdad y justicia, en la que se deja esbozada la idea de ciudadanía. Realizamos esta apreciación porque las alusiones a tal concepto son difusas y nos ha obligado a utilizar otros recursos para entender el significado que se le ha otorgado.

No obstante, aquellos textos que aluden al término abiertamente la principal asociación que realizan con ciudadanía es la de participación y responsabilidad, relacionando ambas con comportamientos y actitudes en el ámbito público y privado. Tal idea implica

DEMOCRACIA:	CIUDADANÍA:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto.</li> <li>• Valores democráticos a los que alude.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitudes políticas promovidas, así como los conocimientos y destrezas necesarios para ello.</li> <li>• Voluntad para despertar la conciencia cívica del alumnado llamando a la participación y responsabilidad.</li> <li>• Significado otorgado a la idea de ciudadano como sujeto con capacidad para emitir juicios autónomos.</li> <li>• Conflictos que aborda relacionados con el ejercicio de la ciudadanía.</li> </ul>

Tabla 2: Aspectos de los conceptos seleccionados que se analizan en la investigación. Fuente: Elaboración propia.

la participación o compromiso en las formas de organización política, sindical o social, además de la preocupación por los problemas sociales, la no exclusión y solidaridad con los conciudadanos, la responsabilidad individual ante el consumo o la fiscalidad para el mantenimiento de los servicios públicos.

En ese sentido se entiende la participación como un compromiso social, pero que en contadas editoriales, como Serbal, se relaciona con la necesidad de introducirse en formas de asociación que persiguen el cambio social, por ello aboga por una ciudadanía alternativa, centrada en el deber de ejercer y reclamar derechos. En Laberinto, la participación está relacionada con el ejercicio de la ciudadanía a través de los partidos políticos, lo cual les sirve para animar a los jóvenes a intervenir en política, a sumarse al asociacionismo y al voluntariado en ONG. Octaedro eleva la participación a un valor indispensable para el funcionamiento de una sociedad democrática, por lo que es una obligación ética contribuir al bienestar común.

En cambio, practicar la ética de la responsabilidad se asocia en Laberinto con problemas como accidentes de tráfico o consumismo y con la voluntad de aprender valores que permitan el ejercicio de normas de convivencia democrática. De forma más enmascarada se reconoce la importancia de la responsabilidad como contrapunto a la libertad; de hecho, la mayoría de las editoriales alude a la responsabilidad fiscal como elemento fundamental para el bienestar social y la convivencia, pero sorprendentemente quedan desdibujadas otro tipo de responsabilidades.

Anaya asocia ciudadanía con el reto de convivir en sociedades diversas y con valores democráticos que, desde el respeto, hacen posible la convivencia solidaria y en paz, siempre bajo la premisa de aceptar los valores democráticos por parte de todas las culturas que cohabitan en nuestra sociedad. En SM, ejercer la ciudadanía es contribuir a la construcción de un modelo de vida feliz y un sistema de convivencia justo.

La ciudadanía es concebida en Laberinto como sujeto con derecho a participar en la construcción de una sociedad democrática. En tal sentido, ser ciudadano es un derecho y un deber que se adquiere por el hecho de ser seres humanos. Así, Santillana lo vincula con los Derechos Humanos. No es el caso de Bruño, que en términos técnicos y descriptivos, entiende por ciudadano a la persona que en un país tiene derechos y deberes políticos, no siendo éste el caso de extranjeros residentes o inmigrantes ilegales que en

cambio gozan de otros derechos, por lo que el ejercicio de la ciudadanía está relacionado con la nacionalidad. SM incide en la idea pero sin dejar de valorar la existencia de otra ciudadanía, la del mundo. Algunos, aun mencionando el término de ciudadanía global, no lo abordan; volviendo a Bruño, trata el fenómeno pero ni tan siquiera lo conecta con los Derechos Humanos. Serbal habla de ciudadanía en un mundo global y aprovecha para clamar por otra globalización que nos haga a todos, independientemente de donde hayamos nacido, ciudadanos con derechos y deberes. Laberinto alude a ciudadanía como pertenencia a una comunidad humana en un ámbito histórico y geográfico en el que el estado garantiza derechos y libertades. No obstante, en este manual, el actual modelo de desarrollo económico es incompatible con la ciudadanía global, a la que se refiere como cosmopolita, por los problemas asociados de injusticia, racismo, xenofobia y etnocentrismo, cuando todos los seres humanos, por el hecho de serlos, tenemos derechos y libertades.

Cabe destacar que otros muchos textos ni siquiera abordan el significado de la palabra ciudadanía. Casals habla de la persona, del individuo que ha de trabajar por el bien común, dejando en una entelequia a la sociedad y la forma en la que las personas se desenvuelven en ella. Tampoco entran en esta consideración McGraw Hill y Oxford que relacionan la ciudadanía, básicamente, con la obligación de pagar impuestos, por tanto con la responsabilidad fiscal.

## **PROPUESTA EDUCATIVA DE LOS LIBROS DE TEXTO DE CIUDADANÍA**

En el mercado editorial, independientemente de la materia de la que hablemos, podemos encontrar una amplia oferta de libros escolares que progresivamente se están abriendo más a innovaciones de carácter técnico y didáctico. No obstante, hemos advertido con sorpresa que siguen siendo mayoritarios aquellos textos que presentan un discurso cerrado, que sólo en contadas ocasiones anima al alumnado a buscar información en otras fuentes y elaborar conocimiento. Esto nos sirve para reiterar que la concepción más extendida de manual escolar sigue siendo la de un recurso que reproduce una forma de conocimiento cerrado, de carácter enciclopédico, y que no suele reflejar su complejidad. Esto nos sirve para afirmar con Viñao (2003) que la misma idea de libro de texto lleva implícita en sí misma un sistema de valores que entra en contradicción con los valores que pretende defender. No obstante, debemos reconocer que en estos manuales se han hecho algunos esfuerzos por trascender la visión tradicional del mismo, especialmente cuando promueve acciones como investigar, debatir, dramatizar e incluso promover la participación activa en sociedad, por lo que el valor formativo del manual no sólo está en el contenido sino también en la propuesta que se hace para utilizarlo. A pesar de ello, reiteramos que muchas veces existe un desfase entre las intenciones proclamadas y la práctica que se fomenta.

Resulta difícil establecer categorías que nos sirvan para tipificar las distintas propuestas didácticas que encontramos en los textos, tanto por la diversidad de planteamientos detectados como por la falta de criterios coherentes. No obstante, podemos reducir a dos las tendencias que encontramos y que pueden aparecer solapadas en un mismo manual, aunque por lo general transitan desde una concepción teórica a otra práctica.



## Concepción Teórica

En este grupo, la práctica queda relegada a bloques de contenido específicos, el discurso se impone al debate y la reflexión, la intención es codificar o fijar un *tipo de conocimiento* que sirva para educar para la ciudadanía. Predomina en ellos el texto expositivo y los documentos sobre las actividades, sucediéndose innumerables definiciones y esquemas. Destaca, por su clara tendencia hacia una educación política; un ejemplo de ello es el libro de Bruño en el que el contenido social queda empequeñecido.

Estos textos, que son por lo general de una clara tendencia tecnicista, ofrecen información, son expositivos y escasamente valorativos, hasta el punto de que se definen por entender la democracia como forma de gobierno y el ejercicio de la ciudadanía con una sesgada tendencia hacia las obligaciones y deberes, más que en los derechos, y por ende en reconocer el nivel de participación de la ciudadanía en sociedades democráticas. En algunos casos, como en Editex, el contenido de carácter político está compensado con el social, con la intención de llamar a la participación ciudadana, pero sin perseguir una implicación real del alumnado. La intencionalidad academicista y científicista se detecta en la reproducción fiel de contenidos disciplinares, como refleja el libro de Laberinto. De estos textos se desprende la idea de que el conocimiento teórico es fundamental y contribuye a la formación de la ciudadanía, llamando más a la responsabilidad que a la participación.

Si, como hemos dicho con anterioridad, la misma idea de libro de texto lleva implícita determinados valores, en su pretensión de veracidad, desde un punto de vista único y fijo, persigue recoger un conjunto de *verdades* que el ciudadano debe conocer, saber y creer. Por tanto, se reproduce la idea de texto como compendio de información y no como instrumento de documentación y consulta, de guía que nos orienta en el proceso de enseñanza/aprendizaje para llegar a construir conocimiento.

## Concepción Práctica

En este grupo la práctica educativa se concibe basada en la reflexión, entendida como estímulo para la acción ciudadana y como forma de saber práctico, por lo que el diálogo se convierte en la herramienta fundamental con la que abordar los problemas de la sociedad.

La forma habitual de proceder es partir de la exposición de propuestas reflexivas sobre problemas o situaciones conflictivas, conectadas con los intereses de los adolescentes, utilizan como ejemplo actitudes cívicas o incívicas con la intención de realizar identificaciones positivas (Anaya, 39). Incluso para favorecer esa identificación se abordan personajes reconocidos por su compromiso social (Editex). Persiguen el análisis de cuestiones sociales con la intención de despertar el espíritu crítico del alumnado, en lo que Serbal y Oxford son un claro ejemplo. En ellos se ve reducido el texto, llegando a adoptar la forma de contenido abierto o enunciado, acompañado de un amplio despliegue de documentos con los que realizar las actividades propuestas, centradas en la discusión sobre lo que se entiende por ciudadanía.

Octaedro representa un viraje en relación a los otros textos; es el exponente más claro en este grupo; su planteamiento es aproximar a la práctica ciudadana la reflexión teórica, partiendo de un problema ético vinculado a la juventud. Para ello ofrece información

histórica que permita su análisis, expone un valor sobre el que reflexionar y consejos para producir un cambio de actitud. La intencionalidad en este caso es la de una educación emocional que trabaja un saber moral a través del ejemplo.

## TENSIÓN ENTRE PARTICIPACIÓN Y CONVIVENCIA. A MODO DE CONCLUSIÓN

En estas dos formas de concebir los libros de EpC, la construcción de los discursos también es significativa; un lenguaje complejo y teórico, conectado con el interés por presentar un conocimiento, condiciona el mensaje, el cual parece estar destinado a un lector que no es el reconocido. Esto contrasta con otro discurso más directo y menos académico, próximo al alumnado. Son los casos de Serbal, Santillana u Oxford, este último más fundamentado científicamente, pero que en algunos casos resulta excesivamente simplista, incluso sencillo y pueril en el de Casals. En ese diálogo con el alumnado, el mensaje lanzado pretende ayudarlo en la toma de decisiones individuales que atañen a los adolescentes pero presentados con una dimensión social, llegando al caso de SM, que en algunos momentos presenta la factura de un libro de autoayuda que pretende trabajar la conducta.

Al margen de la concepción de libro de texto que se reproduzca, la intencionalidad declarada por todos es la de desarrollar la competencia social y ciudadana en el alumnado, pero en la propuesta didáctica de la mayoría se trabajan principalmente habilidades intelectuales, eso en el mejor de los casos, dado que las actividades planteadas son en algunos de una simplicidad alarmante como discriminar entre Verdadero/Falso o reproducir el texto leído. No obstante existen ejemplos de superación, como en Santillana, que intenta trabajar por igual actitudes y habilidades intelectuales.

Cabe destacar especialmente que los valores laicos en Casals quedan intrincados con los religiosos sin llegar a ser expuestos con claridad. Eso hace que su concepción de manual de ciudadanía sea distinta, de hecho adopta una forma más cercana a libro de lectura, muy próxima a los antiguos textos de civismo. Se preocupa por sentar *doctrina*, en este caso no religiosa pero impregnada de los valores que defiende, de hecho es el único que aborda directamente la relación Estado-Religión sin dejar de aceptar la EpC, apostando por la presencia de la religión en el ámbito de lo público.

En la mayor parte de los libros analizados se reproduce, a través de la identificación con la democracia, la utopía de un mundo feliz regido por el derecho (SM), intención que creemos loable si los problemas sociales no quedasen enmascarados por el optimismo y la fe en el sistema democrático. Quizás en Octaedro encontramos un reflejo más fiel de la realidad al captar la pluralidad de la sociedad actual; es un manual que no evita temas conflictivos, que en otros adquieren una presencia estereotipada, a pesar de los esfuerzos por reflejar su diversidad.

Como algo propio de los libros de texto, es amplia la gama de arquetipos positivos seleccionados, muchos de ellos coincidentes, que contrasta con los negativos que quedan reducidos a Hitler o Stalin. Un maniqueísmo grosero que persigue en el alumnado un comportamiento social deseable que es deudor de los libros de civismo y que queda reflejado en aquellos casos en los que se hace un elogio a las instituciones democráticas. Esta tendencia delata que los ejemplos de civismo son considerados el mejor recurso

para aprender ciudadanía (Santillana). Precisamente, abogar por la *Cultura del Civismo* es la propuesta de Octaedro, entendida como una cultura pública de la convivencia que entraña un buen gobierno y la suma de voluntades dispuestas a ello mediante el diálogo, el pacto y la tolerancia. La diferencia estriba en que no lo entiende como un conjunto de normas sino de valores morales. En cambio, Laberinto conecta el civismo con los deberes de la ciudadanía, con la asunción de normas comunes, actitudes y hábitos sociales para construir la convivencia desde el respeto de los Derechos Humanos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid: Paidós.
- CARBONE, G.M. (2001). *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*. Buenos Aires: Universidad de Luján.
- GARCÍA GÓMEZ, T. (2008). ¿Qué ciudadanía enseñan los libros de texto? *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 90, pp. 47-53.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 5-10.
- GONZÁLEZ, M.L. (2002). Educación y Política. Claves para el futuro de la democracia. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 36, pp. 363-372.
- GOODMAN, J. (2002). *La educación democrática en la escuela*. Sevilla: MCEP.
- GOODSON, I. (1991). Materias escolares y la construcción del currículum: texto y contexto. En: MÍNGUEZ, J.G. y M. BEAS, M. *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur, pp. 183-202.
- JARES, X.R. (2008). Los libros de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 380, pp. 54-73.
- JOHNSEN, E.B. (1996). *Los libros de texto en el calidoscopio: estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991). Interrogando al material curricular (Guión para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo del currículum). En: MÍNGUEZ, J.G. y BEAS, M. *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur, pp. 221-245.
- NAVAL DURÁN, C. y ARBUÉS, E. (2008). ¿Ciudadanos de manual? *Nuestro Tiempo: Revista mensual de cuestiones actuales*, 645, pp. 20-35.
- SELANDER, S. (1991). Análisis del texto pedagógico. En: MÍNGUEZ, J.G. y BEAS, M. *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur, pp. 131-161.
- VIÑAO, A. (2003). La educación en valores y los libros de texto. *CEAPA*, 77, pp. 20-22.

# LA CULTURA POLÍTICA EN LOS MANUALES ESCOLARES DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS

**Erika González García\***

*Universidad de Granada*

Existe cierto consenso en considerar que el concepto de cultura política hace referencia 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. En este sentido, toda cultura política transmite, pues, orientaciones cognitivas, afectivas y evaluativas.

Consideramos que uno de los puntos clave de la teoría de la cultura política es que para su adquisición, y después su difusión, son necesarias unas bases materiales y organizativas por medio de las cuales se transmite; estaríamos hablando de los principales agentes de socialización. Son actores que reproducen y transmiten a los ciudadanos determinados valores, actitudes o comportamientos.

El objetivo que pretendemos con este trabajo, consiste en vislumbrar el tipo de cultura política que expresan los libros de texto de Educación para la Ciudadanía aprobados en Andalucía en la etapa de Educación Primaria.

De acuerdo con algunos de los autores más relevantes, como Sani, Mariano Torcal o Almond y Verba, distinguimos tres tipos de cultura política, que son: la cultura política de súbdito, parroquial y de participación. Nosotros nos centraremos en estos tres modelos, teniendo siempre presente que no son modelos puros, sino que se presentan de forma híbrida y, que por tanto, a su vez, admiten otras subculturas.

Una vez definido el término cultura política, analizaremos los manuales escolares seleccionados para comprobar qué tipo de cultura política transmiten.

## ACERCA DE LA NOCIÓN DE CULTURA POLÍTICA Y SUS TIPOS

Los pioneros en el estudio de la cultura política y los que incorporaron este concepto a la ciencia política moderna fueron Almond y Verba, término que, tras su definición, tuvo un enorme desarrollo y difusión, aunque en numerosas ocasiones fue utilizado como un concepto “paraguas en el que cobijar cualquier aspecto no institucional de la política” (Magre y Martínez, 2006, p. 287). Estos autores definen la cultura política

---

\* Departamento de Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus Universitario “La Cartuja”. 18071 Granada. E-Mail: erikag@ugr.es.

como “[...] el conjunto de las orientaciones específicamente políticas de los ciudadanos hacia el sistema político, hacia sus partes componentes y hacia uno mismo como parte del sistema” (Almond y Verba, 1963, p. 23). Se trata de las orientaciones, disposiciones psicológicas que manifiestan los ciudadanos hacia los elementos políticos y sociales. Se emplea este término por dos razones fundamentalmente. En primer lugar, porque, si se pretende descubrir las relaciones entre las actitudes políticas y las no políticas y cómo se desarrollan, no se pueden separar las unas de las otras, y, en segundo lugar, porque nos ofrece la posibilidad de utilizar un marco conceptual más amplio al incorporar enfoques de la antropología, la sociología y la psicología; de esta forma, se enriquece nuestro pensamiento sobre cómo entender el nacimiento, la evolución o las transformaciones que se dan en los sistemas políticos. De ahí que el concepto esté compuesto por elementos no políticos, llamados orientaciones generales y por elementos propiamente políticos. Las orientaciones psicológicas básicas de los ciudadanos hacia los objetos sociales y políticos, siguiendo a Parsons y a Shils (1992, p.180), las podemos clasificar en tres: cognitivas, afectivas y evaluativas. Las primeras hacen referencia a los conocimientos y creencias referidas al sistema político, a sus papeles en cuanto a objetos políticos (inputs) y administrativos (outputs). Las segundas, aluden a todos los objetos políticos o instituciones que generan los inputs del sistema político, como las funciones, logros, etc. Finalmente, las evaluativas apuntan hacia los outputs, los juicios y opiniones hacia los objetos políticos.

Según Almond y Verba, “las actitudes políticas hacia esos objetos y las no políticas constituye un todo coherente e interrelacionado, que influye en la estabilidad del régimen democrático” (Almond y Verba, 1963, p. 233). Por tanto, la cultura política de un país se definiría como el conjunto de actitudes, comportamientos, sentimientos, orientaciones que están relacionadas entre sí.

Según Sani (1982), Torcal (1987) y Almond y Verba (1989), podemos diferenciar tres tipos de cultura política:

- *La cultura política parroquial*. Se caracteriza porque los integrantes de este tipo de cultura no reconocen la presencia de una autoridad política. Predominan los sentimientos de rechazo hacia cualquier organización política o social más allá del ámbito más cercano o familiar; un ejemplo de ello son las tribus africanas, organizaciones religiosas...
- *La cultura política de súbdito o subordinación*. La atención se centra únicamente en los objetos administrativos; por el contrario, los ciudadanos tienen un papel pasivo a la hora de tomar decisiones. Ellos son conscientes de la existencia de una autoridad política especializada que adopta decisiones que les afectan y generan afectos hacia el sistema en general con base en los resultados obtenidos. Así mismo, carecen de la motivación o el deseo de tomar parte activa en el proceso político adoptando un papel fundamentalmente pasivo con el sistema.
- Finalmente, *la cultura política de participación*. Adoptan un papel activo en la comunidad política, hacia sus estructuras, procesos políticos y administrativos.

Estos tres tipos de cultura política sólo aparecen tan definidos y delimitados en la teoría; en la práctica se da una combinación de los tres tipos; por lo tanto, no se presentan

como modelos puros sino de forma híbrida. Entre los tipos de cultura política híbrida que identifican Almond y Verba (1992), encontramos:

- *La cultura parroquial-súbdita*. Se trata de un tipo de cultura que ha desarrollado una lealtad hacia un sistema político más complejo, con un gobierno central especializado.
- *La cultura súbdita-participante*. Acepta las normas de una cultura participante, pero su sentido de la competencia se basa en la experiencia o en un sentimiento confiado de lealtad; algunos ejemplos de este tipo de cultura mixta, lo podemos ver en Francia, Alemania e Italia en el siglo XIX y en la actualidad.
- *La cultura parroquial-participante*. Consiste en pasar de una cultura política parroquial a una participante, donde el objetivo es transformar los sistemas parroquiales en grupos de interés en lo que a la política se refiere.
- Finalmente, *la cultura cívica*, que “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. [...] Esta mezcla favorece el funcionamiento y estabilidad del sistema liberal democrático” (Almond y Verba, 1963, p. 263). La cultura cívica, es una cultura de participación, donde influyen actitudes políticas y no políticas, como la confianza en los actores políticos y la participación social. Se muestra como una cultura equilibrada, donde los ciudadanos se convierten en participantes activos del proceso político, pero no abandonan sus orientaciones parroquiales y de súbdito. Este tipo de cultura, es la que existe en las sociedades democráticas.

## ANÁLISIS DE LOS MANUALES ESCOLARES

En este apartado, llevaremos a cabo el análisis de las cuatro editoriales con mayor difusión tanto en el panorama estatal (Anaya, Santillana, SM) como en el autonómico (Pearson Alhambra), de los manuales escolares aprobados en Andalucía para la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos que se imparte en quinto curso de Educación Primaria. Debido al espacio disponible en esta aportación, tan sólo veremos una pequeña muestra representativa. Además, únicamente hemos hecho referencia a los contenidos y a las actividades, no a la iconografía.

### **Fundación Entreculturas (2009). *Educación para la ciudadanía. Entreculturas (Andalucía)*. Madrid: Anaya**

Destacar en primer lugar que, aunque en el título ponga Andalucía, no existe ninguna referencia a esta comunidad. En la portada del manual aparecen un grupo de niños de diferentes etnias formando un puzzle que es un mapamundi. Interpretamos que puede representar las diferentes identidades que hay en el mundo o un tipo de ciudadanía, como puede ser la cosmopolita.

El presente libro consta de nueve unidades didácticas repartidas en los tres grandes bloques de contenidos que fija el MEC: individuos y relaciones interpersonales y socia-



les, la vida en comunidad y vivir en sociedad. Las actividades individuales y las grupales tienen el mismo peso. En cada unidad existe un apartado referido a los sentimientos, a lo que es justo, y lo bueno es llevarse bien. Metodología activa.

Se trata de un manual escolar para quinto curso de Educación Primaria. El texto responde a la Ley Orgánica de Educación, de 4 de mayo de 2006, al Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y al Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.

El sentido de *cultura participativa* está muy presente a lo largo de las unidades, primero a través de los dibujos y después reforzado en las actividades, pero no se trata de una cultura política, como podemos apreciar a través de estas citas:

Pertenecer es tener el derecho, y también el deber, de participar, y eso tiene un sentido activo y creativo, no pasivo. Puede haber distintos niveles de participación o de compromiso, pero si pertenezco, cuentan conmigo y yo puedo y debo aportar algo mío. Pertenecer me hace responsable de que el grupo mejore (Fundación Entreculturas, 2009, p. 59).

Vivir en una democracia significa que las personas e instituciones que tiene poder están controladas y tienen que actuar conforme a las leyes. También significa que todos y todas podemos participar, informarnos y opinar (Fundación Entreculturas, 2009, p. 94).

### **Izuzquiza, I. (coord.) (2009). *Educación para la ciudadanía. Serie Abre la Puerta*. Madrid: Anaya**

A pesar de que el libro sea para Andalucía, tal y como pone en la portada, sin embargo no hace alusión alguna a esta Comunidad Autónoma, por lo que el manual podría ser válido para todas.

Se trata de un manual escolar para quinto curso de Educación Primaria. El texto responde a la Ley Orgánica de Educación, de 4 de mayo de 2006, al Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y al Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.

El presente manual consta de 9 unidades que se corresponden con los contenidos de la legislación vigente.

Con respecto a la *cultura política participativa* que refleja el manual es individual. Todas las actividades se desarrollan de forma individual. Bien es cierto que existe un compromiso con la comunidad, los amigos, el colegio, etc., pero de forma personal:

Todos tenemos derecho a participar en igualdad y con libertad en la vida, independientemente de nuestras diferencias (Izuzquiza, 2009, p. 29).

Los agentes de tráfico ayudan a mejorar la circulación de los vehículos y a prevenir accidentes. Sin embargo, es responsabilidad de todos participar en este objetivo que contribuye al bien común (Ibid., p. 83).



## **Pérez Gutiérrez, A.I. (2009). *Menudos Ciudadn@s*, Madrid: Pearson Educación**

Se trata de un manual escolar para quinto curso de Educación Primaria. El texto responde a la Ley Orgánica de Educación, de 4 de mayo de 2006, al Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y al Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.

El libro se compone de nueve unidades; cada una de ellas se inicia con una página de introducción a través de un pequeño texto y unas actividades sobre contenidos que se van a aprender y practicar en las páginas siguientes. Las tres páginas que le siguen se dedican a acercar los contenidos con textos claros, fotografías, ilustraciones y actividades. Cada unidad se cierra con dos apartados que permiten poner al alumnado en el lugar del otro y conocer realidades diferentes. "Ocurre en nuestro mundo" es un apartado que consta de textos de diverso tipo, periodísticos, expositivos, etc., en muchas ocasiones acompañados de gráficos, de mapas o imágenes. En el epígrafe "Ponte en su lugar" presenta a seis amigos de esta edad que van al mismo centro escolar, y que viven situaciones diferentes, relacionadas con los contenidos que se ven en cada unidad.

La *cultura política* tiene bastante incidencia en el libro de texto. Se pone un gran énfasis en el conocimiento de la organización jurídica del Estado, así como en los diferentes cauces de participación en distintos contextos: la familia, el municipio, el colegio, etc.:

En algunos colegios se producen problemas como indisciplina, falta de respeto e incluso violencia hacia profesores y compañeros, esta última conocida como acoso escolar o bullying. Para superarlos es importante que tanto los alumnos, como los profesores y las familias se impliquen en la búsqueda de soluciones. La *participación de todos* en la elaboración de las normas de convivencia escolar puede ser una medida hacia una posible solución (Pérez, 2009, p. 23; cursivas nuestras).

Pero la *participación* también es un *deber* de los ciudadanos y resulta necesaria para lograr el buen funcionamiento de la sociedad. Tener el deber de participar significa que nos tenemos que esforzar por intervenir en nuestra realidad social, tomarnos en serio que debemos formar parte de las decisiones que dirigen el rumbo de nuestro mundo, y ser coherentes con ello. Por ejemplo, el pago de impuestos anuales a la Hacienda Pública es un deber de participación que implica a todos los ciudadanos (Ibid., p. 27; cursivas nuestras).

Actividades: Por grupos, discutid y elaborad una propuesta con las cosas que os gustaría que cambiases en nuestra sociedad y comunicadlas entre todos al resto de la clase (Ibid., p. 27).

La participación responsable; 3.1. La participación responsable en la familia; 3.2. La participación responsable en el centro escolar; 3.3. La participación responsable en el lugar donde vives; 3.4. Otras formas de participación responsable (Ibid., pp. 28-29).

Un buen ciudadano no solo conoce los hábitos cívicos, sino que además los pone en práctica siempre que puede (Ibid., p. 51).

**Marina, J.A. (2009). *Educación para la ciudadanía. Tercer Ciclo de Primaria.* Madrid: SM**

En la portada del libro podemos apreciar a gente de diferentes edades, condiciones, culturas y razas, de lo que podemos deducir que intenta transmitir una idea de ciudadanía global y una presencia de identidades colectivas, en este caso centradas en la cultura, pero no políticas.

Este manual tiene un carácter ético debido a la formación del propio autor: José Antonio Marina es catedrático de Instituto, filósofo y ensayista. Su labor investigadora está centrada en el estudio de la inteligencia.

El libro se estructura en torno a tres grandes bloques que conforman las ocho unidades de que consta el libro de texto. Se inicia con una reflexión acerca de un personaje famoso o representativo, como puede ser Nadal o Sócrates y un test sobre los contenidos que se estudiarán. A continuación se exponen éstos y se realizan actividades tanto de forma individual como grupal. Unas “Claves de la unidad”, que es un epílogo de lo visto, una “Historia para pensar”, con preguntas, una parte dedicada a “Educar los sentimientos” y, finalmente, “Pon a prueba tus competencias”, que se trata de una actividad para desarrollarla en equipo.

Se trata de un manual escolar para quinto curso de Educación Primaria. El texto responde a la Ley Orgánica de Educación, de 4 de mayo de 2006, al Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y al Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.

La *cultura política* está íntimamente relacionada con un tipo de ciudadanía global, promoviendo una participación solidaria y cooperativa de carácter ético:

Vivimos en sociedad y colaboramos unos con otros. La colaboración nos une y nos enriquece (Marina, 2009, p. 15).

Enfocada al desarrollo de un proyecto comunitario de alcance universal:

Entre todos podemos comenzar una revolución que cambie el mundo (Ibid., p. 104).

Pone énfasis en el individuo y afirma que:

“la democracia reconoce la igualdad de todos los ciudadanos y su participación en el poder político” (Ibid., p.89).

Aunque no hace referencia alguna a las luchas que han sido necesarias para alcanzarla ni al trabajo necesario para consolidarla día a día:

Todos los ciudadanos tenemos que cumplir tres tipos de deberes:

- Deberes de imposición: respetar las normas y las leyes.
- Deberes de compromiso: cumplir lo que prometemos.
- Deberes de proyecto: hacer lo necesario para lograr un objetivo.
- También hay deberes con uno mismo: no se puede actuar contra nuestra propia dignidad (Ibid., p. 55).

La participación ciudadana a través del voto y de los movimientos ciudadanos ayuda a mejorar la convivencia (Ibid., p. 81).

El objetivo de la política es la organización de la convivencia en una sociedad (Ibid., p. 93).

**Pellicer, C.; Ortega, M. (2009). *Educación para la Ciudadanía. 3º Ciclo. Proyecto La Casa del Saber*. Madrid: Santillana-Grazalema**

Todas las unidades didácticas se basan en el desarrollo, comentario y aplicación de los artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), que se incorporan a cada unidad, siguiendo en esto fielmente lo que establece el currículo prescrito de carácter estatal. El manual tiene diez unidades didácticas, de las cuales sólo cuatro afectan al núcleo de la investigación: dos sobre ciudadanía (los valores y los derechos), uno sobre democracia y otro sobre la convivencia. Predomina en el manual la participación con constantes reflexiones y aplicaciones prácticas de su entorno (familia, centro escolar, amigos), en detrimento de los aspectos cognitivos que, aunque existen, son muy escasos para niños de 11 o 12 años. La identidad es exclusivamente primaria.

Se trata de un manual escolar para quinto curso de Educación Primaria. El texto responde a la Ley Orgánica de Educación, de 4 de mayo de 2006, al Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y al Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.

La *cultura política* está poco presente. Se hace poco hincapié sobre “los contenidos fundamentales de funcionamiento de las sociedades democráticas”, según prescribe el currículo estatal, apenas hay una evaluación crítica de la propia democracia y está casi ausente un sentimiento de afección a la democracia que garantiza nuestros derechos y libertades (hay como un pudor en fomentar el sentimiento de afección, como si eso fuera incurrir en adoctrinamiento). Sí hay, en cambio, una gran presencia de la cultura de la participación social -empatía, sentimientos de cooperación y solidaridad, actitud positiva ante los conflictos-, pero, como ya se apuntó, es una cultura más asentada sobre la ética personal que sobre la responsabilidad política hacia la comunidad democrática:

La vida democrática de una sociedad se manifiesta en la participación activa y responsable de todas las personas que conviven en ella en el funcionamiento y organización de la vida social (Pellicer y Ortega, 2009, p. 76).

En nuestro país actualmente disfrutamos de la democracia y, como hemos nacido en este sistema, nos parece lo natural. Sin embargo, en otros lugares del mundo y en otras épocas no muy lejanas el poder está concentrado en manos de unos pocos que gobiernan sin respetar los derechos de los ciudadanos, son los países gobernados por regímenes totalitarios y dictaduras (Ibid., p. 78).

## CONCLUSIONES

La ciudadanía, entendida como condición actual, tiene una triple acepción: supone un sentimiento de pertenencia a una comunidad, lo que une el término con las políticas de identidad; supone un estatus que permite el ejercicio de los derechos y también obligaciones; finalmente, promueve una actitud de participación activa en la vida común. Todos estos contenidos confluyen en la educación ciudadana y conectan con lo que los teóricos de la política, sociólogos, etc. llaman cultura política, es decir, con el conjunto de valores, creencias, ideas, actitudes, sentimientos y conocimientos de los ciudadanos hacia la vida política.

La cultura política alude, pues, a orientaciones recibidas fundamentalmente en la familia, los medios de comunicación y en la escuela, que los autores citados clasifican en tres tipos distintos: orientaciones cognitivas, encaminadas a la transmisión de conocimientos acerca de la vida política -instituciones, normas de funcionamiento, roles, etc.-; orientaciones afectivas, dirigidas a la formación de sentimientos hacia la comunidad y el sistema político; orientaciones evaluativas, encaminadas hacia la formación de juicios sobre los diferentes sujetos y objetos políticos.

Desde la perspectiva de la educación, la cultura política se revela como un concepto importante que pone en relación la micropolítica personal de la escuela con la macropolítica social de los sistemas educativos.

Obviamente no es un concepto tan sencillo como parece a primera vista. Así, desde los trabajos de Almond y Verba, se suelen distinguir tres tipos distintos de cultura política: *cultura política parroquial* o localista, en la que los sujetos apenas reconocen la existencia de una autoridad nacional, adoptando una posición pasiva al respecto, sólo atenuada por un sentimiento de afección hacia su contorno local más próximo -tribu, etnia, región, etc.-; *cultura del súbdito*, en la que los individuos son conscientes de la existencia de una autoridad política superior de la que sólo esperan resultados políticos, desentendiéndose de los procesos de decisión política; finalmente, *cultura de participación*, en la que las personas adoptan un papel activo hacia el sistema político, tanto desde el punto de vista del conocimiento, como de la afección y la evaluación.

Estos tipos ideales de cultura política, que nunca se presentan como modelos puros, sino que son una conjunción de todos ellos, en numerosas ocasiones han sido objeto de críticas y matizaciones, pero, a pesar de ello, han sido los que han impulsado el estudio de la cultura política. Así pues, han supuesto un importante, un nuevo paradigma a partir del cual podemos explicar los tipos de relaciones que se establecen entre la macropolítica y la micropolítica de la educación. Al mismo tiempo, es un concepto ligado al desarrollo de una ciudadanía activa y participativa.

Con respecto al análisis de los manuales escolares, cabe decir en primer lugar, que la inmensa mayoría de los manuales escolares analizados siguen una misma estructura, es decir, presentación de los contenidos por medio de dibujos, cuadros sinópticos, una serie de ejercicios y actividades a modo de evaluación final. Del mismo modo, se corresponden con la legislación vigente a nivel estatal y andaluz. En relación con el concepto de cultura política que transmiten, se trataría más bien de una cultura de la participación, no política, centrada en las orientaciones cognitivas, más que afectivas o evaluativas. Se pone mucho énfasis en la participación, en cambio, no se dan pautas de cómo poder participar a estas edades o los principales cauces de participación ciudadana.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMOMD, G. y VERBA, S. (1992). La cultura política. En: BATTLE, A. (ed.). *Diez textos básicos de ciencia política*. Barcelona: Ariel, pp. 187-190.
- ALMOMD, G. y VERBA, S. (1963). *La cultura cívica*. Madrid: Euramérica.
- FUNDACIÓN ENTRECULTURAS (2009). *Educación para la ciudadanía. Entreculturas (Andalucía)*. Madrid: Anaya.
- IZUZQUIZA, I. (coord.) (2009). *Educación para la ciudadanía. Serie Abre la Puerta*. Madrid: Anaya.
- MAGRE FERRÁN, J. y MARTÍNEZ HERRERA, E. (2006). *Manual de ciencia política*. Madrid: Tecnos.
- MARINA, J.A (2009). *Educación para la ciudadanía. Tercer Ciclo de Primaria*. Madrid: SM.
- PARSONS, T. y SHILS, E.A. (1992). Toward a general theory of action. En: BATTLE, A. (ed.). *Diez textos básicos de ciencia política*. Barcelona: Ariel.
- PELLICER, C. y ORTEGA, M. (2009). *Educación para la Ciudadanía. 3º Ciclo. Proyecto La Casa del Saber*. Madrid: Santillana-Grazaalema.
- PÉREZ GUTIÉRREZ, A.I. (2009). *Menudos Ciudadn@s*. Madrid: Pearson Educación.
- PYE, W.L. (1977). Cultura política. En: SHILS, D.L. *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Vol. 3. Madrid: Aguilar.
- SANI, G. (1982). Cultura política. En: VV.AA. *Diccionario de política*. Madrid: Siglo XXI.
- TORCAL, M. (1997). *Cultura política*. Madrid: Trotta.



# CONOCER Y COMPRENDER EL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIÓN EUROPEA PARA PARTICIPAR EN ELLA. ANÁLISIS DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DE LA COMISIÓN EUROPEA- REPRESENTACIÓN EN BARCELONA “LA UNIÓN EUROPEA: ¿QUÉ ES Y QUÉ HACE?”

Neus González-Monfort\*

*Universitat Autònoma de Barcelona*

## INTRODUCCIÓN

La mayoría de los currícula de Ciencias Sociales y de Educación para la Ciudadanía incluyen en sus objetivos la promoción del aprendizaje de valores democráticos, con el fin de preparar a las personas para una ciudadanía activa y participativa. Para alcanzar este objetivo se hace necesario conocer, comprender y reflexionar sobre los marcos políticos y administrativos de que nos hemos dotado, y que articulan el derecho y el deber del ejercicio de la ciudadanía.

La Unión Europea es uno de los marcos donde el alumnado de secundaria se desarrolla y se desarrollará como ciudadano y, por tanto, se hace necesario desde la educación obligatoria, dotarlo del saber, las herramientas y las competencias que le permitirán ejercer plenamente la ciudadanía europea. De ahí la importancia de incorporar su estudio en la educación obligatoria, en general, y a la secundaria, en particular.

Los materiales didácticos “La Unión Europea: ¿Qué es y qué hace?” son un claro ejemplo del interés de las instituciones europeas para favorecer el desarrollo de la conciencia y la identidad ciudadana europea, y así promover la participación democrática.

La oficina de la Comisión Europea en Barcelona ha diseñado y editado unos materiales didácticos para que el alumnado de secundaria conozca y comprenda el funcionamiento de la Unión Europea (UE) y así pueda participar de manera consciente y consecuente<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Los materiales analizados pueden consultarse en: Comissió Europea-Representació a Barcelona, 2011 y Representación de la Comisión Europea en Barcelona, 2011.

\* Grupo de Investigación GREDICS. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales. Universitat Autònoma de Barcelona. E-Mail: neus.gonzalez@uab.cat.



El proyecto que se presenta, muestra los resultados obtenidos del análisis y evaluación<sup>2</sup> de dos elementos: 1) los materiales didácticos; y 2) la opinión del profesorado que ha utilizado los materiales didácticos.

Los instrumentos diseñados y usados para la obtención de los datos han sido dos: a) una tabla para el análisis de los materiales; y b) un guión para realizar entrevistas semiestructuradas. La tabla de análisis pretende valorar los principales aspectos de agrupados en cuatro bloques: 1) la declaración de intenciones educativas, donde se hace referencia a los objetivos y finalidades que se quieren alcanzar, las competencias o la selección y secuenciación del contenido; 2) el contenido, que incorpora los contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales, así como su organización y secuencia; 3) la propuesta de evaluación, que tiene en cuenta tanto la evaluación diagnóstica, inicial y formativa, así como las herramientas de autoevaluación y metacognición; y 4) la metodología, que incluye los métodos de enseñanza, las estrategias de interacción, la tipología de actividades o la atención a la diversidad, así como la secuencia de las actividades propuestas y la temporalidad. Esta misma estructura se ha utilizado también en el guión de las entrevistas.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que existe un vacío de materiales didácticos sobre la UE que fomenten su comprensión para favorecer la participación democrática de la ciudadanía europea. Y la utilización por parte del profesorado es bastante baja y se realiza de manera puntual y con carácter descriptivo.

## DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DEL PROYECTO

### La Representación de la Comisión Europea en Barcelona

El año 2007 la Representación de la Comisión Europea en Barcelona decidió iniciar un proyecto para diseñar materiales educativos que permitieran dar a conocer el funcionamiento de la UE a los alumnos de educación secundaria. El punto de partida era reconocer que:

La Unión Europea es un proyecto político de largo alcance, pero también una realidad que afecta al día a día de sus ciudadanos. De todos modos, a menudo los resultados y los beneficios concretos del proyecto europeo son poco conocidos. ¿Qué hace realmente la UE? ¿Qué impacto tiene la política europea en mi barrio, en mi ciudad o en mi país? (Rep. Comisión Europea-Barcelona).

La Representación de la Comisión Europea en Barcelona es la cara visible y el punto de contacto directo de la Comisión Europea con los ciudadanos y ciudadanas, las instituciones y los representantes de la sociedad civil en Cataluña y las Islas Baleares. Su objetivo principal es el de informar sobre la actividad de la Comisión y acercar las políticas de la UE a la ciudadanía. También se encarga de observar y analizar la realidad social y los estados de opinión, y trasladar esta información a las instituciones europeas en Bruselas,

<sup>2</sup> Una evaluación de los materiales puede verse en González-Monfort et al., 2010.

de modo que sus políticas puedan responder mejor a las necesidades de las personas. En palabras de la propia Representación, quieren “ser ‘la voz’ y ‘los oídos’ de la Comisión Europea en Cataluña y Baleares [...] [y por ello] ejerce su actividad en tres ámbitos: la atención y la información a la ciudadanía, y la relación con los medios de comunicación y con las instituciones” (Rep. Comisión Europea-Barcelona).

## **Los materiales sobre el funcionamiento de la Unión Europea para favorecer la participación de la ciudadanía**

En el marco de los objetivos de la “Comisión europea”, se diseñaron los materiales “La Unió Europea: Què és i què fa?”, que se van actualizando periódicamente a instancias de los cambios curriculares y las políticas europeas. La decisión de iniciar este proyecto se produjo con la constatación que la Unión Europea tiene cada vez un mayor impacto en las vidas de todas las personas que habitan en su territorio. Pero en cambio, cuando se habla sobre las decisiones que se toman en “Bruselas”, no se tiene muy claro de lo que ello significa ni de las consecuencias que ello puede suponer en la vida cotidiana. Ante este supuesto, la “Representación” consideró que era esencial que todos los ciudadanos y ciudadanas supieran de qué va y pudieran dar su opinión.

Un análisis hecho de los materiales existentes en aquel momento llegó a la conclusión de que la UE suele ser un tema difícil de enseñar, ya que los cambios son continuos y rápidos, y es fácil perder la visión de conjunto. Además, se consideró que muchos de los materiales existentes no siempre daban respuesta a la pregunta fundamental: ¿Qué es y qué hace la Unión Europea? Es por esto que la Comisión Europea optó por producir unos materiales dirigidos a responder las preguntas, de manera sencilla, que no simple. La finalidad última del proyecto era que el alumnado europeo tuviera la formación y la información necesarias para poder opinar sobre la UE y debatir sobre su futuro, es decir, para participar de manera activa y crítica.

Los materiales didácticos están formados por siete pósters y dos dossiers (uno para el alumnado y otro para el profesorado). El dossier del alumnado está estructurado en diez secuencias didácticas: 1) Presentación de los objetivos - trabajo individual; 2) Introducción de los conceptos básicos y posicionamiento inicial del alumno - trabajo individual; 3) ¿Qué es la Unión Europea? Trabajos para entender el concepto de la UE - trabajo en grupo; 4 a 9) ¿Qué hace la Unión Europea? Trabajos para entender cinco de los ámbitos de actuación de la UE - trabajo en grupo; y 10) Síntesis y posicionamiento final del alumno -trabajo individual.

Los pósters recogen de manea esquemática y gráfica la información básica de siete ámbitos de la política europea: 1) ¿Qué es la UE? Una forma de trabajar única; 2) ¿Qué es la UE? Un proyecto en evolución constante con unos objetivos y unos valores fijos; 3) ¿Qué hace la UE? El mercado único; 4) ¿Qué hace la UE? La libre circulación de personas; 5) ¿Qué hace la UE? La solidaridad; 6) ¿Qué hace la UE? La protección del medio ambiente; y 7) ¿Qué hace la UE? La igualdad y la no discriminación.

El dossier para el profesorado incluye información útil para ayudar a entender cada tema, orientaciones sobre la metodología propuesta y sobre cada ejercicio diseñado, así como algunos recursos complementarios.

## SUPUESTOS, OBJETIVOS Y PREGUNTAS

A continuación, se exponen de manera sintética los supuestos de partida, los objetivos que se plantearon y las preguntas a las que se pretendía responder.

### Supuestos de partida

- Muchos docentes no tienen una comprensión clara de qué es la Unión Europea o de lo que hace.
- Los materiales didácticos existentes no siempre están orientados a dar respuesta a estas cuestiones (qué es la Unión Europea o qué hace) ni siempre son adecuados para uso en el aula.
- Los docentes que quieren hacer su propio material didáctico sobre cuestiones relativas a la UE tienen bastantes dificultades para hacer frente a la enorme cantidad de información que hay disponible.
- A pesar de que la UE es un contenido obligatorio de currículo escolar en Catalunya y en las Illes Balears, los alumnos no siempre acaban la educación obligatoria con una idea clara de lo que es y lo que hace la UE, y cómo pueden participar de manera activa y crítica.

### Objetivos del proyecto

- Analizar la correspondencia de los materiales “La Unión Europea: ¿Qué es y qué hace?” con el currículo existente en Catalunya y las Illes Balears.
- Valorar la idoneidad del diseño didáctico de los materiales “La Unión Europea: ¿Qué es y qué hace?” para los alumnos de educación secundaria, a partir del análisis de la secuenciación de las actividades de enseñanza-aprendizaje-evaluación.
- Identificar y valorar los usos didácticos que el profesorado de secundaria hace de los materiales en las aulas.
- Hacer propuestas de mejora en función de los resultados obtenidos (potencialidades y carencias) y del modelo de enseñanza-aprendizaje-evaluación que el grupo de investigación propone.

### Preguntas a responder

- ¿Hasta qué punto los materiales consiguen su objetivo de proporcionar a los docentes una clara comprensión básica de lo que la UE es y lo que hace?
- ¿Hasta qué punto los materiales consiguen su objetivo de proporcionar a los alumnos una comprensión básica de lo que la UE es y lo que hace?
- ¿Podrían ser mejorados los materiales para alcanzar mejor los objetivos descritos en las preguntas uno y dos, y si es así, cómo?
- ¿Hasta qué punto los materiales corresponden a lo que la escuela secundaria y los profesores esperan y requieren de los materiales didácticos (por ejemplo, en términos de estilo, contenido y metodología)?

- ¿Cómo encajan los materiales en el marco oficial de las normas y directrices curriculares? ¿Cómo encajan los materiales en el plan de estudios oficial? ¿El lenguaje utilizado (por ejemplo, la terminología y las referencias) es el adecuado? ¿Los materiales proporcionan toda la información de apoyo necesaria? ¿Los materiales son fáciles de entender y de utilizar? ¿El nivel y contenido de los materiales son correctos para los grupos a que se dirige? ¿Los materiales son suficientemente flexibles para hacer frente a las diferentes necesidades de los docentes? ¿Y de los alumnos? ¿El tiempo y la dedicación que se requiere es razonable o excesivo? ¿Respecto de otros materiales, qué valoración se hace? ¿Los materiales son bastante prácticos y atractivos para los profesores? ¿Y para los alumnos?
- ¿Cómo se podrían mejorar los materiales, para que respondieran mejor a las necesidades de los docentes y sus expectativas?

## **METODOLOGÍA UTILIZADA PARA EL ANÁLISIS DE LOS MATERIALES**

Los métodos seguidos responden al paradigma de la investigación cualitativa, ya que se pretendía indagar sobre el valor educativo de los materiales y su uso didáctico. Para ello, se diseñó un instrumento de análisis que permitiera observar y valorar aquellos aspectos más relevantes de los materiales. Y, a continuación, se diseñó el guión para la entrevista semiestructurada que se realizaría a los profesores que los habían utilizado.

En lo referente al instrumento de análisis, se diseñó una tabla con cuatro ámbitos (véase Tabla 1):

1. La declaración de intenciones educativas, donde se hace referencia a los objetivos y finalidades que se quieren alcanzar, las competencias o la selección y secuenciación del contenido.
2. El contenido, que incorpora los contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales, así como su organización y secuencia.
3. La propuesta de evaluación, que tiene en cuenta tanto la evaluación diagnóstica, inicial y formativa, así como las herramientas de autoevaluación y metacognición.
4. La metodología, que incluye los métodos de enseñanza, las estrategias de interacción, la tipología de actividades o la atención a la diversidad, así como la secuencia de las actividades propuestas y la temporalidad.

		Descripción	Justificación	Adecuación	Coherencia en el bloque	Coherencia entre bloques	
Declaración intenciones educativas	Finalidades educativas						
	Competencias						
	Objetivos didácticos						
Contenidos	Organización						
	Selección						
	Conceptuales y de hechos						
	Procedimentales						
	Actitudinales y de valor						
Evaluación	Criterios e indicadores						
	Instrumentos						
	Evaluación formadora	Diagnóstica					
		Formativa					
		Sumativa					
Autoevaluación metacognición							
Metodología	Métodos de aprendizaje						
	Estrategias de interacción						
	Tipología de actividades						
	Secuenciación de las actividades						
	Atención a la diversidad						
	Temporalización						
	Agrupamiento						
Otros comentarios							

Tabla 1: Instrumento de análisis. Fuente: Elaboración propia.

En lo referente a las entrevistas a los profesores que habían utilizado los materiales en algún momento, el guión utilizado (véase Tabla 2) seguía la misma estructura que el del análisis de los materiales, para luego favorecer y facilitar la comparación de los datos

obtenidos. Para cada uno de los ámbitos, se hizo una propuesta de diferentes preguntas que podían ir orientando la conversación o entrevista semiestructurada. El número total de entrevistas realizadas fue de diez.

<b>Declaración intenciones educativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué elegiste esos materiales para trabajar la UE?</li> <li>• Del conjunto de la propuesta, ¿qué has trabajado con tus alumnos?, ¿en qué curso?</li> <li>• ¿Qué competencias crees que se pueden trabajar?</li> <li>• ¿Con qué objetivos didácticos de tu programación debes vincularlos?</li> <li>• ¿Por qué has buscado material didáctico sobre la UE?</li> <li>• ¿Crees que hay material suficiente sobre este tema?</li> <li>• ¿Crees que es un tema importante en la formación del alumnado?</li> <li>• ¿Qué materiales / recursos utilizas para trabajar la UE con tus alumnos?</li> <li>• ¿Qué objetivos didácticos te planteas en tu programación respecto a la UE?</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De todos los contenidos que se proponen trabajar en estos materiales, ¿cuáles has elegido?, ¿por qué?</li> <li>• Según tu opinión, ¿qué tipología de contenidos (conceptuales, procedimentales, de valor) predominan?, ¿por qué?</li> <li>• ¿Crees que falta algún contenido?, ¿cuál?</li> <li>• Cuando trabajas la UE en el aula, ¿qué contenidos destacas habitualmente?</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué papel crees que tiene la evaluación en los materiales?</li> <li>• Se ajusta la propuesta de evaluación, ¿con la que haces habitualmente?, ¿por qué?</li> <li>• ¿Qué actividades destacarías dentro de la evaluación?, ¿cuáles serían las más representativas / significativas?</li> <li>• ¿Crees que hay espacio para que los alumnos puedan comparar lo que sabían con lo que han aprendido?</li> <li>• Cuando trabajas la UE en el aula, ¿cómo evalúas el proceso de enseñanza-aprendizaje?</li> </ul>
<b>Metodología</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Sigues el orden de las actividades propuesto? o ¿has establecido otra secuencia?, ¿por qué?</li> <li>• La utilización de estos materiales, ¿ha supuesto algunos cambios en la dinámica habitual de tus clases?, ¿en qué sentido?</li> <li>• De todas las actividades, ¿cuáles destacarías?, ¿por qué?</li> <li>• Cuando trabajas la UE en el aula, ¿qué tipología de actividades realizas?</li> <li>• ¿Cómo las secuencias u ordenas?</li> <li>• De todas las actividades que sueles hacer, ¿cuál destacarías?, ¿por qué?</li> </ul>
<b>Otros comentarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Conoces otros materiales sobre la UE?</li> <li>• ¿Qué aportan estos materiales respecto de otros?</li> </ul>

Tabla 2: Guión de la entrevista semiestructurada a los profesores. Fuente: Elaboración propia.

## RESULTADOS Y VALORACIONES

A partir del análisis realizado de los materiales y de las respuestas obtenidas de los profesores, las conclusiones serían las siguientes.

## A partir de la opinión de los profesores

- Los materiales didácticos “La Unión Europea: ¿Qué es y qué hace?” son un claro ejemplo del interés de las instituciones europeas para favorecer el desarrollo de la conciencia y la identidad ciudadana europea. El profesorado que ha utilizado los materiales “La Unión Europea: ¿Qué es y qué hace?”, valora positivamente el rigor y la legitimidad que confiere el origen institucional de los materiales, así como el buen planteamiento didáctico de las actividades. Se considera positivo que los materiales vayan más allá del simple recopilación de información, y que plantee ejemplos de actividades para conocer el funcionamiento de la UE.
- El profesorado entrevistado plantea la necesidad de poder disponer de una propuesta más flexible que se adapte mejor a su realidad educativa. Y propone la creación y diseño de materiales que permitan poder trabajar la UE de maneras diferentes y en función de los propios objetivos. Se pide poder disponer de: a) marcos de referencia descriptivos-explicativos; b) recopilaciones de fuentes documentales significativas (gráficos, datos estadísticos, imágenes, textos, discursos, noticias, etc.) seleccionadas por la Comisión; y c) propuestas de actividades que sean más flexibles. También se pide continuar con el diseño de pósters de síntesis que han resultado altamente eficaces en el aula. En este sentido, se recomienda continuar el camino iniciado con la elaboración de este material didáctico, que puede ser el punto de partida de un proyecto más amplio.
- El profesorado valora muy positivamente el origen institucional de los materiales, porque los dota de rigurosidad y legitimidad que no tienen otros materiales existentes en el mercado. También se valora positivamente que no sea sólo un material de consulta y que se incluyan actividades ya elaboradas. La oferta actual sobre la UE en los libros de texto ofrece propuestas simples y a menudo incompletas, que dan más peso a los estados. Por otra parte, los materiales encontrados en la red no siempre ofrecen garantías de calidad y rigurosidad.
- Se considera necesario dar continuidad al proyecto iniciado, ampliando la oferta de materiales didácticos enfocados más en las problemáticas actuales de la agenda de la UE (debates, discusiones, conflictos, etc.), en los mecanismos de participación de la ciudadanía o en la complejidad de los mecanismos de gobernabilidad de este proyecto intergubernamental.

## A partir del análisis de los materiales didácticos

- La propuesta didáctica facilita información actualizada y relevante sobre la UE. Está diseñada desde los principios más actuales de las teorías del aprendizaje, en línea de lo que Delors (1996) propuso en su trabajo “La educación encierra un tesoro”. Los alumnos y alumnas son desafiados a acercarse a la realidad europea desde una perspectiva económica, política y social, dinámica y cambiante a partir de contenidos y de actividades que les facilitan la comprensión y la adquisición de conocimientos amplios y variados.
- Las intenciones educativas apuestan por un planteamiento didáctico basado en la resolución de problemas y la formación del pensamiento social, en especial del pen-



samiento crítico. Con todo, existen actividades más propias de estrategias reproductivas que se contradicen con la voluntad de otorgar protagonismo al alumnado en su aprendizaje.

- El contenido se ha seleccionado a partir de la propuesta de los “conceptos sociales clave”. Esta propuesta facilita la comprensión de la realidad social estableciendo criterios para ordenar y aprender conceptos y hechos desde una lógica basada en la racionalidad del conocimiento y su comprensión. Permite, en definitiva, dar sentido a hechos, situaciones y problemas concretos.
- La evaluación propuesta es coherente. Contempla el análisis de las ideas previas, la evaluación final y los procesos de autoevaluación del alumnado para controlar su propio aprendizaje.
- Los carteles son visualmente atractivos y tienen un carácter sintético especialmente valioso y flexible. En cambio, el formato del dossier no es tan adaptable a diferentes contextos y usos. De hecho, es el que recibe más críticas por parte del profesorado, que aunque lo valora positivamente, preferiría una propuesta más abierta y flexible.

## PROPUESTAS DE MEJORA

Partiendo de los materiales existentes, se proponen algunas acciones de mejora para favorecer un aprendizaje más significativo de la UE. Algunas acciones podrían ser: a) mejorar la campaña de difusión (correo electrónico del profesorado, boletines digitales de los Departamentos de Educación ...), haciendo incidencia en los espacios de consulta habituales del profesorado (página web Xtec y WEIB, página web de los Servicios Educativos ...), y repetirla anualmente durante el inicio del curso académico; b) ofrecer cursos de formación continua reconocidos, especialmente en verano; c) promoción de programas de incentivación para trabajar la UE en los centros educativos (concursos literarios, artísticos o fotográficos; premios a trabajos de investigación, propuesta de créditos variables...); e) incidir en las propuestas didácticas que elaboran las editoriales en los libros de texto; f) diseñar una página web educativa de referencia donde se recoja documentación de consulta rigurosa y veraz.

## CONSIDERACIONES FINALES

Finalmente, se puede afirmar que el profesorado agradece la creación y divulgación de materiales educativos para ayudar a los jóvenes de la Unión Europea a desarrollar su conciencia de ciudadanía europea. Sin embargo, los materiales chocan con las inercias y tradiciones propias de los sistemas educativos y topan con un currículum excesivamente cargado de contenidos en el que Europa es un contenido más. Esta situación dificulta, la introducción de nuevos materiales en las aulas y la apropiación por parte del profesorado de propuestas innovadoras como ésta.

Sin embargo, los docentes, inmersos en estas dificultades, valoran positivamente este material a la vez que piden pensar en unos materiales que puedan ser más adaptables a las diferentes metodologías y realidades de aula, así como una versión más manipulable de los dossiers y los carteles, que permita su uso con recursos digitales (pizarra digital...).

No obstante, el profesorado sigue apostando por intentar formar una ciudadanía europea a través del conocimiento de las instituciones de la Unión Europea y de su historia más reciente, que propicie y promueva la participación activa y crítica. Por ello, valora positivamente la existencia de unos materiales como estos por el carácter institucional, que los dota de legitimidad y les da confianza en su uso, y una propuesta didáctica completa que no se limita sólo a acumular información y datos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COMISSIÓ EUROPEA-REPRESENTACIÓ A BARCELONA. *La Unió Europea: Què és i què fa? Materials didàctics per a l'alumnat*. Versió 4.1. Actualitzada amb Competències Bàsiques i el Tractat de Lisboa. Barcelona: Última actualització 12/04/2011. En: <[http://ec.europa.eu/spain/barcelona/images/documents/materials\\_per\\_a\\_escoles/materials\\_alumnes\\_v4-1.pdf](http://ec.europa.eu/spain/barcelona/images/documents/materials_per_a_escoles/materials_alumnes_v4-1.pdf)> (Consulta, 15 de enero de 2012).
- GONZÁLEZ-MONFORT, N. (coord.); CANAL I CARDÚS, M.; CANALS CABAU, R.; PAGÈS BLANCH, J. y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2010) *The evaluation of the didactic materials*, "The European Union: What is it and what does it do?". Bellaterra: GREDICS (2009SGR468) – UAB.
- REPRESENTACIÓ DE LA COMISIÓ EUROPEA EN BARCELONA. *La Unió Europea en Catalunya y Balears*. Barcelona: Última actualització 12/04/2011. En: <[http://ec.europa.eu/spain/barcelona/materials\\_per\\_a\\_escoles/descarregues\\_dels\\_materials/index\\_ca.htm](http://ec.europa.eu/spain/barcelona/materials_per_a_escoles/descarregues_dels_materials/index_ca.htm)> (Consulta, 15 de enero de 2012).

## ALFABETIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN ECONÓMICA DE LA CIUDADANÍA: ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO<sup>1</sup>

**Gabriel Travé González, Francisco Javier García Prieto  
y Francisco Javier López Sánchez\***



*Universidad de Huelva*

Las crisis económicas mundiales, que cíclicamente padecemos, cuestionan en gran medida la supervivencia del modelo capitalista basado en el desarrollo ilimitado de la producción y el consumo. El aumento desproporcionado del desempleo, la morosidad, la pérdida de calidad de vida de los sectores desfavorecidos y el incremento de la desigualdad social son algunas de las consecuencias que originan estos periodos de recesión económica, poniendo en tela de juicio la supervivencia del estado de bienestar y del propio capitalismo.

Llama la atención, sobre todo en estos tiempos difíciles de fractura social, el desconocimiento generalizado que padece la población sobre la comprensión del funcionamiento económico de la sociedad, que, en síntesis, origina miedo, indefensión y perjuicio de la ciudadanía, dificultando cualquier decisión económica. En estas condiciones, el sistema es incapaz de aportar confianza a consumidores y productores, al mercado y al estado, para que recobren la solvencia necesaria y superar así el “círculo vicioso”. Es por ello por lo que nos cuestionamos: ¿En qué medida la escuela soslaya el tratamiento de esta temática? ¿La educación económica puede contribuir de alguna forma a la resolución de los problemas actuales?

Este artículo focaliza la atención en el tratamiento que presentan los materiales curriculares de los temas socioeconómicos, y, más concretamente, aquéllos referidos a la alfabetización y participación económica de la ciudadanía, a través del estudio de dos de las editoriales mayoritarias del panorama español.

---

1 Este trabajo es resultado parcial del Proyecto de Excelencia “¿Cómo se realiza la enseñanza sobre la realidad social y natural en las aulas de Educación Infantil y Primaria de Andalucía? Estudio de las estrategias didácticas y propuestas de mejora”, SEJ-5219 (2010-2014) , así como del Proyecto I+D: “¿Cómo mejorar la enseñanza elemental sobre el medio?: análisis del currículo, los materiales y la práctica docente”, EDU2009-12760EDUC (2009-2012) .

\* Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Universidad de Huelva. E-Mails:trave@uhu.es; fjavier.garcia@dedu.uhu.es;francisco.lopez@ddcc.uhu.es

## INVESTIGANDO LAS ACTIVIDADES ECONÓMICAS EN LOS LIBROS DE TEXTO

Veamos someramente una panorámica de la investigación desarrollada en las actividades económicas que presentan los materiales de Educación primaria:

- a. Las conclusiones acerca de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje económico han demostrado que la construcción del pensamiento avanza, entre otros, con la edad, las experiencias económicas vividas y la instrucción recibida. En este sentido, se ha constatado que la participación del alumnado de primaria en la vida económica está más cercana del mundo del consumo y del dinero, así como que la alfabetización económica favorece la formación de los ciudadanos a nivel personal y público (Miller y Vanfossen, 2008).

Teniendo en cuenta que el decreto de Educación Primaria<sup>2</sup> restringe básicamente la enseñanza económica, entre otros, al estudio del trabajo y los sectores de producción, las investigaciones referidas a las relaciones de producción han permitido describir el pensamiento infantil sobre las nociones de trabajo, producción o empresa (Armento, 2003; Travé y Delval, 2009).

- b. En cuanto a las investigaciones en las que se procede al análisis didáctico de los materiales curriculares y, en particular, de los libros de texto destacan los trabajos de Blanco, (2007), Valls (2007), Estepa, et al (2011).

En el caso que nos ocupa, los trabajos relacionados con el análisis de libros de texto referidos a nociones económicas presentan conclusiones similares a las obtenidas en otras temáticas y áreas (Diez-Martínez, Miramontes y Sánchez, 2001; Souto y Ramírez, 2002; Hernández, 2011). Entre las conclusiones reseñadas, Hernández (2011, p. 526) afirma que los libros de texto de economía analizados presentan en la práctica un efecto desprofesionalizador: “el modelo predominante de profesionalidad docente implícito muestra un rol de tipo técnico”, obstaculizando en gran medida el desarrollo profesional del profesorado.

## DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio, en el que se coordinan tres estudios: el currículum prescrito, el currículum presentado en los materiales y el currículum desarrollado en la práctica del aula, en el ámbito del conocimiento del entorno y del medio. Los objetivos que guían este estudio, relacionados con el currículum expuesto en los libros de texto, se concretan en los siguientes: a) definir la propuesta de conocimiento escolar que presentan los materiales en cuanto a las nociones socioeconómicas; y b) aportar propuestas para mejorar los materiales curriculares.

El examen de los textos ha requerido la utilización del instrumento ACUDE-materiales (Travé, Pozuelos y Cañal, en prensa), organizado en torno a un sistema de categorías e indicadores compuesto, para esta ocasión, por la categoría epistemológica y aquella

---

<sup>2</sup> Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

referida a contenidos escolares (Tabla 1). Respecto a los indicadores para el análisis de contenido de los materiales, se enuncian en función de una hipótesis de progresión conceptual con tres niveles, de mayor a menor complejidad.

<b>Categoría 1. Aspectos epistemológicos</b>	Indaga acerca del conocimiento transmitido por el material y la relación establecida entre el conocimiento científico, cotidiano y escolar sobre la realidad social y natural.
<b>Categoría 2. Contenidos escolares</b>	Estudia los contenidos escolares en los aspectos siguientes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• La concepción de los contenidos escolares.</li> <li>• El tratamiento de los contenidos en cuanto a la selección y organización.</li> <li>• La relación que establece el material entre los contenidos escolares y el medio</li> </ul>

Tabla 1: Sistema de categorías para el análisis de materiales de desarrollo curricular. Fuente: Elaboración propia.

El tratamiento de los datos se ha elaborado aplicando técnicas de análisis de contenido para el estudio de los materiales curriculares (Neuendorf 2002). La muestra del estudio está compuesta por los libros de texto de 1º a 6º de Educación Primaria de las editoriales Anaya y Santillana, publicados en los años 2008 y 2009. El análisis se ha efectuado examinando los temas relativos a la enseñanza de contenido económico (Tabla 2).

ÁMBITO	NIVEL	SANTILLANA	ANAYA
Actividades económicas	1º	Tema 12. ¡Todos al trabajo!	
	2º	Tema 14. Los trabajos	Tema 11. Agricultura, ganadería y pesca
	3º	Tema 12. Los trabajos Tema 13. El trabajo y los servicios	Tema 11. Realizamos trabajos
	4º	Tema 12. El trabajo en Andalucía	Tema 8. Vivimos, trabajamos, nos divertimos (no es analizable)
	5º	Tema 11. La población y el trabajo de España y de tu comunidad.	
	6º	Tema 11. La población y la economía de España y la de Europa	Tema 13. El trabajo y la economía

Tabla 2. Muestra de las editoriales y los títulos de los temas analizados. Fuente: Elaboración propia.

El proceso de investigación ha seguido las diversas fases que se indican en la Figura 1.

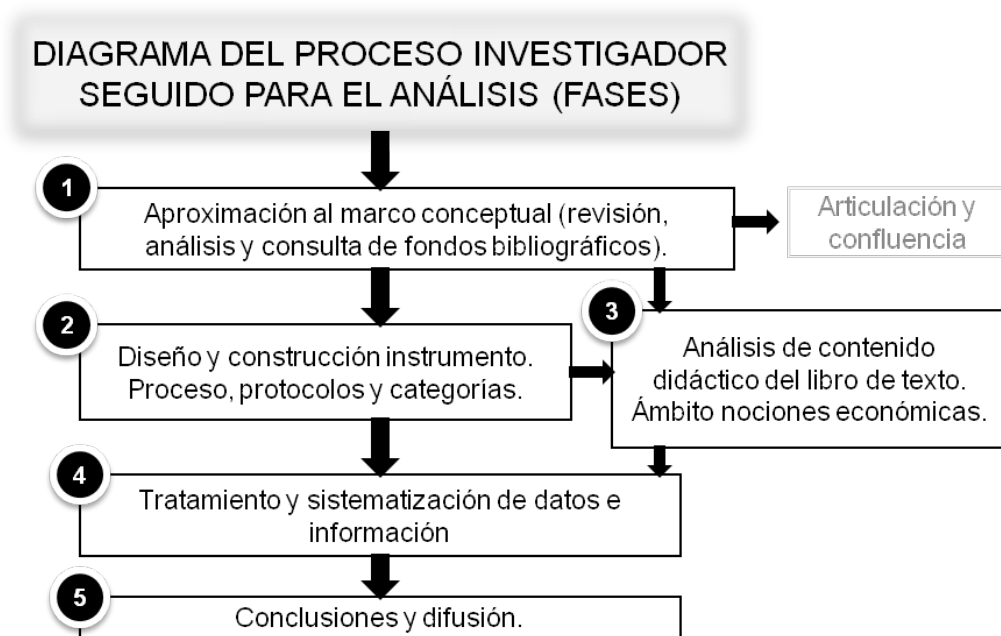


Figura 1: Fases del proceso investigador. Fuente: Elaboración propia.

## ANÁLISIS DE DATOS

Veamos, a continuación, cada una de las categorías de análisis (tabla 1) mostrando los resultados obtenidos.

### Categoría 1. Aspectos epistemológicos del material curricular

La definición de cómo las personas construyen el conocimiento científico, cotidiano y escolar<sup>3</sup>, así como la relación que guardan entre sí, lejos de ser un asunto baladí, plantea una cuestión curricular trascendente a la hora abordar cuál es el conocimiento escolar relevante (Cañal, Travé y Pozuelos, 2011).

Los datos muestran que el indicador mayoritario encontrado en el análisis de los temas de ambas editoriales estudiadas es el referido al descriptor *b) El conocimiento escolar es una copia reducida del conocimiento científico*. Como se aprecia en estos ejemplos:

“El crecimiento migratorio es la diferencia entre el número de los inmigrantes que llegan y los emigrantes que se van” (Etxebarria, Medina, Moral y Pérez, 2009, p. 149).

<sup>3</sup> Véase García Pérez, F.F. (Coord) (2011). *Investigación en la Escuela*, 75, 1-113, titulado *Conocimiento científico, cotidiano y escolar*.

“Según los animales que se crían la ganadería es porcina, bovina, ovina y avícola” (Herrero y Martín, 2007, p. 138).

La información presentada, de la que los párrafos anteriores son sólo un ejemplo, es reducida y sintética. En el resto de la lección, siguiendo esa línea, la información es escueta y no se incluyen actividades significativas de detección de ideas previas sobre los procesos de producción, soslayando, en general, el conocimiento cotidiano del alumnado.

No obstante, también se reconocen matices en los indicadores de algunas unidades de análisis asociados a situaciones habituales del conocimiento de los niños y niñas, en relación con la compraventa de ropa y calzado (Alzu y Henao, 2007, pp. 147-148); también se observa en la actividad:

“Enumera cinco trabajos o profesiones que conozcas. ¿Cuál de ellas te gusta más?” (Henao y López-Sáez, 2008, pp.161).

Es interesante destacar, por la especial aportación que proporciona el conocimiento cotidiano, la consideración que los textos analizados otorgan a la exploración de las ideas previas del alumnado. Los datos señalan que aparentemente existen actividades de exploración inicial en cada tema, como se puede ver en estos ejemplos:

“escribe el nombre de tres alimentos que se obtengan de la pesca, tres de la agricultura y tres de la ganadería” (Herrero y Martín, 2007, pp.134 y 135).

O este otro:

“¿qué crees que vende una agencia de viajes?, ¿por qué no se construye un gran centro comercial en una pequeña aldea?, ¿cuántos empleados se necesitan en un quiosco de prensa y en un gran centro comercial?, ¿qué te parece más importante una gran empresa o una empresa pequeña?” (Gómez, Valbuena y Brotons, 2009, p.169).

Sin embargo, este conocimiento previo no tiene continuidad en el resto del tema y tampoco se ofrece ninguna otra fuente de información. Se trata, por tanto, de un efecto de “maquillaje educativo” que frustra la interacción entre conocimiento cotidiano y científico.

En síntesis, se constata que el tratamiento del conocimiento escolar que formulan ambas editoriales presenta escasas diferencias significativas. La propuesta de conocimiento se basa en la trasmisión del saber científico supuestamente adaptado a la edad del alumnado y que, en contadas ocasiones, alude al conocimiento cotidiano. Este modelo epistemológico representa un saber propedéutico y memorístico, heredado de otras épocas, que apenas favorece una adecuada alfabetización económica de la ciudadanía, contraviniendo además, las orientaciones del currículo de Andalucía:

“(…) la propia experiencia de los distintos alumnos y alumnas (con las concepciones que manejan a este respecto) constituye una información de especial relevancia” (Orden de 10 de agosto de 2007, p. 8).



## Categoría 2. Análisis de los contenidos que presentan los textos escolares

Esta dimensión estudia tres subcategorías relacionadas con el análisis de los contenidos escolares. Los datos de la subcategoría 1 (Concepción de los contenidos) señalan que la opción hegemónica es la *c) los contenidos se entienden como informaciones elaboradas que proporcionan los libros para que sean aprendidas en forma más o menos literal*. Así se observa en la siguiente actividad-resumen (Henao y López-Saez, 2009, p.170):

“El sector primario. En Andalucía trabajan muy pocas personas en este sector. En nuestra comunidad destacan la agricultura de secano y de regadío y la ganadería ovina y porcina. El sector secundario. En Andalucía trabajan pocas personas en este sector. En nuestra comunidad destacan la construcción, la industria agroalimentaria y las industrias energéticas. El sector terciario o servicios. En Andalucía la mayoría de las personas trabajan en este sector. En nuestra comunidad destacan el turismo, el comercio, la sanidad, la educación y los transportes”.

Consecuentemente con esta concepción memorística y repetitiva de los contenidos, las actividades también persiguen esta reproducción literal, como se expone en el ejercicio:

¿Qué son los servicios? Y continúa, “los servicios son los trabajos que sirven para cubrir las ..... de las personas o mejorar nuestro bienestar” (Henao y López-Sáez, 2008, p. 150).

En cuanto a la subcategoría 2 (Selección de contenidos) proviene, en gran medida, de la Geografía Económica y de la Economía. Entre los conceptos, destacan el trabajo, los sectores de producción (primario, secundario y terciario) y la población y sus tipos (activa, pasiva y migraciones). Llama la atención la reiteración del programa escolar respecto a los sectores de producción que aparece en todos los cursos; concepto que se estudia desde la década de los sesenta (Souto y Ramírez, 2002), que ha sido puesto en entredicho por su obsolescencia para explicar la complejidad de las actividades económicas (Monteagudo, 1986) y que aún no incluye la enseñanza de los sectores cuaternario y quinario.

Pese a la reiteración anterior se prescinde, sin embargo, de destacados conceptos básicos, como puede observarse en la selección de conceptos de microeconomía, macroeconomía y economía internacional de la *National Commission on social studies in the schools* (1989)<sup>4</sup>; el proyecto de enseñanza económica de primaria de la Asociación *Economic Education*<sup>5</sup> o, en nuestro caso (Travé, 2006), la selección emana de cuatro campos de investigación: trabajo e impacto ambiental, dinero, consumo, y pobreza y riqueza, que configuran el entramado conceptual necesario para alcanzar la alfabetización y participación económica de la ciudadanía.

<sup>4</sup> Propuesta de enseñanza económica en Estados Unidos para la etapa infantil y obligatoria.

<sup>5</sup> Puede consultarse en *Economic Education*. Web. Universidad de Nebraska.

Los contenidos procedimentales analizados se refieren sobre todo a la interpretación de mapas y elaboración de gráficas, sin abordar apenas el tratamiento de contenidos valorativos. Se obvian los procedimientos relacionados con el planteamiento de cuestiones de la realidad social y aquellos para obtener información y conclusiones, entre otros, elaboración de cuestionarios, observaciones, análisis de casos, uso de fuentes diversas, trabajo de campo, salidas, juegos de simulación....

Aún, con mayor intensidad, ocurre con los contenidos actitudinales, donde destacan ausencias importantes relacionadas con las actitudes y valores de participación en la realidad socioeconómica y de conservación y respeto por el medio ambiente. En este sentido, cuando se presentan contenidos sobre la pesca de bajura y de altura, la agricultura intensiva y extensiva, o la industria base y los bienes de servicios, se evita la referencia a la sobreexplotación de los recursos naturales y a los impactos medioambientales.

Los materiales analizados optan por una organización de contenidos lineal y disciplinar (opción c), que evidencia un distanciamiento respecto a las prescripciones de la normativa, cuando alude a que el área de Conocimiento del Medio:

“puede funcionar como eje organizador de los posibles proyectos curriculares, al ofrecer la posibilidad de estructurar dichos proyectos en torno a cuestiones básicas de la realidad social y natural, facilitando así la integración de aportaciones procedentes de otras áreas mediante enfoques de carácter interdisciplinar, transdisciplinar o globalizados (Orden 10 agosto 2007, p. 11).

Por último, respecto a la tercera subcategoría (relación que establece el material entre los contenidos escolares y el medio), el análisis indica que la opción c (*No existen relaciones entre los contenidos y el entorno siconatural del alumnado*) es la adoptada por las editoriales. Así, pese a que la agricultura es un contenido cercano al alumnado, se presenta descontextualizado:

“La agricultura es el cultivo de la tierra para obtener productos agrícolas: cereales, frutas y verduras. Puede ser de secano si sólo se emplea el agua de lluvia para regar las plantas, o de regadío si se utiliza riego artificial” (Gómez y Valbuena, (2008, p.144).

Aunque, a veces, algunos ejercicios del libro se relacionan tangencialmente con el entorno cercano de alumnado (Idem, pp. 145 y 147, respectivamente):

Actividad 4: ¿de qué productos naturales está hecho tu cuaderno?

Actividad 3: ¿hay algún producto de artesanía en tu casa? ¿Por qué oficio artesano ha sido fabricado?

Y, en ocasiones, aparecen en el libro del profesor o del alumno algunas actividades opcionales o de carácter extraescolar que aparentemente se sitúan en el indicador b (*Se parte de un entorno ajeno al alumnado para proponer contenidos cercanos al contexto de la clase*); aunque, en la mayor parte de los casos, sólo se nombra la actividad sin especificar su desarrollo:

Actividad: Investiga qué actividades del sector primario hay en tu municipio: agricultura, pesca, ganadería o minería y nombra los productos que se obtienen de ellos (Henaó y López- Sáez, 2009, p. 164).

Como se ha podido comprobar en esta categoría, los contenidos escolares propuestos por ambas editoriales, lejos de promover la alfabetización y participación económica de los escolares, presentan una panorámica edulcorada de la realidad socioeconómica, soslayando el tratamiento de problemas cercanos al alumnado de primaria.

## CONCLUSIONES

Se exponen algunas conclusiones de carácter provisional siguiendo los objetivos que marcaron las intenciones de esta colaboración.

El modelo epistemológico que subyace en ambas editoriales se basa en una simplificación del conocimiento científico, que prescinde del conocimiento cotidiano del alumnado. En coherencia con esta perspectiva, el análisis de los contenidos escolares de los textos revela los aspectos siguientes:

- La selección del conocimiento económico conceptual, procedimental y actitudinal no sólo es insuficiente sino que, además, es obsoleta.
- La secuenciación de contenidos es repetitiva en todos los cursos de primaria, pivotando su estructura en torno al concepto de “sector de producción”, mientras que la organización es disciplinar, contraviniendo la normativa educativa actual.
- Y, por último, los textos analizados establecen exiguas relaciones con el medio del alumnado, tanto en los contenidos como en las actividades.

Las propuestas de mejora inciden en el diseño, desarrollo y evaluación de materiales experimentados en la práctica de aula que expliciten los aspectos siguientes:

- Realizar propuestas de conocimiento escolar partiendo de la interacción del conocimiento cotidiano y científico.
- Formular los contenidos escolares como el conjunto de todas las informaciones procedentes de distintas fuentes y personas, no sólo del texto escolar.
- Presentar los contenidos en interacción directa del alumnado con su entorno social y natural, en el curso de las experiencias y vivencias personales (escolares y extraescolares, cercanas y lejanas).
- Adoptar, en síntesis, medidas educativas comprometidas con el diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de alfabetización y participación económica básico de la población que esté integrado tanto en el área de Ciencias Sociales, como en la dimensión económica que posee la Educación para la Ciudadanía (Pagès, 2005; Santisteban, 2008; García Pérez, 2009).

Comenzamos comentando cómo en las crisis económicas se observa un desconocimiento generalizado de la población sobre el funcionamiento económico de la sociedad.

Y, desde luego, los textos analizados no se diseñaron para cambiar este *statu quo*, sino para atender al encierro escolar y a la rutina diaria que representa el modelo convencional. Se necesitan otros materiales de desarrollo curricular que permitan al alumnado comprender y actuar en una realidad socioeconómica, compleja y problemática.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALZU, J.L. y HENAO, J.T. (dirs.) (2007). *Conocimiento del Medio 2. Proyecto la casa del saber*. Madrid: Santillana Educación.
- ARMENTO, B. (2003). Conceptos sobre el trabajo y aspiraciones de niños y niñas de un barrio del centro de la ciudad y de un barrio periférico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, pp. 13-26.
- BLANCO, A. (2007). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- CAÑAL, P.; TRAVÉ, G. y POZUELOS, F. (2011). Análisis de los obstáculos y dificultades de profesores y estudiantes en la utilización de enfoques de investigación escolar. *Investigación en la Escuela*, 73, pp. 5-26.
- DÍEZ, E.; MIRAMONTES, S. y SÁNCHEZ, M. (2001). Análisis descriptivo de algunos de los contenidos del libro de texto gratuito para el alumno de primaria sobre “alfabetización económica”: el caso del trabajo y las ocupaciones. *Revista mexicana de investigación educativa*, 6(12), pp. 1-11.
- ESTEPA, J. et al. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, pp. 573-588.
- ETXEBARRÍA, L.; MEDINA, J.I.; MORAL, A. y PÉREZ, A.I. (2009). *Conocimiento del Medio 5. Proyecto la casa del saber*. Madrid: Santillana Educación.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 65, pp. 5-10.
- GÓMEZ, R. y VALBUENA, R. (2008). *Conocimiento del Medio 3*. Madrid: Grupo Anaya.
- GÓMEZ, R.; VALBUENA, R. y BROTONS, J.R. (2009). *Conocimiento del Medio 6º*. Madrid: Grupo Anaya.
- HENAO, J.T. y LÓPEZ-SÁEZ, M. (dirs.) (2008). *Conocimiento del Medio 3. Proyecto a casa del saber*. Madrid: Santillana Educación.
- HENAO, J.T. y LÓPEZ-SÁEZ, M. (dirs.) (2009). *Conocimiento del Medio 4. Proyecto a casa del saber*. Madrid: Santillana Educación.
- HERNÁNDEZ, A. (2011). *El currículum y los libros de texto de Economía: el caso de Castilla y León*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valladolid.
- HERRERO, N. y MARTÍN, M.G. (2007). *Conocimiento del Medio 2*. Madrid: Grupo Anaya.
- MILLER, S.L.; VANFOSSEN, P.J. (2008). Recent research on the teaching and learning of pre-collegiate economics. En: LEVSTIK, L.S & TYSON, C.A. *Handbook of research in social studies education*. New York / London: Routledge.
- MONTEAGUDO, J. (1986). *El entorno agroindustrial de Huelva una perspectiva geodemográfica*. Huelva: Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación.
- NEUENDORF, K. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks: Sage.
- ORDEN DE 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículum correspondiente a la educación primaria en Andalucía. (BOJA nº 171 del 30 de agosto de 2007). En: <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/171/d/1.html>> (Consulta, 12 de enero de 2012).
- PAGÉS, J. (2005). La educación económica de la ciudadanía. *Cooperación Educativa*, 77, pp. 45-48.
- SANTISTEBAN, A. (2008). La educación para la ciudadanía económica: comprender para actuar. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 58, pp. 16-25.
- SOUTO, X.M. y RAMÍREZ, S. (2002). El trabajo y la didáctica de la geografía e historia. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. VI, 119(137), 1 de agosto de 2002. En: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119137.htm>> (Consulta, 13 de enero de 2012).
- TRAVÉ, G. (2006). *Investigando las actividades económicas. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Vol. 3. Sevilla: Díada Editora.
- TRAVÉ, G., POZUELOS, F.J. y CAÑAL, P. (en prensa). Diseño, desarrollo y evaluación de un instrumento de investigación para el análisis de materiales curriculares en la enseñanza del medio natural y social. *Revista de Educación*. (Pendiente de evaluación).
- TRAVÉ, G. y DELVAL, J. (2009). Análisis de la práctica de aula. El caso de las concepciones histórico-económicas del alumnado. *Investigación en la Escuela*, 69, pp. 5-17.
- VALLS, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.

## LA CIUDAD: UN NUEVO ENTORNO PARA LA EDUCACIÓN PARTICIPATIVA DE LA CIUDADANÍA

**Laia Coma Quintana\***

*Universitat de Barcelona (UB)*

La presente comunicación pretende dar a conocer y compartir una de las iniciativas educativas surgidas en el marco de la educación no formal en la década de los años noventa, en la que la ciudad se convierte en el escenario ideal para la educación participativa de la ciudadanía. El denominado movimiento de Ciudades Educadoras es el punto de inicio de una nueva forma de entender y de ver la ciudad, confiando en su potencialidad educadora capaz de fomentar una formación de calidad de sus ciudadanos, siempre y cuando todos los agentes activos y habitantes de la ciudad participen de una forma comprometida.

Es dentro de este marco en el que hemos desarrollado nuestra investigación (Coma, 2011) y en el que hemos experimentado múltiples experiencias sobre la enseñanza de la participación ciudadana en contextos urbanos. Estamos convencidos de que es posible educar a la ciudadanía desde ópticas muy diversas, pero sin duda alguna la ciudad proporciona unas oportunidades extraordinarias para la educación, ya que es en ella donde se desarrollan la mayoría de nuestras actividades cotidianas, donde nos relacionamos y donde participamos de distintas formas.

### LOS ORÍGENES DE UNA NUEVA VISIÓN DE LA CIUDAD

Las primeras iniciativas focalizadas en el entendimiento de la ciudad como agente educativo las debemos a distintas personalidades provenientes de ámbitos diversos, desde la política y la filosofía, a la historia y la pedagogía.

Probablemente, el político y escritor francés Edgar Faure (Béziers, 1908 - París, 1988) fue uno de los primeros en reclamar, en la década de 1970, la necesidad de reflexionar sobre la configuración de lo que él llamaba “ciudad educativa”. Este concepto se documenta en 1972 en su obra “Aprender a ser” (Faure, 1980) en la que postula la necesidad de sacar la educación de los espacios cerrados en los que se hallaba y abrirla a las calles y plazas de nuestras ciudades. Esta nueva visión y función que Faure le otorgaba a la ciudad fue evolucionando gradualmente con los años.

En 1996, el político Jacques Delors (París, 1925) siguió con la misma idea de adjetivar a la ciudad con el término “educadora” y por ello presentó un informe en el que

---

\* Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Formación del Profesorado. Universitat de Barcelona (UB). Passeig de la Vall d'Hebron 171. 08035 Barcelona. España. E-Mail: lcoma@ub.edu.

establecía la importancia de entender y ver la ciudad, y el entorno, como elementos educadores, así como la necesidad de una sociedad educadora que ofreciera una gran diversidad de oportunidades para el aprendizaje procedente de múltiples ámbitos de la propia ciudad: escolar, social, cultural, económico y político (Delors, 1996).

Asimismo, el pedagogo italiano Francesco Tonucci (Fano, Italia, 1942), fue uno de los primeros en reflexionar sobre la función educadora de las ciudades; concretamente, reclamaba la necesidad de diseñar y pensar la ciudad y su entorno desde el punto de vista de los niños, facilitando así un mejor aprovechamiento de los espacios de la urbe por parte de toda la ciudadanía (Tonucci, 1998). Tonucci recordaba que los niños ya no juegan en la calle y no pueden disfrutar de ella porque les dan miedo los peligros que oculta una ciudad tan desordenada, llena de barreras, y no pensada para acoger y educar a sus ciudadanos.

Éstas son algunas de las primeras reflexiones y aportaciones que reclamaron una nueva visión de la ciudad como espacio de participación y educación. El objetivo común de todas ellas era fomentar la interrelación de los ciudadanos con el entorno, el cual debe ser pensado y construido para poder acoger a toda la ciudadanía con propuestas educativas adecuadas a sus necesidades y dentro de un marco pedagógico común.

Todo este conjunto de ideas, acerca del concepto de Ciudad Educadora, con el tiempo se transformó en un movimiento más o menos institucionalizado que cobraría vida en 1990, y en el que nuevos teóricos aportarían sus visiones, tales como José Antonio Marina, Antonio Rodríguez de las Heras y Joan Manuel del Pozo (Del Pozo, 2006).

## DE LA REFLEXIÓN A LA ACCIÓN: EL MOVIMIENTO DE CIUDADES EDUCADORAS

Como veníamos diciendo, el movimiento de Ciudades Educadoras se inició en el año 1990 con motivo del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras celebrado en Barcelona, considerándose quizás éste uno de los más importantes puntos de partida del entendimiento de la ciudad como agente educador. Una representación de más de sesenta ciudades de veinte países del mundo, conscientes de que la educación debe comprenderse desde su amplitud y desde sus múltiples y distintas fórmulas de ser ejercida dentro de la ciudad, trabajaron, dialogaron e intercambiaron experiencias con el fin de poner de manifiesto la necesidad de expresar de alguna forma este potencial educador que tienen *per se* todas las ciudades. Fue entonces cuando las capitales asistentes plantearon un objetivo común: trabajar en red en proyectos y actividades para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, mediante su implicación activa y participación en el uso y la evolución de la ciudad.

Todo lo hablado y engendrado en este I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras se cristalizó en la denominada “Declaración de Barcelona” o “Carta de Ciudades Educadoras”. En este documento se recogieron los veinte principios básicos para el impulso educativo de la ciudad y que significan un compromiso serio de la ciudad para la formación de sus habitantes a lo largo de la vida. En la Carta, estos principios básicos se presentan agrupados en tres categorías conceptuales: El derecho a la ciudad educadora, el compromiso de la ciudad y el servicio integral de las personas. La Carta de Ciudades



Educadoras nace, pues, con la intención de convertirse en un instrumento político, pedagógico y de movilización de las ciudades, y parte del convencimiento siguiente:

La ciudad será educadora siempre que reconozca, ejerza y desarrolle, además de sus funciones tradicionales —económica, social, política y de prestación de servicios—, una función educadora, en cuanto a que asuma una intencionalidad y una responsabilidad cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los niños y los jóvenes (Declaración de Barcelona, 1990).

Cuatro años después de la redacción de la Carta, el movimiento de Ciudades Educadoras cogió fuerza y cristalizó como Asociación Internacional (*International Association of Education Cities*), en el III Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Bologna.

En el ámbito español, fue en el año 1996 cuando dentro del marco de los estatutos de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), las ciudades españolas asociadas a la misma se constituyeron como una Red Territorial, dando lugar a la Red Estatal de Ciudades Educadoras de España (RECE). Actualmente, más de ciento noventa ciudades españolas son miembro de esta red con el fin de compartir experiencias de participación y educación ciudadana en el marco de la ciudad.

Vemos, pues, cómo, transcurridos ya más de diez años desde que surgió el movimiento de Ciudades Educadoras, cientos de ciudades de todo el mundo se sienten identificadas y comprometidas con los valores y principios que se manifiestan en la Carta de Ciudades Educadoras, y siguen trabajando para ofrecer en un futuro una mejora en su compromiso al servicio integral de las personas que tienen derecho del uso y disfrute de una verdadera ciudad educadora. Son ya once los Congresos Internacionales de Ciudades Educadoras celebrados en los que se discuten y comparten reflexiones, experiencias y buenas prácticas con el objetivo de profundizar en la construcción del discurso de Ciudades Educadoras y de establecer relaciones de colaboración entre ciudades de todo el mundo.

## **PARA EDUCAR A UN NIÑO SE NECESITA TODA LA TRIBU; ¡CON LA ESCUELA NO BASTA!**

Bajo este subtítulo se esconden dos ideas fundamentales que explican cuáles son y deben ser las tendencias actuales en la educación de las personas dentro del marco urbano. Por un lado, debemos ser conscientes de que en pleno siglo XXI, la educación ha sobrepasado los límites de las instituciones académicas adentrándose en nuevos campos de actuación de carácter no formal. Ello nos ha llevado a pensar que las ciudades, como contextos urbanos en el que vivimos, nos relacionamos y aprendemos continuamente de forma inconsciente —estamos hablando de la denominada educación informal—, pueden ser excelentes escenarios en los que desarrollar acciones educativas intencionadas —hablaríamos, en este caso, de educación no formal— para toda la ciudadanía.

Ello nos ha hecho pensar y tomar consciencia, a una gran mayoría de los profesionales de la educación y los que no lo son también, que actualmente otras dinámicas de

enseñanza y aprendizaje son posibles, y que la escuela no es la única institución educativa por excelencia donde se pueden satisfacer las necesidades esenciales de aprendizaje de los individuos. Consecuentemente, no debemos pues aceptar la idea tradicional que hace unos decenios se tenía sobre el papel y la funcionalidad de la escuela dentro la sociedad.

Hacia la década de los años setenta, la toma de conciencia de una realidad desequilibrada exigió hacer una nueva revisión crítica de los conceptos, teorías y prácticas tomadas hasta el momento en el ámbito educativo. Y esta reflexión necesita justamente ser continuada actualmente teniendo en cuenta el mundo en el que vivimos. Un mundo lleno de cambios acelerados y de transformaciones revolucionarias, donde impera la velocidad y una democratización del acceso a la información delante de un pensamiento institucional educativo lento y marcado por una crisis de identidad (Coombs, 1993). Así pues, en un contexto de estas características no sorprende ver el aumento notable de la demanda de aprendizaje más allá de las aulas, reclamando nuevas metodologías y estrategias que complementen los contenidos disciplinarios impartidos en la escuela, y que al mismo tiempo garanticen una formación humana e integral del individuo. Con todo ello, vemos como educar en la ciudad, y por lo tanto más allá de las paredes de la escuela, es posible y es sin duda un interesante escenario de acción educativa complementario al trabajo que se realiza dentro las aulas.

Por otro lado, desde el punto de vista de la ciudad educadora que estamos abordando, es necesario recalcar la idea de que para educar a las personas no basta con la familia y la escuela, sino que la responsabilidad de formar y hacer crecer a un niño es de toda la sociedad (la “tribu”), y por lo tanto, de todos aquellos que compartimos un espacio de convivencia común denominado “ciudad”. La urbe, es el espacio donde los niños se sociabilizan, es quien transmite a través de sus organizaciones políticas, económicas y sociales, conceptos tales como la moral del esfuerzo, del trabajo bien hecho, de la pasión por el conocimiento, del respeto mutuo, de la solidaridad o de la austeridad. Si la ciudad no vela por crear entornos de participación y convivencia “sanos”, y si no transmite estos valores y lo que difunde es la moral de lo fácil, del ocio descontrolado, del desprecio por el conocer y el saber, de la mezquindad, del derroche o del egoísmo, la educación de sus ciudadanos no será de calidad. En este sentido, podríamos decir que la ciudad educada es la ciudad bien gobernada; educación y buen gobierno son sinónimos.

La familia, la fábrica o el trabajo, la prisión o la escuela han sido los instrumentos educativos de la sociedad occidental del siglo XIX y una gran parte del siglo XX. De todas estas instituciones, la familia y la escuela, parece que son las que menos aguantan los nuevos tiempos. El declive de la familia patriarcal e incluso de la escuela como instancias educativas, hace necesario un marco educativo más amplio, que vaya más allá de la familia, la fábrica o la escuela... Este nuevo marco debe ser la ciudad, ya que es en la ciudad donde vive la mayoría de la gente.

## ¿CÓMO EDUCAR EN LA CIUDAD PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA?

Venimos defendiendo lo que sería el marco teórico de la idea de que la ciudad puede ser el escenario idóneo para educar a la ciudadanía. Pero ¿qué elementos o valores presentes en la urbe pueden convertirse en motores educacionales? ¿Qué es lo que

realmente puede educar en una ciudad a sus ciudadanos? ¿En qué podemos participar en nuestras ciudades para educarnos? Una primera respuesta a todas estas preguntas es que en la ciudad todo educa; cada espacio de la ciudad educa. Así, por ejemplo, diremos que las plazas y las calles de la ciudad donde dialogamos, paseamos y corremos educan ya que son invitación a respetar las normas; también educa con los árboles de nuestros parques o jardines, pues son una invitación al conocimiento del medio y al reconocimiento de la naturaleza; también las ciudades educan introduciendo hábitos saludables de sostenibilidad, de salud y de civilidad. El patrimonio que posee la ciudad y que nos es propio es otra herramienta fundamental para la educación en valores, identidad y orgullo cívico de la ciudadanía. La ciudad educa mediante el deporte, contribuyendo al desarrollo armónico de las personas, poniendo pautas e hitos de superación de nuevos retos y de competencia sana. También la ciudad educa cada vez que insiste al crear hábitos de consumo sostenible o de reciclaje, y aquéllos dirigidos a la reflexión del cambio climático. La ciudad educa cuando permite que sus ciudadanos aporten su espíritu creativo, opinen y participen. Todas las acciones encaminadas a la participación libre son acciones educativas. Cada vez que la ciudad ayuda a que personas diferentes aprecien sus diferencias estamos edificando una Ciudad Educadora. Cuando una institución intenta abrir y enseñar a toda la ciudadanía cómo utilizar y ser partícipes de cada parte de la ciudad, cada equipamiento, cada elemento, ... participa del proyecto de Ciudad Educadora.

Ante estas afirmaciones no podemos poner en duda las capacidades educadoras que posee la ciudad; la ciudad se ha convertido en un nuevo espacio educativo, más complejo que la escuela, donde todo es susceptible para educar, cada plaza, cada calle y cada rincón de la ciudad.

## EL DECÁLOGO DE LAS CIUDADES EDUCADORAS

Como hemos visto, pueden ser muchas las acciones educativas propias de una ciudad educadora de las cuales, algunas se realizan de forma inconsciente, pero muchas otras son pensadas desde la conciencia; y son precisamente este tipo de acciones educativas, las que asienten y fortalecen los pilares necesarios para transformar una ciudad en un verdadero ente educador y de calidad. Ante esta realidad, y con la voluntad de despertar el potencial educativo de muchas ciudades, ya sean grandes o pequeñas, hemos definido un “decálogo” o unas premisas básicas para construir una Ciudad Educadora:

1. En el proceso de construcción de una Ciudad Educadora nunca se parte de cero: siempre hay que ver qué es lo que ya se ha hecho.
2. No hay recetas únicas para educar a través de la ciudad; se tiene que ver qué se ha hecho desde cada ámbito para conseguir una ciudadanía educada y de calidad.
3. Cada ciudad tiene que encontrar su propio camino en la tarea educadora, ya que toda ciudad es diferente, pero hay problemas comunes que tienen respuestas parecidas.
4. Es importante registrar de todas las acciones educadoras que realiza una ciudad con el fin de ganar experiencia colectiva.

5. Cada segmento de la ciudad tiene que realizar una introspección para integrar aquello que ya hace en una red común; de esta manera, descubriremos que estamos haciendo muchas cosas, y en lugar de ser hilos separados y aislados, fáciles de romper, construiremos unas cuerdas de una gran resistencia.
6. En la tarea de educar hay acciones permanentes y otras efímeras; todas tienen un gran valor si suman. Un festival de verano puede ser tan importante como consolidar una ruta patrimonial.
7. No hay ningún servicio en una ciudad que no sirva para nada; por lo tanto, tampoco hay ningún servicio que no pueda educar. Lo que hace falta es descubrir las potencialidades educadoras que tenemos en cada uno de nuestros servicios municipales.
8. Es muy importante que las instituciones municipales impulsen proyectos, pero es todavía más importante que sepamos sumarnos a los proyectos que la sociedad civil promueve. Mejor impulsar un carro ya en movimiento que uno parado.
9. Es muy importante comunicar los objetivos de nuestras acciones; se deben utilizar todos los medios para hacer saber de qué manera queremos contribuir a fundamentar una Ciudad Educadora. Desde la prensa a Internet, todos los medios tienen que ser nuestros aliados.
10. La Ciudad Educadora engloba a todo el mundo, desde los niños a los jubilados, ya que la educación es un proceso que nunca termina.

Todas estas ideas apuntan a la necesidad y voluntad real de nuestras ciudades de entender y configurar el espacio urbano, es decir, la ciudad, como un importante agente educador para y por la ciudadanía. La ciudad y su entorno se comprenden hoy como un espacio educativo que puede ofrecer un amplio horizonte de oportunidades para el aprendizaje mediante sus múltiples ámbitos: escolar, social, cultural, económico y político. Como ya lo hemos venido diciendo, en estos tiempos en los que la escuela no garantiza una formación para toda la vida, es la ciudad la que, mediante sus actividades cotidianas de limpieza, de transporte urbano, de jardinería, de sanidad, de ocio y de todo lo que conlleva una urbe moderna, contribuye al objetivo común de educar para conseguir una ciudadanía formada y comprometida.

## **ALGUNAS REFLEXIONES Y CONCLUSIONES FINALES**

Por lo que hemos ido explicando, podemos afirmar que todas las ciudades del mundo tienen esta capacidad educativa; sean grandes o pequeñas, de un continente o de otro. Todas las ciudades albergan los instrumentos y las herramientas necesarias para convertirse en un escenario que educa y en el que se puede aprender a lo largo de la vida: solamente es necesario pensar la ciudad en clave educativa. Y pensar la ciudad en clave educativa quiere decir que no sólo se tiene que pensar en clave física, del espacio, sino en clave social, es decir, en comportamientos adecuados a los rituales de la urbanidad. Pero también es verdad que para que ello suceda necesitamos unas políticas sociales desarrolladas municipalmente comprometidas para educar mediante la participación ciudadana, así como de la voluntad, el esfuerzo, el compromiso y el trabajo común de los que comparten y conviven en este escenario educativo llamado ciudad.

Nosotros estamos convencidos de que, nuestro entorno, aquél que compartimos con los demás ciudadanos, se ha convertido en el nuevo escenario de rituales educativos, y cada parte de la ciudad participa de este ritual educador. Debemos considerar, pues, la ciudad como una especie de aula grandiosa, extraordinariamente variada y siempre viva. Todo educa, cada espacio y rincones de la ciudad. Creemos, en este sentido, que el desafío de hoy es ver y entender la ciudad con una mirada distinta, bajo las lentes de la educación.

En definitiva, lo que hemos querido presentar en esta comunicación es una nueva visión de nuestras ciudades en las que sea posible formar y educar a la ciudadanía mediante su participación e interrelación con el medio social, urbano y natural que le rodea.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COMA, L. (2011). *Actividades educativas y didáctica del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modelización*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- COOMBS, P.H. (1993). *La crisis mundial de la educación: perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- DEL POZO, J.M. (2006). Políticas educativas para la construcción de la ciudad educadora. *Aula de Innovación Educativa*, 152, pp. 13-17
- DELORS, J. [et al.]. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- FAURE, E. [et al.]. (1980). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial, 7ª ed.
- TONUCCI, F. (1998). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Unesco-Alianza Editorial.
- DECLARACIÓN DE BARCELONA (1990). En: <<http://webs.uvigo.es/mpsp/rev03-1/Barcelona-03-1.pdf>> (Consulta, 10 de enero de 2012).

## **“LA CIUDAD DE LOS NIÑOS” COMO MEDIO DE TRANSFORMACIÓN DEL ENTORNO URBANO A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL**

**Lidia Bañares Vázquez\***

*Universidad de Zaragoza*

**Isidro Garrido\***

*CEIP Pío XII. Huesca*

**Azucena Lozano Roy, Pilar Moreno Rodríguez,  
M<sup>a</sup> Pilar Rivero Gracia y M<sup>a</sup> Jesús Vicén Ferrando\***

*Universidad de Zaragoza*

### **PRESENTACIÓN DEL PROYECTO “LA CIUDAD DE LOS NIÑOS”. ¿QUÉ ES Y CUÁLES SON SUS OBJETIVOS?**

“La ciudad de los niños” es el proyecto ciudadano promovido por Francesco Tonucci, Presidente del Instituto de Psicología del Consejo Nacional de Investigaciones de Roma. El citado proyecto -que se halla detalladamente expuesto, tanto en su concepción teórica como en su concreción práctica, en el libro *La ciudad de los niños* del citado autor (Tonucci, 2007)- nació hace veinte años en Fano, ciudad natal de Tonucci. Actualmente constituye una red que aglutina más de doscientas ciudades, entre las cuales se encuentra Huesca.

Surge *La ciudad de los niños* ante la constatación y análisis de una realidad: la ciudad, nacida como lugar de encuentro e intercambio, orientada al equilibrio, el bienestar y la convivencia, se ha visto trastocada en estos valores, que han sido desplazados por criterios economicistas y mercantilistas, donde el poder de los coches ha invadido el espacio público y ha pervertido la relación entre los ciudadanos y su ciudad.

---

\* Lidia Bañares Vázquez: Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza. E-Mail: [lbanares@unizar.es](mailto:lbanares@unizar.es).

Isidro Garrido: CEIP Pío XII. Huesca. E-Mail: [igarridoj@gmail.com](mailto:igarridoj@gmail.com).

Azucena Lozano Roy: Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza. E-Mail: [azlozano@unizar.es](mailto:azlozano@unizar.es).

Pilar Moreno Rodríguez: Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación Universidad de Zaragoza. E-Mail: [pmoreno@unizar.es](mailto:pmoreno@unizar.es).

M<sup>a</sup> Pilar Rivero Gracia: Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación Universidad de Zaragoza. E-Mail: [privero@unizar.es](mailto:privero@unizar.es).

M<sup>a</sup> Jesús Vicén Ferrando: Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación Universidad de Zaragoza. E-Mail: [mjvicén@unizar.es](mailto:mjvicén@unizar.es).



Toma al niño como parámetro y propone recuperar el espacio público para que los niños y las niñas puedan volver a jugar en la calle, ir solos al colegio, convivir con niños y niñas de otros barrios. Pero, como afirma Tonucci, no se trata de ofrecer iniciativas, oportunidades, estructuras nuevas para los niños, de defender los derechos de un componente social débil. No se trata de modificar, actualizar, mejorar los servicios para la infancia, que sigue siendo naturalmente un deber importante de la administración pública. El objetivo clave del proyecto es la recuperación de la ciudad para todas y todos los ciudadanos, en una apuesta radical y decidida por la calidad de vida. Tomar al niño como parámetro implica romper con el modelo de ciudad pensado, proyectado y evaluado tomando como referencia un ciudadano medio: adulto, hombre y trabajador, que corresponde al elector fuerte (Tonucci, 2007).

Estamos ante un proyecto práctico, transversal y de compromiso, que se aplica a la ciudad de manera dinámica e integral, esto es, viva. Y esto implica radicalmente al Ayuntamiento con todas sus concejalías. Pero no sólo esto, pues, “si la ciudad debe cambiar, el cambio no puede ser confiado ni delegado sólo a la Administración. La delegación generalizada y la actitud asistencial que de ella se deriva han sido probablemente causa de la degradación de nuestras ciudades. Si la ciudad debe cambiar, todos pueden y deben hacer algo” (Tonucci, 2007, p. 195). Así, el proyecto implica y contamina a los distintos componentes, instituciones y estructuras ciudadanas. El tomar al niño como parámetro compromete a toda la ciudadanía y obliga a cambios complejos y abarcadores, si queremos devolver a nuestras ciudades su dimensión humana y humanizadora, lugar de encuentro e intercambio, orientada al equilibrio, al bienestar y a la convivencia educadora y democrática.

## ¿CUÁLES SON LOS MEDIOS? EL CÓMO Y LOS PASOS A DAR

Siguiendo la experiencia piloto de la ciudad de Fano, los pasos a dar son los siguientes:

- 1º Comprobación, por parte del alcalde y del equipo municipal de gobierno de que este proyecto puede y debe convertirse en una nueva filosofía de la política del gobierno de la ciudad.
- 2º Hacer pública la opción en una reunión del pleno municipal, adhiriéndose a la red creada en Roma por el CNR, sensibilizando a las fuerzas activas de la ciudad (colegios, asociaciones, etc.) y comunicándola a la población con las iniciativas que se consideren oportunas.
- 3º Abrir el Laboratorio municipal “La ciudad de los niños y las niñas”<sup>1</sup>, dotándolo del personal, de los locales y de los medios necesarios.

---

<sup>1</sup> El laboratorio de la ciudad de los niños y las niñas se constituye como un órgano clave de participación para investigar, asesorar y realizar la implementación del proyecto “La ciudad de los niños y niñas” en Huesca y su seguimiento. Se trata de un órgano mixto, de corresponsabilidad entre el Ayuntamiento de Huesca y la Universidad de Zaragoza (Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca), abierto a la participación ciudadana. Entre sus funciones destaca el ser un órgano de reflexión y asesoramiento permanente del Alcalde, de la Comisión de Gobierno y del Pleno, tomando al *niño como parámetro* de gobierno de la ciudad. Igualmente cumple una fundamental función educativa: reconocer en la práctica las necesidades de los niños y niñas y sus derechos, de forma activa y participativa, así como fomentar grupos de profesionales que animen a grupos de niños y jóvenes en la participación ciudadana.

- 4º Si el proyecto se aplica en una gran ciudad hay que identificar un barrio o un distrito en el cual se puedan realizar las actividades concretas.
- 5º Estimular iniciativas que tiendan a “dar la palabra a los niños”, a permitirles contribuir directamente a la renovación de la ciudad, ya expresando sus propias opiniones, ya desarrollando en los adultos actitudes de atención y de escucha. Para ello se creará el Consejo de los niños y las niñas<sup>2</sup>.
- 6º Convocar al menos una vez al año un pleno municipal abierto a los niños.
- 7º Las ciudades que se adhieran a la iniciativa pueden participar y organizar encuentros nacionales e internacionales. Cómo se concreta todo esto en el caso de Huesca será expuesto en el epígrafe siguiente.

## SÍNTESIS VALORATIVA Y CONCLUSIÓN

La ciudad de los niños recupera una concepción antropológica y unos valores que darían como resultado un impacto medioambiental altamente positivo, dado que la ciudad se hace más a medida humana, más habitable y más cívica. Los ejemplos serían numerosos, a nivel ciudadano, a nivel urbano y a nivel educativo. Podríamos concluir que, en un mundo altamente tecnificado, amenazado por la globalización y el pensamiento único, “La ciudad de los niños” es una decidida apuesta por la recuperación de la fuerza social ciudadana, de manera que exige la integración de todas y cada una de las instituciones, asociaciones y colectivos de la ciudad. Todo ello considerado desde una perspectiva fundamental educadora, pues, con la opción por el niño gana la ciudad y ganamos todas y todos. El niño se convierte en un indicador medioambiental, dinamizador educativo, cultural, aglutinador e integrador de las diversas instituciones y elementos cívicos: un verdadero “agente” democratizador y socializador ciudadano.

## LA CIUDAD DE LOS NIÑOS EN HUESCA

Nuestro trabajo lleva más de una década de camino. En este tiempo han sido numerosas las tareas realizadas, persiguiendo la consecución del objetivo fundamental del proyecto: hacerlo realidad y llevarlo a cabo en la ciudad de Huesca. La actividad ha sido considerable en estos años: trabajos con los estudiantes de la Facultad en las titulaciones de Maestro –trabajos que, en distintas ocasiones, nos han valido el reconocimiento de grupo de innovación docente por parte de la Universidad de Zaragoza-; reuniones con el Ayuntamiento y las distintas instituciones; difusión a través de los diferentes medios de comunicación local y regional; asistencia y presentación de comunicaciones en congresos; organización de jornadas; publicación de artículos. En estos doce años de fidelidad y seguimiento en torno al proyecto de transformación ciudadana que es

---

<sup>2</sup> El Consejo de los niños y niñas es el otro órgano clave para la transformación de la ciudad. Formado por niños y niñas generalmente de cuarto a sexto de EP, tiene como función prioritaria asesorar al Laboratorio sobre acciones y actividades posibles, tras debatir sobre los problemas de la ciudad y las necesidades de los niños y de las niñas, quienes discuten partiendo de los aspectos que conocen y que les preocupan, denunciando lo que les parece inadecuado o injusto, y proponiendo nuevas ideas al Laboratorio.

“La ciudad de los niños”, no hemos escatimado esfuerzos; pero, ciertamente, sólo en el año 2011 hemos cosechado el tan deseado fruto: iniciar la praxis transformadora para nuestra querida ciudad. Como hemos indicado, siguiendo los cauces diseñados desde la experiencia piloto de Fano, los dos pasos previos y fundamentales del cómo realizarlo ya están conseguidos:

- El 25 de marzo de 2011, después de años de trabajo y espera, fue aprobado el proyecto “La ciudad de los niños y de las niñas de Huesca”, por unanimidad en el Pleno del Ayuntamiento, y ello con el compromiso de poner en marcha el proyecto y de comenzar a pensar la ciudad tomando en cuenta las opiniones y necesidades de los niños y las niñas.
- El 21 de octubre de 2011, la alcaldesa de Huesca, en acto público y en presencia de Francesco Tonucci firmó la Adhesión a la Red Internacional La ciudad de los niños.

A partir de este momento, la dinámica del trabajo va creciendo, dado que el Ayuntamiento: ha puesto como colaboradora del proyecto a la técnico de infancia y juventud, quien se halla plenamente integrada con la filosofía y los valores educativos y cívicos del proyecto, y ha dispuesto un espacio en los locales culturales de que dispone el citado Ayuntamiento en la ciudad, sede del Laboratorio “La ciudad de los niños y de las niñas”.

Paralelamente se está trabajando con el Ayuntamiento en el Plan de Movilidad, en el que hemos participado, así como con la Ordenanza de Convivencia, a la que hemos presentado alegaciones. Ambos podrán ser estudiados por el Consejo de los niños.

Finalmente, hacer mención especial del trabajo de tesis doctoral que se está llevando a cabo, por la compañera del grupo Azucena Lozano Roy. Su proyecto de investigación se inscribe plenamente en la filosofía y en la praxis de “La ciudad de los niños”, a través de la recuperación y transformación de un espacio natural dentro de la ciudad de Huesca, según la concepción ideada por Tonucci. Dicho trabajo de transformación se está llevando a cabo con los niños de 5º curso de Primaria del Colegio Pio XII de la ciudad, mediante práctica cooperativa y el diálogo.

## **ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

En las sociedades democráticas actuales una de las preocupaciones habituales que se reflejan en la redacción de los currículos escolares es sin duda la educación para la participación ciudadana, recogida especialmente en áreas como Conocimiento del medio o Educación para la ciudadanía, y también como recomendación general de carácter transversal.

Este interés, no siendo novedoso para los docentes, se ha reavivado en el siglo XXI relanzando el debate sobre la Educación para la ciudadanía, no sólo por la inclusión de una asignatura con esa exacta denominación en las etapas de la educación obligatoria en España, sino sobre todo a raíz de los cambios que una sociedad “mundializada” en muchos aspectos implican, y de ahí las necesarias reflexiones sobre la redefinición de la

ciudadanía en un contexto globalizado y el papel de la escuela en general y de las Ciencias Sociales en particular para la creación de una nueva sociedad democrática que han promovido en España autores como Cabrera (2002), Etchegoyen (2003), Alonso (2004), Santiesteban (2004), Gómez (2004 y 2008) o García Pérez (2009), entre otros.

Los especialistas en Didáctica de las Ciencias Sociales han manifestado en diferentes ocasiones que el aprendizaje de los valores democráticos, lo cual implica aprender y practicar la participación, debe ser una de las finalidades básicas e irrenunciables de la enseñanza de las Ciencias Sociales en las sociedades democráticas. Según Tutiaux-Guillon (2003), es precisamente esta educación en valores democráticos lo que da sentido a los conocimientos históricos y sociales que se imparten en los currículos escolares. El trabajo desde las Ciencias Sociales lleva implícita una serie de valores sociales, precisamente, dado que “estudiar las formas de vida, las relaciones sociales, económicas o culturales, personajes y comportamientos morales del pasado, la guerra o la paz, las expectativas de futuro personales y colectivas son temáticas donde los valores sociales están implícitos” (Oller y Santiesteban, 2011, p. 316). Y el desarrollo de un pensamiento crítico a través del análisis de la realidad social puede convertirse en una herramienta fundamental para favorecer la participación en la sociedad en la que vivimos y su transformación.

El proyecto “La ciudad de los niños” recoge esta voluntad de educación participativa, cívica y democrática desde una perspectiva transdisciplinar vinculada directamente al desarrollo de competencias básicas del alumnado de EP y con la implicación directa de los municipios donde se acoge el proyecto, aspecto este último de gran relevancia para el desarrollo de redes sociales educativas capaces de conseguir un impacto real de las propuestas escolares a través de actuaciones reales fuera de los muros del aula, como han planteado en diferentes ocasiones autores como José Luis Muñoz (Muñoz, 2009) y García Gómez y Gómez García (2009).

## **ACCIONES Y FASES DE LA EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN**

Concebimos esta educación para la participación a través de una doble acción, por un lado la formación en la participación a nivel de estudiantes universitarios (futuros agentes promotores de dicha participación) y la formación de niños y niñas de EP, protagonistas principales del proyecto-rediseño de la ciudad. Por otro lado, a través de la creación de los cauces de participación infantil: el Consejo de los niños y niñas y el Laboratorio de la Ciudad de los niños.

### **A nivel de estudiantes universitarios**

Si bien el tema de la educación para la participación es relevante para cualquier colectivo que vaya asumir el compromiso de diseñar las directrices de la transformación de la ciudad, lo es doblemente en nuestro caso aplicado a los alumnos universitarios de nuestra Facultad.

En efecto, nuestros alumnos del Grado de Maestro, deben formarse como futuros ciudadanos y como formadores de los colectivos infantiles a los que deberán inculcar el gusto por participar en la construcción de la ciudad.

Desde esta perspectiva venimos trabajando con los estudiantes universitarios en el conocimiento y difusión del proyecto. Podemos señalar las siguientes fases:

- *Formación inicial.* Está dirigida a los estudiantes del Grado del curso Primero tanto de la especialidad de Educación Infantil como de Primaria. Entroncamos el tema a partir de la transversalidad curricular. Abordamos el estudio del proyecto de Tonucci a partir de la lectura, análisis y debate de las consecuencias que se derivan a distintos niveles (como educadores, como personas, como ciudadanos) y de la transcendencia de los fundamentos filosóficos, pedagógicos y didácticos para la creación de un pensamiento divergente, crítico y creativo. Las asignaturas encargadas de esta labor son *La escuela infantil como espacio educativo* y *Currículo en contextos diversos*.
- *Profundización en el proyecto.* Para esta fase hemos preparado la puesta en marcha de un grupo de discusión interinstitucional e internivelar: La ciudad de los niños y niñas. Dicho grupo pretende integrar a estudiantes del Grado de segundo curso con un interés especial por el proyecto y el tema de la participación, con otros profesionales de la educación: maestros. Además en cada sesión se contará con un invitado especial según el tema tratado (por ejemplo: técnicos del Ayuntamiento de urbanismo, medioambiente, movilidad, arquitectos o personas de otras asociaciones).
- *Fase de estudio y aplicación.* Que se trabajará con los estudiantes de segundo en las asignaturas de *Didáctica de las Ciencias Sociales I* y *Didáctica de la Aritmética I* y *Didáctica de las Matemáticas*. En esta fase se analizará el seguimiento de una aplicación concreta de transformación de la ciudad. Los estudiantes universitarios serán analistas y testigos de excepción del cambio. Para ello se planteará el diseño de instrumentos didácticos que permitan clasificar, estructurar y comparar las informaciones con respecto a otras situaciones y otras ciudades.

En este bloque señalamos la labor específica formativa que vamos a emprender con algunos estudiantes que hemos asociado a nuestro grupo de trabajo y que son miembros de un proyecto de innovación aprobado por la Universidad de Zaragoza para este curso escolar. Estos estudiantes podrán ejercer una labor de apoyo a los colegios que lo soliciten para llevar a cabo acciones concretas de educación para la participación.

## A nivel de Educación Primaria

Hemos comenzado la labor formativa realizando sesiones informativo-formativas en todos los centros escolares de la ciudad de Huesca (8 públicos y 4 concertados) dirigidas a los equipos directivos, coordinadores de los diversos ciclos de EI y EP y a los tutores interesados además de los de 5º y 6º de E. Primaria que están directamente implicados por el papel de representación que tienen los alumnos al formar parte del *Consejo* un niño y una niña de estos cursos. En dichas sesiones informamos del planteamiento teórico del proyecto y de su fase de aplicación, que se está diseñando.

Las escuelas deben comprometerse a proceder a la elección de los niños/as según las indicaciones del Laboratorio municipal, a enviar a los niños nombrados acompañados por un maestro coordinador, a facilitar la comunicación entre los niños del Consejo y el

resto de los niños y niñas del colegio. y, asimismo, se comprometen a estar en contacto con el laboratorio municipal e informar al Colegio sobre la iniciativa.

Es evidente que estos niños y niñas formadas en una línea de pensamiento neoliberal único tendrían dificultades en aportar ideas creativas liberadas del modelo adulto. Es por ello por lo que planteamos un plan de formación en pensamiento divergente que constará de:

- Información general a los alumnos de 5º y 6º de EP del Consejo.
- Formación a los niños consejeros acerca de la planificación de la ciudad, de su papel y de las formas de ejercer su responsabilidad en el diseño de la ciudad.
- Formación en pensamiento divergente que incluya técnicas de desarrollo de la creatividad para la participación ciudadana.

## CREACIÓN DE CAUCES DE PARTICIPACIÓN INFANTIL

Siguiendo las directrices del proyecto estamos actualmente en la fase del diseño y creación de los órganos de participación infantil, el Consejo de los niños y el Laboratorio.

El Consejo de niños y de niñas se constituye por igual número de niños y niñas de 5º y 6º de EP, coordinado por un adulto. Permanecen durante dos años renovándose cada curso escolar una parte del Consejo. La elección se hace por sorteo para igualar las oportunidades de participación. El Consejo se reúne periódicamente y tiene la facultad de desarrollar proyectos para la Ciudad.

La Alcaldía confía a los niños y a las niñas un rol fundamental como es recibir consejos suyos y sugerir acciones desde el punto de vista infantil. Se reúne dos veces al año con la alcaldesa, al inicio del curso escolar y al final, para comunicarle las propuestas elaboradas.

El Ayuntamiento se compromete a llevar a la realidad las propuestas que proponga el Consejo, en plazos lo más reducidos posibles. Las madres y padres como educadores natos, deben asumir la responsabilidad de la participación de sus hijos en el Consejo.

En cuanto a las personas e instituciones que pueden implicarse en el proyecto, en primer lugar, las niñas y niños con su propia voz, y además del Ayuntamiento, los técnicos, los centros educativos, asociaciones ciudadanas y toda la ciudadanía.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, A.M. (2004). Algunas reflexiones sobre la globalización. En: VERA, M.I. y PÉREZ I PÉREZ, D. *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 423-432.
- CABRERA, F.A. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En BARTOLOMÉ, M. (coord.). *Identidad y ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- ETCHEGOYEN, M. (2003). *Educación y ciudadanía*. Buenos Aires: Stella.
- GARCÍA GÓMEZ, R.J. y GÓMEZ GARCÍA, J. (coords.) (2009). *Redes sociales, municipalidad y desarrollo educativo*. Madrid: Praxis Wolters Kluwer.
- GARCÍA PÉREZ, F. (2009). Educar para la participación ciudadana: un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 5-10.
- GÓMEZ, E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 7, pp. 131-139.
- GÓMEZ, E. (2004). Ciudadanía y enseñanza de las Ciencias Sociales. En: VERA, M.I. y PÉREZ I PÉREZ, D. *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 399-406.
- MUÑOZ MORENO, J.L. (2009). *La participación de los municipios en la educación*, Madrid: Popular.
- OLLER, M. y SANTISTEBAN, A. (2011). Valores democráticos y educación para la ciudadanía. En: SANTISTEBAN, A. y PAGÉS, J. (coord.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la EP. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis, pp. 315-338.
- SANTISTEBAN, A. (2004). Formación de la Ciudadanía y educación política. En: VERA, M.I. y PÉREZ I PÉREZ, D. *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 377-388.
- TONUCCI, F. (2007). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación* 2, pp. 27-35.



# EL ANÁLISIS DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS ORIENTADAS A LA ENSEÑANZA DE LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA. EL CASO DE “L’AUDIÈNCIA PÚBLICA ALS NOIS I LES NOIES DE LA CIUTAT DE BARCELONA”

**Edda Sant Obiols\***

*Grupo GREDICS. Universitat Autònoma de Barcelona*

Esta aportación describe algunos de los resultados obtenidos en el análisis del discurso de los materiales didácticos generados en el marco de “L’Audiència Pública als nois i les noies de Barcelona” (desde ahora AP). Este proyecto es una actividad que se ha desarrollado en Barcelona, impulsada por el Institut Municipal d’Educació y que tiene como finalidad educar a los niños y jóvenes en la práctica de la participación cívica mediante el mecanismo de las audiencias públicas.

## MARCO TEÓRICO

El Marco teórico de esta investigación se ha construido a partir del análisis y la valoración de: 1) 30 materiales o propuestas educativas que tienen como finalidad la enseñanza de la participación democrática (Boyle-Baise y Zevin, 2009; Mougnotte, 1999; Pagès y Santisteban, 1994; Suri, 2006; Center for Civic Education, 2007, entre otros), y 2) la bibliografía que analiza cuáles son las prácticas educativas que tienen incidencia en la participación democrática de los jóvenes (Long y Long, 1975; Wade, 2008; Quintiler, 2008; Ødegård *et al.*, 2008; Gastil y Dillard, 2009; Torney-Purta *et al.*, 2001, entre otros).

A partir de las contribuciones de estos dos bloques, se puede resumir que:

- a. Las propuestas o materiales analizados tienden a: 1) priorizar la adquisición de contenidos conceptuales (sobre la democracia, la participación y los valores constitucionales) por encima de contenidos de tipo procedimental o actitudinal; 2) utilizar estrategias didácticas basadas en el aprendizaje comunitario (entendido éste como una modalidad amplia del aprendizaje-servicio) y las discusiones en el aula (que incluyen discusiones informales, debates, simulaciones, etc.); 3) incidir en la necesidad de crear un clima abierto en el aula, que fomente la autoestima y la sensación de eficacia de los alumnos y que parta de las representaciones sociales que tienen los alumnos sobre distintos conceptos.

---

\* Grupo de Investigación GREDICS. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales. Universitat Autònoma de Barcelona. E-Mail: edda.sant@uab.cat.

b. Las investigaciones sobre las prácticas educativas para la participación democrática se pueden sintetizar en la siguiente tabla (Tabla 1):

<b>PRÁCTICAS QUE FOMENTAN LA PARTICIPACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discusiones sobre política en el aula (Quintelier, 2010; Ødegård et al., 2008)</li> <li>• Mecanismos de deliberación (Gastil &amp; Dillard, 1999)</li> <li>• Trabajo con problemas sociales relevantes (Hess, 2008; Long &amp; Long, 1975)</li> </ul>
<b>PRÁCTICAS QUE PUEDEN FOMENTAR O NO LA PARTICIPACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje comunitario (Wade, 2008)</li> </ul>
<b>PRÁCTICAS QUE NO FOMENTAN LA PARTICIPACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visitas de políticos al aula (Chenos, 2008)</li> <li>• El trabajo con webs políticas (Chenos, 2008).</li> </ul>

Tabla 1: Los principales resultados de las investigaciones educativas sobre la incidencia de las prácticas educativas en la participación democrática. Fuente: Elaboración propia.

## OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Los principales objetivos de investigación son:

- Identificar las finalidades explícitas e implícitas de AP.
- Identificar e interpretar los objetivos, el tipo de selección de contenidos, de estrategias utilizadas y de orientaciones pedagógicas de la AP.
- Relacionar y contrastar las finalidades con la propuesta educativa de la AP.

La AP es un proyecto que se ha realizado durante 17 años. En cada curso se ha desarrollado una propuesta didáctica basada en distintos ámbitos de participación ciudadana (por ejemplo, cultura, paisaje, diálogo, etc.). Para analizar las propuestas diseñadas en el marco de este proyecto se han seleccionado las 4 últimas propuestas correspondientes a los cursos 2008/2009 (XIV AP, dedicada al diálogo intercultural; Esomba *et al.*, 2008), 2009/2010 (XV AP, dedicada al paisaje urbano; Pagès y Santisteban, 2009), 2010/2011 (XVI AP, dedicada a la cultura; Miralles *et al.*, 2010) y 2011/2012 (XVII AP, dedicada a la participación; Rebollo *et al.*, 2011).

Se ha procedido a realizar un análisis cualitativo y crítico del discurso de las propuestas en base al siguiente modelo analítico (Ver Tabla 2 en la página siguiente):

## RESULTADOS

A continuación se muestran los principales resultados del análisis.

### La definición de la participación

Las cuatro propuesta didácticas presentan varias definiciones y explicaciones sobre cómo se entiende la participación en la propuesta. Estos son algunos ejemplos:

Modelo analítico	Definición de la participación	Mecanismos de participación						Finalidad de la participación				
	Objetivos	Identificar		Analizar		Valorar		Actuar				
	Contenidos	Conceptuales			Procedimentales			Actitudinales				
	Estrategias	Exposiciones Magistrales	Exposición de alumnos	Aprendizaje Cooperativo	Aprendizaje comunitario	Evaluación de fuentes	Discusiones en el aula	Deliberación	Juegos	Películas, etc.	Análisis del sistema	Línea del tiempo
	Orientaciones pedagógicas	Escuela tradicional			Escuela activa			Escuela crítica				

Tabla 2. Modelo utilizado para analizar las propuestas didácticas de la enseñanza y el aprendizaje de la participación. Fuente: Elaboración propia.

XIV: “el objetivo que [los alumnos] realicen propuestas al alcalde para convertir el espacio urbano en un entorno de diálogo intercultural” (2008:9).

XV: “Se trata de establecer unos espacios de diálogo e intercambio de ideas que ayuden a los chicos y chicas a entender el hoy y hacer propuestas para el mañana” (2009:5).

XVI: “El objetivo (...) es motivar un trabajo que ayude al alumnado a establecer que es para él la cultura y cuál ha de ser la política adecuada para generar una cultura de futuro” (2010:5).

XVII: “Participar como ciudadanos y ciudadanas en la vida política de nuestra ciudad quiere decir expresar opiniones, hacer propuestas, escoger representantes, comprometerse a mantener y mejorar lo público” (2011:7).

Todas ellas tienen en común que abogan por una participación meramente comunicativa (informarse y proponer), puesto que este es el propio proceso de la Audiencia Pública, en que los jóvenes ciudadanos aportan sus puntos de vista al alcalde sobre temas de ámbito municipal. Sin embargo, la propuesta XVII entiende que la participación también debe ser electoral y asociativa.

Por lo que se refiere a la finalidad de la participación, la propuesta XVII plantea objetivos como “intercambiar ideas, creatividad del grupo y toma de decisiones” o “utilizar las redes sociales para comunicarse e intercambiar opiniones alrededor de la participación ciudadana” pero describe la participación como un fin en sí misma, y no como un medio para alcanzar un objetivo.

Las otras propuestas manifiestan abiertamente los propósitos a los que debe encaminarse la participación como la “mejora” de la temática en concreto (XIV: “a favor del diálogo intercultural”; XV: “mejora del futuro”; XVI: “mejora de las expectativas de futuro de los jóvenes”), asociándola claramente a unos valores como la inclusividad, la

diversidad y la igualdad (XIV: hacia una “escuela ideal e inclusiva”; XV: “defensora de valores de igualdad en la posibilidad de disfrutar del paisaje para todas las personas”; XVI: “cuál sería la política adecuada para generar una cultura de futuro respetuosa con la diversidad, defensora de la paz y garante del bienestar social”).

## Los objetivos de las propuestas

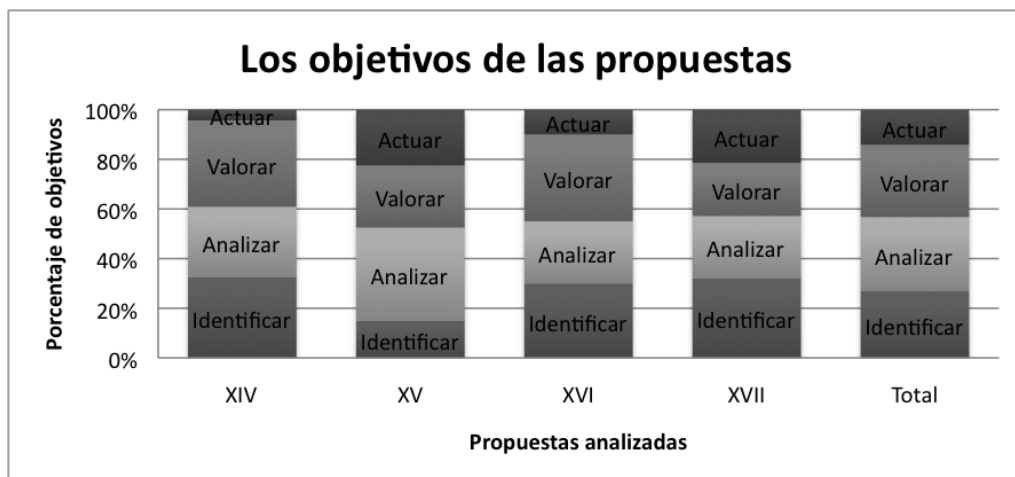


Gráfico 1: Los objetivos de las propuestas analizadas. Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el Gráfico 1, los objetivos de las propuestas se diferencian bastante en cuanto al peso que dan a que los alumnos sean competentes en la identificación, análisis, valoración y actuación a partir de los contenidos tratados en cada uno de los ámbitos. Este hecho se debe esencialmente a la desigual distribución de la actuación, puesto que las propuestas de la XV y la XVII AP dan mucho peso a que los alumnos sean capaces de actuar, mientras que las propuestas XIV y XVI dan un peso mucho menor a esta competencia. Esto influye a su vez en el análisis de las propuestas como un todo. Se observa que los contenidos son identificados, analizados y valorados por el alumnado pero, en cambio, se incide menos en que el alumnado actúe en base a esos conocimientos.

Desde un punto de vista cualitativo, se observa una clara diferencia en el tipo de objetivos de cada propuesta. Las propuestas XIV y XVI inciden en que los alumnos identifiquen, analicen e incluso valoren los problemas sociales, pero no en que actúen para resolverlos. En la propuesta XVII, en cambio, los alumnos deben identificar y actuar, pero no se hace hincapié en que tomen posiciones valorativas al respecto. Finalmente, la propuesta XV incide en todas las competencias (identificación, análisis, valoración y actuación) en que aquí hemos desgranado los objetivos.

## Los contenidos de las propuestas

Cuantitativamente, el número de contenidos clasificados como contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales tiene las siguientes proporciones (Gráfico 2).

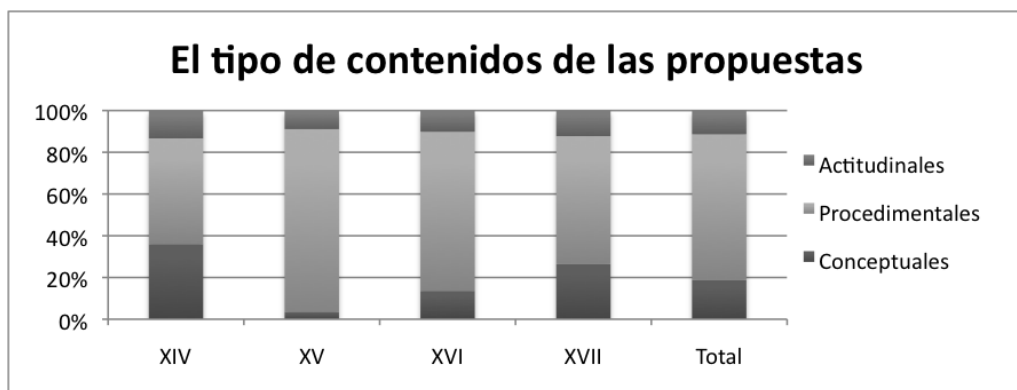


Gráfico 2: Los contenidos de las propuestas analizadas. Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el Gráfico 2, todas las propuestas tienen un mayor número de contenidos procedimentales y uno menor de contenidos conceptuales y actitudinales (por este orden). Si bien es cierto que no siempre estos contenidos están especificados en las mismas propuestas, sí que se observa que en las cuatro se tiende a trabajar un único contenido conceptual mediante distintos contenidos procedimentales.

Dentro de cada grupo de contenidos, se pueden destacar los siguientes aspectos:

- En todas las propuestas predominan los contenidos conceptuales vinculados directamente al tema de la propuesta (ya sea el diálogo intercultural –XIV–, el paisaje –XV–, la cultura –XVI– o la participación –XVII).
- Por lo que se refiere a los contenidos procedimentales, en todas las propuestas destaca la selección, clasificación y análisis de la información procedente de fuentes de información.
- Finalmente, las propuestas difieren mucho en lo que se refiere a los contenidos actitudinales, puesto que también se trabajan contenidos actitudinales asociados a la temática de la propuesta y no al aprendizaje de la participación.

## Las estrategias de las propuestas

Las principales estrategias utilizadas en las propuestas son las que se muestran a continuación (Tabla 3).

Como se observa en la Tabla 3, el tipo de estrategias utilizadas por cada una de las propuestas difieren mucho en número. Mientras que las propuestas XIV, XVI y XVII se centran mayoritariamente en discusiones en el aula y en las exposiciones magistrales (transmisión directa de unos contenidos teóricos), la propuesta XV incide más en el trabajo con fuentes de información y en las exposiciones de los alumnos, y, sólo después de éstas, se plantean actividades de discusión y deliberación. A modo de ejemplo, una de las actividades de la propuesta XVII se base en leer un texto que describe algunos mecanismos de participación, formar grupos de 4 o 5 personas y discutir las acciones de participación conocidas, identificando las más interesantes. En cambio, en la propuesta

	XIV	XV	XVI	XVII	Total
Exposiciones magistrales	20,00	4,00	23,38	22,73	17,91
Exposiciones de los alumnos	3,33	24,00	6,49	2,27	9,45
Discusiones en el aula	46,67	8,00	28,57	36,36	27,86
Aprendizaje Comunitario	3,33	14,00	12,99	6,82	10,45
Uso de fuentes	23,33	42,00	18,18	20,45	25,37
Juegos	0,00	2,00	0,00	2,27	1,00
Estudio de casos	3,33	2,00	1,30	6,82	2,99
Películas y otros	0,00	0,00	1,30	2,27	1,00
Deliberación	0,00	4,00	7,79	0,00	3,98

Tabla 3. Las estrategias utilizadas por las propuestas (en porcentajes).

XV se plantea un conjunto de actividades en que los alumnos deben identificar barrios a través de fotografías, realizar fotografías de su barrio (aprendizaje comunitario) y sólo después se plantea una actividad en forma de debate.

También es remarcable el poco peso que dan las propuestas a las actividades de tipo comunitario y los mecanismos de deliberación, ejes clásicos en la enseñanza de la participación.

### Las orientaciones pedagógicas

En lo referente a las orientaciones pedagógicas, algunas de las propuestas -concretamente la XIV y la XVI- son más explícitas en cuanto a la escuela pedagógica en que se ubican. Así, en la propuesta XIV leemos: “nos proponemos ofrecer espacios para que los estudiantes, desde la propia implicación, compromiso y participación activa en el funcionamiento de las actividades, puedan acercarse a este objetivo” (2008:12) y en la XVI, “las secuencias de aprendizaje parten de una lógica constructivista” (2010:6). En este sentido, estas dos propuestas se ubican claramente en la línea de la escuela activa.

Por otro lado, la propuesta XV no explicita la orientación pedagógica pero dado que el desarrollo de sus actividades sigue la lógica de la resolución de problemas podríamos ubicar esta propuesta en la escuela crítica.

Finalmente, la propuesta XVII no manifiesta claramente su orientación pedagógica. Podríamos decir que la propuesta oscila en cuanto a contenidos, objetivos y estrategias entre las tres escuelas aquí mencionadas.

### CONCLUSIONES

Al relacionar las finalidades, objetivos, contenidos, estrategias y orientaciones pedagógicas de cada una de las propuestas podemos concluir que:

- La propuesta XIV (diálogo intercultural) define una participación crítica y comunicativa vinculada a valores como la diversidad, la paz y la interculturalidad. Sin

embargo, en su selección de contenidos incide levemente en estos valores al mismo tiempo que no destaca que los alumnos deban actuar en base a éstos para realizar ninguna modificación. Así mismo, se ubica en la escuela activa y son muchos los contenidos que se ofrecen como transmisión directa omitiendo el hecho que deberían ser los alumnos los que según las palabras que hemos leído en la propuesta “descubrieran” los mismos.

- La propuesta XV (paisaje) también define una participación crítica y comunicativa vinculada esencialmente a los valores estéticos y a la igualdad. Aunque, como se ha mencionado, la propuesta no se ubica explícitamente en ninguna escuela pedagógica, tanto los objetivos como los contenidos, como las estrategias didácticas marcan una cierta coherencia con la escuela crítica. Los objetivos se distribuyen homogéneamente entre la identificación, análisis, valoración y actuación de los contenidos, y los contenidos procedimentales y las estrategias didácticas siguen una lógica del aprendizaje por problemas. Por otro lado, la propuesta muestra un menor número de discusiones en el aula, pero lo hace a costa de asegurarse que los alumnos no sólo discutan sino que primero se informen y que actúen con posterioridad gracias a las estrategias de aprendizaje comunitario.
- La propuesta XVI (cultura) señala una participación crítica y comunicativa en pro de valores como el bienestar social, la paz y la diversidad. Al igual que sucedía en la propuesta XIV, esta propuesta se ubica en la lógica de la escuela activa, pero muchos de los contenidos se ofrecen por transmisión y se da muy poca relevancia a que sean los alumnos los que analicen fuentes de información para obtener conclusiones críticas. Por otro lado, aunque esta propuesta haga poca incidencia a la actuación en sus objetivos, sí que muestra interés en que los alumnos se relacionen con su entorno mediante el uso de actividades de aprendizaje comunitario.
- La propuesta XVII (participación) es la única de las propuestas que incide en contenidos vinculados de manera clara a la participación, puesto que ésta es la temática de la propuesta. De la misma manera, su distribución entre contenidos conceptuales y procedimentales es ligeramente más igualitaria que en las otras propuestas. Sin embargo, cabe destacar que es la propuesta más ambigua de todas: no entiende la participación como un mecanismo sino como una finalidad en sí misma, oscila entre lógicas de escuelas pedagógicas distintas y utiliza una estrategia de aprendizaje fundamentada en la siguiente lógica: 1) transmisión de conocimientos, 2) discusión de éstos -a veces mediante la ayuda de fuentes como cuentos o textos-, y 3) elaboración de conclusiones.

Por otro lado, comparando las propuestas entre sí, se observa que las propuestas:

- Son totalmente heterogéneas. No marcan una línea clara en cuanto a los objetivos, las estrategias didácticas ni las orientaciones pedagógicas a seguir.
- Sólo coinciden en simplificar la participación a una participación comunicativa -puesto que asumen totalmente los principios básicos de lo que es una audiencia pública- y en priorizar los contenidos procedimentales y los conceptos vinculados a la temática de la propuesta por encima de los otros contenidos conceptuales y a las actitudes.



Finalmente, y en relación con el marco teórico se observa que las propuestas analizadas de las cuatro AP:

- No siguen los contenidos mayoritarios de los materiales dedicados a la enseñanza y aprendizaje de la participación. A diferencia de éstos, se priorizan los contenidos procedimentales, elemento esencial para aprender a participar. Por otro lado, se omiten conceptos como democracia, política, ciudadanía y poder. A mi entender, aunque la AP se vincule siempre a algún ámbito -ya sea paisaje, cultura, etc.-, si la finalidad de la misma es la enseñanza de la participación debería existir un marco común en todas las propuestas para que los alumnos aprendieran estos conceptos.
- No se utilizan los problemas sociales relevantes como base para las acciones participativas. Aunque las propuestas se centran en un tema, son muy pocas las actividades que se desarrollan en torno a algún problema social concreto.
- Priorizan las discusiones en el aula frente a otro tipo de estrategias. Aunque se ha demostrado empíricamente que esta estrategia fomenta la participación, entiendo que las discusiones en el aula deben ser fundamentadas en unos contenidos -cuyo aprendizaje requerirá de otras estrategias- y no desarrollarse únicamente en base a las representaciones sociales que tienen los alumnos. Un buen ejemplo de esto, es la propuesta XV.
- Raramente utilizan la estrategia del aprendizaje comunitario. Aunque exista discrepancia académica de la influencia de éste en la enseñanza de la participación, el hecho es que es impensable pensar proyectos o materiales educativos que inciten a la acción social y que no se desarrollen fuera del aula.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOYLE-BAISE, M.; ZEVIN, J. (2009). *Young citizens of the world. Teaching Elementary Social Studies Through Civic Engagement*. New York: Routledge.
- CENTER FOR CIVIC EDUCATION (2007). *Project Citizen. A Civic Education Project for Grades 6 through 9*. Calabasas: Center for Civic Education.
- ESSOMBA, M.A. e IGLESIAS, E. (coord) (2008). *XIV Audiència Pública als nois i noies de Barcelona. Barcelona diàleg! Propostes per a una ciutadania intercultural. Dossier Pedagògic*. Barcelona: IME.
- GASTIL, J. & DILLARD, J. P. (1999). The aims, methods, and effects of deliberative civic education through the national issues forums. *Communication Education*, 48(3), pp. 179-192.
- HESS, D. (2008). Controversial Issues in Democratic Discourse. In: LEVSTIK, L & TYSON, C. *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Routledge.
- LONG, S. & LONG, R. (1975). Controversy in the classroom. student viewpoint and educational outcome. *Teaching Political Science*, 2(3), pp. 275-299.
- MIRALLES, E. ; ICUB, et al. (2010). *XVI Audiència pública als nois i noies de Barcelona. Barcelona Cultura ! Propostes per gaudir la cultura. Dossier pedagògic*. Barcelona: IME.
- MOUGNIOTTE, A. (1999). *Pour une éducation au politique. En collège et lycée*. Paris: L'Harmattan.
- ØDEGÅRD, G. & BERGLUND, F. (2008). Political participation in late modernity among Norwegian youth: An individual choice or a statement of social class? *Journal of Youth Studies*, 11(6), pp. 593-610.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (1994). *Participació i democràcia*. Barcelona: Eumo
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2009). *XV Audiència Pública als nois i noies de Barcelona. Barcelona millora el seu paisatge! Propostes per a la protecció del paisatge urbà. Dossier del professorat*. Barcelona: IME.
- QUINTELIER, E. (2010). The effect of schools on political participation: A multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education*, 25(2), pp. 137-154.
- REBOLLO, O.; DE LA MADRID, C.; CASTILLEJA, L. et al. (2011). *Guia Didàctica. La participació d'infants i joves fem sentir la nostra veu! XVII Audiència Pública als nois i noies de Barcelona*. Barcelona: IME.
- SURI, K.C. (Ed.) (2006). *Democratic Politics*. New Delhi: National Council of Education Research and Training
- TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; OSWALD, H. & SCHULZ, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. Executive summary*. Amsterdam: IEA Secretariat.
- WADE, R. (2008). "Service-Learning". In: LEVSTIK, L. & TYSON, C. *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Routledge.



## HAGAMOS UN PARQUE PARA TODOS: UN PROYECTO DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA DESDE LA ESCUELA

**Azucena Lozano Roy\***

*Universidad de Zaragoza*

**Isidro Garrido Jiménez\***

*CEIP Pío XII (Huesca)*

**José M<sup>a</sup> Cardeñoso Domingo\***

*Universidad de Cádiz*

### INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la participación ciudadana en la escuela, a semejanza de otros valores educativos, se ha movido entre dos polos complementarios y no excluyentes: tratarla como contenido de aprendizaje y reservar para ella un espacio específico dentro del currículum y su programación, o considerarla un valor transversal que debiera condicionar o configurar, según la centralidad que se le otorgue, tanto las prácticas educativas como la organización del contexto en el que se desarrollan. En medio de este dilema teórico y práctico, la incorporación al currículum del desarrollo y adquisición de las competencias básicas, entendidas como aprendizajes que movilizan los conocimientos necesarios para resolver problemas o crear productos valorados en un contexto específico, ha venido en ayuda de posibilidades didácticas integradoras a la hora de trabajar la participación ciudadana infantil en el contexto escolar.

Hace unos meses fue presentado y aprobado el proyecto de una tesis doctoral<sup>1</sup> que toma como base de su investigación un proyecto de innovación que, desde el interés por el desarrollo de la competencia social y ciudadana, la competencia e interacción con el medio físico y social, y la competencia matemática, entre otras, pretende formar a un grupo de escolares en la participación infantil conciliando los polos antes señalados. El trabajo consistirá en diseñar un parque sobre una zona de pinos sin uso urbanístico que

---

<sup>1</sup> La tesis doctoral se titula “La incidencia en la orientación espacial de un microproyecto de «La ciudad de las niñas y los niños»” y está dirigida por los doctores José M<sup>a</sup> Cardeñoso Domingo y M<sup>a</sup> Pilar Rivero Gracia.

\* Azucena Lozano Roy: Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza. E-Mail: azlozano@unizar.es.

Isidro Garrido Jiménez: CEIP Pío XII. Huesca. E-Mail: igarridoj@gmail.com.

José M<sup>a</sup> Cardeñoso Domingo: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz. E-Mail: josemaria.cardenoso@uca.es.

conecta el barrio donde se ubica el centro escolar en el que se implementará la experiencia innovadora con el resto de la ciudad.

Este proyecto educativo surge a propuesta de la tesis doctoral para preguntarse qué sucede, en el plano conceptual y actitudinal, cuando unos alumnos entran en contacto directo con la realidad social y urbana de su entorno y se constituyen en protagonistas y responsables de proponer su modificación real. Su interés se dirige a averiguar si esta situación innovadora y participativa real tiene alguna repercusión en el aprendizaje de la organización espacial y en la adquisición de conductas y actitudes más sociales y ciudadanas, y, de manera específica, en el fomento de la participación ciudadana.

El aspecto innovador del planteamiento de esta experiencia educativa viene dado por la singular combinación de los siguientes elementos: el desarrollo de una tarea auténtica, la estructuración cooperativa de la actividad, su abordaje a través de la metodología de proyectos de trabajo y la inspiración en la filosofía de ciudad propuesta desde la red de “Ciudades de los niños y niñas”. Además, para entender cómo esta actividad incidirá en el desarrollo de la participación ciudadana infantil, necesitaremos conocer el contexto social, escolar e institucional que lo hará posible. Empecemos por describir este último punto para pasar a justificar teóricamente el proyecto y finalizar con la presentación de las fases de la intervención educativa.

## CONTEXTUALIZACIÓN

La situación educativa planteada toma como referencia un pinar situado en un barrio periférico de marcado carácter obrero en la ciudad de Huesca. Este barrio es un claro ejemplo de la segmentación del espacio urbano que existe en nuestras ciudades: espacios social y urbanísticamente desiguales, con una concentración especial de familias desfavorecidas socio-económicamente, habitualmente localizadas en el extrarradio o en zonas previamente marginadas, con pocos servicios y niveles significativos de conflictividad. Las razones de esta segregación residencial se encuentran en el bajo precio de la vivienda, en el tipo de mercado laboral local o en las redes sociales en las que los individuos se insertan, muchas de las cuales funcionan a partir del principio de la solidaridad étnica. Los anteriores esfuerzos municipales por contrarrestar dicha situación ubicando en la zona servicios institucionales (guardería infantil, centro cívico, parque botánico, etc.) no han hecho sino acentuar la sensación de excepcionalidad del barrio.

En los últimos años el Ayuntamiento de Huesca ha firmado con el Ministerio de Economía y Hacienda y la Unión Europea (Fondo Europeo de Desarrollo Regional) un Plan URBAN (2007-13) con unas propuestas de actuaciones para la elaboración del programa de regeneración urbana, económica y social de varias zonas de la ciudad en las que se incluye el barrio y el espacio que ocupa el antiguo pinar sobre el que se va a actuar. Aprovechando este marco institucional, se realizó un acercamiento al Ayuntamiento para negociar que niños y niñas diseñaran un parque en el antiguo pinar con el compromiso de estudiar el proyecto que se elaborase. El resultado es un apoyo explícito de la alcaldesa y los concejales de urbanismo y medioambiente, así como la complicidad y expectación de los técnicos de cultura y educación, medioambiente y urbanismo.

Los niños y niñas elegidos para llevar a cabo este proyecto fueron los alumnos de 5º de Primaria del CEIP Pío XII, el centro escolar del barrio. El CEIP Pío XII, es un colegio que tradicionalmente ha recogido la casi totalidad de la población gitana de la zona y, en el último decenio, también a población inmigrante extranjera socialmente desfavorecida. Ambos fenómenos han ido produciendo un efecto de huida de los hijos de familias autóctonas no gitanas hacia otros centros escolares de la ciudad. El resultado final es que el centro Pío XII presenta una *concentración artificial de alumnado*<sup>2</sup> con necesidades específicas de atención educativa derivadas de su situación social y familiar desfavorecida que devienen en especiales dificultades para alcanzar los objetivos generales de Primaria, convirtiéndose en un campo abonado para el fracaso escolar y la exclusión educativa de un número de estudiantes significativamente mayor que en el resto de centros de su entorno autonómico. Como ejemplo patente de todo ello tenemos que el grupo-clase que trabajará el proyecto de diseñar un parque para todos presenta una composición del 50% y 40% de alumnado de procedencia inmigrante o gitana, respectivamente, y un 10%, del resto.

## EL PLANTEAMIENTO PEDAGÓGICO

El proyecto se ha diseñado como telar que entrelaza las relaciones y saberes que surgen de los intereses entre los alumnos, el docente, la investigadora y la ciudad en un intento de reformular la relación pedagógica y construir un currículum más integrador que integrado (Hernández y Ventura, 2005). El reto participativo viene dado por un planteamiento que conjuga tres elementos clave: el protagonismo infantil de manera que sean los propios alumnos y alumnas los que elaboren el diseño del parque para una zona de su mismo barrio, el trabajo con adultos expertos al servicio de las ideas de los niños y niñas, y la generación de un proyecto real y alcanzable. El desafío será convertir el viejo pinar en un parque para todos.

Al plantearlo en un aula de 5º nivel se podría pensar que estamos ante una experiencia de aprendizaje activo, creativo y comprometido donde la realidad puede ser modificada mentalmente como oportunidad para adquirir nuevos conocimientos; esto es, llevar la realidad al aula. Pero, si lo que realmente queremos es *llevar el aula a la realidad* en sentido freinetiano, necesitamos de marcos más amplios que acojan la complejidad de lo pedagógico y la complejidad de lo social. Este marco viene dado, por una parte, por el proyecto ciudadano “La ciudad de los niños y las niñas”, promovido por F. Tonucci y que propone tomar a los niños y las niñas como parámetro para construir la ciudad, porque “quien sea capaz de contemplar las necesidades y deseos de los niños, no tendrá dificultades en tener en cuenta la necesidad del anciano, del minusválido, de personas de otras comunidades” (Tonucci, 2004, p. 14).

Se tratará de conseguir la participación social de los niños en la ciudad, no como hacen los mayores, sino “con ojos de niño”. Este enfoque no busca que los adultos tengan

---

<sup>2</sup> Como esta situación no es accidental ni natural sino artificial e histórica, estas concentraciones escolares han sido denominadas “artificiales”, porque los porcentajes de este tipo de alumnado son muy superiores a los de los que residen en la zona de matriculación del centro (Carbonell, 2005).

en cuenta las necesidades de los niños y niñas sino que éstos deben expresar sus deseos y necesidades para la ciudad, tal como recoge la Convención de los Derechos del Niño aprobada por Naciones Unidas (1989): el niño tiene derecho a expresar su opinión y a ser escuchado cada vez que se tome una decisión que le afecte, y los adultos se comprometen a tener en cuenta esas propuestas. Dar la palabra a los niños es una nueva actitud sobre la base de una toma de conciencia de la diversidad y la escucha (Tonucci, 2001), haciendo un proyecto no para los niños sino para la ciudad. En un mundo altamente tecnificado, amenazado por la globalización y el pensamiento único, “La ciudad de los niños” es una decidida apuesta por la recuperación de la fuerza social ciudadana y la diversidad compleja. El proyecto de reconversión del viejo pinar en un parque para todos se incluye dentro de esta nueva percepción del desarrollo de la ciudad.

Por otra parte, llevar a cabo dicho proyecto desemboca y justifica la elaboración de una tarea escolar *auténtica*, en cuanto que es una actividad de la vida real que debe resolverse de manera eficiente, como se haría por expertos, y con una gran relevancia cultural y social, puesto que afecta al entorno de su propio barrio. Se opta, para ello, por un enfoque de la enseñanza que produzca “aprendizajes situados” en los que el aprender y hacer sean dos acciones inseparables, puesto que se aprende en un contexto pertinente. Según el pensamiento vytgotskiano el conocimiento es “situado”, forma parte de la actividad, el contexto y la cultura, aspectos claves y relevantes en nuestro proyecto de innovación.

Estas decisiones pedagógicas nos permitirán seleccionar dos recursos metodológicos de probada eficacia para asegurar la progresiva adquisición de las competencias sociales, como son la estructuración cooperativa del proceso de enseñanza y aprendizaje y la estrategia de trabajo por proyectos. Estructurar la actividad de clase de manera cooperativa -frente a estructuras individualistas o competitivas- significa organizar y relacionar los distintos elementos que intervienen en el proceso educativo de manera que se introduzca la cooperación entre iguales como agente de enseñanza. Para asegurar que la interacción didáctica entre los estudiantes produce el aprendizaje deseado es necesario que el alumnado haya aprendido sistemáticamente a organizarse como equipo cooperativo de aprendizaje y haya desarrollado las habilidades sociales básicas de trabajo en grupo. Esto se logra mediante “el uso didáctico de grupos pequeños y heterogéneos para que los alumnos-as trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 34). Todo ello ha supuesto que, con antelación suficiente al inicio del proyecto de innovación, desde el comienzo del presente curso escolar, el docente haya introducido en su aula el aprendizaje cooperativo como recurso y contenido de aprendizaje.

Esta organización cooperativa del proceso de enseñanza-aprendizaje condiciona y determina los recursos didácticos que podemos utilizar. El trabajo por proyectos es una metodología que necesita que la estructura general sea de tipo cooperativo. Entendemos que los proyectos de trabajo son una forma de organizar los conocimientos escolares vinculada a la globalización y la relación de saberes e intereses. Al plantear el diseño de un *parque para todos* desde esta perspectiva estamos favoreciendo la creación de estrategias de organización de los conocimientos escolares que afectan a la forma de tratar la información, sus fuentes y los procedimientos para comprenderla y asimilarla (Hernández y Ventura, 2005). Esto es así porque, desde nuestra concepción de la educación,



nos interesa presentar situaciones de aprendizaje caracterizadas por su significatividad y funcionalidad, de manera que cada estudiante pueda aprender a aprender y se le ofrezca la posibilidad de aprender a relacionarse con la información reflexionando sobre ella de una manera crítica y divergente.

## EL DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

### Actuaciones previas

La planificación de la experiencia ha exigido la activación de algunas acciones previas que preparen el terreno para el trabajo del diseño por parte de los alumnos y alumnas. Ya han sido comentados los aspectos referentes a la necesidad de formación y aprendizaje de trabajo del alumnado en equipos cooperativos, el proceso negociador que ha llevado a conseguir el compromiso del gobierno de la ciudad de considerar seriamente el proyecto elaborado por los niños y niñas de modificación del pinar así como el trabajo colaborativo llevado a cabo entre la universidad, la escuela y el ayuntamiento.

Otro aspecto que se está trabajando con antelación es la formación del pensamiento divergente o alternativo que Spivack y Shure identificaron dentro de las habilidades cognitivas necesarias para la resolución de problemas. Junto al pensamiento causal, el consecuencial, de perspectiva o de medios-fin, el pensamiento divergente se concibe como la capacidad de generar el mayor número posible de soluciones una vez que está formulado el problema. Esta modalidad de pensamiento sirve por igual para explicar el pasado y para decidir el futuro. Con este fin, se está llevando a cabo con los alumnos y alumnas de 5º curso el programa de competencia social “Relacionarnos bien” de Segura y Arcas (2007), que incluye la formación en pensamiento alternativo. Coincidimos con el autor de las inteligencias múltiples en que la aplicación de programas de este tipo por sí solos no produce transferencia apreciable o al menos suficiente cuando se aborda un ámbito nuevo, tal cual es nuestro proyecto de innovación. Pero, como dicho autor afirma, “el camino más seguro para adquirir un pensamiento crítico general es un régimen donde se inculque el pensamiento crítico en una disciplina o en un ámbito tras otro” (Gardner, 2001, p. 117).

### Fases de la intervención

Para la organización de las fases de la intervención educativa se ha tenido en cuenta las sugerencias metodológicas que se proponen desde el propio proyecto de “La città dei Bambini” (Rissotto, 2001) y los proyectos realizados en otras ciudades (“Otro hábitat”, en Madrid o en Granollers).

#### *a. Inicio de la actividad*

Además de la presentación del proyecto a la comunidad educativa, a las asociaciones del barrio y a las autoridades municipales, la propuesta de la actividad a los propios niños y niñas es de vital importancia, porque deben estar bien informados sobre las características de la propuesta, de la importancia de la asignación de tareas de cooperación, de la toma de decisiones consensuadas y de conseguir que

haya una fuerte motivación hacia el proyecto social y ciudadano. Es importante no crear expectativas que no puedan cumplirse para evitar la frustración. Es esta primera fase está previsto tener encuentros con los técnicos del Ayuntamiento como expertos, para que tengan en cuenta su función y responsabilidad.

*b. Conocimiento del entorno a transformar*

En esta fase se trabajarán los conocimientos previos sobre el espacio (dimensiones, organización espacial, ocupación...) y el entorno a trabajar (usuarios potenciales, elementos actuales a preservar, expectativas del barrio con respecto al uso de ese espacio): las limitaciones y restricciones, las características positivas y potenciales del espacio y el entorno social, y los deseos y necesidades de las niñas y niños. Las actividades a desarrollar en esta etapa van desde las visitas de campo a las entrevistas a los vecinos y compañeros, de las consultas con expertos al análisis de documentos técnicos (información histórica, fotografías, dibujos, mapas...).

*c. Propuestas y necesidades de los niños y niñas*

En esta fase es importante romper con los estereotipos de respuestas adaptativas. Hay que fomentar la creatividad como instrumento para encontrar las mejores soluciones a los problemas que puedan aparecer por las limitaciones del espacio, de la ley o por cuestiones económicas, impuestas por la realidad. Por este motivo se hace necesario trabajar previamente el pensamiento divergente. Las propuestas que se vayan proponiendo deberán ser analizadas en los grupos cooperativos para ver en qué condiciones pueden aplicarse.

*d. Desarrollo de proyectos de trabajo*

En esta fase cada grupo cooperativo desarrollará su propuesta de modificación del pinar, determinando las razones económicas, sociales, de dimensión, de uso... que le hacen tomar sus decisiones a favor o en contra de las propuestas de los integrantes del grupo. Requiere respeto y consideración a las opiniones discrepantes, establecimiento de normas, toma de decisiones en grupo, organización de tareas, etc., elementos básicos de la participación ciudadana cívica. Con las propuestas de los grupos se hará una pequeña exposición de proyectos.

*e. Desarrollo de un proyecto único*

En esta fase se llegará a un acuerdo entre todos los grupos cooperativos de un único proyecto, adecuado a sus necesidades y a las posibilidades medioambientales y ocupacionales del entorno. Se realizará una maqueta que represente el consenso de todos los grupos y una memoria que exprese las decisiones que se han tomado y las justificaciones de los acuerdos. Para hacer el diseño y la maqueta habrá problemas relacionados con las dimensiones y la proporcionalidad, que habrá que solucionar.

*f. Presentación del proyecto*

La comunicación del proyecto y su proyección sobre el propio barrio y la ciudad es muy importante en cuanto que determina la extensión de su participación ciudadana. El proyecto representado en una maqueta y la memoria se presentarán al colegio, al barrio y al Ayuntamiento para su puesta en marcha.

g. *El proyecto ejecutivo*

La propuesta de las niñas y niños tiene que pasar a expertos para hacer el proyecto ejecutivo. El compromiso del Ayuntamiento para llevar a cabo el diseño propuesto incluye la disposición de los técnicos del Ayuntamiento para hacer el proyecto ejecutivo. Es importante la comunicación entre el experto y los niños para que no se pierdan las ideas innovadoras o el sentido de las modificaciones y las contribuciones de los niños. Será necesario que haya reuniones de los niños con los expertos para comentar el desarrollo del proyecto. Posteriormente, cuando el proyecto salga a ejecución, será interesante que los alumnos vayan siguiendo el desarrollo de las obras con reuniones y visitas a las obras que también pueden ser con los familiares, incluso con personas del barrio a las que vayan explicando cuáles están siendo las dificultades o por qué se sigue un cierto proceso.

Esta fase de aplicación del proyecto es clave y definitiva en el proyecto, puesto que diferencia las propuestas teóricas que a veces se plantean en la escuela de esta situación que hemos llamado *auténtica*. Es necesaria la claridad y la transparencia en todo el proceso para evitar riesgos de frustración y de decepción entre los niños y niñas.

## CONCLUSIÓN

En nuestra opinión el trabajo de diseño de un parque para todos puede erigirse como una experiencia pionera en la ciudad de Huesca en cuanto a la participación de los escolares en la modificación de entorno. De esta manera, no sólo confiamos en mejorar su aprendizaje en cuestiones de orientación y organización espacial y en cuanto a su competencia social y ciudadana, sino en proporcionarles una vivencia auténtica de participación ciudadana, respaldada por la implicación del municipio a través de su integración en el proyecto de “La ciudad de las niñas y niños”. El impacto en el aprendizaje lo podremos estudiar a lo largo del proceso de elaboración de la tesis doctoral, pero el impacto de la experiencia, primero en los escolares y segundo en la sociedad, en cuanto al grado de aceptación y ejecución de una intervención urbanística real a partir de sus propuestas, es algo que excede en el tiempo a la investigación. Sin embargo, estamos convencidos de que precisamente es lo que dota de trascendencia, relevancia e innovación al proyecto planteado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARBONELL, F. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre*. Madrid: Libros de la Catarata.
- GARDNER, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (2005). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- RISSOTTO, A. (2001). Ri-progettare la città con i bambini: proposta metodologica. *Bollettino del Progetto di Ricerca "La città dei bambini"*. Istituto Psicologia del CNR, Roma, Febbraio-Marzo 2001.
- SEGURA, M. y ARCAS, M. (2007). *Relacionarnos bien. Programas de Competencia Social*. Madrid: Narcea.
- TONUCCI, F. (2001). Perché i bambini dovrebbero progettare? *Bollettino del Progetto di Ricerca "La città dei bambini"*, Istituto Psicologia del CNR, Roma, Febbraio – Marzo 2001
- TONUCCI, F. (2004). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

# EDUCAR PARA UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA Y PARTICIPATIVA: UNA INVESTIGACIÓN CON UN GRUPO DE 4º DE ESO<sup>1</sup>

José Antonio Pineda Alfonso\*

*Universidad de Sevilla*

## INTRODUCCIÓN

Presentamos una experiencia de diseño y experimentación de un “Ámbito de Investigación Escolar” (AIE) en torno a “El conflicto y la convivencia”, que pretende contribuir al proceso de elaboración de materiales curriculares del Proyecto IRES, desarrollado según los presupuestos del Modelo de Investigación en la Escuela (MIE) (García Pérez, 2000), y que se concreta en forma de proyecto curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales de 4º de ESO. Este proyecto curricular ha sido experimentado en el marco de una investigación educativa que se realiza con el asesoramiento del Departamento de Didáctica de las Ciencias de la Universidad de Sevilla y cuyo diseño ha sido descrito en otro lugar (Pineda, 2011). Tras un período de experimentación preliminar durante los cursos 2008-2010 (Pineda Alfonso y García Pérez, 2011) se ha culminado la experimentación e investigación evaluativa con un grupo del IES Torreblanca de Sevilla durante el pasado curso escolar 2010-2011.

La problemática de la convivencia escolar es una preocupación que en los últimos años ha generado innumerables proyectos y planes en los centros educativos, tanto en Andalucía como en el resto de España. Asimismo se ha convertido en un campo de investigación preferente. Prueba de ello es la cantidad ingente de publicaciones y websites dedicadas al tema. Frente a la fragmentación de planes, proyectos y transversalidades, ofrecemos un marco integrador alternativo que sitúa el conflicto y la convivencia dentro del currículo y en el primer plano como objeto de estudio y como problemática para investigar en clase de ESO.

Es evidente que el alumnado de secundaria se caracteriza por cierta desafección hacia la escuela (García Díaz *et al.*, 2007). Estas actitudes se manifiestan en un desin-

---

1 Este trabajo es resultado parcial de la fase primera de desarrollo del Proyecto I+D+i, con referencia EDU2011-23213, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y por Fondos FEDER, denominado “Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana”, con plazo de ejecución de 01/01/2012 al 31/12/2014.

\* Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia, s/n. 41013 Sevilla. E-Mail: apineda@us.es.

terés por los contenidos que se ofrecen como objeto de estudio y en conductas que van desde la apatía hasta la franca rebelión, pasando por una mayoritaria actitud adaptativa de resignación y “consentimiento”, sucedáneo de auténtica participación. Tras años de escolaridad, es una tarea ardua construir relaciones de colaboración que reactiven la curiosidad y el deseo de saber que alguna vez tuvieron los alumnos, y establecer la seguridad y confianza necesarias para participar construyendo argumentos y expresando opinión.

Este proyecto concibe la educación para la ciudadanía democrática como un principio integrador de los distintos aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales, y de las distintas transversalidades y finalidades educativas sumativas y fragmentadas no atendidas por un currículo sobrecargado de contenidos académicos. Y la participación como la aplicación práctica al contexto real de la vida social y política de los aprendizajes alcanzados. En última instancia la educación para la ciudadanía apunta a una meta: promover la construcción de la propia identidad como ciudadano que conoce, que sabe hacer cosas, que tiene referentes valorativos de carácter democrático y que es capaz de participar colaborando con otros y haciendo valer su opinión (Martín Gordillo, 2006; García Pérez y De Alba, 2008). Estas finalidades educativas coinciden a grandes rasgos con las metas de carácter crítico y emancipador que comparten los distintos proyectos curriculares innovadores de Ciencias Sociales realizados en nuestro país a partir de la promulgación de la LOGSE en 1990.

Ahora bien, ¿cómo promovemos desde el currículo de Ciencias Sociales de Secundaria estas finalidades tan ambiciosas? La cultura escolar invita a obedecer y no a participar. Frente a esto, el trabajo con problemas con una metodología investigativa implica interrogarse sobre la realidad y sobre uno mismo y pasar de la simulación y la repetición a la reflexión y a la construcción del propio conocimiento. Por esto resulta un marco válido que no sólo permite sino que promueve aprendizajes que posibilitan la comprensión de los fenómenos sociales y el desarrollo de destrezas relacionadas con el planteamiento y resolución de problemas y de actitudes críticas, autocríticas y participativas.

## DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Este proyecto tiene vocación de ser útil para la mejora de la práctica, de aquí que respetemos el currículo prescrito actualmente en vigor, al que no consideramos un obstáculo fundamental, pues permite -al menos en el caso de Andalucía- interpretaciones flexibles. Por contra, pretendemos con este diseño hacer real y efectivo algunos de los objetivos que supuestamente dice perseguir dicho currículo. Por tanto, este “ámbito de investigación” permite trabajar importantes bloques de contenidos del currículo prescrito, pues una buena parte de la historia contemporánea se teje en torno al fenómeno del conflicto. Esto incluye problemáticas que permitirían conseguir una mejor comprensión del mundo actual por parte de los alumnos como antesala del posicionamiento ético y la participación en los asuntos públicos que les afectan.

La investigación toma como referencia un marco teórico y un proyecto curricular y de desarrollo profesional con una trayectoria de amplia producción científica y compromiso con la mejora de la educación, el Proyecto IRES (García Pérez y Porlán, 2000), que ha

dado lugar al diseño y experimentación de diversos proyectos curriculares<sup>2</sup>. Este ámbito de investigación ya ha sido descrito en otro lugar<sup>3</sup>; aquí sólo vamos a señalar algunas características que consideramos de interés para comprender el proceso de investigación y los resultados a ella asociados. En primer lugar, el reconocimiento de los alumnos, otorgándoles carta de naturaleza en el aula, para comenzar un proceso en el que el profesor planifica con ellos y los tiene en cuenta estableciendo una relación de colaboración y reciprocidad. Para J.A. Beane esto significa experimentar el modo de vida democrático y “aprender a integrar el propio interés con el interés social” (Beane, 2005, p. 121).

En una propuesta inicial, que en cada caso puede variar en función de la participación de los alumnos, el ámbito se estructura en torno a una serie de grandes problemas relacionados con el conflicto y la convivencia, que a su vez sirven de eje e introducción a una trama de subproblemas que pretendemos que progresivamente vayan definiendo los alumnos. Cada problema alude a una temática que se concibe como el cuestionamiento de una parcela de conocimiento, y su formulación se realiza mediante el debate. Esto quiere decir que lo que exponemos a continuación es una propuesta de base que puede cambiar, y de hecho citamos algunas preguntas diferentes de las inicialmente contempladas, algunas de las cuales fueron propuestas por los alumnos en los debates de definición de los problemas de investigación: ¿por qué es tan difícil para las personas llevarse bien?, ¿cuáles con las causas de los conflictos?, ¿y las consecuencias?, ¿cómo se desarrolla un conflicto?, ¿cómo podemos solucionarlo?, ¿podemos aprender de los conflictos?, ¿tienen las mismas causas y las mismas consecuencias los conflictos interpersonales y los conflictos sociales, civiles o internacionales?, ¿son el autoritarismo, el fanatismo y la intolerancia los causantes del fracaso de la convivencia?, ¿podría volver a ocurrir un golpe de estado o una guerra civil en España?, ¿cómo vivieron nuestros abuelos en una dictadura?, etc.

Esperamos que el planteamiento de cuestiones que desbordan los límites de las áreas de conocimiento académicas suponga para los alumnos una progresión en la capacidad de abstracción y de formulación de problemas e hipótesis explicativas. Partimos de la escala micro y de la experiencia cotidiana para plantearnos los problemas de investigación. A partir de experiencias introductorias de análisis de situaciones de conflicto cotidiano invitamos a nuestros alumnos a problematizar el conocimiento, a formular preguntas y dilemas en relación con las situaciones y casos que planteamos.

Hemos intentado que los problemas de investigación y las actividades adquiriesen una formulación dual conjugando el conocimiento de lo social con el conocimiento personal introspectivo para tocar los intereses personales y la experiencia vivida. Se trataba de conectar con la experiencia cotidiana a través de los conflictos entre iguales y entre diferentes, pues la enemistad, las rencillas, la desconfianza mutua y la falta de comunicación conforman la parte conflictiva de nuestro imaginario diario. Además de reconocer la realidad del alumno y sus intereses pensamos que todo conocimiento obedece en últi-

<sup>2</sup> Destaco, por sus características y proximidad en el tiempo, el proyecto *Investigando Nuestro Mundo 6-12* (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005; Estepa, 2007), que se desarrolla en educación primaria.

<sup>3</sup> En una comunicación que lleva por título “La construcción y experimentación de un ámbito de investigación escolar sobre el conflicto y la convivencia”, presentada en el Congreso de Innovación metodológica y docente en Historia, Geografía e Historia del Arte. Santiago de Compostela, septiembre de 2011.



ma instancia a un deseo de saber sobre uno mismo; de aquí que una cierta introspección tenga utilidad para que el conocimiento no sea exclusivamente un saber acerca de los otros y un mecanismo al servicio del propio des-conocimiento. Este tipo de reflexiones conectan, además, con inquietudes adolescentes de búsqueda interior y de necesidad de comprender las propias emociones y pulsiones en un momento crucial de construcción de la propia identidad. Asimismo, la fenomenología ligada a la propia experiencia cercana puede servir de banco de pruebas y de observación a pequeña escala de comportamientos y actitudes que tienen su correlato a escala social. Se trata, por tanto, de trabajar a distintas escalas, conectando el imaginario individual con el colectivo a través de la analogía y la comparación entre el conflicto individual -trabado en torno a los malentendidos, el egoísmo, la escalada del enfrentamiento y la violencia- y el conflicto colectivo -plasmado en el antagonismo y la lucha de intereses-, como forma de acercarnos a la comprensión de los procesos sociales.

## **LA METODOLOGÍA. INVESTIGACIÓN DE PROBLEMAS RELEVANTES. EL TRABAJO INDIVIDUAL Y EL TRABAJO EN GRUPO**

Asumimos la investigación y el trabajo en torno a problemas como estrategia metodológica y como principio didáctico integrador, en coherencia con las finalidades educativas propuestas, es decir, con una determinada concepción democrática y relativista del saber con vocación de contribuir al crecimiento personal y a la participación crítica. Se trata de desarrollar autonomía de pensamiento en la resolución de problemas con el fin de construir una cosmovisión compleja, sistémica, relativista y crítica que permita construir significados para comprender el mundo, tanto interno como externo, para participar y actuar con sentido ético en las distintas esferas sociales en las que se desenvuelva nuestro alumnado. Esto supone un replanteamiento del papel del profesor, que deja de ser un mero transmisor de un legado cultural considerado verdadero y valioso y asume el papel de líder democrático y guía en el proceso de construcción de conocimientos por parte de los alumnos.

En ese sentido, consideramos la interacción grupal como un aprendizaje social y comunicativo con valor en sí mismo. El agrupamiento en pequeños grupos, además de favorecer la comunicación entre iguales y el desarrollo de habilidades sociales, permite un seguimiento y un ajuste en la comunicación con el profesor más cercanos y eficaces.

Combinamos el trabajo individual en el cuaderno del alumno con el debate posterior en el gran grupo-clase. A partir de una actividad de análisis y reflexión sobre un texto, un documental o un caso práctico, pedimos a nuestros alumnos que rompan el hielo y se atrevan a opinar, aunque sabemos que sus opiniones no suelen tener cabida en la dinámica escolar y a menudo se avergüenzan de manifestarlas, pues han “aprendido” a rechazarlas por inútiles y erróneas. Hay que intentar revertir, pues, este proceso mediante un verdadero “desaprender”, generando relaciones de confianza y aprobación.

Estamos convencidos de que ningún cambio metodológico ni ninguna nueva formulación y organización de los contenidos son viables si no van acompañados de un cambio radical en las relaciones dentro del aula. Los nuevos contenidos y la nueva metodología son inseparables del ambiente de aula, y unos y otros se retroalimentan. A tal

fin proponemos al grupo-clase un “contrato didáctico” que fundamente un nuevo patrón de relaciones y que haga posible un ambiente de aula distinto al habitual. Este contrato tiene como finalidad crear un escenario que rompa con los elementos del imaginario al uso: dependencia del premio o del castigo, simulación, desconfianza, amenaza, miedo, obediencia o rebelión; y en el que, por el contrario, se pueda experimentar el compromiso y la responsabilidad, el funcionamiento democrático, la aceptación del otro, el establecimiento de horizontes realistas de superación personal y la franqueza en la crítica y en la autocrítica.

## **CONTENIDOS. EL CONOCIMIENTO ESCOLAR DESEABLE**

Así pues, desde una perspectiva globalizadora, esta propuesta pretende formular el conocimiento escolar integrando la relevancia de los problemas sociales, las aportaciones de las disciplinas de conocimiento, las concepciones e intereses de los alumnos y el conocimiento metadisciplinar en forma de metaconocimientos jerárquicamente superiores y muy estructurantes desde el punto de vista educativo que permitan construir una cosmovisión o explicación interpretativa del mundo (García Díaz, 1998; García Pérez, 2000).

Siguiendo la “hipótesis general de progresión” que se propone desde el Proyecto IRES, pretendemos enriquecer las ideas de los alumnos trabajando, en un gradiente de menor a mayor complejidad, una serie de conceptos de gran potencialidad inclusiva, que capaciten para la comprensión de los fenómenos sociales y naturales y finalmente para la participación social crítica. Partimos de una visión descriptiva y cercana del conflicto y la convivencia para avanzar en la construcción de conceptos de transición -“rol o función social”, “organización-institución”, “liderazgo social”, “ideología”, etc.-, para llegar a una caracterización y comprensión compleja de la conducta individual y social. Esto supone tener en cuenta los factores causales de tipo social, político, económico o de mentalidad colectiva que condicionan el conflicto y la convivencia.

En cuanto a los procedimientos, contemplamos una categoría jerárquicamente superior de metaprocedimientos, que se concretaría en el desarrollo de la capacidad de plantear y trabajar con problemas -problematizar el conocimiento-, lo que implica, por una parte, un profundo cambio de mentalidad en cuanto a la naturaleza y al valor del saber y, por otra, la capacidad de planificar, ejecutar y resolver los problemas de investigación previamente planteados. La actitud relativista con respecto al conocimiento implica tolerancia y respeto por las ideas, y la consideración del saber como un medio para el crecimiento personal y para la participación social crítica, y no como una mera satisfacción narcisista al servicio del poder y del propio des-conocimiento, que nos distingue y nos separa de los otros.

Igualmente importante consideramos la capacidad para expresar y defender la propia opinión de manera argumentada, rigurosa y tolerante, respetando otros argumentos y opiniones y desarrollando el sentido relativista del conocimiento. Por último, es evidente que la problemática tratada en este ámbito de investigación tiene implicaciones evidentes en cuanto a los valores del diálogo y la no violencia. Algunos de los metaconocimientos expuestos implican las actitudes que consideramos importantes y que podemos trabajar en este ámbito de investigación. Estas actitudes giran en torno a la capacidad

para escuchar de forma empática, para formarse opinión personal y expresarla, para comprometerse y colaborar en una tarea, y en definitiva para aprender a convivir a través del conflicto y la discrepancia. Junto a esto valoramos la autonomía, tanto instrumental como intelectual, el desarrollo de la capacidad de “pensarse a sí mismo” o “construirse a sí mismo” y la preocupación por el rigor como actitud ética.

Finalmente ofrecemos resultados parciales de esta investigación en curso.

## RESULTADOS: OBSTÁCULOS Y POTENCIALIDADES

Consideramos la cultura escolar hegemónica como un marco que impide o limita la participación. Intentaremos definir algunos elementos críticos de esta cultura que han operado como obstáculos, y algunas potencialidades de progresión, que hemos detectado en nuestra investigación:

1. El miedo al fracaso y al error induce bajos niveles de autoestima y escasa disposición para la participación. Las relaciones de colaboración y el trabajo en equipo, la aceptación y el establecimiento de horizontes de superación razonables ayudan a mejorar:

[Autovaloración]: “[...] Además me gusta debatir porque asin (sic) cada uno opina lo que cree sin temor a que este mal. [ADP2-G3S4-UD1-A9-F2]<sup>4</sup>

2. En los debates, a pesar de la insistencia del profesor en la necesidad de confrontar ideas para dinamizar los diálogos, los alumnos, incapaces de formarse opinión argumentada, seguían recitando sin ninguna espontaneidad lo previamente escrito en sus cuadernos. Predominaba la cultura de la repetición y la copia, de las tareas mecánicas y de los formulismos de las actividades de libro de texto. Esto se correlacionaba con una tendencia compulsiva a la unanimidad y a la evitación de la discrepancia. El método de trabajo consistía en la adición de aportaciones individuales sin interacción ni contraste de ideas:

P: ¿Qué está leyendo cada uno lo suyo?

G3S2: Si

G3S1: Y ahora las ideas más importantes que vayamos cogiendo la vamos poniendo

P: ¿Estáis de acuerdo en todo?, ¿O hay cosas en las que discrepéis?

G3S2: tenemos casi todos lo mismo, lo de ideología política

P: vale, pero en el tema de la utilización de la bomba atómica, ¿estáis de acuerdo todos?

G3S2: Más o menos

P: Ahí es donde empezáis a debatir, cada uno tiene sus argumentos y trata de convencer a los demás de esos argumentos. [ADC1-G3S3-U1-A1-F2]

<sup>4</sup> Aunque no vamos a hacer aquí un uso decisivo de las unidades de información -obtenidas de grabaciones y de documentos de trabajo (como el cuaderno)-, queremos señalar que la codificación de cada unidad de información se plasma en un código de letras y números, en el que se representan las categorías de análisis, el grupo de trabajo, el sujeto, la actividad didáctica analizada y la fuente de información utilizada para la recogida de los datos. En los diálogos, la letra P es el “profesor”.

3. Cada obstáculo de parte del alumno tiene su otra cara especular y dialéctica en la parte del profesor. El profesor por una parte animaba al debate pero, llevado por la inercia de la cultura escolar a la que pertenece, instaba a los alumnos a registrar todo en sus cuadernos, estableciendo demandas contradictorias.

P: [...] ¿quién coordina?, tú vas a ser el secretario, pues tú propones temas y tú registras también en tu cuaderno los argumentos sobre todo, ¿vale?, ¿estamos de acuerdo en esto?, argumento, este o este, alguien que no esté de acuerdo, argumenta otras cosas, son las discrepancias. [PMD-G3-U2-A7-F2]

La defensa por parte del profesor de las bondades de la discrepancia no tenía consecuencias positivas, los alumnos seguían recitando sin debatir. Ambas actitudes se trababan en la misma dialéctica: la insistencia de la repetición. Otro tipo de intervención del profesor dio mejores resultados. Se trataba de un supuesto de análisis de un típico caso de conflicto en el que dos alumnos se enfrentaban en clase y el profesor intervenía amenazando con el castigo a ambos si no cesaba la discusión. Los alumnos consideraban que el profesor intervenía como “mediador”; en sus concepciones simplificadoras de sentido común, reprimir, desplazar o evitar el conflicto equivalía a “mediar”. Además justificaban la aplicación del castigo por parte de un adulto como estrategia de resolución, poniendo, así, de manifiesto la dependencia y la incapacidad para tomar decisiones.

G3S2: [¿cómo podríamos resolverlo?] [el conflicto]: que se lo comuniquen al profesor y que él resuelva el conflicto.

P: Aha, ¿es el profesor el que debe resolver el conflicto, no los implicados en el conflicto?

G3S1: El que tiene más [...] más [...] el que tiene ahí que mandar es el profesor [...] y siempre nos lo han dicho aquí que siempre que tengamos un conflicto vayamos al profesor [...]

P: ¿Eso es lo que nos han dicho aquí, o eso es lo que creemos que es lo mejor? [...] [silencio] P: eso es lo que nos han dicho aquí pero, ¿ustedes qué pensáis?, aquí entre nosotros, sin que se entere nadie [silencio, miradas y sonrisas]

G3S4: que podríamos hacerlo entre nosotros, ¿no? [...] [ADP2-G3-U2-A3-F2]

Consideramos esta una intervención crítica por parte del profesor; en vez de insistir en la demanda de debate, adopta un estilo más deconstructor del discurso, a través del cuestionamiento de lo que aparece como lo único posible: “lo que nos han dicho aquí”. También supone una oferta de relaciones de confianza y una apelación a dejar de simular para satisfacer las demandas de respuesta correcta para pasar a conectar con la verdadera opinión personal. Implícitamente el profesor está invitando a salir del circuito del imaginario de lo escolar cuando anima a los alumnos a no tener miedo de pensar y opinar libremente. El resultado es inmediato, G3S4 se atreve a discrepar e introduce una progresión cuando responde a la interpelación acerca del papel del profesor en la resolución del conflicto (“que podríamos hacerlo nosotros”).

Aquí la intervención del profesor no fue insistente y repetitiva sino que introdujo un corte en las certezas del discurso monolítico del conformismo, según el cual no

puede haber ninguna perspectiva alternativa a lo que existe, a lo que se usa, a lo que se hace aquí o a lo que nos han dicho que hagamos aquí. Esperamos observar los resultados de manera diferida en el tiempo, en los sucesivos momentos del debate:

P: ¿el profesor podría tener otro papel distinto ahí, para resolverlo?

G3S5: como mediador

P: ¿y qué debería hacer como mediador?

G3S2: que cada uno viese los puntos de vista de cada uno, para que cada uno entienda al otro

P: ¿y eso es lo que hace ahí?

G3S1: Ahí manda callar. [ADC2-G3-U2-A3-F2]

El profesor no introdujo ni una sola información nueva, ni un solo concepto o explicación, simplemente cuestionó los esquemas establecidos dando lugar a este pequeño paso conceptual y actitudinal. Porque en realidad los conceptos ya estaban, lo que estaba bloqueando la posibilidad de progreso era la incapacidad para poner en cuestión lo que nos viene dado. Ahora ya no se concebía la mediación como la amenaza del castigo sino como la acción que promueve ponerse en el lugar del otro para comprenderlo. Esto era muy distinto de lo que hacía el profesor en el caso propuesto para su análisis, allí mandaba callar. La segunda pregunta del profesor (¿y eso es lo que hace ahí?) demanda de los alumnos que reafirmen y pongan en palabras el cambio actitudinal que se ha producido, para que cobre toda su eficacia y se constituya en un eslabón de un discurso que se va construyendo. La salida del circuito de la repetición y la copia y el cambio actitudinal de poner en cuestión lo que nos viene dado (“lo que nos han dicho aquí”) son dos elementos implicados en esta evolución.

4. La relación dialéctica entre actitudes, concepciones y destrezas. La actitud conformista-fatalista y la aceptación acrítica del “statu quo” se reveló como un factor paralizante en todos los sentidos, impedía salir de la simplificación conceptual y bloqueaba los progresos procedimentales y actitudinales. Veamos este otro caso propuesto para su análisis, se trataba de un conflicto por la rotura de un extintor en el pasillo del Centro, al no encontrarse un culpable los profesores decidieron que pagaran todos los que se hallaban en ese momento allí:

G3S2: tenemos un incidente en el que se ha inculpado a unas personas por haber estado en el lugar equivocado y en el momento equivocado [...]

G3S2: porque como estaban en ese lugar en ese momento, pues como tú estás ahí, pues tú pringas, es la ley de la naturaleza. [ADC1-G3S2-U2-A7-F2]

El conflicto no era una cuestión de relación entre personas sino de contingencias inevitables, de mala suerte; como las contingencias son inevitables, los conflictos también, y no vale la pena preocuparse por su resolución, dependen del azar. Y además se concibe como un hecho “natural”. Naturalizar las relaciones sociales es corriente en la cultura escolar dominante, provee de un estatus de aceptabilidad y elude tener que pensar en las relaciones de poder y dominación que subyacen. Este esquema cognitivo está además vinculado con una actitud con respecto al conflicto que no favorece su resolución.

5. Los alumnos justificaban el comportamiento de los adultos, y esto pasaba por la asunción conformista de que en caso de duda se presume la culpabilidad de los jóvenes y se aplica el castigo colectivo. Pensamos que este conformismo es adaptativo, la impotencia resultante de una correlación de fuerzas tan desigual, aconseja admitir lo inevitable y reprimir o desplazar los sentimientos.

G3S2: yo pienso que a ellos [los profesores] les da igual lo que les diga, a ellos se la sopla, se lo dices y te dicen, ea, vosotros habéis sido y callaos ya [...]

G3S1: sí, pero tienen que tener pruebas

G3S1, G3S4: no tienen pruebas para acusarlos [...]

G3S2: yo creo que si fueran ellos les vendría bien un escarmiento por ser tontos, y si no fueran ellos pues me parecería injusto porque si ellos no hubieran sido les causarían una sensación de [...]

G3S5: de impotencia

G3S2: [...] de injusticia que liberarían contra los maestros [silencio]

G3S1: también, ¿tú que opinas?, ¿nada?, ¿estás indeciso todavía?

G3S3: estoy de acuerdo

G3S1: ¿estás indeciso, no? [...] [G3-UD2-A7-F2]

Tras la intervención del profesor:

P: sí, pero ¿tú crees que eso es justo?

G3S4: no es justo

P: ¿por qué?

G3S4: porque es sin saber que ha sido uno de la clase que a lo mejor ha podido ser otro [...] a lo mejor no ha sido ni de la clase [...]

G3S2: tú le dices eso a un maestro y te dice: anda ya, te pongo un parte y te vas a tu casa

P: entonces, ¿en la escuela no hay derechos?

G3S1: los hay pero algunas veces no quieren verlos

P: ¿qué opináis de eso?

G3S1: hombre yo [...] [el tono de voz de los alumnos ha cambiado, parece inseguro, dubitativo]

G3S2: yo opino que los alumnos no tienen derechos, vamos, por ejemplo un profesor te puede contestar mal y como tu le contestes mal te pone un parte y eso no es justo porque él tiene que tener el mismo respeto que le tienes a él [...]

G3S5: nos tienen que tener el mismo respeto porque somos las mismas personas, vale que son nuestros tutores aquí en el instituto pero que [...]

G3S2: y no tienen derecho a insultarnos [...]

G3S5: y porque sean nuestros tutores no tienen derecho a levantarnos la voz como algunas veces algunos maestros [...] a veces se la levantan [...] [ADA2-G3-UD2-A7-F2]

[La Escuela que queremos]:

G3S3: Yo creo que sí tenemos derechos lo que pasa es que a ellos [los profesores] les da igual de todo [...] por ejemplo tenemos derechos de ir ahí abajo y decir nuestra opinión pero nosotros vamos ahí abajo y decimos nuestra opinión y nos dicen: anda

G3S5: y acuéstate

G3S3: date una vueltecita anda y no te echan cuenta

G3S2T: en conclusión sabemos que tenemos derechos pero que en la mayoría de los casos se nos ignora o no se aprecian nuestras ideas



G3S1: no se si quiero entenderte o no se si no quiero entenderte, pero no te entiendo  
 G3S4: vamos a ver, que nosotros tenemos derecho a algo pero no se hace, los profesores no  
 G3S3: que tenemos muchos derechos pero no se llevan a cabo [silencio]. [ADC2-G3-U2-A12-F2]

6. El conflicto generacional es la forma específica en los jóvenes de vivenciar las relaciones de poder, y esta es una idea crítica aglutinadora de significados, necesaria para comprender los procesos sociales y prerrequisito para la participación. Los alumnos investigaron la organización y funcionamiento de su centro y entrevistaron a profesores y directivos.

[La Escuela que queremos]:

Preguntas a los altos cargos de la institución como la directora, jefe de estudios, secretario para saber un poco más de la organización de dichas instituciones: ¿cual es la relación de poderes en el instituto?, ¿hay algún documento que lo nombre?, ¿cree usted que hay una buena organización en nuestra institución?, ¿cambiaría usted este tipo de organización?, ¿cómo participamos en esta institución?, ¿participamos de verdad?, ¿quién controla las acciones del director?, ¿qué funciones desempeña el Consejo Escolar?, ¿cómo podrían participar los padres en la vida del centro?, ¿cómo se gestionan los conflictos del centro? [ADP3-G3S3-U2-A6-F1]

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEANE, J.A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA DÍAZ, J.E.; GARCÍA PÉREZ, F.F.; MARTÍN TOSCANO, J. y PORLÁN, R. (2007). ¿Son incompatibles la escuela y las nuevas pautas culturales? *Investigación en la Escuela*, 63, pp. 17-28.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 de mayo de 2000, IV (64). En: <<http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>> (Consulta, 14 de abril de 2011).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y 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*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2008, XII (270) (122). En: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>> (Consulta, 12 de abril de 2011).
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991). *Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES). (Versión provisional)*. "Presentación" y cuatro vols. Sevilla: Díada Editora.
- MARTÍN GORDILLO, M. (2006). Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, pp. 69-83.
- PINEDA ALFONSO, J.A. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (2011). La construcción de un ámbito de investigación escolar sobre el conflicto, la violencia y la guerra. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 68, pp. 82-91.
- PINEDA ALFONSO, J.A. (2011). Las concepciones de los alumnos sobre el conflicto y la convivencia. Un estudio con alumnado de 4º de ESO. *Investigación en la Escuela*, 75, pp. 35-47.



# LA PRIMAVERA ÁRABE Y SU INFLUENCIA EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO. UNA PROPUESTA DE TRABAJO DESDE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

**Julián Recuenco Pérez\***

*Universidad de Castilla-La Mancha*

## INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos concretos del estudio de las ciencias históricas es facilitar la comprensión del mundo actual, el acercamiento a determinados hechos que están sucediendo en el presente con una mentalidad distinta. En efecto, el conocimiento de lo que ha sucedido en el pasado en una sociedad, un pueblo, un grupo determinado, permite comprender mejor cuál es su comportamiento en el presente, ver la problemática que presenta e intentar dar respuestas a esa problemática más acordes y objetivas. La enseñanza de la Historia, hoy en día, debe ser más cercana, más íntima, si se quiere que el alumno pueda sentir que el hecho histórico tiene algo que ver con su vida diaria; ¿cuántas veces hemos oído eso de que “no sirve de nada conocer los hechos del pasado...”?

Por otro lado, también hay que dar respuestas a la problemática que presenta el tema de la identidad en la Didáctica de la Historia. Aunque el historiador, como todo científico, debe ser objetivo, este hecho en pocos casos se cumple en toda la extensión de la palabra, principalmente en el área de la Historia Contemporánea. El historiador forma parte de una sociedad concreta, y por eso mismo se encuentra también afectado por la misma problemática, las mismas tensiones, que el resto de los miembros de esa sociedad. Escapar a ello para mirar al hecho histórico como un trabajo de laboratorio es siempre difícil, y para conseguirlo es necesario examinar ese hecho social también desde el otro lado de la balanza.

Ambos aspectos se conjugan para dar una nueva dimensión al estudio de la Historia, y, en concreto, a la enseñanza de la Historia. En efecto, en un mundo como el actual, tan individualizado, se puede observar en determinados sectores de la sociedad un aumento de la participación ciudadana, sobre todo entre los más jóvenes. Así, desde el asociacionismo o desde el voluntariado, estos grupos buscan una forma mejor de comprender el mundo, y la universidad, desde los diferentes campos del saber, tiene que ser consciente de ello. Tanto la enseñanza de la Historia en general, como la propia Didáctica de la Historia, tienen una ingente tarea para asumir y conducir todo este desarrollo del fenómeno participativo.

---

\* Facultad de Educación de Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha. E-Mail: jrecup@gmail.com.

En este sentido, otro aspecto a tener en cuenta es el apoyo que las nuevas tecnologías pueden dar al profesional de la Didáctica de la Historia. El ordenador y las potentes bases de datos a las que se pueden tener acceso gracias a él, son de gran utilidad para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Sin embargo, no toda la información procedente de internet puede ser aplicable a los estudios historiográficos. Tarea fundamental del historiador y del especialista en Didáctica de la Historia es saber discernir las verdaderas fuentes de lo que son meras apreciaciones subjetivas faltas de rigurosidad.

La información procedente de internet sobre un aspecto determinado de la historia, y sobre todo del mundo actual, se puede ver complementada actualmente con la información que proporciona la prensa; incluso, en muchas ocasiones, y gracias sobre todo a la posibilidad que existe actualmente de consultar la prensa directamente en los ordenadores, ambas formas de documentación son similares. No obstante, la búsqueda de información en la prensa diaria también tiene que realizarse con mucho cuidado. Conocer la dirección de la línea editorial de un periódico, o la apuesta ideológica de un periodista o un columnista determinado, debe dirigir al historiador o al didacta de la historia para comprender mejor la manera de tratar un tema concreto.

## DESARROLLO

Así, hay que tener en cuenta el hecho de que la educación, hoy en día, no se debe circunscribir sólo a la educación escolar. Por el contrario, debe estar más relacionada con lo que ha venido a llamarse “educación continuada, en el sentido de que la educación debe estar en consonancia con todos los aspectos de la vida. De esta forma, educación y participación deben caminar de la mano, sobre todo en aquellos países, como el nuestro, que tienen un gobierno demócrata. Si la democracia se basa en la participación de todo el pueblo en el gobierno del país, por medio de las urnas, para conseguir una democracia real hay que lograr que el conjunto de los ciudadanos, gracias a esa formación continuada que afecta a todos los prismas de la sociedad, lleguen a participar en mayor o menor medida en cualquier aspecto que esté relacionado con el conjunto de esa sociedad. Recojo estas palabras de Rosa María Torres (2001) sobre cómo debe ser realmente la participación ciudadana en la educación:

La participación ciudadana en las decisiones y acciones de la educación no es un lujo, sino una opción: es condición indispensable para sostener, desarrollar y transformar la educación en las direcciones deseadas. Es un imperativo no sólo político-democrático -derecho ciudadano a la información, a la consulta y a la iniciativa, a la transparencia en la gestión de lo público- sino de relevancia, eficacia y sustentabilidad de las acciones emprendidas. Porque la educación y el cambio educativo involucran a personas y pasan, por ende, por los saberes, el razonamiento, la subjetividad, las pautas culturales, las expectativas, la voluntad de cambio y el propio cambio de personas concretas; lo que se ahorra -en tiempo, en recursos, en complicaciones- al pasar a las personas y sus organizaciones por alto, se paga en inadecuación de las ideas propuestas a las realidades y posibilidades concretas, en incomprensión, resistencia o, peor aún, apatía, de quienes están llamados a apropiarse y a hacer.

Esto es algo que no ocurre con el conjunto de países gobernados por una élite ideológica o religiosa que, por medios dictatoriales o totalitarios, coarta la libertad de sus ciudadanos para acceder a los órganos de decisión. En estos países, como pueden ser todos los que están incluidos en la franja que va desde la parte sur del Mediterráneo occidental hasta el Medio Oriente, la educación está limitada a aquello que las élites gobernantes dicen que es bueno para sus ciudadanos, sin permitirles una participación ciudadana libre. El papel de la prensa está limitado desde la censura, y el ciudadano que realmente quiere participar libremente lo debe hacer desde la “ilegalidad”.

Así se ha puesto de manifiesto últimamente en estos países, donde periodistas como el egipcio Wael Ghonim y la tunecina Lina Ben Mehenni, lejos de los medios oficiales de su país, por medio de sendos blogs privados a los que sólo se tiene acceso por internet, han podido transmitir, tanto a los habitantes de sus respectivos países como al mundo en general, todo lo que estaba sucediendo en realidad, algo que los diarios tradicionales de papel no podían hacer si no querían tener problemas con el gobierno de esos países.

Un problema del mundo contemporáneo es el relativo a las transformaciones que en este último año se están produciendo en muchos de los países que forman parte del arco mediterráneo de influencia árabe. En casi todos los países de la orilla sur del Mediterráneo se ha llevado a cabo en los últimos meses un proceso revolucionario que ha supuesto la salida del gobierno de unos dictadores que han basado su gobierno, en gran parte, en las leyes religiosas de la Sharia. El mundo actual, ante estos cambios, no deja de hacerse preguntas, y estas preguntas pueden encontrar respuestas desde el campo de la historiografía.

Para ello, el profesor propondrá un trabajo, en clase y fuera de clase, para lo que proporcionará a los alumnos una serie de artículos sobre el tema, de los muchos que se pueden encontrar en cualquier periódico nacional, y también otros trabajos más especializados fácilmente localizables en internet, firmados estos últimos por diversos historiadores y analistas, tanto europeos como otros procedentes del mundo musulmán. Los trabajos a analizar son, concretamente:

- “Descolonización”, de José Julio Martínez Valero: <<http://www.monografias.com/trabajos15/descolonizacion/desdescolonizacion.shtml>>
- “Revolución e independencia del mundo islámico”, de José U. Martínez Carreras: <<http://www.libreria-mundoarebe.com/boletines/>>.
- “La primavera árabe de 2011”, de Samir Amin: <<http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-47/la-primavera-arabe-de-2011>>.

Por lo que se refiere a la prensa diaria, y como no podía ser de otra manera, toda la prensa nacional e internacional abunda en artículos de investigación, entrevistas, columnas de opinión, relativos a todo este proceso que se ha venido a llamar “la primavera árabe”. Por el interés del trabajo, encaminado más hacia una mirada de futuro que a una comprensión del pasado (aun cuando siempre tenemos que tener en cuenta que conocer ese pasado es lo que realmente nos hará entender mejor dicho futuro incierto), hemos preferido seleccionar una serie de artículos más recientes relativos, no ya a los hechos en

sí mismos, ni a los levantamientos populares propiamente dichos que se han venido produciendo en el último año en los diferentes países árabes, sino a analizar cuáles son las posibilidades reales de que dichos levantamientos terminen por triunfar. Los artículos propuestos son los siguientes, pero puede ser analizado cualquier otro tipo de texto que cumpla con el cometido de este trabajo:

- Espinosa, Javier. “Golpe rebelde al corazón del régimen de Asad”. Publicado en el diario El Mundo. Jueves, 17 de noviembre de 2011.
- Varios autores. “Los tiranos árabes. La Primavera barre a tres déspotas eternos”. Publicado en el diario El Mundo. Martes, 27 de diciembre de 2011 (cuadernillo central).
- Meneses, Rosa; Alsedo, Quico. “Y la masa despertó de su letargo. Internet y las redes sociales, piezas clave para la transmisión de las protestas.” Publicado en el diario El Mundo. Jueves, 29 de diciembre de 2011.
- Chatillard, Gionata. “Tras la revolución... la involución”. Publicado en el diario El Mundo. Lunes, 9 de enero de 2012.
- Sanmartín Esplugues, José. “Llamémosle Primavera del Islamismo”, Publicado en el diario El Mundo. Martes, 10 de enero de 2012.

Con el apoyo de estos artículos, y de una bibliografía que también proporcionará el profesor, los alumnos trabajarán por separado fuera de clase, y después, ya en clase, se llevará a cabo un debate. Mención especial merecen, en cuanto a la bibliografía, los libros “¿Primavera árabe? El mundo árabe en la larga duración”, del propio Samir Amin, y “La primavera árabe. El despertar de la dignidad”, de Tahar Ben Jelloun. El primero es un escritor y economista de origen egipcio, uno de los pensadores neomarxistas más destacados, y ese pensamiento marxista se puede apreciar claramente a lo largo de su obra. El segundo, un escritor marroquí, es más optimista en este sentido.

En dicho debate los alumnos, por sí mismos, podrán extraer sus propias conclusiones a toda esa problemática que tanto está afectando al mundo actual en su conjunto, y deberán encontrar respuestas a diversas preguntas: ¿Son estos procesos revolucionarios realmente democráticos o se trata sólo de sustituir en el poder a un gobernante por otro? ¿Cómo están influyendo estos procesos en los países occidentales, principalmente en el conjunto de Europa? ¿Qué va a pasar en el futuro en estos países de tradición musulmana? Mientras se busca respuesta a estas preguntas, se pueden analizar también los primeros procesos electorales en estos países, que ya se están empezando a desarrollar.

El fin de este debate es hacer ver a los estudiantes que la historia no es una ciencia exacta, que un mismo hecho tiene varias lecturas. Esto puede parecer a primera vista, para quien no esté acostumbrado a ello, algo que aleje a la historia de otro tipo de ciencias. ¿Dónde está la verdad? ¿Cómo podemos fiarnos de lo que nos diga un historiador u otro? Sin embargo, el estudiante de historia, y también aquel que tenga intención de enseñar historia a otros estudiantes, debe saber que esto es así, y que es el historiador el que, con su compromiso particular y su rigor, en definitiva, con su decencia científica, debe buscar la verdad a partir de las diferentes fuentes documentales que se abren en su camino. Es un reto que siempre es difícil, pero que, desde luego, vale la pena.

Se proporcionará además, por parte del profesor, una bibliografía seleccionada, bastante abierta, que ayudará a comprender mejor este proceso revolucionario, sus motivaciones y sus condicionantes, que ha terminado por desencadenar en el mundo árabe un verdadero terremoto político, esto con el fin de que los estudiantes puedan, de manera voluntaria, profundizar en estos hechos. En este sentido, un libro a tener en cuenta es el titulado “Mundo árabe y cambio de siglo”, del islamista español Pedro Martínez Montávez. Junto a este libro, de lectura muy recomendable, se pueden seleccionar también otros trabajos de diversos autores que han tratado el tema del islamismo y sus relaciones con el mundo occidental de manera muy diferente, desde la crónica periodística hasta el análisis histórico y político más especializado, pasando también por la crónica de viajes. Los libros propuestos pueden ser los siguientes:

- Amin, Samir. *¿Primavera árabe? El mundo árabe en la larga duración*. Barcelona: El Viejo Topo, 2011.
- Ben-Ami, Schlomo. *Israel, entre la guerra y la paz*. Barcelona: Ediciones B, 1999.
- Ben, Jalloun, Tahar. *La primavera árabe. El despertar de la dignidad*. Madrid: Alianza Editorial, 2011.
- Devoluy, Pierre y Diteil, Mireille. *El polvorín argelino. Enigmas y violencias de la otra orilla*. Barcelona: Flor de Viento Ediciones, 1995.
- López García, Bernabé. *El mundo árabe-islámico contemporáneo. Una historia política*. Madrid: Editorial Síntesis, 1997.
- Maalouf, Amin. *Las cruzadas vistas por los árabes*. Madrid: Alianza Editorial, 1983.
- Martínez Montávez, Pedro. *Mundo árabe y cambio de siglo*. Granada: Universidad de Granada, 2004.
- Miller, Judith y Mylroie, Laurie. *Saddam Hussein y la crisis del golfo*. Madrid: Editorial San Martín, 1991.
- Rashid, Ahmed. *Los talibán. El Islam, el petróleo y el nuevo Gran Juego en Asia Central*. Barcelona: Ediciones Península, 2001.
- Regás, Rosa. *Viaje a la luz del Cham. Damasco, el Cham, un pedazo de tierra en el paraíso*. Barcelona, Ediciones Destino, 1995.
- Seurat, Marie. *Los cuervos de Alepo*. Barcelona: Planeta, 1988.
- Silva, Lorenzo. *Del Rif al Yebala. Viaje al sueño y la pesadilla de Marruecos*. Barcelona: Ediciones Destino, 2001.
- Unciti, Manuel de. *Sangre en Argelia*. Madrid: PPC Editorial, 1996.

Se trata, como decimos, de una bibliografía bastante desigual, pues, si por una parte se mencionan textos que defienden diversos postulados ideológicos, por otra, se relacionan tanto los libros que tratan el problema en su conjunto como los que lo hacen de forma mucho más concreta y geográfica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, G. (1999). *Hacia una participación auténtica en educación*. California State University.
- TORRES, R.M. (2001). *Participación ciudadana y educación. Una amplia mirada y 20 experiencias en América latina*. Instituto Frónesis. En: <[http://www.unesco.org/education/efa/partnership/oea\\_document.pdf](http://www.unesco.org/education/efa/partnership/oea_document.pdf)> (Consulta, 12 de enero de 2012).

## EL ALUMNADO ANTE PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES: ¿CÓMO LOS INTERPRETA? ¿CÓMO PIENSA LA PARTICIPACIÓN?

Marta Canal, Daniel Costa y Antoni Santisteban\*

*Universitat Autònoma de Barcelona*

### CONTEXTO

Este trabajo se enmarca dentro de un proyecto de investigación que tiene como objetivo, entre otros, analizar el tratamiento de problemas sociales relevantes para la enseñanza y el aprendizaje de la participación<sup>1</sup>. Surge del convencimiento de que la enseñanza en ciencias sociales debe estar orientada a la formación de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida socialmente, para lo cual es necesario:

1. Ayudar a comprender la realidad social y sus problemas.
2. Formar el pensamiento social para gestionar la complejidad de esta realidad y ser capaz de valorar los problemas sociales y proponer soluciones o alternativas (pensamiento crítico y creativo).
3. Favorecer la participación para la construcción de la democracia y la mejora de la convivencia.

Esta última finalidad es tal vez la más importante que puede plantearse en la enseñanza de las ciencias sociales y en la educación en general, pero sin duda requiere de las dos primeras para su desarrollo efectivo. Así lo interpretan un buen número de autores que se sitúan en la teoría crítica desde diferentes tradiciones y países (por ejemplo: Fien, 1993; Thornton, 1994; Evans, 1996; Benejam, 1997; Audigier, 1999; Hurst y Ross, 2000; Parker, 2008; Pagès y Santisteban, 2010).

Así es como nuestro grupo de investigación entiende la participación democrática, unida a la formación del pensamiento social para el análisis, la propuesta de soluciones y la toma de decisiones en relación a los problemas sociales relevantes (Santisteban 2009; Pagès y Santisteban, 2011).

---

<sup>1</sup> EDU2009-10984 (MICINN).

\* Grupo de Investigación GREDICS (<http://www.gredics.org/>). Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales. Universitat Autònoma de Barcelona. E-Mails: marta.canal@uab.cat; danikosta89@gmail.com; antoni.santisteban@uab.cat.



Y si la enseñanza y el aprendizaje de la participación o la intervención social se relacionan con las capacidades para gestionar los problemas sociales, debemos conocer cómo estos problemas de la sociedad son interpretados por los alumnos y alumnas. Es aquí donde se sitúa la investigación que presentamos en este trabajo.

## PREGUNTAS

Desde las reflexiones y las propuestas educativas de Dewey (por ejemplo, 1995 y 2002), para el desarrollo del pensamiento reflexivo aplicado a problemas reales de la sociedad y el aprendizaje de la participación en democracia, se han prodigado las voces que reclaman un currículo de ciencias sociales basado en problemas. Pero tenemos muy pocos ejemplos que lo hayan llevado a la práctica, si no es en investigaciones o innovaciones puntuales.

Como pasa en tantas cuestiones educativas deberíamos apoyar con investigaciones fundamentadas -no sólo con intuiciones o algunas prácticas aisladas- sobre qué significa la opción de trabajar con problemas sociales, para poder llegar a construir un currículum de ciencias sociales para la enseñanza obligatoria. Y es evidente que una opción así implica cambios importantes en la enseñanza de las ciencias sociales, que debería superar las reticencias u obstáculos que los propios gobiernos y las voces más conservadoras anteponen o imponen.

La investigación que presentamos se plantea preguntas a dos niveles: a) en cuanto a la teoría y la naturaleza de los problemas sociales y su enseñanza; y, b) en cuanto a cómo piensan o cómo viven estos problemas sociales el alumnado.

- a) En primer lugar nos planteamos preguntas sobre: ¿Qué son los problemas desde la enseñanza de las ciencias sociales? ¿Qué tradiciones existen? ¿Qué propuestas actuales predominan? La respuesta a estas preguntas se pueden buscar en los trabajos existentes sobre enseñanza de problemas sociales, geográficos o históricos. Podemos distinguir dos grandes grupos. El primero defiende la problematización de cualquier contenido escolar. Son propuestas como el *aprendizaje basado en problemas* (ABP) y la *resolución de problemas* -desde perspectivas psicopedagógicas-, o las *situaciones-problema* -desde la didáctica de la historia o la geografía-. El segundo grupo defiende la conversión de problemas sociales en contenido escolar, como *controversial issues*, *issues-centered education*, *problemas sociales relevantes* o *“questions socialement vives”* (QSV).

Entre los autores del primer grupo destacamos Dalongeville (2003, 2006), De Vecchi y Carmona-Magnaldi (2002) o Le Roux (2004). Huber (2004, p. 34), propone la *situación-problema* como estrategia de problematización. Del segundo grupo, podemos destacar a Evans, Newmann y Saxe (1996, p. 2), que define *“issues-centered education”* como *“problematic questions that need to be addressed and answered, at least provisionally. Problematic questions are those on which intelligent, well-informed people may disagree. Such disagreement, in many cases, leads to controversy and discussion market by expression of opposing views”*. Y añade que este desacuerdo puede ser sobre hechos, definiciones, valores y creencias, así como que estos problemas pueden ser pasados, presentes o futuros.

El concepto de problema social relevante puede ejemplificarse también con las contribuciones de Benejam (1997, p. 41), para quien los problemas sociales relevantes (socialmente importantes y urgentes), pueden ser la estrategia para que el alumnado tenga “interés en encontrar políticas alternativas, permitiéndole un papel activo, una visión de futuro y desarrollar una actitud de compromiso social y político”. Por otro lado, Legardez (2003) define el concepto de “*Questions Socialement Vives*” (QSV), como debates abiertos dentro de la sociedad y dentro de los saberes de referencia.

- b) El segundo bloque de preguntas que nos planteábamos tiene relación con las representaciones sociales que el alumnado tiene de los problemas de la sociedad, preguntas sobre: ¿Qué son los problemas sociales para nuestro alumnado? ¿Cómo los describen o interpretan? ¿Qué causas identifican y qué consecuencias? ¿Comprenden la necesidad de su compromiso y las posibilidades de solucionarlos? Estas cuestiones se tratan aquí de forma autónoma, aunque, como puede entenderse, forman parte de un proyecto de investigación más amplio que entra en la práctica de enseñanza de las ciencias sociales en las aulas, y que ha realizado y está experimentando secuencias didácticas centradas en el trabajo con problemas sociales.

## INSTRUMENTO Y MUESTRA

En esta etapa de nuestro proyecto de investigación quisimos conocer cómo el alumnado se enfrentaba a determinados problemas, cómo los explicaba, si establecía causas y consecuencias, si identificaba intencionalidad, si ofrecía soluciones o a qué agentes responsabilizaba de su solución. Para hacerlo era necesario diseñar una herramienta que nos permitiera compartir con el alumnado un contexto real, en el que se pudiesen inferir problemas sin que éstos fueran señalados por la misma herramienta. Para conseguirlo utilizamos imágenes con el convencimiento de que éstas podían mostrar mucho sin necesidad de explicar demasiado.

Los criterios de selección de las imágenes fueron diversos:

1. Debían ser imágenes de tipo periodístico, no publicitario o artístico, pues en este caso habrían otras consideraciones que no nos interesaban.
2. Debían ilustrar algún problema social de relevancia en la sociedad actual.
3. Debían ser sugeridoras pero no explícitas para conseguir así la emergencia de sus representaciones sociales.

Los problemas sociales que se seleccionaron para que estuvieran presentes en las imágenes, directa o indirectamente, fueron:

- a) La sostenibilidad a partir de la imagen de una autopista con una cantidad enorme de carriles en los dos sentidos.
- b) La imagen de dos niños soldado fumando.

- c) Una ciudad donde se observan dos barrios separados por un muro, con grandes desigualdades entre ellos.
- d) Las fronteras vigiladas de Estados Unidos con México y de España con Marruecos.
- e) Un campo de refugiados.
- f) Además de estas fotografías, se interrogaba sobre si el problema de la contaminación requería una solución más individual, gubernamental o empresarial.
- g) En la misma línea se preguntaba sobre la responsabilidad en cuanto a la igualdad de género, si se podía conseguir desde la acción del poder o era una cuestión de concienciación personal, más allá de las leyes que la legislan.
- h) Por último, se planteaba una actividad de valoración crítica y de toma de decisiones ante un problema real que aparecía en una noticia periodística, relativa a la construcción ilegal de un hotel en la costa; aquí se presentaban las discrepancias de posiciones entre quienes defendían su construcción -por interés o para generar actividad económica- y quien defendía el medio ambiente a largo plazo, por encima, por ejemplo, de la creación de empleos, etc., lo cual planteaba un dilema moral.

Este instrumento de la investigación pretendía analizar las representaciones sociales del alumnado (Moscovici, 1993; Lautier, 2001), a partir del trabajo con fotografías o noticias reales presentes en los medios de comunicación. El trabajo con imágenes ha sido utilizado por investigadores en didáctica de las ciencias sociales, demostrando su viabilidad y eficacia; por ejemplo Knighton (2005), que presenta imágenes contrapuestas para analizar las ideas del alumnado sobre la sostenibilidad; otra investigación que utiliza fotografías antiguas de la vida cotidiana es la de Barton (2006), para trabajar con las narraciones del alumnado o interpretar cuestiones relacionadas con la identidad o la historia familiar; este autor defiende las posibilidades que ofrecen estas imágenes para provocar la reflexión espontánea del alumnado, desde un ambiente natural lo más alejado posible de una situación de laboratorio.

Para analizar las representaciones sociales de los alumnos se elaboró un dossier<sup>2</sup> de trabajo que fue aplicado en seis institutos de Cataluña y en diez grupos clase (en todos los niveles de ESO y Bachillerato). El total de encuestados que constituyó la muestra fue de 339 alumnos y alumnas, de los cuales 184 eran de primer ciclo, 83 de segundo ciclo y 72 de Bachillerato, posibilitando la comparación entre cursos más allá de los resultados globales.

## RESULTADOS

Para analizar las respuestas obtenidas en las encuestas, se determinaron unas preguntas que guiaron el proceso de análisis:

- a) *¿Identifican problemas sociales? ¿Cuáles?*
- b) *¿Cómo explican, interpretan y valoran estos problemas sociales? ¿Cómo se aproximan a estos problemas (los relacionan con otros, explicitan consecuencias, se atreven a dar un por qué)?*

---

<sup>2</sup> El dossier puede consultarse en la página web del grupo de investigación GREDICS ([www.gredics.org](http://www.gredics.org)).

- c) ¿Incorporan en su discurso la necesidad de alcanzar una solución, o no?
- d) ¿Cuál es el agente al que responsabilizan del problema y/o de su resolución?
- e) ¿De dónde proceden las representaciones que tienen sobre los problemas sociales (escolar, medios de comunicación, familia)?

## ¿Identifican problemas sociales?

La mayor parte del total de alumnos identifica problemas (95%). De éstos, un 72% identifica problemas relevantes desde la perspectiva de las ciencias sociales, mientras que un 27% identifica problemas menos relevantes. El 1% identifica problemas de ambos tipos. Finalmente, un 5% del total de alumnos no identifica ningún tipo de problema (Tabla 1).

CICLO	IDENTIFICA PROBLEMAS POCO RELEVANTES	IDENTIFICA PROBLEMAS RELEVANTES	IDENTIFICA AMBOS TIPOS DE PROBLEMA	NO IDENTIFICA PROBLEMAS	TOTAL
Primer ciclo	32%	61%	1%	6%	100%
Segundo ciclo	17%	70%	1%	12%	100%
Bachillerato	17%	77%	2%	4%	100%

Tabla 1: Identificación de los problemas sociales por parte de los alumnos.

Las respuestas de los alumnos, por otro lado, pueden ser relevantes en todas o en algunas de las 5 imágenes trabajadas: un 23% del total de alumnos ha mencionado algún aspecto relevante en cada una de ellas, si bien el porcentaje aumenta progresivamente al analizarlo ciclo a ciclo (20% en el primer ciclo, 29% en el segundo y 32% en el Bachillerato). Los alumnos que han mencionado aspectos relevantes en 4 de las 5 preguntas son un 29% del total (24% en el 1º ciclo, 41% en el 2º y 40% en Bachillerato). A partir de aquí, las diferencias más claras se establecen entre el primer ciclo y el resto del alumnado.

## ¿Qué problemas identifican?

Los problemas relevantes que mencionaron son de tres tipos: 1) en primer lugar, problemas de carácter económico, como la desigualdad social, la pobreza y la inmigración ilegal; 2) en segundo lugar, problemas vinculados a conflictos bélicos, como guerras, refugiados o conflictos fronterizos; 3) por último, problemas medioambientales, como la contaminación, el impacto del ser humano sobre el medio ambiente y los refugiados por desastres naturales.

## ¿Cómo explican, interpretan y valoran estos problemas sociales?

En su interpretación sobre las problemáticas sociales, destaca que el 73% utiliza algún tipo de explicación causal (73%, 70% y 73% en 1º ciclo, 2º ciclo y Bachillerato respecti-

vamente) y el 53% menciona alguna consecuencia (45%, 62% y 61% en 1º ciclo, 2º ciclo y Bachillerato, respectivamente).

Las explicaciones causales que ofrecen estos estudiantes pueden ser más o menos pertinentes o expresarse con más o menos acierto. Por ejemplo, al analizar una imagen sobre la desigualdad económica entre dos zonas de una misma ciudad, unos mencionan causas como “la mala distribución de la riqueza”, mientras que otros consideran que la causa es “la falta de ayuda de los más ricos hacia los pobres”.

También las consecuencias mencionadas tienen diferentes grados de pertinencia. Al analizar la imagen sobre unos niños soldados, unos mencionan la pérdida de la infancia y la muerte prematura, mientras que otros se fijan en la salud de los niños, que están fumando.

Un 86% de alumnos no establecen ninguna relación entre las problemáticas y su realidad o su entorno, aunque el porcentaje se reduce en Bachillerato más de 10 puntos respecto al primer ciclo. Un 10% considera que las problemáticas forman parte de su realidad más próxima, porcentaje que también aumenta ciclo a ciclo. El 4% restante identifica en las imágenes problemas relevantes a nivel mundial aunque también es en Bachillerato donde hay más proporción de respuestas en este sentido.

Sólo dos imágenes han suscitado algún tipo de empatía con los protagonistas de las imágenes (7% del total, 7% en el 1º ciclo, 5% en el 2º ciclo y 9% en Bachillerato).

### **¿Incorporan en su discurso la necesidad de alcanzar una solución, o no?**

Sólo incorporan la necesidad de alcanzar una solución cuando se les pide explícitamente que busquen una, ciñéndose a lo que se pide en el enunciado. Cuando se les pide que lo hagan, la mayoría del alumnado ofrece alguna solución (el 10% no ofrece ninguna o no contesta). Las soluciones que proponen son heterogéneas, pero pueden diferenciarse por el grado de incidencia en el problema. Unos se refieren a solucionar el problema como tal y otros a la incidencia que ese problema puede tener para ellos. Por ejemplo, en la imagen de la autopista con exceso de tráfico unos mencionan soluciones como disminuir el uso del vehículo propio o compartirlo con más gente, mientras que otros hacen referencia a levantarse más temprano para no encontrar tráfico o ir en motocicleta para pasar entre los vehículos.

Por otro lado, cuando se les pide escoger entre distintas medidas (algunas a favor y otras en contra de construir un hotel en un parque natural), se aprecian respuestas contradictorias (así, se manifestarían en contra de la construcción del hotel al mismo tiempo que aseguran que dejarían que se construyese para dar trabajo a gente de la zona). Este tipo de contradicciones es de un 27% en primer ciclo, de un 25% en segundo ciclo y de un 36% en Bachillerato.

### **¿Cuál es el agente al que responsabilizan del problema y/o de su resolución?**

Al ofrecer soluciones es interesante diferenciar el tipo de propuestas según sean públicas o individuales (por ejemplo, para reducir o evitar el tráfico, las primeras se referirían a la promoción del transporte público y las segundas a usar el transporte público) (Tabla 2).

	MEDIDAS PÚBLICAS	MEDIDAS INDIVIDUALES	No CONTESTAN	TOTAL
Total de respuestas	19% <sup>3</sup>	71%	10%	100%
Primer ciclo	23%	65%	12%	100%
Segundo ciclo	11%	84%	5%	100%
Bachillerato	6%	87%	7%	100%

Tabla 2: Propuestas de soluciones a las que responsabilizan en relación con el problema.

En otra pregunta, ésta sin imágenes, se les pide que se posicionen sobre la construcción de un hotel en un parque natural. El dato más relevante es el número de alumnos que no saben posicionarse. Así, el 15% de primer ciclo, el 24% de segundo ciclo y el 30% de Bachillerato responden que “no saben dónde debería construirse el hotel”, mientras que el 9%, el 1% y el 12% de 1º ciclo, 2º ciclo y Bachillerato, respectivamente, no contesta la pregunta. El hecho de que el alumnado de Bachillerato tenga más dificultades para tomar decisiones parece que tiene que ver con un mayor grado de conocimiento del problema.

Al analizar los responsables de resolver el problema de la contaminación identificados por los alumnos, emerge un dato especialmente interesante: el alumnado considera más eficaces las acciones que puedan tomar particulares o empresas que las que pueda ofrecer el gobierno (Tabla 3).

EL RESPONSABLE DE RESOLVER EL PROBLEMA ES:				
%	Empresa	Gobierno	Individuo	Total
Total de alumnos	36%	27%	37%	100%
Primer ciclo	33%	27%	40%	100%
Segundo ciclo	41%	25%	34%	100%
Bachillerato	37%	28%	35%	100%

Tabla 3. Responsables de resolver el problema.

### ¿De dónde proceden las representaciones que tienen sobre los problemas sociales (escolar, medios de comunicación, familia)?

El vaciado del dossier no nos ofreció demasiados datos sobre el origen de las representaciones del alumnado. Aun así, es posible identificar el papel de la propia experiencia, pues utilizan lo vivido para *explicar* aquellas fotografías más próximas a su realidad

<sup>3</sup> En este caso, la pregunta era abierta. El total, pues, no es el total de alumnos sino el total de propuestas mencionadas por ellos en la pregunta.

conocida, y para *comparar* su situación con la de los protagonistas de las imágenes. También la actualidad aparece en sus respuestas, sobre todo cuando mencionan aquello que les preocupa (como la crisis o el paro). En el caso casi exclusivo del Bachillerato, también se puede apreciar el uso de conceptos teóricos y de ejemplos históricos.

## CONCLUSIONES

La mayor parte del alumnado identifica problemas relevantes para las ciencias sociales. No parece, pues, que tengan dificultad en identificar elementos como la pobreza, la guerra, la discriminación o la contaminación.

El alumnado articula sus respuestas mencionando causas y consecuencias aunque no estén sistematizadas y aunque no siempre son relevantes. El alumnado maneja más y mejor las causas que las consecuencias de los problemas. Esto puede indicar más facilidad para comprender cómo se ha producido una situación que para imaginar sus efectos.

La mayoría del alumnado percibe los problemas con una cierta distancia y le resulta difícil establecer conexiones entre diferentes realidades. Esta situación mejora sensiblemente en el alumnado de Bachillerato.

Las soluciones que el alumnado ofrece para los problemas (cuando se le pide hacerlo) muestran una propensión a las medidas individuales por encima de las públicas o colectivas, propensión que aumenta con la edad (más de 13 puntos de diferencia de 1º con respecto a Bachillerato). Parece que con el paso del tiempo pierden confianza en las instituciones y en la acción colectiva.

La experiencia personal, la actualidad informativa de los medios de comunicación y la enseñanza son factores que influyen en la construcción de su discurso. En Bachillerato se hace más evidente el uso de conceptos propios de las ciencias sociales y de ejemplos históricos tratados en el medio escolar.

Los alumnos que tienen más dificultades para posicionarse ante un problema son los alumnos de Bachillerato, aunque sus conocimientos y su competencia social y ciudadana tienen un mayor grado de desarrollo.

Esta última conclusión nos parece muy relevante, ya que la investigación demuestra, en los casos de educación secundaria que hemos analizado, que cuando el alumnado posee más información y más capacidades de interpretación, es decir, comprende mejor la complejidad de la realidad, esto no se traduce necesariamente en un posicionamiento claro ante los problemas sociales o en una mayor facilidad para la toma de decisiones.

Podemos pensar que la maduración y el aprendizaje aumentan las capacidades para entender el relativismo (se tienen en cuenta las perspectivas desde diferentes ángulos, se comprenden los aspectos positivos y negativos de las decisiones que se pueden tomar...). La racionalidad aumenta, pero también las dificultades para la elección de alternativas. A más responsabilidad y más compromiso también le corresponde un aumento del miedo al error.

A partir de estas conclusiones, nuestra investigación se dirige hacia una práctica de la enseñanza de las ciencias sociales, a partir de materiales curriculares que tengan en cuenta las investigaciones, donde se aborden los problemas sociales relevantes como contenidos fundamentales de las clases de ciencias sociales, para comprender y debatir en toda su extensión la complejidad de la participación democrática.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUDIGIER, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: INRP.
- BARTON, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, pp. 97-114.
- BENEJAM, P. (1997). Las finalidades de la Educación Social. En: BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (coords). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-UB/Horsori, pp. 33-51.
- DALONGEVILLE (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, pp. 3-12.
- DALONGEVILLE, A. (2006). *Enseigner l'histoire à l'école*. Paris: Hachette.
- DE VECCHI, G.; CARMONA-MAGNALDI, N. (2002). *Faire vivre véritables situations problèmes*.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata (edición original de 1916).
- DEWEY, J. (2002). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós. (edición original de 1910).
- EVANS, R. W.; NEWMANN, F.M. & SAXE, D.W. (1996). Defining Issues-Centered Education. In: EVANS, R.W. & SAXE, D.W. (ed.). *Handbook On Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies (NCSS), pp. 2-5.
- FIEN, J. (1993). Geografía, sociedad y vida cotidiana. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, pp. 73-90.
- HUBER, M. (2004). La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, pp. 29-38.
- KNIGHTON, J. (2005). Developing Students' Arguments: Citizenship Aspects of Business and Economics. *Teaching Business and Economics*, 9(1), pp. 21-27.
- LAUTIER, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation. Regard sur les situations d'enseignement*. Paris: Armand Colin.
- LE ROUX, A. (coord.) (2004). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème?* Paris: L'Harmattan.
- LEGARDEZ, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialment vives. *Le Cartable de Clio*, 3, pp. 245-253.
- HURST, D.W. & ROSS, E.W. (Eds.) (2000). *Democratic Social Education. Social Studies for Social Change*. New York: Falmer Press.
- MOSCOVICI, S. (1993): *Psicología social*. Barcelona: Paidós.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, pp. 8-18.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, col. Documents, núm. 97.
- PARKER, W.C. (2008). Knowing and Doing in Democratic Citizenship Education. In: LEVSTIK, L. & TYSON, C. (Eds.). *Handbook of Research on Social Studies Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 65-80.
- SANTISTEBAN, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 189, pp. 12-15.
- THORNTON, S. (1994). The social studies near century's end: Reconsidering patterns of curriculum and instruction. *Review of Research in Education*, 20, pp. 223-254.



## **HEREDAR Y GOBERNAR. UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA A TRAVÉS DE LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO**

**Ignacio Gil-Díez Usandizaga\***

*Universidad de la Rioja*

### **DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA**

La participación ciudadana ha sido y es un asunto de máximo interés en las sociedades democráticas. En el ámbito escolar puede y debe abordarse desde muy diversas perspectivas siendo el escenario didáctico de las ciencias sociales especialmente favorable para su desarrollo. A la hora de planificar su indudable vinculación con la participación no debe olvidarse la responsabilidad que en los currículos tanto estatales como autonómicos se atribuye a las ciencias sociales con la adquisición de la Competencia Social y Ciudadana. Esta relación ha sido analizada en los últimos años como un elemento básico de la formación democrática (Pagés y Santisteban, 2010) impulsando el tan deseado como escaso pensamiento reflexivo que Dewey (2007) planteara.

Promover la participación ciudadana a través de la escuela exige la implicación directa del alumnado en los procesos participativos. Es éste un tema que también han tratado los especialistas en la configuración y educación de los valores ciudadanos (Heimberg, 2010) y que nos conduce de manera más o menos directa a considerar cuál es la situación actual del asociacionismo juvenil en nuestro país (Consejo de la Juventud de España, s/f). Puede que ante los cambios que vivimos en la actualidad muchos de nuestros parámetros democráticos, sobre todo en lo que se refiere a los canales de comunicación y creación de la opinión pública y su capacidad de movilización, deban ser revisados cuestionando el modo en el que nos asomamos a los mismos en el aula desde las Ciencias Sociales. No obstante, más allá del activismo, deseable en una sociedad poco dada a la utilización cotidiana de los medios e instrumentos democráticos de participación, existe una labor previa que en la España autonómica ha sido realizada de forma muy irregular. Me refiero a la implicación escolar en el conocimiento real y verosímil de las instituciones políticas de representación ciudadana más cercanas al alumnado. La política local no parece ser bien conocida por muchos escolares de aquellos territorios que no poseen una conciencia identitaria arraigada. Difícil será que formemos ciudadanos participativos cuando muchos de ellos desconocen cuál es el papel del Parlamento y el Gobierno de su territorio autonómico. Esta apreciación del carácter representativo y, claro está, de la capacidad del ciudadano

---

\* Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de la Rioja. E-Mail: ignacio-gil-diez@unirioja.es.

para decidir los destinos políticos de su territorio más cercano se empiezan a fraguar durante la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Los currículos insisten en el segundo ciclo de esta etapa educativa para afianzar un aprendizaje que debe haber ido apareciendo en el segundo y tercer ciclo de Primaria y en el primero de la Secundaria. Aunque no sólo, este aprendizaje habrá tenido un tinte histórico. Para ser social la historia habrá debido emplearse a fondo en la explicación de la realidad más cercana al alumno (Pagés, 2007).

La fundamentación de la historia como transmisora y constructora de contenido social es innegable, aunque, como ha demostrado Loeffel (2010), todavía no termina de ser considerada de este modo por gran parte de los profesionales de la enseñanza. Algo similar ocurre, aunque en menor medida, con la Geografía. No puede entenderse esta disciplina en el ámbito escolar sin su aportación social. Una aportación que contribuirá sin duda a impulsar la conciencia necesaria para cualquier participación ciudadana orientada hacia la ordenación del territorio, su ocupación y gestión así como las desigualdades que en él se presentan. No obstante, el reconocimiento y, sobre todo, las aplicaciones sociales relacionadas con la didáctica del Patrimonio han sido más bien escasas. Puede que la propia idiosincrasia de los saberes académicos que la respaldan hayan disminuido un papel social que algunos reclaman desde hace tiempo (Estepa, 2001). Resulta curiosa la relación que experimentan en las aulas y en los currículos la Historia y la Historia del Arte y que en muchos casos, establece una anulación de lo estético ante lo histórico. Por otro lado, sorprende que este carácter social pueda verse relegado de las interpretaciones educativas de carácter patrimonial cuando la Sociología del Arte fue una de las líneas metodológicas más admiradas y cultivadas en un pasado reciente (Brihuega, 1996). Hoy, tal vez sea en el espacio del museo donde los valores sociales hayan tenido un desarrollo más importante generando un corpus teórico y práctico muy destacado (Santacana y Serrat, 2005). También el museo está propugnando la necesidad de incorporar la participación ciudadana como un elemento indispensable, tanto para la conservación patrimonial como para su comprensión, sobre todo en el área local donde la proximidad es mayor (Arrieta, 2008).

Frente a ello y, en cierta medida, como un hermano pobre de esta familia patrimonial se encuentran las aplicaciones didácticas a conjuntos y bienes de interés en las que los valores de resonancia social y de participación siempre son tenidos en cuenta de forma marginal. Margarita Lleida (2009) señala que en este tipo de recursos didácticos escasean las contextualizaciones históricas, así como la escasez de contenidos que expliquen las condiciones materiales del edificio. Es decir aquello que Ruskin indicara como la vida de una construcción, es decir por qué y para qué fue construido y qué le ha ido ocurriendo en el transcurso del tiempo. Este “hermanastro” requiere, en opinión de Lleida, métodos didácticos innovadores. Métodos integrales, añadiría yo, de concepción patrimonial, histórica, artística y, por descontado social en el que la educación de la ciudadanía y, por ende de la participación ciudadana deben estar perfectamente integrados.

## UN EDIFICIO SIMBÓLICO CON UNA HISTORIA APASIONANTE

He podido comprobar durante años de docencia en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato el desconocimiento real de las instituciones políticas de carácter local y en especial de las denominadas autonómicas al que antes he hecho

alusión. Pese a que los alumnos de estos niveles sí dicen conocer al presidente de su Comunidad Autónoma pocos llegan a atinar cuál es el papel del Ejecutivo de su territorio. Una reciente investigación científica (Cerrillo y Gil-Díez, 2010) ha permitido desvelar la historia que encierra el edificio que actúa como sede de la Presidencia del Gobierno de La Rioja. Esta construcción, finalizada en 1867, fue propiedad de un rico rentista que acumuló, por herencia, un gran capital amasado en la ciudad de Londres mediante el comercio de bebidas alcohólicas de origen español y portugués. La construcción, protegida como conjunto desde 1977, sirvió de vivienda a su propietario así como a sus descendientes hasta 1932. En esa fecha fue vendida a la Diputación Provincial, que más tarde se convirtió en Comunidad Autónoma. El Palacio Provincial así denominado en esa etapa se transformó en Palacio de la Presidencia del Gobierno de La Rioja.

La presente aportación se establece como punto de partida o reflexión para el inicio de una aplicación didáctica a partir de un recurso patrimonial y de la documentación científica que lo acompaña persiguiendo como principal objetivo, entre otros, la participación ciudadana.

Debo indicar que, antes de la elaboración material de esa aplicación didáctica, es necesario precisar cómo se procederá sobre todo en lo que se refiere a los destinatarios de la misma. En una primera fase dicho recurso didáctico se llevará a cabo para los alumnos de 3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Para ello se establecerá una consulta relevante entre el alumnado de esos niveles de la mencionada Comunidad Autónoma. Esta consulta persigue corroborar de forma precisa las impresiones apreciadas en estos alumnos en el desempeño de la labor docente. La ampliación de este recurso a otros niveles educativos incluso a otros receptores más allá de las consideraciones tradicionales de los diversos tipos de enseñanza en formal, no formal e informal se realizará a posteriori tras haber evaluado los resultados de esta primera fase.

Necesariamente, nuestro punto de partida a la hora de establecer los parámetros teóricos en los que deberá moverse la mencionada aplicación didáctica tiene que surgir de la consideración patrimonial. Alois Riegl (1987) a comienzos del siglo XX indicó como principales valores de un monumento dos, el de uso y el estético. En el caso que nos ocupa esta diferenciación sigue siendo útil pues la construcción mencionada está viva, aunque su valor de uso haya variado desde la vivienda doméstica hacia el edificio institucional. Es, pues, el valor de uso un elemento didáctico esencial pues nos permitirá apreciar cómo se planteaba la vivienda de un acaudalado burgués del siglo XIX trazada bajo los parámetros de la arquitectura británica. Esta primera apreciación tendrá su contraste en el uso actual. Un uso público pero de ámbito gubernamental en el que lo protocolario se combina con el espacio de trabajo. La transformación del edificio permitirá apreciar cómo se ha intervenido en la construcción. Las dependencias antiguas han dejado paso a espacios que explican cuál es la labor del Ejecutivo y de su cabeza visible el Presidente de la Comunidad Autónoma.

El valor estético no puede separarse del anterior. La edificación fue realizada con un sentido funcional pero también emblemático. La utilización de un lenguaje clasicista en la construcción aporta un interesante complemento a su significado pasado y actual.

Emplear la palabra valor para entender un bien patrimonial indica su denso contenido social. Olaia Fontal (2003) realiza una aportación fundamental a este tema. Defenso-

ra de un modelo integral que denomina educación patrimonial frente al de la didáctica del patrimonio que ella identifica con instrumentalizaciones diversas. La ampliación del concepto de Patrimonio hacia el de patrimonio cultural surge tras la Segunda Guerra Mundial (González-Varas, 1999) e implica modelos como el mencionado que buscan una superación de los orígenes disciplinares que se encuentran tras el Patrimonio, fundamentalmente los históricos e histórico-artísticos. También pretenden la superación de las diferencias tradicionales entre la educación formal, no formal e informal. Nuestra propuesta se podría incluir en el modelo que la mencionada autora denomina como mediacionista en cuanto a su integración en el modelo de enseñanza-aprendizaje pero con el objetivo de la participación ciudadana como referente principal. En cuanto a la concepción patrimonial que manejaremos, merced a esa característica mediadora que le atribuimos, debe tenerse en cuenta su aportación a la conformación de una identidad, no tanto étnica ni tan siquiera autonómica, pues, como bien señalan varios autores (Fontal, 2003, López Atxurra, 2007), esta identidad hoy está superada por nuestra realidad social y por tanto escolar. Nuestra idea de identidad volverá a centrarse en la participación y en su esencia democrática. También nos interesa la concepción como herencia o legado. La historia del edificio que protagoniza esta propuesta lo asocia a la herencia económica de una familia creada por la acumulación de capital. Dicho capital, fluctuante como todos, obligó a sus propietarios a la venta de la construcción siendo su destinatario una institución pública.

En la educación de la participación ciudadana el papel de lo público es determinante. Los logros democráticos de la sociedad española son colectivos como la propiedad pública. El legado común es administrado temporalmente, por decisión de la mayoría democrática por nuestros representantes políticos.

## EMPATÍA HISTÓRICA Y ALFABETIZACIÓN DEMOCRÁTICA

Mario Carretero y César López (2009) en un brillante artículo indican tres grandes objetivos para alcanzar lo que ellos denominan alfabetización histórica. Sus objetivos: la evaluación de evidencias, el razonamiento y solución de problemas y el uso y desarrollo de las narrativas, son útiles para este proyecto. Podríamos hablar de una alfabetización democrática que debiera contar con varios niveles. Uno de ellos estaría íntimamente unido a la vivencia democrática en la comunidad escolar y el ámbito familiar. Otro, sin duda, debería recorrer el del aprendizaje activo y empático de las estructuras democráticas de carácter político. Edificios públicos como el mencionado permiten una interesante adecuación de estos objetivos. La empatía se puede desarrollar desde narrativas verosímiles que se manejen unidas a valores materiales muy concretos para explicar otros menos asequibles. Lo público, explicará la pervivencia de un edificio civil, un legado que, como la democracia, es preciso conocer para saber conservarlo. Una didáctica del patrimonio que, como señala Estepa (2001), explique el cambio social sin perder de vista la permanencia.

Proponemos como base de un ejercicio de concienciación para la participación ciudadana la adaptación del modelo cognitivo propuesto por estos dos autores a un nivel educativo formal y mediante un recurso educativo de carácter patrimonial. Para ello, y tras la recogida de datos previa que precisará las carencias de los alumnos de la Comu-

nidad Autónoma de La Rioja matriculados durante el curso 2011-2012 en 3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato, se elaborará un material didáctico en el que la historia de la propiedad del edificio y del capital que lo sustentó actuará como elemento empático. Dicha historia arranca en el siglo XVIII y alcanza el momento presente. Su referencia visual se centrará en los lugares y actividades económicas desarrolladas así como en los objetos muebles e inmuebles que generaron. Las técnicas narrativas, basadas en un amplio soporte visual, serán determinantes para el desarrollo de este apartado. En un segundo plano, se presentarán diferentes recursos documentales tanto históricos como puramente patrimoniales para apreciar la importancia y sentido de ese capital y su vinculación política. Siguiendo la propuesta de Carretero y López el uso de heurísticos de corroboración, documentación y contextualización, permitirá reducir la complejidad de una época que atraviesa períodos históricos cronológicamente breves pero convulsos por la velocidad de los cambios que en ellos se llevan a cabo. Finalmente, y como elemento didáctico central, se establecerán una serie de problemas a resolver que se adaptarán a cada nivel educativo. Estos problemas deberán incidir en los aspectos que son nucleares a la hora de educar la conciencia de una participación ciudadana responsable. Conceptos como el de la propiedad pública y colectiva, la representación política en los niveles autonómicos de nuestra democracia, las funciones del poder ejecutivo autonómico, el control de ese poder ejecutivo y del gasto público que maneja, se tendrán que conjugar con la conservación y respeto del patrimonio cultural representado por el edificio citado así, como con la participación ciudadana en la defensa del mismo y, por ende, de todo aquél que posee la comunidad autónoma.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRIETA, I. (ed.) (2008). *Participación ciudadana, patrimonio cultural y museos. Entre la teoría y la praxis*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- BRIHUEGA, J. (1996). La sociología del arte. En: BOZAL, V. (ed.). *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*. Vol II. Madrid: Visor.
- CARRETERO RODRÍGUEZ, M. y LÓPEZ RODRÍGUEZ C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 8, pp. 79-83.
- CERRILLO, I. y GIL-DÍEZ, I. (2010). *La casa de "el inglés". Historia del Palacio de la Presidencia del Gobierno de La Rioja*. Logroño: IER.
- CONSEJO DE LA JUVENTUD DE ESPAÑA (s/f). *Guía didáctica de educación para la participación*. Madrid: Consejo de la Juventud.
- DEWEY, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- ESTEPA, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, pp. 93-105.
- FONTAL, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*, Gijón: Trea.
- GONZÁLEZ-VARAS, I. (1999). *Conservación de bienes culturales. Teoría, historia, principios y normas*. Madrid: Cátedra.
- HEIMBERG, C. (2010). ¿Cómo puede orientarse la educación para la ciudadanía hacia la libertad, la responsabilidad y la capacidad de discernimiento de las nuevas generaciones? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, pp. 48-57.
- LOEFFEL, L. (2009). *Enseigner la démocratie: Nouveaux enjeux nouveaux défis*. Paris: Armand Colin.
- LÓPEZ ATXURRA, R. (2007). La enseñanza de la historia y el pacto de ciudadanía: interrogantes y problemas. En: ARBAIZA VILLALONGA, M. y PÉREZ FUENTES, P. (eds.). *Historia e identidades nacionales: hacia un pacto entre la ciudadanía vasca*. Bilbao: Servicios Redaccionales Bilbaínos.
- LLEIDA, M. (2009). El patrimonio arquitectónico, una fuente para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 62, pp. 91-101.
- PAGÈS, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En: AVILA, R.M.; LÓPEZ, R. y FERNÁNDEZ DE LARREA, E. (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 205-215.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, pp. 8-18.
- RIEGL, A. (1987). *El culto moderno a los monumentos*. Madrid: Visor.
- SANTACANA, J. y SERRAT, N. (coords) (2005). *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel.

# EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL. EL CASO DEL PAÍS VASCO

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

*Universidad del País Vasco*

**Olaia Fontal\***

*Universidad de Valladolid*

## INTRODUCCIÓN

La sociedad en la que vivimos ha cambiado mucho en poco tiempo. La irrupción de las nuevas tecnologías, las continuas migraciones, el sistema económico imperante, etc. han conformado un mundo globalizado que paradójicamente ha derivado en un mundo cada vez más individualizado y más diverso en lo referente a lo cercano, donde la identidad en relación al entorno inmediato es limitada, donde los valores tradicionales de convivencia se han visto alterados, donde la apatía política es cada vez mayor, etc. Ante esta transformación, el concepto de ciudadanía también ha cambiado. Lo que antes se entendía como los derechos y deberes de unas personas vinculadas a un territorio concreto se extiende hoy a los habitantes del planeta que, bajo el marco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, deben trabajar activa y conjuntamente en favor de un futuro más justo y sin desigualdades. Ciudadanía cosmopolita (Cortina, 1997), global (Banks, 1997; Steve Olu, 1997), mundial (Pasquino, 2001) o planetaria (Gutiérrez Pérez, 2003) son algunas de las denominaciones para designar este nuevo concepto adaptado a los tiempos actuales.

Bajo las premisas de la nueva ciudadanía y ante los nuevos problemas surgidos en nuestras sociedades, desde la Unión Europea se han impulsado políticas de educación para la ciudadanía. Siguiendo estas recomendaciones, en 2006 se aprobó por el Parlamento Español la impartición, en Educación Primaria y Secundaria, de la asignatura

---

\* Naiara Vicent: E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz – Universidad del País Vasco. E-Mail: naiara.vicent@ehu.es.

Alex Ibáñez Etxeberria: E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz – Universidad del País Vasco. E-Mail: alex.ibanez@ehu.es.

Iratxe Gillate: E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz – Universidad del País Vasco. E-Mail: iratxe.ayerdi@ehu.es.

Olaia Fontal: Facultad de Educación y Trabajo Social - Universidad de Valladolid. E-Mail: ofontal@mpc.uva.es.

“Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”. Asimismo, la normativa que rige el sistema educativo estatal recoge una serie de competencias básicas que los alumnos deben de adquirir a lo largo de su escolarización, entre las que se encuentra la “social y ciudadana”. El Decreto correspondiente a la Comunidad Autónoma del País Vasco (Gobierno Vasco, 2010) -el que nos corresponde para el caso que nos ocupa- dicta que a través de esta competencia se debe aprender a comprender “la realidad social en que se vive”, ser consciente de “la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad”, cooperar, empatizar, resolver conflictos, o, construir, aceptar y practicar unas normas de convivencia. El objetivo final es lograr un “sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive”, así como la participación activa y plena de las personas en la vida social, contribuyendo a la mejora de la comunidad desde un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.

## APORTACIÓN A LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Fernández Rubio (2004) enumeró las diferentes dimensiones que caracterizan a la ciudadanía en cuatro categorías (como puede verse en el Cuadro 1).

<b>Dimensión personal</b>	Implica la capacidad de reflexión, crítica y comportamiento hacia los aspectos más relevantes de la sociedad actual.
<b>Dimensión social</b>	Permite interaccionar y trabajar con personas en diversos ambientes y contextos.
<b>Dimensión espacial</b>	Está “determinada por la implicación de los ciudadanos en la sociedad”, desde el ámbito local hasta el universal.
<b>Dimensión temporal</b>	Implica una mirada hacia el pasado que permite crear la conciencia del impacto de nuestras actuaciones en el futuro.

Cuadro 1: Dimensiones que caracterizan la ciudadanía. Fuente: Fernández Rubio (2004).

La dimensión temporal sea quizás la aportación más clara que las Ciencias Sociales hacen a la formación de ciudadanos. Pero durante muchos años, en las aulas se ha enseñado una historia lineal y certera, sin posibilidades de ponerla en duda, y sin relacionarla con la actualidad, anulando así el desarrollo de la dimensión personal. Sin embargo, si el pasado se relaciona con el presente, podemos trabajar desde la propia experiencia, facilitando un aprendizaje significativo que permita cobrar conciencia de la repercusión que el pasado ha tenido en nuestro presente y, nuestras acciones tendrán en el futuro, lo cual, ayuda a entender la trascendencia de la participación ciudadana en la configuración de las sociedades.

Los acontecimientos pueden ser interpretados de varias maneras, por eso es importante trabajar la dimensión social de la ciudadanía, interactuar y construir con personas nos hará conocer de primera mano la pluralidad de opiniones. Las sociedades construyen su memoria de manera conjunta, variando en función del colectivo que haya construido

tal memoria. Por lo tanto, es importante conocer cómo se crean los discursos e identidades, la pluralidad de los mismos, ser capaz de leer entre líneas y poder interpretar posibles deformaciones de la realidad. A partir de este conocimiento y haciendo uso de la dimensión personal podremos crear nuestras propias identidades desde la dimensión espacial de la ciudadanía, partiendo de lo personal hasta lo universal, construyendo entre todos una identidad cosmopolita común, en la que tenga cabida la pluralidad de pensamiento (López Facal, 2006). Este tipo de metodología de trabajo en equipo, a través de la resolución de problemas sociales que nos conciernen, nos obliga a tener que actuar como ciudadanos activos, partícipes y constructores de su sociedad.

Así pues, creemos que la didáctica de las Ciencias Sociales debe fundamentar su aportación a la educación para la ciudadanía desde la memoria, la identidad y la participación (Bravo Pemjean, 2007). En este sentido, dado que el patrimonio cultural es parte importante de la memoria de las sociedades pasadas y que forma parte de la identidad colectiva, creemos que la educación patrimonial es un campo especialmente apropiado para la formación de ciudadanos.

El elemento patrimonial puede aportarnos información sobre la sociedad que lo generó, pero también sobre las que le sucedieron, que han ido repensándolo en consonancia con su mentalidad, pudiendo transformar y modular su significado y aspecto o, incluso, hacerlo desaparecer. Por tanto, las sociedades presentes y sus ciudadanos son los encargados de seleccionar los elementos que, por simbolizar la identidad comunitaria, podrán ser considerados patrimoniales. Este último ejemplo es lo que Fontal (2004) ha denominado patrimonio cultural contemporáneo o patrimonio del presente en construcción que, además de sustentarse en lo que ha sido, se sustenta en lo que está siendo. El aprovechamiento de este patrimonio debe valerse de la educación patrimonial como herramienta de trabajo que permita desarrollar iniciativas que favorezcan la formación de ciudadanos. Pero ¿se da esta relación?

A través del proyecto OEPE<sup>1</sup>, se ha procedido al inventariado de programas, actividades e iniciativas de educación patrimonial desarrolladas en España entre 2000 y 2010. Para realizar el análisis que nos ocupa, se ha entresacado una muestra, con el fin de reflejar la relación entre educación patrimonial y educación para la participación ciudadana, y dando lugar a una clasificación de las mismas según su grado de complejidad.

---

<sup>1</sup> OEPE: Observatorio de Educación Patrimonial en España. Referencia EDU2009-09679. Proyecto de Investigación, Desarrollo e innovación (I+D+i) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, de tres años de duración (01/01/2010 a 31/12/2012) y dirigido por la Dra. Fontal Merillas. Pretende llevar a cabo un análisis exhaustivo del estado de la educación patrimonial en España durante la última década. Para ello se localizan, documentan y analizan programas, acciones y proyectos educativos en materia de patrimonio en España a través de una base de datos: Base OEPE. Además, se desarrolla una web en la que se vuelcan parte de esos datos, y que pretende ser un referente en educación patrimonial vinculándose a equipos de investigación, espacios 2.0, webs, bibliografía y eventos relacionados con la educación patrimonial (Web OEPE).

## CRITERIOS DISCRIMINATORIOS PARA LA SELECCIÓN DE PROGRAMAS

Entre otros objetivos, OEPE pretende conocer, analizar y diagnosticar el estado de la educación patrimonial a nivel nacional y para ello se ha creado una base de datos que, a fecha 28 de noviembre de 2011, registra 812 proyectos y experiencias relacionadas con la educación patrimonial. Los criterios de discriminación empleados para la elección de los programas inventariables se recogen en el Cuadro 2.

<b>SÍ DEBEN SER INVENTARIADOS</b>
CONDICIÓN INDISPENSABLE: aparece un término del campo semántico de “patrimonio”.
Aparece algún término vinculado al ámbito educativo: enseñanza, didáctica, difusión, comunicación, sensibilización, concienciación, etc.
Se trata de un diseño educativo: al menos, ha de tener objetivos (si no explícitos, claramente implícitos o detectables).
Afecta al ámbito internacional, nacional, autonómico, regional, local, de barrio.
Se genera desde España.
Se trata de una actividad que realiza un museo pero incluye o bien el ámbito formal (la escuela) o el ámbito informal (instituciones locales, asociaciones, etc.)
Afecta a varias localidades, varias comunidades e, incluso, varios países.
Están implicadas varias entidades.
Se dirige a más de un tipo de público.
Se dirige, de forma explícita, a públicos con necesidades educativas específicas.
Se trata de un curso, máster o programa de formación.
Se trata de material didáctico.
Cualquier formato en web 2.0 que incluye la inclusión de propuestas del espectador.
Cualquier formato web que incluya la interacción en términos de aprendizaje del usuario.
<b>NO DEBEN SER INVENTARIADOS</b>
Si se trata de una propuesta que realiza un museo sólo para el público del museo.
Si se trata únicamente de material divulgativo donde se da información relativa a algún bien patrimonial. Ha de estar planteado en términos comunicativos o educativos para poder ser considerado, no simplemente informativo.
Si es una web o portal que únicamente informa, es decir, 1.0.
Webs de museos, salvo que contengan alguna propuesta referida directamente al patrimonio, que vaya más allá de las puertas del museo (al ámbito formal o informal o que implique a otros museos).

Cuadro 2: Criterios para seleccionar programas que deben ser inventariados en OEPE. Fuente: Proyecto OEPE.

Para abordar el análisis que nos ocupa hemos trabajado con los 162 programas referentes al País Vasco que han sido introducidos en la base OEPE, y que corresponden al 80% del total que se prevé inventariar en esta Comunidad Autónoma. Siendo el objetivo de este estudio comprobar si las experiencias de educación patrimonial desarrolladas en este territorio abordan la educación para la participación ciudadana, se ha seleccionado una muestra de 61 experiencias de entre las 162 conocidas, en base a una serie de criterios que consideramos imprescindibles para discriminar aquellas susceptibles de fomentar la educación para la participación ciudadana (Cuadro 3).

<b>SE HAN SELECCIONADO</b>
Experiencias que han sido llevadas a la práctica y que han contado con la participación de público.
<b>SE HAN DESCARTADO</b>
Experiencias cuyo objetivo es recrear o informar de manera unilateral, sin impulsar la participación activa o la reflexión, a no ser que esta información sea referente a algún elemento patrimonial o aborde el tema de la ciudadanía de manera concreta.
Cursos o jornadas que se organizan en torno a temas patrimoniales, salvo excepciones en las que el fin de los mismos sea la construcción de patrimonio.
Acciones destinadas a un público profesional, por entender que buscan dotar a los participantes de instrumentos para el ejercicio de su profesión y no fomentar la participación ciudadana.

Cuadro 3. Criterios para seleccionar programas susceptibles de favorecer la educación para la participación ciudadana. Fuente: Proyecto OEPE.

## **GRADOS DE COMPLEJIDAD PROPUESTOS PARA LA CLASIFICACIÓN DE EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL QUE FAVORECEN LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA**

Entendemos que para que una persona llegue a ser un ciudadano pleno y activo, debe de superar una serie de niveles antes de poder ejercer como tal con libertad y conocimiento. Por esta razón, hemos descrito una serie de estratos que nos permitirán clasificar las experiencias en función de su grado de complejidad a la hora de abordar la educación para la participación ciudadana.

### **Nivel 1: Conociendo mi entorno**

El primer paso que una persona tiene que dar en su camino hacia la ciudadanía es entender la sociedad en la que vive. Para ello debe conocer el pasado y su evolución hasta el presente y, a partir de aquí, tomar conciencia de las consecuencias que las acciones del ser humano tienen en el futuro, entendiendo así la relevancia que la participación ciudadana tiene en la construcción de la sociedad. Para ello, es importante partir de lo conocido y cercano, dirigiéndose, paso a paso, hacia la comprensión de un mundo globalizado.

En este nivel pueden categorizarse propuestas que, a través de actividades prácticas, buscan dar a conocer la evolución del medio en su dimensión local o comarcal: itinerarios didácticos, talleres y actividades diseñadas para conocer “in situ” el pasado y presente de nuestro territorio, bien mediante el estudio de un elemento patrimonial concreto o de un conjunto patrimonial.

Conocer la historia de nuestro entorno cercano nos ayuda a constituir una identidad propia, imprescindible para desarrollar una visión crítica de los hechos, así como la capacidad para tomar decisiones, apoyándonos en nuestras ideas y sin ser manejados por las de otros. Por esta razón, resulta más sencillo relacionarse con otras personas una vez hemos conformado nuestra propia identidad. Por lo tanto, creemos que las acciones basadas en las relaciones personales corresponden a un segundo nivel.

## **Nivel 2: Tejiendo redes sociales**

La comunicación entre personas procedentes de ámbitos diferenciados nos ayuda a comprender que la sociedad puede ser entendida de diferentes maneras. El conocer de primera mano otras visiones nos permite empatizar y respetar opiniones diferentes a la nuestra, base fundamental para poder construir conjuntamente unas normas de convivencia basadas en la pluralidad de ideas, que son las que conforman la identidad colectiva.

Las propuestas que favorecen las relaciones entre diferentes estratos de la sociedad, independientemente de su edad, nivel cultural o situación geográfica que ocupan, pertenecerían a este segundo nivel: talleres intergeneracionales en los que los mayores cuentan a las nuevas generaciones sus vivencias; o, actividades en las que un grupo de voluntarios de diversa índole trabajan en equipo en torno al patrimonio local. Las experiencias destinadas al conocimiento del medio descritas en el nivel 1 también pueden ser clasificadas en este grupo, dependiendo del planteamiento que se haga en sus actividades. Por ejemplo, si en lugar de conocer ciertos rasgos de nuestras sociedades a través de lo que el experto o profesor pueda contar, el participante está obligado a buscar esta información de la mano de personas que han vivido un acontecimiento concreto, puede considerarse que la propuesta didáctica traspasa la frontera del primer nivel para integrarse en este segundo.

A diferencia de lo que ocurre en las propuestas del nivel anterior, donde la elección del patrimonio sobre el que se trabaja corresponde a una serie de profesionales y, en la mayoría de los casos, éste se aborda desde lo arquitectónico y monumental, en las propuestas del nivel 2, el patrimonio inmaterial es la herramienta de trabajo principal. Éste se vincula a la memoria de los ciudadanos, la cual puede resultar más cercana y útil que los monumentos en la construcción identitaria (Aguirre, 2008). La existencia de una identidad común es fundamental para configurar una sociedad cohesionada que sea capaz de trabajar cooperativamente en favor de la comunidad, acción que correspondería al nivel 3.

## **Nivel 3: Construyendo patrimonio**

En este último nivel se recogen procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan a través de la participación activa y la cooperación, dándose procesos de participación ciudadana en la construcción de patrimonio, desarrollándose labores de voluntariado



con fines comunitarios. Son iniciativas basadas en repensar el patrimonio o proponer elementos con potencialidad para convertirse en patrimonio. Son, por lo tanto, acciones que construyen patrimonio del presente y potencial patrimonio del futuro: web 2.0 o 3.0 (Asensio y otros, 2011) donde el ciudadano puede repensar el significado de un elemento patrimonial, aportar información adicional, proponer potencial patrimonio o despatrimonializar, si se diese el caso de que algún elemento pasase inadvertido entre la ciberciudadanía; concursos o talleres en los que se busca la recuperación de la memoria o la creación de un producto que reflexione en torno a elementos patrimoniales; o programas en los que un grupo de vecinos participa de manera voluntaria en la elaboración de una nueva lectura del territorio y la sociedad, mediante la reinterpretación de su patrimonio. Este último ejemplo promueve los factores identitarios a partir de elementos patrimoniales significativos, mediante el desarrollo de experiencias contextualizadas sociohistóricamente, permitiendo la participación activa de los ciudadanos en el conocimiento, reflexión y desarrollo de su propia cultura (Cuenca y Domínguez, 2001), por lo que nos resulta especialmente interesante.

Si entendemos que las personas mayores participen en los programas del nivel 2 son constructores de patrimonio por el hecho de tener que elegir el contar una serie de acontecimientos y sentimientos del pasado y no otros, podríamos clasificar este tipo de actividades en este estrato. Sin embargo, al considerar que la construcción de patrimonio viene dada de manera inconsciente y que los destinatarios de las actividades son los jóvenes y no los mayores, hemos preferido mantenerlas en el segundo nivel.

## CONCLUSIONES PRELIMINARES DEL ANÁLISIS

Como conclusión preliminar del estudio podemos afirmar que, durante la última década, en la Comunidad Autónoma del País Vasco, se constata el desarrollo de experiencias de educación patrimonial que abordan la educación para la participación ciudadana en todos los niveles de complejidad descritos. En la mayoría de los casos, como los itinerarios para el conocimiento de la ciudad que propone el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, son experiencias sencillas referidas al conocimiento del medio. Sin embargo, no son pocas las propuestas que buscan una implicación del ciudadano en la conformación de su patrimonio, caso de las webs interactivas planteadas desde la Diputación Foral de Gipuzkoa o la iniciativa ZAWP, para la regeneración de una zona de Bilbao a través de diferentes actores sociales.

Por último, cabe destacar que las acciones enumeradas en los niveles 1 y 2 son especialmente aptas para el desarrollo de las capacidades descritas en la competencia social y ciudadana, según el Decreto que regula el currículum de la Educación Básica en la Comunidad Autónoma del País Vasco (Gobierno Vasco, 2010). La adquisición de éstas resulta imprescindible para poder tomar parte en las actividades del tercer nivel, por lo que la mayoría de propuestas didácticas susceptibles de pertenecer a los niveles inferiores están especialmente destinadas a un público escolar, mientras que las del nivel más complejo se dirigen a la ciudadanía en general.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE, I. (2008). Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. En: AGUIRRE, I.; FONTAL, O.; DARRAS, B. y RICKENMANN, R. *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates*. Pamplona: Cátedra Jorge Oteiza, pp. 67-118.
- ASENSIO, M.; ASENJO, E.; IBÁÑEZ ETXEBERRIA, A. y GRUPO DE “LAZOS DE LUZ AZUL” (2011). Metodología y algunos resultados generales del proyecto de “Lazos de Luz Azul”. En: ASENSIO, M. y ASENJO, E. (Eds.). *Lazos de Luz Azul. Museos y Tecnologías 1, 2 y 3.0*. Barcelona: UOC, pp. 79-89.
- BANKS, J.A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers Columbia University.
- BRAVO PEMJEAN, L. (2007). Enseñanza de la historia y las ciencias sociales y formación ciudadana: bases para una propuesta de formación de profesores desde la didáctica de la especialidad. En: ÁVILA RUIZ, R.M.; LÓPEZ ATXURRA, J.R. y FERNÁNDEZ DE LARREA, E. (Eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, (pp. 381-390).
- CORTINA, A. (1997). Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza.
- CUENCA LÓPEZ, J.M. y DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, C. (2001). La didáctica de las ciencias sociales en los programas de difusión del patrimonio urbano: Los museos de ciudad. En: ESTEPA GIMÉNEZ, J.; DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA LÓPEZ, J.M. (Eds.). *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, pp. 157-175.
- FERNÁNDEZ RUBIO, C. (2004). La educación para la ciudadanía europea: Propuesta educativa para su implementación en el currículum de ciencias sociales. En: VERA MUÑOZ, M.I. y PÉREZ I PÉREZ, D. (Eds.). *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 494.
- FONTAL, O. (2004). La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación. En: CALAF, R. y FONTAL O. (Eds.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea, pp. 81-104.
- GOBIERNO VASCO (2010). *Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. (Texto refundido). En: <[http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dif10/es\\_5495/adjuntos/dc\\_educ\\_basic\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dif10/es_5495/adjuntos/dc_educ_basic_c.pdf)> (Consulta, 4 de enero 2012).
- GUTIÉRREZ PÉREZ, F. (2003). Ciudadanía planetaria. En: MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (Coord.). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó, pp. 133-155.
- LÓPEZ FACAL, R. (2006). Identidades postnacionales y enseñanza. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, pp. 54-63.
- PASQUINO, G. (2001). Ciudadanía mundial. *Psicología Política*, 23, pp. 59-75.
- STEVE OLU, M. (1997). Models of Multiculturalism: implications for the twenty-first century leaders. *European Journal of Intercultural Studies*, 8(3), pp. 231-256.





ISBN: 978-84-96723-29-0



9 788496 723290

