



[Cierre de edición 01 de setiembre del 2015]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.3>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Ciudadanía y formación ciudadana: ¿Qué ocurre en el aula donde se forma el futuro profesorado de educación primaria de una universidad pública de Madrid?¹

Citizenship and Citizenship Education: What happens in the classroom of a public university in Madrid where future elementary school teachers are being trained?



Héctor Cárcamo-Vásquez²

Universidad del Bío-Bío

Departamento de Ciencias Sociales

Chillán, Chile

hcarcamo@ubiobio.cl

Recibido 2 de marzo de 2015 • Corregido 6 de julio de 2015 • Aceptado 31 de julio de 2015

Resumen. El objetivo del artículo es comprender de qué modo influye la formación inicial docente en la configuración de las representaciones sociales que posee el estudiantado que estudia para ser maestro o maestra, sobre la ciudadanía y la formación ciudadana que desarrolla la escuela. La metodología utilizada corresponde a la cualitativa con enfoque etnográfico, y la principal técnica utilizada es la observación participante. Los resultados arrojan que la forma que tiene el futuro profesorado de concebir la formación ciudadana en la escuela está mediada por una visión de la educación centrada en aspectos técnicos pedagógicos. De este modo, enfatizan el papel de la didáctica como herramienta que les garantizará saber enseñar, a sus estudiantes, el conjunto de normas y valores que permitan reproducir el orden social, tanto en la escuela como en la sociedad de la que forman parte.

Palabras claves. Educación, antropología de la educación, representaciones sociales, ciudadanía, formación ciudadana, formación inicial docente.

¹ El artículo proviene de una investigación mayor titulada *Ciudadanía en la formación inicial docente: Imágenes sobre la formación para la ciudadanía en la escuela y sus procesos de configuración* (Cárcamo, 2013). Investigación patrocinada por el Ministerio de Educación de Chile a través del Programa MECESUP y la Universidad del Bío-Bío (Proyecto UBB-0704).

² Doctor en Antropología Social por la Universidad Complutense de Madrid, España; Sociólogo y Magíster en Investigación Social por la Universidad de Concepción, Chile. Actualmente es director del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Bío-Bío en Chile, donde además realiza labores de investigación y docencia, tanto en programas de pre como de post grado. Sus líneas de investigación son formación inicial docente; ciudadanía y formación ciudadana; relación familia-escuela. Ha publicado diversos artículos en revistas internacionales, capítulos de libros y libros.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.3>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Abstract. The objective of this article is to understand the way in which the startup training for teachers affects the social representation setup of students, who study to become teachers, over the citizenship and the citizenship education developed by the school. The methodology used is qualitative with an ethnographic approach, and the main technique used is the observation of the participants. The results show that the way in which prospective teachers understand citizenship education in school is mediated by the vision of education centered in pedagogical technical aspects. Thus, they emphasize the role of the didactic as a tool to ensure their students learning how to teach, the group of guidelines and values which allow them to reproduce the social order at school as well as in the society where they are a part of.

Keywords. Education, anthropology of education, social representations, citizenship, citizenship education, teachers' initial training.

Algunos elementos teórico-conceptuales

Este trabajo se propone conocer cómo se posiciona el estudiantado que se forma para ser docente de educación primaria respecto del proceso de ciudadanía en la escuela. Algunas preguntas que orientan este trabajo son las siguientes: ¿Cuál es el concepto de ciudadanía que maneja el estudiantado que cursa su formación inicial docente?, ¿qué entiende por formación ciudadana?, ¿qué representaciones tienen del rol que la escuela debe desempeñar en la formación ciudadana?, ¿qué representaciones tienen respecto del rol que les compete como futuros maestros y maestras en la formación de ciudadanía?, ¿cómo influye la formación inicial docente en la configuración de estas representaciones? Para estos efectos hemos considerado pertinente detenernos en el concepto de ciudadanía y la importancia que diversos autores le atribuyen a la formación ciudadana en la escuela.

En primer lugar, diremos que a medida que se avanza en el debate en torno a qué es la ciudadanía, se aprecia el surgimiento de una nueva forma de concebirla. La idea convencional de ciudadanía se circunscribe a fronteras estatales o nacionales (Marshall, 1998; Peces-Barba, 2007), idea que ha comenzado a superarse a través de conceptos como ciudadanía global, ciudadanía transnacional o ciudadanía post-nacional, en los que se puede reconocer un cambio importante de perspectiva, pues se aprecia un esfuerzo por 'desnacionalizar' el concepto (Abu El-Haj, 2009; Bosniak, 2000).

Este cambio conceptual conlleva la posibilidad de visualizarla (en tanto objeto de estudio) como una categoría flexible en la que es posible reconocer, tanto dimensiones objetivas (existencia de derechos), como subjetivas (formas de acercarse al ejercicio de los derechos). Precisamente, son las dimensiones subjetivas las que nos impulsan a visualizar la importancia que reviste no solo la formación ciudadana en la escuela, sino también en los espacios universitarios en los que estudian las futuras generaciones de docentes. A este respecto, autores tales como



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.3>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Levinson (2005); Molina, Miralles y Ortuño (2013); Muñoz y Torres (2014), Ovelar (2008) y Sleeter (2001) plantean la necesidad de investigar y actuar en la formación inicial del profesorado, pero también en las salas de clases en las que inician su carrera docente; basándose en la comunidad de aprendizaje profesional continuo y las reformas de la escuela.

Esto quiere decir que el proceso de ciudadanía, tanto de niños y niñas como del estudiantado de magisterio de primaria, requiere de una acción docente orientada a actuar en (y por medio de) la experiencia cotidiana, creando desde ella espacios para la reflexión que permitan la problematización de esas vivencias (Díaz, 2008; Dubet, 2010). El no impulsar una problematización respecto de la ciudadanía y la formación ciudadana en la escuela, desde la formación inicial docente, puede llevar a que reproduzcan y mantengan el modelo de ciudadanía pasiva, pues resulta más fácil trabajar la ciudadanía en la escuela desde los aspectos curriculares formales que llevan a replicar declarativamente un conjunto de deberes y derechos que la Constitución de todo país democrático reconoce a los ciudadanos y ciudadanas, que reflexionar sobre ellos a partir de las vivencias que se han tenido en contextos sociales específicos (entre ellos, la misma escuela).

Ladson-Billings (2004) plantea una serie de dificultades que existen para el desarrollo del proceso de ciudadanía³ en la formación inicial docente, dentro de las cuales destaca la presentación de experiencias irrelevantes para el estudiantado como expresión del ejercicio de la ciudadanía; el no abordaje de tópicos controvertidos como nuevos modelos familiares, orientación sexual, discriminación en función del origen en la propia escuela, entre otros; la escasa atención a temas de carácter global, y la falta de entrenamiento en el desarrollo de un pensamiento propio y en el proceso de adquisición de habilidades por parte de docentes, lo que revela el predominio de un enfoque de aprendizaje pasivo. Estas dificultades se relacionan, según sostiene Ladson-Billings (2004), con la conformación de un concepto de ciudadanía bastante restringido, visible incluso en estudiantes de universidades, quienes la circunscriben a dimensiones tales como: votar en elecciones, obedecer las leyes o pagar los impuestos.

Por su parte, Carlsson-Paige y Lantieri (2004) plantean que, para promover los procesos de ciudadanía en la escuela, es crucial que quienes cursan su formación inicial docente alcancen algunas experiencias como son: el cuidado del medio ambiente, dar oportunidades para la toma de decisiones y una acción prosocial, así también que desarrollen habilidades

³ El proceso de ciudadanía se concibe como un conjunto de acciones intencionadas orientadas a fomentar la reflexión crítica respecto a la ciudadanía, con una lógica de complementariedad entre el enfoque por asignatura y el enfoque transversal. A su vez, visualiza la necesidad de promover un correlato en la práctica social concreta. El proceso de ciudadanía trasciende la idea de formación ciudadana de carácter propedéutico, pues se asume que la promoción y desarrollo de la ciudadanía no debe quedar restringido al espacio formal del currículo. Por tanto, el proceso de ciudadanía enfatiza en la necesidad de generar instancias que faciliten la vivencia de la ciudadanía en términos concretos.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.3>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

para la resolución de conflictos de forma pacífica y favorecer las condiciones para que se pueda hacer frente a la injusticia. En función de lo expuesto, cabe preguntarse: ¿es probable que los futuros maestros y maestras de educación primaria desarrollen estos contenidos cuando estén formando a sus estudiantes, si no han reflexionado sobre ellos y si no los han trabajado críticamente durante su proceso de formación inicial docente?

Sobre la base de los elementos señalados, consideramos que una vía adecuada para abordar el objeto de estudio corresponde a la *teoría de las representaciones sociales*. Las representaciones sociales son un "corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social" (Moscovici, 1979, p. 17). Estas representaciones son sociales por cuanto corresponden a construcciones cuyo significado es compartido socialmente por una comunidad específica (Piña, 2013), en este caso de futuros maestros y maestras. En consecuencia, corresponden a esquemas cognitivos a través de los cuales es factible reconocer elementos tales como sistemas de creencias, valores, estereotipos que orientan el accionar de los sujetos y las formas de relacionarse con su mundo particularizado.

Esta investigación, al centrar su atención en el contenido de las representaciones sociales (Ramírez, 2005) que posee el estudiantado que cursa la formación inicial docente respecto de la ciudadanía y la formación ciudadana en la escuela, se adentra en el conjunto de prenociones que potencialmente pueden intervenir en la práctica educativa una vez iniciada su carrera docente. Por tal motivo, se aborda esta temática desde los espacios donde acontece la formación inicial de este profesorado, en procura de responder a la pregunta general que orienta nuestras indagaciones: ¿de qué modo influye la formación inicial docente en los procesos de configuración de las representaciones sociales que posee el estudiantado sobre la ciudadanía y la formación ciudadana en la escuela?

Método y técnicas

El diseño de investigación se sustentó en la metodología cualitativa a través del método microetnográfico, en tanto el interés estuvo puesto en las prácticas y experiencias vividas por el estudiantado que cursa su formación inicial docente en una asignatura del plan de estudios donde se abordan los temas de ciudadanía y la formación ciudadana en la escuela. Esto implicó la presencia del investigador en el campo por un tiempo prolongado (un semestre académico). De acuerdo con el método seleccionado, se utilizaron técnicas de producción de información como la revisión documental, relatos docentes, diario de campo y entrevistas en profundidad. Cabe consignar que en este artículo se centrará la exposición en los elementos derivados de la observación, remitiendo, aunque implícitamente, a las otras fuentes de información.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.3>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

La observación de tipo etnográfico se realizó durante un semestre académico en dos aulas universitarias en las que se desarrollaba la asignatura denominada *Educación para la igualdad y la ciudadanía*⁴ en el contexto de la formación inicial del profesorado de educación primaria, de una universidad pública de la ciudad de Madrid. La investigación general se llevó a cabo entre el año 2010 y el 2013, las observaciones se efectuaron durante el primer semestre académico del año 2012-2013. La asignatura era dictada en cinco secciones distintas (de mañana y tarde), distribuidas en tres docentes. Al solicitar autorización para realizar las observaciones, solo dos accedieron. Cada uno era responsable de dos secciones, en el caso del docente, a quien denominaré Felipe⁵, era responsable de las secciones de mañana; por su parte, la docente, a quien denominaré Trinidad, era responsable de las secciones de tarde.

Debido a que uno de los aspectos que caracteriza el enfoque etnográfico, microetnográfico para este caso, es la presencia inmediata del investigador en el campo, se decidió utilizar la técnica de observación participante, tuvo por finalidad captar la forma en que se desarrollaban las clases, tomando en consideración elementos como el discurso docente, las metodologías utilizadas, la disposición espacial del estudiantado en ella, así como la participación y el discurso de este en torno a las temáticas abordadas en la asignatura.

El rol del investigador fue cambiando según los momentos de la observación, adoptando en determinadas ocasiones una participación moderada y en otras un rol más activo. A continuación daré un par de ejemplos. Cuando Trinidad veía que los estudiantes no respondían a su invitación a participar y comentar algunos contenidos desarrollados en la clase, interpelaba al investigador pidiendo la opinión respecto de una temática en particular. Por su parte, Felipe permitió al investigador participar en los grupos de estudiantes cuando programaba algún trabajo de aula. Así, en ambas clases, aunque de manera distinta, fue la propia dinámica de las situaciones observadas la que modeló el nivel de participación alcanzado; pues Trinidad hacía uso fundamentalmente de las clases expositivas, en cambio Felipe utilizaba metodologías centradas en el trabajo grupal en el aula. Ello aportó riqueza al proceso de investigación, pues permitió desplazamientos desde las fronteras externas del espacio social estudiado hasta el centro de la dinámica interaccional.

Durante la presencia del investigador en el campo, se efectuaron un conjunto de notas escritas acerca de los procesos microsociales que acontecían en esos escenarios; para luego, en un segundo momento (generalmente, finalizando el día), elaborar el diario de campo, que supuso una transcripción de la notas y un análisis preliminar más denso del material recolectado.

⁴ Esta asignatura surge como necesidad de proporcionar al estudiantado que cursa su formación inicial docente, las herramientas necesarias para desarrollar y promover la competencia social y ciudadana estipulada en la Ley Orgánica de Educación (LOE) en España del año 2006, a través de la asignatura *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, presente, tanto en el nivel de educación primaria, como secundaria obligatoria.

⁵ Los nombres utilizados en lo sucesivo para referirse a los "informantes", tanto docentes como estudiantado, son pseudónimos orientados a salvaguardar su anonimato y la confidencialidad de la información aportada.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.3>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Siguiendo a [Guasch \(1997\)](#), es importante distinguir entre campo y escenario. En el caso de esta investigación, el campo se correspondía, en principio, con la universidad en la que se había decidido estudiar el proceso interaccional implicado en la formación inicial del profesorado de educación primaria. En cuanto a los escenarios, es preciso decir que, aunque la formación inicial del profesorado tenía lugar en diferentes espacios formales (lugares de prácticas de los estudiantes, tutorías con los profesores, etc.), se determinó centrar la atención en las aulas en las que se impartía la asignatura *Educación para la igualdad y la ciudadanía*, por corresponder al espacio formal en el que se explicita el abordaje de la ciudadanía en el Plan de Estudios conducente al título de Maestro de Educación Primaria.

Los escenarios seleccionados para observar fueron dos de los cinco grupos de estudiantes que cursaron la asignatura *Educación para la igualdad y la ciudadanía* durante el primer semestre del año académico 2012-2013. Para la selección de los cursos se procedió de la forma siguiente: a) Se identificó al personal docente responsable de dictar la asignatura y posteriormente se gestionó el acceso. b) Se realizó la solicitud de acceso al campo, solo dos de los tres docentes respondieron a ella. c) Tras la respuesta, se optó por restringir los escenarios de observación a dos grupos, uno por cada profesor. Esta opción de observar a un solo grupo de estudiantes en cada caso atendió a la sugerencia de los propios docentes.

Presentación y discusión de resultados

En este apartado se exponen elementos obtenidos desde la observación etnográfica. Cabe señalar que ambos docentes explicitaron, desde el comienzo de sus clases de *Educación para la igualdad y la ciudadanía*, su interés por promover una actitud reflexiva y crítica entre el estudiantado. Interés que tiene dos posibles explicaciones: Una primera se relaciona con la imagen que tienen sobre el estudiantado que cursa su formación inicial docente, al que consideran "verdes", "inmaduros", "poco reflexivos" debido tanto a la edad, como a las deficiencias de una escolarización que no les enseña a reflexionar, sino más bien a replicar conocimientos adquiridos en los libros de texto. La otra explicación apunta a su convencimiento de que, si el personal docente tiene el deber de contribuir a la formación de una ciudadanía crítica y reflexiva, solo podrá lograrlo si desarrollan antes, en sí mismo, esa competencia.

Lo observado en los escenarios permite constatar que, a pesar de las diferencias existentes entre la praxis pedagógica de los docentes⁶, ambos parten de un mismo supuesto básico que

⁶ Trinidad desarrolla la asignatura a partir de un conjunto de clases magistrales. Luego revisa un documental, que es analizado por la clase, y finalmente da entrada al conjunto de exposiciones desarrolladas por los grupos, que versan sobre temas definidos por ella. Por su parte, Felipe expone en cada clase breves introducciones que sirven como marco de las actividades grupales que tienen lugar en cada una de las sesiones. Suele combinar la exposición magistral con presentación de videos ilustrativos y terminar con actividades grupales. Las exposiciones de los grupos sobre temas establecidos se desarrollan todas en las dos últimas semanas del curso.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.3>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

incide en las concreciones curriculares a nivel del aula: la importancia atribuida al papel que los futuros maestros y maestras de primaria tendrán en la formación de la ciudadanía y, de este modo, en la inculcación de los valores considerados ideales (la tolerancia, la solidaridad, la fraternidad, la caridad y la compasión).

Registro1: Observación con notas de campo, grupo 1

La profesora, ubicada en el centro del aula, en el espacio cercano a la puerta, les dice a sus estudiantes que quiere que aprendan a ser tolerantes, solidarios y a rescatar valores que son fundamentales, como la fraternidad, la caridad y la compasión, y que muchas veces no se les considera porque se piensa que son exclusivos de la religión católica. (19 de septiembre de 2012)

En la clase de Felipe, el estudiantado trabaja los valores que se consideran propios de una sociedad democrática, como se pone de manifiesto en el siguiente registro:

Registro2: Observación con notas de campo, grupo 2

Durante la clase, el profesor pregunta de quién es la responsabilidad de enseñar la democracia. Una alumna, Natalia, sentada delante, levanta la mano pidiendo el turno de palabra, Felipe la mira y dice: "Vamos a escuchar a Natalia", quien con voz fuerte asegura que es tarea de los colegios públicos, lo que es reafirmado por otras compañeras sentadas junto a ella. Felipe pregunta después: "¿Cuáles consideráis que son los valores más importantes de la democracia?". Diferentes alumnos van enumerando algunos de ellos: orden, fraternidad, igualdad, superación, respeto a la autoridad. Felipe apunta cada uno de los aportes realizados por los alumnos en la pizarra, sin orden aparente. (21 de septiembre de 2012).

De la clase de Felipe llama la atención los valores que el estudiantado señala como característicos de una democracia, pues se corresponden con una visión bastante conservadora de la vida democrática. Por ejemplo, la participación ciudadana no aparece, pero sí el orden y el respeto a la autoridad. Por su parte, si prestamos atención a la clase de Trinidad, ya no solo a la descrita más arriba sino a otras que le precedieron o siguieron, puede verse el modo en que se va construyendo una imagen de "lo necesario" en materia de valores y la formación ciudadana. Cuando se inició el curso, Trinidad planteó la importancia de que los futuros maestros adoptaran una actitud crítica y reflexiva para problematizar la realidad de la escuela, pasando luego a tratar aquellos valores que consideraba necesarios en el proceso de ciudadanía de esos futuros maestros, así como también de los niños y niñas con los cuales estos trabajarían.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.3>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Registro3: Observación con notas de campo, grupo 1

De acuerdo a la profesora, una importante filósofa y catedrática española⁷ expresa la importancia del autocontrol, de los buenos modales y de la autodisciplina. Una alumna, sentada hacia el centro del aula junto al pasillo, de forma inesperada, declara que le parece bien, pues son la base para una buena educación. La profesora continúa con las ideas diciendo que, para esta autora, la espontaneidad se ha sobrevalorado y que hay que recuperar los buenos modales y la cortesía. Y cita a Camps: “educar es coartar la espontaneidad”. Aunque se aprecia, por su expresión facial de disconformidad, que algunos alumnos sentados delante de mí no parecen estar de acuerdo, no lo comentan a viva voz. (26 de septiembre de 2012)

Estas citas etnográficas permiten visualizar el modelamiento de la representación del “buen ciudadano”. Si se considera lo observado en los escenarios de impartición de esta asignatura, se está en condiciones de sostener que en la formación inicial del profesorado se va conformando una representación social del ciudadano y la ciudadana como sujeto moral, arraigado en el civismo⁸. Es una representación cuyo contenido permite reconocer el interés por preservar los patrones de conducta que aseguren el orden y la estabilidad social sobre la base del ‘buen vivir’ y el respeto; por tanto, con una lógica más próxima a la reproducción cultural. Esta mirada suele utilizarse como argumento para el mantenimiento del orden en el aula (no en vano “buen ciudadano” se equipara a “ciudadano bien educado”), facilitando así el quehacer docente y el cumplimiento de objetivos escolares fundados en la estandarización.

Registro 4: Observación con notas de campo, grupo 1

Cuando el grupo de estudiantes responsable de la exposición sobre *Escuelas democráticas* culmina, la profesora invita a que le hagamos preguntas. Aprovecho la oportunidad y pregunto cuál es la principal diferencia que ellas (las alumnas que habían expuesto) ven entre una escuela convencional y una escuela democrática. Una de las alumnas me señala que lo principal es la diferencia que existe en las maneras de trabajar de los profesores. Luego agrega que el grupo cree que siempre hay que tener autoridad, que la autoridad es necesaria en cualquier tipo de escuela. Se puede ver que las demás compañeras del grupo están de acuerdo con lo dicho, pues asienten con la cabeza. (28 de noviembre de 2012)

⁷ Se refiere constantemente al pensamiento de Victoria Camps.

⁸ El civismo es entendido como el comportamiento de la persona que cumple con sus deberes de ciudadano, respetando las leyes y contribuyendo de este modo al funcionamiento adecuado de la sociedad, así como también al bienestar de los miembros de una comunidad específica.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.3>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

La creencia en que “la autoridad es necesaria en cualquier tipo de escuela” a la que alude la alumna referida en el anterior registro de observación, pone en evidencia el riesgo que corre el proceso de ciudadanía implementado en la escuela de quedar marcado exclusivamente por los valores y los intereses personales emanados de las ideologías que sustenten los futuros maestros y maestras y, en particular, de su imaginario acerca de la educación y el rol docente. Precisamente, ahí radica la importancia que tiene incorporar esta asignatura al currículo oficial de formación del profesorado de educación primaria, pues contribuye a la reflexión crítica respecto del modelamiento de dicho rol, más allá del quehacer técnico-pedagógico.

Centrando la atención en el concepto de ciudadanía y en la forma en que se propone desarrollarla en el transcurso de la asignatura, es posible reconocer entre algunos grupos de estudiantes una imagen de ciudadanía ligada a la perspectiva política más clásica, pues cuando hablan de ella la refieren frecuentemente a la posibilidad de participar en las elecciones a través del voto, situación similar a la encontrada por [Ladson-Billings \(2004\)](#).

Cabe consignar que asociar el ejercicio de la ciudadanía al uso de mecanismos de participación de esta índole sin problematizar esa asociación, es decir, como si se tratase de algo evidente que no admite controversia, pone de manifiesto una visión restringida de lo que significa una sociedad democrática. Máxime cuando no se menciona otro tipo de posibilidades factibles en un contexto educativo, como pudiera ser: la celebración de “asambleas” o de “rondas” para tomar decisiones, resolver conflictos o hablar sobre sucesos acontecidos en la escuela o en la vida cotidiana de estudiantes y docentes ([Poveda, 2003](#)).

Esta perspectiva política respecto de la ciudadanía, se ve plasmada en la siguiente cita etnográfica:

Registro 5: Observación con notas de campo, grupo 2

Durante el desarrollo del trabajo en grupo, cuya finalidad era reconocer formas en que la ciudadanía cobra cuerpo en la escuela, surge de forma espontánea una idea de participación ciudadana vinculada con la organización de los centros. Luis (uno de los integrantes del grupo) dice que una clara forma de participar es la votación para elegir a los delegados de curso. El resto de los integrantes del grupo manifiesta que están de acuerdo en ello. Además, Natalia plantea que este es un proceso de aprendizaje que se proyecta al futuro, “cuando de adultos tenemos derecho a participar en elección de representantes políticos”. Cristian añade que la posibilidad de elegir delegados de la clase es una enseñanza para la vida democrática. (24 de septiembre de 2012)

La asignatura *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, estipulada como obligatoria para los niveles primario y secundario en la Ley Orgánica de Educación de 2006 ([Ministerio de la Presidencia. Gobierno de España, 2006](#)), fue objeto de una gran atención





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.3>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

en las clases en las que se realizaron las observaciones. Aunque en torno a ella se articularon diversas discusiones a nivel de la sociedad española, lo que se hizo en las clases no fue discutir los contenidos o el sentido que la asignatura tiene o debería tener en la escuela, sino que, más bien, se trabajó en sugerencias para su concreción curricular. De este modo se pone en evidencia una perspectiva de la didáctica centrada en el plano de los métodos orientados al cómo enseñar perdiendo de vista el qué enseñar (Cárcamo, en prensa).

Registro 6: Observación con notas de campo, grupo 2

Felipe comienza la clase exponiendo una situación ficticia: Juan, el protagonista del relato, será contratado en un colegio y tendrá que dar la asignatura de Educación para la ciudadanía. Él se guiará por la legislación, porque para eso sirve, para orientar al profesorado en los contenidos a trabajar. Dicho eso, propone una actividad grupal consistente en que cada grupo de estudiantes piense en los contenidos de la asignatura de Educación para la ciudadanía que él les asignó en su momento, con el fin de reflexionen sobre cómo enseñarían dichos contenidos a niños de primaria. Da 30 minutos para la actividad. ... Transcurrido el tiempo, Felipe, situado en el pasillo, en el centro del aula, pide a los grupos que se disuelvan para comenzar la puesta en común, dirigiéndose después a la pizarra dispuesto a apuntar las ideas de los grupos. El profesor comienza a revisar epígrafe por epígrafe y bloque por bloque los contenidos de la asignatura pidiendo un ejemplo para cada caso. Así, menciona la responsabilidad y la autonomía como capacidades a desarrollar, y pide un ejemplo para cada una... Casi al finalizar la clase, llegando al tema de participación, el profesor mira su reloj y solicita un ejemplo. Un chico, sentado en la parte delantera del aula, sostiene que una forma de participar es pidiendo la opinión de los niños para planificar actividades de interés para ellos y hacerlas dentro de las clases. Esta vez Felipe no apunta la idea en la pizarra, sino que se detiene un momento, mira a la clase desde la tarima y dice –con voz parsimoniosa– que la participación es lo más importante en la educación, pues con ello se pueden transformar cosas para mejorar. (26 de octubre de 2012)

En la anterior cita etnográfica se aprecia que el profesor, cuando explicita la importancia de la participación en el campo educativo, no reflexiona sobre ello (sobre qué es participar, por qué es importante participar, qué formas diferentes hay de participar o qué conlleva cada una de estas formas) ni anima al estudiantado a hacerlo, sino que se refiere a la participación como si se bastara por sí sola para “transformar cosas para mejorar” (Registro 6) y la reflexión que les propone hacer a ellos se centra en cómo enseñarían ese contenido a los niños y niñas de educación primaria, tal como se refleja en el tipo de trabajo grupal que les ha propuesto realizar. En suma, la tendencia a sustentar el quehacer docente sobre una base técnico-pedagógica, es decir, realizando el papel de la didáctica y el cómo enseñar, se trasluce no solo en las materias cuya enseñanza/aprendizaje se ha atribuido tradicionalmente a la escuela, como las matemáticas, la lengua, las ciencias sociales,



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.3>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

las ciencias naturales o el inglés, sino también en las relacionadas con la formación ético-valórica del alumnado, como es el caso de la Educación para la ciudadanía.

Conclusiones

En consideración a lo abordado a lo largo de este artículo, podemos sostener que la asignatura *Educación para la igualdad y la ciudadanía* orienta sus contenidos y reflexiones hacia lo que acontece o puede acontecer en la escuela. El acento se pone en la práctica específica referida al método de enseñanza que el profesorado puede o debe utilizar para promover la competencia social y ciudadana que la Ley le exige. De este modo, en las clases en las que se llevaron a cabo las observaciones, pudo apreciarse que sus docentes ponen énfasis en que la ciudadanía se forma, principalmente, desde el intramuros del espacio escolar, destacando como principal utilidad el que niños y niñas adquieran las competencias necesarias para incorporarse a la sociedad (representada como el extramuros del espacio escolar).

Se reconoce una contradicción entre lo declarado como el ideal de la educación para la ciudadanía y la educación que recibe el estudiantado de educación para formar ciudadanos una vez que inician su carrera docente. Por un lado, se defiende la necesidad de formar sujetos con una mirada crítica de la sociedad para superar los patrones actualmente predominantes y, por otro, se releva la importancia de emprender acciones (en tanto que futuros profesores y profesoras) que faciliten la incorporación de los niños y niñas a la sociedad en sus diversas dimensiones.

La representación de “persona educada” unida a la idea de educación sustentada en la estandarización, el orden y la reproducción cultural que se aprecia entre quienes estudian para ser maestros y maestras de primaria, se ve reflejada en las concepciones que poseen sobre la ciudadanía (en la que prima la perspectiva política) y en las formas sociales que consideran apropiadas para promoverla (el orden y el respeto), en tanto que competencia social y ciudadana al interior del espacio escolar.

Aunque el estudiantado manifiesta a lo largo de la asignatura observada el interés por formar personas críticas, superando la idea tradicional de socialización, esto no se reconoce en la imagen que se han formado acerca de su quehacer docente, dado que en ella prima una visión de la educación centrada en aspectos técnico-pedagógicos. Tampoco se expresa en la concepción de ciudadanía que manejan, pues a partir de ella proyectan un rol de transmisores de normas y valores que garanticen un orden social, tanto en la escuela como en la sociedad de la que van a formar parte sus propios alumnos y alumnas cuando sean “personas educadas”. Esto puede encontrar su explicación en que las señas de identidad del profesorado se sustentan en una noción de profesionalidad clásica que les define como tal, toda vez que manifiestan dominio de una ‘batería de recursos didácticos’ a través de la cual pueden promover el orden al interior del aula facilitando el cumplimiento de los objetivos curricularmente definidos (Martín y Coll, 2003).





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.3>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Para finalizar, agregar dos cuestiones sobre lo tratado:

La primera, se han podido identificar en el desarrollo de la asignatura *Educación para la igualdad y la ciudadanía* algunos aspectos que contribuyen a configurar representaciones sociales que luego se reflejan en el discurso del estudiantado que cursa su formación inicial docente, como es el caso de: la concepción tecnocrática del quehacer docente y una concepción de la ciudadanía que la restringe al civismo o al derecho a participar en elecciones. En tal sentido, sobre la base de lo observado en el desarrollo de la asignatura, se reconoce al propio proceso de formación inicial docente como una de las **fuentes** que contribuyen al modelamiento de contenidos de las representaciones que posee el estudiantado sobre la ciudadanía y la formación ciudadana; asimismo, el personal docente que dicta la asignatura pasa a constituirse en **agente** fundamental en el modelamiento de estas.

Y, la segunda, inicialmente se consideró que la distinta formación disciplinar (psicología/filosofía) de cada docente responsable de la asignatura *Educación para la igualdad y la ciudadanía* orientaría sus formas de concebir las formas de desarrollar la ciudadanía en la escuela y, de este modo, también sus formas de tratarla en el marco de la formación inicial del profesorado. Al respecto, concluimos que, aunque efectivamente hay diferencias entre ellos en cuanto a la praxis pedagógica, estas se refieren a la manera de gestionar el aula, a los métodos para trabajar en esta los contenidos definidos en las guías docentes o a la programación de las actividades educativas; sin embargo, en cuanto al proceso de reflexión que proponen (o no proponen) y a la problematización de las temáticas propias de la asignatura, no se han encontrado diferencias destacables, pues en ambos casos (el de Trinidad y el de Felipe) se aprecia una apuesta por contribuir al saber técnico-pedagógico de los futuros maestros y maestras de educación primaria. Es decir, la preparación del estudiantado que cursa su formación inicial docente tiende a quedar restringida al plano de las estrategias técnico-pedagógicas para la transmisión de aquellos contenidos que tendrán que impartir, ya sea con el nombre de “educación cívica”, “educación en valores”, “educación para la ciudadanía” o “valores culturales y sociales”.

En tal sentido, al estudiantado se le imparte la asignatura con la finalidad de que aprenda a enseñar cómo formar la ciudadanía en la escuela sobre la base de un conjunto de contenidos impuestos por Ley, quedando en evidencia la supremacía de una visión propedéutica de esta que, inevitablemente, tenderá a reproducirse una vez que se desempeñen como maestros o maestras. Así, la formación ciudadana que trabajen en la escuela, cuando inicien su carrera docente, corre el riesgo de quedar restringida a un conjunto de contenidos formalmente estipulados y cuya concreción curricular solo podrá ser ‘evaluada’ desde las lógicas escolares situadas al interior de la escuela, sin considerar los diversos mundos vividos por los niños y niñas. La competencia social y ciudadana que estos futuros maestros y maestras desarrollarán en la escuela puede quedar, por tanto, anclada en la mera declaración del saber vivir en sociedad.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.3>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Referencias

- Abu El-Haj, T. R. (2009). Imagining Postnationalism: Arts, Citizenship Education and Arab American Youth [Imaginando el Posnacionalismo: Artes, educación ciudadana y juventud árabeamericana]. *Anthropology and Education Quarterly*, 40(1), 1-19. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1548-1492.2009.01025.x>
- Bosniak, L. (2000, primavera). Citizenship Denationalized [Ciudadanía desnacionalizada]. *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 7(2), 447-508. Recuperado de <http://www.repository.law.indiana.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1185&context=ijgls>
- Cárcamo, H. (En prensa). Naturalización de los contenidos y objetivos de aprendizaje: Acerca del énfasis que los futuros maestros de primaria ponen en los aspectos técnico-pedagógicos. *Revista Antropología Social*.
- Cárcamo, H. (2013). *Ciudadanía en la formación inicial docente: Imágenes sobre la formación para la ciudadanía en la escuela y sus procesos de configuración* (tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid. España. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/23190/1/T34822.pdf>
- Carlsson-Paige, N. y Lantieri, L. (2004). A Changing Vision of Education [Una visión cambiante de la educación]. En N. Noddings (Ed.), *Educating Citizens for Global Awareness [Educando ciudadanos para la conciencia global]* (pp. 107-121). New York: Teachers College Press.
- Díaz, A. (2008). Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en la relación con la escuela. En M. I. Jociles y A. Franzé (Coords.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 345-379). Madrid: Trotta.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Guasch, O. (1997). *Observación participante*. (Colección Cuadernos Metodológicos 20). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ladson-Billings, G. (2004). Differing Concepts of Citizenship: Schools and Communities as Sites of Civic Development [Diferentes conceptos de ciudadanía: escuelas y comunidades como espacios de desarrollo cívico]. En N. Noddings (Ed.), *Educating Citizens for Global Awareness [Educando ciudadanos para la conciencia global]* (pp. 69-80). New York: Teachers College Press.
- Levinson, B. A. U. (2005). Citizenship, Identity, Democracy: Engaging the Political in the Anthropology of Education [Ciudadanía, identidad, democracia: Involucrando lo político en la antropología de la educación]. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(4), 329-340. doi: <http://dx.doi.org/10.1525/aeq.2005.36.4.329>
- Marshall, T. H. (1998). *Ciudadanía y clase sociales*. Madrid: Biblos.
- Martín, E. y Coll, C. (2003). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*. Barcelona: Edebé.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.3>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Ministerio de la Presidencia. Gobierno de España. (4 de mayo de 2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE núm. 106*. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

Molina, S., Miralles, P. y Ortuño, J. (2013). Concepciones de los futuros maestros de educación primaria sobre formación cívica y ciudadana. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 105-126. Recuperado de http://www.academia.edu/8085798/Concepciones_de_los_futuros_maestros_de_Educaci%C3%B3n_Primaria_sobre_formaci%C3%B3n_c%C3%ADvica_y_ciudadana

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Muñoz, C. y Torres, B. (Mayo-Agosto, 2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233-245. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.12>

Ovelar, N. (Abril, 2008). Una aproximación empírica a significados y representaciones sociales sobre ciudadanía. Caso: Estudiantes de educación-UCV. EUS (región capital) 2005-1. *Investigación y Postgrado*, 23(1), 285-316. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/ip/v23n1/art13.pdf>

Peces-Barba, G. (2007). *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*. Madrid: Espasa Calpé.

Piña, J. M. (2013). La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos. En L. Llanos (Ed.), *Metodología y enfoques interdisciplinarios de investigación en las ciencias sociales* (pp. 161-193). México DF: Plaza y Valdés.

Poveda, D. (2003). Saberes sociolingüísticos en una clase multicultural. En D. Poveda (Coord.), *Entre la diferencia y el conflicto: Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación* (pp. 67-98). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Ramírez, J. M. (Enero-Abril, 2005). Las dimensiones de la ciudadanía: Implicancias teóricas y puesta en práctica. *Espiral*, 1(2), 89-111. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/138/13810205.pdf>

Sleeter, C. E. (Marzo-Abril, 2001). Preparing Teachers for Culturally Diverse Schools: Research and the Overwhelming Presence of Whiteness [Preparando profesores para escuelas culturalmente diversas: Investigación y la abrumadora presencia de la blancura]. *Journal of teacher education*, 52(2), 94-106. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0022487101052002002>



Cómo citar este artículo en APA:

Cárcamo-Vásquez, H. (Setiembre-Diciembre, 2015). Ciudadanía y formación ciudadana: ¿Qué ocurre en el aula donde se forma el futuro profesorado de educación primaria de una universidad pública de Madrid? *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-14. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.3>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>

