



VOLUMEN II

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

EDITORES

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



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES





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

EDITORES

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

VOLUMEN II



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

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

Derechos reservados:



©Asociación Universitaria de Profesorado
de Didáctica de las Ciencias Sociales



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

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

PERCEPCIONES DE CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN ENTRE EL PROFESORADO DE HISTORIA

Beatrice Borghi e Ivo Mattozzi*

Università di Bologna

Rosendo Martínez Rodríguez

Universidad de Valladolid

En esta aportación se exponen algunos de los resultados obtenidos en una investigación llevada a cabo entre los meses de mayo y junio de 2011 en Bolonia. En aquella ocasión se realizaron catorce entrevistas a profesores de la escuela superior (con alumnos de 15 y 19 años) y de la escuela media (alumnos de 11 y 14 años), que se ocupaban en aquel momento de la materia de Historia Contemporánea.

Entre los objetivos de la entrevista estaba el de detectar y analizar las concepciones de ciudadanía y participación entre el profesorado de Historia, e indagar acerca del peso que la formación ciudadana, en sus diversas concepciones, tiene en el discurso del profesorado con respecto a su materia. En este sentido, nuestra hipótesis de partida era que los profesores tenían una concepción minimalista de la ciudadanía y de la participación (esto es, entendida fundamentalmente como derecho al voto), a pesar de que pudieran mantener una postura crítica sobre el funcionamiento del sistema democrático en la actualidad. Esto debía repercutir en sus objetivos dentro de la materia de Historia, desarrollando una formación ciudadana pasiva, centrada en el conocimiento de lo político, de la norma (la constitución), de los derechos y los deberes.

En las próximas páginas expondremos algunas de las respuestas extraídas de dichas entrevistas, de carácter semiestructurado, analizadas con la ayuda del programa de análisis cualitativo Atlas.ti.

CONCEPCIONES DE CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN DESDE LA BIBLIOGRAFÍA

Partiendo, a modo de introducción, de una división general de lo que podemos entender por ciudadanía, podemos hablar de una ciudadanía *minimalista* y otra *amplia* (Bolívar, 2007). La primera se refiere a la ciudadanía en el sentido legal o jurídico que hace a un individuo miembro de una sociedad; y supone también una forma de entender la formación ciudadana, limitada ésta a la información de derechos y deberes. La segunda acepción, la amplia, entiende la ciudadanía como conjunto de valores, comporta-

* Contacto: Rosendo Martínez. Facultad de Educación. Universidad de Valladolid. Pº Belén, 1. 47011 Valladolid. E-Mails de los autores: b.borghi@unibo.it; imattozzi@unibz.it; roosmartinez@gmail.com.

mientos, obligaciones y responsabilidades que posibilitan la convivencia, y que, por tanto, necesitan de una formación ciudadana activa.

Sin embargo, y aunque ya no se pone en duda la necesidad de potenciar a nivel educativo una ciudadanía en sentido amplio, tampoco se da un acuerdo generalizado sobre dónde poner el acento, y existe un amplio espectro de modelos de ciudadanía (Cabrera, 2002). Hoy podemos hablar, por ejemplo, de una *ciudadanía cosmopolita*, entendida como superación de las fronteras nacionales y transnacionales, y que estaría vinculada al patrocinio de valores universales como una forma de afrontar la globalización y sus efectos (Cortina, 2004). Pero también de una *ciudadanía multicultural*, centrada en el reconocimiento en plano de igualdad de las diferentes culturas (Taylor, 1993); una tendencia quizá superada por la idea de una *ciudadanía intercultural* (Bolívar, 2007), basada en la integración en torno a un marco común que se sitúe por encima de las individualidades culturales, como puede ser el respeto de los derechos humanos.

Por otro lado, situándonos en las recomendaciones del Comisión Europea¹ y del Consejo de ministros europeos², cobra importancia la concepción de una *ciudadanía democrática y activa*. Esta sería, a grandes rasgos, la conciencia de pertenencia a una comunidad democrática, con sus principios inspiradores, y la consiguiente implicación en todos los asuntos de la misma (Benedicto y Morán, 2002). En este sentido, la formación para una ciudadanía europea ha sido objeto de estudio en los últimos años³.

Finalmente, la concepción *crítica* de la ciudadanía trataría de lograr una organización social más justa articulando la educación en el compromiso con respecto a los problemas sociales (Mayordomo, 1998), lo que supone colocarse en el plano del pensamiento crítico y de la permanente revisión y control del mundo que nos rodea donde el ciudadano es agente activo de cuestionamiento ante las esferas políticas y sociales (Giroux, 2003).

CONCEPCIONES DE CIUDADANÍA ENTRE EL PROFESORADO

Cuestiones de investigación: ¿Qué entiende el profesor por ciudadanía? ¿Qué debería caracterizar a un buen ciudadano en opinión del profesorado?

En contra de lo que expresábamos en la hipótesis de partida, son muy pocos los profesores que mantienen una concepción *minimalista* de la ciudadanía. Si bien es cierto que el recurso a la norma (a los derechos y deberes establecidos en la constitución) está presente en el discurso ciudadano del profesorado, cada cual lo supera prestando atención a otras características de la ciudadanía, generalmente enfocadas a su forma de entender la vida en común y sus preocupaciones sociales. Veamos algunas de las opciones más repetidas.

¹ DGEAC. *Study on Active Citizenship Education*. Final Report Submitted by GHK, February 2007. Disponible en: <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/citizensedu.pdf>.

² Recomendación (Rec (2002)12) del Consejo de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Consejo de Ministros el 16 de octubre de 2002, en la 812.ª reunión de los Delegados de los Ministros.

³ Ver Ávila, R.; Borghi, B. y Mattozzi, I.: *Actas del XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Bologna, 31 marzo-3 aprile de 2009.

Ciudadanía como sentido de pertenencia socio-cultural. La opción más reflejada en el discurso ciudadano del profesorado de historia es la que hace referencia a determinadas claves sociales (de conocimiento y comportamiento) necesarias para que una persona pueda formar parte de una determinada ciudadanía, una ciudadanía generalmente delimitada por una cultura (la italiana) y un sentimiento de pertenencia a la misma.

Para ser ciudadano italiano, en mi opinión se necesita, no digo adecuarse perfectamente, pero sí conocer nuestra cultura y nuestra forma de ser. Es decir, en mi opinión la ciudadanía, atribuida así ipso facto a cualquiera que llega y que no sabe qué es Italia, no es una ciudadanía motivada porque no es una ciudadanía consciente. Para ser ciudadano italiano o español, francés o inglés, se necesita saber cómo se ha llegado a formar la nación italiana, española, francesa... (*Profesora escuela superior 108:108*).

Ciudadanía multicultural e intercultural. Si bien se trata de dos concepciones diferenciadas, lo que podemos destacar aquí es la preocupación que buena parte del profesorado expresa cuando son interrogados sobre la ciudadanía: la necesaria convivencia entre diferentes identidades culturales, especialmente en los últimos años a raíz del aumento de la inmigración. El profesor siente entonces la necesidad de ampliar la concepción tradicional de ciudadanía.

P: Quiero decir que no nos vamos a una definición en sentido jurídico porque si no tendríamos problemas en clase, porque nosotros tenemos también muchos chicos que no son ciudadanos italianos.

E: Bueno, por eso te pido tu definición.

P: Yo daría una definición lo más amplia posible que significa ser consciente del mundo que te rodea y ser consciente también de lo que tú haces en el interior del mundo que te rodea, para que tenga un significado y un valor. (*Profesor escuela superior 119:125*).

Ciudadanía como comportamiento cívico. Incluimos aquí aquellas reflexiones que los profesores hacen sobre la necesidad de un determinado comportamiento, un comportamiento entre ciudadanos, por encima de cualquier otra norma social. Se trata de una concepción muy genérica, difícil de delimitar, que se traduce la mayoría de las veces en un malestar que el profesor expresa ante la falta de un adecuado sentido de convivencia social, de respeto y solidaridad hacia el otro y hacia la cosa pública:

Yo veo que el déficit fundamental de nuestra sociedad italiana es el déficit de sentido cívico, es decir, que no se ha dado el paso a la idea de que eso que no es mío, que no es de nadie, es de todos. Es decir, sobre lo que es común en Italia se dice: si es común no es de nadie. No, no es que no sea de nadie, es que es de todos. (*Profesor escuela superior 104:104*).

EL RETO DE LA PARTICIPACIÓN EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Preguntas de investigación:

- ¿Qué entiende el profesor de Historia por participar y
- ¿Qué formas existen para hacerlo?

Sobre la primera pregunta, de las conversaciones mantenidas con los profesores se han podido detectar tres formas genéricas de entender la participación:

Participación como comportamiento social y cívico. Del mismo modo que buena parte del profesorado identificaba la ciudadanía con la idea genérica de un comportamiento cívico, al hablar de participación ciudadana los profesores suelen acudir también a la norma no escrita, al comportamiento social empático y a las responsabilidades de la vida en comunidad. Se trata, por tanto, de un discurso que se repite con diferentes apreciaciones pero que tiene en común el hacer de la participación un valor moral, abstracto, que no implica ningún tipo de acción concreta.

E: ¿Qué significa para usted la participación ciudadana?

P: Vivir cada día, cualquiera que sea tu trabajo, tu posición social, tu cultura, con el respeto del trabajo, de la cultura y de la religión de los demás. Esto es participar en sociedad, respetar a los demás.

E: Entonces el respeto sería ya una forma de participación...

P: Sí, activa. Absolutamente sí. (*Profesor escuela superior 115:117*).

La participación política. Existe todavía una tendencia presente en el profesorado a identificar la participación ciudadana con las formas de participación política. La participación desde lo político se refiere a aquellas percepciones que, críticas o no con el sistema, no van más allá de la acción política, ya sea de una forma más restringida (como derecho al voto) o de formas más amplias:

Participar significa sobre todo interesarse, seguir, intentar descifrar el mensaje de los media; sobre todo para entender, para leer el periódico de diferentes tendencias políticas, para intentar reconstruir desde la comparación cuál puede ser el efectivo debate. [...] Y luego participar en todas las formas posibles; desde las manifestaciones, no sé, al voto, naturalmente, que debería ser gestionado mejor. (*Profesora escuela superior 102:102*).

Como se puede apreciar, el profesor quiere dar una concepción amplia de participación, pero siempre orientada hacia el objetivo político.

Participación desde el activismo y el asociacionismo. Algunos profesores, aunque minoritarios, conectaron la participación ciudadana con otras formas concretas de participación no necesariamente ligadas al juego político, tales como el asociacionismo y el voluntariado. Se trata aquí de posiciones más ligadas a la realidad, donde el profesor pone ejemplos de su experiencia concreta.

El área digamos del voluntariado se ha enriquecido muchísimo. Como decía, yo mismo desde hace unos años he sentido la necesidad de participar en actividades de voluntariado. [...] He probado a participar otra vez en la vida política, pero me he alejado rápidamente porque he tenido la percepción de que se han cerrado; organizados para sobrevivir ellos mismos. Y esto es muy peligroso porque es necesario que la responsabilidad social se exprese. (*Profesor escuela superior 121:121*).

LA ASIGNATURA DE HISTORIA Y LA FORMACIÓN CIUDADANA: EL PESO DE LA POLÍTICA

Pregunta de investigación: ¿Qué puede aportar la asignatura de Historia a la formación ciudadana de los estudiantes?

A pesar de la amalgama de concepciones sobre ciudadanía detectadas, a la hora de definir qué aporta la disciplina de Historia a la formación ciudadana los profesores formularon discursos muy similares entre ellos. Efectivamente, la primera respuesta de un profesor de Historia, interrogado sobre qué tipo de aprendizajes destacaría en su asignatura, suele estar encaminada a la idea de la Historia como maestra de vida.

Estudiar la historia te da lo que los hombres del pasado ya han conquistado de manera esencial, y te da la capacidad y la posibilidad de seguir adelante. Entonces en los chicos desarrollar esta mirada abierta, esta capacidad de mirar el pasado en relación al presente, de explicar el presente con el pasado [...] Se trata de hacerles entender esto, que es todo un bagaje interior que sirve para entender lógicamente y para proyectar el futuro. (*Profesora escuela superior 47:47*).

El problema, sin embargo, surge de la ambigüedad con que los profesores se refieren a este tipo de competencias. Da la impresión de que hablamos de aprendizajes prácticamente intrínsecos al conocimiento de la materia; concibiendo la Historia como un todo cerrado que contiene en su conocimiento las claves para la comprensión crítica del presente. Pero, ¿qué historia?, ¿existe una historia cerrada?, ¿no es la historia una multiplicidad de interpretaciones, reconstrucciones y explicaciones confrontadas? (Mattozzi, 2008).

Con una mayor precisión, surgieron algunos discursos minoritarios de profesores que destacaban el valor de la disciplina para la creación de una capacidad crítica a través de los instrumentos del historiador.

Una competencia específica de la historia es al capacidad de observar la realidad, extraer indicaciones haciendo un análisis serio de las fuentes; lo que quiere decir que quien ha hecho bien la historia contemporánea en la escuela, debería sentir horror sobre como argumentan algunos periódicos y algunos periodistas, es decir, en modo totalmente privado de relación con las fuentes. (*Profesor escuela superior 94:94*).

En cualquier caso, a tenor de lo que estamos viendo, ¿a qué se refieren concretamente los profesores cuando hablan de formación ciudadana en la asignatura de Historia? Sin duda, en la mayoría de los casos, el valor de estos aprendizajes se encamina marcadamente a la política.

También cuando se dan las materias humanísticas tienen espacio, y también las científicas, como la creación de una sensibilidad ecológica [...]. Nosotros tenemos la mayor responsabilidad por lo que se refiere sobre todo a una participación política (*Profesor escuela superior 96: 96*).

Sin duda, este interés en la política, en la política con mayúsculas, reduce también las posibilidades de que en las clases de Historia se traten desde sus contenidos otras

formas de participación ciudadana no encaminadas al juego político, como podrían ser las historias locales, movimientos sociales y participativos de barrio, o la participación ciudadana a través del ejercicio de salvaguardia y tutela del patrimonio histórico y artístico (Borghi, 2009).

CONCLUSIONES

Si en la hipótesis de partida considerábamos que el profesor de historia tendría una concepción minimalista de la ciudadanía y las formas de participación, de las conversaciones mantenidas se deduce en cambio, al menos desde el plano declarativo, una amplia gama de concepciones de ciudadanía. El profesor se forma su propia concepción de la ciudadanía en función de las preocupaciones sociales que más le afectan: la inmigración, la falta de valores y actitudes cívicas, la crisis económica o el funcionamiento de la política.

De igual modo, aunque el momento electoral como forma de participación sigue teniendo un peso decisivo, los profesores reaccionan con fuertes críticas al funcionamiento político e institucional de las democracias actuales, lo que hace que en estos momentos esté muy presente la necesidad de una ciudadanía activa. Esta ciudadanía activa, sin embargo, no siempre se traduce en formas concretas de participación, y las más de las veces se reduce al plano de los valores.

Del mismo modo, cuando nos introducimos en la materia de Historia y de las posibilidades que ésta puede ofrecer a la formación ciudadana, las reflexiones de los profesores no van tan allá como en sus concepciones teóricas de la ciudadanía; reduciéndose la mayoría de éstas a la idea de la Historia como maestra de vida. Son pocos los profesores, en cambio, que prefieren poner el énfasis en los métodos del historiador, fundamentalmente en la búsqueda y contrastación de fuentes, como herramientas y competencias del ciudadano que se cuestiona y trata de dar respuestas.

De uno u otro modo, resulta difícil que los profesores lleguen a formular ejemplos concretos de su trabajo con la Historia que atiendan a formas de ciudadanía y participación más allá del juego de la política con mayúsculas; olvidándose entonces de sus preocupaciones cotidianas de vida, a nivel de barrio, escuela y sociedad, lo que supone un salto decisivo entre sus concepciones teóricas de la ciudadanía y las posibilidades de su práctica docente.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Del análisis realizado se desprenden las dificultades que los profesores de Historia tienen para la formación de una ciudadanía participativa, aun siendo conscientes de esta necesidad y, en muchos casos, realizando un esfuerzo en este sentido. La Historia tiene potencialidades formativas muy incisivas, pero los profesores pueden hacerlas efectivas sólo con dos condiciones:

1. Tener una concepción epistemológica que exalte las potencialidades formativas del método de investigación y de producción del conocimiento histórico y enseñe a poner en relación el conocimiento del pasado con el presente;

2. Enseñar conocimientos significativos y útiles para el ciudadano.

Gracias a la primera concepción se podría promover la formación del pensamiento histórico guiando a los estudiantes ya sea para aprender los métodos de uso de las fuentes para la producción de informaciones, para construir conocimientos, o para comprender cómo el campo disciplinar está genéticamente expuesto a controversias y revisiones interpretativas. Las actividades establecidas en esta perspectiva pueden formar habilidades para el uso de fuentes, para criticar el uso de las fuentes y el uso político y público del pasado: son habilidades necesarias para la participación en la vida democrática.

Los conocimientos significativos, junto con las habilidades cognitivas en uso, para poner en relación las continuidades y los procesos de transformación del pasado con el estado de cosas del presente y los procesos curso, son necesarios para la comprensión de las dinámicas de la vida democrática y de los peligros que la puedan amenazar.

Estos conocimientos significativos son innumerables y están todos disponibles para la comprensión del mundo actual. Pero uno es fundamental, primario en todo proceso de formación del ciudadano activo: es aquel que se refiere a la relación entre Estado y sociedad. Es increíble que ni siquiera la primera concepción formal de la ciudadanía tome en consideración la necesidad de hacer comprender a los estudiantes cómo funciona la relación entre Estado y sociedad participante. Este conocimiento permite comprender que el Estado funciona si asegura los servicios indispensables para el bien común y la convivencia civil, para regular los conflictos sociales, para reprimir los comportamientos criminales, para que funcione la justicia. Pero el Estado puede ser vital sólo en cuanto que reciba de la sociedad los medios para poder llevar a cabo sus funciones mediante los impuestos y gracias a la participación activa y no egoísta de cualquier ciudadano en la vida cívica y social. En definitiva, si el ciudadano comprende la verdad de la frase de Aristóteles: “¿Quién es ciudadano? Es ciudadano aquel que es capaz de gobernar y de ser gobernado” (extraída de Cornelius Castoriadis, 1998, *Lenigma del soggetto*, p. 209), de forma que puede criticar la gestión del Estado según su eficiencia o ineficiencia, puede contribuir a hacer una sociedad más vivible, puede prepararse para gobernar. Los estudiantes experimentan las relaciones estado/sociedad y sociedad/estado cotidianamente por su experiencia y gracias a la información multimedia. Son ciudadanos en cuanto que reciben los servicios puestos a disposición por el Estado y tienen que respetar las leyes. Desde el presente de su experiencia los profesores pueden empezar a tejer la trama de la formación ciudadana. Pero el estado de derecho, democrático, asistencial (*welfare*), es el resultado de grandes y seculares procesos de transformación estudiados por los historiadores. Y es en este terreno donde el aprendizaje de los conocimientos históricos puede nutrir la mente cognitiva y las actitudes afectivas de los estudiantes. A este propósito hay disponibles conocimientos históricos muy significativos y muy útiles para reflexionar sobre la ciudadanía: el conocimiento de cómo funcionaba la relación estado/sociedad en el estado patrimonial, después en el estado particular del Antiguo Régimen, posteriormente en el estado parlamentario y finalmente en el estado de derecho con democracia limitada y en los estados autoritarios y dictatoriales, podría ser la espina dorsal de la contribución que la Historia puede dar a la formación del ciudadano competente en ciudadanía. Estas competencias conjugadas con los conocimientos significativos podrían traducirse en la capacidad de atención y de intervención también sobre problemas referidos al patrimonio cultural y a la defensa del paisaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVILA, R.Mª; BORGHI, B.; MATTOZZI, I. (Coord.) (2009). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"*. Atti XX Simposio Internazionale de Didáctica de las Ciencias Sociales. Bologna, 31 marzo-3 aprile.
- BENEDICTO, J. y MORÁN, Mª L. (2002) *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- BORGHI, B. (2009). *Le fonti della storia tra ricerca e didattica*. Bologna: Pàtron editore.
- CABRERA, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En BARTOLOMÉ, M. (coord.). *Identidad y Ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- CASTORIADIS, C. (1998) *L'enigma del soggetto. L'immaginario e le istituzioni*. Bari: Dedalo.
- CORTINA, A. (2004) *Educar para una ciudadanía cosmopolita*. El País, 11 de febrero.
- GIROUX, H.A. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI, 3ª ed.
- MATTOZZI, I. (2008). Didáctica della Storia. In: CERINI, G. y SPINOSI, M. (a cura di). *Le voci della scuola*, vol. 7, pp. 254-256. Napoli: Tecnodid.
- MAYORDOMO, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel Educación.
- TAYLOR. Ch. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.