

[Publicado como: GARCÍA-PÉREZ, F.F., DE-ALBA-FERNÁNDEZ, N. y NAVARRO-MEDINA, E. (2015). La formación inicial del profesorado para enseñar ciudadanía. Experiencias en los niveles de grado y de máster. En: Borghi, B., García-Pérez, F.F. y Moreno-Fernández, O. (eds.). *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi*. Bologna: Pàtron Editore, pp. 137-148. ISBN: 978-88-55533-09-6]

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA ENSEÑAR CIUDADANÍA. EXPERIENCIAS EN LOS NIVELES DE GRADO Y DE MÁSTER

Francisco F. García Pérez
Nicolás de Alba Fernández
Elisa Navarro Medina

Universidad de Sevilla

En el marco de investigación sobre educación para la participación ciudadana, que se ha descrito en la Introducción de esta obra, hemos desarrollado, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, entre 2012 y 2014, un proceso investigador que pretendía validar determinadas estrategias de formación inicial del profesorado, tanto en los grados de maestro (de Educación Infantil y de Educación Primaria) como en el máster de formación del profesorado de Secundaria. Concretamente, hemos intentado confirmar algunas hipótesis presentes en el citado marco de investigación.

En términos generales, queríamos demostrar la validez de un modelo de formación de docentes basado en el tratamiento de “problemas prácticos profesionales”, es decir, los problemas básicos a los que se enfrentan, a diario, los docentes en el ejercicio de su profesión.

Más específicamente, queríamos comprobar cómo el conocimiento y la experimentación práctica –dentro de los condicionantes del contexto académico- de una metodología didáctica basada en la investigación de problemas sociales y ambientales relevantes preparaba mejor a esos futuros profesores para educar a sus (futuros) alumnos para ser ciudadanos responsables y participativos. Concretamente, nuestra estrategia formativa se basa en el supuesto de que diseñar colaborativamente (en pequeños grupos) y, si es posible, experimentar propuestas educativas innovadoras, teniendo como referencia otras propuestas y proyectos similares e incorporando en el proceso información relevante (mediante documentos, debates y exposiciones orales), favorecen de forma relevante la formación profesional de los futuros docentes.

Por fin, queríamos mostrar la utilidad del uso de los grupos de discusión no sólo como mecanismo de toma de información sino también como recurso de formación docente.

Una vez que se expongan los rasgos del modelo de formación docente y el contexto curricular –y concretamente las asignaturas- en el que se desarrolla el proceso formativo, presentaremos una síntesis de los resultados obtenidos y unas conclusiones, con implicaciones para la mejora de la formación profesional de los docentes.

Formar al futuro profesorado para educar en la participación ciudadana

Resulta preocupante que la educación que se proporciona a niños y jóvenes en el sistema escolar se halle tan alejada de los problemas reales de nuestra sociedad. La grave problemática social y ambiental de nuestro mundo apenas está presente en el desarrollo cotidiano de la enseñanza, y su aparición en los libros de texto tiene, en cualquier caso, un carácter tangencial o complementario, sin apenas incidencia en los procesos de aprendizaje del alumnado. Y, sin embargo, todos los documentos curriculares proclaman como meta fundamental la educación de los estudiantes para ser futuros ciudadanos activos y responsables.

La educación para una ciudadanía activa es, pues, una finalidad educativa explícita a nivel teórico, pero queda diluida en la práctica. En ese sentido consideramos que dicha educación, para que responda a la finalidad que realmente la inspira y sea útil hoy, debe estar vinculada a la participación de las alumnas y alumnos como ciudadanos, no sólo del futuro, sino ya durante su etapa escolar, en aquellos espacios y tiempos en los tengan posibilidades de intervenir (García Pérez y De Alba, 2008). No olvidamos, en todo caso, que incorporar una educación para la ciudadanía participativa al desarrollo real del currículum escolar presenta algunas dificultades, pues la idea de “actuación ciudadana” resulta casi incompatible con la lógica escolar tradicional.

Pero ¿está formado el profesorado de primaria y secundaria para educar en una ciudadanía activa y participativa?, ¿proporciona la formación universitaria a los futuros docentes una preparación para ello? Estas preguntas, surgidas del análisis de la realidad educativa y de la convicción de que urge un cambio radical de la enseñanza tradicional, se hallan en el origen de nuestra inquietud investigadora. Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que, en general, las profesoras y profesores no estamos bien formados para afrontar este reto educativo que la sociedad nos plantea. La formación profesional de los docentes resulta claramente inadecuada para ello. Los modelos de formación universitaria suelen ser academicistas, basados en la transmisión de saberes fragmentados y mantienen una visible separación entre la teoría y la práctica. Y así no se puede preparar al profesorado para educar a su futuro alumnado como ciudadanos comprometidos con su sociedad.

Frente a ese modelo de formación tradicional, proponemos un modelo alternativo que considera como centro la práctica docente y que se basa en la interacción fluida de dicha práctica con la teoría, buscando una integración coherente de los contenidos formativos. Así, en el Proyecto “Investigación y Renovación Escolar” (IRES), que tomamos como marco de referencia para la investigación y para la innovación

educativa¹, se propone una organización de la formación de los docentes estructurada en torno a “Ámbitos de Investigación Profesional”. Estos ámbitos son conjuntos de problemas prácticos profesionales, relacionados entre sí, que sirven para movilizar las concepciones (y las prácticas) de los futuros profesores, contrastarlas con otras informaciones y permitir la construcción de un conocimiento profesional significativo (García Pérez, 2000 y 2006).

En el marco del IRES se han definido diversos ámbitos de investigación. Así: sobre la historia y significado de las materias escolares; sobre el trabajo con las concepciones de los alumnos; sobre la formulación de los contenidos escolares; sobre la metodología de enseñanza; sobre la evaluación y la calificación; sobre la planificación y desarrollo de unidades didácticas; sobre la planificación y desarrollo de proyectos para un curso o ciclo; sobre la definición progresiva de un modelo didáctico personal; etc.

Cada uno de estos ámbitos incluye distintos problemas para trabajar y disponen de materiales adecuados para desarrollar los procesos formativos: materiales curriculares en sentido estricto (documentos diversos sobre los contenidos del ámbito); estudios de caso (análisis de experiencias de formación realizadas en este marco); materiales para el estudio y la reflexión (aportaciones significativas de carácter teórico y empírico)...

Estructurando, pues, la formación de los futuros docentes a partir de las problemáticas recogidas en estos ámbitos se puede favorecer una construcción gradual del conocimiento profesional. En ese sentido, orientamos el proceso de formación de los docentes como una “hipótesis de progresión” hacia un modelo de profesor definido como deseable (Porlán y Rivero, 2001; García Pérez, 2006). En ese camino, se encuentran, evidentemente, obstáculos que dificultan el avance hacia niveles superiores de desarrollo profesional; el conocimiento de esos obstáculos y la disponibilidad de estrategias adecuadas para ayudar a superarlos constituye una parte fundamental del proceso de formación de los docentes.

En definitiva, trabajando sobre problemas prácticos profesionales, podemos formar mejor a los futuros docentes para ser educadores que, a su vez, sean capaces de trabajar con sus futuros alumnos los graves problemas de nuestro mundo, haciendo de ellos ciudadanos críticos y comprometidos con esos problemas. Así lo hemos pretendido llevar a cabo en las asignaturas que impartimos en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del futuro profesorado. Y ese proceso ha sido objeto de nuestra investigación.

¹ El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) es un programa de investigación y acción educativa, en cuyo marco se vienen desarrollando desde 1991 diversas experiencias de innovación y distintas líneas de investigación, relacionadas tanto con la educación del alumnado como con la formación del profesorado. Una visión de conjunto acerca del proyecto IRES puede verse en García Pérez y Porlán, 2000. Sobre el modelo didáctico que constituye el núcleo del proyecto, el Modelo de Investigación en la Escuela, puede consultarse García Pérez, 2000. En torno al proyecto se ha consolidado una red de profesores que comparten sus planteamientos educativos, la Red IRES (<http://www.redires.net/>).

Las asignaturas investigadas en la Universidad de Sevilla

En efecto, hemos incorporado el modelo formativo descrito a los procesos de formación del profesorado de los grados de Maestro de Educación Infantil y de Maestro de Educación Primaria, así como al Máster de formación del Profesorado de Educación Secundaria (en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia), con el objetivo de contribuir a una mejor preparación de ese futuro profesorado para que eduquen a sus futuros alumnos (ya desde la infancia y la adolescencia) como ciudadanos activos, críticos y comprometidos con su realidad social. Vamos a exponer brevemente la estructura y enfoque de las tres asignaturas, que han constituido la muestra de nuestra investigación.

En el caso del Grado de Maestro de Educación Infantil, la investigación se ha desarrollado en una asignatura optativa (del curso 3º), “Ciudad y ciudadanía en la Educación Infantil”². Asumimos, pues, ya desde la etapa de Infantil³ la necesidad, y el reto, de preparar a los niños y niñas para ejercer una ciudadanía responsable y comprometida, en los ámbitos en que sea posible –empezando por el propio contexto escolar-, un propósito fundamentado en los propios derechos de los menores (O.N.U., 1989; Le Gal, 2005). La asignatura pretende contribuir al desarrollo de diversas competencias profesionales de los futuros maestros y maestras, centrándose, específicamente, en las siguientes: conocimiento de proyectos educativos relacionados con la ciudad y la práctica de la ciudadanía; capacidad de diseñar y experimentar actividades educativas relacionadas con la ciudadanía, para niños y niñas de Educación Infantil; desarrollo de actitudes de sensibilidad con respecto al medio urbano y de valoración de sus posibilidades educativas para los escolares.

Los contenidos de la misma se estructuran en cinco temáticas o unidades didácticas, con la siguiente lógica: se parte de una justificación del sentido formativo de la asignatura; se analiza la práctica escolar y las posibilidades que ofrece el currículum; se dan a conocer diversos proyectos e iniciativas innovadoras; y se concluye fundamentando y diseñando propuestas de educación para la ciudadanía trabajadas en pequeños grupos⁴.

En la formación inicial de Maestro de Educación Primaria hemos trabajado con una asignatura obligatoria, del curso 3º, “Didáctica de las Ciencias Sociales”⁵. Partiendo de

² Puede consultarse la información básica sobre la asignatura en la web de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla: <http://www.us.es/estudios/grados/plan_194?p=7>. La asignatura es impartida por profesorado del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, se desarrolla durante el primer cuatrimestre del curso académico y tiene 6 créditos ECTS (3 “teóricos” y 3 “prácticos”).

³ En la etapa de Educación Infantil en España se educan niñas y niños hasta los 5 años de edad, en dos ciclos: de 0 a 3 años y de 4 a 5.

⁴ No podemos garantizar la experimentación real de las propuestas en centros escolares, dado que las Prácticas en centros se desarrollan en otro momento del curso universitario y sin posibilidad de ser coordinadas por profesorado de nuestro departamento.

⁵ Puede consultarse la información básica sobre la asignatura en la web de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla:

la premisa de que los estudiantes han cursado en cursos anteriores asignaturas específicas de las disciplinas sociales, el objetivo de esta materia es que conozcan las características de las Ciencias Sociales en el contexto del Área de Conocimiento del Medio, así como los procesos básicos de planificación de contenidos y secuencias de actividades, en conexión con propuestas metodológicas que se alejen de los planteamientos tradicionales y evolucionen hacia modelos de enseñanza más deseables. Se pretende que los estudiantes puedan contrastar sus propios puntos de vista sobre la práctica docente con otros provenientes de la investigación didáctica y la experiencia práctica docente, para ir construyendo un modelo didáctico de referencia y adquirir un desarrollo profesional docente marcado por actitudes de crítica constructiva y comprometida, que les permita entender la enseñanza en la etapa de Primaria⁶ como un proceso de generación de procesos participativos y de construcción de la ciudadanía en sus futuros estudiantes.

Estas finalidades se desarrollan en seis unidades didácticas: se parte del conocimiento de la realidad de las aulas en Educación Primaria y de la reflexión sobre el valor educativo que tienen las Ciencias Sociales como disciplinas que permiten entender los problemas sociales del mundo; a partir de ahí trabajamos la importancia de conocer las ideas o concepciones de los estudiantes para adaptar las propuestas didácticas a la realidad del aula y proponemos la elaboración de tramas de contenidos que superen los planteamientos puramente disciplinares e integren variedad de conocimientos a partir de los diversos tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales); estas tramas de contenidos deben quedar integradas en secuencias, coherentes, de actividades que se organizan en torno al modelo didáctico propuesto, el “modelo de investigación en la escuela”; finalmente se realiza una propuesta de evaluación coherente con nuestro planteamiento didáctico.

La metodología parte de la constitución de pequeños grupos de trabajo que, entre otras tareas, van elaborando una propuesta didáctica en base al trabajo teórico y práctico que realizamos durante las sesiones de clase. Así, parten de un problema o cuestión relevante del mundo en el que vivimos, que eligen los estudiantes, y van incorporando al diseño de su unidad didáctica los conocimientos que se van desarrollando en los distintos bloques de contenidos. El resultado final del trabajo se plasma en una propuesta de enseñanza para Educación Primaria trabajada a partir del modelo didáctico de investigación en la escuela.

La muestra estudiada en el caso de la formación inicial de docentes de Educación Secundaria procede de uno de los grupos de alumnos que cursaron, en el Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria (MAES)⁷, la materia denominada

<http://www.us.es/estudios/grados/plan_195>. La asignatura es impartida también por profesorado del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, se desarrolla durante el primer cuatrimestre del curso académico y tiene 6 créditos ECTS (3 “teóricos” y 3 “prácticos”).

⁶ Durante los 6 cursos de la etapa de Educación Primaria en España se educan niñas y niños de entre 6 y 12 años de edad, en tres ciclos (de dos años cada uno).

⁷ Puede consultarse la información básica sobre el MAES y sus diversas asignaturas en la web de la Universidad de Sevilla: http://www.us.es/estudios/master/master_M044.

“Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia”, con posterioridad a haber cursado las asignaturas, comunes a todas las especialidades, del módulo genérico del Máster. Se trata de la asignatura de mayor peso curricular (con 12 créditos -60 horas de docencia presencial real-, de carácter teórico-práctico) dentro de las propias de la especialidad en dicho Máster.

Las finalidades fundamentales que persigue son aproximar a los estudiantes a la realidad de enseñanza de las Ciencias Sociales en Secundaria⁸, trabajando sus elementos fundamentales, y orientarlos hacia la construcción de un modelo didáctico personal que les permita superar las inercias y rutinas del modelo dominante y que les haga conscientes de sus necesidades formativas.

Todo esto se trabaja a través de dos asignaturas, que componen el conjunto de la materia y que funcionan en paralelo. La primera de ellas – denominada “Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales I: Bases y elementos de Didáctica de las Ciencias Sociales”– se centra sobre todo en los fundamentos de la Didáctica específica de la materia: realidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria, finalidades, contenidos, modelos metodológicos y evaluación. Por su parte, la segunda –“Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales II: Proyectos y materiales para la enseñanza de las Ciencias Sociales”– atiende más a cuestiones como el marco curricular, los libros de texto, las propuestas de enseñanza alternativas o la elaboración y experimentación de las propias propuestas de los profesores en formación, para terminar planteando la cuestión del modelo personal de desarrollo profesional.

Como puede observarse, no se aborda de un modo explícito la cuestión de la enseñanza de la participación ciudadana, pero ésta se halla presente a través de los distintos temas trabajados. La metodología didáctica sigue, asimismo, el modelo ya descrito en las otras asignaturas, el trabajo en torno a problemas con un enfoque de investigación escolar.

Resultados de la investigación

Durante la impartición de las tres asignaturas presentadas, en los cursos 2012-13 y 2013-14, se recogió información utilizando grupos de discusión (y en algunos casos entrevistas) en los momentos inicial y final del proceso docente, con la intención de valorar la validez del modelo formativo –según los objetivos e hipótesis expuestos al principio-, a través de las declaraciones del alumnado participante, tomadas como indicadores de su proceso de transformación como futuros profesionales de la docencia. El tratamiento de la información recogida se ha realizado con un sistema de categorías, que nos ha permitido clasificar y valorar las unidades de información elaboradas mediante técnicas de análisis del contenido (Bardin, 1987). Estas

⁸ En España actualmente la Educación Secundaria Obligatoria tiene 4 años de duración e incluye al alumnado entre 12 y 16 años de edad. A partir de ahí la Secundaria Postobligatoria ofrece la posibilidad de cursar un Bachillerato de 2 años (16-18 años) o Formación Profesional en sus distintas modalidades.

categorías se derivaron del marco teórico antes expuesto y han sido las siguientes: A: Concepción de ciudadanía y de educación para la ciudadanía; B: Papel y significación de la participación ciudadana como contenido educativo; C: Forma de trabajar (método) la participación ciudadana; D: Integración de planteamientos educativos “no escolares” en el currículum; E: Compromiso con los problemas sociales y su resolución como parte integrante de la identidad profesional docente.

Los principales resultados obtenidos para cada categoría se recogen, sintéticamente, a continuación.

Categoría A: Concepción de ciudadanía y de educación para la ciudadanía

En los planteamientos iniciales, tanto de los estudiantes del Grado en Infantil como de Primaria, aparece con claridad una concepción de ciudadanía que se identifica con el “buen comportamiento cívico” y, en todo caso, con la pertenencia a una sociedad: “[Ser ciudadano es] Participar en la sociedad respetando a los demás, las normas, y aportando lo que puedas”. Educar para la ciudadanía sería “educar en valores”. Sin embargo, en el caso de los estudiantes del MAES no aparece reflejado este nivel, sencillo, de concepción.

Algunas formulaciones en los grupos de discusión del Grado de Infantil y del MAES muestran –especialmente en el momento final del proceso formativo- una idea más elaborada de ciudadanía como “conocimiento de los derechos”. Incluso hay una aproximación a una posición más comprometida: ser ciudadano no es integrarse en la sociedad sino actuar en ella, implicarse en su mejora. Además, en el caso de los estudiantes del MAES, se explica el concepto de ciudadanía a partir de su origen histórico y se vincula al tipo de sistema político. También se alude al papel de la educación en el desarrollo social y ciudadano: “Evidentemente un pueblo que esté educado puede tener más capacidad de libertad de decisión a la hora de elegir a sus gobernantes”.

Categoría B: Papel y significación de la participación ciudadana como contenido educativo

Las concepciones sobre la participación ciudadana como contenido educativo tanto en el Grado de Educación Infantil como en el de Primaria se concretan en otorgar participación a los niños en las decisiones (especialmente en el aula). De todas formas, aún se aprecia escasa convicción y falta de argumentos al respecto, pues, cuando se les plantea –por ejemplo, en el grupo de discusión de Infantil- alguna contradicción, modifican sus posiciones acudiendo a la idea de que la participación debe ser guiada y limitada: “Yo creo que si pueden participar pero siempre que las guíe el profesor; dentro de un límite...”. En todo caso, es una idea poco estabilizada, pues también aparecen esporádicamente argumentos a favor de una participación más autónoma.

Los estudiantes de Primaria afirman que a la participación ciudadana no se le otorga prácticamente ninguna importancia educativa, y que, en el supuesto de que se trabaje, siempre está vinculada con elementos externos al currículum educativo. En contraposición con esto, los estudiantes del MAES entienden la presencia de la participación ciudadana como contenido desde un punto de vista curricular, formando parte de alguna asignatura específica (educación para la ciudadanía, ciencias sociales, ética) o de manera transversal. También señalan que el aprendizaje de la participación ciudadana puede darse a través de estructuras de participación de los centros educativos, como la junta de delegados.

En la fase final del grupo de discusión de Infantil se aprecian ideas bastante más maduras. Por ejemplo, queda claro que consideran a los niños y niñas ya como ciudadanos (del presente, no sólo del futuro). Asimismo, se han hecho más conscientes de que la participación ciudadana, plasmada en la dinámica habitual de la clase, es en sí un contenido de enseñanza, que ha de ser tomado en consideración e incluso evaluado. Esta idea se aprecia de forma más completa en la entrevista de una alumna de Primaria, donde, tras el proceso formativo, se apuesta por organizar el currículum en torno a problemas para trabajar la participación.

Categoría C: Forma de trabajar (método) la participación ciudadana

En los planteamientos iniciales del Grado de Infantil aparecen ideas genéricas favorables a trabajar de forma activa, con ejemplos concretos y dando protagonismo a los niños y niñas. No hay una opción explícita a favor de una metodología basada en el tratamiento de problemas; solo una cierta intuición hacia esa idea, pero planteada aún de una forma bastante “escolar”: *“Se podrían hacer ejemplos como reales, como simulaciones por ejemplo...”*.

En el Grado de Educación Primaria, por el contrario, señalan que el método de trabajo que se sigue es la presentación de un contenido convencional. Señalan que trabajar la participación ciudadana en la escuela se restringe a que el docente otorgue algunas responsabilidades a los estudiantes o que se lleven actividades puntuales en días señalados. Destacan, además, la presión que ejerce el currículum escolar y la rigurosidad exigida para su cumplimiento.

En el caso del MAES aparecen planteamientos de metodologías activas. Además, se incluyen también otras estrategias, como *“establecer las normas de la clase entre todos”* o la implicación en actividades de voluntariado.

Tras el proceso formativo en la asignatura, en Primaria se plantean que aquellas propuestas de carácter más global, vinculadas a problemas relevantes, pueden suponer un buen soporte no sólo para cumplir la legalidad, sino también para ser vehículo de aprendizaje de la participación ciudadana.

Categoría D: Integración de planteamientos educativos “no escolares” en el currículum

En Educación Infantil aparece vagamente la idea de que hay que plantear la educación para la ciudadanía de una forma más transversal. En todo caso, se expresa con claridad que educar para la ciudadanía no puede ser meramente cuestión de “una asignatura”: *“No, en una asignatura solo no, al final es en todas las asignaturas donde tú los estás formando como ciudadanos”*. Pero esta idea –como la de otorgar clara participación al niño- tiene la apariencia de ser asumida porque se intuye que es “políticamente correcta”, pero sin suficiente arraigo.

En los planteamientos iniciales de Educación Primaria proponen que la educación para la ciudadanía debería de ser, por un lado, una asignatura específica -incluso instrumental- dentro del currículum escolar, y, por otro lado, ser trabajada de forma transversal, más vinculada a cuestiones locales. Pero llaman la atención sobre la dificultad para que estos planteamientos puedan darse en contextos escolares normalizados.

En el caso del MAES aparece, desde el primer momento, además de la necesidad de una asignatura específica y de que los contenidos sean trabajados de forma transversal, la opción de que se pueda aprender a través de otras actividades más relacionadas con el entorno: *“Debería estar en todas sus facetas ¿no? Dentro de una asignatura, integrada en las asignaturas y encima actividades extraescolares”*.

Tras el desarrollo de las propuestas educativas en las asignaturas, tanto de Infantil como de Primaria, manifiestan que es necesario trabajar problemas del entorno para que los alumnos se impliquen y comprendan lo que ocurre a su alrededor. Incluso proponen procesos participativos, tanto de aula como de centro, vinculados con proyectos de desarrollo local.

Categoría E: Compromiso con los problemas sociales y su resolución como parte integrante de la identidad profesional docente

En el caso de los estudiantes de Primaria se manifiesta que el compromiso docente con los problemas sociales no constituye una parte fundamental de la identidad profesional y señalan la falta de experiencia existente para trabajar en torno a problemas sociales. Afirman, asimismo, que el plan de estudios del Grado no forma un educador global, sino más bien “maestros de asignatura”.

En el caso del MAES señalan explícitamente que la inclusión de la participación ciudadana como contenido depende directamente de la implicación del docente: *“Entonces depende de la práctica real de los profesores ¿no?, en el currículum oficial viene perfectamente recogido que tenemos que formar a ciudadanos, pero después depende del profesor que quiera usar sus clases para simplemente dar contenidos de Historia o lo que sea o incluso formarlos como personas”*.

Tras el proceso formativo, tanto los estudiantes de Infantil como los de Primaria, estiman necesaria una responsabilidad e implicación real de los docentes en relación a

los problemas sociales y ambientales: *“Si [es mejor], porque tú siempre enseñas algo que tú... tú siempre enseñas mejor algo que tú tienes...”*; *“Que tú vives”*. En el caso del MAES, por su parte, en su fase final, se acentúa la identidad profesional como educadores frente a la de especialista en unos determinados contenidos curriculares.

Conclusiones y perspectivas

Finalmente recogemos algunas de las conclusiones fundamentales que se pueden extraer de los datos analizados, en orden a la mejora de la formación de docentes en relación con la enseñanza de la participación ciudadana. En primer lugar, expondremos las posibilidades detectadas, para pasar después a las dificultades y terminar esbozando algunas estrategias de mejora.

Posibilidades

En primer lugar podemos decir que las asignaturas que han constituido la muestra de este estudio han ayudado a reflexionar y a hacer más explícitas y asumidas ideas sobre la enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana que antes podían estar presentes en el alumnado investigado, pero de forma inconsciente o intuitiva.

Además, al proponerse en las distintas asignaturas un modelo de metodología didáctica basada en el tratamiento de problemas del entorno por parte del alumnado, esto ha permitido conectar mejor con las ideas y experiencias de los docentes en formación, facilitando la asunción del modelo didáctico propuesto.

De igual modo podemos decir que conocer proyectos de educación para la participación ciudadana y ejercitarse (en trabajo de grupo) en el diseño de una propuesta didáctica con un formato de proyecto o similar, contribuye decisivamente al desarrollo profesional, en la formación inicial, incluso aunque no haya oportunidad de poner los diseños en práctica real en las aulas.

En el momento final aparecen, asimismo, posiciones más maduras y reflexionadas, vinculadas a una visión más comprometida del futuro/a maestro/a: la educación para la participación ciudadana debe llevarse a cabo, no ya porque esté recogida en el currículum, sino porque es una idea educativa básica que ha de ser asumida desde la profesionalidad docente.

Finalmente, parece que este tipo de contenidos relacionados con la ciudadanía y la participación hace que los profesores en formación se sientan más libres a la hora de planificar e iniciar propuestas educativas innovadoras, sobre todo en el aspecto metodológico. Esto puede explicarse por el hecho de que la educación para la ciudadanía no cuenta con una larga tradición como disciplina escolar, y, por tanto, no actúa como marco limitador de las iniciativas docentes.

Dificultades

Sin embargo, aunque lo acabamos de mencionar como una posibilidad, el mismo hecho de la ausencia de una tradición disciplinar relacionada con este tipo de contenidos, puede convertirse en un obstáculo, sobre todo por la carencia, en los docentes, de formación específica en relación con los contenidos trabajados, precisamente debido a que no hay una tradición de formación en este campo.

Por otra parte, esa ausencia de tradición de educación cívica en la escuela hace que los docentes en formación consideren estos contenidos educativos como algo desconectado del currículum escolar habitual, posición reforzada por una tradición escolar consolidada.

Por lo demás, es una importante dificultad a superar el hecho de que muchos de los alumnos y alumnas que se están preparando para ser docentes no cuentan con una trayectoria personal de participación ciudadana activa, lo que, en la práctica, se manifiesta como carencia de interés y de compromiso con los problemas ciudadanos, y como minusvaloración de la educación para una ciudadanía activa y participativa, como ya han destacado algunas investigaciones (Schugurensky y Myers, 2003).

En este mismo sentido, los estudiantes echan de menos no haber tenido, en su etapa escolar, oportunidades para participar. Por lo demás, esgrimen que en la formación inicial para ser maestros/as, no se les ha formado para educar a sus futuros/as alumnos/as para ser ciudadanos. En ese sentido la asignatura les ha resultado muy útil y novedosa.

En todo caso, se avanza poco en el camino de cómo relacionar, y hacer interaccionar, los dos tipos de aprendizaje de la ciudadanía que se da en los alumnos: el escolar y el vital. Y este es realmente un asunto clave para el educador: verdaderamente tendremos garantía de que un niño ha aprendido a participar, a respetar opiniones ajenas o a colaborar solidariamente, cuando lo veamos fuera del contexto escolar poniendo en práctica esos aprendizajes. Pero, en esa situación fuera de la escuela, ¿estará haciendo uso de lo que ha aprendido en la escuela? o ¿de lo que le han impregnado en el contexto familiar? Ahí se plantea el problema de la transferencia del conocimiento, un aspecto también clave para la formación de docentes (García Pérez y De Alba, 2014).

Estrategias y perspectivas

Como estrategias para la mejora de la formación de docentes en relación con la enseñanza de la participación ciudadana, se constata, en primer lugar, que es más fácil avanzar en los planteamientos vinculados al cómo enseñar –es decir, otro método, otro tipo de actividades- que al qué enseñar, que obliga a una reflexión epistemológica más profunda, superando obstáculos vinculados a las pautas de la cultura escolar tradicional.

En segundo lugar, hay que destacar el interés del uso de los grupos de discusión como estrategia de formación profesional, reflexiva y más comprometida, por la proximidad y por el estilo de las interacciones dialogadas, que vinculan la dimensión personal (con sus componentes emotivos también) y la dimensión académica (pues se va haciendo referencia a contenidos relevantes manejados en la asignatura). Además, este modo de trabajar más democrático y horizontal favorece la construcción de la idea de ciudadanía democrática (así se sugiere también en Ribot, Varguillas y Báez, 2012).

En tercer lugar, es necesario conseguir que los contenidos curriculares y los contenidos de los proyectos de educación ciudadana procedentes de fuera de la escuela confluyan y lleguen a ser trabajados de manera integrada. Es este un propósito que presenta dificultades para su consecución, si bien hay que reconocer que esas dificultades parecen menores en la etapa de Educación Infantil que en otras etapas escolares. En cualquier caso, hay experiencias bastante exitosas en Secundaria, como el proyecto Parlamento Joven (De Alba, 2009). En ese sentido, el conocimiento y la práctica relacionada con proyectos educativos -como "La ciudad de los niños" (Tonucci, 1994) ha sido un recurso básico en la metodología de las asignaturas, constituyendo un referente muy significativo para el diseño de las propuestas educativas por parte de los grupos de trabajo.

Por último, hay que destacar la necesidad de seguir luchando, desde la formación inicial en la universidad, para que los futuros maestros y maestras incorporen a su modelo didáctico personal la dimensión de educadores para la ciudadanía, desde la convicción de que a ser ciudadanos se aprende desde pequeños (Benito Martínez, 2011); y los contextos educativos son ámbito privilegiado para dicho aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Bardin, L. (1986). *El análisis del contenido*. Madrid: Akal.
- Benito Martínez, J. (2011). Ciudadanía, universidad y Derechos Humanos. *REIFOP*, 14 (1), 227-241.
- De Alba, N. (2009). El parlamento joven: una experiencia de educación para la ciudadanía democrática. *Investigación en la Escuela*, 68, 73-84.
- 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*, vol. IV, núm. 64 (15 de mayo de 2000). En <http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm>.
- 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. (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 (122) (1 de agosto de 2008). En: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>.

- García Pérez, F.F. y De Alba, N. (2012). La educación para la participación ciudadana entre dos polos: el simulacro escolar y el compromiso social. En De Alba, García Pérez, F.F. y Santisteban, A. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada.
- García Pérez, F.F. y Porlán, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. V, núm. 205 (16 de febrero de 2000). En: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-205.htm>.
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- O.N.U. (1989). *Resolución 44/25, de 20 de noviembre. Convención sobre los Derechos del Niño*. En: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>.
- Porlán, R. y Rivero, A. (2001): Nature et organisation du savoir professionnel enseignant "souhaitable". *Aster. Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 32, 221-251.
- Ribot, S.; Varguillas, C. y Báez, E. (2009): La Democratización Pedagógica: Una Experiencia en Educación Superior. En Daly, K., Schugurensky, D. y Lopes, K. (eds.). *Learning Democracy by Doing: Alternative Practices in Citizenship Education and Participatory Democracy*. Toronto: Transformative Learning Centre, OISE/UT.
- Tonucci, F. (1994). *La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.