

La formación ciudadana en la escuela desde la mirada de los futuros profesores de primaria

Héctor CÁRCAMO VÁSQUEZ
Universidad del Bío Bío
hcarcamo@ubiobio.cl

Recibido: 18-07-2014

Aceptado: 07-09-2015

Resumen

El trabajo que aquí se expone busca reconocer las imágenes que de la ciudadanía y la formación ciudadana en la escuela, poseen los futuros maestros de educación primaria. La metodología utilizada corresponde a la metodología cualitativa, particularmente utilizando el enfoque etnográfico. Las técnicas usadas para la recolección de datos fueron la entrevista en profundidad de tipo etnográfico y la revisión documental de carácter institucional que aporta a la interpretación de los discursos, por ejemplo planes de estudio, programas de asignaturas y perfil de egreso. El análisis de los discursos se efectuó a partir del paradigma de la codificación. Como hallazgos principales podemos señalar que el concepto de ciudadanía que destaca entre los futuros maestros de educación primaria se reduce al civismo, y que la formación ciudadana la reducen al espacio escolar, pues consideran que la promoción de la ciudadanía sirve para la incorporación de los niños a la sociedad, reproduciendo con ello una visión ‘propedéutica’ de la educación.

Palabras clave: educación; ciudadanía; civismo; futuros maestros.

Citizenship Training in School from the Perspective of Future Primary Education Teachers

Abstract

The aim of this paper is to recognize the images that prospective elementary school teachers have about citizenship and citizenship education in school. The qualitative methodology with an ethnographic approach is used for that deep interview of ethnographic kind and analysis of institutional documents, for example, curricula, course syllabus and graduated profile. The revision of documents helps to a better understanding of discourses. The analysis of the corpus obtained after the application of the paradigm of codification proposed in the established theory. As the principal findings we way point out that the concept of citizens that is common among prospective elementary school teachers is reduced to the school environment because they consider that the promotion of citizenship helps to the incorporation of children to society, thus reproducing a propaedeutic view of education.

Keywords: Education; Citizenship; Civility; Prospective Teachers.

Referencia normalizada

CÁRCAMO VÁSQUEZ, H. (2015): “La formación ciudadana en la escuela desde la mirada de los futuros profesores de primaria”, *Política y Sociedad*, 52 (3), pp. 845-867.

Sumario: 1. Introducción. 2. Elementos de contexto y problematización. 3. Elementos teóricos conceptuales. 4. Método y Técnicas. 5. Ciudadanía: imágenes que circulan entre los futuros profesores de primaria. 6. La ciudadanización en el espacio escolar desde la visión del futuro maestro. 7. Conclusiones. 8. Bibliografía.

* * *

Agradecimientos

Este artículo es fruto de una investigación más amplia, financiada por MECESUP y la Universidad del Bío-Bío, a través del Proyecto Mecesus-UBB 0704.

1. Introducción

El trabajo que aquí se presenta, es producto de una investigación más amplia que se desarrolló en cuatro Universidades de la ciudad de Madrid, entre los años 2010 y 2013. Específicamente, el propósito de este artículo es dar a conocer las imágenes que posee el estudiantado que cursa su formación inicial docente respecto del proceso de ciudadanía¹ que tiene y/o puede tener lugar en la escuela. En este sentido, se analizan los discursos de los futuros maestros en educación primaria.

Con el fin de dar cumplimiento al objetivo de investigación planteado, en la páginas siguientes se exponen, en primer lugar, los elementos de contexto que sirven de base para la problematización del fenómeno estudiado; en segundo lugar, se presentan algunos aspectos teóricos conceptuales respecto a la ciudadanía y la formación ciudadana en el contexto escolar; en tercer lugar, se da cuenta de los métodos y técnicas empleados; en cuarto lugar, presentaremos los resultados; y, en quinto y último lugar, exponemos las conclusiones del estudio.

2. Elementos de contexto y problematización

En España, el año 2006 se promulga la Ley Orgánica de Educación (LOE). De acuerdo a autores como Marco (2008), Escandell (2009) y Tiana (2009), entre otros, la LOE se sustenta en dos referentes esenciales; por una parte, los derivados del proyecto Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo), promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y los postulados expuestos desde la propia Unión Europea, a partir de la cual se promueve el desarrollo de una educación orientada al desarrollo de la ciudadanía en todos sus países miembros.

Los principios motores de esta ley fueron: asegurar la calidad de la educación escolarizada, lograr la equidad para garantizar la igualdad de oportunidades, y un tercer principio orientado a transmitir valores que tributasen al mejoramiento y consolidación de una sociedad democrática, como por ejemplo: libertad, responsabilidad, tolerancia, igualdad y respeto. Para cumplir sus objetivos, la LOE consideró cinco dimensiones concretas sobre las cuales se desarrollaría la educación escolar obligatoria: la identitaria, la contextual, la cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. El fin es que, en su abordaje integrado, el sistema educativo contribuyera a la cohesión social (Marco, 2008). Tucho (2006) sostiene que la LOE ponía de manifiesto de forma clara que la educación es el medio esencial para garantizar la promoción, el desarrollo y el ejercicio de la ciudadanía;

¹ El proceso de ciudadanía de los estudiantes se entiende como proceso dinámico que tiene cabida en la cotidianidad del centro escolar (aulas, patios, comedor, etcétera) y siempre en articulación con los otros mundos vividos por los niños.

de modo tal que incorporó a nivel curricular la asignatura Educación para la Ciudadanía (EpC), que venía a complementar el enfoque transversal de la educación en valores.

Siguiendo el planteamiento de Tucho (2006) se puede indicar que, si sólo nos remitimos a la ciudadanía en términos de las ‘formalidades curriculares’, ésta no tiene posibilidad de expresión práctica, pues la declaración y la vivencia cotidiana son dimensiones distintas. En consecuencia, para la expresión empírica de la ‘ciudadanía’ se requiere, además de una modificación curricular tal como se estipuló en la LOE, un replanteamiento de la manera en que funciona la educación formal, así como también una formación inicial docente acorde con dichas exigencias. Por tanto, procurar una mayor articulación entre los mundos vividos por los estudiantes, no quedarse encapsulados solo en los aspectos instrumentales de la enseñanza, sino establecer una articulación con los aspectos convencionales (Díaz de Rada, 1996) correspondientes a la cotidianeidad de los sujetos.

Claro está que la asignatura de Educación para la Ciudadanía (EpC) se institucionalizó por medio de un curriculum oficial que detalló los contenidos y formas de enseñarla a los niños(as) y jóvenes del país en edad escolar. En torno a ella surgieron diversos manuales con ejemplos, ejercicios, actividades, etcétera, con el fin de facilitar la concreción curricular de la asignatura. A diferencia de lo que ocurre en la educación universitaria, en la cual se desarrolla el proceso de formación inicial docente, donde no se reconocen esfuerzos equiparables en esta dirección.

Siguiendo a Bolívar (2007) y Mata (2011), ha de tenerse en cuenta que la ciudadanía no puede quedar circunscrita ni reducida exclusivamente al ámbito curricular formal como conocimiento a impartir desde una asignatura específica, sino que además requiere de un conjunto de prácticas escolares —tanto en el aula como fuera de ella— que den cuenta de la vivencia cotidiana del ‘ser ciudadano’ en un contexto escolar de tipo democrático.

De este modo, es posible reconocer que una de las funciones atribuida a la educación es preparar a los jóvenes para una adecuada inserción en la sociedad. En este sentido y producto de las transformaciones que ha experimentado la sociedad española, con la LOE se procuró dar un nuevo impulso al papel valórico de la educación en la formación del sujeto. En términos estrictamente normativos, en la LOE se estipuló que una de las funciones del profesorado era:

“La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática” (LOE en el Título III, sobre el profesorado, capítulo I, sobre funciones del profesorado, artículo 91, g; en Bisquerra, 2008:53).

El escenario hasta aquí descrito sufre cambios desde que asumió el Gobierno del Partido Popular (2011), pues desde la Cartera Ministerial de Educación se planteó una modificación curricular, para el año académico 2012-2013 de los contenidos de la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Entre los principales cambios, se pudo apreciar la

retirada de los contenidos alusivos a la pluralidad de modelos familiares y los prejuicios sociales hacia los homosexuales. Otro de los contenidos que se retiraron fueron los relativos a prácticas sexistas y racistas. En su reemplazo, se incorporaron temas relativos al terrorismo, el espíritu emprendedor, la libertad económica o la iniciativa privada como generadora de riquezas; además se procuró reforzar contenidos en los que se trataban los derechos presentes en la Constitución Española y la legislación europea.

De acuerdo al José Ignacio Wert, quien asumió el Ministerio de Educación recién iniciado el gobierno, la nueva Educación para la Ciudadanía se centraría más en los principios de una ética personal y social que en “contenidos adoctrinadores” como los que se han suprimido.

Un segundo paso dado por el actual Gobierno fue el de reformular la Ley Orgánica de Educación. Una de las propuestas decía relación con la eliminación de la asignatura de educación para la ciudadanía en educación primaria. Al respecto, la Consejera de Educación de Madrid de ese momento sostenía que:

“La asignatura de educación para la ciudadanía debe eliminarse para reforzar materias como matemáticas, lengua e inglés, materias en las que estamos en desventaja en relación a otros países europeos. Durante muchos años esta asignatura se ha transformado en un dolor de cabeza nacional”. (RTVE, La 1, 24 de mayo de 2012)

Los contenidos modificados y la opinión de algunas autoridades educativas del partido gobernante ponen en evidencia el cambio de enfoque ideológico al que se ve sometida la educación formal en el contexto español. No obstante, con independencia de los cambios de gobierno, la formación en ciudadanía en el contexto escolar no está en entredicho; esta labor se asume como papel propio del quehacer educativo en la escuela. En tal sentido, la manera en que se aborde esta temática en la formación inicial del profesorado es crucial para su posterior desarrollo en el contexto escolar. Aunque en algunas universidades de la ciudad de Madrid, se reconoce la presencia de una asignatura orientada a tratar los temas relativos a la ciudadanía, debe decirse que esta iniciativa no es una constante.

En consideración a los elementos expuestos, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación: ¿cuál es el concepto de ciudadanía que manejan?, ¿qué entienden por formación ciudadana?, ¿qué imágenes se han formado del rol que la escuela y ellos mismos, en tanto que futuros maestros, deben desempeñar en el proceso de ciudadanización de los alumnos?

3. Elementos teóricos conceptuales

Domingo (2001) afirma que después de la segunda guerra mundial la ciudadanía se abordó como un problema eminentemente jurídico, es decir, estableciendo un vínculo

irrevocable entre nacionalidad y ciudadanía, por tanto, vinculándola a cuestiones de consanguinidad y lugar de nacimiento. Estos criterios (consanguinidad y lugar de nacimiento) servían de fundamento para que los Estados nacionales asumieran como tarea el resguardo de los derechos de “sus ciudadanos”. Hoy, en cambio, la ciudadanía es tratada como un problema vinculado más a la idea de ‘democracia real’ que al de democracia representativa, lo que supone pasar de una ciudadanía concebida como un estado pasivo (que es defendida o no por la legislación y/o los poderes fácticos), por ejemplo a través de la reproducción de modelos electorales poco inclusivos cuya justificación se encuentra en la necesidad de mantener altos niveles de gobernabilidad en los países, a una ciudadanía entendida en términos activos (que conlleva intervenir en los asuntos públicos), por ejemplo a través de movilizaciones de colectivos, organizaciones de base y organizaciones no gubernamentales orientadas a resguardar la salud de las personas y el medio ambiente.

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 de ciudadanía que la circunscribe a unas fronteras estatales o nacionales 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 la concepción de la ciudadanía tiende a desnacionalizarse (Abu El-Haj, 2009; Bosniak, 2000). El enfoque desnacionalizador presenta la ciudadanía como una categoría flexible, dinámica y contextualizada en un espacio en el que se producen alianzas entre los Estados y en el que tienen cabida diversas identidades. Es un enfoque en el que la ciudadanía es remitida a un proceso con un gran potencial transformador en el que es posible reconocer una dimensión objetiva vinculada a los derechos reales existentes y una dimensión subjetiva, referida a las formas de acercarse a los derechos.

Tomada en este sentido, la formación en ciudadanía en y desde la escuela es fundamental, sobre todo en sus dimensiones subjetivas, y, por consiguiente, también lo es que la reciban los maestros, incluso antes de pasar a formarlos para trabajar “estos contenidos” con los alumnos cuando ejerzan la docencia. A este respecto, autores como Molina, Miralles y Ortuño (2013), Muñoz y Torres (2014), Ovelar (2008), 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.

Cortina (2001) afirma que las cualidades y actitudes de los ciudadanos son cruciales para la estabilidad de las democracias, lo que constituye un motivo más para subrayar la importancia de formar esas cualidades y actitudes en la escuela. Pero no sólo en términos de incluir en ella una asignatura que tenga como propósito formar en ciudadanía, sino en términos vivenciales (véanse las razones de ello en Díaz de Rada, 2008), es decir, fomentándolas de una manera transversal. Pues la escuela, tal como lo

señalan Bolívar (2007), Santos Guerra (2010), entre otros, se constituye en el espacio social para cumplir este objetivo.

Como se plantea en el paradigma pedagógico predominante en el sistema educativo español², los procesos de enseñanza/aprendizaje deben articularse en torno a la formación de competencias³, en este caso, de *la competencia social y ciudadana*⁴, de ello se deriva que, si se aspira a que sea incorporada por los niños y/o los jóvenes, debería promoverse su formación mediante su puesta en práctica en la cotidianidad, incluida la cotidianidad de la escuela, y no por formatos propios de la instrucción escolar. Esto quiere decir que el proceso de ciudadanía, tanto de los niños y niñas como del estudiantado del grado de educación primaria, requiere de una acción docente orientada a actuar en y por medio de la experiencia cotidiana de los agentes para crear desde ella espacios de reflexión dirigidos a la problematización de esas vivencias.

En lo que a nuestro tema de interés se refiere, la inexistencia de espacios de reflexión acerca de la ciudadanía, esto es, el no impulsar una problematización de la misma en la formación inicial docente, puede llevar a que los futuros maestros de primaria reproduzcan el modelo de ciudadanía anclada en la concepción republicana en su dimensión política, 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 Española reconoce a los ciudadanos, 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) señala que el actual contexto mundial requiere de un abordaje diferente de la ciudadanía. En este sentido, plantea que es más apropiado hablar de ciudadanía global que de ciudadanía a secas. Asimismo, destaca la distinción entre el nivel teórico general de la ciudadanía, refiriéndose a la dimensión global por la que aboga, y el nivel sustantivo de la experiencia, referida a la exclusión y marginalización que carac-

² Y también a nivel internacional, al menos en Occidente, pero digo español porque es el ámbito en el que se ha llevado a cabo la investigación que sirve de base empírica a esta investigación.

³ El modelo por competencias se fundamenta, de acuerdo a Escanilla (2008), en cuatro ámbitos: el sociológico, el psicológico, el epistemológico y el pedagógico, que convergen en destacar la necesidad de dar un vuelco a la forma de entender, modelar y gestionar la educación a partir de la concepción de un sujeto holístico, integral y acorde con el modelo de sociedad democrática al que se aspira. En tal sentido, las competencias —en términos técnicos— se asumen como aprendizajes fundamentales para el ser en sociedad, que —en palabras de Marco (2008: 14)— “aseguran la realización personal, la ciudadanía activa, la incorporación a la vida activa y el aprendizaje permanente”.

⁴ Siguiendo a Martínez y Hernández (2008) se puede indicar que la competencia social y ciudadana está vinculada con la clasificación de Delors, quien da cuenta de competencias dirigidas a ‘aprender a convivir’ y a ‘aprender a ser’; la de Echeverría quien las califica de ‘saber estar’ y ‘saber ser’; y la de Bunk, quien se refiere a ellas como ‘competencias participativas’ y ‘competencias sociales’. Al margen de cómo las denominen, los tres autores expresan la necesidad de promoverlas, además en una doble dimensión: el para sí y el para los demás.

terizan las experiencias de gran parte de los ciudadanos en función de las desigualdades basadas en la raza, el género y la clase, lo que hace complicado el paso de una a otra.

Ladson-Billings (2004) plantea una serie de dificultades que existen para el desarrollo de la ciudadanía global, que traducidas al lenguaje de lo que hemos llamado proceso de ciudadanía que tienen lugar en la formación inicial docente, pueden formularse del siguiente modo: presentación de experiencias irrelevantes para los estudiantes como expresión del ejercicio de la ciudadanía, evitación en las clases de tópicos controvertidos (léase, nuevos modelos familiares, orientación sexual, discriminación en función del origen en la propia escuela, etc.), escasa atención a temas de carácter global y falta de entrenamiento en el desarrollo de un pensamiento propio y en el proceso de adquisición de habilidades por parte de los maestros, lo que revela el predominio, sino en la teoría sí en la práctica, de un enfoque de aprendizaje pasivo. Estas dificultades se relacionan, además, con la conformación de un concepto de ciudadanía bastante restringido, visible incluso —según sostiene Ladson-Billings (2004)— en estudiantes universitarios, quienes la circunscriben a dimensiones tales como: votar en elecciones, obedecer las leyes o pagar los impuestos. Estos elementos en su conjunto definen un deber ser ciudadano, fuertemente anclado en el enfoque republicano.

Continuando con la concepción global de la ciudadanía, Carlson-Paige y Lantieri (2004) plantean crucial la educación de la conciencia social. De acuerdo a los autores, la conciencia social podría desarrollarse a partir de: experiencias en el cuidado del medio ambiente, dar oportunidades para la toma de decisiones y una acción prosocial en su propia formación inicial docente, desarrollar habilidades para la resolución de conflictos de forma pacífica y favorecer las condiciones para que se pueda hacer frente a la injusticia. Partiendo del planteamiento de Carlson-Paige y Lantieri (2004), cabe preguntarse: ¿es probable que los futuros maestros de educación primaria desarrollen estos contenidos cuando estén formando a sus alumnos, si no han reflexionado sobre ellos y si no los han trabajado críticamente durante su proceso de formación inicial docente? Probablemente no, a no ser que esta reflexión y este trabajo lo lleven a cabo (o lo hayan llevado a cabo) en otros espacios educativos, sean éstos de la naturaleza que sean (formales, no formales, informales). En cualquier caso, la concreción de los contenidos en el aula y en la vida propia del centro estará condicionada por las reflexiones y los métodos que utilicen los maestros.

4. Método y técnicas

El diseño de investigación se sustentó en la metodología cualitativa con enfoque etnográfico. La investigación se desarrolló en dos universidades públicas y dos universidades privadas ubicadas en la ciudad de Madrid entre los años 2010 e inicios de 2013. Este trabajo se desprende de un proceso de investigación más amplio en el que se utili-

zaron diversas técnicas de recolección de información. Entre las que destacan: revisión documental, observación participante y entrevistas en profundidad. En el caso específico de este artículo se exponen los resultados derivados de los discursos obtenidos a través de las entrevistas en profundidad realizadas a un total de 32 futuros titulados en maestro de educación primaria (22 mujeres y 10 hombres), 16 de universidades públicas y 16 de universidades privadas.

TABLA 1: CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA DE FUTUROS MAESTROS ENTREVISTADOS

Edad	Universidad pública		Universidad privada		Total
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	
20-25 años	7	5	2	8	22
25-30 años	1	2	0	3	6
30-35 años	0	1	0	2	3
35-40 años	0	0	0	0	0
40-45 años	0	0	0	0	0
45-50 años	0	0	0	1	1
TOTAL	8	8	2	14	32

Fuente: Elaboración propia.

Para establecer el número total de informantes en ningún caso se persiguió la representatividad estadística, sino más bien la representatividad estructural (lo que queda de manifiesto en la Tabla 1), pues siguiendo los postulados de la investigación etnográfica, se procuró abarcar una amplia variedad de situaciones y casos para lograr una adecuada comprensión del fenómeno estudiado. No obstante, hay que señalar que, en términos muestrales, se buscó alcanzar la saturación discursiva; es decir, se decidió terminar las entrevistas en el momento en que los discursos no proporcionaban nuevos elementos para el abordaje del objeto de estudio.

El acceso a los sujetos se efectuó a través de la identificación de informantes claves, técnica de bola de nieve y listados confeccionados por los docentes-directivos de las Facultades correspondientes. En cuanto a los criterios de inclusión de los sujetos diremos que nos interesó el que hubiesen superado el primer año de su formación y que fuesen estudiantes matriculados al momento de realizar las entrevistas.

En lo que respecta a los guiones de entrevistas, estos se diseñaron sobre la base de algunas categorías apriorísticas de carácter general, entre las que se pueden señalar las siguientes: concepto de educación, noción de ciudadanía, ciudadanización en la escuela, rol docente en la formación ciudadana. En torno a estas categorías se establecieron temas y subtemas que facilitaron el desarrollo de las entrevistas con los estudiantes.

El análisis de la información, se trabajó sobre la base del paradigma de codificación propuesto en la teoría fundamentada (Abela, García-Nieto y Pérez, 2007; Trinidad, Carrero y Soriano, 2006). Este procedimiento opera a partir de un proceso de codificación que supone tres fases: abierta, axial y selectiva, y requiere por parte del investigador tener en cuenta las estrategias de interacción de los sujetos, el fenómeno en sí y su contexto de aparición, los antecedentes, condiciones de variación y consecuencias. Esta estrategia de codificación del corpus discursivo fue de gran utilidad para la construcción de categorías y el establecimiento de relaciones entre ellas. El análisis de las entrevistas se realizó combinando diferentes estrategias para la revisión del material empírico, sin perder de vista el paradigma de codificación antes detallado. De este modo, podemos indicar que el procedimiento analítico se desarrolló siguiendo las etapas que a continuación se enumeran:

1) Se efectuó una lectura analítica de cada una de las entrevistas realizadas a partir de las categorías apriorísticas (si se quiere, de tipo teórico-conceptual), las cuales sirvieron de orientación inicial para la lectura del material discursivo. Se llevó a cabo, de manera simultánea, una nueva clasificación del material según estas categorías apriorísticas.

2) Luego se desarrolló una codificación abierta de dicho material, que dio como resultado un conjunto de categorías emergentes que llevaron a nuevas clasificaciones del mismo y, sobre todo, re-orientaron el análisis hacia aspectos de la realidad no previstos en el diseño inicial del proyecto de investigación, tales como: contenidos/objetivos educativos naturalizados, asignación de un determinado rol a los padres en materia educativa y formación ciudadana.

3) Después se acometió un análisis integrado del corpus discursivo de acuerdo al tipo de informante siguiendo las categorías apriorísticas y las categorías emergentes que englobaron los códigos iniciales. Fue un análisis de tipo horizontal —de acuerdo a los bloques temáticos trabajados— que incorporó la totalidad de entrevistas realizadas, con el fin de poder construir categorías más generales de tipo teórico, así como también de establecer relaciones entre el conjunto de categorías.

5. Ciudadanía: imágenes que circulan entre los futuros profesores de primaria

A continuación se exponen algunos elementos relativos a la concepción de ciudadanía que manejan los estudiantes de magisterio en educación primaria, puesto que dicha concepción de ciudadanía está relacionada con el modo en que estos estudiantes piensan que se debe desempeñar el rol de maestro en lo que atañe a la formación ciudadana de los alumnos.

Un primer aspecto desprendido de los discursos de los futuros maestros de primaria acerca de la ciudadanía alude a elementos propios de la dimensión política; es

decir, una imagen sustentada en deberes y derechos. Esta asociación entre *ciudadanía* y *deberes-derechos* se corresponde con las visiones más comunes a este respecto pues, tal como sostienen Marshall (1998) y Peces Barba (2007), la ciudadanía en tanto constructo da cuenta de la pertenencia de los sujetos a comunidades políticas específicas. Se puede señalar que la imagen de ciudadanía que circula entre los discursos del estudiantado entrevistado se enmarcan dentro de la tradición liberal, desde la que se enfatiza: 1) la capacidad de los sujetos miembros de cada comunidad política de ejercer sus derechos, 2) la necesidad de que estos sujetos cumplan responsablemente los deberes que la comunidad establece, y 3) el sentido de pertenencia en el que se fundamentan y justifican tanto los derechos como las obligaciones. Estos elementos se aprecian en el discurso de Diana:

“La ciudadanía es la forma que tiene una sociedad de comportarse basándose en unas normas, derechos, deberes”. (Diana. 25-30 años. Estudiante Universidad Pública)

Esta visión política parte de la distinción entre un plano individual y un plano colectivo de la ciudadanía, pero también abre espacio para la conjugación de ambos. Así, el cumplimiento de deberes y el ejercicio pleno de los derechos de los individuos-ciudadanos se reconoce como necesario en un contexto de interacción social y, por tanto, de convivencia ciudadana, al que se le llama “grupo de personas”. A este respecto Estrella sugiere lo siguiente:

“La ciudadanía podría definirse como un grupo de personas que tienen que regirse por unas normas y en convivencia, porque sin esas normas esto sería una jungla”. (Estrella. 20-25 años. Estudiante Universidad Privada)

La convivencia ciudadana a la que se hace referencia suele ser conceptualizada en términos de civismo; es decir, se considera que las relaciones sociales, inmediatas o mediatas, físicas o virtuales, operan a partir de un corpus normativo que regula las prácticas sociales concretas, al que se apela con el fin de asegurar el orden social o, si se quiere, unas relaciones sociales basadas “en el respeto”, como afirma Camila:

“La ciudadanía es que todos aprendamos a convivir, que todos sepamos unas normas básicas para convivir, que creo que todos sabemos pero que no cumplimos. Es saber convivir, vamos. Y me reitero y me reitero: basándonos en el respeto”. (Camila. 25-30 años. Estudiante de Universidad Pública)

La imagen de ciudadanía de tradición liberal se representa como un cuerpo reglado de disposiciones (formas de hacer, sentir y pensar) susceptibles de ser aprendidas por los sujetos que deseen ser parte de la comunidad de referencia. La ciudadanía no queda restringida, de este modo, a un status jurídico-político del individuo-ciudadano (sea por *jus solis* o por *jus sanguinis*), sino que sobrepasa esta condición desde el momen-

to en que se prevé la posibilidad de ser enseñada/aprendida en tanto que conjuntos de comportamientos, sentimientos y pensamientos que contribuyen a la convivencia armoniosa entre las personas de una sociedad. Es decir, la imagen de ciudadanía que circula en los discursos no remite sólo a una definición política del término ya que, por una parte, si bien alude al sentido de pertenencia de los individuos-ciudadanos, éste no se ve limitado por la clásica frontera estado-nacional y, por otra parte, trasciende dicha definición al dotar al concepto de una carga ético-moral a través de la homologación del ciudadano con la persona (Cortina, 2001). Ello puede apreciarse de forma explícita cuando se habla de la “ciudadanía universal” y/o a la “sociedad” en términos abstractos, como es el caso de Pía:

“Ciudadanía supone ser parte de algo, de una ciudad o país, o lo que quiera cada uno. Desde un sentido más amplio, la veo como una ciudadanía universal, ser capaz de entender que todos somos ciudadanos, todos somos personas. Pensándola sobre todo en un determinado contexto, y no solo eso, pues hasta en los pueblos no sólo vive gente del pueblo, ha comenzado a llegar gente de fuera de Madrid, de fuera de España, de fuera de Europa, de diferentes partes del mundo”. (Pía. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública)

Volviendo a prestar atención a la idea de civismo tratado en los párrafos precedentes, puede resultar interesante detenerse en el vínculo que se establece, unas veces de manera explícita y otras implícitamente, entre la ciudadanía y el civismo:

“La ciudadanía es como un comportamiento de las personas, un comportamiento social que... es un ciudadano con derechos, con deberes, que está dentro de una sociedad y que tenemos que respetar unas normas. Como vives con más gente, tienes que saber respetar muchas cosas, por ejemplo, no tirar papeles al suelo, no empujar a la gente si vas andando... un comportamiento cívico”. (Carlota. 25-30 años. Estudiante Universidad Privada).

El civismo como elemento modelador de la ciudadanía hace referencia a la competencia adquirida por los sujetos para vivir en sociedad, es decir, para saber ser y saber estar. En los discursos de los entrevistados se reconoce una concepción de la ciudadanía como actitud que se forja tomando como elemento fundamental el sentido de pertenencia, el cual a su vez está mediado por la posibilidad de participación de los agentes sociales en la comunidad (Ramírez, 2005).

6. La ciudadanización en el espacio escolar desde la visión del futuro maestro

Aunque el propósito inicial de las entrevistas era indagar sobre las imágenes que los futuros maestros de primaria tienen del proceso de formación ciudadana, los sujetos en-

entrevistados fueron orientando su discurso hacia un espacio temático más restringido o, si se quiere, más concreto: la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Esta asignatura, como ya se indicó en páginas precedentes, se incorporó en la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE), suscitando una serie de controversias que impulsaron a que el actual gobierno en España transformara profundamente los contenidos en ella estipulados.

El estudiantado entrevistado establece una homologación entre esta asignatura y el proceso de ciudadanía que tiene lugar en la escuela. Ahora bien, —como se verá más adelante— ello no implica que estén de acuerdo en limitar la formación en ciudadanía a una asignatura, sino que la mención a ella les sirve de punto de partida para argumentar la necesidad de promover la ciudadanía sobre la base de la complementariedad de los enfoques transversal y por asignatura. En definitiva, consideran que la asignatura puede ser necesaria pero no es, bajo su punto de vista, suficiente.

La tendencia de los sujetos entrevistados a centrar la atención, al menos en sus primeros momentos, en una asignatura concreta cuando hablan de la formación ciudadana en la escuela puede atribuirse a la controversia, que saltó hasta el discurso público en España (véase Peinado, 2012) a partir de la incorporación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía en el currículo de primaria y de secundaria. Fue una discusión, que se prolongó durante varios años (en concreto, desde antes incluso de la promulgación de la LOE en el 2006 hasta la puesta en marcha de la asignatura en el 2010), por lo que no debe sorprender que los futuros maestros de primaria aludieran a ella en el momento en que fueron entrevistados, así como tampoco que plantearan que la polémica generada a su alrededor respondiese más a cuestiones político-ideológicas (en el sentido de intereses de los partidos políticos) que a cuestiones pedagógicas. A este respecto, Mónica asegura lo siguiente:

“Conozco gente que ha dado esa asignatura y creo que no hay mucho problema. Creo que no se da una controversia. Creo que con fines propagandísticos y políticos es que se genera la discusión de ese tema pero, en general, no se da en la escuela una controversia. Se decía que se pretendía adoctrinar con ideas de un lado o de otro. También por el tema de las parejas homosexuales, porque había un libro de texto que decía que este niño tiene dos papás. Pero realmente creo que eso es más una anécdota” (Mónica. 30-35 años. Estudiante Universidad Privada).

La asignatura de Educación para la Ciudadanía es considerada como un espacio para la formación de ciudadanos, y ésta es vista a su vez como análogo a la formación en valores. Jesús lo expresa del siguiente modo:

“Ahora está muy de moda esto de educación para la ciudadanía. Antes se suponía que esa educación para la ciudadanía se hacía entre todos. Creo que lo que más importa son los valores. ¡Vamos!, para mí. Yo creo que hay una pérdida de valores en esta sociedad muy importante, y que si se educa en valores de respeto, responsabilidad y todo eso, como que ya es un buen paso (...). Creo que los valores es una

parte bastante importante pero que también tiene que enseñar la familia”. (Jesús. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública)

En los discursos de estos estudiantes aparecen referencias constantes a la necesidad de establecer la Educación para la Ciudadanía como asignatura dentro del curriculum escolar obligatorio dada la pérdida de valores ciudadanos. No obstante, también se ha constatado que los sujetos entrevistados, aun considerando la pertinencia de la asignatura, estiman que no es suficiente. Algunos de ellos afirman que la formación en ciudadanía no puede restringirse a una asignatura debido a que, desde su perspectiva, la ciudadanización es un proceso que se experimenta en los diversos mundos vividos por los niños. De ser así, cabría esperar que concluyeran que todos estos mundos contribuyen a formarla, son espacios educativos. Sin embargo, siguen poniendo el énfasis, cuando no en la familia, en la escuela: otras asignaturas, los pasillos, el patio, el comedor, etcétera.

“Yo creo que, para formar a un ciudadano, tendrás que involucrarlo un poco en la sociedad e intentar que tenga relación con todos sus compañeros, que sepan tratarse, que a lo mejor sepan resolver conflictos, que sepan tratarlos de otra forma (...) Respeto hacia los demás y saber que tus acciones pueden molestar a otros y pensar en el bien de todos” (Laura. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública).

Lo escolar siempre aparece cuando se abordan temas educativos, y la formación ciudadana y/o la formación en valores no son una excepción.

“Yo creo que el profesor tiene que tener unas normas, tiene que seguir unas pautas para educar a sus alumnos. Esto que te decía del respeto, el respeto hacia los profesores, entre los alumnos... Siempre, siempre, el respeto. Por ejemplo, que si el profesor pregunta: ‘¿Quién sabe quién es el de la escultura del parque?’, y si todos responden a la vez, es que no se va a entender nada. Pues, venga, que respeten el turno de palabra” (Paula. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública).

Otro elemento que forma parte de los discursos de los entrevistados es un concepto de ciudadanización que, cuando se refiere a la escuela, la define en función de un conjunto de valores que consideran necesario enseñar a los niños; destacando el respeto. Así lo expresa ahora Lucía:

“Enseñarles a usar el sentido común sobre todo, en cuanto al respeto por la persona, sobre todo respeto de la dignidad de esa persona”. (Lucía. 30-35 años. Estudiante Universidad Pública)

Y de este otro modo lo plantea Concepción:

“Enseñar a ser persona a un niño, enseñar lo que está bien y lo que está mal, enseñar en valores, pero no sólo los religiosos, porque la religión explica una cosa, pero no todas. La enseñanza en valores es importante, pero enseñar en valores es

enseñar las normas no escritas (...). Es que tenemos que decir todas las cosas con respeto. Es que (en) una educación en valores, yo pondría el respeto en primero lugar”. (Concepción. 20-25 años. Estudiante Universidad Privada)

El ciudadano-persona se constituye como tal, según los estudiantes entrevistados, cuando adquiere las herramientas ético-valóricas que le permiten distinguir entre el bien y el mal. El ser un “buen ciudadano”, una “persona”, lleva implícita una fuerte carga moral. Claro está que esta formación ciudadana, en tanto que equiparada a la formación en valores, es atribuida a la familia como principal responsable. Sin embargo, la imagen que los entrevistados manejan es que, dada las características de la actual sociedad, las familias han caído en una especie de abulia con respecto a esta responsabilidad. El incumplimiento de lo que consideran una parte del rol parental educativo, lleva a un número importante de entrevistados a plantearse próximos a la idea de que el profesorado ha tenido que hacerse cargo de ella y se ha visto obligado a asumir ‘como suyo’, el deber promover la formación en ciudadanía como parte integral del proceso socializador de los niños.

“Que a un niño de seis años se le incite a ser el mejor y a luchar contra sus compañeros cuando, en realidad, debería estar jugando en el parque, a mí me parece una barbaridad. Eso es muy duro. Por ejemplo, hoy los padres les dicen a sus hijos: ‘No les dejes tus lápices a tus compañeros, porque a lo mejor no te los devuelven’. ¿Cómo le dices a un niño de seis años eso? Desde ahí pierden total posibilidad de altruismo, de ser buenas personas”. (Ramón. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública)

Cuando los futuros maestros de primaria hablan de formación en ciudadanía, lo hacen desde dos planos. Uno de ellos consiste en pensarla en términos de lo que podría calificarse de “producto” del proceso de ciudadanización, esto es, del “buen ciudadano” o del “ciudadano normal” que se quiere formar. El otro alude, en cambio, a las condiciones mínimas que se consideran necesarias para la consecución de este “buen ciudadano”. Entre estas condiciones, se puede identificar el “saber razonar”, el “saber usar la inteligencia” y el “saber pensar críticamente”, que aparecen representadas, en el marco de los discursos de estos estudiantes, como competencias que pueden y deben ser desarrolladas en el contexto escolar. Así, consideran que estas *condiciones para* formar ciudadanos se orientan a la *necesidad de* contar con “buenos ciudadanos”. La ciudadanización estará fuertemente enraizada, entonces, en una formación ético-valórica de los niños en edad escolar.

Como se ha indicado más arriba, la promoción de la ciudadanía en la escuela es asumida por un segmento de los sujetos entrevistados como parte del rol de maestro. Este fenómeno se da como consecuencia de la imagen que se han formado acerca de que las familias; pues sostienen que estas incumplen hoy en día esta función. Una vez dan por establecida esta situación, pasan a considerar la posibilidad de seguir dos

enfoques en la formación para la ciudadanía. Estos enfoques, ya mencionados más atrás, son: 1) el enfoque por asignatura, que se entiende, a partir de la incorporación al currículo de la asignatura obligatoria Educación para la Ciudadanía; 2) el enfoque transversal, que estipula la definición de objetivos que han de estar presentes en todas las asignaturas obligatorias y en el quehacer mismo del centro educativo.

Aunque los informantes se decantan, al menos declarativamente, por el enfoque transversal, no puede obviarse que de manera reiterada se muestran favorables a una asignatura como Educación para la Ciudadanía, si bien lo hacen desde un planteamiento que aboga por la complementariedad de enfoques.

“Tal vez han pensado que tal como están las cosas, a la sociedad algo se nos está escapando y por eso han dicho: ‘Vamos a incorporar una asignatura más social, porque parece que cada niño está ahí en su mesita, en su jaulita, y que sólo se relaciona con los otros en el patio’. (...) Bueno, pero creo que no se arregla sólo con una asignatura. Tiene que estar en la escuela completa” (Pía. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública).

Esta complementariedad la consideran tanto más imprescindible cuanto más necesaria ven la formación en ciudadanía debido a la convicción de que las familias actuales no desempeñan adecuadamente el rol que les compete, traspasando muchas de sus funciones (entre ellas la formación en ciudadanía) hasta el espacio escolar. En este contexto, que la escuela se ocupe de formar en ciudadanía se les presenta como una necesidad. El siguiente verbatim sirve para ilustrarlo:

“Yo pienso que si realmente se ha implantado y si es que hemos llegado a esta medida, es porque realmente la necesitamos, vamos, que eso lo aseguro. Además que soy una de las que apoya esa asignatura porque algo falla. Y si lo podemos hacer en el colegio, aunque sea un minuto al día, hay que hacerlo. (...) Vamos, que yo creo que es una asignatura muy buena y que debe estar dirigida a los valores principales”. (Camila. 25-30 años. Estudiante Universidad Pública)

No obstante, son partidarios de la incorporación de la asignatura al currículo escolar de una manera condicionada; es decir, siempre y cuando dicha incorporación no afecte a “las asignaturas importantes”. Es lo que nos dice Guadalupe:

“Es que los niños vienen cada vez peor, y es que yo reconozco también que somos una generación que está fatal. Yo creo que mi generación hay muchos valores que no los tiene. Pero si te lo explican desde pequeño como algo realmente importante, como algo que realmente hay que saber en Ciudadanía (en la asignatura), no como: ‘¡Niño no tires el papel al suelo que eso está mal! Si no va a quitar horario a cosas importantes, como matemáticas lengua e inglés, lo considero fundamental”’. (Guadalupe. 20-25 años. Estudiante de Universidad Pública)

Ahora bien, aunque admitan la necesidad que hay en la actualidad de promover la formación ciudadana en la escuela, en los discursos se puede reconocer la tendencia a externalizar la responsabilidad, esta vez la de acometer este proceso de ciudadanía, pues lo consideran un cometido de la familia. Esta situación, por la que se acepta desempeñar una función cuya responsabilidad se atribuye a otro, se hace más comprensible si se tienen en cuenta, por un lado, las imágenes desmejoradas que los futuros maestros tienen acerca de las familias y de la relación familia-escuela y, por otra, la fetichización de los aspectos técnico-pedagógicos de su quehacer docente.

Tres son los modos a través de los cuales el estudiantado externaliza, a nivel del discurso, las responsabilidades que pudiera tener la escuela y, con ella, ellos mismos con relación al proceso de ciudadanía de los alumnos:

1) Evocar el incumplimiento de las funciones que competen a los padres: los futuros titulados en maestro de educación primaria propenden a pensar que, como parte de la dejación que han hecho de su función socializadora, las familias contemporáneas han descuidado particularmente esta parcela de la educación en valores. Así, manifiestan que se ha perdido la idea de autoridad, que hay una excesiva permisividad por parte de los padres, que no saben cómo educar a los hijos, etc.; todo lo cual, en su conjunto, lleva a que las familias traspasen a la escuela la tarea de formar a los niños en estos ámbitos ético-valóricos, con el consiguiente aumento de presión sobre su trabajo docente.

“Estamos de acuerdo en que no es obligación de la escuela transmitir valores. Eso se aprendía en casa. Pero es que tenemos que ser realistas, y actualmente tanto el padre como la madre trabajan y los niños se pasan medio día en el colegio”. (Sofía. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública)

2) Apelar a la Ley: los entrevistados reconocen la dificultad que conlleva promover el desarrollo de la ciudadanía en el contexto escolar, aunque también la importancia que tiene asumirlo debido a los cambios que han acontecido en la sociedad española, sobre todo —como se ha dicho— en la institución familiar. La dificultad proviene de los conflictos potenciales que, a su parecer, conlleva la enseñanza de ciertos contenidos definidos por Ley. Esta idea tiene su origen en el temor de que se reproduzcan en cada escuela concreta las disputas que, como se comentó, tuvieron lugar en la arena política española cuando se decidió incorporar Educación para la Ciudadanía en los currícula de primaria y secundaria. Haciendo frente a esta situación de fuerte politización de la asignatura y, en general, de la educación en España, los entrevistados apelan a lo establecido por la Ley como vía para des-responsabilizar a la escuela de “lo que hay que enseñar” y des-responsabilizarse también a sí mismos.

3) Recurrir al conocimiento experto: si se considera que los contenidos de Educación para la Ciudadanía ya han sido formalizados, desde fuera del espacio

escolar, por expertos que han intervenido en definirla, sólo hay que dar un paso más para ver como lo ideal, que estos expertos intervengan también en la impartición de la asignatura. Hugo, en el siguiente verbatim, identifica a los sociólogos y psicólogos como “especialistas”, como “personas preparadas” para impartirla:

“El colegio donde me correspondió la práctica comenzó a darla un poco a disgusto. Ahora, como esto es de partidos, cuando los profesores son de ese partido, la dictan sin problemas; cuando son del otro, la dan a regañadientes. La persona a la que el año pasado vi impartirla era del partido contrario. Ella decía que debía haber clases de religión, clases de estudio, porque esa asignatura no valía para nada, que ella la daba porque la obligaban. En el centro en el que he estado este año había profesores especialistas, sociólogos por ejemplo, que eran personas preparadas para ese ámbito específicamente. Entonces, la daban bien”. (Hugo. 20-25 años. Estudiante Universidad Privada)

Dado que la realidad indica que en todos los centros escolares no es posible contar con expertos que se hagan cargo de Educación para la Ciudadanía, la existencia de *manuales* para la asignatura viene a cubrir esta carencia, puesto que se asume que estos libros de texto han sido elaborados por especialistas en la materia, aunque cada uno presente matices según líneas editoriales específicas⁵. Esta situación supone de nuevo dejar los contenidos (en este caso, incluido el desarrollo didáctico de los mismos) en manos externas, en concreto, en manos de las empresas editoriales, si bien éstas los trabajan de acuerdo a los que han sido seleccionados y definidos por la Administración Educativa.

En cuanto al enfoque transversal para la formación ciudadana, los futuros maestros de primaria prefieren éste como estrategia más adecuada para la promoción de la ciudadanía en la escuela. Y aunque no niegan la posibilidad ni siquiera la necesidad de impartir una asignatura específica donde se aborde la temática, valoran que es más útil para el tratamiento de unos aspectos que de otros, como pudiera ser el caso de los derechos humanos.

Cuando —en las imágenes de estos estudiantes— la ciudadanía pasa de tener un componente eminentemente político (de derechos y deberes en una sociedad democrática) a ser entendida en términos actitudinales, se comprende que piensen que una asignatura, independientemente de su nombre y de los contenidos que se le asocien, constituye un espacio excesivamente reducido para que a través de ella se pueda lograr la formación de unas actitudes (o disposiciones a actuar, sentir y pensar de una manera determinada) ya de por sí difíciles de formar en cualquier sitio, tiempo y circunstancia.

⁵ Escandell (2009) ha realizado una revisión, tanto a nivel de los contenidos como de los ejercicios que se proponen, de diecinueve manuales diseñados para dictar la asignatura de Educación para la Ciudadanía.

“Puede haber asignaturas o contenidos específicos como la educación sexual, la educación vial, que sí podrían estar en una pero, en fin, creo que la educación para la ciudadanía debe estar presente desde infantil y en todas las asignaturas de manera implícita, debe ser parte del discurso del maestro. No creo que deba haber una asignatura en específico pero, en fin, si la han puesto, es porque quizá han visto una carencia por parte de los maestros a la hora de pasar valores ciudadanos”. (Diego. 25-30 años. Estudiante Universidad Pública)

De lo dicho por Diego se desprende que la transversalidad en el currículo escolar de la competencia social y ciudadana es considerada por los futuros profesores de primaria como el enfoque más apropiado; teniéndose en cuenta, por otro lado, que la formación transversal puede entenderse en dos sentidos distintos: como una formación a lo largo de la vida escolar (esto es, en todos los niveles obligatorios) o como una formación que, en cada curso académico, debe estar presente en todas las asignaturas, en todos los momentos y en todos los lugares de la escuela.

7. Conclusiones

Los estudiantes de magisterio de primaria hacen uso de los tres modos antes reseñados para externalizar a través de ellos la responsabilidad de la formación en ciudadanía que se les pudiera atribuir. Por otra parte, dejan claro que aun sin ser parte de su rol *natural* como docentes, aun sin que definan “lo que se enseña”, aun sin sentirse tan preparados como “los especialistas” para impartir la asignatura de Educación para la Ciudadanía..., aun sin todo eso, la escuela y, en consecuencia, ellos mismos en tanto que futuros maestros de primaria deben contribuir a esa formación, debido a los cambios sociales que, en general, ha experimentado la sociedad contemporánea y, en particular, las familias, que les afectan directamente en la medida han ocasionado una ampliación y una diversificación de sus quehaceres profesionales.

En el discurso de los futuros maestros de primaria, la ciudadanización siempre aparece circunscrita al espacio escolar. Consideran que la promoción de la ciudadanía, ya sea en el aula o en el patio del recreo, sirve para la incorporación de los niños a un contexto social más amplio, esto es, a la sociedad en general, con lo que reproducen así una visión propedéutica de la educación. Evidenciándose una contradicción a nivel del discurso ya que, por un lado, se pretende formar sujetos con una mirada crítica de la sociedad para superar los patrones actualmente predominantes y, por otro, se procura la incorporación de los niños a la sociedad en sus diversas dimensiones. Es decir, la imagen de “persona educada” unida a la idea de educación que tienen los futuros maestros de primaria se ven reflejadas en sus concepciones sobre la ciudadanía y en las formas que consideran apropiadas para promoverla, en tanto que competencia social y ciudadana, en el interior del espacio escolar.

Aunque en los discursos de los sujetos se manifiesta el interés por formar personas críticas superando la idea tradicional de socialización, esto no se manifiesta en la imagen que se han formado acerca de su quehacer como maestros, asociado más a la transmisión de conocimientos y actitudes que las familias no estarían realizando. Tampoco se expresa en la concepción de ciudadanía que manejan, que se fundamenta en el civismo y, por tanto, en la incorporación de normas y valores por parte de los niños que garanticen una cierta convivencia, en definitiva, un orden social tanto en la escuela como en la sociedad de la que van a formar parte cuando sean “personas educadas”.

Esta interpretación ético-normativa de la ciudadanía puede obedecer a sus propios procesos socializadores, reforzados en la formación inicial docente. En las universidades en que se trabaja curricularmente la ciudadanía entre quienes estudian para ser maestros de Educación Primaria, es para ‘formarlos como formadores de futuros ciudadanos’. De modo que, no se hace sino, acentuar la visión propedéutica referida con anterioridad.

La formación en ciudadanía a la que los futuros profesores de primaria se refieren está más próxima, por consiguiente, a la promoción del respeto (un respeto que, en su opinión, debe empezar por la escuela: respeto al maestro, respeto a los compañeros, respeto al material, etc.) y la resolución pacífica de conflictos, que a la acción político-legislativa dirigida, por ejemplo, a problematizar el mundo en que viven, incluida la escuela, y empezar en ella a ejercer y/o reivindicar derechos y deberes que vayan más allá de los cívicos.

A raíz de los elementos expuestos en este artículo, tales como la predominancia de una imagen minusvalorativa de las familias en materia educativa y la persistencia de una imagen del proceso de ciudadanización en la escuela reducido al civismo, se estima pertinente exponer algunas sugerencias que apuntan a la mejora del proceso de formación inicial del profesorado, prestando atención sobre todo a aquello que, según se desprende de la investigación realizada, puede incidir en la educación para la ciudadanía que desarrollarán en la escuela cuando ejerzan como maestros. Estas sugerencias son las que a continuación se detallan.

Una primera sugerencia se orienta a plantear el debate sobre la educación más allá de la escuela, lo que implica ampliar la mirada de los futuros profesores con el fin de que reconozcan en los demás mundos vividos por los niños y niñas posibilidades educativas que no necesariamente han de responder a los dictámenes formulados desde la escuela.

En segundo lugar, dado que a quienes cursan su formación inicial docente no se les forma en ciudadanía o en valores, sino que como futuros ‘formadores’ en valores y ciudadanía, se estima que las instancias formalmente establecidas a nivel curricular deben dirigirse a facilitar al estudiantado el ejercicio de la ciudadanía más allá de la imagen restrictiva anclada en el civismo y más allá de la transmisión de valores que se consideran deseables y las posibles formas de enseñarlos en la escuela.

Finalmente, situar la temática de la ciudadanía en una asignatura conlleva el riesgo de que se *asignaturice*, es decir, de que pase a ser tratada como un conjunto más de contenidos que se han de “transmitir” a los niños mediante las estrategias pedagógicas y los métodos docentes adecuados para que sean “adquiridos” por ellos. Un riesgo que tal vez pudiera evitarse, al menos en parte, mediante la transversalización de la educación para la ciudadanía. Se trataría, entonces, de que los contenidos relacionados con ésta estuvieran presentes en todas las asignaturas que conforman el currículo no sólo de la educación primaria, como abogan los futuros profesores, sino también en la formación inicial de ellos mismos, es decir, de quienes se preparan para ser docentes en la educación primaria.

8. Bibliografía

- ABU EL-HAJ, T. R. (2009): “Imagining Postnationalism: Arts, Citizenship Education and Arab American Youth”, *Anthropology and Education Quarterly*, 40 (1), pp. 1-19.
doi: 10.1111/j.1548-1492.2009.01025.x
- ABELA, A., A. GARCÍA-NIETO, y A. PÉREZ (2007): “Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo”, *Cuadernos Metodológicos*, 40, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- BISQUERRA, R. (2008): *Educación para la Ciudadanía y Convivencia. El enfoque de la educación emocional*, Madrid, Wolters Kluwer.
- BOLÍVAR, A. (2007): *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*, Barcelona, Grao.
- BOSNIAK, L. (2000): “Citizenship denationalized”, *Indiana Journal of Global Legal Studies*, Vol 7. Indiana. Disponible en:
<<http://www.javvo.com/colerche/documents/citi.pdf>. Extraído el 20 de noviembre de 2012>
- CARLSSON-PAIGE, N. y L. LANTIERI (2004): “A changing vision of education”, en N. Noddings (ed.), *Educating Citizens for Global Awareness*, New York, Teachers College Press, pp. 107-121.
- CORTINA, A. (2001): “El Protagonismo de los ciudadanos. Dimensiones de la ciudadanía”, en A. Cortina y J. Conill (coords.), *Educación en la ciudadanía*, Valencia, Institució Alfons Magnànim, pp. 13-30.
- DÍAZ DE RADA, A. (2008): “Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela”, en M. Jociles y A. Franzé (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, Madrid, Trotta, pp. 345-379.
- DÍAZ DE RADA, A. (1996): *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*, Madrid, Siglo XXI.

- DOMINGO, A. (2001): “Ciudadanía multicultural y filosofía política: un desafío cultural al pluralismo”, en A. Cortina y J. Conill (coords.), *Educación en la ciudadanía*, Valencia, Institució Alfons el Magnànim, pp. 63-83.
- ESCANDELL, J. (2009): *Diecinueve Manuales de Educación para la Ciudadanía*, Madrid, CEU.
- ESCANILLA, A. (2008): *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*, Barcelona, Grao.
- LADSON-BILLINGS, G. (2004): “Differing Concepts of citizenship: schools and communities as sites of civic development”, en N. Noddings (ed.), *Educating Citizens for Global Awareness*, New York, Teachers College Press, pp. 69-80.
- MARCO, B. (2008): *Competencias básicas. Hacia un Nuevo paradigma educativo*, Madrid, Narcea.
- MARSHALL, T. (1998): *Ciudadanía y Clase Social*, Madrid, Alianza.
- MARTÍNEZ, P. y F. HERNÁNDEZ (2008): “La formación en competencias en educación superior: un nuevo factor de calidad en el contexto multicultural”, en E. Soriano (coord.), *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática*, Madrid, La Muralla, pp. 157-185.
- MATA, P. (2011): *La ciudadanía ética, crítica, participativa y transformadora: Propuestas educativas desde el enfoque intercultural*, Tesis Doctoral, Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- MOLINA, S., P. MIRALLES y J. ORTUÑO (2013): “Concepciones de los futuros maestros de educación primaria sobre formación cívica y ciudadana”, *Educatio Siglo XXI*, 31 (1), pp. 105-126. Disponible en:
<http://www.academia.edu/8085798/Concepciones_de_los_futuros_maestros_de_Educaci%C3%B3n_Primaria_sobre_formaci%C3%B3n_c%C3%ADvica_y_ciudadana>
- MUÑOZ, C. y B. TORRES (2014): “La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos”, *Revista Electrónica Educare*, 18 (2), pp. 233-245.
- OVELAR, N. (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), pp. 285-316. Disponible en:
<<http://www.scielo.org.ve/pdf/ip/v23n1/art13.pdf>>
- PECES-BARBA, G. (2007): *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*, Madrid, Espasa.
- PEINADO (2012): “En torno a la asignatura: Educación para la ciudadanía. Balance de una polémica (2007-2011)”, *Revista de Antropología Experimental*, 12, pp. 277-286.
- RAMÍREZ, J. (2005): Las dimensiones de la ciudadanía: implicancias teóricas y puesta en práctica”. Disponible en:
<www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/espinal/espinalpdf/Espiral2/89-112.pdf>
[Fecha de consulta: 17 de marzo de 2012].
- TIANA, A. (2009): *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación*, Madrid, Wolters Kluwer.

- SANTOS GUERRA, M. (2010): “La formación del profesorado en las instituciones que aprenden”, *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado* 68, 24 (2), pp. 175-200.
- TRINIDAD, A., V. CARRERO y R. SORIANO (2006): “Teoría fundamentada ‘Grounded Theory’. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional”, *Cuadernos Metodológicos*, 37, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- TUCHO, F. (2006): “La educación en comunicación como eje de una educación para la ciudadanía”, *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26, pp. 83-88.