



*Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Departamento de Didácticas Específicas*

*Programa de Doctorado:
Educación*

TESIS DOCTORAL

*La educación para la ciudadanía democrática y la didáctica de las
Ciencias Sociales. Estudio de un caso de investigación-acción en la
formación inicial de maestros de Educación Primaria*

Doctoranda: Gloria Luna Rodrigo

DIRECTOR:
Dr. Joan Pagès Blanch
Universidad Autònoma de Barcelona

Madrid 2014

ÍNDICE

CAPÍTULO 1

TEMA Y PRESUPUESTOS DE PARTIDA DE LA TESIS DOCTORAL

1.1 Tema y propósito

Grupo clase entero

Agregación de los datos por grupos de trabajo

1.2 Campo de estudio y contenidos

1.2.1 Análisis de los datos

1.2.2 Hipótesis

1.3 Marco conceptual y principios de la educación para la ciudadanía democrática

1.3.1 Antecedentes y referentes teóricos

1.3.2 Propuestas del Consejo de Europa

1.3.2.1 Competencias y contenidos (el único en toda la tesis?; por qué no así, como el resto de epígrafes de 4.º orden)

Competencias y contenidos

1.4 Antecedentes y estado actual de la investigación

1.5 Síntesis de los modelos de ciudadanía y sus correlatos de educación

1.5.1 Ciudadanía clásica o republicana

1.5.2 Educación para la ciudadanía republicana

1.5.3 Ciudadanía liberal

1.5.4 Modelo tradicional

1.5.5 Modelo radical

1.5.6 Nociones de ciudadanía democrática máxima y mínima

1.5.7 Modelos de ciudadanía nacional y post-nacional

CAPÍTULO 2

MODELOS EUROPEOS DE CIUDADANÍA HISTORIA Y ELEMENTOS

2.1 Hitos históricos en el desarrollo del concepto de ciudadanía

2.2 Elementos de la ciudadanía en el siglo XXI

2.2.1 La crisis del Estado del Bienestar

2.2.2 Los nuevos ciudadanos

Cambios en los elementos constitutivos de la ciudadanía

La identidad como elemento importante en fuerte evolución.

2.3 Conceptos de ciudadanía en el marco europeo

2.3.1 Concepto de ciudadanía en Francia

Vida cívica y asociacionismo

Las colonias francesas. La misión civilizadora y la ciudadanía

2.3.2 Educación para la ciudadanía en la República Francesa

El modelo republicano

Principios y métodos

El desarrollo de la identidad nacional

El papel de la comunidad

Diversidad y cohesión social

2.3.3 El concepto de ciudadanía en Inglaterra

Ciudadanía “industrial” y atrofia constitucional

2.3.4 La educación para la ciudadanía en Inglaterra

El contexto educativo del siglo XX en Inglaterra

Algunas causas del auge y caída del estatus de la educación para la ciudadanía

El esfuerzo de los gobiernos ante la crisis

Speaker Commission on Citizenship

El Informe del National Curriculum Council

Advisory Committee on Citizenship and Democracy in Schools: el Crick Report

Capital social, ciudadanía y educación para la ciudadanía: de Marshall a Crick

La política de la Tercera Vía y sus políticas

El gobierno de coalición Cameron-Klegg

2.3.5 El currículo de educación para la ciudadanía en Inglaterra

Principios y objetivos

Currículo en Educación para la ciudadanía de 2002 a 2010

- Principales ítems del currículo de ciudadanía
- El currículo vigente
- 2.3.6 El modelo de ciudadanía en España
 - Teorías de la transición
 - La narrativa
 - La teoría de la *cultura política*
 - Actitudes y prácticas de ciudadanía en España
 - La moderación como principio de acción política*
 - El Estado, garante de la justicia social*
 - Competencia política y orden de participación bajos*
 - La evolución de los principales aspectos económicos, sociales, políticos e institucionales, como factor explicativo*
 - La inserción en el sistema capitalista liberal*
 - Las transformaciones de la vida social*
 - La consolidación del sistema, un proceso precipitado y problemático*
 - La rápida institucionalización de los derechos cívicos y el déficit democrático*
- 2.3.7 La educación para la ciudadanía en España
 - Antecedentes del sistema actual en los siglos XIX y XX
 - Currículo Nacional de Educación para la Ciudadanía
 - Contenidos de Educación para la Ciudadanía*
 - Educación Ético-Cívica*
 - Contenidos de Educación Ético-Cívica*
 - El currículo de Educación para la Ciudadanía en la Comunidad de Madrid
 - El Currículo vigente hasta agosto de 2013 (ECD/7/2013, B.O.E. de 16 de enero de 2013)
 - Conclusión

CAPÍTULO 3

CONTEXTO CURRICULAR

- 3.1 Objetivos curriculares
- 3.2 Estructura de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales
 - 3.2.1 La intervención educativa mediante proyectos
 - Aproximación afectiva a su barrio
 - El proyecto principal. El trabajo en grupo sobre un tema controvertido
- 3.3 El uso del entorno local y el espacio de vida como instrumentos de educación para la ciudadanía democrática
 - 3.3.1 La ciudadanía como una práctica: aprendizaje y vivencia cotidiana de la democracia
 - 3.3.2 La comunidad y *el capital social*
 - El debate sobre el capital social, definiciones y potencial
 - Definiciones*
 - La acumulación de confianza*
 - 3.3.3 Estrategia docente por proyectos con el conflicto o el problema como eje
 - 3.3.4 Las competencias básicas como poderes. El valor del conocimiento como instrumento de liberación
 - Una ciudadanía capacitada
 - Las competencias básicas como poderes para la ciudadanía
 - Generación del conocimiento y competencia comunicativa
 - El meta-conocimiento como forma de educación
 - Consenso conceptual y comunicación
- 3.4 La ciudad como escenario y protagonista de los conflictos
 - 3.4.1 El proceso de segregación residencial. Valores y externalidades
 - Externalidades
 - 3.4.2 Inmigración y urbanización. La segregación racial
 - 3.4.3 Conclusión: los ciudadanos invisibles.

CAPÍTULO 4

CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

- 4.1 Paradigmas y perspectivas epistemológicas
 - 4.1.1 Paradigma post-positivista
 - 4.1.2 Paradigma constructivista, hermenéutico o interpretativo en educación
 - 4.1.3 El paradigma crítico, participante o emancipador

- 4.1.4 Paradigma pragmático
- 4.2 La investigación acción con estudio de caso
 - 4.2.1 La investigación en la acción
 - 4.2.2 Ciclos de investigación-acción
- 4.3 Métodos de investigación
 - 4.3.1 Métodos asociados al paradigma cualitativo
 - El proceso de teorización en la investigación cualitativa
 - Criterios y procedimientos de credibilidad, validez y fiabilidad
 - Credibilidad
 - Transferibilidad
 - Fundamentación
 - Confidencialidad
 - La investigación cualitativa con estudio de caso
 - 4.3.2 Métodos asociados al paradigma cuantitativo
 - Análisis descriptivos
 - Análisis inferencial
 - 4.3.3 Métodos asociados a la metodología mixta
 - Uso de modelos y teorías

CAPÍTULO 5 ANÁLISIS MEDIANTE MÉTODOS CUANTITATIVOS

- 5.1 Introducción
 - 5.1.1 Grupo clase entero
 - 5.1.2 Agregación de los datos por grupos de trabajo
- 5.2 Discusión de los resultados del análisis cuantitativo de los valores expresados por el grupo clase
 - 5.2.1 Elementos de ciudadanía
 - 5.2.2 Valores de ciudadanía
 - 1 y 2. Nivel de participación y liderazgo en actividades de ocio, culturales, políticas u otras
 - 3. Interés por los temas políticos y sociales
 - 4. Grado de confianza cívica, es decir, de confianza en las instituciones y en sus miembros
 - 5. Papel del conocimiento en la actividad política
 - 6. Formas de participación en la vida pública
 - 7. Tipos de identidad y solidaridad
 - 8. Gestión de los conflictos
 - 9. Relación entre el individuo y las instituciones
 - 9.1 Respuestas a la pregunta: “¿Qué entiendes por libertad?”
 - 9.2 Concepto de ciudadanía
 - Resultados Pretest
 - Resultados Posttest
 - 5.2.3 Educación para la ciudadanía
- 5.3 Resumen de la discusión sobre el grupo clase
 - 5.3.1 Valores de ciudadanía
 - 5.3.2 Educación para la ciudadanía

CAPÍTULO 6 ANÁLISIS CUALITATIVO

- 6.1 Introducción
- 6.2 Análisis y evaluación de los trabajos
 - 6.2.1 Puente de Vallecas: el problema de la basura
 - Índice
 - Estructura
 - 1. Tema del trabajo
 - 2. Análisis de la zona
 - 3. Unidad didáctica
 - Conclusiones
 - Resumen síntesis
 - Criterios para la evaluación del trabajo grupal
 - 6.2.2 San Sebastián de los Reyes: el botellón en la Marina

	Índice
	Estructura
	1. <i>Tema del trabajo</i>
	2. <i>Análisis de la zona</i>
	3. <i>Unidad didáctica</i>
	Conclusiones
	Resumen síntesis
	Criterios para la evaluación del trabajo grupal
6.2.3	Parla: el boom inmobiliario
	Índice
	Estructura
	1. <i>Tema del trabajo</i>
	2. <i>Análisis de la zona</i>
	3. <i>Unidad didáctica</i>
	Resumen síntesis
	Criterios para la evaluación del trabajo grupal
6.2.4	Tetuán: la accesibilidad de los minusválidos en Valdeacederas
	Índice
	Estructura
	1. <i>Tema del trabajo</i>
	2. <i>Análisis de la zona</i>
	3. <i>Inmersión temática</i>
	Resumen síntesis
	Criterios para la evaluación del trabajo grupal
6.2.5	Fuencarral: el túnel bajo El Pardo
	Estructura
	1. <i>Tema del trabajo</i>
	2. <i>Estructura</i>
	2. <i>Unidad didáctica</i>
	Resumen síntesis
	Criterios para la evaluación del trabajo grupal
6.2.6	Leganés: violencia en La Cubierta
	Estructura
	1. <i>Tema del trabajo</i>
	2. <i>Análisis de la zona</i>
	3. <i>Unidad didáctica</i>
	Conclusiones
	Resumen síntesis
	Criterios para la evaluación del trabajo grupal
6.2.7	Fuenlabrada: mal olor en una vaquería del barrio de Loranca
	Estructura
	1. <i>Tema del trabajo</i>
	2. <i>Análisis de la zona</i>
	3. <i>Unidad didáctica</i>
	Desarrollo de la inmersión temática
	Conclusiones
	Resumen síntesis
	Criterios para la evaluación del trabajo grupal
6.2.8	Hortaleza: problemas en el barrio Virgen del Cortijo
	Estructura
	1. <i>Tema del trabajo</i>
	2. <i>Análisis de la zona</i>
	3. <i>Unidad didáctica</i>
	Resumen síntesis
	Criterios para la evaluación del trabajo grupal
6.2.9	Coslada: la inmigración y el ruido
	Índice
	Estructura
	1. <i>Tema del trabajo</i>
	2. <i>Análisis de la zona</i>
	3. <i>Unidad didáctica</i>

Resumen síntesis

- 6.3 Categorías emergentes, tareas y nivel de desempeño de los grupos
 - 6.3.1 Listado de categorías emergentes del análisis de los trabajos
 - 1. Tipos y formatos para la presentación de los datos
 - 2. Presencia y claridad de definición de un tema controvertido o problema
 - 3. Expresión de la postura ideológica y/o de la perspectiva sociológica del grupo
 - 4. Análisis regional
 - 5. Intervención educativa
 - 5.A *Competencias desarrolladas por mis alumnos.*
 - 5.B *Competencias y grado de participación de los alumnos de Primaria en el análisis del fenómeno*
 - 6. Educación para la ciudadanía. Documento específico
 - 6.3.2 Matriz de categorías emergentes y tareas (Nivel de Análisis 6) Excel
- 6.4 Conclusión síntesis
 - 6.4.1 Documentación, presentación de la zona y definición del problema
 - 6.4.2 Conocimiento del problema y de la zona
 - 6.4.3 La intervención educativa
 - 6.4.4 Competencias, habilidades, estrategias de mis estudiantes
 - 6.4.5 Competencias potenciales de los alumnos en el aula de Primaria

CAPÍTULO 7

RESULTADOS DEL ANÁLISIS POSTEST AGREGADOS POR GRUPO DE TRABAJO

- 7.1 Análisis cuantitativo de las preferencias agregadas por grupo de trabajo en educación para la ciudadanía
 - 7.1.1 Introducción metodológica
 - 7.1.2 Resultados obtenidos para el grupo clase para educación ciudadana
 - Puntuación de las respuestas
 - Discusión de los resultados
 - 7.1.3 Preferencias de cada grupo en educación para la ciudadanía
 - 7.1.4 Integración de las evaluaciones de los trabajos y de los resultados cuantitativos por grupo
- 7.2 Análisis cuantitativo de los valores de ciudadanía expresados por grupo

CONCLUSIONES

Consideraciones previas

- 1. Análisis cuantitativo
 - 1.1 Conclusiones acerca de los valores de ciudadanía del grupo clase
 - 1.2 Conclusiones acerca de las preferencias en educación para la ciudadanía
- 2. Análisis cualitativo
 - 2.1 Niveles de análisis
 - 2.2 Conclusiones sobre los trabajos
 - 2.2.1 Procedimientos y tareas en el procesado los datos
 - 2.2.2 Procedimientos y tareas para la intervención educativa en Primaria
- 3. Análisis mixto. Ensayo de integración
 - 3.1 Primer ensayo
 - 3.2 Segundo ensayo
 - 3.3 Tercer ensayo

ANEXO 1

ANEXO 2

APÉNDICE 1

APÉNDICE 2

APÉNDICE 3

APÉNDICE 4

BIBLIOGRAFÍA

CD

- Ejemplos de trabajos de alumnos
- Bases de datos
- Apéndice 3

CAPÍTULO 1

TEMA Y PRESUPUESTOS DE PARTIDA DE LA TESIS DOCTORAL

1.1 Tema y propósito

Esta tesis nace de la necesidad de responder a una pregunta que cualquier docente se hace: ¿para qué sirve mi docencia?, ¿consigo modificar algo los conocimientos o las actitudes de mis alumnos? En este caso más concretamente: ¿la intervención educativa en el campo de la didáctica de las ciencias sociales modifica la actitud y valores en el campo de la educación para la ciudadanía entre mis alumnos de la Facultad de Formación del Profesorado, futuros maestros de Educación Primaria?

Se trata pues de un estudio de un caso de intervención educativa y se inscribe en un proceso de auto-evaluación dentro de la investigación acción. Es decir, trata de indagar sobre la “adecuación” de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que desarrollo en mi docencia y que responden a varias preguntas.

La pregunta que planteo en primer lugar es si consigo despertar o desarrollar una conciencia ciudadana en mis alumnos. Esta cuestión se enmarca en la más general del papel que debemos jugar en la formación de maestros en Europa en el momento actual y de la necesidad de seguir generando materiales curriculares que susciten la reflexión entre nuestros alumnos acerca de su labor y su función en la sociedad. Es para mí prioritario que nuestros futuros maestros cuestionen su responsabilidad como agentes sociales de cambio, sus opciones en el contexto socioeconómico, y su propia postura ante las ventajas y los problemas que podría suscitar la coexistencia de identidades y culturas.

En este sentido, percibo la necesidad de que empiecen a tomar conciencia de la diversidad de aproximaciones al concepto de ciudadanía en sentido amplio y a los

elementos que lo conforman, como son: nación, pertenencia, identidad, responsabilidad cívica, solidaridad, relación del individuo con el Estado, autonomía personal, participación política y cívica, ámbitos privados y públicos de vida, y ética. El conocimiento de todos estos temas y elementos y la reflexión personal y contrastada sobre ellos se percibe día a día labor imprescindible en la formación de maestros para preservar y sustentar la democracia.

Ser consciente del para qué de nuestra vida en comunidad nos sirve para saber que sumar esfuerzos y cooperar es mejor que competir. Es crucial para mantener la cohesión social asumir que las identidades, que deben ser múltiples y encajadas, son construcciones sociales artificiales en el devenir histórico y que la segregación inapelable entre *nosotros* y *ellos* nos aparta de la sostenibilidad y pone más difícil la supervivencia como especie. Nos compete como profesores abordar el tema de la identidad y de la pertenencia que contribuyen a la comprometida labor de la formación de la personalidad

La sostenibilidad de las democracias, incluso de las más asentadas, debe de sustentarse en la toma de conciencia de su fragilidad ante el autoritarismo, los extremismos, la exclusión, la ignorancia y la pasividad. Uno de los componentes de la educación cívica es la necesidad de estar activamente alerta en favor del pacto social, o lo que se llama a veces el rearme cívico-democrático. Además, la ciudadanía no es un concepto estático, varía con el tiempo y las circunstancias sociales y económicas, de forma que toda creatividad es poca a la hora de reinventar el concepto. Mi aspiración es conseguir que mis alumnos se acerquen y trabajen por la educación para la ciudadanía en sus futuras aulas en una labor comprometida en la que tal como afirma Martínez-Bonafé (2003, p. 25) educar para la ciudadanía sea: “una de las grandes narrativas modernas de la educación imaginada que señala un camino a la utopía de querer mejorar al individuo educándolo como ciudadano para una sociedad y una vida más dignas”.

En segundo lugar, me pregunto si consigo suscitar estos cambios usando solo el conocimiento crítico y reflexivo de su propio entorno y comunidad. Para lograr el despertar o el desarrollo de los valores de ciudadanía democrática utilizo el conocimiento reflexivo e intencional y el desarrollo de las competencias propias del análisis regional crítico. Mi intervención se cifra en la dirección de un trabajo de

análisis regional que se articula en torno a un tema controvertido o problema (Apéndices). Pretendo con ello un desarrollo autónomo de la conciencia ciudadana que se base en el contexto y espacio de vida del alumno y tenga una proyección práctica real. Esta es una opción de educación para la ciudadanía entre otras, como por ejemplo la educación cívica formal o nacionalista o muy dirigida, o la formación memorística basada en textos legales. Este tipo de educación está vinculada a un concepto de ciudadanía crítico cuya adopción justificaré a lo largo del capítulo 3.

La tercera pregunta es saber si logro que, dentro del contexto de mi ámbito de trabajo y de la asignatura que desarrollo en el currículo de Educación Primaria, mis alumnos, a su vez, son capaces de plantear situaciones de enseñanza-aprendizaje que inicien a unos hipotéticos alumnos de Primaria al aprendizaje de la ciudadanía. Los cambios suscitados en los valores de ciudadanía de mis alumnos y en su capacitación como educadores constituyen el centro de la investigación que se desarrolla a lo largo del capítulo 4 del presente trabajo.

1.2 Campo de estudio y contenidos

Desde los primeros años del siglo actual me ha preocupado la educación en valores y como abordarla desde el campo de la didáctica de las ciencias sociales en mi ámbito docente de formación de maestros.

Enseñar y difundir valores y actitudes de integración ha estado presente en la escuela desde el siglo XIX y la historia y la geografía han sido forma preferente las disciplinas utilizadas. El propósito más común era dar a conocer las reglas de la vida social, el funcionamiento de las instituciones y los valores sobre los que se fundamentaban. Era una labor “informativa” acerca de la organización de la sociedad y de los deberes y derechos de sus integrantes. Este objetivo se lograba mediante dos vías: la instructiva y la ideológica, de forma explícita—la mayoría de las veces— en el currículo oculto, práctica docente y entorno escolar. Había que “construir nación” e incorporar a los jóvenes a una “nueva clase de comunidad con una cultura distintiva” (Gómez-Rodríguez, 1998, p.38). La idea burguesa de nación utilizó el progreso y el patriotismo para legitimar un nuevo orden social que sustituyera a la ciudadanía ilustrada y republicana (Hobsbawm, 1974). Actualmente, múltiples procesos de globalización difuminan la asociación Estado, territorio y una población compuesta por

gentes con recursos económicos, intereses políticos y una cultura comunes. Las fronteras son más permeables que nunca al paso de personas, capitales, mercancías, culturas, estilos de vida, valores, informaciones y conocimientos. Y esto es más notorio en la Europa comunitaria donde el reto de definir una ciudadanía común se hace más urgente, sobre todo ante la incorporación de asiáticos, africanos, latinoamericanos y europeos del Este¹. Y ello es tanto más complicado y urgente ante el auge de movimientos y partidos nacionalistas y xenófobos precisamente en toda Europa.

Todos estos fenómenos han trastocado irreversiblemente las bases sobre las que se organizaba tanto el sistema económico-social como la mera convivencia y la tradición escolar que las apuntalaban. Una situación tan preocupante se percibe en la proliferación de foros y publicaciones que giran en torno a la ciudadanía entendida—en sentido amplio— como la argamasa que mantiene a las sociedades unidas. Se discute sobre las relaciones entre personas, culturas y naciones: la educación para la paz, la convivencia entre culturas y sobre derechos-deberes de la ciudadanía. En este campo conceptual caben todas las cuestiones relacionadas con la información y con la participación, desde las elecciones hasta el asociacionismo de barrio, la xenofobia, la solidaridad nacional e internacional, la ciudadanía transnacional, cuyo ejemplo más claro es el difuso concepto de la ciudadanía europea. También se incluyen en él los derechos humanos, los derechos del niño, todo lo referente a la relación entre hombre y mujer (coeducación, maltrato físico y psicológico), el respeto a la diversidad, derechos de las minorías, etc. Asimismo, temas de carácter económico como la justicia social, el cambio social y la cooperación internacional, con su corolario sobre el mercado justo y el consumo responsable; y otros temas que atañen a nuestra relación con los animales y por si fuera poco con la naturaleza y los recursos que entroncan con el otro gran concepto de la sostenibilidad. También he detectado una variedad “regional” en el sentido de que parece que la educación en ciudadanía en los países europeos no es homogénea ni en los valores prioritarios, ni en la temática, ni en los instrumentos que se utilizan para su tratamiento en las aulas².

¹ Con respecto a esto se está realizando un trabajo de psicología social extenso en varios campos de la percepción y los valores en varios de los antes llamados países del Este, del que la presente referencia es un ejemplo (Füllöp, M.; Berkics, M., 2004).

² Ver: Berg, Graeffe, & Cathie, 2003; Osler & Hugh, 2001; Papanastasiou & Koutselini, 2003; Papanastasiou, Koutselini, & Papanastasiou, 2003.

Desde hace unos años, es pues prioritaria la preocupación por la transmisión de valores en la escuela que se refleja en el papel que se atribuye a la didáctica de las ciencias sociales como instrumento de formación para la ciudadanía democrática de los futuros maestros. En 1998, Joan Pagés se quejaba de la poca atención que se le había prestado entre los formadores de maestros a la educación en valores, mientras que revistas y foros internacionales habían dedicado amplio espacio y detenida reflexión a ello, preguntándose si se debía dejar a la transversalidad la tarea de educar en valores o si era necesario un cambio en los currículos de área y en la propia práctica escolar, como planteaba ya en 1944 Dewey (Dewey en Arthur y Davies, 2008).

Durante el presente siglo se ha producido una eclosión de propuestas que obedecen a múltiples factores y al interés que demuestran las instituciones europeas y todos los países europeos. Sin embargo, existe una gran diversidad de opiniones y perspectivas en cuanto a qué enseñar en esta materia y de hecho no parece cercano el consenso ni en el seno de la Unión Europea (Naval, Print, & Veldhuis, 2002; Osler & Hugh, 2001; Papanastasiou, Koutselini, & Papanastasiou, 2003; Ross, 2002, 2003). Tal dispersión se debe a la cantidad de factores culturales, políticos e históricos que influyen en cómo abordar este campo de la educación.

Con el propósito de delimitar el campo de investigación y de obtener un conocimiento fundado de los conceptos de ciudadanía y de educación para la ciudadanía realicé una primera investigación dentro del campo de la sociología y de la política, aplicadas a la ciudadanía. Sociólogos y politólogos se han venido ocupando con dedicación durante las últimas décadas a lo que se podría llamar concepto de ciudadanía en razón de los problemas que suscita una supuesta identidad y ciudadanía europeas y los temas relacionados con el liberalismo económico y político así como la globalización (Preuss & Requejo, 1998).

Parecía obvio que uno de los factores determinantes en la idea y práctica de los derechos y deberes de ciudadanía fuese el contexto político, pero entendido este no solo como el ideario del partido en el gobierno sino como “cultura política” o “ética filosófica nacional” que informa las pautas y procedimientos comúnmente aceptados en los países para gestionar la relación entre los individuos y el Estado y para resolver los conflictos de poder (Montero & Torcal, 1990; Morán, 1999). Este fue uno de los temas

de mi Diploma de Estudios Avanzados (DEA) y que me sirvió para conocer los elementos constituyentes de la ciudadanía, varios modelos de ciudadanía europeos, el francés, el inglés y el alemán, y varios modelos de educación para la ciudadanía siempre en el marco europeo. Recojo algunos de estos temas, corregidos y actualizados en el capítulo 2 de esta tesis.

Muchos de los conceptos mencionados fueron indispensables para la configuración de los cuestionarios Pretest y Posttest que constituyen la base de mi investigación sobre las actitudes y representaciones de mis estudiantes en materia de ciudadanía. Este primer capítulo se concluye con una síntesis de los modelos de ciudadanía y sus correlatos de educación para la ciudadanía democrática. La síntesis global de modelos me sirve como teoría sustantiva para llevar a cabo el análisis estadístico de las respuestas obtenidas en estos cuestionarios y la discusión de estos resultados. Es también importante como guía en el transcurso del análisis cualitativo de los trabajos.

1.2.1 Análisis de los datos

El contexto de investigación se desarrolla en el capítulo 4 y el análisis y discusión de los datos estadísticos en el capítulo 5. Avanzo a continuación las grandes líneas de la metodología utilizada.

Los posibles cambios en la comprensión y asunción de los valores de la ciudadanía democrática asumidos por mis alumnos así como la mejora de su competencia para educar en ciudadanía se analizan a través de dos canales metodológicos. El primero, de índole cuantitativa, mediante lo expresado por ellos en dos cuestionarios cerrados, uno previo y otro posterior a la intervención educativa. Se lleva a cabo un análisis cuantitativo Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) y la discusión de los resultados para el grupo clase (anexo 1 y capítulo 5) en el que se comparan los valores y actitudes expresados antes y después de la intervención. En la discusión se interpretan y se cotejan los resultados con modelos de ciudadanía y de educación para la ciudadanía, que aparecen en el capítulo 2. Asimismo se realiza el análisis y discusión de algunos de los resultados de los cuestionarios agregados por grupo de trabajo en el capítulo 7. El grupo clase se dividió en nueve grupos de trabajo.

El segundo canal, de índole cualitativa, estudia los trabajos llevados a cabo durante el curso y que constituyen el núcleo de mi intervención educativa (Ver contexto curricular capítulo 3 y carpeta de trabajos). El análisis de orden cualitativo de estos trabajos me permitirá, en primer, lugar inferir algunas conclusiones sobre la capacidad docente adquirida por mis alumnos y sobre el uso educativo que hacen mis alumnos de la comprensión y asunción de los valores de la ciudadanía democrática y, en segundo lugar, correlacionar este resultado con el obtenido en los cuestionarios.

Intentaré llevar a cabo una triangulación en la que cotejo laxamente las actitudes y las preferencias expresadas por el grupo clase y por algunos grupos, con sus propuestas educativas reales. Observar la posible relación entre lo expresado tanto en valores de ciudadanía como en educación para la ciudadanía mediante análisis estadístico y las propuestas docentes sometidas a un análisis cualitativo constituye un ejercicio de integración de métodos y un reto cuyos resultados se verán más adelante (Creswell, 2003; Creswell, Plano Clark, Gutmann, & Hanson, 2003; Tashakkori & Teddlie, 2010).

1.2.2 Hipótesis

Expongo a continuación las hipótesis que intento comprobar en el trabajo.

1. Existen modelos de ciudadanía que se organizan en torno a grandes temas como nivel de interés por los temas políticos y sociales, nivel de compromiso, concepto y grado de confianza cívica, papel del conocimiento en el compromiso político, formas de participación e implicación en ellas, concepto de solidaridad y de inclusión, gestión de los conflictos, relación entre el individuo y las instituciones. El conjunto de estos modelos concuerda con las diversas maneras de entender las relaciones de poder y las relaciones del individuo con el ámbito público, el compromiso político y en general la democracia.

2. Los diversos modelos de ciudadanía llevan aparejados sus conceptos de educación para la ciudadanía.

3. Las opiniones y valores de las personas, en este caso de mis estudiantes, en materia de ciudadanía se pueden conocer de forma veraz a través de cuestionarios.

4. Los valores expresados por mis alumnos pueden encuadrarse en algún modelo de ciudadanía de los existentes y que describimos más adelante.

5. Existe una coherencia entre los conceptos de ciudadanía expresados por los estudiantes y las estrategias y métodos que adoptan para educar en ciudadanía democrática.

6. El conocimiento profundo y crítico del entorno del alumno es un instrumento válido para suscitar, afianzar o cambiar la conciencia ciudadana en mis alumnos.

1.3 Marco conceptual y principios de la educación para la ciudadanía democrática

1.3.1 Antecedentes y referentes teóricos

Expongo a continuación los principios conceptuales y posturas ideológicas que han conformado mi propia actitud con respecto a la educación para la ciudadanía. Bernard Crick e Ian Davies así como François Audigier han sintetizado los múltiples parámetros y principios que concurren en la educación para la ciudadanía en el siglo XX y sobre todo en el siglo XXI. También la Unión Europea y concretamente el Consejo de Europa son responsables de los mayores y más provechosos esfuerzos por generar un cuerpo de doctrina completo y aceptable por todos en este campo.

Bernard Crick, aun en el siglo XX, expresó de forma distendida la ineludible necesidad de trabajar la educación para la ciudadanía con las nuevas generaciones: “En tanto que la política, como el sexo, no puede evitarse, de hecho la civilización depende de ambos, mejor es abordarla directamente. En tanto que no podemos evitarla deberemos otorgarle atención y tiempo. Y como es un tema interesante deberemos enseñarlo de forma interesante” (Crick, 1944 en Arthur y Davies, 2008, p. 40).

Este autor afirma que adherirnos a las virtudes cívicas de griegos o jacobinos “no seremos seres humanos si no somos al mismo tiempo ciudadanos activos” es quizá ir un poco lejos. Sin embargo, sigue percibiéndose que las personas quedan algo menguadas cuando no se interesan por lo público ni participan de alguna manera en este ámbito. Es además peligroso si no estamos convencidos de que podemos y debemos influir en la autoridad ya que los sentimientos de impotencia generan, cuanto menos, una sensación de “pasotismo”, si no de cinismo corrosivo.

Según este autor, una educación eficaz debe generar una explicación y, “si es necesario, una justificación de lo natural que es la política... en tanto que las personas hacen y

desean cosas diferentes, sin duda se mueven en virtud de valores diferentes, que solo se obtienen y cobran cuerpo ejerciendo el poder público” (Crick, 1944 en Arthur y Davies, 2008 p. 41).

Es por tanto necesario que los jóvenes comprendan y aprendan las formas de conciliar o gestionar los conflictos de interés y de ideales desde el colegio. Este autor sentó los principios para la práctica o la experiencia que deben constituir la base de la educación en ciudadanía y que denomina “valores procesales”: Libertad, Tolerancia, Equidad, Respeto por la Verdad, Respeto por la Razón.

Estos son los principios que han sustentado mi postura y propuesta de educación para la ciudadanía democrática en este trabajo:

Libertad. La libertad política consiste en adoptar decisiones y realizar actos de relevancia pública real o potencial de forma autónoma y sin coerción. Es un valor procesal en tanto que sin libertad no hay conocimiento ni participación auténtica en política. Para una correcta práctica docente los alumnos y profesores deben de disponer de libertad para escoger que temas explorar y discutir.

Tolerancia. Es el grado de aceptación de aquello con lo que discrepamos. Es un concepto bidimensional en tanto que supone desaprobación y mesura, “aguante” y respeto. En la tolerancia se expresa explícita o implícitamente desaprobación, pero sin coerción. Para su enseñanza debemos tener en cuenta, primero, que la persona educada políticamente tendrá sus propios criterios, pero los mantendrá tolerando los de los demás. En segundo lugar, como la tolerancia se basa en el conocimiento de los comportamientos y creencias ligados a otros puntos de vista, tendrá que enseñarse este conocimiento y la empatía necesaria para su reconocimiento.

Equidad. Sería la virtud que presidiría la adopción de decisiones sin que supiéramos si vamos a salir beneficiados o perjudicados. Para saber si una distribución de bienes, recompensas o reconocimiento es equitativa, tendríamos que responder a la cuestión: “¿se puede distribuir de otra forma que sea más aceptable?”

Respeto por la verdad. Toda persona educada políticamente planteará preguntas incómodas, por muy joven que sea. La educación política supone asumir que la verdad debe confrontarse, por muy difícil o embarazoso que sea. Los individuos y las sociedades crecen y mejoran en la tensión que existe entre los hechos tal como son y el deseo de cambiarlos. La condición necesaria para que se desarrolle un régimen libre y justo es la transparencia acerca de las decisiones de gobierno. A veces, en situaciones de emergencia se justifica la limitación de la expresión de toda la verdad, pero esta opción debe presentarse en educación para la ciudadanía como algo completamente excepcional sometido a justificaciones y razones de excepción.

Respeto por la razón. Parece una verdad de Perogrullo insistir en que obedecer a la razón debe presidir todos nuestros actos como seres humanos. La educación política supone la voluntad de exponer las razones que sustentan nuestras opiniones y de justificar nuestras acciones, así como la voluntad de exigirlo a los demás. En contraposición, parece que la visceralidad y el deseo irracional de hacer prevalecer nuestros deseos simplemente por ser auténticos ganan terreno en la posmodernidad. Exponer y exigir razones es la base del método científico, en contraposición a la memorización, y es la base de la democracia en contraposición a la obediencia pasiva. Es crucial saber que existen medios alternativos para alcanzar los fines así como múltiples fuentes de información. Esto es aplicable en diversos ámbitos y escalas, incluido el de la clase.

Por su parte, Davies (2003), aduce que la competencia política cualifica para participar en la vida pública y no solo para conocerla. Es decir, te enseña a pensar y actuar como ciudadano y no solo para entender qué es la ciudadanía o hablar de ella. En este sentido, Davies intenta identificar qué necesitan hacer o pensar los estudiantes para pensar y actuar como ciudadanos.

De la misma manera que los profesores de historia se centran en los conceptos procedimentales como son la prueba, el cambio y la causa para que sus estudiantes piensen como historiadores, es necesario definir cuáles son los conceptos procedimentales propios de la educación para la ciudadanía.

En tanto que lo que pretendemos es lograr el compromiso ciudadano, nos centraremos en tres áreas de acción: explicar, tolerar y participar. Explicar de forma racional basándonos en el conocimiento crítico de las realidades sociales y políticas, tolerar en el contexto de una democracia plural, y participar basándonos en la aceptación de las responsabilidades sociales y políticas y la asunción de nuestros derechos.

Estas acciones deberían realizarse en torno a conceptos clave socialmente relevantes como la desigualdad, la injusticia o la identidad pero sobre todo relevantes para los alumnos. Los componentes necesarios para una educación para la ciudadanía democrática eficaz serían la adquisición de conocimientos mediante una instrucción planificada, el debate de temas de la esfera pública, el compromiso con la acción cívica y el desarrollo de una identificación positiva con las comunidades locales, nacionales, regionales y globales.

1.3.2 Propuestas del Consejo de Europa

En la página web del Consejo de Europa abundan los ejemplos de propuestas educativas para la ciudadanía, así como proyectos y documentos teóricos y prácticos, que ilustran el desarrollo del proyecto Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD). Todos estos documentos son extensos y prolijos, por lo que, a continuación, realizo una síntesis de varios documentos que contienen las líneas maestras de la política europea en educación para la ciudadanía democrática (Duerr, Spajick-Vrkas y Ferreira, 2000/16; Audigier, 2000/23; Pagès, 2003).

En primer lugar transcribo algunos párrafos del documento desarrollado para la presentación del proyecto *Youth Polis* (Pagès, 2003) que definen con exactitud las líneas generales de la educación para la ciudadanía en las políticas europeas:

La Unión Europea, a través tanto de sus documentos (Teaching and Learning: Towards the Learning Society, 1995; Accomplishing Europe through Education and Training, 1997; y Education and Active Citizenship in the European Union, 1998), como de sus programas educativos (Sócrates, Leonardo, Juventud), ha fomentado la reflexión y la acción sobre la ciudadanía europea activa. Para la Unión Europea la ciudadanía se concibe como un concepto plural que incluye:

— una idea normativa y, en este sentido, se relaciona con el concepto de la sociedad civil y con su defensa ideológica y moral;

— una práctica social, y se desarrolla mediante un proceso dinámico, durante el que se construye a sí mismo sobre la base de la diferencia el sentido de pertenencia, la comunicación con los demás, los conflictos y los compromisos negociados, y las visiones compartidas;

— una práctica de relación entre los individuos y su contexto social, en el ámbito del estado, el gobierno local y las asociaciones (en *Accomplishing Europe through Education and Training*, 1997).

A su vez, el Consejo de Europa puso en marcha, en 1997, el proyecto *Educación para la Ciudadanía Democrática* con el fin de determinar los valores y las competencias necesarias para que las personas se conviertan plenamente en ciudadanas, puedan adquirir las competencias que les acrediten como ciudadanos y desarrollen la consciencia de cuáles son sus derechos y sus responsabilidades en una sociedad democrática. Este proyecto está dirigido especialmente a facilitar la participación de los jóvenes en la sociedad civil. Así, el Consejo de Europa, en ocasión de su 50 aniversario, aprobó el documento *Declaración y Programa sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática* fundamentada en los derechos y las responsabilidades de los ciudadanos, (Budapest, 7 de mayo de 1999), donde se considera a este tipo de educación como una experiencia de aprendizaje a lo largo de toda la vida y un proceso participativo que puede desarrollarse en muchos contextos sociales diferentes. Sus finalidades consisten en:

— proporcionar a los hombres y las mujeres la capacidad de tener un papel activo en la vida pública y construir, de una manera responsable, su propio destino y el de la sociedad;

— examinar una cultura de los derechos humanos susceptible de asegurar el pleno respeto a estos derechos y la toma de conciencia de las responsabilidades que se derivan;

— preparar a la población para vivir en una sociedad pluricultural y para enfrentarse a la diferencia de modo informado, razonable, tolerante y moral;

— y reforzar la cohesión social, la comprensión mutua y la solidaridad” (Pagès, 2003, Introducción).

Europa y sus instituciones siguen comprometiéndose de forma intensa con la formación ciudadana de sus jóvenes y escolares y baste decir que la Unión Europea nombró año de la Educación para la Ciudadanía el año 2005 y ha incluido el aprendizaje de los valores y la participación democráticos como objetivos educativos para el año 2010.

Añadiremos a esta síntesis algunos fragmentos de documentos del Consejo de Europa que vienen a concretar conceptos.

Audigier (2000/23, p. 18) evoca, con un estilo no exento de sugerencias filosóficas, las dificultades, tensiones y contradicciones que entraña para los organismos europeos llevar a cabo el proyecto de educación en ciudadanía en tanto que el propósito que persigue este tipo de educación no es ni técnico ni profesional.

[La Educación para la ciudadanía]trata de las relaciones entre individuos, de la construcción de identidades personales y colectivas, del arte de vivir en comunidad. Por tanto trata de lo personal y de lo colectivo, de lo particular y de lo universal, de lo que ya existe, de la inserción en el continuo histórico y cultural y de la invención del futuro, la construcción de un mundo futuro y el desarrollo de un enfoque crítico en el seno de la realidad presente”.

En este documento oficial, Audigier ((2000/23, p. 17) presenta la educación para la ciudadanía mediante la definición de ciudadano.

Las competencias básicas asociadas a la ciudadanía democrática son las indispensables para la formación de una persona libre y autónoma, consciente de sus derechos y deberes en el seno de una sociedad en la que el poder legislativo, es decir, el conjunto de reglas que definen el marco de las libertades de cada individuo, así como el nombramiento y control de los que ejercen ese poder, recaen bajo la supervisión de todos los ciudadanos.

Es decir que la autoridad pública (*public authority*) emana de los ciudadanos, para el beneficio de los ciudadanos y está controlada por los ciudadanos. Audigier (2000/23, p. 18) insiste en que los derechos son sobre todo libertades, poderes para actuar, y no restricciones que se reciben de forma pasiva. De hecho insiste en este concepto,

afirmando que la libertad es un proceso constructivo continuo en la relación entre el individuo y los demás. Así las instituciones constituyen el marco humano y prescriptivo para la acción y no una limitación.

Es importante reseñar que para el Consejo de Europa el énfasis en la dimensión política de derecho no eclipsa las otras dimensiones: la económica, la social y la cultural. De ellas hablaremos en el primer capítulo, pero quede ya planteado que son complementarias y que las unas posibilitan y potencian a las otras.

En su presentación, Audigier (2000/23, p. 20) cree conveniente aclarar por qué *educación para la ciudadanía democrática*. En sus palabras, “para el Consejo de Europa, el adjetivo democrático enfatiza que esta educación se basa en los principios y valores del pluralismo, el imperio de la ley, el respeto a la dignidad humana y al valor enriquecedor de la diversidad”. Es más, remite a la necesidad de que cada persona tenga su lugar en la sociedad y alcance su máximo desarrollo, más allá del simple hecho de votar. En sus palabras, reducir cualquier obstáculo a la participación, en particular los obstáculos socio-económicos, debe formar parte de las estrategias para fortalecer la ciudadanía democrática.

Competencias y contenidos

El aprendizaje de la ciudadanía democrática requiere el desarrollo de competencias en varios ámbitos (Duerr et al. 2000/16; Veldhuis 1997/23):

- Competencias cognitivas basadas en la comprensión de las ideas y los valores que fundamentan la democracia y su aplicación práctica
- Competencias afectivas, emocionales y éticas que acompañan la asunción de los ideas y de los valores de las acciones y los comportamientos sociales
- Competencias prácticas que faciliten la acción democrática en los diferentes contextos sociales
- Competencias que permitan la comprensión y el desarrollo de los procesos económicos
- Competencias de carácter cultural que permitan la comprensión y el buen uso del patrimonio cultural en toda su diversidad.

Las competencias se desglosan en cognitivas, afectivas y de orden práctico. En primer lugar, las competencias cognitivas comprenden:

— Conocimientos de orden político que incluyen:

- Conocimientos sobre el funcionamiento y las reglas de la vida en comunidad así como sobre el equilibrio de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial en una sociedad democrática.

- Conocimientos sobre las instituciones públicas democráticas y sobre las reglas sobre libertades civiles.

- Conocimiento de las políticas locales, especialmente las que afectan de un modo directo a los jóvenes, y los órganos políticos responsables de estas.

— Conocimientos sobre el mundo actual:

- Conocimientos que tienen una dimensión histórica y una dimensión cultural.

- Conocimientos sobre los problemas de las ciudades y sus causas y también sobre políticas alternativas de solución. En este sentido, es importante desarrollar capacidades de análisis crítico de la sociedad. Estos conocimientos son también capacidades de anticipación, capacidades para encarar los problemas y sus soluciones como procesos en el tiempo, y no limitarse a un examen superficial e inmediato.

— Conocimiento y comprensión de los principios y valores de los derechos humanos y de la ciudadanía democrática.

— Competencias de tipo procedimental, transferibles y utilizables en una multiplicidad de situaciones. Además de capacidades intelectuales generales como el análisis y la síntesis, existen dos capacidades particularmente pertinentes para la ciudadanía democrática: en primer lugar, la capacidad de argumentación, relacionada con el debate, y en segundo lugar, la capacidad reflexiva, es decir, la capacidad de contemplar las acciones y las argumentaciones a la luz de los principios y valores de los derechos del hombre, de reflexionar sobre el sentido y los límites de la acción posible, sobre los conflictos de valor e intereses.

En segundo lugar, las competencias afectivas, emocionales y éticas se centran en valores como la libertad, la igualdad y la solidaridad. Implican el reconocimiento y el respeto de uno mismo y de los demás. Desarrollan, además, las capacidades de diálogo,

de saber escuchar, de reflexionar sobre el papel de la violencia en la sociedad y acerca de cómo abordar la resolución de conflictos.

En tercer lugar, las competencias sociales y de orden práctico que están vinculadas a la acción, a la participación, desarrollan capacidades para practicar la democracia y experimentarla, para ejercer un papel activo a través del trabajo cooperativo en la vida social y cultural. Implican:

- capacidades de acción, competencias sociales. Conocimientos, actitudes, valores que adquieren sentido en la cotidianeidad de la vida personal y social;
- capacidad de vivir con los demás, de cooperar, construir y llevar a cabo proyectos comunes, de aceptar responsabilidades en sociedad;
- capacidad de resolver conflictos según los principios del derecho democrático, ya sea aceptando la mediación ya sea escuchando a las partes por consenso o mediante resolución judicial;
- capacidad de intervenir en los debates públicos, de argumentar y de escoger entre opciones en situaciones reales.

Estos tres grandes tipos de competencia se complementan y no son excluyentes ya que representan los aspectos de nuestra existencia entre los demás seres humanos. Por ejemplo en la resolución de conflictos confluye el conocimiento de los principios democráticos, una actitud personal de autocontrol de la violencia y evitar la ley del talión, y la capacidad de actuar en el debate.

El Consejo de Europa propone los siguientes conceptos clave o cardinales en educación para la ciudadanía democrática (Duerr, 2000/16, p. 83):

- Derechos Humanos y Libertades: universalidad, indivisibilidad e inalienabilidad de los derechos y libertades, convenios internacionales en derechos universales; derecho internacional relativo a derechos humanos; derechos adquiridos; instituciones y procedimientos para el fomento y protección de los derechos humanos.
- Democracia: instituciones y procedimientos; democracia representativa y participativa; libertades democráticas.
- Principios democráticos: Estado de Derecho, justicia social; igualdad, pluralismo; cohesión social; inclusión; protección de las minorías; solidaridad; paz, estabilidad y seguridad.

- Ciudadano: empoderamiento y responsabilidad, participación activa.
- Sociedad Civil: principios, instituciones y procedimientos en la sociedad civil, poder de la sociedad civil, relación con el Estado.
- Globalización: tipos de globalización, independencia e interdependencia.
- Desarrollo: sostenibilidad.

Asimismo, plantea el desarrollo de las habilidades básicas relacionadas con el pensamiento crítico y argumentativo, con la creatividad, con la aplicación del conocimiento y con el razonamiento moral, así como habilidades de evaluación y de resolución de problemas.

Junto a ellas se plantea el fomento de habilidades sociales como la asertividad, el liderazgo democrático, habilidades de participación, comunicación, trabajo en equipo y cooperativo, habilidades para llevar a cabo debates, realizar negociaciones y llegar a compromisos, habilidades para prevenir y resolver conflictos mediante la mediación y el consenso y habilidades para actuar en medios interculturales.

Desde que se sintetizaron y presentaron los conceptos cardinales, las líneas maestras y las directrices teóricas y prácticas ya descritas, la Unión Europea y fundamentalmente el Consejo de Europa, han seguido velando por su implantación en Europa, lo que se traduce en la organización de conferencias, encuestas de evaluación y en la producción y disseminación de documentos y recursos para la práctica de la educación en ciudadanía democrática y en derechos humanos. La página del Consejo de Europa dedicada a ciudadanía recoge los eventos y las producciones del organismo hasta la actualidad.³

Cabría señalar algunos hitos importantes en el desarrollo de las políticas de la Unión Europea en este ámbito. Así en el año 2002 el *Committee of Ministers on Education*, emitió un documento insistiendo en las recomendaciones para llevar a cabo las

³ Estas son algunas de las páginas que pueden consultarse:
http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Who/Whatis_EN.asp

http://conventions.coe.int/?pg=/Treaty/MenuInfos_en.asp

http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Resources/Publications_EN.asp

En la actualidad se fomenta la sinergia de la acción de diversos grupos y organismos, con la creación de grupos de trabajo internacionales.

http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/what/icc_EN.asp

acciones, actividades y los programas que permitiesen el desarrollo de las ideas y conceptos propuestos en los diversos documentos del año 2000 ya expuestos aquí⁴.

Ya en el año 2010 se publica una nueva recomendación que recoge un importante documento de referencia hasta nuestros días (CM/Rec (2010) 7):

http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Charter/Charter_EN.asp .

Se trata de la *Charter on Education, Carta o Acta Estatutaria* en la que se reitera la necesidad de educar en ciudadanía democrática al mayor número posible de personas en Europa. Retoma los documentos anteriores, incluyendo los que se produjeron en el año 2005 con motivo del año europeo de la ciudadanía mediante la educación. Sus objetivos fueron consolidar, codificar y diseminar las buenas prácticas en Educación para la ciudadanía en Europa.

Durante el año 2012 se lleva a cabo una labor de evaluación de las prácticas reales en educación para la ciudadanía en toda Europa y de actualización de propósitos y realidades en este campo en los diversos países europeos, y se llegó a la conclusión de que aún queda mucho por hacer⁵.

1.4 Antecedentes y estado actual de la investigación

En tanto que esta tesis es un estudio de un caso dentro de la investigación acción que pretende evaluar los cambios suscitados en valores y en competencias de educación para la ciudadanía, los parámetros del presente trabajo se adaptarían preferentemente al paradigma constructivista o interpretativo en educación que contempla las ciencias sociales como un compromiso subjetivo antes que objetivo, como un medio para tratar la experiencia directa de las personas dentro de contextos específicos. (Bisquerra, 2000; Pérez, 1994; Creswell, 2003; Marcelo et al., 1991; Silverman, 2006; De la Herrán, Hashimoto y Machado, 2005).

4 <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=313139&Site=CM>

5 http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/conference2012/CKEYDOCSONF__EN.asp

http://www.coe.int/t/DG4/Education/EDC/Conference2012/Source/EDCHRE_Conference2012_report_en.pdf

http://book.coe.int/EN/ficheouvrage.php?PAGEID=36&lang=EN&produit_aliasid=2556 Enlace especialmente interesante que contiene múltiples vínculos con la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos en 2010. Ofrece asimismo recursos para la práctica docente en este campo.

La educación para la ciudadanía como ya se ha comentado, es un campo amplísimo que abarca múltiples aspectos y enfoques que tratan tanto del concepto de ciudadanía como de la educación para la ciudadanía (Arthur & Davies, 2008; Birzúa, 2008; Bolívar Botía y Guarro, 2007; Crick, 2008; Moya Otero, 2007).

Dedicaré los capítulos 2 y 3 a estos dos conceptos ya que sustentan tanto los parámetros de mi intervención (García Pérez, 2001; Giroux, 2001; Santisteban y Pagès, 1998; Valverde, 2001) como la estructura e ítems de los cuestionarios que conforman el fundamento de la investigación.

La madurez de este campo científico se refleja en una enorme producción bibliográfica que incluye estudios clásicos individuales (Dewey, 1995), revistas especializadas como *Citizenship Studies* o el número dos de *Europe Journal of education* o el veintisiete de *Oxford Review of Education* (Naval, Print, & Veldhuis, 2002; Osler y Hugh, 2001), documentos institucionales que recogen el estado de la cuestión (Audigier, 2000; Duerr, Apajic-Vrkas & Ferreira Martins, 2000; Schulz, Ainley et al. 2009), recomendaciones para toda la Unión Europea dentro del proyecto “Educación para la ciudadanía democrática” que genera y publica el Consejo de Europa desde el año 2000 hasta la actualidad, además de estudios para otras “regiones culturales” como el arco del Pacífico (Davies, Gregory, Riley, 2005; Lee y Fouts, 2005; Adler, 2008), o varios volúmenes de *Readers* a cargo de varias editoriales (Kymlicka, 1999; Halstead y McLaughlin, 1999; Pagès, 1998, 2005; Ross, 2004; Berg, Graeffe y Cathie, 2003). La educación en valores ha sido objeto de estudio reiterado en los diversos simposios organizados por la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales entre cuyas publicaciones refiero algunos ejemplos: *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales* (1998), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (2007), *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (2008). Asimismo el grupo de didáctica de la geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles ha tratado el tema como reflejan las actas de su congreso anual del año 2007: *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*.

Esta vastedad y diversidad también se refleja, como ejemplo ilustrativo que conozco de primera mano, en el ímpetu y la producción de una Red Temática Europea que, bajo los

auspicios de la Unión Europea en su *Programa Sócrates* lleva desde 1998 explorando los elementos que configuran la identidad y la idea de ciudadanía en Europa, sobre todo en su vertiente educativa. El objetivo final de esta red⁶ es fomentar la cohesión entre naciones y pueblos de Europa y generar un tipo de educación que favorezca la aparición y afianzamiento de una identidad y de un concepto de ciudadanía europeos e incluye a más de 90 departamentos universitarios en 29 países europeos. Acoge a aquellos docentes e investigadores que desde diversas áreas forman a profesionales llamados a educar a niños y jóvenes en los campos social, político y económico que se traducen, por ejemplo, en los títulos de la serie *European Issues*⁷ y otras series de orden práctico como *CiCe Guidelines on Citizenship Education in a Global Context* o *CiCe Guidelines on the design of Higher Education Courses*. La envergadura de esta red queda patente en los gruesos libros de las actas de los congresos anuales de la red de los que presento una muestra⁸, y desde 2006 en la apertura y desarrollo de varias líneas de investigación que se plasman en las *CiCe Guides for Practice-based Research* y *CiCe Guides for Research Students and Supervisors*. Son especialmente relevantes los documentos que compilan la investigación en marcha (AAVV, 2008).

Cabe mencionar la existencia de trabajos y tesis realizados en español o en España de investigación acción que recogen la representación o la percepción de los sujetos sobre temas diversos como medioambiente (Santisteban, 1997), currículo u otros. Pocos tratan de evaluar los cambios suscitados por la intervención educativa. De estos, la mayor parte recogen progresos o cambios de índole cognitiva y solo unos pocos recogen cambios en los valores o actitudes (Arbeláez López, 2005; Cámara Serrano, 2002; Lozano Pino, 2007; Morales Urbina, 2008; Rincón de Villalobos, 2003; Santandreu Pascual, 2006; Jara, 2010; González, 2012). De la Caba Collado y López Atxurra (2008) realizan uno de los pocos análisis existentes sobre valores de ciudadanía entre estudiantes universitarios.

Dentro de la red CiCe se abrió una línea de investigación, que prosigue actualmente, que trata representaciones y actitudes de ciudadanía en varios países de Europa en un método comparado (AAVV, 2008).

6 *Children's Identity and Citizenship in Europe (CiCe) Erasmus Thematic Network Project.*

7 Ver: Hutchings, Márta, & Van den vries, 2002; Krzywosz-Rynkiewicz & Ross, 2004; Näsman & Ross, 2002; Roland-Lévy & Ross, 2003.

8 Ver: Ross, 2002, 2003, 2004.

Desde una perspectiva metodológica, la investigación acción ha tenido un desarrollo teórico importante (Cohen y Manion, 2002), que se ha aplicado, entre otros campos, a la práctica educativa, (Elliott, 1993; Boggino y Rosekrans, 2007; Latorre, 2003; Gómez y Núñez, 2006). La metodología empleada en este trabajo es mixta. La convergencia de métodos cuantitativos y cualitativos es objeto de debate en la actualidad (Tashakkori, Abbas, 2010; Bericat, 1998) aunque cada uno de los ámbitos y métodos de investigación tienen una larga trayectoria tanto en el desarrollo teórico como en trabajos en los que se aplican (Díaz de Rada, 2002; Barton, 2006; Stanley, 2004). El contexto metodológico se desarrolla en el capítulo 4.

1.5 Síntesis de los modelos de ciudadanía y sus correlatos de educación

Indicamos en la introducción la estrecha relación existente entre concepto de ciudadanía y educación para la ciudadanía. Presento en este capítulo los diversos modelos de ciudadanía y sus corolarios educativos⁹. Estos modelos me han servido para calificar y categorizar actitudes y preferencias expresadas en los cuestionarios por la clase y por los grupos, por ello deben concebirse como marco conceptual y como teoría sustantiva que podremos contrastar con los resultados de la presente investigación. Asimismo han servido, grosso modo, de guía para analizar los trabajos de mis alumnos y atribuir una tendencia u otra a su concepto de ciudadanía y a su tratamiento didáctico para Primaria. Veamos los modelos.

Los autores Fouts y Lee (2005) identifican varios modelos de ciudadanía que enmarcan la diversidad de opciones según las propuestas de varios autores del decenio de los años noventa. El primero es Heater que adopta una perspectiva histórica (1990, 1992 citado en Fouts y Lee, 2005, p. 35) planteando la evolución que se ha operado desde la ciudadanía clásica hasta lo que denomina ciudadanía múltiple. Hemos dedicado un capítulo a la evolución del concepto de ciudadanía a lo largo de la historia por lo que aquí incidiremos solo en los rasgos básicos definitorios.

⁹ Una primera clasificación de carácter legal tradicional se basa en el criterio de inclusión propia de los modelos de ciudadanía nacionales que no recoge propiamente los problemas y necesidades de la globalización. Según esta, se plantea una ciudadanía cívica (Francia o Estados Unidos) basada en el *ius soli*, frente a una ciudadanía étnica o cultural basada en el *ius sanguini* de Alemania. El caso de Gran Bretaña es mixto entre cívico y cultural.

1.5.1 Ciudadanía clásica o republicana

La ciudadanía clásica, reservada solo a una parte de los habitantes de las ciudades estado griegas, exige de los individuos de “carácter y virtud”, la práctica de las virtudes cívicas es decir, el deseo de participar activamente en la arena cívica, la voluntad de anteponer el bien público al interés particular, el espíritu de servicio y de sacrificio por el interés general, incluyendo el servicio militar. En este modelo prevalece el sentido del deber.

Albala-Bertrand (1995a) (En Fouts y Lee, 2005, p. 36) considera esta forma tradicional de ciudadanía, que llama republicana, como el pilar de la ciudadanía hasta la Ilustración y luego hasta la actualidad. Sus características son:

- sentido de pertenencia a una comunidad política en la que la ciudadanía se percibe como una vida cívica compartida,
- lealtad a la patria, que a menudo supone lealtad a los cimientos legales de la sociedad (por ejemplo la constitución u otros poderes),
- supremacía de las obligaciones cívicas sobre el interés personal o derechos individuales.

Kymlicka (1999, en Fouts y Lee, 2005 p. 36) también comenta la importancia de las virtudes cívicas para el mantenimiento del orden público, como puedan ser la importancia de lo público, el sentido de la justicia, mesura y tolerancia, un sentido de la solidaridad y lealtad mutuas.

Este concepto de ciudadanía aparece ya en la tipología de conceptos de ciudadanía que propone Delanty (1997) y que denomina modelo conservador. El modelo conservador hace hincapié en los deberes y responsabilidades hacia el Estado. El deber es una razón casi sustantiva. Entre los deberes se encuentran el pago de impuestos, el servicio militar, la educación. Se ancla en los deberes sociales cristianos y en la ideología de las sociedades caritativas, y por otro lado en la responsabilidad cívica. Tiene dos vertientes: la activa, en la que el individuo trabaja o actúa y no espera nada del Estado, y la pasiva que se incorpora al marco vigente y en la que no se contempla la crítica (Delanty, 1997).

Delanty ahonda en esta clasificación planteando el modelo comunitario: en este modelo se pone el énfasis en una comunidad de valores e histórica preexistente. La identidad es

el valor sustantivo o fundamental de la ciudadanía, basándose en la pertenencia a una misma cultura. La comunidad se define por los vínculos culturales y las tradiciones históricas anteriores al Estado. Es decir que el Estado mismo es la expresión de una comunidad cultural. El concepto de ciudadanía puede quedar reducido al de nacionalidad en el que se presupone la cohesión u homogeneidad cultural. El comunitarismo prima las obligaciones y se basa en una fuerte jerarquía dentro de la comunidad, teniendo como prioridad la salvaguardia de esta.

1.5.2 Educación para la ciudadanía republicana

El modelo de educación para la ciudadanía que se deriva de este concepto aparecería ya dibujado en la Grecia clásica. Aristóteles consideraba que el ciudadano era al tiempo sujeto y participante, de forma que era necesaria una forma de educación política para preparar a los ciudadanos para su papel en el ámbito público¹⁰. La ciudadanía se consideraba un privilegio y entrañaba conocimientos y habilidades. El conocimiento, la capacidad de tomar decisiones informadas y la capacidad para gobernar y obedecer, eran virtudes insoslayables del ciudadano en la Grecia antigua, que se pensaba requerían una preparación. El ideal clásico fomenta las virtudes cívicas de lealtad, identidad y compromiso político.

Posteriormente, este tipo de educación para el fomento de las responsabilidades del mando y del servicio fue adoptado por las clases dominantes en la Europa liberal, y más tarde aún se aplicó de forma general cuando lo requirió el desarrollo del sistema democrático.

1.5.3 Ciudadanía liberal

El modelo de ciudadanía liberal se desarrolló posteriormente, alterando de forma drástica las ideas ilustradas y el propio desarrollo de la democracia incluyendo un nuevo y fundamental elemento: los derechos individuales. Así la ciudadanía liberal otorga al individuo unos derechos inalienables, como el derecho a la vida, la libertad y el logro de la felicidad, y los gobiernos son los responsables de su mantenimiento. Por lo tanto, los derechos y deberes tienen el mismo peso, y todos y cada uno de los ciudadanos pueden involucrarse en la vida política libremente, si así lo desean, y en el grado que deseen.

¹⁰ En efecto, algunos autores afirman que los filósofos del mundo clásico pudieran tener en mente el concepto de educación para la ciudadanía (Davies, Gregory y Riley, 2005, p. 134).

No podemos soslayar la clasificación de derechos, parte integrante de la importante contribución de T.H. Marshall en la que los nuevos derechos cívicos, como los derechos de expresión, de asamblea, de libre contratación, todos propios del siglo XVIII contribuirían a la instauración del estado de derecho a cargo de la burguesía como protección frente al Estado.

Posteriormente durante el siglo XIX se desarrollaron los derechos políticos; fundamentalmente el sufragio más o menos universal como pilar de la democracia. En el siglo XX emergen los derechos sociales, vinculados al estado del bienestar, como el derecho a la salud, la educación y un sistema de pensiones. Constituyen una protección contra las fuerzas del mercado que en sí mismas generan desigualdad económica y social.

Asimismo Delanty, (1997) afianza esta concepción de marco formal de derechos que ostenta el individuo. El ciudadano es un portador de derechos, que mantiene contra el Estado, mientras este tiene la obligación de protegerlos. Los derechos más básicos son los derechos humanos universales que son inviolables y no sujetos a los Estados. La concepción liberal que promueve los derechos ciudadanos, en tanto que su base es el individuo, y la socialdemócrata, que mantiene el equilibrio entre derechos y obligaciones y defiende primordialmente la justicia social, convergen en el fomento del derecho a la sanidad, a la educación, a algún sistema de seguridad social, a las comunicaciones y al transporte.

Según Heater (1992, p. 153) la ciudadanía social vendría a ser la extensión de la noción liberal de ciudadanía al ámbito económico:

La ciudadanía social supone que el Estado debe determinados servicios al ciudadano a cambio de la lealtad y servicios que este presta a su vez. Este concepto está ya presente en la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano de forma explícita. La versión jacobina de 1793 se expresa así: “la asistencia pública es un deber sagrado. La sociedad debe a sus miembros menos afortunados subsistencia, ya sea proporcionándoles trabajo, o asegurando medios de subsistir a los que no pueden trabajar” (Art.21).

Los derechos sociales vendrían a aliviar las desigualdades y diferencias de clase causadas por el sistema capitalista, y los servicios sociales existen no para asistir al necesitado sino para redistribuir la riqueza y los servicios de una forma más equitativa de lo que permitiría el libre mercado. Según Albala-Bertrand (en Fouts y Lee, 2005 p. 39), los derechos civiles, políticos y socio-económicos son de valor universal y deberían ostentar el mismo rango moral. Constituyen la esencia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas”.

1.5.4 Modelo tradicional

El ciudadano que sigue el modelo tradicional (Bennett, 2008):

- Tiene la obligación de participar en actividades relacionadas con los gobiernos.
- Considera el voto como el acto democrático por excelencia.
- Obtiene la información sobre temas relevantes y gobierno mediante los medios de comunicación.
- Es miembro de alguna organización dentro de la sociedad civil.
- Expresa sus intereses a través de los partidos que se comunican con los potenciales electores unidireccionalmente por medios convencionales.

1.5.5 Modelo radical

Delanty (1997) identifica otro modelo que llama modelo participativo o radical. Este se sitúa frente al liberal en tanto que fomenta la participación como proceso activo que no puede reducirse al deber, y también frente al conservador porque cuestiona el statu quo y promueve la acción política. Está asociado al pensamiento neo-republicano y vigente en Estados Unidos en el que la sociedad civil o comunidad civil, mediante la participación ciudadana, construye la sociedad y se auto-legisla. Se produce así una correspondencia entre ciudadanía y roles públicos, y prevalecen los valores del grupo cultural dominante de forma que la comunidad tiene un origen y desarrollo fundamentalmente político.

1.5.6 Nociones de ciudadanía democrática máxima y mínima

Este modelo (Fouts y Lee, 2005) está basado en la teoría de T.H. McLaughlin, que planteó en 1992, un *continuo* en las interpretaciones de los sistemas políticos y en las

interpretaciones de democracia. Este *continuo* va de una concepción minimalista a una maximalista y recoge la aceptación o rechazo de la gama de derechos.

Los cuatro elementos en torno a los que se configuran los tipos de ciudadanía son: la identidad (basada en cuestiones formales/sustanciales), las virtudes (públicas /privadas), el compromiso político (activo/pasivo) y los prerequisites sociales (abierta/cerrada). Veamos cómo se perciben estos elementos dentro de las concepciones maximalista y minimalista:

1. La identidad:

a. En la visión minimalista la identidad se define en términos legales, formales y jurídicos. La nacionalidad es un sentimiento estático y no reflexivo.

b. En la maximalista la identidad que define la ciudadanía, se percibe dinámicamente en términos culturales y psicológicos, es decir como la conciencia de pertenecer a una comunidad que supone obligaciones y responsabilidades, así como derechos y el sentido del bien común.

2. Las “virtudes”:

a. Las lealtades y responsabilidades tienen un alcance local e inmediato, suelen centrarse en el respeto a la ley y buscan el bien común mediante la actividad voluntaria.

b. Desde la concepción maximalista, el radio de acción de la responsabilidad se amplía, cuestionándose activamente y ampliando el horizonte de acción hasta el ámbito universal. Se trabaja activamente por la justicia y las condiciones sociales hasta lograr el “empoderamiento” de todos los ciudadanos.

3. Compromiso político. Pasivo o activo.

a. La visión minimalista recela del compromiso generalizado y se cifra en votar representantes.

b. La maximalista opta por la participación democrática de todos los miembros de la sociedad.

4. Requisitos de orden social (abierto/cerrado)

a. La concepción minimalista se contenta con otorgar la ciudadanía como estatus legal formal para todos.

b. La maximalista asume que el estatus igualitario teórico y la intención no es suficiente y que las desigualdades sociales y económicas deben subsanarse si se pretende convertir en realidad una ciudadanía y una participación auténticas.

MacLaughlin (Fouts y Lee, 2005) plantea que de estas dos concepciones extremas se derivan contenidos y procedimientos educativos en tanto que la perspectiva minimalista solo requiere “la integración no reflexiva en el statu quo político y social” mientras que la maximalista “exige un programa educativo más amplio y reflexivo de educación liberal y política”.

En las interpretaciones minimalistas tiene prioridad la oferta de información y el desarrollo de virtudes aplicables en el entorno inmediato en el tiempo y el espacio (como por ejemplo el voluntariado y la honestidad social básica). Se evita el fomento de la reflexión crítica o una comprensión más amplia basada en la educación política o general de cierto peso, o el desarrollo de virtudes o actitudes de ciudadanía democrática más ampliamente entendidas. Tampoco se presta atención a los desequilibrios sociales y su posible mejora.[...] Quizá el criterio fundamental que diferencia una y otra concepción es el grado de comprensión y cuestionamiento crítico indispensable para una buena formación ciudadana. Las concepciones maximalistas exigen un alto grado de comprensión por parte del ciudadano de los principios, valores y procedimientos democráticos, además de la disposición y competencias necesarias para participar en la sociedad como ciudadano en sentido amplio (en Fouts y Lee, p. 45).

Ateniéndose al concepto de ciudadanía social, Heater (1992, p. 39) propone que la educación para la ciudadanía debería:

Equipar a los jóvenes con los conocimientos, la comprensión y las habilidades para poder participar plenamente en la sociedad del bienestar o en el Estado del que es miembro. Entre otras habilidades sociales, el ciudadano debería saber participar como donante o como receptor de los beneficios que procura el estado del bienestar a los miembros de la sociedad.

1.5.7 Modelos de ciudadanía nacional y posnacional

Mary Rauner (1997) propuso en su momento un modelo de ciudadanía y de educación para la ciudadanía más acorde con el propio modelo de sociedad y de modelo educativo general vigente. Basándose en el sociólogo Soysal, Rauner (1997) asume que se ha producido un cambio en la teoría sobre la ciudadanía según el cual se está pasando de lo

que llama una perspectiva funcionalista en la que los contenidos de la educación para la ciudadanía reflejan procesos y características nacionales a una perspectiva que califica como “institucionalista” en la que el currículo de educación para la ciudadanía se adecua a un marco general cultural que tendría en cuenta y se legitimaría en un ámbito global.

Algunos países habrían oscilado entre el modelo nacional y el “posnacional” a lo largo de su historia. El modelo nacional tiene las siguientes características:

1. Se refuerza la identidad nacional, con el desarrollo y fortalecimiento de la idea de autonomía del país.

2. Se refuerza el vínculo entre el individuo y el Estado. Se pone el énfasis en la pertenencia al país, confinándose los derechos humanos y las obligaciones al territorio nacional.

La educación ciudadana, educación cívica, que se deriva de esta concepción se centra en el patriotismo, la historia nacional y las estructuras de gobierno.

Fouts y Lee (1995) tratan, también, lo que llaman ciudadanía nacional en la que la propia personalidad del individuo depende de su identidad nacional. La educación para la ciudadanía en este contexto desarrolla la conciencia y el patriotismo nacionales y fomenta el enaltecimiento de la nación mediante el uso de los símbolos nacionales como la bandera y el himno nacional.

El modelo “posnacional” de Mary Rauner coincide con el que Fouts y Lee denominan ciudadanía “múltiple” en el que dos o más formas de ciudadanía concurren en un mismo individuo. Atiende a dos dimensiones expandidas: la temporal, en tanto que toma importancia la responsabilidad ante actitudes y comportamientos que pueden afectar a otras generaciones, y la espacial, ya que cada individuo toma decisiones y se siente identificado con varias identidades a varias escalas.

Estos modelos vienen a coincidir con el de la ciudadanía múltiple de Heater, sobre todo en lo que concierne a la ciudadanía global, así como con la concepción maximalista de McLaughlin.

El modelo posnacional, favorecido por los procesos de globalización, tiene las siguientes características:

1. El estatus de ciudadanía se basa únicamente en las prerrogativas que cada individuo tiene en tanto que ser humano.
2. Se pone especial énfasis en las estructuras políticas regionales y en las globales.

Se presta especial atención en la educación para la ciudadanía propia de este modelo a todos aquellos grupos tradicionalmente excluidos como las mujeres, los niños, las minorías étnicas o los emigrantes, atendiendo al concepto de “persona transnacional y se insiste en los temas medioambientales que trascienden las fronteras nacionales.

Cabe finalmente presentar una forma de entender la ciudadanía de plena actualidad como la que formula Bennett (Bennett, W.L., en Arthur, J. y Davies, I. 2008). Los jóvenes que llama *milenialistas* se enfrentan a una sociedad de globalización económica con mercados de trabajo dislocados, inestables, poco seguros, agresivos y arriesgados que configuran un contexto vital en el que no puede soslayarse un cierto sentido de riesgo generalizado. Son los *DotNets* que tanta importancia han tenido en las elecciones americanas del año 2009.

Según Bennett estas sensaciones y experiencias de riesgo son abordadas y resueltas de forma individual mediante estrategias independientes o aisladas. Esta generación no se guía por ideologías, movimientos de masas, ni estructuras de apoyo ligadas a los partidos o al gobierno que centren su atención o intereses en estos ni en la política. (Bennett, 2008, p. 40).

En estos “contextos convulsos”, los ciudadanos en ciernes prefieren diseñar sus propios caminos políticos que incluyen: voluntariado local, activismo en temas de consumo, apoyo a causas específicas medioambientales o de derechos humanos, participación en actividades de protesta transnacionales o en esfuerzos para crear una sociedad civil global organizando y asistiendo a foros mundiales o regionales.

El ciudadano *DotNet*:

- Se interesa poco por los gobiernos y fija su atención en sí mismo.

— Percibe que el voto tiene menos sentido que otras actividades más personales como velar por el consumo, comprometerse en el voluntariado para la comunidad, o hacer activismo transnacional.

— Desconfía de los políticos y los medios de comunicación.

— Prefiere las redes de acción comunitaria a menudo establecidas o mantenidas por amistad o relaciones personales gracias a las tecnologías de la información interactivas.

CAPÍTULO 2

MODELOS EUROPEOS DE CIUDADANÍA HISTORIA Y ELEMENTOS

2.1 Hitos históricos en el desarrollo del concepto de ciudadanía

Un breve repaso a las situaciones históricas en las que se van gestando los términos de la convivencia entre las personas permitirá descubrir los elementos de la ciudadanía y nos transportará a situaciones que fueron cruciales para sociedades enteras. Nos mostrará su gran complejidad porque atañen a las relaciones entre personas y grupos tanto desde el punto de vista social como económico que acabaron siendo un modelo de convivencia mucho tiempo después.

Además desvela la recurrencia de dos fenómenos que nos han permitido sobrevivir y crecer como especie, es decir que son de una relevancia literalmente vital. Por un lado, las sociedades tienden a dotarse de protocolos formales que ofrecen un marco o estructura para la resolución de conflictos. Estos conflictos suelen surgir en torno a la apropiación de recursos escasos o a la “gestión de la escasez” y a las relaciones de jerarquía interpersonales a que dan lugar. Por otro lado, en conjunción con el fenómeno anterior, se han venido produciendo sucesivos pactos sociales, o contratos (en términos de Rousseau¹¹) que reflejan estos protocolos y el “deseo” o la necesidad de los hombres de vivir juntos. Estos contratos han cumplido una doble función: permitir gobernar a los más eficientes (quizá los más poderosos política y económicamente) en cada momento histórico y, además, que los grupos o clases menos favorecidos asuman esta situación de desigualdad.

Estos dos fenómenos han necesitado de un ámbito físico para su desarrollo que ha variado en el tiempo. Así el primer pacto social se produjo en un ámbito restringido como es la *polis* griega y el correspondiente a la Edad Moderna en un territorio

¹¹ Ver: Hobsbawm, 1974.

extenso como Inglaterra o Francia. El pacto social que necesitamos actualmente es de ámbito global y por eso es tan difícil de concebir y de alcanzar. El deseo de supervivencia en paz social no es un constructo sociológico sino una realidad ineludible para sus protagonistas.

El primer gran hito es obviamente la ciudad-estado griega. Ya es un tópico sintetizar la democracia ateniense del siglo V a. de C. en la conocida Oración Fúnebre de Pericles¹² en la que se congratula de la igualdad ante la ley y de la capacidad de decisión en el gobierno de la *polis* de todos los hombres libres.

Aquel primer ensayo de ciudadanía, considerando los límites de una sociedad esclavista en la que la mayoría de la población no disfrutaba de tales derechos (además de esclavos, mujeres y menores de 25 años) ha servido de referencia para la convivencia hasta nuestros días e implica el milagro de la *institución*, en palabras de Rousseau, otro defensor de la convivencia pactada a través de estructuras normativas reguladoras del comportamiento de los hombres entre sí (Rousseau, 2000; Hottois, 1999)¹³. Las instituciones sufrieron variaciones de las que no cabe hablar aquí, solo apuntar que el sistema propio de las *polis* fue un corolario de las nuevas formas de producción que en el caso griego son la actividad comercial y mercantil en manos de ciudadanos ajenos a la aristocracia¹⁴.

El papel de Roma en la creación del Derecho fundamenta la estructuración legal de gran parte de Europa despojando a las leyes de un halo sagrado que las había lastrado hasta entonces. La posibilidad de adaptación del cuerpo jurídico es lo que

12 “Nuestro gobierno no pretende imitar al de nuestros vecinos; somos, muy al contrario un ejemplo para ellos. Porque si bien es verdad que formamos una democracia, por estar la administración en manos de muchos y no de unos cuantos, en cambio nuestra ley establece igual justicia para todos. Además nuestro pueblo reconoce la superioridad del talento, y cuando un ciudadano se distingue de los demás por su carácter, el pueblo lo designa para los cargos públicos, no por derecho de clase, sino como una recompensa a su mérito...No hay privilegios en nuestra vida política ni en nuestras relaciones privadas, no recelamos unos de otros ni nos ofendemos por lo que haga nuestro vecino, aunque no nos guste. Mientras vivimos así libres en nuestra vida privada, un espíritu de mutua reverencia prevalece en nuestros actos públicos y el respeto a la autoridad y a las leyes nos impide obrar mal...Un ciudadano de Atenas no abandona los asuntos públicos para ocuparse solo de su casa, y hasta aquellos de entre nosotros que tienen grandes negocios están también al corriente de las cosas de gobierno. Miramos al que rehúye el ocuparse de política, no como una persona indiferente, sino como un ciudadano peligroso...Es opinión nuestra que el peligro no está en la discusión, sino en la ignorancia; porque nosotros tenemos como facultad especial la de pensar antes de obrar” (Del Aguila, 1998).

13 Los privilegiados que tienen plenos derechos (ciudadanos atenienses) participan por turnos en las instituciones, las decisiones se toman en asamblea y se vota a mano alzada o de forma secreta. Entre ellos se defiende la igualdad ante la ley y las instituciones reflejan la división de los tres poderes que impiden el predominio de uno de ellos.

14 Ver: López Melero, 1989; Macía Aparicio, 1993; Mosse, 1981; Rodríguez Adrados, 1985. Aristocracia que había basado su riqueza en la agricultura en el siglo VIII a. C.

permitió mantener el Estado de Derecho en un territorio conmocionado por una evolución política, social y económica continua, compleja y diversa que provocó numerosos conflictos tensiones y crisis. Tanto es así que las estructuras jurídicas tuvieron la capacidad de ampliarse y hacerse más complejas para acoger todos los fenómenos sociales y económicos que se iban generando a medida que aumentaba el territorio y los pobladores del Imperio. Al contrario que Grecia que nunca quiso ni pudo integrar realmente un territorio en torno a la metrópoli, Roma consiguió que todos los hombres libres llegaran a ser “ciudadanos” de derecho del Imperio, logrando la unidad del mundo mediterráneo.

Si bien la ciudad medieval tuvo una relevancia crucial en la creación de instituciones como los gremios y asociaciones profesionales que consiguieron dotar de autonomía a los que se acogían a su jurisdicción y tutela, tenemos que avanzar hasta el siglo XVIII para que estas ideas y prácticas se encarnasen en instituciones de ámbito nacional con proyección universal y podría afirmarse que existiera un ámbito de libertades y de derechos. En Inglaterra ya en el siglo XVIII Hobbes y Locke habían contribuido a definir el concepto de ciudadanía uniendo la tradición clásica con sus correspondientes tiempos históricos¹⁵.

Locke presentó la teoría de los derechos naturales, en la que el ciudadano es miembro de una organización que le confiere un estatus legal. El cometido principal del gobierno es preservar y ampliar la libertad por lo que su teoría influyó mucho en las revoluciones, francesa y americana. La relación entre gobierno y gobernado debe estar presidida por la confianza utilizándose ya el concepto de “contrato” entre gobierno y gobernado a través de los representantes. Según este autor los ciudadanos tienen todo el derecho a esperar que el gobierno atienda sus necesidades y deseos.

La Revolución Francesa, otro gran hito en la configuración del concepto que nos ocupa, es el crisol donde eclosionan los movimientos emancipadores de la Ilustración y donde toma el poder la clase social en expansión, la burguesía, hija de la Revolución Industrial. Es en este contexto en el que se desarrollan las dos dimensiones de la democracia representativa clásica burguesa, "El pueblo sagrado y

¹⁵ Inglaterra tiene una larga tradición en la búsqueda de la concordia social. Ya en 1215 el rey Juan otorga la Carta Magna a sus barones.

soberano" y el "ciudadano". Si en las monarquías absolutistas el título de súbdito era otorgado desde arriba, vinculando al individuo con el Estado mediante una serie de derechos y deberes¹⁶, la Revolución Francesa transfirió la ciudadanía del rey al pueblo y cambió de forma decisiva el énfasis de la afiliación hacia la participación. El término "pueblo" en el ámbito en el que estamos es el término simbólico que utilizaba un pequeño grupo que se decidió a promulgar leyes y se justificaba a sí mismo actuando en nombre de todos acogándose al principio de Universalidad (Hottois, 1999). La soberanía descansaba en la nación, lo que rompía con las tradiciones monárquica y feudal, y por primera vez consagraba la noción política de *ciudadanía*. La pertenencia a la nación dependía del deseo de vivir bajo la ley de un Estado, en el que los individuos son iguales tal como había planteado Rousseau (Grimsley, 1977; Jouvenet, 1989; Rubio Carracedo, 2000)¹⁷. De hecho, el primer artículo de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano afirma que los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos, sin embargo lograr que la mayoría de los franceses asumiera este principio suponía transgredir la constitución política del Antiguo Régimen.

Tanto es así que uno de los objetivos más deseados de la revolución era la abolición de los privilegios y la exclusión de la sociedad de los enemigos de la nación, de forma que la base de la sociedad debía sustentarse en el Tercer Estado. La homogeneidad que fue la precondition para la unidad de poder constituyente tuvo consecuencias no previsibles que han resultado funestas para la integración social como veremos al tratar el modelo actual de ciudadanía "a la francesa".

Junto a estos cambios radicales es en ese momento cuando queda fijada la necesidad e importancia de la constitución porque gracias a ella el ciudadano se convierte en miembro de la sociedad política y provee a la nación de un orden de gobierno¹⁸. La ciudadanía constituía una condición de los que "hacen nación", una entidad de tipo político, y no únicamente una comunidad de etnia, lengua y cultura comunes según

16 El derecho de ciudadanía francés hasta el siglo XVIII entrañaba la afiliación política y el disfrute de ciertos derechos civiles.

17 El problema que se planteaba Rousseau era "¿Cómo instituir adecuadamente...", es decir cómo pasar del estado de naturaleza al estado social? *Instituir* mediante instituciones, es decir, estructuras normativas reguladoras del comportamiento de los hombres entre sí.

18 La Constitución de 1791 distinguió de forma explícita entre *ciudadano francés*, aquel que pertenece a la nación entre iguales y *ciudadano activo* aquel que tiene ciudadanía política.

este modelo clásico¹⁹. El doble significado adoptado por el término está en el origen de la interdependencia de ciudadanía y nacionalidad para el caso francés como veremos más adelante (Lefebvre, 2003).

La institucionalización de los derechos y libertades civiles coinciden en Europa con el desarrollo de la capacidad administrativa del Estado, que se plasma en la organización de una administración central, policía, ejército y "un sistema tutelar" de educación y "persuasión". Estos procesos ponen el acento en los derechos de libertad de fe, libertad de expresión, derecho a un juicio justo, etc. El Estado se constituye en árbitro en los conflictos sociales y el control de la maquinaria del Estado se convierte en el objeto de las luchas por el poder. El derecho de participación y de representación políticas reflejan "los procesos de la constitución del Estado", así como el triunfo de la soberanía nacional y del liberalismo burgués.

La aparición y desarrollo de la burguesía están ligados a la Revolución Industrial que empezó "oficialmente" en Inglaterra en el último cuarto del siglo XVIII.²⁰ La Revolución Industrial se produjo en Inglaterra sobre todo por sus condiciones legales dado que el beneficio privado y el desarrollo económico eran los objetivos prioritarios de la política gubernamental (Hobsbawm, 1974).

Inglaterra presenta una larga tradición en el desarrollo del concepto de ciudadano, pero en el siglo XIX se implanta en la sociedad acompañando a las sucesivas revoluciones industriales. El modelo de desarrollo económico inglés se difundió por Europa y luego por otros continentes y con él las relaciones sociales que suponían la explotación hasta límites insostenibles de una gran parte de la población, asociada a unas condiciones de vida inaceptables (Mumford, 1987; Wrigley, 1992). Las diversas revoluciones que jalonan el siglo XIX y los movimientos sociales y obreros que culminaron en la Revolución Rusa y la instauración del régimen comunista instaron a la adopción de un nuevo concepto de ciudadanía basado en los derechos sociales además de los políticos contemplados en la Revolución Francesa. John

19 En el siglo XIX los republicanos franceses llegaron al convencimiento de que una cultura y una lengua comunes era determinantes en la consolidación de las comunidades políticas.

20 Aunque "la cosa existía antes que el nombre" y aunque según algunos autores se producen procesos incipientes de "industrialización" desde el siglo XIII, sin embargo es a partir de 1780 aproximadamente cuando puede decirse que se da el despegue del crecimiento auto sostenido que caracteriza al capitalismo y que fue coetáneo de la Revolución Francesa y un factor determinante en su desarrollo (Hobsbawm, 1974).

Stuart Mill trabajó en el contexto de las reformas políticas que fueron legisladas entre 1832 y 1928. Estas leyes contribuyeron a desarrollar la libertad y el concepto liberal de ciudadanía²¹.

Es importante su contribución a la educación para la ciudadanía en tanto que pensaba que una población ignorante pondría en entredicho las libertades básicas. Por esa razón la educación ciudadana es indispensable incluyendo la participación activa, y no solamente la defensa de los derechos.

Los nuevos derechos constituyeron una protección contra las fuerzas del mercado que, en sí mismas generaban desigualdad. El paso a los derechos sociales se produjo desde abajo mediante las reivindicaciones de clase bajo la forma de movimientos sindicales y el desarrollo de una opinión pública progresista, y desde arriba, a cargo de las elites estatales en su necesidad de cimentar las lealtades de los ciudadanos ante posibles guerras internacionales.

La aceptación del poder regulador del Estado, es decir la capacidad de modelar o al menos intervenir en las relaciones sociales, incluyendo las económicas, abrió la expectativa de los derechos sociales que conformaron el Estado del Bienestar. Si no se conseguía paliar las disparidades, los derechos democráticos estaban vacíos de contenido. En Europa los programas sociales y económicos estatales fueron asumidos por todas las ideologías y sus aparatos estatales.

La extensión de los derechos al ámbito social no solo se debió a la necesidad de paliar los conflictos industriales de clase, sino también a la confianza que se depositaba en el Estado como mecanismo racionalizador de las relaciones sociales. En la concepción liberal, el ciudadano es un portador de derechos que mantiene frente al Estado, teniendo este la obligación de protegerlos. Sin duda, asegurar prosperidad, estabilidad y concordia social contribuyó al éxito inicial del estado del bienestar liberal (Somers, 1993).

21 En el siglo XVIII en Inglaterra los derechos civiles se plasmaron en leyes que preservaran la libertad, la justicia y los derechos de propiedad.

No podemos dejar de reseñar el trabajo de Marshall que propone en su modelo clásico liberal la existencia de una ciudadanía civil y política a las que añade una ciudadanía de tipo social. En su análisis distingue unos primeros derechos “cívicos” como son el derecho de expresión, de asamblea y de libre contratación otorgados en Inglaterra ya en el siglo XVIII que contribuyen a la afirmación del Estado de Derecho. A estos se añaden los derechos políticos como el sufragio “más o menos” universal que se desarrollan durante el siglo XIX y constituyen el pilar de la democracia. Finalmente el ciudadano es acreedor de derechos sociales vinculados al Estado del Bienestar ya en el siglo XX. La dimensión social se plasma en el derecho de cada persona a disfrutar de unas condiciones de vida propias de un ser humano.

En la Inglaterra actual, los autores se suelen referir al ideal de virtud cívica como republicanismo cívico o comunitarismo (Oliver y Heater, 1994). En este contexto, la virtud cívica implica la asunción de deberes y responsabilidades en el seno de la comunidad, en teoría es secundario el interés propio.

Hasta aquí he tratado el desarrollo del concepto de ciudadanía a través de su relación con el ámbito económico y de poder. Este concepto de ciudadanía clásico se corresponde con las estructuras propias de la Modernidad y tiene unas características específicas, como hemos visto. Veamos a continuación los elementos que definen la ciudadanía en la actualidad.

2.2 Elementos de la ciudadanía en el siglo XXI

La ciudadanía implica la pertenencia a una comunidad política y se define mediante los derechos que otorga la entidad pública al individuo. En su acepción más general supone una relación de base constitucional entre Estado e individuo y una base territorial sobre la que se cimienta. La libertad moral individual quedaría garantizada en virtud de los derechos cívicos que generan un vínculo indisoluble entre el individuo y el cuerpo político. La ciudadanía dentro de un marco estatal instituye la autonomía y los límites al ciudadano. De esta forma se crea y legitima el poder soberano del cuerpo político o comunidad de ciudadanos que se incorporan o encarnan en el Estado.

Estos términos han sufrido cambios en virtud del nuevo contexto que podríamos llamar posmoderno. Este se caracteriza por la debilidad del Estado, la crisis del Estado del

Bienestar, un cierto desdibujamiento de las clases, la expansión de los medios de comunicación y la formación de movimientos sociales y culturales nuevos. Del mismo modo hay que considerar al proceso globalizador que por un lado presiona hacia la autonomía regional o el localismo y, por otro, expande las responsabilidades políticas globales. Consideremos brevemente algunos de estos nuevos elementos.

2.2.1 La crisis del Estado del Bienestar

Los años setenta y ochenta del siglo pasado presenciaron el comienzo de la esclerosis del Estado del Bienestar. Por un lado, la percepción de la disminución de recursos globales y las relaciones entre las naciones han sumido en la incertidumbre la marcha de la economía mundial y por ende el mantenimiento de los sistemas de servicios sociales. Por otro, el propio éxito alcanzado que hipertrofió las burocracias dedicadas a ellos, convirtió en dogma las estrategias intervencionistas e incrementó en exceso las expectativas populares (Pakulski, 1997). La eficacia de los servicios ha disminuido debido al incremento tanto en los estándares como en las expectativas, generando una espiral de crecimiento excesivo y de pérdida de legitimidad al crecer estas indefinidamente en momentos de bonanza económica. Dentro de los parámetros neoliberales, se aduce asimismo que puede producir un síndrome de dependencia en el que los beneficiarios se suman en un sentimiento de apatía y constituyan una subclase dependiente del Estado (Pakulski, 1997). Además, el desmantelamiento de los sistemas de seguridad social ha sido y es caballo de batalla de las ideologías y gobiernos neoliberales en Europa que aspiran a una total privatización de los servicios, siguiendo el modelo estadounidense. La provisión de servicios estatales ha generado, dependiendo de los países, un conflicto de intereses entre las elites y los auténticos detentadores de la riqueza y del poder, es decir, entre la iniciativa privada y los políticos.

La ampliación de los derechos de ciudadanía cuyo objetivo era afianzar la legitimidad del Estado tuvo unas cuantas consecuencias no anticipadas. La primera fue el aumento de la exigencia, aunque solo fuese porque esta encontró nuevas vías de expresión y facilitó la lucha por las reivindicaciones que facilitó la aparición de identidades entre los grupos de presión así como de vínculos organizativos y redes de solidaridad entre ellos; esto además tanto a nivel local como a nivel global. Este es, sin duda uno de los fenómenos más esperanzadores de ciudadanía civil que se ha convertido en una

necesidad en virtud de los retrocesos en todos los derechos que tienen lugar a partir del inicio de la crisis económica del año 2008.

2.2.2 Los nuevos ciudadanos

En virtud de los decenios de paz y prosperidad en la segunda mitad del siglo XX ha surgido una generación de personas cultas con anhelos que trascienden lo material y las aspiraciones de la generación de la posguerra. Estos, que se cifran en el perfeccionamiento de la libertad de elección, el desarrollo personal y la calidad de vida, son especialmente difíciles de definir y de articular a través de los cauces normales de provisión de servicios. Las posturas progresistas se alinean con el lenguaje y los criterios de la "sociedad civil", que se definen típicamente contra el Estado, e identifican el ámbito cultural como ámbito prioritario de intervención (Pakulski, 1997).

Cambios en los elementos constitutivos de la ciudadanía

La ciudadanía es un concepto de niveles múltiples que contiene cuatro ámbitos: el de los derechos, el de las responsabilidades, el de la participación, y el de la identidad. Veamos cómo influye en ellos el contexto actual.

En lo que atañe a los derechos otorgados por el Estado, se plantea una tipología basada en la necesidad de seguridad de la humanidad entera, desde su posición de vulnerabilidad. Los derechos humanos de carácter universal serían el fundamento de la ciudadanía concebible en la actualidad, que es la global. Además y como corolario se encontrarían los derechos de protección naturales, los privados individuales y los del bienestar social. El mantenimiento de la base socioeconómica de las democracias, es decir, el mantenimiento de su base territorial nacional, contraviene, si no imposibilita, la creación de entidades políticas supranacionales como la Unión Europea (Turner, 1997). Las dificultades que entraña aceptar y asumir las nuevas condiciones de producción, en las que el capital, la mano de obra y los componentes ya no conocen fronteras impuestas por el nivel tecnológico, ni por lo tanto lealtades nacionales, explican el desmoronamiento de los antiguos derechos de ciudadanía. El fracaso de la Constitución Europea y una flagrante falta de cohesión económica, social, han sido (por desgracia) el exponente más claro de esta desorientación. Y sin embargo se impone una solución ya que "el Estado del Bienestar se puede considerar la base espacial o territorial de gran parte de lo que se considera ciudadanía occidental en las últimas cuatro décadas... Si la

Unión Europea no puede o consigue reproducir este Estado del Bienestar a un nivel supranacional, no podremos concebir una ciudadanía europea discernible y real" (Delanty, 1997, p. 295).

El segundo elemento a tener en cuenta es el de los deberes y responsabilidades hacia el Estado. Entre los deberes tradicionales se encuentran el pago de impuestos, el servicio militar (allí donde todavía existe) y la educación como forma civil de engrandecimiento de la patria. El modelo de ciudadanía conservador se basaba en los deberes sociales cristianos y en la ideología de las sociedades caritativas pero asimismo en la responsabilidad cívica. Los derechos y obligaciones de ciudadanía reducidos al ámbito estatal están dando paso a deberes hacia otros grupos sociales y a responsabilidades hacia el medio ambiente, que podríamos llamar ciudadanía ecológica que excede el ámbito nacional. Aparecería pues un nuevo tipo de acción colectiva responsable que va más lejos en todos los aspectos del discurso del deber, entendido como deber sobre todo hacia el Estado o la Nación. Surgen agentes sociales nuevos de acción transnacional que no se enmarcan en ideologías conservadoras como Greenpeace o muchas de las ONG de ámbito mundial.

Ligada a los elementos anteriores está la participación. La participación tradicional plebiscitaria es necesaria pero no suficiente para el ciudadano responsable²². La participación activa debe adoptar cauces de acción directa como los que emplean los movimientos sociales actuales. El modelo participativo o radical, se sitúa frente al liberal en tanto que la fomenta como proceso activo que no puede reducirse al deber; también frente al conservador porque cuestiona el statu quo y promueve la acción política donde la participación ciudadana construye la sociedad. Este modelo, vigente en el "neo-republicanismo", norteamericano genera una comunidad o sociedad civil que se auto-legisla. Se produce así una correspondencia entre ciudadanía y roles públicos y normalmente prevalecen los valores del grupo cultural dominante.

Imposible soslayar la importancia radical de los cambios en la escala e intensidad de la participación de los ciudadanos que están aportando las nuevas tecnologías. La información sobre los asuntos económicos y sociales que atañen a la población y la

²² Si bien es cierto que las elecciones locales son una vía injustamente despreciada de cambio social. El modelo inglés de listas abiertas en el que los diputados tienen que cuidar personalmente de sus votantes es de gran dinamismo

rapidez y amplitud de convocatorias y acciones ciudadanas confiere una dimensión y una eficacia inusitadas a la participación.

En efecto, los medios de comunicación digitales, *Computer-Mediated Communication (CMC)* (Della Porta y Mosca, 2005), están produciendo profundos cambios en todas las sociedades y en las formas de participación política.

Internet permite a las organizaciones sociales una capacidad de acción importantísima: otorga una flexibilidad, coordinación y descentralización a sus estructuras organizativas, facilita y mejora la organización de todo tipo de eventos reivindicativos, incluyendo la intervención directa en política mediante diferentes formas de *ciberprotesta*, influye en los procesos identitarios derribando las barreras de tiempo y espacio entre personas y organizaciones y permite la diseminación rápida y global de información, consignas y órdenes tanto en el seno de las organizaciones, como en sus relaciones con los medios de comunicación o los gobiernos. Las formas de ciberprotesta son múltiples y comprenden desde la pacífica adhesión a causas y asociaciones a lo que se conoce como *shit storm* o al *hacking*, así como la publicación de archivos confidenciales, pasando por el *website defacement* o clonación, *netstrikes* y *mail-bombings* que colapsan las direcciones atacadas (Della Porta y Mosca, 2005; Bennett, Givens y Willnat, 2004).

En lo que concierne a la creación y diseminación de información y opinión, los medios de comunicación digitales aseguran a cualquier organización o grupo la capacidad de *auto-representarse*, sin que importe su tamaño o su entidad, y evitan la intermediación propia de los medios de comunicación tradicionales así como la censura política. La forma de participación política que favorece es desfragmentada, no jerárquica (*de enjambre*). Esta falta de control, *accountability* o responsabilidad sobre las opiniones y acciones ha suscitado un debate sobre la validez y alcance de esta forma de participación. Otro debate abierto concierne a la relación entre participación tradicional y *online*. La primera tesis sostiene que internet insta al uso de tipos de participación en personas que no son políticamente activas, sobre todo, jóvenes; es la tesis de la *movilización*²³. La segunda, del *refuerzo*, mantiene que la participación en la red

23 Los datos de la encuesta 2.736 del CIS revelan que la mitad de la población española usa internet de forma cotidiana para usos informales y de ocio. De esta mitad el 20% ha consultado la web de algún partido y el 32% ha recibido algún email con contenido político (Anduiza et al., 2010).

vendría a reforzar los hábitos de movilización ya existentes (Donk et al., 2004; Della Porta y Mosca 2005; Anduiza et al., 2010; Mossberger, Tolbert, McNeal, 2008).

La identidad como elemento importante en fuerte evolución

Hasta ahora la identidad se podía reducir a la identidad nacional, es decir a una definición de ciudadanía basada en los derechos otorgados por un Estado y los correspondientes deberes hacia este. Tal como planteaba Marshall en 1963, citado por Davies y Gregory (2005, p. 138): “La ciudadanía requiere un sentido claro de pertenencia a una comunidad basada en la lealtad a una cultura que se considera una posesión compartida.”

Actualmente la identidad se ha convertido en un discurso de poder independiente emparentado con los derechos de carácter cultural (Delanty, 1997).

Los derechos culturales que hasta hace poco se planteaban más como reivindicaciones negociables que como derechos institucionalizados; incluyen el derecho a la representación abierta y digna, así como el mantenimiento y propagación de identidades culturales y formas de vida diferentes. La ampliación hacia los derechos culturales puede contemplarse como una profundización y radicalización de los derechos de ciudadanía social y política. Las reivindicaciones inherentes a la ciudadanía cultural incluyen no solo la tolerancia hacia identidades diferentes, acompañada del fomento activo de estas identidades y sus estilos de vida frente a la asimilación y pérdida de identidad, sino también el mantenimiento de sus correlatos simbólicos, es decir el derecho a la presencia simbólica y a la "visibilidad" frente a marginación. La ciudadanía cultural se inscribe de forma prioritaria en el ámbito de la representación simbólica, del reconocimiento de un estatus cultural y de la promoción cultural que afecta a las relaciones sociales.

Los colectivos empeñados en la consecución de estos derechos de nuevo cuño han sido los pueblos indígenas (particularmente en Australia) y los colectivos homosexuales. Estos últimos han encontrado más resistencia dado que ser gay podría considerarse una identidad construida dentro de una “comunidad imaginada” (Pakulski, 1997). El ejemplo de la legislación española sobre el matrimonio gay es el último eslabón de las campañas que comenzaron por obtener el reconocimiento expreso en los medios de

comunicación de una identidad y de un estilo de vida propios y legítimos. Es decir, se reivindicó el derecho a lo que se llama actualmente la "visibilidad" y el derecho a la representación digna, o como se expresa comúnmente "orgullo gay" en el que se asume abiertamente una identidad hasta entonces oculta, y se pretende el reconocimiento de los demás.

Sin embargo es importante resaltar que la exigencia de igualdad de derechos para cualquier ciudadano democrático, independientemente de su historia pasada, no significa dejar de lado otras acciones. No podría existir debate alguno sobre visibilidad sin que se haya alcanzado un nivel adecuado de derechos económicos, sociales o educativos. La independencia de criterios no se compadece con el hambre o el analfabetismo.

No obstante la prioridad de un trato de igualdad se explica por la necesidad que tienen los extranjeros y los sin papeles de ser percibidos como personas y no como ejemplares de una ideología o cultura, como por ejemplo la musulmana. Esto es difícil en tanto que somos lo que somos en virtud de la historia y de las instituciones que nos han dejado nuestros antepasados como legado (Davidson, 2000). Este autor mantiene que: “el derecho a la diferencia sin igualdad económica y política es solo un proyecto destinado a mantener la injusticia” (Davidson, 2000, p. 16).

Esta variedad de derechos plantea algunas disyuntivas. En primer lugar, las burocracias estatales se esfuerzan por responder a las reivindicaciones de los nuevos movimientos sociales, dado que estos movilizan a la opinión pública e incluso la crean a través de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en términos crecientes.

En segundo lugar, dado que la intervención estatal tiene muchos detractores, los gobiernos experimentan con sustitutos de los derechos sociales. Estos además son especialmente caros y contribuyen al endeudamiento de los estados. En tercer lugar los diversos estados minimizan la importancia de los derechos sociales y, a menudo, se restringen a una parte de la comunidad en vez de ser universales. Asimismo es muy importante el efecto de la inmigración y la correspondiente diversidad cultural. La amplia cobertura mediática de esta diversidad de identidades y estilos de vida no basados en la nacionalidad ni en la clase social da un nuevo sesgo a los procesos de

ciudadanía actualmente. Estos nuevos derechos culturales basados en la asunción y atención a la diferencia, se manifiestan en nuevos foros y adoptan en su expresión el registro de los derechos de ciudadanía.

En general la comunidad nacional actualmente no se define solo en sus dimensiones formales, legales, políticas y socioeconómicas sino más bien y de forma cada vez más acusada mediante su dimensión sociocultural. La ciudadanía plena encierra el derecho a la participación cultural y a la representación sin distorsiones. Los diferentes gobiernos en Europa abrazan el papel de guardianes del pluralismo y la tolerancia y legitimadores de identidades, sin embargo, las reivindicaciones de tipo cultural requieren a la larga, si se quieren eficaces, una intervención intensa y a veces problemática y fondos no siempre justificables para toda la población. ¿Dónde acabar, se puede poner freno a las reivindicaciones? ¿Es posible y deseable la multiculturalidad? ¿Pueden coexistir solidaridad, cohesión social y diversidad cultural? Las ideologías conservadoras se muestran escépticas, si no agresivas. El apoyo a las minorías o a culturas pretendidamente minoritarias se percibe como un peligro para la cohesión de la comunidad y una fragmentación perniciosa de la sociedad. Las progresistas, más optimistas, mantienen que la apertura cultural, si se corrige en sus efectos disgregadores, debería aumentar la cohesión social mediante el fomento del pluralismo y la tolerancia. Ambas coinciden en que la multiculturalidad genera tensiones al producirse una contradicción entre el carácter cultural de estos derechos y la naturaleza política de las instituciones que los apoyan, además de que claramente continuamos viviendo y alentando las naciones estado, que, al menos hasta hace poco, aspiraron a una identidad étnica homogénea y por lo tanto han promovido también la homogeneidad cultural.

La debilidad y problemas de legitimidad que atribulan a los estados actuales producen su inhibición en favor de entidades supraestatales y supranacionales como las Naciones Unidas o la Unión Europea en lo que concierne a los derechos culturales que se vinculan con los derechos humanos universales y no atañen a los ciudadanos de un solo país (Pakulski, 1997).

En cualquier caso e independientemente de estos cambios, la idea de ciudadanía es un aspecto esencial en la lucha actual por la democracia y un concepto clave para analizar los conflictos internacionales en torno a recursos escasos en la economía mundial.

Estos elementos constituyen los ejes que configuran los diversos modelos de ciudadanía y son los mimbres con los que tendremos que tejer el currículo de educación para la ciudadanía.

2.3 Conceptos de ciudadanía en el marco europeo

Hasta aquí he tratado el desarrollo del concepto de ciudadanía a través de su relación con el ámbito económico y de poder. Este concepto de ciudadanía clásico se corresponde con las estructuras propias de la Modernidad y tiene unas características específicas, como hemos visto. Sin embargo presenta variaciones en su implantación en diversos países europeos que resumo a continuación.

Veamos entonces cuáles son los conceptos de ciudadanía de algunos países prominentes de Europa, como son Francia, Inglaterra y España porque sus elementos y características conforman en principio las directrices, prioridades y contenidos de la educación en ciudadanía en esos países. Existen notables diferencias entre los tres modelos aunque se enmarquen dentro del clásico descrito en el epígrafe anterior ya que el peso de los procesos históricos en cada caso, sobre todo en la ordenación de las relaciones conflictivas entre grupos sociales es, como no podía ser de otro modo, determinante. La complejidad de estos procesos me hizo recurrir a los especialistas en el tema y a tratar de sintetizar sus principales ideas.

La nacionalidad, originalmente un criterio legal por el cual los estados modernos separan a sus miembros de los extranjeros, evolucionó a un tipo de afiliación más activa que conformaba una comunidad política en el sentido más amplio del término. En el modelo clásico burgués los miembros pertenecientes a cada nacionalidad sujetos pasivos del Estado Moderno se convirtieron en ciudadanos activos convirtiendo, también, al Estado en nación. En los países europeos el Estado definía la nación ya que aquellos que vivían permanentemente fuera de sus límites no pertenecían a ella. Sin embargo el Estado no *es* la nación. Es una organización de poder, constituye la institucionalización del poder soberano sobre un determinado territorio y los individuos

que lo habitan. La existencia de un Estado da pie a las reivindicaciones en contra de ese poder y en favor de la participación. Es el trampolín para crear una Constitución y para llegar al entendimiento de “lo nacional”. El concepto de ciudadanía está ligado al de pertenencia a una comunidad política, por ello es necesario generar el vínculo entre los miembros de una sociedad que se define a sí misma como nación. Así, la ciudadanía que se define a través de la pertenencia a una nación supone mucho más que la definición de estatus legal y político de los individuos, constituye el eje de la identidad colectiva, incluso tiene un papel indispensable en la formación de identidades²⁴.

2.3.1 Concepto de ciudadanía en Francia

El concepto de ciudadanía se fragua en Francia durante el siglo XVIII y alcanza su expresión en el periodo revolucionario. En efecto, desde la mitad del siglo XVII hasta 1789, se habían estado tratando temas de constitucionalidad, las relaciones entre el rey, el Parlamento y los tres estados, aspectos fiscales y la modernización de la administración. Montesquieu, Diderot y Rousseau trataron temas de ciudadanía y democracia y todos se basaron en las ciudades-estado, aunque divergieron en el concepto de igualdad (Grimsley, 1977; Rousseau, 2000; Rubio Carracedo, 2000). Si bien la idea de democracia no se desliga en Francia de la experiencia revolucionaria, tras las diferentes experiencias políticas posteriores —Directorio, el Consulado, Imperios de Napoleón I y Napoleón III o la monarquía de Luis XVIII y Carlos X- finalmente se consolidó un régimen republicano que no fue muy fiel a las aspiraciones revolucionarias (Lefebvre, 2003).

El modelo francés es ejemplo del burgués clásico ya comentado, por lo que reseñamos aquí algunas peculiaridades de su desarrollo en lo que atañe a los ámbitos y formas de representación y participación. "Desde la revolución el concepto republicano francés de ciudadanía universalista se ha considerado un instrumento de homogeneización igualitaria desde arriba" (Lefebvre, 2003, p. 23). Esta concepción en favor de un orden político vertical se explica si nos paramos a recordar la separación de las esferas de la vida privada y pública del periodo revolucionario. Las relaciones familiares, las amistades y los intereses profesionales pertenecían a la esfera privada en la cual toda

24 Creo que estas consideraciones son de gran relevancia para España donde se postulan e implantan varias identidades para un Estado único. El hecho de que estas identidades tengan un origen más o menos remoto es una cuestión que se desdibuja con el tiempo y los intereses políticos y la identidad e incluso el “sentimiento nacional” pasan a jugar un papel importante en la política española en general. Ver Juaristi, 2001.

capacidad asociativa se rechazaba por desconfianza. De esta forma se estableció una relación vertical entre lo político y la población, en la que los delegados se constituyeron en la única forma de expresión de las voluntades. Los hombres de la revolución y pensadores posteriores pensaban que el derecho de voto constituía todo el espectro posible de derechos políticos²⁵. Sin embargo, y por el origen mismo de la ciudadanía, parece implantada la idea de que en el ámbito público los ciudadanos pueden y deben actuar como agentes de cambio político y acceder a los derechos sociales u obtener otras reivindicaciones mediante la lucha y los movimientos populares²⁶. Desde el siglo XIX se ha recurrido "a una trascendencia republicana" que actúa mediante "principios cívicos y un horizonte universal de razón" (Lefebvre, 2003, p. 25) para lograr un buen funcionamiento de la democracia y la cohesión social a pesar de las desigualdades socioeconómicas y de la diversidad cultural.

Vida cívica y asociacionismo

El hecho de que se prohibieran nuevas asociaciones, con supuestos intereses privados tuvo enormes repercusiones al impedir la representación democrática a través de agrupaciones religiosas y comunidades históricas generando los rasgos exclusivistas del concepto francés de ciudadanía. La ley de 1791 prohibió la actividad de las colectividades, aunque no impedía el contrato libre entre iguales. Los gremios fueron disueltos y las cámaras de comercio abolidas con lo que toda la red asistencial y de caridad pasó a la tutela de la Nación. En los periodos de desempleo las autoridades organizaron campos de trabajo como los *chantiers nationaux* de la Segunda República. En 1864 se reconoció el derecho de huelga individual, no como forma de acción colectiva. En 1848 y en 1871 la represión del naciente movimiento obrero cercenó el desarrollo de un partido socialista y radicalizó las reivindicaciones²⁷.

En Inglaterra y en Alemania la aparición de partidos de clase transformó la democracia y los debates de tipo económico y social se convirtieron en motor de la vida política. En general las democracias posibilitan la expresión no violenta de la lucha de clases, y es

25 Aunque la intención era integrar a gran parte de la población en un cuerpo abstracto de ciudadanía mediante el sufragio universal masculino, la ley no tuvo efecto hasta 1850 y se ratificó en 1852 durante el imperio. Además las mujeres no adquirieron su derecho al voto hasta 1944.

26 Existen muchos ejemplos que van desde las revoluciones del siglo XIX, el mayo 1968, las acciones violentas contra nuestros camiones, o las revueltas de noviembre 2005.

27 "Cuando se permitió el derecho de asociación, el sindicato *Confédération Générale du Travail* se hizo revolucionario y se apartó de la retórica republicana" (Lefebvre, 2003, p.26).

una de sus virtudes, pues se vinculan a menudo partidos y sindicatos para lograr objetivos sociales y culturales. Los partidos socialdemócratas asumen las diferencias y divisiones e intentan lograr compromisos y mayor equilibrio social en los países europeos mientras que en Francia "los socialistas franceses sueñan con el pueblo, como una unidad monolítica y esperan superar los conflictos con la creación de un nuevo universalismo" (Lefebvre, 2003, p. 26). Los sindicatos, débiles, dependían del gobierno para la negociación con la patronal como un agente más y no como árbitro. En general lo que imposibilita los cambios es el convencimiento de que la democracia representativa actúa en favor del pueblo—"esa gran quimera social"— y en favor del "bien general", cuestionándose la validez de la diversidad de intereses o de la consulta a las partes involucradas" (Lefebvre, 2003, p. 26).

Este hecho también tuvo repercusiones en el sistema de derechos sociales francés que, unido a la aceptación generalizada del intervencionismo estatal, no se construyó mediante la presión de las masas, ni de los sindicatos, ni gracias a la demanda de derechos sociales y políticos, sino que fue impuesto por el Estado y la patronal. El sistema francés de Seguridad Social presentaba una estructura incoherente y anárquica, además de un gran componente semiprivado y, se puede afirmar, que no es el instrumento de redistribución de rentas entre clases sociales, como en otros países²⁸.

Las colonias francesas. La misión civilizadora y la ciudadanía

El concepto francés de ciudadanía siempre soslayó las dimensiones socioeconómicas y culturales por temor a la fragmentación social que pudiera amenazar la ideología republicana, lo que implica ahogar cualquier particularismo. Pero, por otro lado, la noción francesa de que la democracia se basa en el deseo de la gente de vivir en comunidad permitió incluir entre los nacionales a todo aquel que lo deseara. Este principio se afianzó de 1889 a 1993 mediante la aplicación de un generoso *ius soli*. Estas dos premisas han planteado una situación complicada ya que son antagónicas

28 El caso de las ayudas familiares es un ejemplo del funcionamiento del estado del bienestar en Francia. Hacia 1920 los programas de ayudas a la familia fueron desarrollados e implantados por la iniciativa privada. Estas ayudas que a primera vista parecen benevolentes y objetivas permitieron la manipulación de los salarios y las condiciones de trabajo. Las ayudas dependían de la regularidad y larga continuidad en la misma empresa y la contribución ininterrumpida a un mismo fondo. Los patronos conseguían inculcar hábitos de regularidad y docilidad, generando desincentivos a la huelga y dejando muy poca capacidad de maniobra a los sindicatos, bajo el auspicio de organizaciones filantrópicas autónomas completamente legales. Estos derechos impuestos por la iniciativa privada fueron asumidos posteriormente por el Estado siguiendo un principio universalista republicano aunque sin la participación de los propios ciudadanos y lastrados por la ideología conservadora y organicista que los implantó. (Cameron, 1991, en Lefebvre, 2003, p. 28).

desde el momento en que aquellos que se consideran ciudadanos quieren mantener y mostrar los rasgos distintivos de su cultura y que difieren de la general. Los conflictos más importantes en suelo francés son secuela de los procesos de colonización y descolonización de sucesivos gobiernos imbuidos de estas concepciones republicanas. Los gobiernos franceses posrevolucionarios utilizaron la colonización para restaurar la "grandeur" de Francia y legitimar el nuevo régimen. La colonización se invistió de una misión civilizadora en virtud de la ideología jacobina que defiende la necesidad de celebrar el poder de la ciencia e industriosisdad occidental, la existencia de una burocracia civil y militar y la doctrina evangelizadora de la iglesia católica. La pérdida de todo poder en Francia de esta última y la secularización del país llevó a la necesidad de expansión en las colonias como misión patriótica y de supervivencia.

El ideario revolucionario propugnaba la colonización mediante la asimilación tanto política como cultural. La asimilación supuso la integración política y la igualdad de estatus. Después de la Revolución el concepto de Imperio fue cambiando hacia lo que se conoce como "la plus grande France". En teoría los pueblos colonizados recibirían un trato de igualdad y ciudadanía que les permitiría la integración a la cultura de la metrópoli que exportaba ciencia, razón, y libertad, si bien la práctica difería mucho de ella²⁹. En lo que se refiere a los inmigrantes en suelo francés, se produce una contradicción entre los principios republicanos que propugnan el *ius soli*, es decir, que todo aquel que vive en suelo francés es ciudadano de pleno derecho, así como sus descendientes, y la ideología conservadora (remedo de la necesidad de homogeneidad republicana) que rechaza reconocer la existencia de grupos diferentes en lo que atañe a la etnia, y a la cultura.

La prueba de fuerza se produjo en el momento de la descolonización, en el que se respetó el *ius soli*. Es decir se aceptó la repatriación de los llamados *pieds noirs*, población europea de origen que constaba de unos dos millones de personas descendientes de los "radicales" expulsados en 1848 y en 1871, refugiados de la zona de Alsacia-Lorena que huyeron ante la ocupación alemana y los judíos argelinos que se habían naturalizado masivamente en 1870, así como otros europeos de países mediterráneos. La población musulmana no recibió el mismo trato ya que no tenía la

29 En Argelia se produjo una situación de dualidad social en la que coexistieron los "ciudadanos-colonos", franceses, y los "súbditos franceses musulmanes" (Lefebvre, 2003, p.32).

ciudadanía francesa, sin embargo, en un proceso parecido al de otros países europeos como Inglaterra o Alemania el gobierno francés confirmó en 1973 el *ius soli* en un momento en el que estaban naciendo en suelo francés muchos niños de padres extranjeros, de forma que ya en 1986 había tres millones de musulmanes en Francia.

Actualmente las tensiones producidas por las reivindicaciones sociales y culturales de este colectivo y otros están llegando a límites peligrosos para la paz social, en virtud de la radicalización de las posturas, limitándose parcialmente el *ius soli* y los principios de integración en 1993. La importancia que ha adquirido el Frente Nacional y los debates suscitados por el uso del "chador" en público, muestran que la situación no se ha estabilizado y va a encontrar poco acomodo en la Europa multicultural. Los violentos eventos de Noviembre 2005 confirman la necesidad de una mayor tolerancia en la expresión de la diversidad cultural junto al fomento del sentido de pertenencia.

En el debate actual sobre derechos y deberes frente al Estado, en el que el sufragio universal resume la vocación de universalidad de la ciudadanía³⁰, algunos abogan por el reconocimiento de la singularidad y la inherente separación entre culturas; otros piensan que una nación democrática es superior a otra políticamente y asumen que existe un horizonte universal para todos que justifica los juicios de una nación sobre las acciones de otra. Esto solo es posible por el vínculo cívico y el principio de ciudadanía republicano que se compadece mal en la Francia multicultural actual con las demandas de inmigrantes y la enorme diversidad cultural y desigualdad socioeconómica.

2.3.2 Educación para la ciudadanía en la República Francesa

El modelo republicano³¹

Los datos concernientes a la educación para la ciudadanía se refieren a la asignatura de tal nombre y a la de educación cívica jurídica y social, tal como se describe y desarrolla

30 Si bien es notorio, que no se logró hasta entrado el siglo XX y que después de la revolución se acuñó el término de *ciudadano activo* del que se excluían mujeres, niños, personas dependientes, incluidos los esclavos que se consideraban en la categoría de "subhumanos". Esta contradicción se ha manifestado a lo largo de la historia de Francia. Los pensadores de la Ilustración rechazaron la biología como explicación a las diferencias entre personas que se atribuían a factores físicos y socioeconómicos.

31 Una primera versión del análisis del currículo francés se publicó en las Actas del simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales que tuvo lugar en Bilbao en 2007 (Luna Rodrigo, 2007)

en los currículos nacionales on line para el nivel de Primaria y sobre todo de Secundaria³².

Principios y métodos

El currículo oficial en educación para la ciudadanía suele reflejar la cultura política de los países (Halstead & Pike, 2008; Kymlicka, 1999; Osler & Hugh, 2001). Vamos a ver a continuación hasta qué punto el currículo dedicado a la ciudadanía se amolda a los principios y prácticas de ciudadanía en Francia.

En primer lugar, la educación para la ciudadanía se adoptó muy tempranamente como instrumento sustentador del sistema político francés. Así cuando se restauró la República en 1871, la necesidad de afianzar y preservar sus principios se tradujo en la instauración de una asignatura específica —“Instrucción moral y cívica”— en el currículo obligatorio de Educación Primaria (Osler, 2001). La dedicación y el cuidado en preservar los ideales y ética republicanos mediante la educación se han mantenido intactos hasta nuestros días sin oposición.

El análisis del currículo nacional para la etapa de los 11 a los 14 años, es decir la del *collège*, así como de la que llega hasta los 17, etapa del *lycée*, deja patente el papel indiscutido del Estado en materia de educación cívica. Aun más, la intervención estatal a favor de los principios de *liberté*, *fraternité* y sobre todo *égalité* se considera una obligación del Estado antes que un derecho. Cualquier preocupación sobre adoctrinamiento se liquida en una única mención en todo el currículo: “El respeto a la moral cívica y a los principios legales distingue la educación en las democracias del adoctrinamiento en los Estados totalitarios” (CNDP14051, p. 45).

El currículo del año 2006 implementa el decreto de mayo de 1996, y modifica los de 2002 y 2004. En él, con lenguaje directo y a veces imperativo se informa a profesores y estudiantes de las directrices y prácticas concernientes a la educación cívica que son de aplicación nacional, obligatoria y universal y se organizan cuidadosamente y con detalle en un itinerario coherente que recorre todo el nivel secundario. Así en los años de

32 Véase <http://www.cndp.fr/secondaire/ecjs/> hasta 2011 <http://www.education.gouv.fr/pid24239/les-programmes-du-lycee.html?current=1>
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57574
vigente actualmente.

collège se mantiene una gran coherencia en cuanto a principios, conceptos y métodos, todos dirigidos a la integración de los estudiantes en una única “cultura nacional común” (CNDP14051, p. 44). El Ministerio de Educación da directrices claras y obligatorias acerca de horarios y programas en los que se incluyen principios, fines, conceptos, datos, temas específicos (*accompagnements des programmes*), fichas de trabajo y documentos de referencia.

La educación para la ciudadanía se organiza sinérgicamente bajo el mismo epígrafe que la historia y la geografía y corren las tres asignaturas a cargo del mismo profesor aunque cada asignatura mantiene sus métodos y especificidad. La “alianza” de estas disciplinas es de gran importancia desde el punto de vista metodológico y en línea con el fin último de la educación cívica que no es otro que crear ciudadanos conocedores de sus derechos y obligaciones—comunes— y luchadores activos en el mantenimiento de los ideales democráticos republicanos. El método recomendado, el “debate documentado”—*débat argumenté*— es un pilar más que apuntala el sistema. En efecto, en este se supone que los estudiantes discuten temas sociales controvertidos, a menudo de actualidad, apoyando siempre sus argumentos con datos e información factual que extraen fundamentalmente de la historia y de la geografía que cobran, a su vez, especial relevancia por su aplicabilidad.

El desarrollo de la identidad nacional

La identidad nacional y la nacionalidad reciben especial atención en los programas de los primeros años de la Educación Secundaria bajo la forma de información obligatoria. Los derechos de ciudadanía se presentan aparejados a la nacionalidad y a la adhesión a valores y símbolos compartidos por todos. Para información general se advierte que: “El gobierno puede negar la nacionalidad por algún acto contra la dignidad (*indignité*) o del fracaso en la integración (*défaut d’assimilation*) (CNDP, 14100, p. 53).

La ciudadanía en el currículo se define como un estatus mediante el cual el ciudadano pertenece a la comunidad política, es copartícipe de la soberanía, debe fidelidad al Estado, colabora en la construcción de la nación, ostenta derechos y deberes y está sometido a la ley. Todo ello sirve para conseguir una mayor identificación con Francia como nación con un papel activo que le corresponde desempeñar en el mundo y con un Estado y un territorio específicos. La educación para la ciudadanía de la mano de la

geografía ofrecen toda la información necesaria para que cada alumno se convierta en un “citoyen actif dans notre democratie républicaine” (CNDP, 14100, p. 44).

El peso de la historia y de la tradición es patente en la elección y uso, como recursos didácticos, de los símbolos nacionales como son el gorro frigio, la figura de la Marianne, el himno y la fiesta nacionales. Todos ellos estrechamente vinculados, junto con la enseña nacional, a los acontecimientos revolucionarios. Lo mismo cabe decir de varios de los documentos de uso obligado en el currículo como el preámbulo de la Constitución de la IV República (1946-1958), o la carta que remitió el ministro de educación a los maestros en 1883, alabando el “carácter de universalidad” propio de la educación cívica y moral, así como la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 o la de los del Niño de 1980.

El papel de la comunidad

Al empezar la Educación Secundaria el colegio constituye en principio una comunidad a la que pertenecer pero sobre todo una institución sujeta a determinadas reglas de forma que se convierte en una arena política para todos los estudiantes. Los jóvenes toman conciencia de forma natural de la utilidad de las instituciones para atender las necesidades de las comunidades y para resolver conflictos mediante el diálogo y la representatividad.

Se estudia con atención el funcionamiento de las instituciones locales y las reglas electorales, haciendo especial hincapié en derechos y obligaciones cívicos, ya que constituyen la esencia de la ciudadanía en tanto que su cumplimiento indica el grado de adhesión o lealtad a los valores y leyes nacionales. La apatía electoral se considera una deplorable amenaza a la República. Uno de los objetivos fundamentales de la educación cívica es “mettre tous les talents de la personne dans l’exercice de la parole, en particulier de la parole militante” (CNDP 14051, p. 57).

Diversidad y cohesión social

Mediante la educación ciudadana se intenta mantener la cohesión social, construyendo la identidad del estudiante con el concurso de sucesivos grupos de referencia de amplitud creciente, hasta conseguir una sensación colectiva de ciudadanía nacional basada en la libertad y la solidaridad (o *fraternité*).

Aunque se manifiesta que la Nación francesa es un crisol de pueblos, se asume que todos los que la componen deben adherirse a los principios descritos e integrarse en el *peuple souverain*. Es más, cualquier organización que se articule en torno a la etnia, la cultura o la religión contraviene los reglamentos y costumbres igualitarios, de forma que es notorio, por un lado, el compromiso absoluto del currículo con la laicidad, y, por otro, la desatención a la diversidad cultural³³.

La llegada al poder de Nicolas Sarkozy en mayo de 2007 no cambia en casi nada los principios y estrategias didácticas descritos. Presentan cambios menores, como es la introducción en Primaria de las reglas de educación y urbanidad que permitan una mejor integración de cada alumno en el colectivo de la clase y del colegio y la adquisición de responsabilidad y autonomía personal³⁴. Para la etapa del *collège* (11 a 14 años) se mantiene el título del área dedicada a ciencias sociales y educación cívica³⁵.

Los profesores en la actualidad siguen disponiendo de todo un conjunto de publicaciones descargables o que pueden comprarse a precios módicos en los portales del Centre National de Développement Pédagogique (CNDP) dependientes del Ministère de Education Nationale. Disponen de documentos relativos a los programas y propuestas de acompañamiento, dosieres temáticos, documentos de referencia y librería especializada³⁶.

Para la etapa del *lycée* cambia el nombre pero no el espíritu: "Éducation civique, juridique et sociale"³⁷. En la clase de *terminale*, es decir, en el último año del bachiller, se han introducido cambios recientemente mediante una ley que deroga las anteriores al 2012³⁸. Se mantiene la estrategia del "debate argumentado" que permite al alumno

33 Power Carla, Time, 13 Julio, 2009, p. 48: "Nicolas Sarkozy and Barack Obama, have taken up the veil, framing it as a Topic in radically different ways. Sarkozy used Muslim dress as a nationalistic prop, seeing it as a threat to France's eternal values"

34 50 activités pour enseigner l'instruction civique et morale aux cycles 2 et 3. Edition 2013 mise à jour. Editeur(s) CRDP de Midi-Pyrenees – Toulouse.

35 <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/140222/140222-18633-24213.pdf>

Histoire – Géographie, Éducation Civique

36 <http://www.cndp.fr/secontaire/ecjs/>
collection Lycée – voie générale et technologique
série Accompagnement des programmes

<http://www2.cndp.fr/archivage/valid/35185/35185-8207-9260.pdf>

Cyberlibrairie du SCÉRÉN – Education civique juridique et sociale

<http://www2.cndp.fr/produits/detailsimp.asp?Ref=755C1023>

37 <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/41098/41098-6083-18145.pdf> (classes de seconde, première et terminale)

38 http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57574

realizar síntesis de conocimientos y opiniones presentes y otros generados en años anteriores, relacionados con las leyes en los dos últimos, aportando la mayor documentación posible para apoyar y contrastar opiniones. Asimismo se considera que fomenta todas las capacidades necesarias para la práctica democrática. De hecho desarrollaría todas las *competencias como poderes* en los términos que plantea Bolívar (2007b) y que presento en el capítulo tercero epígrafe 3.4.

Los cuatro temas propuestos en la ley conciernen al progreso de la biotecnología y sus consecuencias (la vida y “la bioética” en sentido laxo), el pluralismo de las creencias y de las culturas en una república laica (historia y sentido de la laicidad, sectarismos e integristas), el papel y lugar del dinero en la vida social (el mundo económico y financiero, formas de vida y dinero, dinero y compromiso social), la violencia en todas sus manifestaciones. Estos temas recogen de forma transversal y amplia los grandes debates actuales que conciernen más directamente a los jóvenes³⁹, como la evolución de la ciencia y de la técnica, la exigencia de justicia e igualdad, la construcción de la Unión Europea, la globalización en sus diversos aspectos.

Desde hace dos decenios se han desarrollado además dos grandes temáticas que están relacionadas con la ciudadanía: son los temas de medioambiente y desarrollo sostenible y el de defensa nacional y europea. Ambos son tratados en los textos de acompañamiento y recursos tanto del ministerio como los aportados por diversos colegios y liceos y que se reflejan en los portales educativos⁴⁰.

2.3.3 El concepto de ciudadanía en Inglaterra

En oposición al concepto francés, la idea de ciudadanía en Inglaterra no es una construcción de tipo filosófico sino una situación generada por la jurisprudencia del siglo XVII y la aparición de una clase obrera reivindicativa (Hobsbawm, 1974; Somers, 1993). Asimismo, como hemos visto, la tradición republicana asume que la autonomía

(Bulletin officiel spécial n°8 du 13 octobre 2011)

39 En el documento de apoyo que desarrolla los temas de la ley <http://www2.cndp.fr/produits/detailsimp.asp?Ref=755C1023> (Cyberlibrairie du SCÉRÉN – Education civique juridique et sociale) se hace una interpretación tradicional de estos temas y se plantean ocho ideas troncales que no abandonan el ideal republicano, son: libertad, igualdad, soberanía, justicia, interés general, seguridad, responsabilidad y ética. Para evitar la dispersión se propone su articulación bajo cuatro grandes temas: la evolución de la ciencia y de la técnica, la exigencia de justicia e igualdad, la construcción de la Unión europea, la globalización en sus diversos aspectos.

40 <http://www2.cndp.fr/seconaire/ecjs/>

<http://www2.cndp.fr/themadoc/defense/presentation.htm>

individual se concilia con el poder soberano a través de la Constitución. Pues bien, en el Reino Unido siempre se han evitado las estructuras constitucionales y no existe un único documento que responda al título de Constitución.

Ser ciudadano en Inglaterra no es un acto de adhesión voluntario a un cuerpo político sino que viene determinado desde la Edad Media por la doctrina de la fidelidad a la monarquía de tipo feudal, reflejada en la *Common Law*. En este sentido podían y pueden llamarse británicos todos los nacidos en los dominios del rey. Por ello, este derecho que se conoce como *ius soli*, aunque diferente del francés, prevalece sobre otras consideraciones. Esta relación "territorial" antes que "personal" entre el individuo y el Estado supuso la inexistencia de un cuerpo político británico.

En la concepción republicana de ciudadanía derivada de la romana (modelo francés) se considera al Estado como la asociación de miembros iguales, incorporados mediante un vínculo personal a un cuerpo político o *res publica*. En el caso del Reino Unido, la monarquía feudal desplazó a la noción corporativa de *res publica*, cortó todos los vínculos horizontales e impuso ataduras jerárquicas de lealtad y fidelidad entre cada individuo y el monarca. La noción de Estado como comunidad encarnada, que informa todo el sistema francés, nunca quedó fijada en la ley inglesa, nunca existió un cuerpo o *res publica* al que pertenecer.

La fidelidad al monarca no solo era un vínculo jerárquico sino una condición orgánica que llevaba aparejados derechos y deberes que eran superiores "de forma natural" a los obtenidos democráticamente (Everson, 2003; Hottois, 1999). El súbdito no podía violar el vínculo o renunciar a él nunca, si bien podía ser leal a dos señores, el rey británico siempre tenía la primacía. En justa reciprocidad, el rey estaba obligado a "gobernar y proteger" a sus súbditos, pero también a "mantenerlos y servirlos"⁴¹. Este pacto feudal presupone la idea que el estado natural del hombre no es tolerable y que se hace necesaria una autoridad indiscutida que imite el orden divino en el que la humanidad tiene más posibilidades de sobrevivir (Del Águila, 1998). Este deseo de orden llevó, en el caso del Reino Unido, a traducir los dictados divinos en Leyes que limitasen el poder

41 Esta idea aparece tanto en el contrato social de Rousseau como en el estado social de Locke. Hobbes resuelve el problema del paso del estado natural al estado de sociedad—que se resume en la famosa fórmula “el hombre es un lobo para el hombre”— mediante la intervención de un Leviatán o soberano absoluto que garantizará el orden la seguridad, la paz y la igualdad (Macpherson, 2005; Hottois, 1999).

del soberano (Angoulvent, 1994; Macpherson, 2005). El rey solo temía a Dios y a la ley y no legislaba por derecho divino, sino en virtud de lo establecido en el sistema legal, al que podían apelar los súbditos. Ya hacia 1300, por un rápido proceso de profesionalización, los jueces constituían un brazo autónomo de gobierno dotado de una densa red de reglas y procedimientos (Everson, 2003)

Fue un avance importantísimo el reconocimiento del papel de las leyes como garante del orden social⁴². El Estado de Derecho, es decir, el imperio de la ley (como expresión de la voluntad de Dios) es el único que preservaba los derechos de libertad y de propiedad, derechos "naturales" junto a la seguridad personal y el honor, de cuantos más súbditos mejor (Blackstone en Everson, 2003, p.68).

Junto a estos avances se vislumbra en la temprana instauración de la democracia en Inglaterra el papel de la representación electoral y lo que podría llamarse listas abiertas. El mecanismo que plantea Blackstone para conseguir una forma de gobierno que persiga con eficacia el bien común es la representación basada en el distrito, con larga y fructífera vida.

En resumen, el examen del sistema que regula las relaciones entre los británicos y el Estado parece ajeno a los principios filosóficos de la ciudadanía a la francesa. En concreto el ciudadano británico existe por haber nacido en el territorio británico y no se "crea" mediante acción voluntaria de nadie. El británico no se incorpora al cuerpo político, sino que simplemente es representado por él; el conjunto de británicos no es "sinónimo de Estado" (Everson, 2003, p.78) sino autónomo. La soberanía se sitúa en el Parlamento, que es un cuerpo político paternalista que representa a los ciudadanos pero no los encarna⁴³. Los británicos no están protegidos por derechos positivos ni reivindican su protagonismo directo en la labor legislativa. En vez de ello, la libertad individual se fundamenta en la *Common Law* y en un supuesto "autocontrol de la comunidad política" (Tinland, 1988).

42 Blackstone en Everson, 2003, p. 66. Aportación de largo alcance de Blackstone es el catálogo del conjunto difuso de leyes generadas por los jueces, de instituciones creadas por motivos políticos expeditivos y de compromisos en el reparto de poder que se convirtieron en un modo de compendio constitucional y que de hecho fueron la base de los debates posteriores sobre el sistema político y legal. Blackstone, *Commentaries*, 1765-1769.

43 El Parlamento, que se considera capacitado para legislar en el interés de la comunidad nacional, distancia al individuo de las decisiones de gobierno.

Ciudadanía “industrial” y atrofia constitucional

Por las características del temprano desarrollo económico inglés, este *ius soli* fue acompañado del reconocimiento jurídico de derechos contractuales civiles que llevaba aparejada una autonomía personal posterior al feudalismo y que permitió el desarrollo de una economía de mercado (Hobsbawm, 1974). Los derechos de esta ciudadanía "industrial" no se basaban en un concepto neutro y universal de justicia social, sino en una noción pragmática de equilibrio en la sociedad de entonces, y sin embargo fundamentaron el paso de una reivindicación particular y concreta a un concepto de tipo universal de ciudadano acreedor de derechos sociales, políticos y civiles (Everson, 2003). En efecto la industrialización generó una clase obrera desfavorecida pero consciente de sus intereses colectivos, suficientemente poderosa para conseguir la emancipación política y empeñada en obtener unos derechos sociales que equilibraran las desigualdades. Así, las reformas y reestructuraciones legislativas y administrativas llevadas a cabo en 1945 por el gobierno laborista pusieron en marcha el Estado del Bienestar y los servicios públicos universales⁴⁴.

En cuanto a los problemas raciales que han ido surgiendo desde 1970, se ha mantenido la noción de que la igualdad racial no se basa en un derecho superior de igualdad entre los seres humanos, sino que es una cuestión "privada" de relaciones entre individuos regulada por la legislación consuetudinaria y privada de valor universal. Mientras que en la noción republicana de ciudadanía, Nación, Estado e identidad individual se confunden, el vacío constitucional inglés supone que el cuerpo político no tiene entre sus prioridades la formación de una identidad común. Por ello no parece haberse desarrollado un sentido de pertenencia nacional claro, quizá puesto en evidencia por los trágicos sucesos en Londres (McCallister, 2004; Walt y McCallister, 2005; Mcgeary, 2005).

El gobierno de Blair abrazó en su momento y promovió lo que se ha llamado la Tercera Vía, forma de gobierno que se sitúa entre el tradicional Welfare State británico que asume y trata de corregir la desigualdad económica propia del sistema capitalista y el modelo americano basado en el liberalismo económico y social. Lo que se presentó

44 Recordemos aquí el trabajo de Marshall ya mencionado en el desarrollo del concepto en la historia, que propone en su modelo clásico liberal la existencia de una ciudadanía civil y política a las que añade una ciudadanía de tipo social. Marshall (1964), en Somers, 1993. A todos ellos debemos añadir los derechos culturales, propios de la posmodernidad.

como la Nueva Izquierda basa su política en el “comunitarismo” (Arthur, 2003) porque mantiene que la comunidad debe ocupar el centro del sistema social de valores frente a la intervención estatal y a las leyes del mercado que promueven el individualismo. La comunidad ofrecería, en teoría, valores, intereses y prácticas compartidas que paliarían los problemas propios de las relaciones sociales, el incremento en la delincuencia, el desorden y la exclusión sociales.

La fraternidad, la solidaridad, el civismo, la responsabilidad ante la sociedad y los valores tradicionales constituyen, en teoría, una poderosa base ética política para acabar con la exclusión y la desintegración de la sociedad. En este mismo sentido la familia, el colegio, el vecindario, las organizaciones de voluntarios, incluyendo las de índole religiosa así como los sindicatos se consideran como ejes vertebradores de la cohesión social en tanto que ámbitos de la comunidad que conforman los valores individuales. De forma muy especial, las relaciones en el seno de la familia que se basan en el respeto y en el servicio o deber mutuos constituirían el modelo para el conjunto de la sociedad.

2.3.4 La educación para la ciudadanía en Inglaterra

La educación para la ciudadanía en Inglaterra es especialmente interesante porque tiene un desarrollo extendido en el tiempo y es el ejemplo empírico más claro de relación estrecha entre, por un lado, “cultura política”, contexto económico y social y el correspondiente concepto de ciudadanía, y por el otro lado educación para la ciudadanía. Ha sido, además, objeto de análisis de políticos y académicos desde sus comienzos en el decenio de 1960 por la carga ideológica del tema, contraria a la tradición liberal británica como hemos visto.

El resumen de esta evolución que sirve de introducción explicativa al análisis de la asignatura tal como se presenta en la actualidad está elaborado a partir de un texto extenso de Davies, Gregory y Riley (2005) y otro de Gamarnikow y Green (2008). Los términos que designan la educación para la ciudadanía varían con el contexto e incluyen educación cívica, educación política o educación para la ciudadanía democrática.

El contexto educativo del siglo XX en Inglaterra

Antes del decenio de 1960 en Inglaterra no existía, propiamente, una educación política (en sentido amplio) de carácter explícito. Heater (1977, en Davies, 2005) lo atribuye a cuatro hechos: falta de tradición y falta de compromiso con la educación política por parte de la mayoría de los profesores, paralelo al miedo al adoctrinamiento y la creencia de que la política era un ámbito exclusivamente adulto. Esto explica que la educación política consistiera en educación cívica de carácter informativo en el contexto del comienzo del Estado del Bienestar en Inglaterra.

La ley de educación de 1944 hacía mención por primera vez de forma explícita a la educación para la ciudadanía, ya que era importante desarrollar las capacidades y aptitudes de los jóvenes para que pudieran asumir sus responsabilidades como ciudadanos. Ejemplo de esta forma de entender la educación ciudadana son los panfletos de 1947 y 1949 que remiten a la Constitución afirmándose en esta que una “sociedad democrática sana” se mantiene mejor si en los colegios se enseñan las “antiguas virtudes de la humildad, el espíritu de servicio, la contención y el respeto de la hombría de bien (*character* en inglés)” (Arthur, 2003).

Posteriormente, aunque la *Association for the Teaching of Social Sciences* (1963) y el *Council of Education for World Citizenship* fueron útiles puede afirmarse que hasta los años sesenta no se produjeron avances fuera de la práctica privada.

A partir del decenio de 1960 la situación cambia y en los tres últimos decenios aparecen diferentes formas de educación política como son:

— La alfabetización política, o *political literacy* durante los años setenta, cuyo principal mentor es Bernard Crick, que expone las habilidades, los temas y la acción necesarios para el mantenimiento de la democracia.

— La educación global, *global education*, que trató desde los años ochenta las habilidades sociales y la comprensión holística de los temas globales.

— La educación para la ciudadanía desde los noventa que se centra en el servicio voluntario en una sociedad donde prevalecen los deberes sobre los derechos⁴⁵.

45 Sin embargo, ni las fechas ni los conceptos son tan definidos. Se han dado debates entre estos tres modelos y dentro de ellos. Dentro del primer grupo se ha desarrollado un tipo de educación sobre leyes que prevaleció en la estructura curricular presentada por Rowe en la Comisión on Citizenship de 1990 y que incluía: 1) La comprensión de derechos y responsabilidades; 2) La conciencia de la naturaleza de las leyes; 3) El conocimiento de las bases del sistema legal; 4) La comprensión de los procesos democráticos y el papel que cada uno desempeña en ellos; 5) Las

En general puede afirmarse que no ha existido un acuerdo real sobre educación política al menos en las tres últimas décadas, hasta el comienzo de los noventa, y que no se ha enseñado en el conjunto de Inglaterra ningún tipo de enseñanza política explícita.

Algunas causas del auge y caída del estatus de la educación para la ciudadanía

¿Por qué se produce el interés en los temas de ciudadanía en torno a los años setenta?

Veamos algunos factores:

— La mayoría de edad pasa en Inglaterra de los 21 a los 18 años, de forma que aumenta el número de estudiantes que pueden votar.⁴⁶ El contexto económico también contribuye ya que se produce por entonces un incremento importante de paro entre los jóvenes.

— Asimismo se da un proceso de democratización en el sistema educativo que se puede atribuir:

- a la casualidad, en tanto que se incrementa considerablemente el número de alumnos y al mismo tiempo de jóvenes profesores;
- o bien a la reforma educativa que pusieron en marcha las nuevas escuelas comunitarias o inclusivas que obedecían a un concepto más integrador y democrático de la sociedad.

— También se produce un intento de acercamiento de la escuela a las necesidades e intereses de la sociedad.

Avanzando en el tiempo veamos cuáles pueden ser las razones por el interés y lanzamiento de la educación para la ciudadanía en el decenio de 1990:

— Es un momento de exacerbación del nacionalismo escocés e irlandés y los debates sobre la nacionalidad, las identidades nacionales, y el sentido de pertenencia a la nación. Culminan con el *Human Rights Act* en 1998 y la adopción de la Convención Europea de Derechos Humanos.

habilidades para saber cuándo y cómo usar las leyes, y 6) El desarrollo de actitudes de respeto hacia el estado de derecho y los derechos de los demás.

46 Algunas investigaciones de campo entre adolescentes revelaron una ignorancia en materia política preocupante, de ahí que se viera natural la necesidad de impartir unos conocimientos básicos sobre el tema.

— Al tiempo se producen debates académicos en filosofía política suscitados por el deseo de integrar las tradiciones cívico-republicana y liberal⁴⁷.

— Hay un contexto económico en el que persiste un alto nivel de paro juvenil, que se percibe como una amenaza ya que el espíritu de ciudadanía no puede florecer si no se ha alcanzado un nivel de vida determinado.

— Se extiende una cierta preocupación acerca de las actitudes y comportamiento de los jóvenes reflejada en varias investigaciones sobre niveles de participación (Davies, 2005, p. 148) y de alienación de las nuevas generaciones con respecto a las instituciones y procesos democráticos. La educación para la ciudadanía complementaría otras políticas de la Nueva Izquierda para combatir la fragmentación y la exclusión social después de 18 años de gobierno conservador con Margaret Thatcher. De la destrucción del tejido social y la polarización económica y social que produjo la “era Thatcher” en Inglaterra dan una idea las siguientes estadísticas: entre 1979 y 1989 la proporción de niños viviendo en la pobreza creció del 10 al 33% y la de la población general pasó del 9 al 25% (Oppenheim y Harper, 1996 en Gamarnikow y Green, 2008).

— La importancia que se otorga a la educación para el consumo, confundiendo a veces al ciudadano con el consumidor.

El esfuerzo de los gobiernos ante la crisis

El clima de desintegración social que se percibía después de los sucesivos gobiernos de Margaret Thatcher provocó una reacción importante en los gobiernos posteriores que se tradujo en la elaboración y publicación de tres informes: dos en 1990, uno de la *Commission on Citizenship* y otro derivado de este, a cargo del *National Curriculum Council*. Finalmente un último en 1998 conocido como el *Crick Report*, Informe Crick.

Asimismo se crearon o activaron varias organizaciones que han trabajado a favor del campo de la ciudadanía, generando materiales y estrategias educativas. Entre estas organizaciones se encuentran: la Citizenship Foundation, el Institute for Citizenship, el Council for Education in World Citizenship, el Center for Studies in Citizenship Education y un foro virtual nacional. Veamos brevemente algunas conclusiones de los informes.

⁴⁷ Recordemos que la perspectiva liberal, muy potente en el siglo XIX, descrita como “ciudadanía social”, es muy ideológica y se fundamenta en los derechos. La tradición republicana se cifra en los deberes y en la “virtud cívica” que debe practicarse.

Speaker Commission on Citizenship

Encouraging Citizenship, el expresivo título del informe producido por la Commission on Citizenship, da una idea de su propósito oficial: examinar de que manera podían los ciudadanos participar de forma más comprometida y eficaz en la sociedad británica.

El documento se cimienta en la estructura que propuso Marshall y propugna con determinación la necesidad de participar activamente en la vida de la comunidad y en sus instituciones. Otorga un papel central a la educación para la ciudadanía. En este sentido hace varias recomendaciones al *National Curriculum Council*, como:

- Todo joven deberá estudiar y practicar ciudadanía, durante todo su periodo de formación desde la infancia, ya sea en colegios privados o públicos
- Las recomendaciones y convenciones sobre los derechos humanos presidirán las clases.
- Los claustros de cada colegio articularán estrategias para desarrollar y monitorizar pautas de ciudadanía de forma transversal.

Asimismo se pone especial énfasis en el trabajo voluntario para la comunidad.

El Informe del National Curriculum Council

En el currículo nacional que se adopta y desarrolla entonces en Inglaterra se implementan las recomendaciones de la mencionada comisión. Como tal, adjudica la responsabilidad al colegio en el desarrollo de los conocimientos, las competencias y las actitudes necesarias para explorar, decidir y ejercer todos los derechos y responsabilidades en ámbitos que van de lo local a lo internacional. Los contextos de actuación conciernen a la familia, la comunidad, el ámbito nacional, el europeo, el internacional y abarcan las dimensiones política y legal.

Se identifican ocho grandes temas relacionados con la ciudadanía: la comunidad, roles y relaciones del individuo en una sociedad plural, deberes, responsabilidades y derechos propios del ciudadano, la familia, la democracia activa, el ciudadano y la ley, el trabajo, el empleo y el ocio y los servicios públicos.

En la práctica, según Davies (2005) y a pesar del gran esfuerzo realizado por muchas organizaciones en la preparación de actividades y materiales, el volumen de trabajo que recaía en los profesores en ámbitos fundamentales como las matemáticas y la lengua, y la falta de preparación explícita en la materia redujeron el alcance y el tiempo otorgado a la educación para la ciudadanía. El tema se trató solo en Secundaria de los 11 a los 14 años y el tiempo se limitó a tres sesiones de 45 minutos al año. “Because of no substantive place in the curriculum and no definitive meaning or structure, the perception was that citizenship, as treated in the National Curriculum, was a nebulous side issue”(Davies et al. 2005, p. 155).

Advisory Committee on Citizenship and Democracy in Schools: el Crick Report

El informe Crick se publicó en 1998 después del cambio de gobierno que pasó a manos de Blair y el partido laborista. Bernard Crick es la figura más emblemática e influyente de la Educación para la Ciudadanía en Inglaterra siendo ya prominente durante los años setenta por su lucha por lograr lo que él llama la alfabetización política (*political literacy*) de la población. Fue fundador de la *Politics Association* y profesor de David Blunkett, ministro de educación.

Capital Social, ciudadanía y educación para la ciudadanía: de Marshall a Crick

La publicación del Informe Crick (QCA, 1998) y la Revisión del National Curriculum (QCA, 1999) que añade Educación para la Ciudadanía a este denotan una gran preocupación por los temas de ciudadanía y educación para la ciudadanía en Inglaterra. El Informe Crick coincide con los diagnósticos del gobierno en torno al año 2000, es decir la proliferación de prejuicios que se traducía en prácticas discriminatorias, brotes graves de xenofobia, la exclusión social y económica tanto de índole individual como institucional; y tal como se reseña en el *Macpherson Report* de 1999 (Ross, 2003), se exacerbaban la pobreza y la desintegración de las comunidades, las desigualdades en la educación y en la salud⁴⁸.

48 De forma igualmente preocupante las estadísticas británicas del momento señalaban que era en el seno del grupo de edad entre los 14 y los 24 años en el que más delincuentes había, en el que más abortos se producían, cuando se consumía más droga y en el que el interés por la política era más bajo.

El informe también parece coincidir con las soluciones que promueve el nuevo gobierno hacia un repliegue en torno al orden moral basado en las responsabilidades cívicas y familiares en detrimento de los derechos.

La Política de la Tercera Vía y sus políticas

Hasta ese momento, Marshall había sido el exponente de la teoría clásica de la ciudadanía democrática, en tanto que esta confería derechos iguales y universales en todos los aspectos, civiles, políticos y sociales creándose así instituciones democráticas para una sociedad más igualitaria y justa. El concepto de Marshall de ciudadanía social es la celebración de los derechos conquistados por los ciudadanos al Estado para paliar las desigualdades económicas estructurales.

Sin embargo los procesos de la globalización y las sucesivas crisis del sistema, condujeron a un concepto de ciudadanía basado en el individuo como productor y consumidor, acorde con el individualismo neoliberal.

A partir de los años noventa se afianzaron los procesos de la posmodernidad dando paso, en las teorías sociológicas a otros aspectos como los derechos de las mujeres o de las minorías culturales o sociales o como los resultados de la globalización y los consiguientes cambios en las estructuras de poder y decisión, la democratización en las familias y las comunidades, la multiculturalidad, etc.

La Tercera Vía, nombre genérico de la nueva política social y económica, acepta la lógica económica de la globalización del capitalismo, es decir la supremacía del libre mercado en bienes y servicios y mercados de trabajo desprovistos de regulaciones. Sin embargo reconoce que, en tanto que algunos individuos y colectivos se ven excluidos de la bonanza general, el Estado debe ofrecer apoyo y generar oportunidades a la gente que quiera “ayudarse a sí misma”. La Tercera Vía propone devolver el poder a los individuos, las familias y las comunidades para salir de la pobreza, el desempleo y la exclusión social apelando a la responsabilidad individual, a la educación, al apoyo social y a la justicia social.

El Informe Crick intenta compaginar la ruptura de la homogeneidad y universalidad con estrategias de integración de las nuevas identidades y de la “alteridad”. En él se otorga

en el seno de las comunidades, la prioridad a los deberes mutuos sobre los derechos a los que cada ciudadano era acreedor en el estado el bienestar, fundando las estructuras sociales en la responsabilidad moral y social mutua y en la confianza social propias del comunitarismo.

Gamarnikow y Green (2008) resumen así las coincidencias del Informe Crick con los principios de la Tercera Vía:

- La casi total ausencia de preocupación por las desigualdades estructurales, especialmente las económicas.
- La desatención a las jerarquías políticas, sociales y educativas que subyacen a las relaciones, las redes y las asociaciones de carácter social.
- El abandono de la lucha por los derechos (frente al Estado o cualquier estructura de poder) así como la ausencia de compromiso ante las desigualdades estructurales propias del sistema.

El gobierno de coalición Cameron-Klegg

En mayo de 2010 se produce un “empate” en el número de escaños asignados a los dos partidos mayoritarios en Inglaterra que se resuelve con el ascenso al gobierno del partido conservador de David Cameron gracias a la incorporación del partido liberal a las filas conservadoras. Ambas formaciones elaboran un programa conjunto (Cameron & Klegg, 2011) bajo la divisa: “*Freedom, Fairness, Responsibility*”.

Nos da una idea de la perspectiva del largo plazo y del consenso que preside las decisiones de los sucesivos gobiernos, sobre el mantenimiento y características del currículo de educación para la ciudadanía, el hecho de que se financiase y publicase un prolijo informe sobre la práctica real de la educación en ciudadanía. Así, en el cambio de legislatura sale a la luz y es publicado por el nuevo gobierno un informe longitudinal (Keating, Kerr, Benton, Mundy, & Lopes, 2011) que había sido encargado por Blair, que estudia dos aspectos de la educación ciudadana desde la práctica escolar: el primero es el de la diversidad, y el segundo es el de la conveniencia de incorporar una asignatura llamada *Modern British Cultural and Social History* como cuarto pilar del programa de ciudadanía en Secundaria.

Se investigaron también los aspectos de la diversidad que se trataban en la práctica y cuáles eran las variables que incidían en ello y las formas de mejorar el proceso. La identidad o identidades era una de ellas así como el papel de la historia reciente en su aparición y evolución. Se despejan así una serie de interrogantes acerca de los conceptos de ciudadanía que tienen profesores y alumnos, y como se plasman estos en términos educativos.

Con el gobierno de Cameron no solo se mantiene la asignatura sino que podría decirse que se amplía el alcance y el ámbito de la participación de los alumnos tanto en el *Stage* 3 (de 11 a 13 años) como en el *Stage* 4 (14 a 16 años).

Presento a continuación un breve análisis de este currículo hasta el año 2010 y después muestro algunos cambios o mejor matices que se encuentran en el currículo actual. Las páginas web y portales reseñados hasta el año 2009 no se encuentran en la actualidad y remitimos a las direcciones actuales⁴⁹.

2.3.5 El currículo de educación para la ciudadanía en Inglaterra

Principios y objetivos

El análisis del currículo inglés dedicado a temas de ciudadanía de 2002 a 2007 para la etapa de Secundaria muestra la determinación de implementar el sistema que la candidatura laborista había propuesto al acceder al poder⁵⁰.

49 <http://media.education.gov.uk/assets/files/citizenship%202007%20programme%20of%20study%20for%20key%20stage%203.pdf>

<http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/q/citizenship%202007%20programme%20of%20study%20for%20key%20stage%204.pdf>

<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/currículo/secondary>

<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/currículo/secondary/b00199157/citizenship/ks3>

<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/currículo/secondary/b00199157/citizenship/ks3/programme>

<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/currículo/secondary/b00199157/citizenship/ks3/programme/processes>

<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/currículo/secondary/b00199157/citizenship/ks4/programme/processes>

<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/currículo/secondary/b00199157/citizenship/ks4/programme/range>

50 El gobierno respondió otorgando a la educación cívica un papel determinante, que obtuvo prioridad absoluta desde el atentado del metro de Londres en 2005 a cargo de jóvenes británicos musulmanes. (Este atentado se menciona explícitamente en una de las fichas de trabajo curriculares dedicada a temas de etnia (www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities) pero sobre todo en una circular a todos los colegios. (<http://www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities/resources/movingonfrom77>).

El currículo refleja los ideales y los principios del comunitarismo de la tercera vía ya mencionados, en el intento de elevar el clima moral en la sociedad. Aunque el gobierno trata de conseguir un amplio consenso mediante las vías de participación propias de una democracia antigua, se aprecia una voluntad de intervención más clara que nunca (Arthur, 2003). El hecho en sí de que exista un programa obligatorio para esta materia rompe con políticas anteriores propias y sin duda contraviene los principios educativos del partido conservador basados en el individualismo y la libertad de elección.

La Nueva Izquierda heredó y mantuvo vigente el *national currículo* (que se había implantado en 1988) en tanto que sus fundamentos casaban bien con la nueva agenda sobre ciudadanía. Entre ellos está: “favorecer el desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico de los alumnos en el colegio y en la sociedad”, y obviamente ofrecerles una preparación profesional adecuada al nuevo entorno laboral (que se traduce en un gran énfasis en la eficacia y la excelencia competitiva).

Se trataría de elevar la capacitación de la población en general para “paliar las desventajas económicas y sociales” invirtiendo en capital humano para fomentar la integración en el mercado de trabajo.

Igualmente heredó y mantiene procedimientos y resultados de lo que se conoce como *National Forum*, es decir un conjunto de valores troncales sobre los que parecía existir un amplio consenso: la amistad, la justicia, la verdad, la dignidad, la libertad y el respeto por el entorno; conceptos a los que se añaden actualmente: “el respeto por los derechos humanos y por el Estado de Derecho así como el empeño colectivo a favor del bien común”, además de la importancia otorgada a “la familia como fuente de cariño y apoyo y como pilar de una sociedad en la que impera el respeto mutuo”⁵¹.

La búsqueda y logro de consensos y la fobia al adoctrinamiento propios de la “cultura política”, o procedimientos habituales en política en Inglaterra, se tradujo en una plétora de informes oficiales sobre el estado de la cuestión, que se hicieron tanto más indispensables por del carácter controvertido de los temas relacionados con la ciudadanía. Así aparecieron un libro verde, *Schools: Building on Success* y un libro blanco, *Schools: Achieving Success* en 2001 (en Arthur, 2003).

51 www.nc.uk.net/statement_of_values.html

La asignatura dedicada a ciudadanía en el currículo actual sigue de cerca las directrices del Informe Crick como son el fomento del desarrollo personal, la responsabilidad social y moral, la integración y servicio a la comunidad y la alfabetización política (QCA, 1998). Entre sus recomendaciones está “encontrar y restablecer el sentido de una identidad común, incluso de una identidad nacional”, sin embargo, temas como la diversidad de razas, de lenguas maternas, las clases sociales, la religión y el género reciben poca atención. Son muy escasas las menciones a las desigualdades estructurales o a la discriminación para explicar posibles problemas de cohesión en la sociedad que se abordan mediante una hipotética y deseable buena voluntad y sobre todo apelando al imperio de la Ley. Asimismo los derechos humanos, desprovistos de legitimidad universal se sitúan y defienden exclusivamente dentro de la esfera legal (Osler, 2001, p. 296). La tesis del artículo descansa en que las políticas de la Tercera Vía priorizan el cambio social y cultural frente a cualquier cambio económico o financiero que favoreciera la equidad en la sociedad. Este tipo de prioridad se fundamenta en la teoría del capital social⁵².

El Informe pone el énfasis en la participación en temas locales y el voluntariado para conseguir un adiestramiento político, ya que se asume que la cercanía emocional y de intereses, así como la inmediatez en los resultados generarán en los jóvenes una sensación de control en los procesos de toma de decisión que afectan a sus vidas y una mayor motivación⁵³.

Todos estos ideales constituyen los fundamentos de la educación para la ciudadanía en Inglaterra que se aceptan como tales—es preciso insistir— por el consenso que parece existir sobre ellos y no sobre la base de una legitimidad universal o trascendente⁵⁴.

Currículo en Educación para la ciudadanía de 2002 a 2010

La educación para la ciudadanía se plantea como una asignatura específica básica (aunque *non-core*, es decir no troncal) y obligatoria desde agosto de 2002 para las

52 Ver desarrollo del concepto en el epígrafe 3.3.2.

53 QCA, 1998 en Osler, 2001, pp. 293 a 299.

54 www.nc.uk.net/statement_of_values.html

etapas tres y cuatro (*Key Stage 3 y 4*), es decir para alumnos de 11 a 16 años (Educación Secundaria Obligatoria en el sistema inglés)⁵⁵.

Principios y fines educativos conforman los programas de la asignatura que se estructuran fundamentalmente en torno a competencias, habilidades sociales y cuestiones relacionadas con el auto-conocimiento y el desarrollo personal. Es en este nivel donde se siguen con claridad las directrices de la agenda “comunitaria” propia de la Tercera Vía y las recomendaciones anteriores. El individuo en la comunidad inmediata y el propio centro educativo se conciben como entornos ideales para aprender y practicar principios, actitudes y comportamientos democráticos, pero, siempre, dentro del ámbito local, obviándose cualquier extrapolación conceptual o práctica a la sociedad en su conjunto. Se dedica bastante espacio a la inclusión pero solo desde el punto de vista de la eficacia pedagógica para paliar retrasos achacables al entorno personal y social de determinados alumnos⁵⁶.

Estos programas se definen aun más mediante objetivos (específicos de cada estadio) y mediante “notas” y alcanzan su concreción máxima en esquemas de trabajo propuestos que presentan los temas en “unidades manejables de trabajo”. En este nivel, generado por instancias públicas, por los centros educativos y por los profesores, a modo de grandes portales de direcciones útiles y bases de datos, aparecen desarrollos curriculares de gran relevancia que incluyen conceptos, estrategias y métodos, así como recursos en torno a temas controvertidos cuya adopción o selección se deja al albedrío y responsabilidad de los profesores⁵⁷. Es aquí donde también se presta atención a la sinergia con otras disciplinas como la historia, la geografía⁵⁸ y la lengua de enorme precisión y utilidad.

Principales ítems del currículo de ciudadanía

El *National Curriculum on line* en sus *stages 3 y 4* se centra en el individuo y sus relaciones más cercanas y locales. Por ejemplo plantea que el desarrollo y la autoestima

55 <http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6004&Subject/@id=4164>

Pero también aparece en las etapas una y dos, para alumnos de 5 a 11 años, en un marco no obligatorio unida a la educación para la salud (“sumergida en ella” como señala Ross (Ross et al, 2004, p. 413).

56 <http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6004&Subject/@id=4164>

57 www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/citizenship y www.becal.org/re_pshe_ce/citizenship/index.htm/

58 http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/secondary_history/links,

http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/citizenship/sec_geo/,
[fs_litxc_cit025804Literacycitizenship](http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/citizenship/sec_geo/fs_litxc_cit025804Literacycitizenship).

personal deben abordarse “reconociendo su valía como individuos descubriendo su singularidad” o dando a los alumnos la oportunidad de “desarrollar sentimientos positivos” sobre ellos mismos. Mantener relaciones personales “efectivas” y hacerse responsables de sus acciones se puede enseñar “entendiendo por qué y cómo se generan y se aplican las leyes y los reglamentos” o “entendiendo cuáles son las consecuencias de comportamientos antisociales o agresivos, como el acoso o el racismo...”.

“Reconocer que existen diversos tipos de responsabilidades, de derechos y deberes en casa, en el colegio y en el vecindario...” se puede fomentar tutelando a otros niños más jóvenes mediante el voluntariado o “reflexionando sobre temas espirituales, morales, sociales y culturales, usando la imaginación para comprender otras experiencias de vida...”.

Aprender a ser responsable y participar sobre todo en el colegio ofreciendo a los alumnos ocasiones de “responsabilizarse de la planificación y el cuidado del entorno del colegio y de las necesidades de otros niños...” o bien “participando en la toma de decisiones en temas escolares...desarrollando relaciones en el trabajo y el juego...”⁵⁹.

Es notoria la ausencia en esta versión del currículo de temas relacionados con la identidad nacional en los programas y en los documentos de referencia que contienen conceptos, objetivos y actividades, excepto en la etapa 4, punto 2 g e i del *National Curriculum on-line*, en el que se indica que los alumnos deberán aprender “qué es democracia y que instituciones de ámbito local y nacional la constituyen” además de “apreciar la variedad de identidades nacionales, regionales, religiosas y étnicas que conviven en el Reino Unido”. Ahora bien, no aparece ninguna recomendación sobre documentos o símbolos que pudieran reforzar una identidad nacional como la Monarquía, la bandera o el himno nacionales, aunque si se destaca el Parlamento, los parlamentos regionales y el sistema legal. No se contempla el papel de Gran Bretaña entre las demás naciones.

El respeto por estilos de vida diferentes se trata en el ítem 4 b: “El alumno deberá pensar en tipos de vida que se desarrollan en otros lugares y momentos, así como en pueblos con otros valores y costumbres”.

⁵⁹ *National Curriculum on-line*, www.nc.uk.net/webdav

El colegio es la comunidad más idónea para aprender a relacionarse de persona a persona y favorecer la dignidad personal y las habilidades sociales sobre la base de la tolerancia, el respeto y la educación.

No se han encontrado menciones a problemas potenciales relacionados con la discriminación racial, ni a directrices para su control. Los derechos de las minorías étnicas se tratan recomendando la puesta en marcha de foros dentro de las Comunidades para que las necesidades y reivindicaciones de estos grupos salgan a la luz. Aunque el ítem 4 *e* indica que los alumnos deben aprender a “reconocer estereotipos y enfrentarse a ellos”, sin embargo no los relaciona con la raza, la cultura o el género.

El currículo vigente

En los portales vigentes, foros y documentos oficiales se aprecian notables cambios o mejor un ahondamiento en los temas y sobre todo en las estrategias y procedimientos docentes que hacen realidad el objetivo de lograr la “political literacy” o alfabetización política. En efecto, el currículo de educación para la ciudadanía puede leerse en toda su amplitud en los múltiples niveles y apartados del portal institucional y en su forma abreviada en dos documentos PDF diferenciados para los dos niveles educativos de Secundaria⁶⁰.

Los ideales comunitarios parecen sobrepasados y ampliados, al menos en el papel, aunque solo tuviéramos en cuenta que en la contraportada de estos documentos PDF se lee la divisa: “Encourages students to challenge injustice, inequalities and discrimination”. En castellano: la educación para la ciudadanía fomentaría entre los estudiantes la lucha contra la injusticia, las desigualdades y la discriminación.

Si examinamos el presente currículo, observamos un amplio conjunto de recursos, como era el caso en el anterior. Cada uno de los niveles (*key stages* 3 y 4 para Secundaria) se desdobra en cuatro apartados que guían pormenorizadamente al profesor potencial en la preparación de las sesiones de la asignatura. El primer apartado recoge los conceptos

60 Véase: <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/currículo/secondary>
<http://media.education.gov.uk/assets/files/citizenship%202007%20programme%20of%20study%20for%20key%20stage%203.pdf>
<http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/q/citizenship%202007%20programme%20of%20study%20for%20key%20stage%204.pdf>

troncales (*key concepts*) que se ordenan en tres grandes sub-apartados: Democracia y justicia, Derechos y responsabilidades e identidades y, finalmente, Diversidad (la vida en comunidad en el Reino Unido). Estos conceptos recogen todos los conocimientos y las prácticas indispensables para comprender qué es la democracia y el estado de derecho y para participar activamente en ella. Es decir, los elementos políticos, económicos y judiciales que constituyen los pilares de la convivencia en democracia. En este sentido no difiere de la versión anterior, pero, en el segundo apartado *Range and content* se incluyen cuestiones soslayadas anteriormente como retos a nivel mundial relativos a conflictos, desigualdad, sostenibilidad y uso de los recursos. Asimismo se trata la cuestión de la descentralización del Estado británico y el nuevo papel de Escocia, Irlanda y Gales.

Es también relevante el tema de la diversidad en el que se incluyen la diversidad de género, orientación sexual, minusvalías y clase, y no solo las más obvias. Se amplían los ámbitos de estudio y reflexión a Europa, la Commonwealth, las Naciones Unidas y el ámbito global.

El tercer apartado que se llama *Key Processes*, traducible por estrategias y procedimientos docentes, es el que radicaliza más los planteamientos en sus tres sub-apartados: *Critical Thinking and Enquiry*, *Advocacy and Representation* y *Taking Informed and Responsible action*. En ellos se prescribe el desarrollo del pensamiento crítico y la investigación de temas controvertidos y casos reales que incluso desemboque en la acción desde el ámbito privado hasta el público e institucional. Las actividades que se proponen, siempre dentro de los límites democráticos, fomentan todas las capacidades de la investigación (acopio, análisis, evaluación y síntesis de datos), el trabajo colaborativo en grupo, las capacidades de la comunicación para exponer, contrastar, rebatir y aceptar argumentos en situaciones de debate y negociación. Se hace hincapié en la evaluación de los resultados, en la reflexión sobre lo conseguido y la autoevaluación.

Se diría una escuela de políticos en ciernes en la que se catalogan todas las posibles acciones a acometer en tanto que profesionales de la política, como son: la organización de consultas, reuniones, mítines y eventos, revisión y crítica de políticas, incluso

lobbying y gestión de grupos de presión⁶¹, en ámbitos locales o globales públicos, en red, mediante el uso intenso de TICs, incluso retando a aquellos en posiciones de poder⁶².

Cabría incluso llamarlo escuela de politólogos, en tanto que se incluyen la evaluación y la reflexión contrastada y documentada acerca de los procesos de resolución de conflictos de perspectivas e intereses y sobre los procesos de obtención y mantenimiento del poder⁶³. No es de extrañar los esfuerzos del gobierno Cameron por suprimir la asignatura que provocó una serie de debates y protestas que parecen haber desembocado en su mantenimiento⁶⁴.

Para terminar, se reseñan a pie de página las páginas web y portales relativos a Educación para la Ciudadanía en el Reino Unido⁶⁵.

2.3.6 El modelo de ciudadanía en España

Jorge Benedicto resume así los componentes básicos e imprescindibles de la idea de ciudadanía:

61 Véase:

<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/currículo/secondary/b00199157/citizenship/ks3/programme/processes>

<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/currículo/secondary/b00199157/citizenship/ks4/programme/processes>

62 “They practice communicating with different audiences, including those in positions of power, to try to influence and persuade them about ways of making a difference to political and social issues”
<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/currículo/secondary/b00199157/citizenship/ks3/programme/processes>, p. 15

63 <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/currículo/secondary/b00199157/citizenship/ks4/attainment>

64 <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?286>

<http://www.democraticlife.org.uk/2013/02/08/michael-gove-commits-to-statutory-national-currículo-citizenship-in-every-school/>

65 <http://www.democraticlife.org.uk/citizenship-education/>

<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/currículo/primary/b00199209/pshe/ks2/Primary>

<http://media.education.gov.uk/assets/files/citizenship%202007%20programme%20of%20study%20for%20key%20stage%203.pdf>

<http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/q/citizenship%202007%20programme%20of%20study%20for%20key%20stage%204.pdf>

<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/currículo/secondary>

<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/currículo/secondary/b00199157/citizenship/ks3>

<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/currículo/secondary/b00199157/citizenship/ks3/programme>

<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/currículo/secondary/b00199157/citizenship/ks3/programme/processes>

<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/currículo/secondary/b00199157/citizenship/ks4/programme/processes>

<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/currículo/secondary/b00199157/citizenship/ks4/programme/range>

<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/currículo/secondary/b00199157/citizenship/ks4/attainment>

Procesos de integración de los individuos en la comunidad política, basados, en una parte, en el reconocimiento de la pertenencia a esa comunidad a través de la atribución de una serie de derechos (civiles, políticos y sociales) y obligaciones, y, por otra, en el reconocimiento de su capacidad de intervención en los asuntos colectivos de esa comunidad. Igualdad de estatus, reconocida institucionalmente a través de una serie de derechos y participación como agente activo en la esfera pública (Benedicto, 2006, p.107).

Si aceptamos esta definición de ciudadanía democrática, a diferencia del caso inglés y francés, en España la cultura democrática vigente⁶⁶ se gesta recientemente después de la muerte de Franco en el periodo llamado de “transición”, en el que se redefinen los parámetros de la ciudadanía democrática, con la aparición de una nueva constitución y nuevos estatutos de autonomía (1978-1979). Sin embargo los esfuerzos democratizadores vienen del siglo XVIII. Los primeros pasos en el desarrollo de instituciones y prácticas de ciudadanía se producen en España en el contexto de la Revolución Francesa y se refrendan en la Constitución de las Cortes de Cádiz de 1808. Aunque este hito institucional fue el colofón natural de los valores y debates de los ilustrados españoles en el contexto europeo, está fuera de lugar dar cuenta aquí de los avances y retrocesos de los derechos de ciudadanía y de la cultura democrática que han sido objeto de estudio de historiadores sociales, historiadores políticos y juristas, precisamente por su extensión y profundidad (Carnero, 2007; Pérez Ledesma, 2007).

Además, el hecho de que España fuera la dictadura de origen fascista más duradera de las que se habían establecido entre guerras y el hecho de ser el único país que había vivido una guerra civil que puso punto final a un sistema democrático en Europa, supuso la quiebra y pérdida entre la mayoría de la población de toda la cultura política anterior y modelos de ciudadanía sustentados por valores democráticos (Montero & Torcal, 1990). Si bien parece imposible no reconocer que algunos valores, actitudes y recuerdos de la vida democrática habrían permanecido vivos en el seno de las familias⁶⁷ y por otro lado, que en el tardofranquismo existió un movimiento asociacionista y sindical que aprovechó los resquicios del régimen (Radcliff, 2007, Caprarella, 2007).

66 Definida por Benedicto (2006, p. 120) con la misma acepción que adoptamos para los modelos de ciudadanía nacionales en Francia y Gran Bretaña y nos permitiría una comparación.

67 J. M. Maravall (1982) en (Benedicto, 2006)

Después de estas décadas, parece existir un consenso general y establecido acerca del papel de los *actores políticos* que aparecieron en la escena pública a la muerte de Franco, como el rey Juan Carlos o Adolfo Suárez y acerca de las estrategias por medio de las cuales estos pudieron establecer un pacto básico sobre el que fue posible construir, en un lapso de tiempo muy breve, una democracia comparable a la de los países de nuestro entorno geopolítico y cultural (Montero & Torcal, 1990; Morán, 2010; Radcliff, 2007).

El periodo de transición de 1975 a 1978 y en él el papel de los llamados *actores políticos* se ha revestido de un halo mítico y es “marco de referencias significativas en torno al que se construye la vida democrática” (Benedicto, 2007, p. 373)

Teorías de la transición

En los estudios sobre transiciones se plantean dos grandes enfoques que se definen por el papel que otorgan o bien a las instituciones, más o menos impuestas desde las elites, o bien al conjunto de la población organizada como sociedad civil.

Un primer enfoque concibe la ciudadanía como una condición otorgada por el nuevo estado democrático. “Esta se describe como concepción “reducida” (*thin*) de la ciudadanía entendida como un estatus legal garantizado por el Estado, un conjunto de derechos y deberes otorgados a la población” (Radcliff, 2007, p. 344).

El otro enfoque exige la concurrencia del conjunto de la población activamente involucrada en toda clase de asociaciones cívicas y sindicatos y participando en una concepción “amplia” (*thick*) de ciudadanía mediante diferentes acciones de protesta y de reivindicación. Radcliff (2007, p. 344) lo expresa así:

El estatus de ciudadano otorgado por un nuevo conjunto de derechos constituye el eje “pasivo” de la ciudadanía, en tanto que las diferentes formas de asociación en las que los individuos se reúnen dentro de la sociedad civil, demandando nuevos derechos o incorporando los derechos ya existentes, constituye el eje “activo” de la ciudadanía. Parafraseando a E. P. Thompson, podríamos decir que los ciudadanos estaban presentes en el proceso de su propia formación.

La narrativa

Además de estas variables hay que tener en cuenta la “dimensión discursiva de la ciudadanía que se refiere a los significados colectivos generados por la relación entre las leyes y las acciones” (Radcliff, 2007, p. 344); es decir la forma en que la retórica y las teorías sobre ciudadanía inciden en la percepción y autoconcepción de los individuos en su inserción en la vida pública. Esta concepción amplia de ciudadanía tendría una dimensión simbólica y cultural además de política y social.

Varios autores (Carnero, 2007; Caprarella, 2007; Radcliff, 2007) coinciden en la desmovilización desde el año 1979 de las organizaciones de ciudadanos que se habían ido constituyendo durante la dictadura, como las asociaciones de vecinos y el movimiento obrero. Ambos tipos de organización solo habían podido dirigir sus reivindicaciones a la mejora de salarios y condiciones de trabajo así como a condiciones de vida en los barrios y demandas concretas sobre servicios. Los resquicios que dejaba el régimen fascista eran pocos y llegaron muy tarde; para muestra véase la tergiversación del concepto de ciudadanía que se desprende de un escrito del Consejo Nacional del Movimiento con fecha de 16 de enero de 1971 ante la proliferación de huelgas. En él se afirmaba: “El hecho de que el hombre sea portador de valores eternos no lo excluye de su condición de ciudadano; ello permite al Estado poseer el derecho a limitar las libertades” (Caprarella, 2007, p. 338). Asimismo es preciso señalar que la ley que permitió a los vecinos organizarse para mejorar sus condiciones de vida fue el Estatuto Orgánico del Movimiento, que data de 20 de diciembre de 1968 (Caprarella, 2007).

Radcliff (2007) da cuenta del debate existente en torno a las causas de esta desmovilización que incluyen, desde la debilidad real de la implantación entre la población de valores democráticos, hasta la utilización del aparato estatal por parte de las elites para lograr el desmantelamiento de movimientos ciudadanos, pasando por la percepción de la debilidad del tejido social y la aceptación de que el Estado era la única fuente estable para implantar una democracia.

Esta autora trata los procesos y fases de las conversaciones y negociaciones formales e informales abiertos por Adolfo Suárez. Afirma que en los primeros meses de la transición los partidos políticos se mezclaron con las asociaciones de vecinos y otras

asociaciones cívicas en las grandes coaliciones de la oposición, pero que cuando “las elites del régimen iniciaron el proceso (...) en diciembre de 1976, dichos partidos se esforzaron en clarificar esa distinción y en consagrar el ámbito de la política formal como el lugar de ejercicio de la práctica democrática” (Radcliff, 2007, p. 367). Sería pues la presión desde arriba la causa de la desmovilización aunque también reseña diversos estudios que probarían que existe en España una desconfianza de base en la sociedad civil y la idea de que el protagonismo político corresponde al aparato estatal, como ya he señalado.

La teoría de la *cultura política*

Una teoría política, la de la *cultura política* de Almond y Verba sirvió de principio de acción y base metodológica en el momento de las negociaciones de la transición. Los estudios constitucionales y relativos a instituciones y ciudadanía recaen actualmente y han competido tradicionalmente en España a juristas e historiadores, sin embargo en el momento histórico de la transición la situación recibió especial atención desde las ciencias sociales bajo el concepto de *cultura política*. Este concepto se importó en la obra de G. Almond y S. Verba, *La cultura cívica*, generada a comienzos del decenio de 1950 y traducida en 1970.

Según Morán (1999), en tanto que el concepto fue creado para el caso inglés, se asumía que la cultura política era “pluralista, basada en la comunicación y en la persuasión, en el consenso y en la diversidad; una cultura que permitía el cambio pero que, sobre todo, lo moderaba. La cultura cívica era, pues, el resultado de los choques entre la modernización y el tradicionalismo” (Morán, 1999, p.51), y se desarrollaba en el tiempo de forma pausada⁶⁸.

El hecho de que este campo fuera especialmente relevante en este momento se debe a que la cultura política no solo trata las normas y leyes en sí sino que trata de aprehender “el modo en que se interrelacionan y se afectan mutuamente los valores, creencias, actitudes, lenguajes y discursos de las personas y grupos sociales en relación a lo público con los principales elementos constitutivos de los sistemas políticos y de la vida pública” (Morán, 1999, p. 99).

⁶⁸ Según Morán (1999, p. 99), fue un “concepto fronterizo, ubicado en la intersección de, al menos, cinco disciplinas: la sociología, la ciencia política, la antropología, la psicología y la historia”.

En un momento tan “delicado” en la historia de España como fue la transición, la sintonía entre valores y actitudes privadas y estructuras representativas públicas era crucial para una resolución viable, aceptada y aceptable de los años de dictadura⁶⁹.

De forma que fue acogido sin debate un modelo académico que arrojase luz y guiase los inestables procesos de cambio de sistema político. Era en términos actuales, una “hoja de ruta” que ya se había probado, y que se ocupaba de hallar los fundamentos de la estabilidad de los sistemas políticos y, más concretamente, de los democráticos, en el contexto de la reconstrucción económica y política del final de la segunda guerra mundial.

Este modelo se basaba casi exclusivamente en las encuestas de opinión, como técnica de investigación capaz de traducir las opiniones de los individuos con fiabilidad estadística. En tanto que permitía atisbar la conexión entre las tendencias psicológicas de los sujetos y grupos y el proceso político, permitía fijar el norte de los cambios que se estaban produciendo y que se impondrían al conjunto de ciudadanos⁷⁰.

Esta exigencia metodológica no supuso ningún obstáculo porque se da la circunstancia de que en España contamos con una larga y continuada serie de encuestas que refleja las opiniones y creencias de los ciudadanos. Las encuestas de opinión ya empezaron desde 1963, con la fundación del Instituto de la Opinión Pública, con todas las restricciones que permitía un régimen autoritario y se reflejaron en los informes FOESSA. Desde 1976 este instituto pasó a llamarse Centro de Investigaciones Sociológicas y los “centenares de encuestas políticas y electorales han permitido el conocimiento de multitud de orientaciones y opiniones públicas de los españoles” (Montero & Torcal, 1990, p. 39).

El modelo citado de los *actores políticos* vendría además a completar el marco metodológico que subyace a la interpretación dominante de la transición. El

69 Es imposible y estaría completamente fuera de lugar dar cuenta de la producción académica en torno al periodo de transición en España y de sus conclusiones. He recogido muy parcialmente algunas de las tesis y conclusiones de la obra de María Luz Morán que ha tratado extensamente el tema desde las ciencias sociales (Morán, 1999, 2010).

70J. Linz, referente de los estudios sobre república y franquismo en el tardo-franquismo, que había defendido el papel de una cultura política autoritaria en el derrumbamiento de las democracias en Alemania e Italia, aplicó las mismas tesis para explicar la quiebra de la Segunda República en España y siguió operando con dicha categoría a la hora de desarrollar su análisis del franquismo y su concepción de los regímenes autoritarios (Morán, 1999).

conocimiento verídico de las actitudes y creencias mayoritarias era imprescindible dado que "las estrategias y los pactos entre las élites solo son posibles en la medida en que existan bases socioculturales que hagan posible que la negociación se conciba como la estrategia más beneficiosa para cada una de las partes" (Morán, 1999, p. 104).

Actitudes y prácticas de ciudadanía en España

Teniendo presentes estos principios metodológicos y las circunstancias históricas que presidieron todo el proceso, veamos qué valores y actitudes se perfilan como mayoritarios en la población española en estos momentos fundacionales y después.

La moderación como principio de acción política

Según Benedicto (2006), la modernización democrática se presenta como un largo proceso inacabado que lastra de indeterminación el modelo de ciudadanía. Este autor afirma que "esta continua tensión entre persistencia y cambio dibuja un escenario dinámico de la democracia española, donde predominan la ambivalencia y la indeterminación sobre los modelos claros y bien definidos. Este es el caso, precisamente de la ciudadanía democrática" (Benedicto, 2006, p. 106).

En principio parece que persistirían actitudes y prácticas ancladas en el pasado autoritario en coexistencia con las contrarias innovadoras y plenamente democráticas. Ambas convivirían en virtud de la primera característica atribuida a nuestra cultura política, que es una moderación en fondo y forma que permitiría encauzar los problemas identitarios y los conflictos de intereses y clases lejos de enroques ideológicos que tuvieran resonancias de guerra civil.

A pesar de que han pasado más de 30 años de la transición democrática, los discursos, categorías y símbolos de la transición siguen vigentes y se manifiestan especialmente en tiempos de crisis. Entre estos estarían la necesidad de "consenso, "la superación de las dos Españas, la reconciliación entre los españoles o el valor simbólico de la Constitución". Al menos hasta el año 2004, marcaban "el campo de posibilidades dentro del que deben y pueden moverse los políticos y agentes sociales" (Benedicto, 2006, p. 105).

La pervivencia de esta herencia se debe al enorme prestigio que tuvo y tiene el proceso de la transición democrática, tanto dentro como fuera de España; siendo motivo de

orgullo para gran parte de la población. Si bien, según varios autores (en Benedicto, 2006, p. 106) los hechos parecen haber sido idealizados y ha prevalecido más bien una única interpretación que habría quedado fosilizada sin posibilidad de revisión en la que determinadas figuras políticas toman todo el protagonismo (Morán, 1999).

Esta postura hacia el pasado se traducía en una actitud ideológica de los españoles esencialmente moderada, subrayándose el escaso peso de las ideologías más extremistas tanto a la izquierda como a la derecha del espectro político. Atestiguan este hecho las respuestas de los ciudadanos en las encuestas y en las elecciones nacionales que sirvieron para ratificar la nueva Constitución, la alternancia de gobierno, la renovación de los nuevos tipos de gobierno local y la participación popular en la Comunidad Europea, luego Unión europea (Montero & Torcal, 1990; Benedicto, 2006).

En este gran laboratorio sociológico que fue España hasta diez años después de la muerte de Franco, como afirma Morán (1999), “la confianza en la exactitud de la tesis de la moderación de los españoles fue adoptada con mayor o menor prontitud por todos los partidos políticos, en especial por aquellos que habían constituido la oposición al franquismo, y tuvo un peso determinante a la hora de provocar cambios muy significativos en algunos de sus presupuestos ideológicos, en sus discursos y en el diseño de sus estrategias” (Morán, 1999, p. 113).

El Estado, garante de la justicia social

La moderación se combinaba, además, con un cierto pragmatismo político y con actitudes reformistas muy difundidas entre la población. La altísima legitimidad de la democracia (Montero & Torcal, 1990), frente a cualquier otro sistema de gobierno se matizaba por un sesgo liberal que, si bien menos claro que en el resto de Europa, consideraba que el sistema garantizaba las libertades individuales y colectivas, más que tender a la igualdad de todos. En efecto, en España se valora especialmente el papel del Estado como institución encargada de impulsar la igualdad y la justicia social, incluso mediante reformas sustanciales que operen en este sentido. El corolario negativo parece probado: “La debilidad de la sociedad civil en España y el escaso arraigo de la mentalidad empresarial se debería a la secular dependencia de los españoles de un Estado paternalista” (Morán, 1999, p. 115).

Competencia política y nivel de participación bajos

Otros dos importantes rasgos que parecen diferenciarnos de los ciudadanos europeos, ambos atribuidos a la huella del franquismo, fueron, primero, los bajos niveles de competencia política que es uno de los elementos esenciales que definen la cultura cívica en el modelo clásico; y segundo, los bajos niveles de aquellas actitudes y valores esenciales para construir las bases de la participación política. En este último punto cabe destacar la debilidad de la identificación partidista en España y los bajísimos niveles de afiliación a cualquier tipo de organización de carácter político (Montero & Torcal, 1990; Morán, 1999, 2010). Frente a un alto grado de institucionalización de los derechos cívicos hallaríamos unas prácticas meramente formales y limitadas de ciudadanía.

Montero y Torcal exponen en 1990, en toda su crudeza, las actitudes de los españoles en materia de participación: “De esta forma, sectores sustanciales de la población española carecen de interés político y se manifiestan al margen de la vida política, se consideran políticamente ineficaces y muestran un marcado escepticismo crítico hacia unas élites políticas con las que no se sienten identificados” (Montero & Torcal, 1990, p. 68). Se ha calificado como *cinismo democrático* la combinación de este conjunto de actitudes con las concepciones positivas sobre la legitimidad de la democracia (Maravall, 1984). Otros autores (Botella, 1990), sin embargo, han planteado la posibilidad de invertir, si fuera lingüísticamente posible, ambos términos, ya que la expresión *democratismo cínico* sería más apropiada: designaría la mezcla de legitimidad democrática, desconfianza, escepticismo, ineficacia personal y opiniones críticas sobre la sinceridad, la honradez o las motivaciones de los políticos... La sucesión de los cambios económicos, sociales y políticos vividos por los españoles en las dos últimas décadas contribuye a que perciban la realidad social y política con elementos de desconcierto e inaccesibilidad (Benedicto, 1989, pág. 662; Benedicto y Requena, 1988, pág. 34).

Quizá herencia de nuestra historia reciente, parece pervivir un desinterés o desafección hacia lo político que “lleva a los ciudadanos a considerar este ámbito como algo extraño o alejado de sus intereses” lo que tendría como corolario la priorización de los “elementos formales de la vida democrática en detrimento del desarrollo de las actitudes y comportamientos relacionados con la participación política” (Benedicto, 2006, p. 121).

Dentro de esta actitud de pasividad, han empezado a despuntar, comenzado el siglo XXI, nuevas fórmulas de participación o de acción colectiva. Entre ellas estarían los consejos consultivos, las agendas locales ⁷¹ y, por otro lado, la aparición de movimientos ciudadanos como el 15-M o formas activas como la participación en manifestaciones y otras acciones de protesta, ámbito en el que descollamos por encima de otros países europeos con más larga tradición democrática (encuesta INJUVE, 2005, citada en Benedicto, 2006, p. 12).

En resumen, Benedicto (2006) ha llegado a afirmar que no se percibe con claridad qué significa actuar como ciudadano en la democracia española y el ideal de cultura cívica se ha sustituido por “la tradicional cultura de súbditos” (Benedicto, 2006, p. 128). El ejercicio activo de los derechos se limita a respetar normas y valores comunes, cumplir las leyes y disfrutar de forma privada de los derechos otorgados por el Estado. La participación no se contempla como virtud cívica, ni derecho ciudadano porque en el momento fundacional de la transición fue necesario primar la estabilidad del sistema sobre la búsqueda de transparencia y calidad democrática.

Hasta el día de hoy, el auténtico debate de ideas y propuestas, al que pudieran contribuir los ciudadanos, desaparece ante el predominio de la imagen de firmeza y cohesión que presentan los partidos en la exposición de sus opciones y decisiones⁷¹. El hecho de que la imagen de fortaleza prevalezca sobre el debate razonado y sustentado en datos y evidencias hace difícil el consenso en temas de Estado que exigen una perspectiva no partidista y producen periodos de lo que se ha llamado “crispación”, ante el atrincheramiento de los partidos en sus posiciones más propio de un ring pugilístico que de la arena política.

Paso a exponer muy brevemente las variables económicas y sociales que explicarían nuestra concepción de los valores de ciudadanía.

⁷¹ Como resumen transcribimos la cita que Benedicto (2006) hace de Subirats (1999): “Como resultado final tenemos un país (con significativas diferencias entre sus diversos territorios y culturas) que llega a finales de siglo abordando su modernización democrática, sin que se haya consolidado nunca un espacio público entendido como algo de todos, en el que todos estamos llamados a poner en juego nuestras responsabilidades y recursos, sea individualmente, sea de forma conjunta en asociaciones o entidades cívicas” (Subirats, 1999, p. 34).

La evolución de los principales aspectos económicos, sociales, políticos e institucionales, como factor explicativo

Estas carencias son atribuibles a algunos de los factores que modelaron las actitudes políticas de muchos españoles. Entre los factores del pasado se podrían citar la polarización extrema en el periodo republicano, la guerra civil o su recuerdo, como experiencia traumática, y el “régimen autoritario consolidado tras dura represión e impulsor de una socialización en valores antidemocráticos, desmovilizadores y anti partidistas”(Montero & Torcal, 1990, p. 41)⁷². Entre los factores concurrentes más recientes estarían los siguientes.

La inserción en el sistema capitalista liberal

El final del régimen franquista supuso la consecución de libertades individuales y colectivas, pero también el desarrollo práctico de aspiraciones de modernización social que generaciones anteriores habían visto truncadas. La democracia llevaba aparejada la renovación cultural y social y la incorporación a Europa como ideal de modernidad democrática y como sociedad con altos niveles de bienestar. La ecuación **Europa + bienestar = democracia** aparecía con claridad en el imaginario colectivo de los españoles (Morán, 2010).

Parece existir una estrecha vinculación en España entre cultura política democrática y “transformaciones socioestructurales”, que además tiene lugar en un contexto de cambios económicos en el sistema productivo y en la estructura social del capitalismo avanzado. Así se enfrentaría la cultura política gestada durante los procesos que llevaron a la transición a otras tendencias que obedecen a los cambios estructurales sociales y económicos de los últimos decenios.

Desde el punto de vista económico, el propósito en el que coinciden los sucesivos gobiernos del periodo democrático es lograr la integración de la economía nacional en el sistema económico internacional capitalista, aplicando políticas económicas neoliberales.

72 “Entre un 50 y un 55% de la población española compartía actitudes políticas muy elementales: estaban basadas en la desinformación sistemática, mantenidas por la falta absoluta de implicación en los asuntos públicos... Esta mayoría “indiferente” o “ausente” contemplaba la política con recelo y desconfianza, cuando no con miedo...” (Montero & Torcal, 1990, p. 41)

Esto ha supuesto la supeditación de los valores o intereses sociales a las exigencias del capitalismo global. Desde hace tres décadas se han promovido una serie de reconversiones industriales y financieras así como privatizaciones y liberalizaciones del sector público (exigidas por organismos supranacionales en aras de una supuesta competitividad), que han desmantelado el tejido industrial y han provocado niveles de desempleo inasumibles⁷³.

Puede decirse que a pesar de todos los esfuerzos, subsisten desajustes estructurales entre los que destaca la imposibilidad de crear un mercado de trabajo articulado y de calidad que acrecienta la polarización social y económica, las desigualdades regionales y hace indispensable “un sistema de protección social de escasa intensidad” (Benedicto, 2006, p. 113)

A pesar de esta continua supeditación a las exigencias del sistema, y en tanto en cuanto la base de partida era ínfima si se la compara con otros países europeos, se incrementó considerablemente el gasto público para construir un núcleo básico de Estado de Bienestar. Este proceso que se desarrolló entre 1975 y 1995 se tradujo en la provisión universal de servicios educativos, sanitarios y sociales, como pensiones y prestaciones por desempleo.

El gasto público mostró una tendencia decreciente hacia el final del decenio de 1990, debida al incremento general de la riqueza⁷⁴. El entorno socialdemócrata dejó paso a los valores neoliberales en los que el mercado y el individualismo amordazan a la sociedad civil creándose una crisis de confianza en las instituciones políticas. Esta tendencia que se inició en el decenio de 1980, se ha exacerbado en la actualidad, produciendo una creciente desafección hacia la política o más bien hacia los políticos⁷⁵.

73 Esta política económica estaba al servicio de dos objetivos anexos: el control de la inflación y la flexibilización del mercado de trabajo que han tenido “éxito” generando niveles de precariedad y temporalidad laboral importantes con pérdida del poder adquisitivo de gran parte de la población.

74 Coincidiendo además con el gobierno del Partido Popular que usa el crecimiento económico y el consiguiente aumento de empleo como instrumento para conseguir el bienestar social frente a la redistribución y el incremento de la equidad social.

75 Sucesivas encuestas del CIS señalan que los políticos constituyen unos de los temas de preocupación de los españoles, incluso en tiempos de crisis económica.

Las transformaciones de la vida social

El conjunto de la sociedad se rige por las normas propias de las sociedades posindustriales en las que las necesidades y expectativas del individuo priman sobre las de la colectividad. Las reivindicaciones se centran en cuestiones concretas y parciales y no entrañan planteamientos globales de transformación social.

Las formas de participación se resumen en “movimientos fragmentarios y monotemáticos” (Benedicto, 2006, p. 115) que a veces coexisten con acciones de alto grado de conflictividad, normalmente en los procesos de reconversión industrial, y con formas de participación solidaria como es el trabajo para organizaciones no gubernamentales y de voluntariado.

Estas nuevas formas de movilización obedecen a las transformaciones en la estructura social debidas al importante incremento del nivel de educación conseguido a pesar de algunas deficiencias, al proceso de secularización que libera a la población de la tutela moral de la iglesia y a la incorporación de la mujer al mundo del trabajo que genera hábitos de vida y roles nuevos en las relaciones entre personas y generaciones. Estos tienden a la emancipación frente a la pervivencia de creencias y comportamientos machistas de orden patriarcal.

Junto a la influencia del proceso general de modernización, ciertos estudios destacan la importancia que tuvieron en su momento el turismo y la emigración que fueron considerados, además de acontecimientos con un indudable impacto en el desarrollo económico, fenómenos que, en el decenio de 1960, impulsaron de forma notable el asentamiento de los gérmenes de una nueva cultura política en España.

En la actualidad el hecho más importante que cuestiona nuestra percepción de lo que constituye la vida colectiva e incide directamente en los valores de ciudadanía es la gran inmigración acaecida en los años noventa y parte de los 2000. Por un lado queda patente el alto grado de permisividad con la economía sumergida y formas irregulares de empleo y de pago y por el otro la postura integradora que reconoce el acceso a la sanidad y a la educación sin restricciones. Si bien es preciso reseñar la disparidad de opiniones sobre el tema que se ha visto plasmada en la negación al acceso al servicio público de salud por parte del gobierno del Partido Popular.

La consolidación del sistema, un proceso precipitado y problemático

A primera vista parece que se ha ido cumpliendo en la práctica el sistema político que instituye la Constitución, sin embargo, se han planteado varios problemas que han cobrado mucha importancia desde el estallido de la crisis económica y que estaban presentes antes.

El primero concierne al funcionamiento en la práctica de la descentralización administrativa, que ha puesto en manos de las comunidades autónomas servicios administrativos y sociales clave para el estado del bienestar como la sanidad y la educación así como la cultura. Aunque en sí el acercamiento del Estado a los ciudadanos parece deseable, se percibe ahora en peligro el propio sistema, por la falta de control institucional, la descoordinación, y los abusos clientelares.

Así el éxito que supuso la transformación de las relaciones entre poder político y ciudadano se ha desvirtuado en la práctica. El poder político que se percibía como cercano y por lo tanto transparente y responsable ante el ciudadano, no ha respondido a las expectativas propias de una cultura democrática real. La descentralización de servicios y financiación entre las comunidades autónomas dota a la organización e implementación de los servicios de una enorme complejidad y opacidad impropias de una democracia real que se ve avalada y reforzada en las instituciones de ámbito nacional.

El segundo es la dificultad para definir una única comunidad política de pertenencia que sea asumible por todos los españoles. “Identidad cívica e identidad nacional son dos conceptos, por tanto, que en el caso español no pueden hacerse equivalentes, por lo menos tal y como ambos términos suelen ser definidos tradicionalmente” (Benedicto, 2006, p. 118).

El tercero, y este es el contexto político en el que se realiza la tesis, es la consolidación de un modelo de bipartidismo imperfecto en el que los partidos, asidos a un sistema electivo de listas cerradas, controlan y dominan todo el entramado institucional, “sometiéndolo a su lógica de confrontación política”, ajenos a las auténticas necesidades y demandas de los ciudadanos, dejando escaso o nulo margen de participación.

El resultado es un extendido sentimiento de impotencia de los ciudadanos para influir mínimamente en la actividad de los partidos y las instituciones acompañado de un desinterés hacia la política institucional y de “opiniones negativas hacia la política y los políticos” (Benedicto, 2006, p. 120). Todas estas tendencias han llegado desde el año 2012 hasta límites difícilmente previsibles generándose una gran desafección hacia las prácticas de los políticos y las formas de representación vigentes.

La rápida institucionalización de los derechos cívicos y el déficit democrático

Como ya se ha planteado, los protagonistas principales de la construcción de la ciudadanía democrática en España fueron las elites y los partidos políticos que optaron por reproducir “de manera más formal que sustantiva, las reglas, normas y pautas típicas de actuación en las democracias estables de nuestro entorno cultural próximo” (Benedicto, 2006, p. 113). Es decir, se construyó un sistema político democrático pero organizado y sostenido desde arriba que atendiera los requisitos propios del sistema del capitalismo occidental.

Según Pérez Agote (1994, citado en Benedicto, 2006) este sistema opta por la “privatización” de la actividad política que correría a cargo exclusivamente de los partidos políticos, despolitizándose la vida privada. Conseguir la legitimación de este protagonismo y la plena estabilización de la nueva democracia conllevó un reconocimiento rapidísimo de todos los derechos adquiridos en las democracias occidentales que incluyen no solo los derechos cívicos sino también los socioeconómicos y culturales. Sin embargo, una lectura atenta de la Constitución de 1978 revela que los derechos cívico-políticos están sujetos a mecanismos normativos, jurídicos e institucionales que aseguran su cumplimiento y protección, mientras que los de tipo social y cultural no lo están.

Es especialmente alarmante constatar hoy la veracidad de la tesis de Jorge Benedicto (2006) que plantea que el conjunto de derechos que constituyen lo que se ha llamado Estado de Bienestar, y que se implantó en Europa en los decenios de 1950 y 1960 de máximo auge económico, está lastrado en España desde el comienzo por la situación económica que vive Europa desde la mitad del decenio de 1970. Además de que la característica del sistema de bienestar español es su falta de definición ya que conviven

en él presiones hacia la universalización de los servicios sociales junto al mantenimiento y defensa de criterios profesionales privados. Junto a esto, la consecución de estos derechos ha sido fruto del conflicto y la movilización social y depende de la coyuntura económica, hoy pésima, y es notorio el papel que juega la familia como pilar del bienestar y de la cohesión social. En el momento actual podría afirmarse que las tendencias neoliberales están en el empeño del desmantelamiento de los servicios públicos lo que podría provocar la merma de legitimidad del sistema en su conjunto.

En resumen podría afirmarse que, al menos hasta ahora, se ha admitido la presencia del Estado para mantener ciertos niveles de igualdad en el seno de una sociedad neoliberal capitalista. En términos de Eduardo Bericat (2003) citado por Benedicto, “lo que caracteriza a la actual cultura socioeconómica española es una forma, todavía no muy definida, de hibridación entre los valores que corresponden a los modelos liberal y estatista”(Benedicto, 2006, p. 114).

2.3.7 La educación para la ciudadanía en España

Hasta aquí he presentado los dos modelos de ciudadanía y sus correspondientes modelos de educación ciudadana de mayor influencia en la esfera europea. Cada uno en su género, presentan una continuidad y coherencia que se perpetúan con pocas variaciones desde un momento fundacional hasta la actualidad. Si bien en el momento presente hay que señalar que presentan una cierta convergencia hacia temas y procedimientos comunes en virtud de la homogeneización cultural y económica inherente a la globalización. La trayectoria del concepto y de educación ciudadanos en España, si bien comparte con el francés un momento fundacional, no mantiene una línea coherente sino que se ve sometida a bandazos que podríamos calificar de extremos. La educación para la formación de ciudadanos previa al presente periodo democrático tiene un largo recorrido histórico y presenta una gran diversidad de enfoques, métodos y contenidos. Autores como García Moriyón (2011) y Pérez Ledesma (2007) entre otros, exponen extensamente la evolución del concepto de ciudadano o buen ciudadano versus súbdito y de la educación cívica, moral o ética que lo han acompañado a través de los siglos.

En tanto que constituye un elemento más del contexto en el que se desarrolla la investigación su tratamiento pormenorizado aquí excedería lugar y propósito si bien expongo a continuación algunos ejemplos del tratamiento que ha recibido por parte de los sucesivos regímenes políticos la educación de los niños como futuros ciudadanos o como súbditos.

Antecedentes del sistema actual en los siglos XIX y XX

Cada régimen político conlleva una forma de ver el mundo social y sus instituciones de gobierno y responde a la ideología de unas clases sociales dominantes que habitualmente quieren imponer sus concepciones al conjunto de la ciudadanía. La escuela (sobre todo desde el liberalismo español del siglo XIX) sirvió como un instrumento de transmisión de esas ideas.

Así las primeras leyes educativas del siglo XIX tuvieron, entre otros objetivos, el de inculcar los valores ciudadanos en los niños y niñas para que, como adultos, fueran partícipes, defensores y fieles seguidores del nuevo sistema político. Tanto en la Constitución de Cádiz (título IX, art. 366 al 370) como en los informes y documentos posteriores a las cortes doceañistas, se percibe el interés en convertir la educación nacional en instrumento de gobierno del nuevo modelo ciudadano liberal-burgués. Los liberales de Cádiz, en su objetivo de dismantelar el Antiguo Régimen, asociaron los derechos políticos a la educación, buscando instaurar un nuevo orden de relaciones sociales y políticas; así se vieron en la necesidad de exigir una formación letrada para ejercer el derecho al voto. El *Informe Quintana* (1813), incluso, concibe la educación como pilar de la felicidad del nuevo sistema político, basado en un concepto ingenuo de libertad, de igualdad y de felicidad (Araque, 2009; Palomares, 2012).

Aunque hasta tiempos recientes no existió una asignatura específica en la escuela primaria para transmitir a los estudiantes los valores ciudadanos, se impartió siempre en los centros educativos una formación en valores destinada a la integración de los niños y niñas en los valores sociales y políticos del régimen político imperante. De hecho, la enseñanza de las buenas maneras, buenos modales o buena educación ha formado siempre parte del programa educativo dirigido a la infancia y a la juventud desde los inicios de la edad Moderna. Benso (2000) y Araque (2009b) estudian la panoplia de manuales de buenas maneras y urbanidad desplegada a lo largo del siglo XIX como un

programa —en su versión humanista y cristiana— de difusión del orden moral, núcleo central del código social que se transmite a las clases populares. Son tratados donde se articulan lecciones de virtudes sociales, virtudes morales, y virtudes cívico-políticas. Entre estas últimas se desarrollan contenidos y todo un repertorio de deberes para con la patria, la autoridad política, militar y judicial, así como el máximo respeto a la ley y a la autoridad y al mantenimiento del orden establecido. De esta manera se fomentan el desarrollo de la conciencia nacional y la socialización política de las nuevas generaciones, consiguiendo *individuos respetuosos, sumisos, disciplinados, amantes del orden, leales y de trato agradable*. Constituyen pues un instrumento eficaz de control social al servicio de las elites dominantes.

Guereña (1997, 2005) habla, también, de la multiplicación y difusión de los manuales de urbanidad que presentan, de forma coherente, el modelo de hombre y de mujer que convenía a las clases dominantes, contribuyendo a difundir y asentar los valores que parecían esenciales: defensa de la propiedad privada, mantenimiento del orden público, protección del orden moral, etc.

Más tarde, la dictadura de Primo de Rivera vio con claridad que no había mayor poder transformador social que impulsar cambios drásticos en el sistema educativo español además de promover la construcción de nuevas escuelas y formar más maestros, reduciendo así las tasas de analfabetismo. Quiroga (2008) muestra cómo la formación de ciudadanos modernos, pasaba por un adoctrinamiento en los principios de un nacionalismo español antidemocrático, muy en la línea de los fascismos europeos. El objetivo era imponer la *ciudadanía autoritaria*, atendiendo al principio de que un individuo subsumido en una masa nacionalista y militarizada en un contexto conservador y católico sería la mejor defensa ante la revolución. El fin práctico era simple y claro: promover las virtudes de la raza española, recordar el deber de defender la patria, respetar a la autoridad y pagar los impuestos. La escuela jugaba en este plan un papel crucial, por lo que se requería insistir en el adoctrinamiento de maestros, la creación de textos únicos para cada disciplina, la imposición del castellano como única lengua escolar y la orquestación de fiestas y rituales patrióticos en los centros escolares que acompañaran a las concentraciones, desfiles y campañas organizadas por el directorio militar, etc. (Quiroga, 2004, 2008a, 2008b).

Una vez superado este periodo, mención aparte merece el impulso que sufrió la formación ciudadana a partir de 1931: en tanto que la monarquía había sido sustituida por el régimen republicano, éste necesitaba difundir e implantar una nueva ética del comportamiento político entre los españoles, especialmente entre los niños y niñas que deberían forjar las nuevas bases sobre las que la república española se sustentaría en el futuro. Nacería, así, un nuevo concepto de ciudadanía democrática, emparentado con los postulados regeneracionistas, que exigía una transformación del carácter nacional español, fundamentada ésta en la soberanía popular y en la libertad, símbolos y emblema de la república (Pozo, 2008; Cruz, 2007).

En este caso como en los anteriores, la escuela cumpliría un papel fundamental. Fruto de esta idea de patriotismo constitucional (usando el concepto de Habermas) y de ciudadanía democrática desarrollada por la Segunda República, nacería la obligación de enseñar la Constitución de 1931 en un contexto de laicismo escolar. Hoy nos parecería algo normal, pero entonces era un gran salto hacia adelante la construcción de una comunidad de ciudadanos basada en el ideal común de una legalidad sustentada en la soberanía nacional. En la práctica, significaba identificar a la república con España.

Como muestra, presento dos textos dedicados a las escuelas primarias donde late este nuevo espíritu ciudadano. Así destacaría *El niño republicano*, del maestro nacional Joaquín Seró (1932), que explicitaba en su forma más directa lo que significaba el nuevo régimen y su constitución. Junto a estos temas se trataban otros como la Revolución Francesa y el proceso emancipador de las colonias americanas como logro de la libertad de los pueblos. Sirva de ejemplo este párrafo:

La República es un régimen de dignidad humana. El pueblo republicano tiene para regular su vida las leyes que él mismo se da por medio de sus representantes y las mejora o substituye a conveniencia para que rindan un beneficio para todos por igual. Por eso en la República todos los ciudadanos tienen por igual el mismo interés en respetar, cumplir, guardar y hacer guardar las leyes (Sabaté, 1932, pp.10-11).

Otro ejemplo es *Ciudadanía*, del inspector de primera enseñanza Alejandro Manzanares (1935). En sus 156 páginas se desgranar lecturas cortas sobre temas fundamentales que

propician la comprensión del contexto socio-político en el que se desarrolla la vida de niños y niñas en 1935. La humanidad, las leyes, el trabajo, el valor de los libros, la libertad, el recuerdo de la Revolución Francesa, la estructura administrativa del estado, los símbolos de la república, valores cívicos como la verdad, el honor, la justicia, o los lugares comunes de la vida cotidiana (vivienda, viajes, familia, el idioma, la calle, etc.) refuerzan un sentido de convivencia en paz y libertad.

Sobre el franquismo y la socialización política del régimen contamos con múltiples documentos (Mayordomo, 1983, 2003; Cámara, 1984; Navarro, 1990, Cruz, 2001) cuya exposición supondría un tratado en sí misma que no puedo abordar aquí con el rigor debido, por lo que paso a pormenorizar las pautas y los cambios acaecidos en lo establecido en el currículo oficial para la asignatura específica de ciudadanía en Secundaria desde la transición democrática. Es además, lo más equiparable a los modelos europeos francés e inglés que se han desarrollado siempre en marcos políticos democráticos.

Para presentar el caso español de educación para la ciudadanía me propuse realizar una comparación entre lo expresado en el decreto 1631/2006 de 29 de diciembre y su desarrollo por la Comunidad de Madrid mediante decreto de 29 de mayo de 2007. De esta manera se destacarían las diferencias y la evolución en contenidos y objetivos en el desarrollo de una asignatura que ha suscitado gran controversia en España. Tanto García Moriyón (2011) como Martín Cortés (2006) se extienden en la exposición de este enconado debate y controversia entre el Partido Socialista en el gobierno y el Partido Popular en la oposición.

En la comparación entre el currículo oficial (1631/2006) y su desarrollo a cargo de una comunidad con gobierno popular pensé poder observar las discrepancias que parecían insalvables, pero, a pesar de la airada reacción en contra de la nueva asignatura propugnada por el gobierno, lo plasmado en Boletín Oficial de la Comunidad no se salía de lo previsto.

En tanto que el partido popular accedió al gobierno en 2012, me pareció interesante realizar un tercer cotejo con el programa de la asignatura que mantuvieron y, que contra todo pronóstico, no desapareció entonces y que se expresaba en el decreto 1190/2012 de

3 de agosto. La última y actual Ley de Educación, en vigor desde el 28 de noviembre de 2013, hace desaparecer la asignatura de Educación para la Ciudadanía y reinstaura la Religión como asignatura computable en el expediente de los alumnos. Se establece, como alternativa a la Religión, una materia que toma el nombre de Valores Sociales y Cívicos en Educación Primaria y Valores Éticos en la Enseñanza Superior Obligatoria.

Currículo Nacional de Educación para la Ciudadanía

Reproduzco por su claridad, a continuación, parte de la presentación que realizaron Joan Pagès y Antoni Santisteban (Pagés & Santisteban, 2009) de los contenidos de las asignaturas de Educación para la Ciudadanía en Educación Secundaria tal como planteaba el decreto 1631/2006 de 29 de diciembre. Acto seguido los compararé con lo regulado por el gobierno del Partido Popular para su aplicación en la Comunidad de Madrid.

La educación para la ciudadanía está configurada en esta etapa por dos materias: la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, que se imparte en uno de los tres primeros cursos, y la Educación Ético-Cívica, de cuarto curso. Ambas materias se estructuran en varios bloques que van desde lo personal y lo más próximo a lo global y más general; en ambas existe un conjunto de contenidos comunes a estos bloques, que llevan a la adquisición de procedimientos, habilidades sociales y actitudes básicas para el desarrollo de una buena convivencia y de la ciudadanía democrática.

Así, es común a ambas materias partir de la reflexión sobre la persona y las relaciones interpersonales. También son comunes el conocimiento y la reflexión sobre los derechos humanos, desde la perspectiva de su carácter histórico, favoreciendo que el alumnado valore que no están garantizados por la existencia de una «declaración», sino que es posible su ampliación o su retroceso según el contexto. Finalmente, ambas materias comparten el estudio de las características y problemas fundamentales de las sociedades y del mundo global del siglo XXI. La Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos plantea el conocimiento de la realidad desde el aprendizaje de lo social, centrándose la Educación Ético-Cívica en la reflexión ética que comienza en las relaciones afectivas con el entorno más próximo para contribuir, a través de los dilemas morales, a la construcción de una conciencia moral cívica.

Contenidos de Educación para la Ciudadanía

Los contenidos se presentan organizados en cinco bloques temáticos:

— Bloque 1. Contenidos comunes: habilidades y destrezas relacionadas con la reflexión y la participación, el diálogo, el debate y la valoración crítica de las desigualdades.

— Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación: las relaciones humanas y la dignidad personal, la no discriminación y la solidaridad, la participación en el centro escolar y el compromiso para lograr una sociedad más justa.

- Autonomía personal, relaciones interpersonales y convivencia.
- La participación en la vida familiar, escolar y social.
- La participación ciudadana.

— Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos: la identificación de situaciones de violación de los derechos humanos, la actuación de los tribunales ordinarios e internacionales.

- Derechos y deberes: la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Igualdad de derechos y oportunidades para hombres y mujeres: la conquista de los derechos de las mujeres.

— Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI: las sociedades democráticas en el siglo XXI y el modelo político español, el papel de los servicios públicos, y los deberes y compromisos de los ciudadanos en su mantenimiento.

- La democracia: El modelo político español.
- La diversidad social y cultural.
- Instituciones.
- Identificación, aprecio y cuidado de los bienes comunes y servicios públicos.
- La responsabilidad ciudadana: educación para el consumo.
- Medios de comunicación, poder y ciudadanía.
- La responsabilidad ciudadana: educación vial.

— Bloque 5. Ciudadanía en un mundo global: ciudadanía en un mundo global, desigualdad, globalización, interdependencia, principales conflictos del mundo actual y los organismos internacionales.

- Riqueza y pobreza en un mundo globalizado.
- Los conflictos internacionales en el mundo actual.

Educación Ético-Cívica

Esta materia parte también del análisis de las relaciones interpersonales y de la convivencia a partir del respeto de las diferencias y del rechazo de la violencia (en especial de la de género), aceptando el principio de dignidad de la persona como elemento básico de la vida en sociedad.

El estudio de los derechos humanos nos permite la construcción de una ética común como base de la convivencia, a la vez que refuerza los valores presentes en las instituciones democráticas y en la Constitución. Desde esta perspectiva ética podemos abordar el análisis de problemas sociales relacionados, por ejemplo, con la discriminación, la globalización y la ciudadanía global, el desarrollo humano sostenible, la cooperación o el desarrollo de una cultura de la paz.

Contenidos de Educación Ético-Cívica

Los contenidos se presentan organizados en seis bloques temáticos:

— Bloque 1. Contenidos comunes: razonamiento y argumentación, reconocer los propios sentimientos, evaluar críticamente las informaciones de los medios de comunicación. Actitudes básicas para la convivencia como la tolerancia, el diálogo y la negociación, la paz o la solidaridad.

- Reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos, resolución dialogada y negociada de los conflictos.

- Preparación y realización de debates sobre problemas del entorno inmediato o de carácter global, sobre cuestiones de actualidad y dilemas ético-cívicos, considerando las posiciones y alternativas existentes.

- Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad.

- Reconocimiento de las injusticias y las desigualdades. Interés por la búsqueda y práctica de formas de vida más justas. Participación en proyectos que impliquen solidaridad dentro y fuera del centro.

— Bloque 2. Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional: identidad y alteridad, libertad y responsabilidad, con particular atención a la relación entre inteligencia, sentimientos y emociones.

- Identidad personal, libertad y responsabilidad. Los interrogantes del ser humano. Respeto a las diferencias personales.

- Inteligencia, sentimientos y emociones. Las relaciones interpersonales. Rechazo de la violencia como solución a los conflictos interpersonales.

- Habilidades y actitudes sociales para la convivencia. Respeto por la dignidad humana y los derechos fundamentales de las personas.

— Bloque 3. Teorías éticas. Los derechos humanos: Teorías éticas, los derechos humanos, grandes líneas de reflexión ética y los valores universales representados por las diferentes formulaciones de los derechos humanos.

- Las teorías éticas.

- Los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana. Derechos cívicos y políticos. Derechos económicos, sociales y culturales. Evolución, interpretaciones y defensa efectiva de los derechos humanos.

- Las diferencias sociales y culturales. Rechazo de las actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión.

— Bloque 4. Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales:

Ética y política, la democracia, análisis en profundidad de los valores constitucionales y de los fundamentos éticos y jurídicos de nuestro sistema político democrático.

- Democracia y participación ciudadana.

- Instituciones democráticas: fundamento y funcionamiento.

- Los valores constitucionales. Correspondencia entre derechos y deberes ciudadanos.

— Bloque 5. Problemas sociales del mundo actual:

problemas sociales y dilemas morales generados en el mundo actual, la globalización y los problemas del desarrollo, los conflictos armados y los organismos humanitarios.

- Factores que generan problemas y discriminaciones a distintos colectivos.

Valoración ética desde los derechos humanos. Propuestas de actuación.

- La globalización y los problemas del desarrollo. Poder y medios de comunicación.

- Ciudadanía global. Desarrollo humano sostenible. Cooperación. Los movimientos comprometidos en la defensa de los derechos humanos.

- Los conflictos armados y la actuación de la comunidad internacional en su resolución. Operaciones para establecer, mantener o consolidar la paz. La defensa al servicio de la paz. La cultura de la paz.

— Bloque 6. La igualdad entre hombres y mujeres: causas de la discriminación de las mujeres y alternativas a la situación actual.

- Dignidad de la persona, igualdad en libertad y diversidad.

- Causas y factores de la discriminación de las mujeres. Igualdad de derechos y de hecho.

- Alternativas a la discriminación. Prevención y protección integral de la violencia contra las mujeres.

El currículo de Educación para la Ciudadanía en la Comunidad de Madrid

Tal como se refleja en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (de fecha 29 de mayo de 2007), el gobierno de la Comunidad recoge y desarrolla todos los apartados y puntos del currículo nacional. Señalaré algunas diferencias y sobre todo añadidos o énfasis que lo matizan y dotan de escala.

En la introducción se comienza por una glosa de la legitimidad y fortaleza del sistema democrático liberal, que sin embargo requiere el concurso de todos los ciudadanos. Se reitera un llamamiento a un papel activo de evaluación y seguimiento del régimen democrático. Este se basa en las leyes y en la Constitución que señalan los valores y “los referentes ineludibles de una educación cívica para todos los españoles” (BOCM de 29 de mayo de 2007, p. 76).

Se hace después una referencia a los conceptos básicos que describen el funcionamiento de las democracias como derechos y deberes, separación de poderes, elecciones y representatividad, pero también se evoca la necesidad de conocer y asimilar los fundamentos filosóficos sobre los que se asienta el sistema como armas para el debate que genere un marco racional de convivencia en el que prevalezca el bien general sobre los intereses particulares.

A continuación se propone el adiestramiento de todos los alumnos en las competencias necesarias para el debate, el diálogo y la contrastación informada y constructiva de opiniones e intereses. Se prima de esta manera el uso de la razón frente a los impulsos. Los últimos párrafos de esta introducción justifican la dimensión filosófica para reforzar la dimensión universal y de racionalidad abstracta de los valores que evite el adoctrinamiento.

El apartado dedicado a la contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas es un recordatorio de todas las competencias que permiten a cualquier persona adoptar decisiones óptimas, ejercitar derechos y participar activamente en la vida de la comunidad, incluyendo las necesarias para analizar la información y ejercitar la escucha, la exposición y la argumentación. Asimismo se hace de nuevo hincapié en la prevalencia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución española como referente ético común.

Las estrategias de aprendizaje propuestas son el estudio de casos y problemas y la resolución de dilemas morales que favorecen la construcción de un pensamiento propio y la argumentación. Los objetivos propuestos inciden en todos estos conceptos.

Los contenidos de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos recogen los mismos bloques y casi idénticos contenidos. El bloque 1 trata de los procedimientos y estrategias a seguir que son el debate y el diálogo y la preparación en competencias para ambos.

El bloque 2 constituye el primer eslabón en la cadena de conocimientos y ámbitos que van de lo personal a lo global, de lo cercano a lo lejano tal como dictan las teorías en psicología educativa y pedagogía.

El bloque 3 trata exhaustivamente el pilar fundamental sobre el que se sustenta toda la educación en ciudadanía que es la Declaración Universal de los Derechos Humanos, su historia y su desarrollo hasta la actualidad.

Todos estos contenidos son idénticos a los propuestos a nivel nacional.

El bloque 4 que trata del funcionamiento interno del sistema político que llamamos democracia con el ejemplo específico de España sigue la misma línea y en él se hace un repaso a todas las instituciones y organizaciones tanto privadas como públicas. En este bloque se produce una mínima divergencia en lo que atañe al sector público.

En el BOE se enuncia así: “Identificación, aprecio y cuidado de los bienes y servicios públicos” mientras que en el BOCM el aprecio abstracto se traduce por el esfuerzo pragmático de mantenimiento de lo “general” a través de los impuestos (“La contribución de los ciudadanos a través de los impuestos al sostenimiento de los servicios de interés general”, BOCM, p. 78)

El bloque 5 que trata la ciudadanía en un mundo global difiere algo más del propuesto en el BOE en dos sentidos. Por un lado se menciona “la pobreza en el mundo y sus causas, la lucha contra la pobreza a través del desarrollo” haciendo uso de un concepto crítico que no se encuentra en el BOE. Por otro lado se percibe la globalización como motor del desarrollo y como vehículo de modernización que tampoco aparece.

Si pasamos a comparar ahora los términos de la educación ético-cívica, que recoge los fundamentos filosóficos y éticos que subyacen a los protocolos de convivencia y a las reglamentaciones de las instituciones democráticas se aprecian grandes semejanzas que se matizan en los bloques 3 y 4.

El bloque 3, sobre las teorías éticas, está más desarrollado en el B.O.E, incluye los derechos humanos que no se mencionan en el BOCM y además adopta una actitud más beligerante contra la intolerancia y la injusticia y en favor de toda clase de derechos

incluyendo los económicos y culturales. El BOCM se mantiene muy aséptico y abstracto en los planteamientos ciñéndose a conceptos de ética y moral.

Sin embargo se invierte la situación en el bloque 4 que trata de los valores constitucionales y la relación entre ética y política. El BOCM desarrolla mucho cada concepto y trata específicamente el problema de la violencia, la separación de poderes y la soberanía que no se mencionan explícitamente en el BOE.

El Currículo vigente hasta 2013 (ECD/7/2013, BOE de 16 de enero de 2013)

Puede afirmarse que se produce una convergencia de propuestas en el ámbito de la ciudadanía si repasamos el penúltimo currículo de educación para la ciudadanía que se desglosaba en las mismas asignaturas y niveles ya descritos. Se puede afirmar que sigue prácticamente las mismas pautas que aparecían en los decretos de 2006 y de 2007 con algún matiz que presento.

Por ejemplo, la introducción recogía punto por punto lo anterior, excepción hecha del párrafo cuarto en el que se insertaba una glosa a valores y símbolos que pudieran quizá no pertenecer al ámbito de la razón. Dice así en la página 1932:

Para lograr estos objetivos se profundiza en los principios de ética personal y social y se incluyen, entre otros contenidos, los relativos a la condición social del ser humano, que no se agota en la mera ciudadanía, e involucra elementos afectivos y emocionales que no siempre pueden regularse por la normativa legal ni son competencia fundamental de un Estado.

En lo que atañe a los contenidos los bloques dedicados a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos no presentan variación. Entre los dedicados a educación ético-cívica destaca la falta de fundamentación filosófica en los bloques 4, 5 y 6 que se restringen a la enumeración de normativas, ordenamiento jurídico y elementos formales propios de los “problemas mundiales” y de la democracia española incluyendo la igualdad de género.

Conclusión

La primera hipótesis que manejaba era que a cada concepto de ciudadanía le corresponde grosso modo una forma de educación para la ciudadanía. Si pasamos a la

observación empírica para los casos de los países europeos estudiados, puede decirse que el caso de Francia es el más coherente ya que el espíritu nacional republicano se refleja bien en los objetivos y temas propuestos para mantener e incluso incrementar las virtudes cívicas de libertad, igualdad y fraternidad de su momento fundacional.

Asimismo el caso de la educación para la ciudadanía en Inglaterra muestra una cierta coherencia con sus valores más individualistas y basados en el consenso y el servicio a la comunidad. En España la propuesta socialista de Educación para la Ciudadanía era muy ambiciosa y completa. En ella se combinaba el conocimiento de las instituciones a todos los niveles con el fomento de un espíritu solidario y tolerante basado en ideales éticos universales. El hecho de que haya sido en cierto sentido sustituida por la asignatura de Religión quizá sea un reflejo coherente de la falta de arraigo de los valores de ciudadanía democráticos en parte de la población española.

Si obviáramos esta última circunstancia, los últimos cambios planteados en los tres países muestran una convergencia hacia el modelo propuesto por las instituciones europeas sobre todo en los procedimientos de carácter dialógico y de manejo y procesado crítico de la información. El debate fundamentado, que ya existía en Francia, es un instrumento de aprendizaje en los tres países. Además de esto, en Francia se tratan temas más pragmáticos, de interés para los jóvenes, que se acercan a los tradicionalmente preferidos por los ingleses, centrados en sus comunidades escolares y vecinales. Finalmente los tres países amplían los ámbitos y los intereses al mundo entero y a la humanidad en su conjunto y a su evolución ética.

CAPÍTULO 3

CONTEXTO CURRICULAR

3.1 Objetivos curriculares

El objetivo curricular de la tesis doctoral, por diferenciarlo del objetivo de investigación, es contribuir a la elaboración de un currículo para la formación inicial de maestros de la especialidad de Primaria que contenga principios rectores para la tarea prioritaria de la educación de ciudadanos para la democracia.

Mediante este trabajo pretendo en primer lugar elaborar algunas directrices para la educación en ciudadanía dentro del área de didáctica de ciencias sociales en la formación inicial de maestros de Primaria. En segundo lugar presentar o proponer principios rectores y motivos de reflexión en la tarea de formar ciudadanos que crean en la democracia y la hagan crecer en su labor docente. Y en tercer lugar, y muy modestamente, contribuir al código de buenas prácticas en educación para la ciudadanía que se está elaborando actualmente en toda Europa.

Aunque me parece de enorme relevancia la nueva asignatura dedicada a la educación para la ciudadanía en el currículo, asimismo creo indispensable tratar los conceptos, contenidos y procedimientos que nos sirvan para este tipo de educación en todas las asignaturas posibles, tanto más en las facultades de educación y formación de profesorado. De hecho, creo que la intervención educativa— más de otras actuaciones— se ha convertido en una cuestión de supervivencia en la salvaguarda de los valores sociales y culturales que, en mi opinión, han permitido un grado aceptable de bienestar y desarrollo tanto en el ámbito individual como social en Europa.

3.2 Estructura de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales

Los objetivos curriculares mencionados son los que informan la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria de la Facultad de Educación que constituye el objeto de esta investigación.

La estructura de la asignatura persigue generar un entorno de aprendizaje que permita realizar una reflexión teórica conjunta que contribuya a la madurez personal de los estudiantes y sustente sus decisiones como futuros docentes en el aula. Según mi criterio, un punto crucial de su formación será tomar conciencia del potencial del área de Conocimiento del Medio para educar en la ciudadanía en la etapa de Educación Primaria.

Para ello necesito:

- Que mis alumnos afiancen o desarrollen una conciencia cívica y democrática. Que comprendan que significa ser un ciudadano democrático.
- Que conozcan el medio. En este caso la ciudad de Madrid y su área metropolitana.
- Que perciban cómo usar este medio, en tanto que espacio de vida y territorio de competencia de intereses y grupos sociales, para desarrollar sus valores cívicos.
- Que aprendan a generar situaciones de enseñanza-aprendizaje para despertar la conciencia democrática y los hábitos de participación activa de sus alumnos de Primaria utilizando sus actividades cotidianas en la ciudad y en su entorno próximo.

Si lo formulamos en términos de competencias, cuando terminen de cursar esta asignatura deberían ser capaces de:

- Generar y desarrollar situaciones de enseñanza-aprendizaje para favorecer y fomentar el conocimiento del medio en Educación Primaria, utilizando y poniendo en práctica los recursos, métodos y estrategias docentes propios de la etapa, aplicados a los contenidos y métodos propios de las ciencias sociales y en concreto de la geografía.
- Adoptar de forma justificada una postura ideológica y una opción metodológica práctica docente en lo que concierne a la enseñanza del medio a niños de Educación Primaria, que fomenten el civismo y la integración social en el ámbito global y en el ámbito local.

Con más concreción deberán ser capaces de:

- Utilizar justificada y conscientemente los principios, contenidos y métodos que propone el currículo actual en Educación Primaria.

- Adquirir los contenidos geográficos básicos para trabajar los aspectos del currículo que atañen al conocimiento del medio en este nivel educativo y hacer uso de ellos de forma reflexiva. En cuanto a los procedimientos no pueden ser otros que los propios del trabajo dirigido y la involucración activa tal y como se desprende de las directrices europeas. El desarrollo de las capacidades y habilidades y la implantación del sistema de Bolonia requiere la participación del alumno en tareas de investigación.

- Conocer y utilizar el potencial de la ciudad como espacio de vida de los grupos sociales para educar en la ciudadanía.

Los maestros formados en ciudadanía servirán como agentes de cohesión dentro de la sociedad en la que desarrollen su docencia. Para ello es necesario suscitar o afianzar la consciencia de su papel de vectores de cohesión social en su entorno mediante el desarrollo de sus competencias para el conocimiento de la sociedad y del medio, la detección y diagnóstico de conflictos sociales reales o potenciales y la sensibilización ante la posibilidad de acción dentro del ámbito local sin perder de vista otras escalas.

El curso se ha estructurado en dos grandes partes.

- Una parte práctica, mediante estrategia de proyectos que comprende dos trabajos; siendo el primero una aproximación afectiva al barrio que es totalmente personal y no evaluable. El segundo trabajo en grupo analiza el ámbito de vida de los estudiantes desde una perspectiva crítica que gira en torno a un tema controvertido, conflicto o problema. Se adopta el barrio como comunidad de aprendizaje para la convivencia.

- Una parte de carácter algo más teórico o expositivo que está al servicio de la primera parte, ya que ofrece las directrices para la adecuación didáctica dentro de los trabajos, es decir para el desarrollo de situaciones de enseñanza-aprendizaje.

3.2.1 La intervención educativa mediante proyecto

Partiremos del espacio personal donde se desarrolla la vida de nuestros alumnos para adentrarnos en ámbitos superiores, espacial y conceptualmente. Así del ejemplo personal podremos pasar a las pautas generales que rigen la estructura y el desarrollo de las ciudades españolas en diversos momentos históricos y en la actualidad.

Aproximación afectiva a su barrio

Para tratar de forma intuitiva el sentido de pertenencia a un cuerpo social, los alumnos tienen que prestar su atención en un primer trabajo personal, al espacio de vida que ha sido escenario de su desarrollo, y describirlo para sí y para los demás, sin omitir su relación afectiva con este espacio. Este ejercicio genera un despertar de los sentidos y de la percepción de la calidad ambiental, por un lado, y, por otro, los recuerdos generan una nueva conciencia con respecto a los posibles cambios y permanencias en el paisaje y el paisanaje, que forma parte indisoluble con nuestra identidad. La historia personal se engarza así con la general. Los mapas y los paisajes constituyen instrumentos de análisis de factores y de síntesis de explicaciones en el ámbito que estoy tratando, y su manejo resulta fundamental para el desarrollo de habilidades y capacidades relacionadas con la maduración general del individuo.

El proyecto principal. El trabajo en grupo sobre un tema controvertido

El trabajo posterior se estructura en torno a un tema de preocupación o de perplejidad que haya suscitado la toma de conciencia de cuestiones controvertidas como, por ejemplo, las desigualdades, las injusticias, la sostenibilidad o los problemas medioambientales como el ruido, el asentamiento de nuevos pobladores y el uso del territorio, el precio de las viviendas, su tamaño o su calidad o simplemente la estructura del viario y del parcelario o la accesibilidad de un barrio.

Todas estas cuestiones a su vez encuentran su explicación en los mecanismos del mercado del suelo, en las estructuras sociales y económicas. Qué se hace en la zona estudiada, es decir cuál es su función en el conjunto de la ciudad nos lleva a reflexionar acerca del papel de la ciudad en el conjunto del sistema de ciudades desde el ámbito nacional al global. Es importante saber que los fenómenos que se producen a una escala se explican a otra superior.

Esto nos obliga a tomar conciencia de las estructuras de decisión a nivel local en tanto que la ordenación del territorio y la planificación son prerrogativas exclusivas de los ayuntamientos y de las comunidades autónomas. Es asombroso el desconocimiento que tiene la población —y desde luego nuestros alumnos— del papel determinante que tienen las decisiones de un grupo de personas en la organización de los espacios que nos vemos obligados a utilizar, de nuestros espacios. Adentrarnos en el ámbito de la planificación nos lleva a reconocer el derecho y el deber de la participación que supone conocer los mecanismos de decisión dentro de la democracia.

Pretendo con estos ejercicios suscitar ante todo la reflexión acerca de la capacidad de acción como prerrogativa del ciudadano, y por otro lado más prosaico pero no menos necesario, intento que conozcan el funcionamiento de nuestras instituciones locales que supone conocer el organigrama de puestos ejecutivos y de funciones pero que nos puede llevar hasta la relación entre el individuo y el Estado y el poder de la ley⁷⁶.

En suma, el trabajo dirigido en el entorno urbano próximo, nos ofrece varias ventajas:

- Desarrolla las competencias propias del modelo de Bolonia en un trabajo dirigido
- Ofrece ventajas pedagógicas: motivación, conocimiento relativamente profundo, cercanía emocional, interés personal
- Nos permite el conocimiento de primera mano de los procesos económicos, sociales y espaciales que se desarrollan en el seno de la sociedad en su conjunto.
- Ofrece ventajas logísticas: obtención fácil de información que tiene relevancia personal, así como de datos estadísticos elaborados
- Es el ámbito en el que pueden afrontarse los problemas y conflictos generados por las desigualdades de tipo estructural que se desarrollan y se generan en la sociedad
 - Facilita el conocimiento y comprensión de conflictos posibles o potenciales en el entorno de nuestros estudiantes como futuros maestros.
 - Facilita el conocimiento y comprensión de las soluciones aportadas en pro de la integración social, económica y cultural:
 - Por las instancias oficiales, autonomías, municipios y áreas metropolitanas

⁷⁶ Algunos temas son menos abordables desde esta perspectiva local, como por ejemplo el auténtico significado del pacto o contrato social que alumbra el papel de la Constitución en el Estado de Derecho y corresponden a la historia y a la ciencia política.

- Por las instancias educativas (comunidades educativas, redes de ciudades educativas).

Por otro lado el enfoque de problemas aplicado al entorno cercano al alumno

- Permite establecer un vínculo entre lo local y lo global
- Nos brinda el marco en el que las relaciones de poder—que son el objeto final de la ciudadanía— aparecen como factores que inciden en la vida cotidiana.
- Nos permite tomar conciencia de las opciones de acción en la ciudad como ámbito para la cohesión social y la educación en ciudadanía.

El desarrollo íntegro del bloque teórico y del bloque práctico, con los dossieres explicativos de los trabajos se presenta en el apéndice 2.

3.3 El uso del entorno local y el espacio de vida como instrumentos de educación para la ciudadanía democrática

3.3.1 La ciudadanía como una práctica: aprendizaje y vivencia cotidiana de la democracia

La educación para la ciudadanía se fundamenta en todo un conjunto de prácticas pedagógicas que incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Educar para la ciudadanía es una práctica más que un resultado y los valores cívicos no son contenidos que deban aprenderse sino algo que debe vivirse en las formas de actuar y debe reflejarse y trabajarse en todos los ámbitos de formación tanto dentro como fuera del aula.

Si bien el ámbito académico es el más obvio, todos los espacios y lugares en los que se desarrollan las vidas cotidianas de los alumnos, incluyendo el barrio y la ciudad, son ámbitos físicos y de acción que sirven para el aprendizaje de las prácticas democráticas.

Como lo expresa Joan Pagès:

Hoy la cuestión de fondo más importante es probablemente averiguar cómo hay que desarrollar la competencia social y ciudadana a partir del saber social, de los prejuicios, preconceptos, deseos, intenciones, creencias, etc., que las personas construimos por el hecho de vivir en sociedad, teniendo en cuenta que

queremos que el alumnado construya unas competencias cuyo valor consiste en que las aplique constantemente tanto en el ámbito disciplinar como en la cotidianidad (Pagès, 2009, p.7).

A esto habría que añadir que la Educación en ciudadanía permite y favorece la capacidad de acción. Esta capacidad de acción en la esfera pública, que adjetivaremos como consciente e informada, requiere el conocimiento de los mecanismos de decisión, de las estructuras de poder que remiten a las estructuras sociales y sus jerarquías. El poder es volátil a escalas no tangibles pero se comprende fácilmente cuando se percibe el efecto que tiene en la conformación de las prácticas sociales de cada día. El entorno cercano de los alumnos, generalmente urbano, nos brindará el marco en el que las relaciones de poder—que son el objeto final de la ciudadanía— aparecen como factores que inciden en su vida cotidiana.

Además la intervención educativa exige un entorno comprensible para los alumnos, futuros maestros. Esta significatividad se logra mediante la cercanía, física, pero también emocional o afectiva y, por último y no menos importante, de intereses. Por eso la ciudad, nuestras ciudades, distritos y barrios nos parecen el marco idóneo en el que tratar ideas más abstractas. La naturaleza inabarcable de las estructuras de poder y decisión serán inabordables si no las acotamos revelando sus manifestaciones en nuestra vida cotidiana. La relación entre lo local y lo global fue abordada en 2003 por García y de Alba:

El trabajo escolar en el ámbito del patrimonio urbano requiere, ante todo, definir una concepción del medio que nos permita abordar los problemas locales enmarcándolos en un mundo inevitablemente global, pues, por una parte, los problemas relativos al patrimonio urbano no son meramente locales y, por otra, los problemas globales (...) afectan al patrimonio local. A este respecto, no se trata, evidentemente, de contraponer lo local y lo global, sino de asumir ambas perspectivas como complementarias y, sobre todo, como interactivas (García y Alba, 2003, p. 81).

Los temas de la identidad, pertenencia, relación con el Estado (qué esperar de él o que hacer por él) y la relación con nuestros semejantes acorde a nuestras pautas culturales

están interrelacionados. El trato con el Estado no es sino la relación con los poderes instituidos: nuestro ayuntamiento y su alcalde con los regidores, nuestra comunidad autónoma y su presidente con los consejeros, y nuestro gobierno con su presidente y sus ministros. Las instancias de representación más cercanas están presentes en nuestras vidas tanto como lo esté la obra municipal más cercana o el volumen de ruido que nos procure la calle donde vivimos. Asimismo, vivir en una democracia nos permite vociferar nuestros pareceres sin ser apaleados por ello, pero también nos permite saber cómo se reparten los impuestos que se traducen en una nueva línea de metro a la puerta de nuestra casa.

Es claro que la labor es complicada ya que los procesos y los fenómenos que tratamos son de gran envergadura y diversidad de escalas como expresa Latorre:

La idea central de la racionalidad compleja refiere siempre a lo multidimensional, a la complejidad de los procesos, a las “interretroacciones” entre los componentes y entre lo nuclear y lo general. No podemos desconsiderar y/o separar: lo social de lo político, de lo cultural, de lo individual y de lo económico; el pasado, el presente y el futuro; lo local, lo nacional y lo global; lo estructural y lo coyuntural; lo afectivo, lo cognoscitivo y lo social; lo consciente y lo inconsciente; lo próximo y lo lejano; los actos y los procesos; los efectos y las causas; lo institucional, lo grupal y lo singular (Latorre, 2003, p.65).

Para despertar la conciencia cívica de nuestros alumnos tendremos que reducir la épica del poder a lo cotidiano, para apelar después a la reflexión sobre el propio proceso. Pilar Comes también habla de la necesidad de tender puentes entre ámbitos sociales de trabajo:

Para explicar a nuestros alumnos el espacio socio-económico donde viven, será necesario contextualizar los contenidos espaciales en un espacio-tiempo específico, una situación problema comprensible para ellos y orientada especialmente a favorecer el establecimiento de puentes explicativos que conecten su esfera espacial cotidiana con la esfera de producción y circulación (Comes, en Benejam et al, 1997, p. 182).

La implicación de las comunidades locales en la tarea educativa tiene una larga tradición en el nivel escolar con Freinet y Dewey (1995), la ciudad entera se ve involucrada. Ya en la actualidad, a raíz del Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras celebrado en 1990 en Barcelona y la Declaración de la Carta de Ciudades Educadoras (AICE, 2004), se han establecido en España “proyectos educativos de ciudad” en los que los diversos agentes sociales como asociaciones, colectivos y entes de la administración local asumen los compromisos de la corresponsabilidad social en la educación. Fruto de ello sería la celebración de las VII Jornadas de la red Infancia, celebradas en Rivas Vaciamadrid en noviembre 2009 y años sucesivos, así como los numerosos ejemplos recogidos en el número 187 de la revista *Aula de Innovación Educativa*, tanto en España como en Sudamérica.

Asumen este enfoque educativo asimismo el Proyecto Atlántida (Bolívar, 2007) o el proyecto de investigación acción colaborativa de la Universidad de Goianes en Brasil.

3.3.2 La comunidad y el capital social

El debate sobre el capital social, definiciones y potencial

El uso del entorno de nuestros alumnos como instrumento para el aprendizaje de los valores de ciudadanía asimismo coincide y entronca con el *enfoque comunitario* que se fundamenta en el concepto de *capital social*. La comunidad como ámbito de vida, ámbito de estructura social y de decisión política ha sido tratada desde varias perspectivas.

Vasta ofrece tres elementos que concurren en la comunidad y a veces se refuerzan entre sí: en primer lugar, como expresión geográfica con un territorio fijo y de límites definidos en el que un asentamiento humano ocupa un territorio local. En segundo lugar como sistema social local que se define mediante un conjunto de relaciones sociales que se desarrollan en un espacio. Y en tercer lugar como un tipo de relación que confiere un sentido de identidad. “Fuente de identidad, de estabilidad moral y social, de significados compartidos y de cooperación” (Vasta, 2000, p. 119).

La comunidad se fundamenta en el sentido de pertenencia desarrollado en el seno de una red de relaciones que pueden ser laxas o muy estructuradas y organizadas y que genera un cierto grado de solidaridad interna producido por un reconocimiento mutuo.

La identidad ofrece un sentido de pertenencia y está en la base de las comunidades, pero también se configura mediante un proceso de diferenciación.

Algunos autores afirman que la adopción de la comunidad como ámbito en el que no solo transcurre la vida de las personas sino que constituye su universo social, político y de adopción de decisiones estaría vinculado a los procesos de globalización.

Dado que el Estado es relativamente impotente frente a los vaivenes de la dinámica económica global, en algunos casos intenta paliar sus efectos destructivos creando, directa o indirectamente, marcos de oportunidades en las comunidades regenerando lo que se ha llamado el *capital social*. El marco de acción recae en la sociedad bajo la forma de comunidades, agentes sociales o instituciones sociales. La noción de desigualdad económica o social estructural generada dentro del sistema queda desplazada así por la de exclusión social atribuible a deficiencias en los individuos, las familias o las comunidades (Gamarnikow y Green, 2008).

El atractivo [del comunitarismo] radica en que apela a ideas extendidas acerca de una generosa sociedad de individuos, familias y comunidades responsables y decentes, de cohesión social y de seguridad y a ideales acerca del compromiso democrático de la ciudadanía a favor de la sociedad civil. (...) Es decir en suma acerca de los beneficios de la confianza (Gamarnikow y Green, 2008, p.193).

Los defensores de la opción añaden que junto a estas ventajas sería lícito añadir que el perfeccionamiento de la democracia exigiría pasar de una concepción de la democracia meramente representativa a una democracia deliberativa en la que la población participase activa y directamente, por ejemplo en el caso que nos ocupa buscando mejores resultados de aprendizaje y, consecuentemente, de justicia social (Bolívar, 2007c). Además permitiría, cuestión controvertida y debatible, desviar el peso de la responsabilidad que normalmente recae en el gobierno de lidiar con los problemas de la educación y de la salud y delegar en una ciudadanía activa.

El concepto de comunidad como exponente de la sociedad civil es, por otro lado, especialmente útil para realizar el vínculo entre lo local y lo global. Cox propone construir una sociedad civil mediante los procesos de la interacción social entre lo público y lo privado, el estado y la familia, el mercado y la comunidad.

Rescata la “sociedad civil” como espacio público, tanto desde el punto de vista físico como metafórico en el que los ciudadanos puedan encontrarse, debatir, exigir derechos o cumplir con las obligaciones.

Se plantea así como alternativa a las teorías liberales sobre el funcionamiento de la sociedad y como reto a los paradigmas que explican los fenómenos sociales y políticos sobre la base de la esfera pública y de los ámbitos del mercado de trabajo y de la producción (Cox, 2000).

Es decir que permitiría acercar al aula las grandes teorías, complejas y abstractas al micro nivel personal de las relaciones personales, el cuidado y la atención hacia los demás y los intercambios no remunerados en los que participamos.

Bolívar (2007, c) también plantea otras posibles ventajas de este movimiento:

El movimiento comunitarista ha atribuido la creciente pérdida de compromiso cívico de la ciudadanía en las democracias occidentales al individualismo promovido por la tradición liberal. La corriente del “republicanismo cívico” puede proporcionar una buena base para fundamentar una ciudadanía comunitaria. (...)

El ideal republicano de libertad como “no dominación”, frente a la liberal de no interferencia, requiere de unas normas y virtudes cívicas ejercidas activamente por su ciudadanía a la manera de los antiguos (...). El republicanismo no se ciñe a la vida política, sino que se preocupa por que la actitud participativa penetre todos los niveles de la vida social (Bolívar, 2007c, p. 26).

Las encuestas en Europa sobre pasotismo juvenil en política y sobre las formas de entender la participación entre los jóvenes justifican las propuestas de trabajo en la comunidad cercana y sobre los problemas que les atañen ⁷⁷.

Esta necesidad de concreción en la motivación se plasma asimismo en las nuevas formas de participación de la llamada generación del milenio (20 años en el 2000) o generación DotNet. Las nuevas formas de participación son, en los términos acuñados *self actualizing* y *self reflexive*, es decir, comprometidas con causas cercanas y significativas para la vida cotidiana de estos jóvenes y sus cambiantes redes sociales (Inglehart, 1997 y Giddens, 1991 en Bennett, 2008).

En otro orden de cosas, Cox (2000) también alude a los temas de justicia distributiva apropiándose de la definición de Rawls (1972) de sociedad civil: una sociedad civilizada debe permitir que otros accedan a un nivel suficiente de los recursos existentes radicando el interés de todos a largo plazo en la justicia distributiva (Rawls, 1972). Reconocer lo común desde “nuestra humanidad” significa que reconocemos que los otros tienen derecho a compartir lo que tenemos.

Para paliar la dificultad de hacer más asequible el concepto abstracto de justicia, Crick (2008) también acude al concepto de equidad que obliga a luchar frente a las situaciones concretas de desventaja. La “solidaridad sería la cara personal de la justicia” (Crick 2008, p. 18).

Definiciones

El concepto *capital social* es amplio y recoge una serie de experiencias de contactos sociales que pueden reforzar o cambiar nuestra percepción del sistema social; vendría a ser “la suma de nuestras experiencias en tanto que seres sociales” (Cox, 2008, p.78). El capital social es el producto de ciertos procesos interactivos dentro de las organizaciones formales y semi-formales. Las características de las relaciones entre individuos dentro de estas organizaciones que constituyen o producen recursos sociales incluyen la confianza, las normas sociales y las redes.

77 IDEA, 1999, p. 38-40; Instituto di Recerca, Milan, 2001, Deutsches Jugend Institut, 2003.

Por otro lado, según Barbalet (2000), el capital social no existe en tanto que calidad de las sociedades, sino que es una categoría mental. Vendría a ser una supuesta capacidad que aparece en determinados tipos de relaciones sociales. El capital social, como el capital en general, es un recurso que optimiza la participación de los individuos en las relaciones sociales. Se reflejaría por ejemplo en el nivel de asociacionismo desde Cruz Roja a sindicatos, en los programas educativos en la comunidad, en la creación de asociaciones de crédito y cooperativas. “El capital social es lo que las personas invierten en las relaciones sociales para enriquecer sus recursos sociales” (Barbalet, 2000, p. 92).

El concepto apareció en la subdisciplina de economía institucional al final de la década de 1970 para corregir el error que supone asumir que la sociedad es una combinación de individuos independientes. James Coleman utiliza en 1990 este concepto y Fukuyama en 1995 y Putnam en 1993 asumen que el capital social es un “recurso moral” que se incrementa con el uso y disminuye si no se usa.

Coleman (citado en Gamarnikow, 2008) identifica tres aspectos de las relaciones sociales como fuentes de capital social: el primero radicaría en las obligaciones compartidas, el cumplimiento de las expectativas y la confianza en las estructuras; el segundo en las redes y canales de información y finalmente el tercer aspecto serían las normas compartidas y las sanciones efectivas. Estos aspectos son de gran relevancia para su uso en comunidades de jóvenes ya sea en entornos formales o informales. Para Putnam, Leonardo y Nanetti (en Gamarnikow, 2008) las fuentes son la confianza social, las normas de reciprocidad, las redes y el compromiso cívico.

En cualquier caso el capital social es difícil de medir en tanto que es un conjunto de procesos. La asociación en grupos y la interacción forman parte del proceso de acumulación de capital social pero también forman parte de él los contactos ocasionales. Compartir espacios públicos, ver los mismos espectáculos, gozar de las mismas playas, limpiar juntos partes del entorno pueden ser experiencias transitorias pero significativas. Las experiencias, merced a determinadas expectativas, “permiten construir grandes narrativas partiendo de los guiones personales” (Barbalet, 2000). Estas narrativas nos permiten interpretar qué es justo e injusto en las instituciones sociales y políticas. Las

relaciones íntimas y menos íntimas aparecen así en un “continuo” público que las convierte en parte de la sociedad civil.

La acumulación de confianza

El desarrollo de la confianza social y cívica, en tanto que elementos constitutivos de la cohesión social y política dependerá en parte de la sociabilidad. De ahí que los espacios públicos, los servicios sociales y otros elementos comunes podrán cumplir otras funciones además de la natural de ofrecer servicios.

En tanto que el capital social se incrementa mediante los contactos con los otros, el diseño y los protocolos de uso de los espacios de forma que se respeten todas las necesidades y opciones y se reconozcan y respeten gustos y valores es fundamental. Si los espacios públicos se privatizan, se pierde el sentido de pertenencia común y de confianza social. Por ello las instituciones locales que gestionan esos usos y protocolos tienen gran responsabilidad y son acreedores de la confianza cívica.

Por otro lado existe una relación entre la calidad de la confianza social y los procesos económicos. No puede haber confianza cívica y social en medio de las desigualdades de poder, de las económicas, de la explotación y las medidas coercitivas. Por ejemplo, los derechos sociales de ciudadanía de Marshall pueden considerarse capital social en tanto que reducen las desigualdades e injusticias propias del sistema económico tan de penosa actualidad.

Gamarnikow (2008) plantea las divergencias que existen en la conceptualización del capital social atendiendo al rol que se atribuye a la comunidad y a las estructuras económicas. Las teorías ligadas a la sociología tienden a integrar las estructuras económicas en las relaciones y estructuras sociales. Sin embargo las teorías del capital social aducen que la sociedad precede a la economía y explica su aparición. El soslayo de los factores y efectos de tipo económico, material y estructural deja abierto el campo a políticas dentro del ámbito de lo social, lo político y lo cultural características de la Tercera Vía.

También habría que añadir las críticas de Bourdieu (en Gamarnikow, 2008, p. 196) que señala que las formas de sociabilidad y los modelos de red propios de cada clase convierten el capital social en fuente de desigualdad en la misma medida que lo son el

capital económico y el capital cultural. Quedaría en entredicho la idea de que son las redes sociales las que fundamentan y generan productividad y bienestar económico en una especie de limbo de cohesión social.

Gamarnikow señala que hay diferencias importantes entre los diversos conceptos de capital social que se situarían en un continuo. Por un lado se da la versión progresiva, liberal en la que se desarrollan la cooperación y la participación activa de la comunidad para atender las necesidades y prioridades de todos sus miembros.

En el otro extremo el capital social se manifiesta en la imposición de un orden normativo de formas institucionales tradicionales, como por ejemplo la supremacía de la familia nuclear tradicional con roles marcados y un régimen de obligaciones y responsabilidades homogéneo de obligado cumplimiento⁷⁸.

3.3.3 Estrategia docente por proyectos con el conflicto o el problema como eje

El conocimiento profundo y crítico del entorno del alumno es el instrumento que he utilizado casi exclusivamente para suscitar una nueva conciencia ciudadana en mis alumnos (Véase contexto curricular y apéndice 2). El uso de las ciencias sociales como vehículo de valores tiene una larga tradición que trataré a continuación. En este caso se parte más concretamente de la percepción de problemas, conflictos o temas controvertidos en el entorno territorial y social de los alumnos. Se describen, se razonan los factores que los causan y se reflexiona sobre todo el proceso. Una vez comprendida la situación se simula una programación en la que se trataría el problema en un aula de Educación Primaria.

78 Prueba del debate sobre comunitarismo remitimos a la página de investigación y debate sobre el tema publicado virtualmente por la Universidad de Stanford (Metaphysics Research Lab, CSLI, Stanford University) en 2009 y recogemos el resumen de las oleadas de comunitarismo reconocidas a lo largo de los siglos. Se presenta en el idioma original por la cantidad de términos de difícil traducción:

“Political communitarianism

The Six Waves of Communitarianism: A History by A. Allen Butcher:

1st Wave: 1600s and 1700s: Spiritual and authoritarian; German/Swiss Pietist and English Separatist.

2nd Wave: 1840s: Secular: Anarchist Socialist, Associationist, Mutualist Cooperative, Owenite, Perfectionist. Religious: Christian Socialist, Adventist.

3rd Wave: Crested in the 1890's: (50 years after the 2nd wave) Hutterite, Mennonite, Amish, and first Georgist single-tax colony.

4th Wave: 1930's: (40 years after the 3rd wave) New Deal Green-Belt towns, Catholic Worker, Emissary, School of Living.

5th Wave: 1960's: (30 years after the 4th wave) Peace/ecology/feminism.

6th Wave: 1990's: Cohousing, ecovillages, various networks.”

BLOG

<http://nord.twu.net/acl/standfor.html>

El trabajo tiene pues como eje la descripción y explicación de un problema o conflicto y en ese sentido reivindicó el conflicto como categoría legítima de conceptualización y como un aspecto esencial y válido de la vida en comunidad en tanto que las personas hacen y desean cosas diferentes y sin duda se mueven en virtud de valores diferentes.

Comprender que la sociedad real es conflicto y cambio y no un sistema funcional cerrado creo que puede facilitar el análisis de la sociedad, la economía y su repercusión en el territorio y el espacio de vida de nuestros estudiantes.

Como, entre otros, señala Apple (Apple en Arthur y Davies, 2008), la sociedad no es un engranaje, organismo o sistema ordenado y estático sino que el cambio en los elementos y en la estructura básica son la nota dominante. Los conflictos constituyen el producto de estos cambios y por su propia naturaleza son fuente de progreso.

Centrar la atención en los conflictos supone señalar aquellas situaciones que están demandando un cambio. Incluso nos permite desvelar o hacernos conscientes de los procesos que estaban presentes generando el conflicto aunque no aparecieran de forma explícita. Es decir que permiten explorar y cambiar estructuras que parecían inamovibles. Tomar conciencia de las variables que generan disfunciones que percibimos como conflictos nos libera para elaborar y poner en práctica normas más funcionales.

Además sería recomendable, aunque solo sirviera para que alumnos y profesores realizáramos un ejercicio de introspección y de reconocimiento de nuestros valores. “Cuanto menos, este enfoque permite [a nuestros alumnos] comprender los supuestos implícitos que sustentan su forma de actuar” (Apple, en Arthur y Davies, 2008, p. 15), lo que sería de enorme eficacia para su proceso de maduración personal.

No en vano se promueve desde todas las instancias europeas la necesidad de que los jóvenes comprendan y aprendan las formas de conciliar o gestionar los conflictos de interés y de ideales desde el colegio. Esto se consigue mediante la práctica o la experiencia que deben constituir la base de la educación en ciudadanía.

Fulop (Fulop et al., 2007) se hace eco de la importancia que tiene la adopción del conflicto y los problemas sociales y políticos como temas clave en la investigación en

educación para la ciudadanía y trata específicamente los posibles problemas tanto éticos como metodológicos que supone trabajar con temas o asuntos controvertidos en educación para la ciudadanía.

En la Introducción al volumen *Controversial Issues in Research* se plantea:

“Citizenship education is concerned with an exploration of fundamental values in society. Focusing on controversial issues may motivate students and, as they learn to handle tensions and conflicts, their practical training in citizenship will be enhanced (...).

The existence of controversy is both a consequence of the topic area in itself and of the pedagogic methods that are commonly used”⁷⁹ (Fülöp et al. 2007, Introducción).

Esta postura hacia la educación para la ciudadanía se acerca a los planteamientos de Crick, el gran teórico de este tema durante los años 1970 en Inglaterra al que se ha vuelto durante el decenio de 2000 con redoblado interés. Crick define la educación para la ciudadanía como *political literacy* que puede traducirse como *competencia política* o también *alfabetización política*.

Crick basa el concepto de educación para la Ciudadanía atendiendo a su concepto de política.

La política trata fundamentalmente de los conflictos de intereses o de ideales. De tal manera que la comprensión de los temas políticos debe empezar por la comprensión de los conflictos que existen y de las razones e intereses de los contendientes; no podemos contentarnos con ideas preconcebidas de un supuesto orden constitucional o de un consenso necesario. Una persona que comprende lo que es la política no aspira a resolver estas diferencias o dificultades, pero las percibe como política.

Esta concepción pone el acento en la distribución desigual del poder así como en las desigualdades en el acceso a los recursos dentro de las sociedades. Esta

79 “La educación para la ciudadanía trata de los valores fundamentales en las sociedades. Poner especial atención en los temas controvertidos motivará a los estudiantes y, a medida que aprenden a manejar las tensiones y los conflictos se incrementará su formación cívica práctica. (...) La aparición de la controversia es una consecuencia tanto del objeto del campo de investigación en sí mismo como de los métodos de enseñanza que se utilizan en él” (Fulop et al. 2007, Introducción).

sería la dimensión de la experiencia humana que llamamos política (Crick y Lister, 1978, en Davies y Arthur, 2008, p. 38).

Esta opción se recoge asimismo en el *National Curriculum* inglés como estrategia para enseñar ciudadanía:

Los alumnos aprenderán qué es la vida pública y cómo actuar en ella mediante la comprensión, los valores y las habilidades, lo que podría llamarse alfabetización política en sentido amplio (...).[Los conflictos] pueden tener lugar en el ámbito local, nacional, o internacional, conciernen a organizaciones o a cualquier otro nivel desde instituciones políticas de tipo formal a grupos informales locales o de más amplio alcance (QCA/DfEE, 1998, p. 13).

En nuestro país la concepción crítica en ciencias sociales está bastante aceptada desde hace decenios. Aunque Rozada no se propone hacer un resumen del volumen que se produjo sobre la enseñanza de las ciencias sociales en 1994 (Barataria, 1994), sus palabras recogen la actitud general de los autores y grupos de trabajo pertenecientes a este campo de estudio y de investigación:

“En España, en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales, los movimientos de renovación pedagógica, podrían reclamar para ellos y para las tradiciones de las que se sienten herederos (Escuela Nueva, etc.) la crítica al saber académico representado por las disciplinas y la consiguiente propuesta de orientarse hacia los problemas” (Rozada, 1994, p. 39).

García y de Alba reiteran esta opinión un decenio más tarde: “El trabajo en torno a problemas sociales y ambientales relevantes constituye una opción alternativa arraigada, defendida por muchos grupos de innovación y amparada en una larga tradición renovadora de enseñanza de las ciencias sociales” (García y de Alba, 2004, p.83).

Entre uno y otro se encuentra el importante volumen que recoge las aportaciones de la Asociación de Didáctica de las Ciencias Sociales en 1998 sobre los valores y la didáctica de las ciencias sociales (AAVV, 1998). Tanto en la introducción (Pagès, 1998)

como en las ponencias (Gómez, 1998 y Grasa, 1998), como en las comunicaciones se presenta un corpus bibliográfico imprescindible para conocer el estado de la cuestión y los debates en curso de fecunda trayectoria y que reflejan esta postura.

En mi intervención educativa intento llevar a cabo lo propuesto por Pagès (1998, p. 17): “dar sentido a “las prácticas sociales de los ciudadanos y de las ciudadanas”. Espero haber contribuido en algo a la formación en ciudadanía de mis alumnos, futuros maestros tal como reclamaba este autor: ”Hace falta, sin duda, una formación inicial y continuada que prepare al profesorado del área, pero también al conjunto del profesorado, para actuar de manera militante a favor de la democracia” (Pagès, 1998, p. 16).

Espero, en virtud de la metodología de análisis activo y comprometido adoptado, contribuir a la labor doble y complementaria de socialización y contra-socialización de mis estudiantes tal como reclamaba Ernesto Gómez (1998). Recojo a continuación algunos ejemplos más que aparecen en momentos distintos. Benejam (1997) expresa así su posición:

La teoría crítica en la que nos situamos —desde un profundo respeto por el rigor científico, por la personalidad del alumno y desde la lectura atenta de la reflexión postmoderna— nos lleva a afirmar que el objetivo esencial y justificable de la Didáctica de las Ciencias Sociales es la formación de nuestros alumnos como ciudadanos de un sistema democrático y alternativo. (...) Los valores que fundamentan la verdadera democracia y que son la meta a la que dirigimos nuestra acción son esencialmente la libertad, la igualdad y la participación y la finalidad de la democracia es, como afirma Camps (Camps 1993), la felicidad compartida (Benejam, 1997, p. 47).

Comes (en Benejam, 1997, p.178) también expresa su preferencia razonada por este enfoque:

Esto significa que el enfoque crítico, debe suponer el eje troncal del programa de geografía en la enseñanza, lo que no implica que los saberes técnicos o instrumentales y la información descriptiva desaparezcan, solo supone que

deben estar supeditados al contexto de aprendizaje generado a partir de un enfoque crítico.

Joan Pagès (2005) mantiene opiniones semejantes que se pueden resumir así:

En mi opinión, y a la vista del resultado de la instrumentalización política del currículo de educación cívica y de ciencias sociales y de los retos que la actualidad presenta a los jóvenes, la opción por el desarrollo del pensamiento crítico y la reconstrucción social es la que mejor puede prepararlos para participar en la vida política democrática de sus comunidades y del mundo. Y, además, es la que facilita una mejor relación entre educación cívica y enseñanza de las ciencias sociales y de la historia (Pagès, 2005, p. 45).

Basándose en numerosas referencias (Evans, Newman y Saxe, 1996; Arthur, Davies, Wrenn, Haydn, Kerr, 2001; Taylor, 2000, todos citados en Pagès, 2005), Pagès propone trabajar más concretamente sobre problemas sociales y políticos, sobre temas y problemas contemporáneos, en tanto que una enseñanza centrada en los problemas sociales —del pasado, del presente y del futuro— permitiría el desarrollo de una conciencia crítica en los jóvenes, “les puede ayudar a discrepar de manera inteligente y civilizada y fomentar una perspectiva educativa basada en la multiculturalidad, el género y la clase social” (Pagès, 2005).

García Ruiz (2007) y De Alba (2007) consideran que en educación para la ciudadanía debemos dotar de técnicas a los alumnos para que puedan interpretar críticamente fuentes e información y desarrollar el pensamiento crítico y sistemático mediante la indagación en problemas sociales. “Ciudad y ciudadanía se manifiestan como ámbitos especialmente propicios para el trabajo en torno a problemas sociales: desigualdad social, .derechos humanos...” (De Alba, 2007, p. 350).

Juntos habían expresado su opción con claridad ya en 2003. El conocimiento escolar según estos autores “se formularía y se construiría no tanto en torno a temas sino en torno a problemas, lo que afecta no solamente a la vertiente metodológica sino, sobre todo, a la epistemológica, pues no es lo mismo concebir el conocimiento en términos de producto acabado que en términos de construcción” (García y De Alba, 2004, p. 83).

Esta afirmación de gran calado para la elección de procedimientos y metodología didáctica se complementa con la siguiente:

Los problemas socialmente relevantes implican propician— una organización globalizadora de los contenidos y, al mismo tiempo, focalizan la actividad educativa hacia los valores, ya que, al constituir asuntos conflictivos, no son cuestiones neutras sino que exigen un pronunciamiento (por parte de los alumnos y por parte del profesor), una toma de posición que ha de estar fundamentada en un sistema de valores (García y De Alba, 2004, p. 83).

3.3.4 Las competencias básicas como poderes

Una ciudadanía capacitada

En la enseñanza de la Educación para la Ciudadanía democrática deben existir progresos en tres ámbitos: el obvio, de los valores y actitudes, el de las habilidades y competencias y el del conocimiento y comprensión.

Entre los valores y actitudes se encontrarían: la defensa de los derechos humanos, la responsabilidad y las obligaciones hacia los demás, particularmente en temas de equidad y de respeto hacia la diversidad y las minorías; algunos valores relacionados con la ley como es el respeto hacia el Estado de Derecho y los procesos democráticos y finalmente valores relacionados con las libertades, la tolerancia y la empatía. Crick y Porter añaden actitudes de autocrítica, autocontrol y coherencia; respeto hacia la verdad y la razón, apertura de mente y voluntad de diálogo así como aceptación de la diversidad (Ross en Arthur y Davies, 2008).

Sin embargo me interesa especialmente el segundo ámbito que propone Ross (2008) que concierne a las habilidades y competencias relativas al desarrollo intelectual y comunicativo necesarias para ser ciudadanos: entre ellas se encuentran las habilidades para indagar o investigar, las habilidades para reconocer de forma racional los procesos, las relaciones causales y las bases para actuar; las complejas habilidades de comunicación entre las que estaría considerar y responder a los argumentos de los demás, persuadir o dejarse convencer; las habilidades que permiten participar y que

suponen comprender la dinámica de grupo y las formas en que podemos contribuir al desarrollo de la sociedad y a la acción social.

Esta serie de habilidades exige asimismo un entrenamiento pautado de las habilidades lingüísticas y expresivas para lo cual el profesor debe generar actividades y situaciones donde se expresen y debatan valores y creencias de forma libre y ordenada.

El último ámbito es el del conocimiento y comprensión de los conceptos básicos de la política y de la sociedad, como son los principios que subyacen al estado de derecho así como de las instituciones y sus funciones a todos los niveles, desde el local al internacional⁸⁰.

Bolívar (2007c) también incide en la importancia del conocimiento como vehículo del aprendizaje de los valores democráticos. En el marco de un “Paradigma ampliado u holístico de la cultura escolar”, donde se conjuga la dimensión cognitiva, la afectiva y otras dimensiones, se concibe la ciudadanía como “un conjunto de saberes básicos y competencias que todos y cada uno de los ciudadanos debe poseer al término de la escolaridad obligatoria (...) y que debe permitir integrar las distintas materias y áreas en torno a los aprendizajes o competencias básicas” (Bolívar, 2007c, p. 14).

El Proyecto Atlántida promueve la educación democrática en el amplio sentido de la palabra, es decir como “modo de vida”, en el ámbito escolar, pero sobre todo promueve una “educación equitativa”. En este sentido, se afirma que garantizar eficazmente una buena educación para todo el mundo se considera un “derecho esencial”.

“Una educación democrática debe tener como prioridad que todo alumno o alumna adquiera los conocimientos, aprendizajes básicos o competencias que posibilitan su integración y participación activa en la vida pública (...). Una educación democrática en el sentido fuerte debe garantizar a toda la población la adquisición de un currículo común y básico” (Bolívar, 2007c, p. 14) que permita su total integración social y laboral y evite situaciones de vulnerabilidad.

80 Este último ámbito de carácter factual es el que se presta mejor a la secuenciación planificada y a la evaluación, contrariamente a lo que afecta a los valores y a las habilidades y quizá por ello se ha enseñado tradicionalmente con exclusividad.

Entre estas competencias se encuentran la matemática, la científica y las propias de las nuevas tecnologías así como la comprensión lectora. Entendida en sentido amplio, la educación para la ciudadanía comprende todos los saberes y competencias que posibilitan la integración y la participación activa en la vida pública. En este mismo sentido reflexiona García Ruiz:

El conocimiento juega un papel fundamental, su adquisición y actualización deben estar al servicio de la promoción social y del género humano. (...) Si partimos de la idea de que la educación debe garantizar un futuro sostenible basándose en la ética del comportamiento, rebasamos la concepción de la misma que la considera un bien individual con valor económico para decantarnos por la educación como un derecho universal (García Ruiz, 2007, p. 339).

Las competencias básicas como poderes para la ciudadanía

“Las competencias requieren saberes, pero solo se expresan con poderes, esto es como capacidad de acción. Una persona es competente cuando puede hacer algo con lo que sabe” (Moya, 2007, p. 47). Según Perrenoud (2004) las competencias básicas pueden considerarse como los poderes básicos de la ciudadanía, pudiendo adquirirse a través de las disciplinas aunque su utilización está vinculada a las prácticas sociales (Moya, 2007).

Perrenoud (en Moya, 2007) identifica varias competencias básicas que adquieren valor de poderes o capacidades:

1. Poder identificar, evaluar y defender los recursos, los derechos, los límites y las necesidades del individuo.
2. Poder, de manera individual o grupal, formar y llevar a cabo proyectos, así como desarrollar estrategias.
3. Poder analizar situaciones, relaciones y campos de fuerza de manera integral.
4. Poder cooperar, actuar en sinergia y participar de un liderazgo colectivo y compartido
5. Poder construir y operar organizaciones democráticas y sistemas de acción colectiva.
6. Poder manejar y resolver conflictos.
7. Poder jugar siguiendo las reglas, usarlas y funcionar con base en ellas.

8. Poder construir órdenes negociados por encima de las diferencias culturales.

Este concepto aplicado a la capacidad de comprensión y de dialéctica es utilizado por Habermas para definir la competencia ciudadana:

“La racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento o con la adquisición de conocimiento que con la forma en que los sujetos capaces de hablar y de actuar, hacen uso del conocimiento”. La convivencia se basaría en el deseo de los ciudadanos de entenderse “sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones” (Moya Otero, 2007, p. 47).⁸¹

Generación del conocimiento y competencia comunicativa

Bennett (2008) presta especial atención y otorga una gran importancia a las habilidades de comunicación y de procesado de la información para el aprendizaje cívico ya sea en forma de deliberación cara a cara, ya sea navegando en los medios de comunicación, ya sea usando los canales digitales interactivos para comunicar con otros ciudadanos y con el propio gobierno.

Este autor cita el ejemplo del proyecto *Student Voices* desarrollado por el *Annenberg Public Policy Center*⁸² en el que los estudiantes comienzan su educación explorando sus comunidades y acercando los resultados a sus aulas que adoptan algunos problemas como temas o problemas consensuados para su estudio.

En este proceso de apropiación del tema se podrán utilizar formas de comunicación convencionales, o bien propias de las nuevas tecnologías como los mensajes y los chats. Una vez consensuado el tema se busca información acerca de él, lo que supone una labor difícil de lectura crítica, de descodificado y reconstrucción de las fuentes de datos y medios de comunicación incluidos los de los gobiernos.

⁸¹ Moya (2007) define competencia como la “forma” en que una persona logra configurar su estructura mental para superar con éxito una determinada situación. Y es el “resultado de tres factores: saber proceder, que supone combinar y movilizar los recursos pertinentes (conocimientos, saber hacer, redes...); el querer proceder, que se refiere a la motivación y la implicación personal del individuo; el poder proceder, que remite a la existencia de un contexto, de una organización del trabajo, de condiciones sociales que otorgan posibilidad y legitimidad en la adopción de responsabilidad y riesgo del individuo”(Le Boterf, 1998: p. 150 en Moya, 2007 p. 45).

⁸² annenberginstitute.org

Se desprende de estas experiencias que los jóvenes ciudadanos prefieren como entorno educativo el que utiliza los recursos multimedia, que requiere trabajo en grupo en colaboración para generar pensamiento crítico y una adopción de decisiones informada⁸³.

El meta-conocimiento como forma de educación

Así como Bennett afirma que las actividades descritas permitían comprender a los alumnos cómo se construye un discurso común y cómo se negocian intereses con personas con las que se pueden sentir identificados, otro autor anglosajón, Banks (2008), en coincidencia con Habermas, incide a su vez en la importancia del conocimiento y del meta-conocimiento como instrumento indispensable en los procesos de educación para la ciudadanía.

Este autor abunda en el concepto anterior en tanto que afirma que para convertirse en ciudadanos eficaces, los estudiantes deben, no solo, comprender como se construye el conocimiento sino también entender que la producción del conocimiento está vinculada al lugar que ocupan los productores de este en el contexto social, político y económico, lo que es un ejercicio algo más complejo. De forma que cuando el proceso de construcción del conocimiento se desarrolla en el aula, los estudiantes comprenden cómo se genera el conocimiento y cómo influyen la clase social, la raza, la etnia, y el sexo de los individuos y los grupos.

Comprender el proceso de construcción del conocimiento y participar activamente en él ayuda a nuestros alumnos a construir su identidad cultural, nacional y global así como a convertirse en productores de saber que sepan utilizarlo para llevar a cabo acciones sociales y democráticas.

En el proceso de construcción del conocimiento interviene de forma determinante la comprensión inicial del lenguaje y la habilidad de usarlo para captar la complejidad de los fenómenos y las relaciones que nos rodean, en el caso de la educación ciudadana para influir en ellos y también para ampliar nuestra capacidad de elección (Crick, 2008).

83 La BBC inició un experimento en el que los ciudadanos pueden definir y proponer temas, pueden vincularse a redes de individuos con los mismos intereses, encontrar información sobre acciones públicas y respuestas gubernamentales y, finalmente, obligar a la BBC a tratar estos temas.

Consenso conceptual y comunicación

Los conceptos son los elementos constitutivos espontáneos del lenguaje y por lo tanto del conocimiento. Como maestros, los precisamos y hacemos explícitos los vínculos entre ellos, pero en el ámbito de la educación para la ciudadanía, según Popper, “el objetivo no es aprender a hablar propiamente, sino a comprender y explicar relaciones; también a comprender las posibles consecuencias que tiene aceptar las inferencias que se derivan de un conjunto de valores o de otro” (en Crick, 2008, p. 43).

Según Gellner, “los conceptos y creencias son en cierto sentido instituciones como otras, en tanto que ofrecen un marco permanente en el que se desenvuelve la conducta de los individuos. Además, son correlatos de todas las instituciones de una sociedad, de forma que comprender cómo funcionan estos conceptos dentro de la sociedad es comprender sus instituciones” (En Crick, 2008, p. 43).

Los conceptos son los puentes que unen las diferentes percepciones y formas de entendimiento subjetivo de los fenómenos que caracterizan a cada individuo y que posibilitan el diálogo intersubjetivo.

Toulmin afirmaba en 1971: “Cada uno de nosotros piensa con sus pensamientos, pero son los conceptos los que compartimos con los demás” (En Crick, 2008, p. 44). Un concepto o idea privada, no inteligible para otros, es inútil. Los conceptos no son ni verdaderos ni falsos, son simplemente públicos y útiles.

3.4 La ciudad como escenario y protagonista de los conflictos

Ya hemos visto que la ciudadanía moderna no solo se ocupa de derechos políticos y sociales, sino también de los culturales propios de una sociedad heterogénea y cambiante, en tanto que su misión fundamental es posibilitar la convivencia acomodando sucesivos cambios económicos estructurales. Para discernir su potencial vamos a hacer un repaso a los conflictos y problemas que tienen lugar en un espacio concreto como es la ciudad que recoge todos los procesos sociales con especial intensidad y que constituye nuestro espacio de vida y nuestro entorno de trabajo.

En tanto que la estrategia docente adoptada para educar en ciudadanía se basa en el estudio crítico de temas controvertidos o situaciones que son percibidas como problema, he creído conveniente presentar una selección de situaciones de carácter social y económico que pudieran suscitar conflictos potenciales. Son de carácter genérico y podrían aplicarse a cualquier entorno urbano pero he reseñado algunos ejemplos empíricos que muestran la validez y actualidad de las teorías presentadas.

En primer lugar definamos brevemente lo que se considera ciudad. Se nos presentan diversos criterios que en un principio nos permitirían discernir lo urbano de lo rural. Entre otros podemos acudir a los parámetros mencionados por Wirth (en Carter, 1974) como los comportamientos y estilos de vida urbanos en los que los vínculos de afecto y solidaridad son sustituidos por relaciones esporádicas y segmentadas y por lo tanto impersonales y sujetas a mecanismos de control formales, germen de conductas agresivas. Pero lo que define a las ciudades es su función de organizadoras del territorio; sin embargo, incluso las enormes ciudades actuales dejan patente que en el nuevo mundo del ciberespacio, el viejo principio de la aglomeración sigue siendo esencial, “ya que todos necesitamos el contacto personal directo para entablar negocios y realizar transacciones” (Hall, 2000).

Las relaciones entre personas y entre grupos sociales sobre un territorio, así como la densidad o “aglomeración” de personas, actividades, transacciones e interacciones parecen pues ser características que definen de forma específica a las ciudades. Consideramos la ciudad tanto producto como componente de los procesos sociales, económicos, culturales y políticos que tienen su origen y desarrollo en las sociedades en general. Es decir que este entramado de relaciones que llamamos ciudad es escenario donde tienen lugar estos procesos pero también es generador, catalizador o acelerador de procesos en los que el espacio es el factor fundamental.

Si nos remitimos a las teorías actuales y a la observación empírica, las ciudades están constituidas por multitud de actividades y funciones que se reflejan en la segregación de usos, los más obvios el uso industrial, el de servicios y el residencial. Me ceñiré al uso residencial aquí, dado que dar cuenta de la estructura urbana en su totalidad excedería el marco del presente trabajo. Mi objetivo es exponer algunas de las razones que explican la aparición y desarrollo de áreas sociales diferenciadas en las ciudades, es decir, los

fenómenos que pudieran dar razón de la segregación social y espacial, característica universal de las ciudades actuales. El domicilio no solo es el lugar donde se desarrolla gran parte de la vida de las personas sino que es su espacio vital en el que tienen lugar sus relaciones familiares y personales y donde se cristaliza el estilo de vida grupal.

La segregación social y la espacial están vinculadas dialécticamente y se refuerzan mutuamente en procesos que minan la integración y, por lo tanto, la cohesión social.

La separación, querida o no, da lugar a una paulatina degeneración de la convivencia, del contacto social (en espacios públicos, en escuelas, etc.) y, en definitiva, del contrato social, afectado por el “miedo al diferente”. Puede comprometer, en definitiva, el propio concepto de ciudad tal y como la hemos entendido hasta el momento (Ponce, 2007, p. 46).

Es importante notar que el espacio es a un tiempo escenario y factor decisivo en los procesos segregadores entre clases y grupos sociales⁸⁴.

Al observar la estructura espacial de la ciudad en su función residencial se percibe que los diversos grupos sociales tienden a vivir y usar áreas diferenciadas. Las clases sociales con rentas y estilos de vida diferentes, las comunidades de inmigrantes y las diversas minorías, tienden a ocupar espacios altamente segregados. Podría parecer que los miembros de estas comunidades desearan vivir entre iguales y convivir siguiendo unas mismas pautas. Para ello se producen o generan tácticas de distanciamiento y segregación entre comunidades que incluyen la creación y mantenimiento de zonas o espacios de uso acotados. Parece obvio que los grupos o clases sociales con rentas más altas obtengan los mejores lugares y puedan optar por vivir y usar determinadas áreas, mientras que otros se ven constreñidos a ocupar las restantes.

Las tácticas mutuas de distanciamiento y segregación entre urbanitas generan desconocimiento, alienación, desconfianza, estrategias territoriales defensivas y, en

84 La Teoría Social Urbana (*Urban Social Theory*) asume la segmentación de la sociedad en clases y grupos de determinadas características socioeconómicas, étnicas y culturales y su segregación en el espacio de la ciudad. La escuela de pensamiento de geografía estructuralista también trata este fenómeno de la segregación de grupos y funciones en el espacio urbano. Estas teorías han fundamentado la explicación que sugerimos a los conflictos propios de la ciudad. Véase: Harvey, 1973; Carter, 1974; Castells, 1977; Saunders, 1981; Johnston, 1984; Herbert, Colin, 1986.

general, actitudes y comportamientos agresivos⁸⁵. Se asume en psicología social que las pautas de comportamiento individual están relacionadas y generadas por actitudes, creencias y prejuicios sociales de carácter grupal o nacional, que a su vez se incardinan en gran manera en situaciones culturales y económicas pasadas y presentes. Pretendo presentar ahora algunas de estas situaciones y reflexionar acerca de su alcance como factores en la creación y mantenimiento de las actitudes y valores grupales—llegando a convertirse en estereotipos— generando conflictos en el seno de la ciudad.

Triste ilustración de las tensiones latentes que producen conflictos en las ciudades han sido los disturbios en varias urbes francesas o inglesas, pero Europa no tiene el monopolio de la conflictividad. Se han producido episodios de violencia relacionados con la segregación social o espacial en diversos entornos urbanos. Por ejemplo, en 1976 en Soweto y en pleno apartheid, unos colegiales protestaron contra la imposición de aprender *afrikáans*: un chico de 13 años muere y las revueltas posteriores causan la muerte de otras veintitrés personas. Los disturbios de 1981 en Brixton, en tiempos de Margaret Thatcher, acaban con la muerte de nueve personas, casi todas de origen antillano o indio. En 1992, la paliza de un hombre negro a manos de varios policías, filmada por casualidad y reproducida en televisión, desencadena tales disturbios que el saldo de muertos es de 55 personas y más de dos mil heridos. Los disturbios de carácter étnico en el verano de 2001 en Bradford, Oldham y Burnley suscitaron toda una serie de trabajos sociológicos volcados en las causas y repercusiones de la concentración étnica en las ciudades británicas⁸⁶.

La pugna por el territorio que desemboca en la segregación de usos y personas fue ya objeto de estudio de la Escuela de Chicago de ecología social en la primera mitad del siglo xx, y aunque sometida a crítica posteriormente, es de cierto interés ya que los procesos de inmigración actuales en numerosas ciudades europeas reproducen los conflictos generados por la gran competencia por el espacio y recursos entre inmigrantes de múltiples procedencias de las ciudades americanas de los años treinta y cuarenta del siglo xx (Jackson, 1984). Esta teoría presenta algunos conceptos relevantes como el de comunidad, que se define en la urbe como grupo de población que ocupa un espacio definido y que coexiste con otros territorialmente en un sistema de

85 Véanse los ejemplos analizados sobre identidad social (Baron & Byrne, 2004; Brown & Gaertner, 2003).

86 Cebolla-Boado presenta una extensa bibliografía sobre concentraciones étnicas y su relación con la educación en Gran Bretaña (Cebolla-Boado, 2003).

interdependencias dentro del “orden natural” del conjunto. El dominio de un grupo dentro de la comunidad se atribuye a su superioridad en la competencia. Asimismo, la segregación, importante concepto a la hora de explicar conflictos urbanos, se produce de forma natural dentro de la comunidad como resultado de la selección. Otros procesos ecológicos cruciales son la invasión de un territorio de un grupo a cargo de otro y la sucesión, cuando se repite el proceso de invasión y desalojo de los grupos sobre un mismo territorio. La invasión y la sucesión pueden considerarse elementos de un ciclo que se desarrolla en varios estadios acompañado de cambios drásticos en los usos del suelo y en las características y estructura de la población.

Esta imagen de lucha casi física por el territorio, es decir por conseguir un nicho en el mercado del suelo, donde ubicar viviendas y otros usos en los que aflora la forma o el estilo de vida, refleja plásticamente de forma concreta y tangible los procesos actuales de localización de grupos étnicos o nacionales en las ciudades españolas que producen un mosaico de culturas a veces no permeables⁸⁷.

De hecho ha alcanzado en los últimos años un protagonismo no deseado la forma extrema de cultura territorial, como es la de las bandas o “maras”. La definición y defensa violenta de un territorio en el conjunto de la ciudad forma parte de la cultura de estas bandas que constituyen para algunos individuos la única forma de identidad⁸⁸. Esta se construye frente a, o bien, en contra de la de otros grupos o en contra de la sociedad en general, lo que genera comportamientos irracionalmente violentos.

3.4.1 El proceso de segregación residencial. Valores y externalidades

Las dos variables que parecen determinar la estructura de las zonas residenciales en las ciudades son el estatus socioeconómico, o clase social, y el tiempo de asentamiento en la zona, o lo que llamaremos el estatus migratorio de sus habitantes. Antes de pasar al

87 La preocupación por el potencial efecto negativo en la cohesión social y territorial de las políticas públicas de urbanismo, vivienda y ordenación del territorio, cristalizó en la organización de unas jornadas que tuvieron lugar en Barcelona en diciembre del año 2004. El propósito del organizador de las jornadas y coordinador de un completo volumen, fruto de estas jornadas, era reflexionar y tratar desde el punto de vista jurídico varios conceptos que provienen de las ciencias sociales, como es el caso del desarrollo sostenible, de la cohesión social y territorial y de la exclusión e inclusión social. Se trataba de responder a varias cuestiones como: “¿Debe preocuparse el derecho por todos los problemas vistos?, ¿puede desempeñar algún papel el derecho en su resolución?, ¿mediante qué técnicas jurídicas?”. Se presentaron casos del Reino Unido, Francia, Italia y Cataluña (Ponce, 2006, p. 24).

88 La pertenencia al grupo provee a sus miembros de identidad, estatus, y guía cultural y estética, e incluso llega a aportar el “sentido” a sus vidas que les niega la familia o la sociedad en su conjunto y estructuras.

desarrollo de nuestra argumentación presentaremos brevemente el concepto de clase social.

La clasificación de las personas en categorías puede realizarse apelando a diversos criterios. El proceso de categorización social y los criterios de categorización, piezas clave en la investigación sociológica y educativa, han variado mucho desde los que se derivaban de la división del trabajo durante la industrialización hasta los de tipo cultural en las sociedades posindustriales; así la educación y la cualificación han venido a sustituir al capital y la propiedad de los medios de producción como baremos socioeconómicos. Por ejemplo, Bernstein (Archer, Ross, & al., 2003) diferenció la clase media “vieja” de la “nueva”: la primera se ocupa de la producción y distribución de bienes materiales y de servicios, y la segunda trabaja en la producción y distribución de conocimiento simbólico.

Los criterios clasificatorios pertenecen a dos grandes marcos. El primero que puede llamarse moderno, categórico o positivista, clasifica a las personas con arreglo a características socioeconómicas, definibles objetivamente y relativamente estables. En este enfoque el tipo de ocupación define las clases sociales, si bien varían los criterios que definen los sectores, las habilidades y las cualificaciones dependiendo de los países y las épocas. El segundo marco conceptual posmoderno o posestructuralista aduce que las clases sociales no pueden reducirse al tipo de ocupación y que la clase se conjuga con otras formas de desigualdad como el género o la raza y se vincula estrechamente con el más amplio concepto de identidad⁸⁹.

En la actualidad se intenta reconciliar ambos marcos en tanto que son los recursos materiales los que junto al capital cultural, los que, sin paliativos, configuran la vida cotidiana, las oportunidades y las identidades de las personas⁹⁰. Por ejemplo dentro del paradigma cultural o posmoderno se aduce que los miembros de las clases sociales abrazan “culturas”, supuestamente asumidas por todo el grupo, que favorecen o minan los esfuerzos encaminados a la cualificación académica⁹¹ (Archer, Ross, & al., 2003; Kalt & Zalkind, 1976; Wrigley, 2005).

89 Bradley, 1996, en Archer et al., 2003, p.12.

90 Archer et al., 2003.

91 De larga tradición en la literatura educativa anglosajona es el tema de las correlaciones entre clase social, raza y nivel de participación y cualificación en los diversos niveles educativos, cuyas explicaciones varían en virtud del marco de clasificación social. Por ejemplo para los estructuralistas, la educación es el instrumento de reproducción de

Las definiciones de clase social pueden variar como hemos visto pero todas mantienen el concepto de desigualdad de rentas, ya se perciba conscientemente, ya se sufra, ya se asuma como identidad de clase o grupo social de índole cultural.

Pasamos ahora a exponer las formas en que interaccionan el nivel de rentas y la ocupación del espacio en el ámbito de la ciudad⁹². El sistema de clases actúa como instrumento para la distribución de recompensas o remuneraciones desiguales propia de las sociedades de mercado. Encontramos varios tipos de recompensa. El primero es la renta y su corolario riqueza. Los puestos de trabajo se remuneran siguiendo la ley de la oferta y la demanda y dependiendo de la consideración de la que gozan en la sociedad. El segundo es el poder, o la capacidad de un individuo o un grupo de manipular al resto de la sociedad para la consecución de determinados objetivos. El tercer tipo de recompensa es el estatus o posición social en el conjunto de la sociedad, que a menudo se busca porque suele acompañar a los anteriores.

Las clases y categorías o grupos sociales suelen compartir intereses que les otorgan una cohesión interna que los diferencia entre sí y a veces provoca su antagonismo. Estos intereses comunes se manifiestan de diversas maneras, la más clara la concesión de votos a los partidos que los defienden. Asimismo cabe asumir que el interés común más esencial de los individuos dentro de cada clase social es mantener la posición dentro del sistema de clases y asegurarse de que sus descendientes ocupan el mismo lugar o, mejor, ascienden en la escala social.

Existen varias vías de acceso a la renta, el estatus y el poder en nuestras sociedades, es decir a la movilidad entre clases, y son la riqueza, la posición y la cualificación. Tradicionalmente, la acumulación de riqueza, el dinero, permitía a los individuos convertirse en capitalistas y controlar algún medio de producción, que, a su vez,

la jerarquía social y de las condiciones de producción capitalistas. De aquí que se asuma como inevitable la baja participación a partir de la Secundaria de la clase trabajadora. Para los funcionalistas la educación forma parte del sistema de criba por méritos que asigna a cada uno al puesto más acorde con sus posibilidades. En este caso este nivel de participación de la clase obrera se atribuye a niveles inferiores de inteligencia, habilidad y/o aplicación.

92 "Ningún asunto nacional es más problemático para la sociedad norteamericana hoy que la división económica y social entre razas (...), en ninguna parte la ruptura es más notoria o ineludible que en el abismo entre la pobreza y la desesperación de las *central* o *inner cities*, y la riqueza y oportunidades de los *suburbs*. (...) La forzada segregación condena a las minorías a localidades con inferiores equipamientos y servicios, creando un *apartheid* de facto (Haar, C. M. 1996 en Ponce, 2002, p. 55).

generaba más riqueza. Hoy el capital mobiliario es la mayor fuente de riqueza y el capital financiero ha democratizado un tipo de riqueza restringido a unos pocos anteriormente. La “posición” o red de relaciones supone en muchos lugares aún el acceso a determinadas oportunidades y a determinados puestos de trabajo.

Riqueza y posición constituyeron sin duda rutas de acceso a determinadas ocupaciones, pero actualmente es el nivel de preparación o cualificación el factor decisivo para conseguir acceder a determinados puestos de trabajo. Ahora bien es el sistema educativo el que permite esta preparación y la llave a los puestos de trabajo, en general mejor remunerados. Es por ello que algunos de los conflictos más enconados entre clases se desarrollan en torno a la igualdad de oportunidades en educación⁹³. Las decisiones acerca de la asistencia a determinadas instituciones educativas de Educación Primaria y Secundaria y la adopción de un lugar donde vivir se influyen mutuamente en el espacio urbano y ayudan a configurar el mosaico de áreas residenciales⁹⁴.

Ponce (2002, p. 57) expone la relación entre espacio y oportunidad de trabajo en Estados Unidos:

El desempleo masculino negro entre los 16 y los 24 años en las inner cities aumentó del 20% a casi el 35% entre 1969 y 1985, más que doblando las cifras de sus compatriotas blancos. El desplazamiento de puestos de trabajo a las áreas residenciales, donde no llega el transporte público, dificulta la movilidad de las minorías aislándolas de la red de contactos y perpetuando el desempleo.

Para explicar este proceso debemos presentar algunos conceptos básicos. Las pautas de aparición y consolidación de zonas residenciales en las ciudades durante el siglo XXI se vinculan a determinados procesos que siguen vigentes y que enunciamos a

93 Cientos de entrevistas a padres de familia revelan en el Reino Unido que la mayoría creen que una buena educación es crucial para el futuro de sus hijos, y que la incorporación de sus hijos al colegio de Secundaria adecuado es indispensable para lograrlo (Power, Edwards, Whitty, & Wigfall, 2003).

94 Sampson (2008, p.237) ofrece un resumen de lo que supone la segregación espacial y la acumulación de carencias que aparecen en determinados lugares: “Primero, existe una desigualdad social considerable entre los barrios en términos socioeconómicos y de segregación racial. También hay una clara evidencia de la conexión entre la concentración de la desventaja y el aislamiento geográfico de grupos minoritarios raciales y étnicos. Segundo, toda una serie de problemas acostumbran a venir juntos: (...) delincuencia, delincuencia juvenil, desorden físico y social, bajo peso de nacimiento, mortalidad infantil, malos tratos a los niños, absentismo escolar. Tercero, dos conjuntos de elementos están relacionados entre sí: entre los factores de riesgo en el ámbito vecinal que son comunes a posteriores comportamientos de niños y adolescentes se incluyen la concentración de la pobreza, el aislamiento racial, las familias monoparentales y los índices de casas en propiedad y el tiempo en posesión del inmueble”.

continuación. En primer lugar, las viviendas tienen un valor de uso y un valor de cambio, es decir, las viviendas sirven de hogar en el que se desarrolla nuestra existencia y sirven de recurso financiero o inversión en el mercado inmobiliario. Las casas, en tanto que marco de la vida se valoran por el diseño, el tamaño, la accesibilidad, todo lo cual les confiere un rango. En las sociedades jerarquizadas, el nivel económico y social de los individuos se refleja en las características de su casa y de la zona en la que desarrolla su vida, de manera que la estructura social se plasma en las áreas de residencia dado que constituyen una pieza clave en el estilo de vida de los habitantes. Las residencias y su entorno constituyen un símbolo de la posición en la escala social.

Por otro lado las zonas residenciales, en la literatura anglosajona “unidades socio-espaciales” (Herbert, 1986; Johnston, 1984), son reflejo de la comunión de determinados intereses de individuos y familias dentro del entramado residencial urbano. Es decir están vinculadas a actitudes y comportamientos o estilos de vida específicos.

La correlación existente entre renta y condiciones de vida y rendimiento escolar se explicaría porque en el proceso de socialización el estatus socioeconómico y el nivel de educación de los vecinos además del de la familia influyen en las expectativas y resultados de cada niño. Es lo que se ha llamado *el efecto composicional* (Ponce, 2007). Ponce (2007, pp. 37 a 42) cita varios estudios españoles que conceden importancia a esta variable que mide el porcentaje de concentración de población desfavorecida en un vecindario. Los porcentajes de familias en situación desfavorecida que marcarían el nivel socioeconómico y cultural de un lugar varían entre el 10% y el 40% de la población en su conjunto⁹⁵.

En tanto que las diversas áreas de residencia ofrecen vínculos de cohesión a sus moradores también producen segregación con respecto a los ocupantes de otras zonas, esto se produce por la influencia que tienen actividades, usos del suelo y determinados estilos de vida y que se denominan economías externas o externalidades.

95 Lewis Mumford lo expresa así al describir los rasgos de las ciudades de la segunda mitad del siglo XIX: “En las grandes urbes (...) todos intentaban con ostentación mostrar su rango, su gusto, su prosperidad: todos y cada uno, cada clase se exhibía en un escaparate. La moda dictaba el uniforme del momento, y los ricos se ponían el uniforme en la casa y en la calle con la misma disciplina de un soldado en parada militar” (Mumford, 1987).

Externalidades

Más concretamente las externalidades son recursos o bienes que consumen las familias o que afectan a los espacios pero que no son producidos por ellos; también pueden ser aspectos del entorno que contribuyen a la calidad de vida de los habitantes que no se pueden adquirir. Pueden ser positivas o negativas. Las características medioambientales son importantes para definir el estatus o rango de un lugar pero es mucho más determinante el entorno social. Normalmente entorno físico y social están relacionados ya que las rentas más altas pueden pujar por los mejores entornos, mientras que los grupos de renta baja se ven confinados a zonas con mayor contaminación atmosférica, química o acústica (Hall, 2000).

Vamos a describir con más detenimiento algunas de las externalidades que sirven para caracterizar y calificar áreas de residencia de las ciudades y que son las variables que explican la diferenciación zonal, la elección de la zona de residencia y que generan estrategias de distanciamiento y tácticas de segregación de unos grupos sociales y étnicos con respecto a otros. Es decir, constituyen el germen de los conflictos y de la falta de cohesión social. Recordemos que las externalidades positivas se producen por las actividades de instituciones, grupos, vecinos o dueños de propiedades cercanas a la zona. Ejemplo de ello sería la recalificación de una parcela que pasa de estercolero a zona verde y genera la revalorización de toda el área circundante. Las negativas son lo contrario y serían los costes de toda índole que asumen los habitantes de una zona debidas a decisiones y acciones de otros.

El primer tipo de externalidad está ligado al estilo de vida o cultura de los habitantes de la ciudad. Se asume que preferimos o aspiramos a que nuestros vecinos tengan un comportamiento en público lo más parecido al nuestro. ¿Por qué se supone que esto nos permite o ayuda a mantener nuestra posición en la sociedad? Los comportamientos del vecindario forman parte importante del entorno de socialización y de educación de los niños, sobre todo cuando son pequeños y su campo de acción es restringido. La familia, el colegio y el vecindario nos ofrecen los modelos de comportamiento que conforman nuestras relaciones. El modelo familiar depende de los padres pero los otros dos reflejarán en gran parte los modelos del área donde está ubicada la vivienda que, a menudo, incluye la escuela de al menos los niveles de Educación Infantil y de Primaria.

Más concretamente la integración en la sociedad o “socialización” (término calcado del inglés) supone la observación y la aceptación de valores, incluso inconscientemente, y la emulación de modelos de comportamiento. La escuela en sí misma, pero también organizaciones y actividades que giran en torno a ella, son escenario y proveedoras de estos, porque ofrecen hábitos y actitudes hacia el aprendizaje, el esfuerzo y marcan las pautas acerca de la importancia, o no, que tiene la educación, el nivel de cualificación y la formación en general. Las actitudes hacia la excelencia y el éxito son completamente diferentes en barrios de clases sociales “alta” y “baja” y contribuyen al mantenimiento del sistema. El potencial de los niños de familias de renta baja se pierde a menudo por la actitud de la familia hacia la Educación Secundaria y el deseo de obtener una rápida incorporación al mercado de trabajo. No obstante no es fácil ponderar el papel de la necesidad, que en muchos de los casos se achaca a modelos culturales (Kalt & Zalkind, 1976; Power, Edwards, Whitty et al., 2003; Wrigley, 2005).

Subsidiariamente habría que añadir que los mejores profesores tratan de evitar las áreas de la ciudad más conflictivas y de nivel cultural inferior, por problemas de disciplina y de promoción de sus propias carreras. Por esto, siempre que es posible, la elección de un entorno cultural y social es decisiva para los padres preocupados por la educación de sus hijos. En un extenso trabajo sobre el tema es notable el sentimiento que manifiestan los padres de ser “consumidores de educación” y es notable el tiempo y dedicación que invierten en la elección de colegio (Power, Edwards, Whitty et al., 2003).

Precisamente, a este factor ha obedecido el reciente debate sobre la implantación de la nueva Ley de Educación en España. La reivindicación de una supuesta elección de centros escolares ha sido caballo de batalla de las clases más favorecidas, encubriendo el mantenimiento de cláusulas de selección del alumnado. Desde el anterior Gobierno se intentaba paliar la existencia de un sistema dual de enseñanza en el que el sector concertado —aunque muy subvencionado— evadiera las cargas que suscita un alumnado que proviene de áreas de la ciudad y de culturas desfavorecidas. En el momento actual se prima sin paliativos la escuela concertada de carácter exclusivista e incluso segregador.

La segunda clase de externalidad que se persigue es el avance social o mejora en la escala social (ya sea entendida en términos de renta o de nivel cultural) que, se piensa,

puede alcanzarse mediante el contacto y la interacción con personas y familias que pertenecen —o así se cree— a las capas más altas de la sociedad o a los ámbitos culturales a los que se aspira. Hay familias en las que se espera una mejora en la posición social a través del matrimonio de los hijos, y en muchas familias no se contempla la posibilidad de que los hijos emparenten con personas de una clase social o ámbito cultural inferior al propio. Se piensa que compartir el entorno y los lugares de residencia y los espacios donde se desarrolla la vida de los grupos que se consideran privilegiados incrementa la probabilidad de amistad o matrimonio. Todo esto se basa en el supuesto de que las redes sociales están asociadas y constreñidas a determinados espacios y de que el contacto social está asociado a la cercanía espacial (Johnston, 1984; García, 2012).

Que el entorno es un factor que influye sobre el desarrollo social de las personas se podría probar si observamos qué sucede cuando el entorno social de una persona es altamente deficiente. El determinismo ambiental es una teoría propia del siglo XIX pero que ha cobrado vida a tenor de los disturbios ocurridos en Francia últimamente. Los sociólogos y geógrafos sociales acuñaron en los años sesenta el concepto del “ciclo de pobreza” que es un proceso en el que la pobreza parece transmitirse de padres a hijos en determinados entornos y no parece ofrecer escapatorias fáciles. En él, entorno físico y entorno social se entretajan en una red de carencias de todo tipo. Este ciclo comienza en la percepción de un salario que obedece a la asignación de recompensas en las sociedades de mercado ya mencionada, es decir un salario bajo o muy bajo. Una renta baja implica una vivienda mala, hacinamiento, compartir habitaciones y servicios, que a menudo desembocan en suciedad y entornos poco saludables. Una dieta inadecuada y un entorno insalubre se traducen en problemas de salud y estrés o una combinación de ambos. Todos estos factores juntos dificultan mucho obtener un empleo y mantenerse en él, lo que cierra el círculo. Los niños nacidos en este entorno no estudian bien o nada, aunque solo sea por motivos de espacio y del uso de las habitaciones, pero es fundamentalmente por la actitud indiferente y a menudo negativa de los progenitores hacia el trabajo intelectual y el esfuerzo por lograr una cualificación. En algunos entornos de las clases obreras británicas, se considera afeminado, y muy mal visto, cualquier trabajo que no sea puramente manual (Power, Edwards, Whitty et al., 2003). El resultado es una preparación insuficiente y poca competitividad en el mercado de trabajo, lo que a su vez genera un salario reducido.

Ocasionalmente, estas circunstancias tienen como corolario un nivel de criminalidad alto que repercute en la imagen de los barrios y en la de los demás habitantes, lo que dificulta una buena integración social y laboral. Todos estos problemas toman proporciones catastróficas en momentos de recesión o de bajo crecimiento económico.

A todo ello hay que añadir una variable más: la intervención estatal o de los gobiernos locales que tratan de paliar los altos niveles de desempleo y los niveles salariales ínfimos mediante ayudas, servicios de asistencia y, cuando es posible, mediante la provisión de viviendas sociales. En una sociedad que estigmatiza el paro, el desempleo de larga duración o la casi imposibilidad de entrar en el mercado de trabajo generan sentimientos de frustración y de alienación que se mezclan con los de dependencia de la asistencia pública. Todos los que representen a la sociedad en la que estas personas no consiguen integrarse generan desconfianza y animadversión, ya sean burócratas, asistentes sociales, policías o bomberos. Creemos que este es el escenario en el que se generaron los disturbios de noviembre de 2005 en algunos vecindarios de París y otras ciudades, en el que un complejo conjunto de circunstancias como las descritas han estado excluyendo a muchos jóvenes del mercado de trabajo y de un salario justo. La discriminación racial es un factor más, que para algunos autores no es fundamental, aunque sí parece haberlo sido la aparición y mantenimiento de guetos⁹⁶. Estos lugares obedecen a políticas de vivienda excluyentes que se explican o están relacionadas con el tercer tipo de externalidad, el valor de la propiedad inmobiliaria.

La tercera externalidad que explica la segregación de la población de las ciudades en zonas con homogeneidad interna es el mantenimiento del valor de las propiedades o, mejor dicho, su revalorización. Puede afirmarse que uno de los pilares del sistema económico es la propiedad del suelo y de los edificios en las ciudades. El cambio es inherente a estas, de hecho es un fenómeno necesario y provocado por los diversos agentes como propietarios del suelo, promotores, constructores y gobiernos locales. La creación de suelo y las consiguientes transacciones son esenciales para el mercado inmobiliario y, al menos en España, para el crecimiento económico y el bienestar (Leal, 2002; Sibina, 2006).

⁹⁶ Barrios o suburbios (separados físicamente de la ciudad) en que viven personas de un mismo origen, marginados por el resto de la sociedad.

En tanto que riqueza, poder y estatus suelen estar relacionados, el rango de un área se refleja en el precio de sus propiedades. Los propietarios de una zona tomarán toda clase de medidas para proteger sus inversiones, es decir, para evitar su devaluación relativa, por no mencionar la absoluta. De hecho, el objetivo normal es intentar la apreciación de los bienes inmobiliarios. Los propietarios de suelo e inmuebles no escatiman en asesoramiento legal, fiscal y técnico y en desarrollar los mejores vínculos con el sistema político local que hasta ahora ha tenido gran poder decisorio sobre calificación y uso del suelo a través de los planes de ordenación del territorio, prerrogativa de los poderes públicos. Puede afirmarse que estos actúan como árbitros en los conflictos sobre usos del suelo y por lo tanto sobre los valores del suelo y se ven continuamente sometidos a presiones, de las que a veces no desean sustraerse. Los gobiernos locales suelen reflejar los valores y actitudes de los partidos políticos de ámbito nacional en las decisiones de planificación.

Ya hemos visto que todo un entramado de intereses— —relacionados casi siempre con el deseo de individuos y familias de ascender socialmente o, al menos, de mantenerse en una posición— genera un mosaico más o menos estanco de áreas residenciales de carácter homogéneo dentro de las ciudades. Para conseguirlo, algunos grupos prefieren vivir en espacios segregados con un estilo de vida propio que tiene su parangón en los precios de estos lugares, el caso más extremo es el de las *gated communities*, *urbanizaciones cerradas* de lujo (Canosa, 2002). Otros se ven obligados a ocupar áreas peores. Los mercados del suelo e inmobiliario atienden por su parte al juego de externalidades positivas y negativas en el espacio de la ciudad.

Una de las tácticas para evitar devaluaciones es impedir la penetración de individuos o familias que, con su nivel de renta, su estilo de vida y comportamiento, no se parezcan a los existentes. Cuando los rasgos raciales son conspicuos, como en el caso de los individuos de raza negra o los indios, los fenómenos de defensa ante el asentamiento en los barrios son especialmente virulentos. H. Carter (1974) presenta un estudio muy detallado de la definición de “área social” y de los procesos que acompañan a la pugna por el territorio en las ciudades americanas a cargo de los diversos grupos sociales y étnicos.

Hasta aquí hemos visto cómo la apropiación de las externalidades positivas y evitar las negativas explica la segregación social y espacial. El segundo fenómeno que explica la segregación de los habitantes dentro de la urbe es la etnia y la cultura.

3.4.2 Inmigración y urbanización. La segregación racial

Las tácticas de segregación y distanciamiento entre etnias o grupos con culturas diferentes—fundamentalmente entre inmigrantes y población autóctona— son un componente más dentro de los procesos que ya se han tratado y que generan áreas más o menos diferenciadas en la ciudad. La llegada de inmigrantes es un fenómeno necesario para el funcionamiento adecuado de las economías desarrolladas que exige la continua expansión de la producción, venta y distribución de bienes y servicios. La expansión del mercado de trabajo ha sido una constante desde la industrialización y sigue siéndolo. Los incrementos de población inmigrante son los responsables de los altos niveles de urbanización en nuestras sociedades.

Dentro de las ciudades la segregación por la etnia es la forma más pronunciada. La categorización étnica se basa en la raza, en la religión o en la nación de procedencia y puede descansar en los rasgos físicos pero también en características culturales como el lenguaje o las costumbres y, finalmente, en la identidad de grupo basada en unos orígenes o tradiciones comunes, ya sean reales o imaginarios.

Las minorías étnicas se agrupan espacialmente en núcleos y no se reparten homogéneamente por la ciudad, tal como se desprende de los estudios realizados en Gran Bretaña y sobre todo en Estados Unidos, de larga tradición migratoria. Para el caso de España se precisan más datos aunque la tendencia parece ser la misma. La segregación de las zonas de residencia depende del tiempo de llegada a la sociedad de acogida y de la organización espacial de esta que ya muestra una estructura segregada de por sí como hemos tratado de probar. Asimismo depende de la distancia social que separa a la minoría de la mayoría autóctona. Aquellos inmigrantes que se parecen más a los grupos de acogida mantendrán una identidad diferenciada temporal, mientras que los grupos que presentan diferencias importantes—ya sean reales, generadas o percibidas artificialmente— se mantendrán apartados en núcleos, tanto desde el punto de vista social como espacial.

Los recién llegados suelen distinguirse entre la población autóctona aunque su fenotipo no difiera sensiblemente mientras que los inmigrantes asentados suelen tender a adquirir las características de la sociedad de acogida. La diferenciación y segregación cultural, social y espacial dependerán del proceso de asimilación. Antes de considerar los factores que influyen en estos procesos hay que distinguir entre las dos formas de asimilación, la de emulación de comportamientos y la estructural.

La asimilación por emulación describe el proceso de “aculturación” mediante el cual los miembros de un grupo adquieren las actitudes, los valores y las costumbres de otro. Mientras que la estructural se refiere a la capacidad de los grupos de inmigrantes para competir sobre todo en los mercados de trabajo, de educación y de la vivienda, dentro del sistema de jerarquización de la sociedad de acogida. Ambos tipos toman un cierto tiempo pero, mientras que todos los grupos se asimilan culturalmente, muchos no consiguen la asimilación estructural hasta pasado largo tiempo.

Algunos grupos optan por mantener intactas sus características distintivas y retrasan la asimilación, pero se estima que la tercera generación ya ha adquirido los valores o al menos los comportamientos de los anfitriones. La actitud de estos y el tipo de etnia de los inmigrantes son variables importantes. Por ejemplo una discriminación clara se verá a la larga en la segregación residencial. Los núcleos de residencia de ciertas etnias en las grandes ciudades tienen su origen y se mantienen por las actitudes de la sociedad de acogida que mantiene la discriminación y las limitaciones y generan separación física y carencias.

La llegada de inmigrantes, y su localización en la parte más baja de la escala social, permite a los autóctonos una cierta protección en tanto que los recién llegados, tanto más cuanto mayor es la diferencia cultural, requieren de un cierto tiempo de aclimatación y no suponen competencia. Sobre todo en el mercado laboral en el que se avienen a cualquier condición con tal de no llamar la atención y ser expulsados. En las economías en expansión o en los momentos de prosperidad, a medida que van asimilándose subirán en la escala social y dejarán nuevos huecos por abajo para otros contingentes. Todo este sistema de promoción, en el que los inmigrantes van ocupando trabajos y posiciones antes ocupadas por autóctonos, suele ser muy lento. En cualquier caso, ya sea por elección o por imposición, la segregación étnica o racial genera

desconocimiento mutuo y percepciones estereotipadas del *otro* que cercenan un entendimiento necesario para la cohesión social⁹⁷. Refrendan punto por punto estas explicaciones las respuestas que protagonistas y autoridades han ido dando en periódicos y revistas sobre los acontecimientos en las ciudades de Francia, sobre los ataques terroristas en Inglaterra y sobre las amenazas a la integración social en Europa (Carlin, 2005; Gastaminza, 2005; Geary & Graff, 2005; Martí, 2005; McGeary, 2005; Walt & McAllister, 2005).

3.4.3 Conclusión: los ciudadanos invisibles

En este epígrafe he querido mostrar cuáles pueden ser algunas de las causas que generan conflictos en las ciudades. La ciudad es un ámbito restringido y cercano a nuestra vida y por lo tanto nos brinda un laboratorio en el que aplicar los “remedios” de la educación ciudadana, en el amplio sentido de la palabra, a los problemas de cohesión. Digamos que he querido realizar un diagnóstico de los conflictos para paliar, solo en lo posible, su virulencia a través de la educación.

La ciudad es un ámbito necesario en la vida de los pueblos en toda la Tierra en el momento presente. El acelerado proceso de urbanización no parecía tener límites hasta ahora. Ya Peter Hall (Mumford, 1987) en los años sesenta del siglo XX propugnaba lo que se llamó entonces *the containment of urban England*, la contención de lo urbano en territorio inglés, pero ni siquiera una ordenación del territorio sujeta a férreas normas, como es la inglesa, ha podido con este fenómeno, ni qué decir de muchos países sin norma alguna en este sentido (Hall, 2000). Quizá las des-economías generadas por la propia densidad, pero sobre todo las restricciones energéticas consigan poner coto al crecimiento. Es hasta cierto punto inevitable que la ciudad como organizadora de territorios más o menos extensos, y como densa aglomeración de personas y actividades, crezca, en tanto es el laboratorio, el cuarto de máquinas y el escenario de todos los procesos sociales y económicos que constituyen las sociedades. La

97 “El Consejo de Justicia e Interior de la Unión Europea, en reunión de 15 de marzo de 2001, mostró su conformidad política con las conclusiones de la conferencia de expertos de la Unión Europea *Hacia una estrategia basada en el conocimiento para prevenir el crimen*, que señalaban que *Crime Prevention Through Environmental Design* CPTD y *Designing Out Crime* DOC han probado ser una estrategia efectiva muy concreta y factible de prevención de la delincuencia y de los sentimientos de inseguridad, integrada en una aproximación multidisciplinar” (Ortiz y Ponce, 2008, p. 40). En el Reino Unido informes oficiales reconocen que el delito y el miedo al delito pueden comprometer la cohesión social y, en consecuencia, el desarrollo sostenible de una comunidad (Ortiz y Ponce, 2008, p. 41).

organización de este espacio urbano está sujeta a las leyes del mercado en dos ámbitos: el de las relaciones entre personas —constituido por el mercado de trabajo—, y el de las transacciones con el suelo mismo en el que se asientan.

Las leyes del mercado de trabajo generan la categorización de las personas en clases, definidas en términos de renta o culturales, que se asientan en el territorio buscando las externalidades positivas y evitando las negativas. Aquellos grupos que puedan elegir optarán por los mejores emplazamientos, los otros se acomodarán al espacio restante. Las características étnicas y culturales son un factor añadido en la categorización social y en su reflejo en el mosaico espacial, pero a menudo se conjugan con la generada por la estructura del empleo que es determinante.

La interdependencia entre educación y empleo son claras, pero es necesario añadir a esta la que existe entre espacio de vida o residencia y elección de colegio⁹⁸. Estas variables, junto al libre funcionamiento de las leyes del mercado del suelo, generan la segregación social y espacial característica de las ciudades en los países desarrollados al menos. Estos procesos de “atrincheramiento” en los que el espacio no es solo escenario sino un factor más reflejan y exacerbaban las identidades de clase, culturales y étnicas que producen a su vez percepciones estereotipadas y los comportamientos primarios de defensa del territorio que les corresponden.

Obviamente la expresión violenta de los antagonismos sociales requiere la conjunción de varios factores descritos en el círculo vicioso de la pobreza. Lo más llamativo e importante para la intervención educativa de esta situación es el sentimiento de impotencia para cambiar las cosas que produce y la pasividad total a la hora de participar en la vida pública de la comunidad. Los habitantes se convierten en ciudadanos invisibles⁹⁹. Parece claro que las causas primeras de los conflictos pertenecen a la esfera de la organización económica y social propia de la sociedad capitalista que es en la que vivimos. O si se prefiere está regida por la *mano invisible del*

98 Se da el caso en Madrid del municipio de Pozuelo que debe su crecimiento al asentamiento de familias en torno a los colegios privados y concertados que existían según un estudio realizado con motivo del plan general para la zona.

99 En los barrios afectados por los disturbios en París, una gran parte de los jóvenes había evitado inscribirse en las listas de votantes. Para un estudio comparado entre el caso de las condiciones de vida y violencia en las *banlieus* y en las *inner cities* norteamericanas, véase Ponce, 2002, primera parte.

mercado- Y como es imposible cambiar las causas, solo podemos aspirar a paliar los efectos más indeseables mediante la educación¹⁰⁰.

100 Juli Ponce Solé realiza un extenso estudio sobre segregación escolar e inmigración, sobre los problemas que suscita y sus posibles soluciones desde el campo del Derecho. Las Hipótesis de trabajo en que se basa el estudio de Juli Ponce son las siguientes:

1. *Una elevada concentración de alumnos de nivel socioeconómico bajo puede incrementar las posibilidades de fracaso escolar.*

2. *La concentración de alumnos de bajo nivel socioeconómico en una escuela es causada, en parte, por los fenómenos de segregación urbana en curso; deben considerarse también al respecto “estrategias familiares” de evitación de determinados centros.*

3. *Segregación urbana y segregación escolar son fenómenos profundamente imbricados: la existencia de guetos urbanos da lugar a la existencia de escuelas-gueto.*

4. *La segregación urbana y la segregación escolar son fenómenos negativos, que ponen en riesgo la cohesión social y territorial, el derecho a la ciudad (47 Constitución Española), el derecho a la igualdad (arts. 9.2 y 14 CE) y el derecho a la educación (art. 27 CE).*

5. *La Constitución Española de 1978 y la legislación vigente, tanto transversal como específica en materia de urbanismo, vivienda y educación, obligan a los poderes públicos a adoptar una actitud activa diligente de prevención y lucha contra la segregación urbana y la segregación escolar, en garantía del derecho a la educación, sin olvidar la libertad de elección de centro.*

6. *La necesaria intervención pública contra la segregación urbana y escolar debe ser de tipo preventivo y reactivo:*

Preventivo: es necesario considerar la vinculación entre las políticas públicas urbanísticas y de vivienda y la educación. Diversas técnicas jurídicas de promoción de la mezcla social urbana pueden favorecer también la diversidad en la composición escolar.

Reactivo: allí donde ya exista segregación urbana y escolar, sin dejar de utilizar políticas públicas urbanísticas y de vivienda para luchar contra ambas, es posible y necesario actuar para atenuar estas y garantizar el derecho a la educación, mediante diversas vías conectadas con el régimen de admisión en centros sufragados con fondos públicos y la distribución equilibrada de los alumnos entre estos, recurriendo, si es preciso, a su reparto geográfico en garantía de la cohesión social y territorial, en el marco de acciones positivas específicas sobre territorios y/o personas (Ponce, 2007, p. 36).

CAPÍTULO 4

CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

Desgloso y desarrollo en este capítulo los principios metodológicos que han informado y guiado mi investigación y que presenté brevemente en el primer capítulo de la tesis.

Recordemos que se trata de un estudio de caso de intervención educativa dentro de la investigación acción. El trabajo se inscribe en el marco cualitativo de investigación, en virtud del objeto y de la población de estudio que son los cambios operados en los valores de ciudadanía y en la capacitación para educar en ciudadanía de mis alumnos. He utilizado dos metodologías, cuantitativa y cualitativa, que se llevaron a cabo en paralelo en una forma de triangulación, con el propósito de lograr una integración de los resultados siguiendo las pautas de la metodología mixta.

El método cuantitativo se aplica a dos cuestionarios, previo y posterior a la intervención, en dos formas de agregación, para la clase en su conjunto y por grupos de trabajo.

El análisis cualitativo se aplica a los trabajos realizados por los grupos. Estos constituyen en sí el instrumento de intervención principal en el conjunto de la asignatura.

4.1 Paradigmas y perspectivas epistemológicas

Los paradigmas, perspectivas epistemológicas, premisas filosóficas u ontologías indican los supuestos que asume el investigador acerca de la forma en que pretende acceder al conocimiento y qué tipo de conocimiento en sí obtendrá.

Existen varios paradigmas o perspectivas epistemológicas que glosó brevemente.

4.1.1 Paradigma postpositivista

En este trabajo obvio enteramente el paradigma positivista por la imposibilidad de asumir los supuestos del positivismo para el estudio del comportamiento o las acciones de los seres humanos; tanto más en este caso, en el que trato de indagar en la expresión de valores y actitudes.

Creswell (2003) atribuye a Phillips y Burbules (2000) la articulación del concepto postpositivista. A pesar del cambio de nombre, el postpositivismo, sigue una filosofía determinista en la que se asume que unas causas probablemente producen unos efectos.

En este trabajo no se contempla su uso por su carácter reduccionista en tanto que, en tal marco, el investigador se limita a un conjunto limitado de variables y de preguntas que vendrían a reflejar una supuesta verdad objetiva, y el método hipotético deductivo se contempla como el único aceptable para probar las teorías.

4.1.2 Paradigma constructivista, hermenéutico o interpretativo en educación

Los parámetros de la tesis se adaptan preferentemente a este paradigma que contempla las ciencias sociales como un compromiso subjetivo antes que objetivo, como un medio para tratar la experiencia directa de las personas dentro de contextos específicos. Rescata la comprensión y la interpretación singular de la realidad desde la postura conceptual e ideológica propia de cada docente, aunque sin soslayar que las acciones singulares son también sociales. Supone analizar los fenómenos no solo como casos particulares sino también como fruto de procesos sociales y culturales en un ámbito y en un contexto específico. En este caso no podrían deslindarse las actitudes y valores de mis alumnos, futuros maestros de Educación Primaria, ni tampoco los del investigador, del contexto social y cultural de la sociedad española de la primera década del siglo XXI. Tampoco podemos obviar los cambios en el currículo de Educación Primaria en lo que concierne a educación para la ciudadanía y conocimiento del medio.

Los autores citados por Creswell (2003) que tratan este paradigma son Lincoln y Guba, Schwandt, Neuman. Todos ellos aspiran a una comprensión de los significados con los que los seres humanos interpretan la realidad.

Autores como Cohen y Manion (2002) añaden que desde esta perspectiva que se centra en la acción compartida con los demás, prima la preocupación y el cuidado del individuo.

Según Beck, en Cohen y Manion (2002, p. 54):

El fin de la ciencia social es entender la realidad social según la ven personas diferentes y demostrar cómo sus visiones conforman la acción que adoptan dentro de esa realidad(...) Mientras que las ciencias sociales no revelan la verdad final o última, nos ayudan a dar sentido a nuestro mundo. Nos ofrecen la explicación, clarificación y desmitificación de las formas sociales que ha creado el hombre a su alrededor.

A su vez, Boggino y Rosekrans (2007) ordenan así las características del paradigma hermenéutico o interpretativo aplicado a temas sociales a las que me adhiero:

- Su objetivo principal es comprender y reconstruir el objeto
- La naturaleza del conocimiento es la búsqueda de consenso a partir de reconstrucciones individuales
- El criterio de calidad yace en la autenticidad
- El investigador es un participante apasionado y su rol es facilitar un proceso de reconstrucción de voces múltiples
- Se basa en un marco conceptual que enfatiza los valores y la situación histórica, suele utilizar métodos cualitativos y se preocupa por la divulgación y aplicación de los hallazgos.

4.1.3 El paradigma crítico, participante o emancipador

Este enfoque se inscribe en el paradigma constructivista con una intención o proyección liberadora de cambio social o político, en la que se lucha por algún grupo o sector de la sociedad marginado de alguna manera.

La perspectiva socio-crítica entiende la investigación educativa como el paradigma interpretativo, “desde problemáticas reales de naturaleza condicionante u opresora, pero ligada a la transformación educativa” y en este sentido se desarrolla en la investigación

acción, centrándose en temas controvertidos y dinamizando “procesos de descubrimiento y de cambio en comunidades críticas...para lograr en ellas procesos de experiencia y transformación, desde la praxis y hacia la praxis” (De la Herrán, 2007, p. 415).

La investigación crítica también puede tratar las dinámicas del poder y los contextos sociales o económicos, es decir los sistemas culturales o institucionales que inciden en la práctica educativa.

Asimismo se asume que “las acciones educativas tienen naturaleza social: no tecnológica, ni solo práctica...Están inscritas y orientadas en sistemas de naturaleza ideológica y valorativa”. Y por ello el profesor, en este caso también investigadora, “es un generador de su propia teoría, conocimiento y actitudes socialmente orientados” (De la Herrán, 2007, p. 415), que plantea y trabaja con problemas e intenta una transformación reflexiva y crítica de la sociedad.

En su acepción más radical, el papel de los profesionales se redefine para ponerlo al servicio del desarrollo de la comunidad local en torno a un proyecto de desarrollo común. Defiende el movimiento de “investigación-acción participativa” en cuyo seno, al mismo tiempo que se capacita a la comunidad, se logra una mayor eficacia en la educación.

Este tipo de investigación permite un mejor conocimiento del entorno, es decir, de sus posibilidades, recursos, necesidades y problemas, para planificar una intervención de mejora. Es un proceso que combina la teoría y la práctica, que posibilita la toma de conciencia crítica de la población sobre su realidad, su empoderamiento para una movilización colectiva y acción transformadora.

Agustín de la Herrán et al. plantean que algunos autores (Gimeno Sacristán, Pérez, Angulo Rasco) no diferencian entre los paradigmas interpretativo y socio-crítico (De la Herrán, 2005); ya que parece claro que no existe un conocimiento científico de carácter neutral. “No obstante, el incremento hacia más y mejor conocimiento es el camino para una comprensión crítica que termine por fundar la transformación social, que a su vez

dotará de recursos para realizar análisis críticos de superior potencia constructiva” (De la Herrán, 2007, p. 414).

4.1.4 Paradigma pragmático

Creswell (2003) recoge la participación de Rorty, Murphy, Patton en 1990 y de Cherryholmes (1992) en la definición y sistematización de esta perspectiva. La investigación de carácter pragmático se desarrolla siempre en un contexto social, político o histórico y por lo tanto puede reflejar preocupaciones de índole social incluyendo la justicia social, el cambio social o intenciones ideológicas o críticas. Si bien, lo más característico es que el pragmatismo se centra en la resolución de problemas o en la comprensión de situaciones y de acciones, y se concede una importancia secundaria a la elección de los métodos.

Es por esta razón el fundamento epistemológico de los estudios con metodología doble, en la que participan tanto métodos cualitativos como cuantitativos y que yo he empleado. Me ha parecido adecuado ya que, en tanto que no se acoge a un sistema filosófico único, el investigador puede escoger aquellos métodos, técnicas o procedimientos que sirvan mejor a sus propósitos de comprensión de las situaciones (Biesta en Tashakkori, 2010).

4.2 La investigación acción con estudio de caso

Bajo el gran paraguas del paradigma cualitativo se enmarca la investigación acción que es un marco de trabajo que me permitió compaginar sinérgicamente la docencia y la investigación y trabajar un conjunto de datos “específico y complejo que es considerado como un sistema integrado” (Boggino, 2007, p. 124).

4.2.1 La investigación en la acción

Durante el decenio de 1970 Lawrence Stenhouse (*Humanities Curriculum Project*), John Elliot (*Ford Teaching Project*), así como Stephen Kemmis son los grandes promotores del impulso y aceptación entre los docentes de los métodos cualitativos y de la investigación en la acción¹⁰¹. A partir de ese momento se intentó resolver en la labor de

101 En el decenio de 1940 comienza la investigación acción con Kurt Lewin que inaugura en Estados Unidos una investigación relevante para la realidad social y a favor de la acción social para grupos desfavorecidos. Aunque la investigación acción se ha utilizado en todos los ámbitos de la sociedad donde se perciben problemas que involucren a personas, tareas y procedimientos, y aunque pudiera considerarse un antecedente la aplicación del método científico al estudio de los problemas educativos durante la década de 1920, si nos ceñimos al ámbito educativo, esta estrategia

investigación la tensión entre el sujeto y el objeto, y establecer una auténtica dialéctica entre la teoría y la práctica, apareciendo la figura del docente practicante e investigador al tiempo, que además integre ambas orientaciones.

La investigación acción en la escuela parte de los problemas que experimentan los docentes en su práctica, supone un enfoque contextual “donde el conocimiento pedagógico se produce y se valida en la práctica, y donde se genera, simultáneamente, el perfeccionamiento docente, la evaluación de la práctica pedagógica y la mejora de la enseñanza y de los resultados de aprendizaje” (Boggino, 2007, p. 33).

Es situacional: se preocupa del diagnóstico de un problema en un contexto específico e intenta resolverlo en ese contexto, por ejemplo al cambiar estrategias de aprendizaje, procedimientos de evaluación o al tratar temas relacionados con las actitudes y valores de los alumnos, como en el presente caso. Es auto-evaluadora dado que se están evaluando continuamente las modificaciones dentro de la situación, y el objetivo último es mejorar la práctica de una manera u otra.

Latorre (2003), en su exhaustiva revisión de la investigación acción, recoge tres grandes tipos: la práctica, la técnica y la crítica. La presente investigación se encuadra en el tipo práctico, en el que el docente decide y lleva a cabo su plan de trabajo. Según Latorre (2003, p. 30) “implica transformación de la conciencia de los participantes así como cambio en la prácticas sociales” y vendría propuesto por Stenhouse y por Elliott. Es en este sentido en el que este trabajo también podría encuadrarse en el tipo crítico¹⁰².

En los términos de Cohen y Manion (2002, p.275) a los que me adhiero, uno de los propósitos de la investigación acción en el medio educativo sería adiestrar al maestro en el trabajo, “equipándole con nuevas técnicas y métodos, agudizando su capacidad analítica y elevando su auto-conocimiento”¹⁰³.

se inició en los Estados Unidos en el decenio de 1940, decayendo en los años cincuenta para volver a desarrollarse al calor del movimiento progresista norteamericano de los años sesenta.

102 En la investigación acción técnica el profesor participa en un programa de mejora de las prácticas docentes diseñado por expertos externos. El tercer tipo, investigación-acción crítica, intenta cambiar las formas de abordar el propio trabajo y el entramado de relaciones de poder, social e institucional, en el que se inserta, buscando la emancipación del docente. Carr y Kemmis serían sus máximos exponentes.

103 Aunque también se menciona “como recurso para introducir innovaciones y cambios en un sistema establecido reticente a ello”.

Cuando me propuse la realización del presente trabajo pretendí incrementar lo que Latorre (2003, p. 15) llama el conocimiento educativo en tanto que “conocimiento personal, pertinente para manejar la complejidad del aula y para resolver las situaciones problemáticas que plantea la enseñanza, experiencial, cargado de valor propositivo y orientado a la práctica y su construcción. Requiere que el profesorado reflexione sobre la experiencia profesional y personal”.

Su rasgo principal es indagar en un problema concreto dentro de una situación concreta, de forma que el resultado de la investigación, producido mediante cuestionarios, diarios, entrevistas, estudios de casos u otros, se traduzca en información que guíe posibles modificaciones, ajustes o giros en las situaciones de enseñanza en uso. No se identifica un único factor sino que se observa toda la situación en conjunto y el objetivo es la mejora de la práctica mediante un procedimiento flexible y adaptable de carácter empírico, basado en la observación.

Estas son las características que Boggino (2007, p. 31) atribuye a este proceso de cambio en el aula:

- Se orienta a la mejora de la calidad educativa y de la acción educativa del propio docente-investigador.

- Implica un determinado tipo de investigador: el que desde su propia realidad intenta contribuir a la resolución de problemas, y cambiar o mejorar las prácticas educativas.

- Se orienta hacia la generación de procesos de reflexión crítica que implica transformación de supuestos, marcos de referencia, puntos de vista, actitudes y conductas.

- Genera nuevos procesos siguiendo una espiral de ciclos que comprenden una planificación de la acción, la observación sistemática de esta, la reflexión y una nueva planificación que dé paso a nuevas observaciones y reflexiones.

- En él se puede recurrir a métodos cualitativos y cuantitativos y emplear diferentes técnicas e instrumentos de planificación, acopio de información, observación y evaluación.

- Puede hacer uso de concepciones peculiares de conocimiento y su fin principal es producir conocimiento práctico y útil.

— Exige sistematización y criterios de validación para que pueda ser considerada investigación científica.

Aunque, en lo que atañe a este último punto, recordemos que una parte del trabajo se atiene a los criterios propios del marco cualitativo y mixto y en tanto que se trata de una muestra restringida y no representativa en la que se produce una notable falta de control sobre las variables independientes, se obtiene, en principio un resultado poco generalizable, sujeto al contexto. No obstante en este estudio se han respetado de forma escrupulosa los criterios de credibilidad, transferibilidad y fundamentación que presentamos más adelante dentro del marco cualitativo. Los datos procesados cuantitativamente siguen las pautas de fiabilidad y validez propias de su marco. Según Cohen y Manion (2002, pp. 272 y 282):

La investigación en la acción interpreta mucho más libremente el método científico principalmente porque su foco es un problema específico en un escenario específico. El énfasis no es tanto obtener un conocimiento científico generalizable como el conocimiento preciso de una situación y propósito particulares. En comparación con la investigación aplicada la investigación en la acción adopta una visión mucho más relajada del método científico.

4.2.2 Ciclos de investigación acción

En 2006 llevé a cabo una reducida investigación entre mis alumnos con preguntas abiertas cuyo resultado se reflejó en un poster presentado en el simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales celebrado en Baeza el año 2007 (Véase en Apéndice 3). Se trataba de un experimento realizado en mi aula acerca de los posibles cambios suscitados en los valores de mis alumnos.

Conceptué esta indagación como el comienzo de un primer ciclo dentro de la investigación acción como lo plantea Kemmis (1989). En ella realicé preguntas abiertas que sirvieran para responder a varias cuestiones:

- Cuál había sido el impacto del curso en los valores de mis alumnos.
- Cómo percibieron el ejercicio.
- Qué acogida tuvo el ejercicio en sí entre ellos.

Este primer ensayo planteó la dificultad de elaborar un cuestionario eficaz, coherente y aceptable. El diseño definitivo del cuestionario exigió la búsqueda y comprensión de los modelos y teorías que existen sobre conceptos de ciudadanía y sobre educación para la ciudadanía que se contrastan y validan en la investigación empírica que realizo y que se desarrollan en el capítulo 5.

4.3 Métodos de investigación

4.3.1 Métodos asociados al paradigma cualitativo

Los métodos y procedimientos propios de la investigación cualitativa se han desarrollado mucho en los dos últimos decenios (Bisquerra, 2000; Pérez Serrano, 1994; Lichtman, 2006, Colás y Buendía, 1998). Cresswell (2003) cita a Clandinin & Connelly, a Moustakas, a Strauss y Corbin, a Wolcott y a Stake como sistematizadores de los diferentes procedimientos de acopio y procesado de datos en la investigación cualitativa. Entre estos cabría mencionar el procedimiento etnográfico, el de la teoría fundamentada, el fenomenológico y la narrativa. Colás (1998) trata varias “tradiciones” de investigación cualitativa: la psicología ecológica, la etnografía holística, la etnografía de la comunicación, la antropología cognitiva y el interaccionismo simbólico.

El propósito de la investigación cualitativa es estudiar y comprender fenómenos sociales complejos que contienen múltiples variables explicativas de importancia potencial. Por eso es especialmente útil para estudiar programas y procesos que toman cuerpo y significado en la práctica. Además, los posibles significados hallados se pueden concebir como hipótesis para estructurar otras investigaciones.

El conocimiento de los datos y el conocimiento de los propios métodos se alimentan en un proceso dialéctico en tanto que no hay pautas estrictas de procesado¹⁰⁴. Como yo misma he podido comprobar, el investigador en el esquema cualitativo es el instrumento principal de acopio e interpretación de los datos por lo que ha aumentado mi comprensión global del fenómeno a medida que avanzaba el procesado de los datos, la interpretación de estos y la comunicación de los resultados.

104 El propio diseño de la investigación es flexible, cambiante y emergente —“flexible, evolving, emergent” (Merriam, 2009, p. 18)—, es decir, que cambia con las necesidades y potencial del estudio que se realiza.

Entre las competencias y cualidades que se esperan de un investigador cualitativo están la voluntad de inquirir en la forma de abordar y realizar el propio trabajo (en mi caso, además, tratar de mejorar la formación ciudadana de unos futuros maestros). Además, ser un buen observador, preguntar adecuada y eficazmente y no arredrarse ante la palabra. La naturaleza de la investigación cualitativa exige una descripción rica y variada en la que predomina la palabra, la descripción pormenorizada de los fenómenos en la que se mencionan los contextos, proliferan las citas y las interpretaciones a las notas de campo; los resultados aceptables y aceptados suelen ser “globales, holísticos, abiertos y descriptivos” (Merriam, 2009, p. 18).

Merriam (2009) lo expresa así (p. 17): “Requiere una alta tolerancia hacia la ambigüedad. El diseño de un estudio cualitativo es flexible, al no conocerse con antelación variables relevantes, de forma que uno tiene que hacerse a los recovecos de la investigación cualitativa y confiar en la bondad del proceso”¹⁰⁵.

El proceso de teorización en la investigación cualitativa

Interpretación e integración de los datos

En esta estrategia de investigación, siempre suscitada por una pregunta o una serie de preguntas sobre un fenómeno social, se produce una primera fase de acopio de datos que comprende múltiples fuentes y formatos. Se desarrolla así un cuerpo de conocimientos ideográficos mediante técnicas abiertas de recogida de datos que describen los casos individuales que, por su propia naturaleza, no pueden descontextualizarse. El acopio de datos puede ser completamente inductivo o puede usar como guía modelos o teorías que sirven para acotar el campo de muestreo y las preguntas de investigación. Es la teoría sustantiva o el “relato” en términos de Passeron y Revel (2005).

En todas las casuísticas y en los estudios de casos el “relato” está presente y sirve para explicar cómo se ha llegado a la situación que se presenta como problema o cuestión a dilucidar. El relato estaría al servicio de un proceso durante el cual una historia

105 “High tolerance for ambiguity. The design of a qualitative study is flexible, relevant variables are not known ahead of time (...). Thus one has to be comfortable with the ebb and flow of a qualitative investigation and trust in the process”.

coherente y aceptable sustituye felizmente “retazos de historia ininteligibles e insoportables”¹⁰⁶.

El relato no solo serviría para exponer unas conclusiones, sino que permitiría ensamblar las piezas de un fenómeno que no existe fuera de él y que le imprime un orden y una forma.

Como tal impone una selección en la masa de datos que los ahorma en un marco conceptual en virtud de una hipótesis. No reproduce una situación verdadera sino que la produce, haciendo que los datos se conviertan en hipótesis que sirven a la descripción, la explicación y la interpretación (Passeron y Revel, 2005, p. 21).

En una segunda fase, o en fases iterativas sucesivas, este acúmulo de datos va tomando cuerpo y proporciona, no solo información sobre el fenómeno estudiado sino también sobre fenómenos de parecida naturaleza. Esta fase de interpretación e integración de los datos brutos es la más importante y al mismo tiempo la que mayores dudas de validez y fiabilidad plantea, ya que es el puente entre los datos y la teoría.

Pérez Serrano (1994, vol. II) afirma que esta fase “constituye uno de los momentos más importantes del proceso de investigación” (Pérez, 1994, p.102) y presenta las propuestas de varios autores que resumen las acciones a seguir. Para Miles y Huberman (en Pérez, 1994, pp.102 y 103) analizar consiste en:

Reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio, y si bien propicia una importante simplificación es imprescindible introducir esta fase de seleccionar, focalizar, simplificar, abstraer y transformar los datos brutos.

Según Guba y Lincoln y López Barajas (Pérez, 1994, pp. 102 y 103) los datos han de ser ordenados y clasificados con el fin de expresarlos numérica y gráficamente y de tal

106 “Une histoire cohérente et acceptable vient se substituer à des bribes d’histoire inintelligibles et insupportables” (Paul Ricoeur, en Passeron y Revel, 2005, p. 25).

manera “que respondan a una estructura sistemática y, por lo tanto, significativa”. En este marco la significatividad se cifra en lograr la intersubjetividad de los significados obtenidos que suelen expresarse en tendencias, tipologías, regularidades o patrones. El proceso descrito debe estar suficientemente fundamentado para que ofrezca explicaciones que puedan ser útiles y que puedan aplicarse a otros ámbitos es decir que puedan llamarse científicos¹⁰⁷.

Merriam (2009) también expresa la necesidad de este paso:

Normalmente, en las investigaciones cualitativas, en un proceso inductivo, los resultados que se derivan de los datos se sistematizan bajo la forma de temas, categorías, tipologías, conceptos, hipótesis previas, e incluso teorías sobre algún punto o práctica particular (Merriam, 2009, p. 16).

La “teorización” o generación de constructos o conjeturas fundamentadas (Colás y Buendía, 1998) es la última fase, en un proceso siempre iterativo, que permite extraer conclusiones fundamentadas y transferibles.

Bericat, (1998, p. 92) lo expresa así:

A diferencia de un montaña de datos, un conjunto estructurado de datos, esto es, una información, si bien puede describir rigurosamente hechos o acontecimientos, si bien incluso puede describir estructuras, fenómenos o procesos...no puede hacernos comprender o explicar la realidad (...). A diferencia de los datos o de la mera información, el conocimiento teórico, sustentado sobre un esquema comprensivo o explicativo, permite conocer no solo hechos o acontecimientos específicos y concretos, sino una estructura de relaciones dada en la realidad con carácter general.

107 En el caso de que el investigador se adhiera a los modos de la teoría fundamentada (*grounded theory*. Merriam, 2009; Trinidad et al., 2006) se producen los siguientes fenómenos: “Las categorías y las propiedades que definen o iluminan las categorías, son elementos conceptuales de la teoría, todos los cuales se derivan inductivamente de los datos, es decir están fundamentados por los datos. Las hipótesis son las relaciones halladas entre categorías y propiedades. Estas hipótesis se ponen a prueba y se derivan del estudio. No se plantean al principio para su comprobación como en la investigación cuantitativa” (Merriam, 2009, p. 31). [“Categories, and the properties that define or illuminate the categories, are conceptual elements of the theory, all of which are inductively derived from or are “grounded” in the data. Hypotheses are the relationships drawn among categories and properties. These hypotheses are tentative and are derived from the study. They are not set out at the beginning of the study to be tested as in quantitative research”].

Para Passeron y Revel, (2005, pp. 43 y 44):

En todos los tipos de teoría empírica, los conceptos solo desempeñarán un papel en la interpretación o en la explicación si se articulan entre ellos semánticamente en una matriz descriptiva, susceptible siempre de ser reconfigurada en función de los resultados de la investigación (...). Cuando los conceptos descriptivos de una matriz de observación generan conocimiento, es porque han permitido observar fenómenos que no eran observables. La reconfiguración teórica de los conceptos no solo los hace descriptibles sino concebibles.

Criterios y procedimientos de credibilidad validez y fiabilidad

Todos los autores citados coinciden en la necesidad de dotar de validez científica al procesado cualitativo de datos además de señalar que las estrategias para establecer su autenticidad y fiabilidad deben basarse en perspectivas y técnicas coherentes con los supuestos filosóficos de este tipo de investigación. Estas se resumen en credibilidad, transferibilidad, fundamentación (consistencia en la fundamentación en mis términos) y confirmabilidad, según nomenclatura de Colás y Buendía.

Credibilidad

Un estudio es creíble cuando los datos recogidos coinciden con los reales. El aporte de diferentes tipos de datos que concurren en una misma dirección es una de las estrategias en favor de la credibilidad. La triangulación de fuentes, metodológica o temporal, es la más común, y esta fue una de las razones que me llevó, en el presente estudio, a contrastar datos cualitativos, como son los trabajos de los diversos grupos, con datos cuantitativos, que expresan en cuestionarios los valores y preferencias de estos grupos y de toda la clase.

Transferibilidad

Aunque en este marco las generalizaciones están fuera de lugar, es preciso que los resultados puedan extrapolarse a situaciones parecidas y que puedan generar nuevas hipótesis. Una investigación cualitativa debe realizarse pensando en el lector, presentando los datos y los resultados de tal forma que pueda decidir si quiere y si

puede replicar el estudio en su propio contexto y para sus propios fines. El investigador debería proporcionar los medios para que el lector pueda realizar sus propias inferencias y construir nuevo conocimiento. Es importante que la descripción y explicación de los fenómenos estudiados permita al lector percibir el papel del contexto y adaptarlo a su propio contexto.

Es evidente la dificultad que entraña sistematizar o encajar en modelos los datos propios de los estudios de casos. En el presente trabajo, si bien intentamos no influir en los resultados del Pretest es obvio que mis alumnos y futuros sujetos de investigación traían todas las influencias de sus respectivos contextos sociales, culturales, económicos, etc., que descartan la condición *ceteris paribus*, y así debe asumirse, y tomarse de hecho como una virtud.¹⁰⁸

Fundamentación

La transparencia en los métodos y en el camino seguido en los diversos momentos de la investigación así como la exposición detallada de la forma de conceptualizar el estudio, de la forma en que se acopian los datos, se analizan, se interpretan y se presentan generan validez interna o coherencia de forma que los análisis e interpretaciones sean replicables en otros contextos.

Esta exigencia en la exposición plantea dos problemas añadidos al investigador. El primero es la organización de los datos tanto para el análisis como para la posterior presentación, ya que pueden resultar voluminosos y a veces contradictorios entre sí. Y el segundo es encontrar el límite y justa medida a la pormenorización de las descripciones que son a menudo la prueba en sí de lo que aporta el estudio y de las inferencias realizadas (Merriam, 2009).

Confidencialidad

El problema ético de la preservación de datos confidenciales sobre creencias y valores se plantea en todos los estudios de casos pero es especialmente difícil en este caso, ya

108 Merriam cita así a Shields (2009): “The strength of qualitative approaches is that they account for and include difference-ideologically, epistemologically, methodologically-and most importantly, humanly. They do not attempt to eliminate what cannot be discounted. They do not attempt to simplify what cannot be simplified. Thus, it is precisely because case study includes paradoxes and acknowledges that there are no simple answers, that it can and should qualify as the gold standard” (Merriam, 2009, p. 13).

que era necesario conocer la identidad de cada uno de los sujetos el primer día de clase para que pudieran realizar el cuestionario previo sin influencia alguna dentro del aula, al mismo tiempo que posteriormente pudiéramos insertar a cada uno en los grupos de trabajo y los correspondientes estudios de barrio. Estos estudios nos muestran, o eso cabría esperar, hasta qué punto se plasman en la práctica didáctica las actitudes hacia la educación para la ciudadanía, así como las competencias cognitivas, y formaba parte de los objetivos de esta investigación. Cabe recordar que una de las hipótesis que se pretende contrastar es que cada concepto de ciudadanía llevaría aparejado un modelo de educación para la ciudadanía.

Fue inevitable conocer la identidad de cada sujeto y por ello es especialmente exigente el grado de responsabilidad frente a la divulgación o difusión de estos datos.

La investigación cualitativa con estudio de caso

Los estudios de casos plenamente cualitativos se hallan dentro del paradigma interpretativo o subjetivo y en ellos el investigador observa las características de un individuo o de un grupo con el propósito de analizar profundamente un fenómeno o un ejemplar.

Aunque los estudios de casos pueden contener análisis cuantitativos, el estudio de un caso es un tipo de investigación cualitativa. “Está especialmente indicado en las situaciones en las que es imposible separar las variables del fenómeno de su contexto” (Merriam, 2006, p. 43). Sirve para probar otra cosa o está en relación con una generalización, u obedece al interés particular que tiene el investigador en el tema o situación, como en este trabajo, que podría denominarse estudio de caso tipo intrínseco e instrumental según la clasificación de Stake (en Merriam, 2009).

Es importante reseñar que cualquier estudio de caso “no deja de ser una invención, un hábitat no natural creado en última instancia por el observador” (C.A.R.E., 1994, en Vázquez, 2003, p. 17).

Se justifica primero por la oportunidad que procura para aprender, segundo por la relevancia dentro del contexto, en este caso académico, tercero porque puede recoger una cierta complejidad, de forma que sea relevante dentro del campo, cuarto porque

permite reflejar los valores y las ideas teóricas previas del propio investigador. Así “el estudio de caso es una lucha por alcanzar la madurez metodológica y personal” (C.A.R.E., 1994, 88, en Vázquez, 2003, p. 18). En quinto lugar porque permite penetrar en la vida de un grupo de personas con el único interés por comprender su interpretación del mundo social y cultural y sus valores e indagar en la forma en que la intervención educativa incide en ellos. Cuestiones de extrema importancia, en mi opinión, cuando se trata de futuros maestros y que dotaría a esta investigación de alguna relevancia social y de aplicabilidad.

Como ya he comentado para la investigación cualitativa en general, varios autores han planteado dudas acerca de la validez y fiabilidad del estudio de casos. Cohen y Manion abogan por estudios con suficiente amplitud para eventualmente establecer generalizaciones acerca de la más amplia población a la que pertenece el grupo estudiado (Cohen y Manion, 2002, p.163 y Merriam, 2009, p. 203). Sin embargo, según Boggino y Rosekrans el objetivo del estudio de casos no es generalizar los resultados sino estudiar en profundidad una situación. No se centra en probar hipótesis ni objetivos sino en responder a preguntas; lo que estos autores llaman *temas*. Passeron y Revel (2005) tratan extensamente las características, virtudes y dificultades de los estudios de caso. Estos autores abordan el problema de la inferencia y la validez de este tipo de investigación y lo atribuyen a la dificultad de abandonar las pautas del paradigma positivista en ciencias sociales.

4.3.2 Métodos asociados al paradigma cuantitativo

Entre los métodos asociados a la estrategia cuantitativa encontramos los experimentos auténticos así como otros tipos de experimento de protocolos menos rigurosos como los cuasi-experimentos y los estudios que hacen uso de correlaciones (Campbell y Stanley, 1963 en Cresswell, 2003), así como experimentos con un único participante.

También se usan los *surveys* que son estudios transversales o longitudinales que hacen uso de cuestionarios o de entrevistas estructuradas.

Últimamente se han desarrollado técnicas que procesan gran cantidad de datos y correlacionan múltiples variables. En el presente caso los instrumentos cuantitativos han servido para procesar los resultados producidos por los cuestionarios para el grupo

clase. Asimismo se exploraron las respuestas a determinadas preguntas en una agregación por grupo de trabajo¹⁰⁹.

El análisis cuantitativo trata los datos obtenidos de la aplicación de un instrumento a la muestra de 48 sujetos estudiada a través de una prueba Pretest y una prueba Postest. Los análisis se han llevado a cabo mediante el programa estadístico informático SPSS v17, de uso especialmente recomendado en el ámbito de las ciencias sociales al tener la capacidad de trabajar con bases de datos de gran tamaño. Además, permite la recodificación de las variables y registros según las necesidades del usuario.

Los resultados se muestran en forma de tabla o en forma de gráfico de forma que la información resultará más visible o más reseñable; es por ello que en algunos casos se ha optado por mostrar ambas salidas gráficas de los datos para mayor comodidad. El análisis incluye un total de 19 gráficos y 73 tablas múltiples que se incluyen en el anexo 1. 1 (Algunos de ellos se han insertado en el texto, más adelante).

Análisis descriptivos

Los análisis descriptivos se han elaborado a través de la realización de la opción del SPSS Tablas Personalizadas. La mayoría de los procedimientos de SPSS generan resultados en forma de tablas, sin embargo, estos procedimientos no nos permiten modificar su estructura para adaptarlos a los propósitos de análisis. No obstante, la opción Tablas Personalizadas, nos ofrece una gran variedad de funciones especiales para generar tablas específicas que cubren las necesidades del análisis de datos.

Para realizar estas tablas de doble entrada que nos aportarán los análisis descriptivos, se ha mantenido estable la distribución de las columnas para ayudar a la comparación entre los resultados de la prueba Pretest y de la prueba Postest. En las filas se han ido insertando las 154 variables que conforman el estudio, dando como resultado el paralelismo entre las frecuencias absolutas de una y otra prueba.

109 La codificación y procesado estadístico en los dos niveles de agregación corrió a cargo de Cynthia A. Martínez, becaria del Departamento de Teoría de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

El paso posterior ha consistido en aprovechar la tabla de resultados tal y como la mostraba el SPSS y utilizar el Programa Microsoft Office Excel para la modificación de la misma. La clave de la modificación han sido la creación de una tabla final que mostrase tan solo la información que al investigador le va a permitir elaborar conclusiones y juicios de valor.

El programa Microsoft Office Excel forma parte del paquete office de Microsoft, es una aplicación desarrollada y distribuida por Microsoft que ha sido creada para manejar hojas de cálculo. Sus usos se relacionan en mayor medida con el ámbito financiero. Permite la realización de cálculos con fórmulas matemáticas, además de llevar a cabo cálculos aritméticos y la creación de gráficos.

Las causas que motivaron el uso de ambos programas de análisis de datos fue la combinación de, en cada caso, las ventajas que nos aportaban para el análisis y el diseño de los resultados. El programa Excel es el que nos permitía la reducción de las tablas a lo fundamental y el diseño de los gráficos que resultasen más atractivos y más intuitivos.

Para la realización de los gráficos se ha usado la opción de Barra Agrupada que nos muestra gráficos que comparan valores de distintas categorías. En todos los casos, las categorías se organizan verticalmente y los valores horizontalmente, con el objeto de destacar la comparación de valores obtenidos para cada variable.

Análisis inferencial

La estadística inferencial se propone aprobar o rechazar una hipótesis formulada previamente. Esta hipótesis, en general, se formula en el sentido de que “no hay diferencia” entre lo que se está estudiando, sea la diferencia entre dos medias, la asociación entre variables cualitativas o cuantitativas, etc. Por ejemplo:

No hay diferencias entre el número de mujeres que de hombres en la muestra

La política resulta igual de aburrida que de interesante.

La “ciudadanía” igual podría estudiarse en el ámbito del barrio que en el del mundo.

Este tipo de hipótesis se denominan *hipótesis nula* (H_0) y son formuladas por el investigador a la hora de analizar los resultados para, a través de las pruebas estadísticas que se realicen, dictaminar si se acepta o rechaza esta H_0 . Si se rechaza lo que se hace es aceptar la hipótesis alternativa, H_1 ("sí hay diferencia entre una y otra variable").

Los tests estadísticos pueden clasificarse en paramétricos y no paramétricos. Aunque las pruebas paramétricas son las técnicas estadísticas más frecuentemente utilizadas por los analistas e investigadores en todo tipo de áreas científicas, su utilidad se ve reducida, fundamentalmente por dos razones: por un lado exigen el cumplimiento de algunos supuestos que en ocasiones pueden resultar demasiado exigentes; y, por otro, obligan a trabajar con unos niveles de medida que, especialmente en ciencias sociales, no siempre son fáciles de alcanzar.

Se denominan pruebas no paramétricas a aquellas que no presuponen una distribución de probabilidad para los datos, por ello se conocen también como de distribución libre (*distribution free*). Dentro de la variedad de opciones que el programa SPSS ofrece de pruebas no paramétricas (Kruskal-Wallis, Jonckheere-Terpstra, Chi-cuadrado, Kolmogorov Smirnov,...) elegimos aquellas que nos permitían analizar datos provenientes de diseños con medidas repetidas (Pretest y Posttest), es decir las pruebas de Wilcoxon y McNemar.

La prueba de Wilcoxon, utilizada para aquellas variables continuas sirve para contrastar hipótesis sobre la igualdad de las medianas, y se utiliza como alternativa a la prueba T de Student al no poderse suponer la normalidad de dichas muestras. La prueba de Wilcoxon se usa para comparar las diferencias entre dos muestras de datos tomados antes y después del tratamiento (cursar la asignatura de Educación para la Ciudadanía) cuyo valor central se espera que sea cero.

Para este tipo de variables cualitativas existe también la posibilidad de usar la prueba de Signos. Esta prueba se utiliza para contrastar hipótesis sobre el parámetro de centralización y se usa fundamentalmente en el análisis de comparación de datos pareados. El análisis se realiza estableciendo dos categorías: estar por encima o por debajo de la mediana.

Decidimos utilizar la prueba de Wilcoxon porque se trata de una prueba mucho más sensible y poderosa que la prueba de Signos pues utiliza más información al tener no solo en cuenta que los datos se encuentren por encima o por debajo de la mediana sino que, además, esta prueba también tiene en cuenta la magnitud de la diferencia con respecto al valor de los datos y la mediana.

La prueba McNemar evalúa las variaciones, en este caso, de una variable cualitativa dicotómica antes y después de algo. La utilizamos para contrastar hipótesis sobre la igualdad de proporciones.

La salida de los resultados que se aporta ofrece el nivel de significación mostrado a través de un número decimal que toma valores desde 0 hasta 1. El nivel de significación (α) equivale a la probabilidad de equivocarnos al rechazar H_0 (que afirma que las variables son independientes). Aunque la probabilidad de error depende de la cantidad de muestra, para la presentación de las memorias de tesis en ciencias sociales es recomendable usar una significación (α) igual al 0'05, es decir, aportar una respuesta fiable al 95%. Si bien es cierto que el investigador que cuente con una muestra muy pequeña en relación a la población a la que hace referencia puede elegir una significación igual al 0'1, es recomendable el uso del 5% como valor de error asumido.

Una vez explicada la coherencia que existe entre el nivel de error asumido por el investigador y la fiabilidad que aplica a su prueba, en este caso, el cuestionario aplicado en la asignatura, decidimos asumir la recomendación establecida y considerar un 95% de fiabilidad para la prueba.

Cuando introducimos las variables y le pedimos al SPSS que nos ejecute cada una de las pruebas no paramétricas escogidas, este nos arroja como resultados el nivel de confianza que supone asumir la H_0 a partir de los datos. Puesto que el nivel prefijado es 0,05, para elaborar las conclusiones el investigador deberá comparar el nivel de significación (α) que le arroja el SPSS con el nivel preestablecido ($\alpha = 0.05$).

Las conclusiones aparecerán cuando, y una vez formulada la H_0 , aceptemos o desechemos dicha hipótesis. Recordemos que H_0 establece que no existen diferencias entre la variable 1 y la variable 2 por lo que si $\alpha > 0.05$ aceptaremos H_0 . Si por el

contrario $\alpha < 0.05$, descartaremos H_0 asumiendo que existen diferencias reseñables entre la variable 1 y 2 a las que hemos sometido la prueba.

A modo de resumen de esquema del análisis inferencial:

- Significación $< 0,05$ rechazamos H_0 y concluiremos que las variables son dependientes entre sí.
- Significación $> 0,05$ aceptamos H_0 y concluiremos que las variables son independientes entre sí.

Para facilitar la identificación se ha resaltado en color rojo aquellos valores de la significación que rechazan la hipótesis nula.

Para aquellos casos en los que se rechaza la H_0 se aporta a su vez una tabla de rangos que nos permite determinar en qué sentido se observan las diferencias.

Para aquellas variables en las que las pruebas no paramétricas utilizadas no aportan resultados se ofrece la advertencia “No hay casos válidos suficientes para realizar la prueba...”. En este caso la advertencia alude a que contamos con una muestra de tamaño reducido.

4.3.3 Métodos asociados a la metodología mixta

Esta investigación se encuadra pues en el estudio de un caso en el que se exploraría con cierta profundidad un grupo restringido en un tiempo y un espacio específico haciendo uso de varios procedimientos en la obtención y análisis de los datos (Stake, 1995, en Creswell, 2003). Es decir para llevarla a cabo se utiliza un método mixto en el acopio y procesado de los datos.

En el método mixto se obtienen y analizan los datos combinando estrategias cualitativas y cuantitativas. Creswell atribuye el origen del método mixto a Campbell y Fiske que lo utilizaron en 1959 para la validación de rasgos psicológicos en una “matriz multi-método”.

La justificación para su uso radicaba en la necesidad de neutralizar los posibles sesgos producidos por el uso de un único procedimiento. Desde entonces se ha extendido mucho su utilización y la nomenclatura asociada y se han diversificado los términos. En la literatura puede encontrarse desde multi-método, hasta convergencia, integración o combinación de métodos (Creswell, 1994).

Se trataría de una forma de triangulación en la que se entrecruzan los resultados de los análisis obtenidos mediante recursos y métodos diferentes. Se reúnen diversas observaciones sobre una misma situación lo que permite observar el propio material, formularse preguntas, identificar las debilidades y abrir nuevas preguntas.

También ayuda a reflexionar sobre la propia acción corroborando o descartando supuestos o preguntas, lo que contribuye a validar los resultados.

Cohen y Manion (2002, p. 73) afirman que Merton y Kendall ya aducían hace tiempo (1946), que los científicos sociales habían llegado a “abandonar la elección espuria entre datos cuantitativos y cualitativos: en su lugar optamos por la combinación de ambos... El problema radica en qué puntos debe adoptarse un tipo u otro”¹¹⁰.

Desde que Creswell publicó sus escritos sobre el campo de la metodología mixta, este se ha desarrollado mucho de forma que en 2010 se publicó un volumen de 800 páginas (reedición de otro anterior) dedicado a presentar los problemas y logros de este tipo de metodología y reflexionar sobre ellos (Tashakkori, 2010). En su epílogo Tashakkori y Teddlie sitúan el estado de desarrollo de este incipiente campo de investigación en su “adolescencia” (Tashakkori, 2010, p.810), con cuestiones epistemológicas y metodológicas aún sin resolver. Cuestiones importantes como, en primer lugar, el marco científico o marcos aceptables, en los que junto a los establecidos aparecen otros como el ya mencionado pragmatismo al que opto por constituir “una forma de investigar que aspira a resolver problemas, aplicable y basada en el compromiso con los valores y el progreso de la democracia “(Tashakkori, 2010, p. 811).

110 De la Herrán et al., admiten el uso de todo tipo de técnicas en los estudios cualitativos, “no encontrándose incompatibilidad en una eventual utilización de técnicas cuantitativas, lo que si cuestionaría, a nuestro juicio, su adscripción simple o no-dialéctica al paradigma cualitativo” (De la Herrán, 2007, p. 415).

Es interesante reseñar que todos los estudios de carácter mixto mencionados anteriormente por Creswell (2003) (Greene y Caracelli, 1997; Creswell et al., 2003 y Mertens, 2003) son de carácter emancipador en los que se tratan temas o problemas de género, raciales o étnicos o que involucran a grupos marginales y/o discapacitados. El presente trabajo no encajaría plenamente en esta última categoría si bien mi objetivo finalmente es ampliar el nivel de conciencia de mis alumnos en lo que respecta a las posibilidades de acción y cambio de los individuos en las sociedades y sobre todo al papel de los maestros como formadores de ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes.

El segundo gran grupo de temas pendientes es el de los criterios y baremos de “calidad” (*quality standards*) de este tipo de estudio y que ocupan gran parte del volumen. El principal problema es encontrar respuestas para los supuestos, procedimientos, técnicas y resultados procedentes de la mezcla de métodos cuantitativos y cualitativos que sean diferentes de las que existen ya para cada uno de los campos metodológicos que la componen. Por lo leído y por los resultados de la propia investigación, creo que aún falta bastante para lograr una especificidad. De hecho, en las conclusiones, los editores remiten a los criterios de validez y fiabilidad propios del ámbito cualitativo que he tratado anteriormente (Tashakkori y Teddlie, 2010, capítulo Introductorio y epílogo).

Corolario de esta indefinición, y tercer problema, es la falta de consenso en la nomenclatura, por lo que se producen desencuentros entre los conceptos y los términos. Tashakkori (2010, p. 814) formula así esta situación: “Parece que ha llegado el momento de relacionar todas estas ideas y de crear al menos un núcleo terminológico compartido al menos parcialmente.”

Las estrategias de diseño constituyen el cuarto grupo de temas sin resolver completamente¹¹¹. Dentro de esta metodología se dibujan desde hace tiempo (Cresswell, 2003) tres grandes estrategias. La primera es una estrategia secuencial en la que los resultados obtenidos con un método se definen o se contrastan mediante el otro.

La segunda sería un estudio en paralelo y la tercera recibe el nombre de “concurrente” ya que los datos se obtienen al mismo tiempo siguiendo dos metodologías y luego se

111 En el volumen editado en 2010 por Tashakkory, algunos autores como Nastasi et al. realizan un esfuerzo especial por diseñar un marco para integrar enfoques y metodologías que produzca resultados sinérgicos.

integra la información cuando se realiza la labor de interpretación de los resultados en su conjunto. En este diseño el investigador “anida” o encaja un tipo de datos dentro de los del otro tipo para analizar cuestiones o niveles diferentes.

Esta era la secuencia que me propuse seguir, ya que los cuestionarios ante y pos intervención, tratados cuantitativamente, debían ser contrastados con el resultado del análisis cualitativo realizado a los trabajos de los grupos, constituyendo el cuestionario previo la base de información para organizar y analizar los datos cualitativos.

Posteriormente pretendía realizar un estudio, más o menos parcial, cuantitativo, con los datos estadísticos agregados por grupo (tanto en lo que concernía a sus valores de ciudadanía como a sus preferencias a la hora de educar en valores democráticos) pero veremos a continuación, que en la discusión de los resultados, la integración de los resultados cualitativos y cuantitativos por grupo de trabajo aporta un conocimiento muy restringido y creo que no extrapolable en ningún caso.

Finalmente, y en quinto lugar, se plantea el potencial de este marco para su aplicación práctica en la sociedad (Christ, en Tashakkori, 2010), ya que se pone el acento en su adecuación para la investigación acción, en la que he pretendido trabajar.

Uso de modelos y teorías

La metodología mixta hace un uso especial de la teoría. El método de análisis no persigue corroborarla o verificarla en un proceso hipotético-deductivo como en los estudios cuantitativos, ni tampoco generarla o revelarla de forma inductiva, dentro de un proceso propio de los estudios puramente cualitativos. Por ello el presente trabajo no se inserta en un marco cualitativo puro ya que la teoría tendría que ser una construcción a posteriori constituyendo el punto de llegada de la investigación y no de partida, ni se inserta en un marco cuantitativo, ya que los modelos no se perfilan como hipótesis a contrastar.

Creswell (2003) propone una tercera estrategia que denomina “transformativa” en la que se hace uso de una lente o foco teórico que aparece en todo el diseño. Esta lente o foco ofrece un marco en el que se dibujan los temas relevantes, los métodos más apropiados de obtención de datos y los posibles resultados o cambios que se anticipan.

Dentro de esta estrategia cabe seguir un procedimiento secuencial o concurrente ya mencionado. Este foco teórico recibe el nombre de *sustantivo (sustantive theory)* dentro de la *teoría fundamentada* (Trinidad, Carrero, Soriano, 2006) y también *teoría precursora (precursor theory)* (Nastasi, Hitchcock, Brown en Tashakkory, 2010). En este trabajo la teoría sobre ciudadanía y educación para la ciudadanía que presentamos en el capítulo 1, epígrafe quinto, así como a lo largo del capítulo 2, sirve como marco previo para contrastar las respuestas personales sobre actitudes y valores de los alumnos y guía la investigación. La teoría y los modelos de ciudadanía y de educación para la ciudadanía permiten generar las preguntas del cuestionario y contrastar las respuestas con las categorías existentes.

No obstante no se descarta, a priori, la aparición de nuevas categorías o el debate sobre algunas existentes en el transcurso de un posible proceso dialéctico entre las categorías existentes y las respuestas particulares. Quizá podamos contribuir algo al desarrollo de las teorías y modelos que se han venido configurando en lo que Davies (Davies y Thorpe, 2008) ha calificado de “incipiente campo de estudio” de la educación para la ciudadanía.

Como cualquier campo científico en construcción, persigue la fijación de unas reglas de investigación y de unos protocolos de actuación y reflexión que generen una epistemología propia. Lograr esto es especialmente difícil en un campo interdisciplinar en el que convergen tantas ciencias sociales que presentan tanta diversidad de contenidos, de pautas de investigación, de procedimientos.

Esta dificultad intrínseca ya fue planteada por Greenstein en 1969 (En Arthur y Davies, 2008, p. 235):

Sería deseable (subrayado original) *diseñar un programa con el rigor y complejidad indispensables (...) para adecuarse al contexto intelectual y al contexto práctico del área de educación para la ciudadanía. Los esfuerzos en la acción pueden converger con los que se realicen para completar el marco teórico completo. No deberían soslayar los requisitos académicos de claridad y rigor en el aporte de datos y en el uso de la inferencia. Por ejemplo, considerar*

cada proyecto como vehículo para la investigación, lo convierte en un proyecto modelo, aplicable a otros contextos.

Este autor, además, expresa la necesidad científica de relacionar la investigación y las políticas en el ámbito de las ciencias sociales y en el de la educación cívica y se duele de la falta de datos tanto en el campo de la socialización política como de los efectos de las políticas educativas en el comportamiento ciudadano. Actualmente esta distancia entre los objetivos de índole normativa y los datos empíricos parece mantenerse como, de forma reiterada, parece reflejarse en los informes encargados por el Consejo de Europa (Bîrzéa, 2008; Christian, 2005; Davies, Gregory, & Riley, 2005). Estas dificultades podrían ser inherentes a la investigación en este ámbito y tienen difícil solución.

Greenstein (1969/2008, p. 229) acababa concluyendo: “Incluso adjudicando muchos recursos al campo de la educación para la ciudadanía, si tuviéramos que esperar a que se clarificase toda la teoría y dispusiéramos de todos los datos empíricos, o bien no haríamos nada, o bien, a la hora de emprender un programa educativo, la situación habría cambiado”. Es patente la actualidad de unas palabras expresadas en 1969 en Estados Unidos.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS MEDIANTE MÉTODOS CUANTITATIVOS

5.1 Introducción

Este capítulo expone los resultados del tratamiento de los datos mediante métodos cuantitativos del programa estadístico informático SPSS v17. Los pormenores y la justificación de esta opción epistemológica y metodológica se desarrollan en el capítulo anterior sobre el contexto de investigación.

Procedo a describir y explicar los resultados del análisis cuantitativo del cuestionario previo a la intervención que llamaremos “Pretest” y los del cuestionario realizado después de pasado el curso, que llamaremos “Postest”. Estos análisis se realizan secuencialmente mostrándose los posibles cambios, ordenados bajo los grandes temas, o epígrafes del cuestionario y que expondremos enseguida. Trato de discernir las tendencias que sugerían los datos Pretest para luego explorar las desviaciones presentes en el Postest.

En este punto, es importante recordar que la discusión se realiza dentro del marco de investigación cualitativo para un caso con un número de sujetos restringido (48 personas) y como tal utilizo unos parámetros metodológicos flexibles y que mantienen una relación dialéctica con el contexto, con los datos y los propios hallazgos. La discusión del análisis contiene también inferencias y conclusiones de orden cualitativo que permiten las comparaciones y una comprensión global del fenómeno. He tratado de fundamentar mis aseveraciones e inferencias lo más posible apelando a los datos estadísticos del análisis SPSS.

Como explico en el capítulo dedicado al contexto de investigación, este trabajo en su conjunto utiliza una metodología mixta en la que conviven, no sin dificultad, métodos cuantitativos y cualitativos. No es un procedimiento inductivo, propio de los trabajos

puramente cualitativos, pero tampoco es en lo absoluto, hipotético deductivo por la índole de los agentes, datos y variables implicados, aunque utilice los modelos y teorías desarrollados en los campos de la ciudadanía y de la educación para la ciudadanía. Estos, y su utilización, se presentan en los capítulos dedicados al contexto curricular y de investigación.

Los procesos de análisis y síntesis se realizaron a dos niveles: por un lado, con todo el grupo clase y, por otro lado, se procesan algunas variables dentro de los grupos de trabajo.

Grupo clase entero

Estos son los pasos que he seguido para estudiar al grupo de la clase entero, y los documentos que se han generado:

1. Cuestionarios en bruto. Previo y posterior a la intervención. Este conjunto de preguntas cerradas o semicerradas constituyen de por sí un primer nivel de elaboración de los datos que pretendo investigar. Constituyen la decantación de varios ámbitos teóricos, expuestos en los capítulos correspondientes a los contextos curricular y de investigación: conceptos y modelos de ciudadanía, educación para la ciudadanía, análisis cuantitativo.

2. Análisis estadístico de los cuestionarios (Anexo 1).

3. Discusión del resultado con aporte de datos estadísticos que respalden y justifiquen las conclusiones y las inferencias realizadas.

4. Resumen de la discusión.

Agregación de los datos por grupos de trabajo

En el segundo nivel de agregación por grupo de trabajo procesé algunas variables para el Postest exclusivamente. Las variables se escogieron por su capacidad discriminante con respecto a los modelos de ciudadanía y de educación para la ciudadanía después de realizado el análisis y la discusión para todo el grupo clase y a tenor de estos resultados.

Esta información se obtuvo para su cotejo con los resultados de los trabajos realizados por los grupos, que tomaron cuerpo en la segunda mitad del cuatrimestre, y por eso solo se tuvieron en cuenta los datos Postest.

Pasos seguidos:

1. Análisis de algunas variables por grupo de trabajo Postest para el concepto de ciudadanía y para los valores en educación para la ciudadanía (Véase Anexo 2).
2. Discusión de estos resultados.

5.2 Discusión de los resultados del análisis cuantitativo de los valores expresados por el grupo clase

Los conceptos y modelos de ciudadanía obedecen y se organizan en torno a grandes temas como: nivel de interés por los temas políticos y sociales, nivel de compromiso, concepto y grado de confianza cívica, papel del conocimiento en el compromiso político, formas de participación e implicación en ellas, concepto de solidaridad y de inclusión, gestión de los conflictos, relación entre el individuo y las instituciones. El conjunto de estos concuerda con las diversas maneras de entender las relaciones de poder y las relaciones del individuo con el ámbito público, el compromiso político y, en general, la democracia. Todos ellos han guiado la confección de los cuestionarios respondidos por mis alumnos.

Mediante los cuestionarios perseguía responder a las siguientes preguntas para todo el grupo de la clase antes y después de la intervención:

- ¿Cómo piensa el grupo en los temas de política, relaciones de poder, participación, significado de la democracia, etc.? ¿Es un grupo homogéneo?
- ¿Cómo piensa con respecto a la educación para la ciudadanía?
- ¿Podrían encuadrarse los valores expresados en algún modelo de ciudadanía de los existentes? He intentado describir posibles tendencias hacia algún modelo existente siguiendo pautas de análisis cualitativas. (Estos modelos aparecen en una relación extensa en los capítulos I y II)¹¹².
- ¿Existe una coherencia entre los conceptos de ciudadanía expresados por los estudiantes y las opiniones sobre educación en ciudadanía democrática?

¹¹² Barajé la posibilidad de realizar este cotejo con algún modelo existente siguiendo pautas cuantitativas, para lo que se generaron dos plantillas de hipotéticas respuestas que expresaran el modelo maximalista y el minimalista en los extremos del continuum presentado por Fouts y Lee. Sin embargo lo desestimé al quedar patente que no hallaríamos ninguna correlación significativa ya que las respuestas de mis alumnos nunca son tan extremas ni tan coherentes.

En lo que concierne a la evolución del grupo espero realizar una comparación significativa respondiendo en lo posible a las siguientes preguntas en cada uno de los temas y avanzando alguna explicación para los posibles cambios:

- ¿Existe un cambio en los valores y en su expresión? ¿En qué sentido?
- ¿Se ha producido algún cambio de modelo de ciudadanía? ¿En qué sentido?
- ¿Se ha producido un cambio en las opiniones con respecto a la educación para la ciudadanía?

5.2.1 Elementos de ciudadanía

Los valores, actitudes y prácticas del grupo clase se pulsaron mediante un cuestionario que se ordenó por los temas o bajo los grandes epígrafes que presentamos a continuación:

1. Nivel de participación en actividades de ocio, culturales, políticas u otras.
2. Nivel de liderazgo en actividades de ocio, culturales, políticas u otras. Estos dos puntos intentan discernir el interés por las actividades asociativas y la implicación en ellas.
3. Interés por los temas políticos y sociales.
4. Grado de confianza cívica, es decir de confianza en las instituciones y en sus miembros.
5. Papel del conocimiento en la actividad política.
6. Formas de participación en la vida pública.
7. Tipos de identidad y solidaridad.
8. Gestión de los conflictos en la sociedad.
9. Relación entre el individuo y las instituciones que se concreta en los conceptos de libertad y de ciudadanía.
10. Concepto de educación para la ciudadanía para la enseñanza primaria.

Cada uno de estos epígrafes incluía una o varias preguntas que se plantearon de forma aleatoria y a veces redundante para evitar, en lo posible, respuestas inducidas, copiadas o estereotipos. La discusión que sigue puede afinarse consultando la plantilla del cuestionario (apéndice 4) y el análisis cuantitativo propiamente en el anexo 1. La discusión de los resultados apela a los conceptos, modelos y referentes que se desarrollan en los capítulos 1 y 2 dedicados al concepto de ciudadanía y al de educación

para la ciudadanía. Asimismo, obviamente, hace uso de las hipótesis y de los objetivos curriculares (capítulo 13) y de investigación (capítulo 14) planteados. Presento a continuación la discusión de los resultados.

5.2.2 Valores de ciudadanía

1 y 2. Nivel de participación y liderazgo en actividades de ocio, culturales, políticas u otras

(Preguntas 2.1 a 2.4 del cuestionario)

1. En el comienzo del curso, o Pretest, la participación en asociaciones y actividades grupales es escasa. Un cuarto de los estudiantes admite participar en alguna, atendiendo a lo recogido en la tabla 1. Fundamentalmente se trata de actividades deportivas y alguna cultural tal como aparece en los gráficos de resultados 1, 2, 3, 4, 5 y 6. En lo que se refiere a asociaciones políticas explícitamente, la participación en asociaciones es nula aunque destaca la entrada: “no es necesario reunirse” que podría remitir al uso de la red (Véase gráfico 7).

2. La promoción activa de estas actividades es todavía menos significativa tal como se aprecia en la tabla 10.

En el Posttest desciende en una persona los que participan en alguna actividad y en tres aquellos que promueven algún tipo de grupo o asociación reduciéndose a 7. Además la participación en actividades deportivas es menos frecuente pasando de cada día a cada semana o alguna vez al mes. Se mantiene la escasa actividad cultural y política y la única que sube un poco es la religiosa.

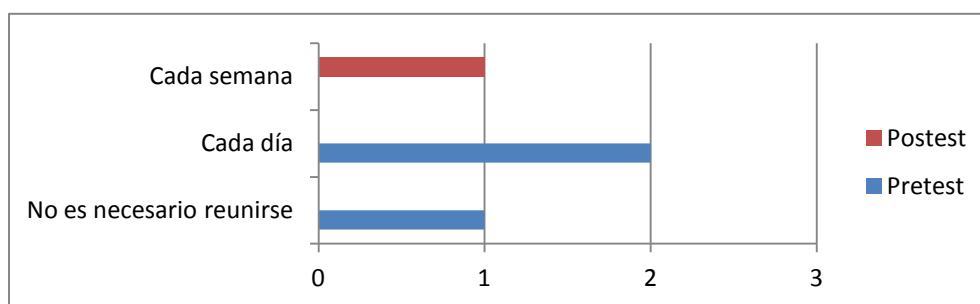
Por tanto el nivel de participación en actividades de ámbito público o el interés por el asociacionismo es casi nulo. Es algo inesperado en lo que atañe, al menos, al deporte, y quizá se explique por la alta exigencia del curso, tercero, y del cuatrimestre, segundo, de la diplomatura, en el que proliferaban los trabajos en todas las asignaturas, muchas de ellas, didácticas aplicadas en mayor medida que cursos anteriores.

:

Tabla 3. Frecuencia de alumnado que dedica su tiempo a las distintas Asociaciones, antes y después del curso (las opciones que no aparecen puntúan 0 en todas sus opciones antes y después del curso).

	Pretest					Postest				
	No es necesario reunirse	Casi nunca	Alguna vez al mes	Cada semana	Cada día	No es necesario reunirse	Casi nunca	Algun a vez al mes	Cada semana	Cada día
Asociación Cultural	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0
Asociación Internet	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0
Asociación Religiosa	0	0	1	1	0	0	1	1	2	0
OTROS	2	3	0	1	0	0	2	0	1	0

Gráfico 4. Frecuencia de dedicación a una Grupo o red de Internet, antes y después del curso



3. Interés por los temas políticos y sociales

(Cuadros 3.1 a 3.5 del cuestionario del anexo I)

El epígrafe 3 trata de indagar sobre el sentimiento general de mis estudiantes frente a la política y se refleja en el gráfico de resultados 8. Tenían que señalar solo 3 opciones de 8 de forma que las preferencias se radicalizaran ante la fuerte restricción.

Las más repetidas en el Pretest fueron: en primer lugar, desconfianza, señalada por 32% de los estudiantes, en segundo lugar, irritación, con un 25%, seguida de interés con un 22%, seguidas con porcentajes parecidos (en torno al 12%) el compromiso, la indiferencia y el aburrimiento. Parece prevalecer un sentimiento negativo hacia la gestión de lo público o quizá hacia los gestores. A la pregunta explícita sobre el nivel de interés hacia la política 25 personas de 48 respondieron que poco y 18 bastante, sumadas son 43. Solo un 2% alegaba interesarse mucho, opción que aumenta no significativamente en el Postest. (Véase gráfico 9)

En el Posttest se incrementa algo la opción “interés”, adoptada por casi treinta personas, así como “compromiso”, por 20, pero se mantiene exactamente el mismo número de personas cuyo sentimiento hacia la política es la desconfianza, e incluso aumentan un poco los que optan por la indiferencia o el aburrimiento, e incluso los que “no saben”

Los ámbitos en los que se habla de política, nos corroboran el carácter personal o privado de este interés, de por sí, escaso. Los resultados se reflejan en el gráfico 10 del anexo I. Nunca o casi nunca se trata este tema en asociaciones ni en internet. Este último extremo es especialmente notable dado el amplísimo y determinante uso que, en los últimos dos años, se ha hecho de este medio para el debate, la adopción de decisiones y la preparación de acciones de calado político. Aunque Bennett (2008) ya presenta el modelo de ciudadano *dot net* con todas las características que se han desarrollado ampliamente desde el 2010 en todo el mundo, es claro que en el primer trimestre del año 2008, cuando se realizó este interrogatorio, los estudiantes de esta promoción de magisterio aún no se adherían a él en absoluto. Se limitan a hablar “poco” o “bastante” con amigos y familia y aún menos con colegas de trabajo.

En el Posttest se incrementa el número de personas que “nunca” habla de política ni en asociaciones, ni en internet, ni con los colegas del trabajo. De hecho es significativa la *prueba Wilcoxon* pero en sentido negativo, para internet. Solo aumenta en uno o dos individuos el tiempo dedicado a hablar de este tema en familia o con los amigos.

En conclusión, puede afirmarse que no he conseguido promover entre mis alumnos el, de por sí restringido, interés por la “política” en alguna de sus manifestaciones.

Gráfico 8. Porcentaje de estudiantes según su sentimiento hacia la Política, antes y después del curso.

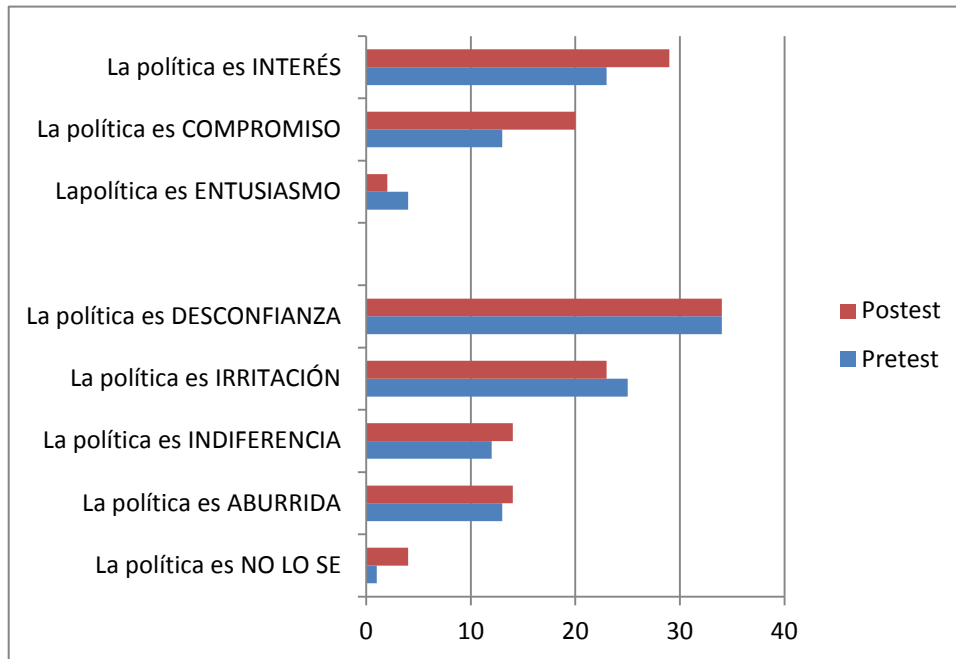


Gráfico 9. Distribución de estudiantes en función de si interés hacia la política, antes y después del curso

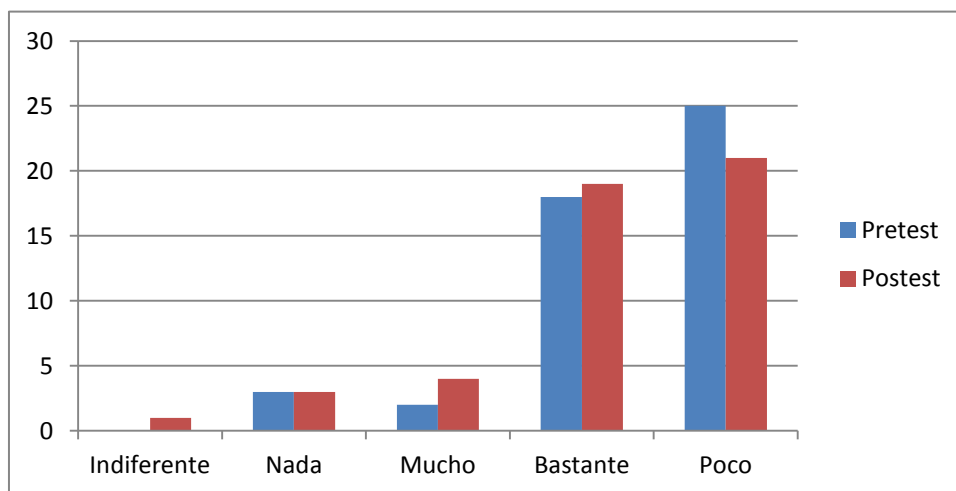
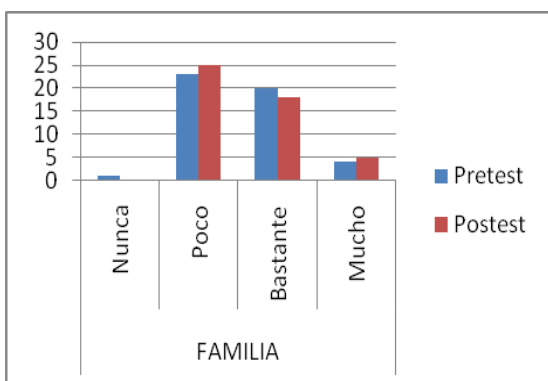
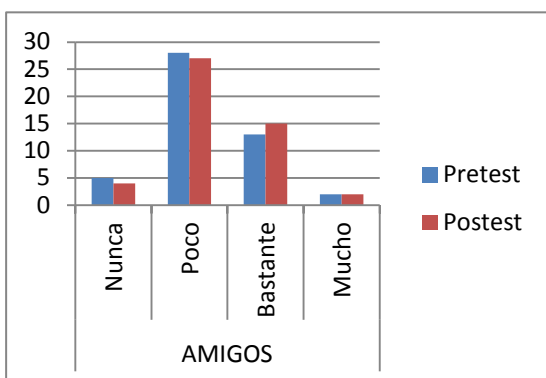


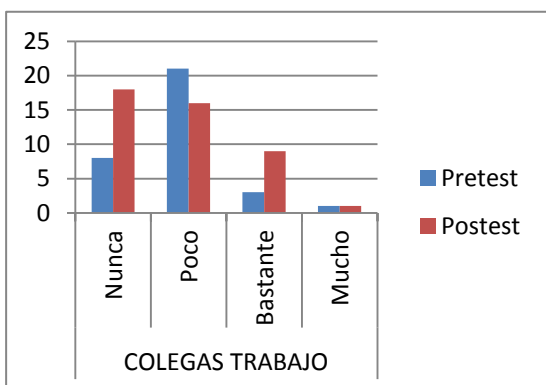
Gráfico 10. Evolución del tiempo para hablar de Política, antes y después del curso



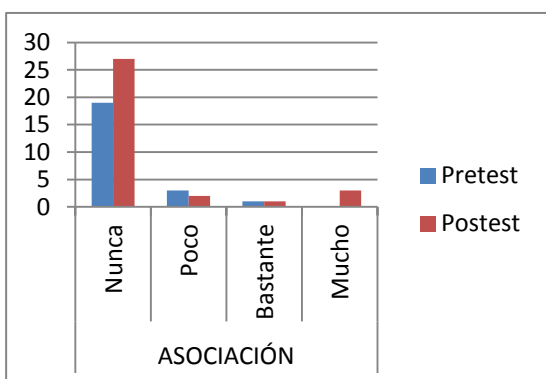
FAMILIA		
	Pretest	Posttest
Nunca	1	0
Poco	23	25
Bastante	20	18
Mucho	4	5



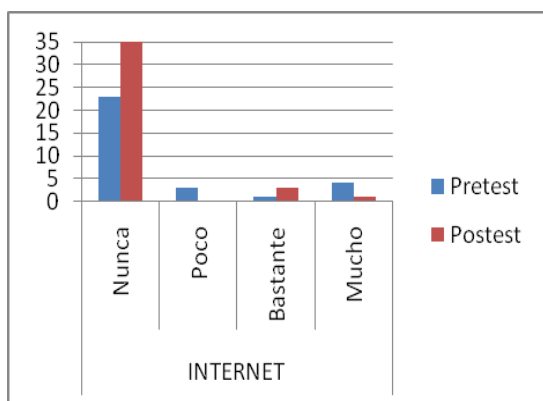
AMIGOS		
	Pretest	Posttest
Nunca	5	4
Poco	28	27
Bastante	13	15
Mucho	2	2



COLEGAS DE TRABAJO		
	Pretest	Posttest
Nunca	8	18
Poco	21	16
Bastante	3	9
Mucho	1	1

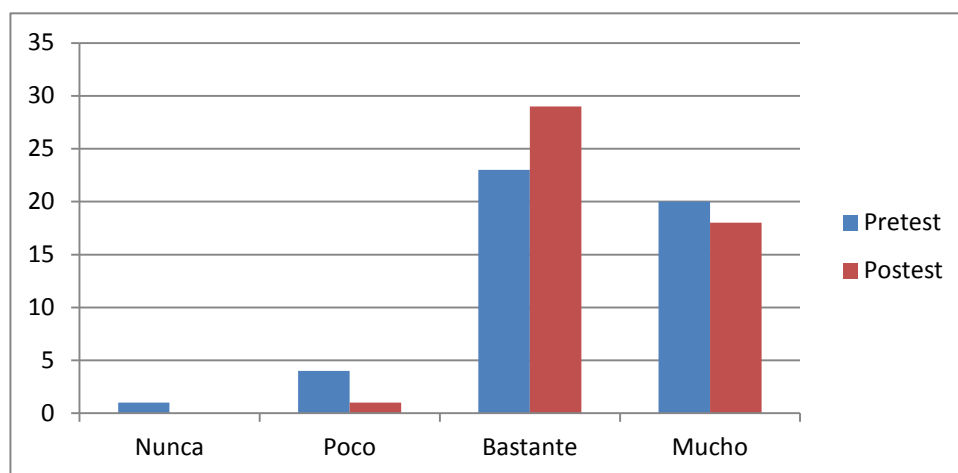


ASOCIACIÓN		
	Pretest	Posttest
Nunca	19	27
Poco	3	2
Bastante	1	1
Mucho	0	3



INTERNET		
	Pretest	Posttest
Nunca	23	37
Poco	3	0
Bastante	1	3
Mucho	4	1

Gráfico 11. Evolución de la Preocupación por Temas Sociales, antes y después del curso.



Temas sociales

Pasando a otro punto, en lo que se refiere a la posible preocupación por los temas sociales (Cuadro 3.4 y 3.5 del cuestionario), se invierten los términos y mis estudiantes expresan un interés casi unánime por ellos, tal como aparece en el gráfico 11 del anexo I. Cuarenta y tres personas hablan bastante o mucho de temas sociales en el Pretest, proporción que se incrementa hasta las 47 en el Posttest.

Tanto en el Pretest como en el Posttest, se mantiene el carácter privado de los ámbitos de debate en familia o con amigos, y algo más con los colegas de trabajo que en el caso de los temas políticos. En el Posttest aumenta en seis personas las que “nunca” hablan de temas sociales en asociaciones (pasan de 16 a 22) y en 9 las que “nunca” lo hace con colegas del trabajo (pasan de 5 a 14) (Gráfico 12).

Es notable la distinción clara entre temas de política y temas sociales y la diferencia de interés por ellos. Quizá denote la distancia existente entre lo que debía concernir a la política y los políticos, que no es otra cosa que los temas que afectan a la sociedad, y lo que reflejaban los medios de comunicación, a menudo debates partidistas y “crispación”, desbordante durante el primer trimestre del año 2008, fecha en que se responde al cuestionario.

4. Grado de confianza cívica, es decir, de confianza en las instituciones y en sus miembros.

(Cuadro 4.1 del cuestionario)

El cuadro en el que se preguntaba el grado de acuerdo con diversas afirmaciones en este sentido se desglosa en las tablas 4.1 a 4.7 de resultados.

En lo que concierne a lo que he llamado confianza cívica que mide la confianza en las instituciones (poderes democráticos en general con una mención especial para el judicial) y en los políticos, los resultados son coherentes con el nivel de desconfianza expresado en el epígrafe 3. Por un lado, mis estudiantes son abrumadoramente conscientes, o así lo expresan, de que la democracia es el sistema menos nocivo de armonizar intereses (que no el óptimo) y de que la confianza debería de ser el fundamento de la sociedad y de la política. Asimismo son optimistas con respecto al poder de la participación activa y la reivindicación en la mejora del sistema democrático tal como lo expresan 28 personas (tabla 4.5). Sin embargo perciben que la realidad no concuerda con el ideal y, casi en la misma proporción, creen que ni los políticos, ni los sistemas de control realizan sus funciones correctamente. Así, aunque el número de personas que se reservan la opinión es alto, 15 frente a 23 que muestran directamente su desconfianza, los políticos no servirían al bien común, sino a sus propios intereses (tabla 4.3). El grado de desconfianza frente al sistema se manifiesta más abiertamente en la siguiente pregunta (tabla 4.4). Treinta y dos sujetos están en desacuerdo con la afirmación de que cuando alguien abusa acaba en los tribunales y en prisión, lo que pone en entredicho los sistemas de control propios de las democracias y quizá involucre también a los propios tribunales.

Pulsé la opinión de mis estudiantes sobre dos rasgos que aparecen en las estrategias de los políticos en España y que son rechazados enteramente en las democracias anglosajonas y en otras muchas europeas, en tanto que minan el capital social: la llamada “crispación” como forma de hacer oposición y la mentira como forma de actuación y expresión que descalificaría para siempre. La primera es rechazada ampliamente (32 de un total de 48) aunque el número de personas indecisas y que la acepta es 16. En el caso de la mentira se produce una proporción semejante. Es decir que se vislumbra una cierta laxitud en la exigencia de moral y honradez en el ámbito público, en personas tan jóvenes.

En el Postest no se producen cambios importantes en las actitudes del grupo en general, aunque se afianza la tendencia en dos puntos: el número de personas que está de acuerdo en que la democracia sirve los intereses de los políticos se incrementa en cuatro personas y en 7 los que están totalmente de acuerdo (siendo significativa la prueba de Wilcoxon para este resultado), lo que coincide con el nivel de desconfianza en la política, expresado en el epígrafe anterior. La reflexión y una mayor información sobre el funcionamiento de las instituciones locales, que formaba parte de su trabajo, quizá haya afianzado el pesimismo. Frente a este se produce un incremento en el valor otorgado a la participación y a la acción directa para un mejor funcionamiento de la democracia en 8 personas, manifestando esta disposición 32 personas de 48.

En el resto de los puntos no hay cambios significativos, incluyendo la desconfianza en el sistema manifestada por 32 sujetos e incluyendo la laxitud o indiferencia ante la mentira en política que mantienen 20 sujetos, 3 más que en el Pretest.

Tabla 4 .1 La confianza mutua debería ser el fundamento de la sociedad y la política, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	1
En desacuerdo	2	3
Indeciso	13	8
De acuerdo	24	29
Totalmente de acuerdo	9	7

Tabla 4 .2 La democracia tiene defectos pero es el sistema menos nocivo de armonizar los intereses, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	1	1
En desacuerdo	2	5
Indeciso	7	7
De acuerdo	26	21
Totalmente de acuerdo	12	14

Tabla 4 .3 La democracia a menudo sirve los intereses de los políticos, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	4	0
En desacuerdo	6	4
Indeciso	15	14
De acuerdo	19	23
Totalmente de acuerdo	4	7

Tabla 4 .4 Creo que el sistema funciona bien. Cuando alguien abusa acaba en los Tribunales y en prisión, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	12	11
En desacuerdo	21	21
Indeciso	5	8
De acuerdo	9	6
Totalmente de acuerdo	1	2

Tabla 4 .5 Si todos participásemos, nos manifestáramos y pidiéramos explicaciones, la democracia funcionaría mejor, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	2	1
En desacuerdo	7	4
Indeciso	11	7
De acuerdo	15	22
Totalmente de acuerdo	13	14

Tabla 4 .7 La mentira descalifica a un político para siempre, antes y después del curso

	Pretest	Posttest
Totalmente en desacuerdo	4	4
En desacuerdo	5	9
Indeciso	8	7
De acuerdo	17	17
Totalmente de acuerdo	14	11

5. Papel del conocimiento en la actividad política

(Pregunta 5.1 del cuestionario que recogen las tablas 5 y 6 de resultados).

El papel del conocimiento en el desempeño de las funciones políticas, o como se expresa en el título en el compromiso político, es un tema que me interesa especialmente dado que una de las premisas de las que partía mi investigación era que los valores democráticos pueden afianzarse o suscitarse mediante el simple conocimiento reflexivo de un fenómeno social, en este caso el conocimiento de un posible problema de índole social y local, sin otras directrices que las propias del análisis regional crítico y las propuestas didácticas para la educación en ciudadanía planteadas en clase.

En este punto preguntaba si es posible desempeñar cargos públicos como el de ministro o el de concejal eficazmente sin una competencia técnica o en el caso de los concejales sin tener además un conocimiento de primera mano de su circunscripción. Las dos respuestas mantienen la coherencia y por un lado rechazan claramente la posibilidad, pero, en ambos supuestos, hay un grupo nutrido de estudiantes, 24, es decir el 50%, en el caso de la competencia técnica de los ministros, y 18 en el caso del desconocimiento de los problemas de primera mano, que no se pronuncia, lo que podría interpretarse como duda. Me resulta sorprendente que personas cuya vocación es la educación de la población y que deberían fomentar y mejorar la sociedad del conocimiento duden de la necesidad de abordar la gestión y la mejora de las cuestiones sociales y económicas desde la información, la razón y la ciencia.

En el Postest se empeora la situación pasando en el caso de los ministros de 24 a 26 sujetos que piensan que la competencia técnica no es necesaria en un ministro y el número total de sujetos en contra desciende de 21 a 19. Al menos, en el caso de los concejales descienden los indecisos en cuatro personas pero sin más cambios dignos de mención.

Tabla 5 Evolución de la opinión de los alumnos frente a la siguiente afirmación:
 “Los ministros en el gobierno y los consejeros en las comunidades pueden pasar de un ministerio o de una consejería a otra sin problemas para su eficacia”

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	8	6
En desacuerdo	13	13
Indeciso	24	26
De acuerdo	3	3
Totalmente de acuerdo	0	0

Tabla 6 Evolución de la opinión de los alumnos frente a la siguiente afirmación:
 “No es necesario que los concejales que se presentan por una circunscripción vivan en ella ni la conozcan”

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	11	14
En desacuerdo	18	18
Indeciso	18	14
De acuerdo	0	2
Totalmente de acuerdo	1	0

6. Formas de participación en la vida pública

Este apartado trataba en profundidad las formas de participación y comprendía desde la pregunta 6.1 a la 6.6, siendo esta última un cuadro complejo de doble entrada.

Se preguntó primero si habían votado (6.1 del cuestionario) y luego (6.2) se presentaron hasta diez razones por las que votar o no votar, de las que había que escoger solo tres. Casi todos votan antes (44 personas) como después del curso (43), siendo las razones más frecuentes aducidas, que se contempla el voto como un derecho y un deber, en

primer lugar, con pocas excepciones y con un ligero aumento en el Postest, seguido del deseo de que los representantes nos representen (una treinta personas antes y después). En tercer lugar y casi en idéntica proporción “para que no ganen determinadas opciones” (es decir un voto en negativo que emiten antes y después del curso en torno a las 23 personas) y “porque me convence lo que propone algún partido” (voto positivo emitido por 23 personas antes y después). Estas opciones demuestran una confianza importante en el funcionamiento del sistema democrático para la representación de los intereses de los ciudadanos. El voto parece considerarse la forma de participación favorita, sin lugar para la desconfianza como demuestra el descarte de opciones negativas como: “no creo en la democracia” o “no sirve de nada, ya que los que ganan se olvidan siempre de sus promesas electorales”. (Tabla 7 y gráfico 8 de resultados), que no concuerda con la desconfianza en la política de epígrafes anteriores.

La tabla 8 que recoge las respuestas a la pregunta 6.3 “¿piensas que la política local mejora la vida de las personas?” muestra que el nivel de confianza en las instituciones locales ha aumentado, durante el curso, porque la opción “no a nivel personal” pasa de tener 24 votos a tener 17, mientras que aumenta de 15 a 22 “si, algo” y de 6 a 7 “si, mucho”.

Aparte del valor del voto, los sujetos confirman la necesidad y la bondad de participar activamente como lo muestran las respuestas casi unánimes a la pregunta (6.4): “¿Crees que tu participación es importante para conseguir cambios, aunque sean pequeños, en el ámbito social?”. Los sujetos que afirman “los ciudadanos debemos participar activamente en aquello que nos afecte” son 30 en el Pretest y 39 en el Postest. Están en torno a los 34, antes y después, los que opinan “se debe participar en los problemas sociales. Podemos y debemos cambiar las cosas”. Este punto es coherente con lo expresado anteriormente. El hecho de que la tercera forma más frecuente de participación escogida fuera: “Ser un buen maestro o maestra es mi mejor forma de participar”, parece confirmar que serían conscientes del compromiso intrínseco que supone la docencia y que cabe entenderse como espíritu de servicio a la comunidad (Gráfico 9). Tanto más cuanto tenían que escoger solo 2 de las 5 opciones. Es notable que esta es la única opción que disminuye en el Postest (pasa de 25 a 22).

La voluntad de participar parece algo mermada solo en virtud de la falta de información o de la existencia de canales claros de participación expresada por el doble de estudiantes que son de la opinión de que existe suficiente información (Gráfico 10 y pregunta 6.5).

En general cabría decir que el deseo de participar aumenta después del curso, así como el nivel de confianza en las instituciones.

El siguiente cuadro (6.6 del cuestionario) obligaba a escoger 6 opciones entre 12 a los estudiantes, de forma que tenían que optar por un estilo de participación compuesto de varios tipos de acción. Los resultados se recogen en la tabla 9 hasta la tabla 20.

Gráfico 9. ¿Crees que tu participación es importante para conseguir cambios, aunque sean pequeños, en el ámbito social? Evolución de la opinión de los estudiantes en torno a las siguientes afirmaciones, antes y después del curso

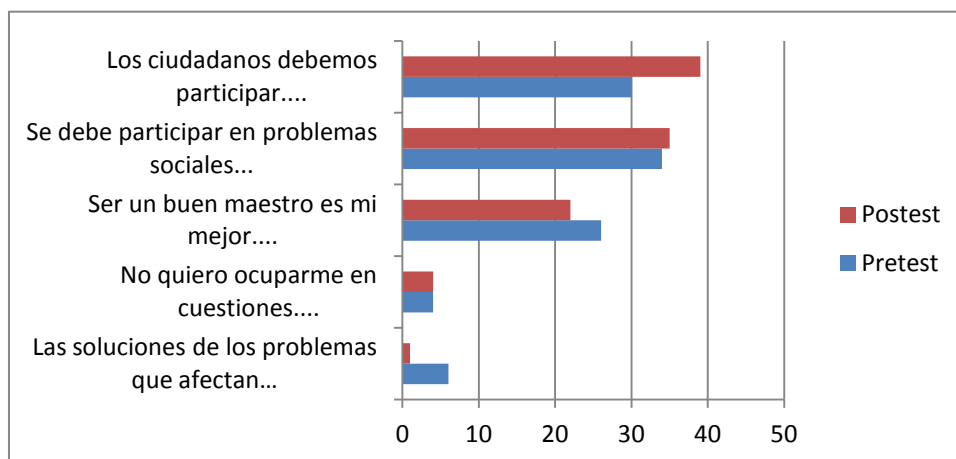


Tabla 8. Evolución de la Opinión que los estudiantes tienen sobre si la Política Local mejora la vida de las personas, antes y después del curso

	Pretest	Posttest
No porque no quieren los que gobiernan	3	2
No a nivel personal	24	17
Si algo	15	22
Si mucho	6	7

Tabla 10 Evolución de la frecuencia de alumnado en relación a la Asistencia a una Manifestación, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Ninguna utilidad	0	0
Poca utilidad	7	5
Indeciso	7	4
Bastante utilidad	20	25
Mucha utilidad	10	6

Tabla 11 Evolución de la frecuencia de alumnado en relación a la Participación en una Huelga, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Ninguna utilidad	1	0
Poca utilidad	4	1
Indeciso	5	6
Bastante utilidad	16	22
Mucha utilidad	12	5

Tabla 12 Evolución de la frecuencia de alumnado en relación a la Firma de una Petición, Denuncia..., antes y después del curso

	Pretest	Postest
Ninguna utilidad	0	0
Poca utilidad	5	1
Indeciso	2	5
Bastante utilidad	20	22
Mucha utilidad	8	8

Tabla 17. Evolución de la frecuencia de alumnado en relación a la Ocupar un Edificio Desocupado, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Ninguna utilidad	4	6
Poca utilidad	2	2
Indeciso	4	2
Bastante utilidad	2	1
Mucha utilidad	1	1

Tabla 20. Evolución de la frecuencia de alumnado en relación a su Disposición para Realizar Acciones Directas, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Ninguna utilidad	9	8
Poca utilidad	3	2
Indeciso	1	2
Bastante utilidad	2	3
Mucha utilidad	6	5

Aquí pretendí conocer de forma indirecta y teórica, el grado y características de la implicación en actividades públicas que estarían dispuestos a asumir, mediante la pregunta: “¿Qué grado de utilidad piensas que pueden tener las siguientes formas de participación para conseguir cambios sociales?”. Es decir que esta estaba formulada con un criterio crítico y volcado en la práctica aunque no se dirigía directamente a su subjetividad. Las 12 posibilidades variaban desde “votar en las elecciones” (cuenta con el mayor número de “votos” 35 en el Pretest y 37 en el Postest), “asistir a una manifestación” (con 30 votos en el Pretest y 31 en el Postest), “participar en una huelga” (con 28 y 27 respectivamente), “firmar peticiones o denuncias reivindicativas” (que repite en los dos cuestionarios con 28 adhesiones), “colaborar en asociaciones ecologistas o pro derechos humanos” (que también repite con 22 votos) o “colaborar en asociaciones vecinales o locales” (con 19 y 21 votos) dentro de una línea convencional o comunitaria, hasta “ocupar un edificio deshabitado” o “participar en un boicot” que solo cuentan con 3 y 2 votos en el Pretest que incluso descienden aún más en el Postest, es decir son rechazados, e incluso “realizar acciones directas, incluyendo algunas violentas” que sin embargo cuentan, antes y después del curso, con 8 adhesiones.

Tanto en el Pretest como en el Postest, que mantiene la tendencia, las respuestas se decantan con toda claridad primero por la más convencional liberal como es votar, pero las acciones reivindicativas comprometidas como asistir a una manifestación o participar en una huelga ocupan los lugares segundo y tercero en las preferencias ¹¹³ . En quinto y sexto lugar vienen acciones reivindicativas que pueden considerarse menos radicales aunque pueden suponer un grado de implicación importante.

¹¹³ Lo que es más, no son directamente rechazadas por ejemplo asignándoles ninguna o poca utilidad. La adhesión a la acción directa es congruente con las preferencias de la población española en su conjunto.

En el extremo contrario, con claridad se rechazan las que pudieran exigir un cierto grado de violencia, legal o física. La bisagra se encontraría en las opciones: “Realizar informes científicos para apoyar causas ecológicas o sociales” y “Estar al tanto de la información sobre política en los medios de comunicación” que atañen ambas al ámbito del conocimiento. Es digno de mención que esta última opción es la única que se incrementa de forma significativa en el Postest (de 15 a 23 personas).

Finalmente es notoria la divergencia entre la opción “votar cuando hay elecciones” (en torno a 36 adhesiones) y “pertenecer a un partido político o colaborar con él” que cuenta con solo 8 o 7 y que denota una actitud pasiva liberal frente al compromiso político. Concuere da con la falta de interés e incluso rechazo por el asociacionismo de cualquier tipo, que se ha manifestado ya (Epígrafe 2), pero que no está reñido con acciones reivindicativas no institucionalizadas.

7. Tipos de identidad y solidaridad

(Preguntas de respuesta múltiple 7.1, 7.3, 7.4 y 7.5 y cuadro de doble entrada 7.2)

Este epígrafe comprendía varios cuadros en los que se podía optar por todas las posibilidades. Mis alumnos podían expresar, y así lo hicieron, una identidad múltiple encajada y anclada en ámbitos de convivencia cada vez más amplios (Tabla 21) que respondía a la pregunta: “¿quién eres?, ¿tu identidad está?”. Todos coincidieron en la familia (todos menos dos personas, es decir 46), pero también en el barrio, en la ciudad, en la Comunidad Autónoma, en España, Europa hasta llegar al mundo, que tuvieron todos entre 35 y 37 adhesiones (si sumamos de acuerdo y totalmente de acuerdo) y en torno a 6 indecisos tanto en el Pretest como en el Postest. Habría que señalar que el mayor incremento se produce en el barrio que pasa de 37 votos a 43 y que, sin embargo, desciende el pueblo o la ciudad de 40 a 36. Estas dos últimas variaciones, probablemente respondan a dos trabajos que tenían que realizar durante el curso. Uno fue el grupal de estudio regional crítico del barrio con la unidad didáctica, y el otro consistía en una “aproximación afectiva a su barrio” en tanto que espacio de vida que se describía con toda la carga emocional posible, apelando a sus experiencias vitales. Posiblemente contribuyeran ambos a poner el foco sobre el espacio más cercano reforzando el conocimiento reflexivo y la identificación con él.

Un segundo cuadro (7.2 del cuestionario y desglosado en las tablas de resultados 22 a 29) recogía las opiniones o sentimientos acerca del grupo con el que se sentían identificados. La pregunta era “¿Quién comparte una misma identidad?”, que fue redactada, ex profeso, de forma bastante impersonal, o neutra, sin apelar directamente a su identidad. Nuestro sentimiento de pertenencia puede basarse en la ley (En esta tabla esto se reflejaba en las respuestas “los que tienen el mismo DNI” y los que “están obligados por ley”), puede basarse en una cultura o lengua común, puede basarse en un trayectoria histórica compartida en la que te incluyes como en una saga, o en unos mismos rasgos físicos, y finalmente, en la solidaridad como especie.

Las opciones rechazadas con total claridad fueron las legales y la solidaridad de especie. La más aceptada con total claridad es compartir una historia común, que, en el caso concreto de la Comunidad de Madrid, supone un sentido de pertenencia a España como nación con una trayectoria histórica de la que se sienten herederos, le sigue compartir una misma cultura y una misma lengua aunque también aparecen la etnia con 21 votos y la religión con 14. En todos estos casos el número de indecisos es relativamente grande y está en torno a los 14 del total de 48. Todo el conjunto quizá recoge un cierto malestar ante la apertura a otros pueblos y culturas. Por otro lado el siguiente cuadro (Gráfico 32) contradice esta falta de solidaridad de especie dado que 30 alumnos optan por otorgar generosamente los mismos derechos a los inmigrantes que a los españoles. La tabla 30 corrobora la percepción positiva de la mezcla de etnias, culturas, religiones que manifiestan los alumnos, aunque habría que contrastar esta respuesta, porque es difícil saber si he inducido una respuesta “políticamente correcta” ante una formulación tan directa de la pregunta. En los resultados Postest se mantiene la tendencia aunque aumenta en cuatro respuestas una percepción negativa de la multiculturalidad.

Tabla 23 Evolución de la opinión del alumnado en relación a quiénes comparten su Identidad con aquellos con los que se tiene una Cultura Común, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	1
En desacuerdo	5	4
Indeciso	14	4
De acuerdo	22	30
Totalmente de acuerdo	7	9

Tabla 26 Evolución de la opinión del alumnado en relación a quiénes comparten su Identidad con aquellos con los que se tiene una Lengua Común, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	7	6
En desacuerdo	7	10
Indeciso	13	15
De acuerdo	20	15
Totalmente de acuerdo	1	2

Tabla 27 Evolución de la opinión del alumnado en relación a quiénes comparten su Identidad con aquellos con los que se tiene un mismo DNI, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	23	28
En desacuerdo	15	12
Indeciso	7	3
De acuerdo	1	4
Totalmente de acuerdo	2	1

Tabla 29 Evolución de la opinión del alumnado en relación a quiénes comparten su Identidad con aquellos que pertenecen a la misma Especie Humana, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	20	13
En desacuerdo	8	16
Indeciso	5	10
De acuerdo	9	6
Totalmente de acuerdo	6	3

8. Gestión de los conflictos

(Pregunta bajo forma de cuadro de doble entrada 8.1 del cuestionario)

Los conflictos pueden percibirse como amenazas a la paz social, que debieran soslayarse, o como diagnóstico de injusticias o gestión no equitativa o no transparente de intereses que, a la postre, desembocaría en un mal funcionamiento de la democracia. Esto puede aplicarse a todo tipo y tamaño de agrupamiento humano, desde la propia

aula hasta las sociedades nacionales o supranacionales. Desde una perspectiva crítica confrontar estos conflictos y buscar soluciones consensuadas a través del diálogo y la negociación parece lo indicado.

En este caso confronté a mis alumnos con aseveraciones acerca de la conveniencia o inevitabilidad de los conflictos y acerca de su solución, recogiendo las respuestas en las tablas 32 a 36. Estos se mostraron mayoritariamente de acuerdo con las opciones: “los conflictos reflejan los problemas de la convivencia y no deben ocultarse”, así como “deben siempre discutirse para intentar alcanzar soluciones de consenso o cooperación” y “la educación es determinante para prevenir los conflictos”. Estas concuerdan con la propuesta crítica. Rechazaron casi unánimemente las dos opciones que entrañaran algún tipo de violencia como: “Los conflictos tienden a acabar siempre en situaciones violentas” y “a veces hay que resolver los conflictos con violencia, por ejemplo, cuando te han perjudicado a ti o a tu familia”, es decir que parece muy arraigada la cultura del diálogo frente a la de la imposición o violencia.

Los resultados Postest mantienen la tendencia pero se atemperan los extremos. La opción “totalmente de acuerdo” pierde peso frente a la opción: “de acuerdo”. Por ejemplo la inversión más clara se da en la aseveración: “los conflictos reflejan los problemas de la convivencia y no deben ocultarse” en la que 27 personas se muestran de acuerdo frente a 33 en el Pretest y de 16 personas que estaban totalmente de acuerdo pasamos a 8 en el Postest. En el caso de la conveniencia de buscar siempre el consenso las proporciones se invierten: había 18 personas cuyas respuestas fueron “de acuerdo” que pasan a 28 y las 27 personas que respondieron “totalmente de acuerdo” se reducen a 16. En el caso de las propuestas rechazadas se mantienen las proporciones.

Tabla 35 Evolución de la valoración del alumnado en relación a si los conflictos tienden a acabar siempre en situaciones violentas, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	12	11
En desacuerdo	21	19
Indeciso	6	8
De acuerdo	8	4
Totalmente de acuerdo	1	6

9. Relación entre el individuo y las instituciones

(Cuadros 9.1 y 9.2 del cuestionario)

Este punto se compone de dos cuadros en el cuestionario que inquieren acerca de la posición del individuo frente al Estado y las instituciones. Estas son estructuras normativas reguladoras del comportamiento de los hombres entre sí y, por lo tanto cristalizan los protocolos mediante los que los diferentes cuerpos y clases sociales u otros grupos sociales expresan y cogen las necesidades e intereses. Serían el fruto de sucesivos “pactos sociales” a los que se han avenido históricamente las sociedades para gestionar los recursos, casi siempre escasos, y sobrevivir como tales. Los modelos de ciudadanía sistematizan las diversas formas de concebir la creación y el control de estas estructuras así como los cauces de participación en ellas. Por ejemplo el grado de intervención y tutela del Estado definiría el liberalismo, y el alcance y carácter de los derechos definiría un concepto de ciudadanía más o menos crítico. Desarrollamos las características de estos modelos en el capítulo 1.

Para pulsar como perciben y valoran las instituciones y el grado de involucración en las estructuras de poder y de arbitrio de conflictos, mis alumnos respondieron primero a la pregunta: “¿Qué entiendes por libertad?” y, segundo, tuvieron que pensar y responder a la pregunta: “¿Qué significa ser un buen ciudadano o ciudadana?”.

9.1 Respuestas a la pregunta: “¿Qué entiendes por libertad?”

En los resultados que aparecen en la tabla 37 hasta la tabla 44 del anexo I, prevalece en primer lugar y prácticamente por unanimidad: “Poder intervenir en nuestro entorno para mejorar la comunidad, por ejemplo en nuestro aula como maestros” que remitiría a una concepción comunitaria de la ciudadanía, por el alcance del concepto de derecho como obligación hacia la comunidad dentro de un ámbito restringido y próximo. Por otro lado, definir la libertad como la posibilidad de trabajar por mejorar la sociedad, denota, por un lado, un encomiable y desinteresado espíritu de servicio y, por otro, el reconocimiento y la aceptación de lo que se ha llamado el “empoderamiento” del ciudadano en la democracia actual. (Ver tabla 44)

Las dos opciones que se prefieren a continuación son: “La libertad es un derecho que el Estado debe preservar”, máxima absoluta del liberalismo, y “la libertad es expresar con libertad opiniones y creencias” que es también casi unánime y coherente con la anterior. A estas tres opciones les sigue: “Hacer lo que queramos siempre que no perjudique a los demás” que cuenta con 4 personas “en desacuerdo” y 5 indecisas, estando 39 de 48 de acuerdo o totalmente de acuerdo. Esto matizaría en algo la opción liberal.

En el Postest se afianza el rechazo a esta opción ya que las personas que están totalmente “de acuerdo” descienden de 19 a 7 y 5 están “en desacuerdo” total frente a ninguna, aunque aumentan en 6 las que están “de acuerdo”.

Si, como parecen expresar estas respuestas, nuestra libertad se detiene allí donde comienza la de los demás, las reglas de convivencia o protocolos para evitar conflictos deberían estar instituidas con claridad. Sin embargo las dos opciones que vendrían a refrendar esa necesidad cuentan con muchos indecisos, sobre todo la que se enuncia: “la libertad es la práctica correcta del Estado de Derecho” (Tabla 42). La otra es: “la libertad es la práctica correcta del Pacto Social” (Tabla 41). No hay nadie que esté ni en desacuerdo, ni totalmente en desacuerdo frente a ninguna de las dos, pero la primera cuenta con 25 indecisos, es decir la mitad de los sujetos y la segunda con 19 o un tercio de ellos, de tal manera que no parece fácil resolver el problema del individualismo y el predominio de intereses basados en criterios de poder y es ciertamente preocupante, en tanto que el Estado de Derecho es un pilar irrenunciable de la democracia.

En el Postest el número de indecisos desciende a la mitad en el caso del Estado de Derecho (13 individuos) pasando a estar “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”. En el caso de la práctica del Pacto Social los indecisos se convierten en personas totalmente “de acuerdo”, por lo que el cambio sería extrapolable a una población mayor (según la prueba Wilcoxon).

Finalmente, quiero indicar que la aseveración: “La libertad es hacer lo que queramos” fue rechazada mayoritariamente, aunque un mismo número de personas (cinco) se mostró “de acuerdo” así como “muy de acuerdo” (dos) antes y después del curso.

TABLAS 39, 40, 41, 42

Tabla 39 Evolución de la opinión sobre si la Libertad es expresar con libertad opiniones y creencias, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	0
En desacuerdo	1	2
Indeciso	3	6
De acuerdo	21	22
Totalmente de acuerdo	23	18

Tabla 40 Evolución la opinión sobre si la Libertad es Poder asociarme o agruparme con otros para lograr un objetivo común, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	0
En desacuerdo	0	1
Indeciso	12	5
De acuerdo	19	31
Totalmente de acuerdo	17	11

Tabla 41 Evolución de la opinión sobre si la Libertad es la Práctica del Pacto Social, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	0
En desacuerdo	0	0
Indeciso	19	13
De acuerdo	22	24
Totalmente de acuerdo	7	11

Tabla 42 Evolución de la opinión sobre si la Libertad es la práctica correcta del Estado de Derecho, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	0
En desacuerdo	0	2
Indeciso	25	13
De acuerdo	15	22
Totalmente de acuerdo	8	11

9.2 Concepto de ciudadanía

En segundo lugar, respondieron a la pregunta directa: “¿Qué significa ser un buen ciudadano o una buena ciudadana?” (Cuadro de doble entrada 9.2 del cuestionario y cuadro sinóptico 9.2). En este caso se presentaron las posibles respuestas en un cuadro con 14 posibles respuestas con una gradación de totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo. Al no ser incompatibles unas con otras, para reducir y en cierto sentido “radicalizar” las opciones, solo podían elegir 7, despreciando las otras siete. Estos dos marcos se corresponden con los modelos maximalista y minimalista del continuum propuesto por Fouts y Lee, cuyo desarrollo se presenta en el capítulo 1.

Las tendencias aparecen con más claridad en las columnas de acuerdo o totalmente de acuerdo, pero también pueden manifestarse en negativo confirmando al rechazo de algunas opciones un carácter más reivindicativo incluso.

Pasemos a exponer los resultados, recordando que la población interrogada es de 48 sujetos. Los resultados desglosados aparecen en las tablas 45 a 58. Dada la complejidad de las respuestas presento el resultado de los análisis pre y Postest por separado, haciendo especial hincapié en las variaciones principales.

Resultados Pretest

La respuesta que recibe más adhesiones de total acuerdo es ser “solidario con los demás”, en concreto 33 y 7 de acuerdo, aunque hay tres personas que afirman estar en total desacuerdo. Este extremo tiene especial relevancia, en tanto que solo dos respuestas suscitan rechazo explícito (esta y “conocer los símbolos del país, como la bandera o el himno”) y que además este rechazo se afianza en el Postest con 8 personas en total desacuerdo y 2 en desacuerdo.

La segunda respuesta más votada, con el mismo número total de individuos, 40, fue “mostrar un comportamiento ético y moral”, en tercer lugar con 39 adhesiones fue “denunciar las injusticias”, en cuarto lugar, y seleccionado por 37 personas, se sitúa “cumplir las responsabilidades”. Siguen a estas preferencias “convivir en paz con los demás” y “respetar las leyes” con 36 votos.

Cuadro sinóptico 9.2 de valores de ciudadanía de la clase pretest y postest
 Sintetiza los resultados de las tablas 45 a 58 del análisis estadístico Anexo I

Tabla de preguntas 9.2 ¿Qué significa ser un buen ciudadano o una buena ciudadana?

Responde solo a las 7 opciones más importantes para ti.

Las cifras representan el número de alumnos que han respondido a cada ítem.

Indica con una cruz	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Suma acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Suma acuerdo
	Pretest	Pretest	Pretest	Pretest	Post	Post	Post	Post
1. Ser capaz de adoptar las decisiones más sabias		10	11	22		15	9	24
2. Respetar las leyes		15	21	36		15	17	32
3. Votar en la elecciones		5	7	11		13	11	24
4. Trabajar lo más posible		3	5	8	8	11	2	13
5. Cumplir las responsabilidades		18	19	37		24	8	32
6. Mostrar un comportamiento ético y moral		15	25	40		13	9	22
7. Denunciar las injusticias		12	27	39		23	14	37
8. Demostrar y reivindicar un pensamiento crítico		11	17	28		13	9	22
9. Conocer la historia y la cultura del país		5	5	10		14	11	25
10. Conocer los símbolos del país, como la bandera, el himno, etc.	3	3	4	7	3	6	5	11
11. Seguir las noticias políticas	1	5	0	5		0	1	1
12. Estar dispuesto a defender el país	4	4	5	9		0	7	7
13. Convivir en paz con los demás		8	28	36		12	17	29
14. Ser solidario con los demás	3	7	33	40	10	16	18	34

Según estas respuestas podríamos afirmar que el grueso de este grupo tiene un concepto liberal comprometido y responsable de la ciudadanía con una aproximación altruista e idealista a las relaciones con los demás.

Las respuestas menos votadas fueron “seguir las noticias políticas” con un único voto, seguida de “estar dispuesto a defender el país” y “conocer los símbolos del país como la bandera, el himno, etc.” con siete adhesiones, cada una, aunque esta última contó además con seis rechazos explícitos como ya mencionamos. Relacionada con estas opciones es “conocer la historia y la cultura del país” que solo obtuvo 10 votos.

Pocas son, pues, las personas que se adhieren a la línea institucional, patriótica y “cívica” o más restringida de ciudadanía, además “votar en las elecciones” solo contó con 11 votos y “trabajar lo más posible” con 8.

En conjunto podríamos afirmar que este grupo se decantaría en general por un modelo liberal activo y reivindicativo de ciudadanía, acercándose en algunos aspectos a la vertiente maximalista del continuum, frente a un modelo pasivo y no crítico, si bien “solo” 28 individuos (58%) explícitamente afirman que “demostrar y reivindicar un pensamiento crítico” es propio de un buen ciudadano.

Resultados Postest

En el cuestionario Postest se mantienen en general las preferencias dentro de las tres franjas constituidas por: adopción clara en torno a las 30 personas de 48, rechazo claro si la variable ha sido adoptada por menos de 15 personas y finalmente la franja intermedia en la que se incluyen las variables adoptadas por un número de personas cercano a las 24, que, por otro lado, es un no despreciable 50% de la población estadística.

En líneas generales el grupo mantiene las preferencias expresadas en el Pretest y se podría afirmar que las seis primeras opciones del Pretest mantienen su importancia reafirmandose el concepto de ciudadanía liberal solidario con hincapié en los valores de rectitud moral y altruismo idealista. A pesar de que existe un reducido número de personas, 3 en el Pretest y 10 en el Postest, que rechazan explícitamente la opción “ser

solidario con los demás”, opción que, por otro lado, ocupa la primera y tercera posición en el orden de preferencias de todo el grupo (con unas 40 adhesiones). Según la agregación de los datos no me aventuro a formular hipótesis para explicar estos rechazos.

La franja de respuestas con menos adhesiones se mantiene prácticamente igual si no es porque, por un lado, se produce el rechazo explícito por cuatro personas de la variable “estar dispuesto a defender tu país”, se incrementa en el número de personas 6 frente a 2 en el Pretest que rechazan la opción “conocer los símbolos del país como la bandera, el himno, etc.” Aunque también pasan de 7 a 11 los que toman esta opción. Por otro lado, las variables “conocer la historia y la cultura del país” y “votar en las elecciones” son adoptadas por unas 14 personas más que en el Pretest, cada una, integrándose en la franja intermedia.

5.2.3 Educación para la ciudadanía

El último epígrafe del cuestionario trata directamente de educación para la ciudadanía en Educación Primaria y contiene varias preguntas sobre el alcance, el ámbito de este tipo de educación así como los temas que debieran tratarse en él.

En primer lugar (Pregunta 10.1), mis alumnos debían señalar “qué adjetivos les parecían más apropiados para la educación para la ciudadanía en este nivel educativo”.

Dos de estos eran antagónicos: “necesaria” e “irrelevante” y señalarían una opción tajante ante el tema, que en aquel momento, presentaba un debate partidista enconado. Otros dos “adocrinadora” e “insuficiente” exigían un grado más de implicación y sinceridad y, finalmente, formulé una pregunta que podríamos llamar técnica: “¿Es la educación para la ciudadanía demasiado difícil para la etapa de Educación Primaria?”.

La respuesta más votada con gran diferencia al comienzo del curso fue “necesaria” (27 alumnos) mientras que ninguna de las otras superó los 7. “Adocrinadora” fue reseñada por 4. (Véase gráfico 17).

Si vemos la evolución, la opción “necesaria” se redujo en 4 alumnos, lo que significa que no conseguí generar en todos mis alumnos una conciencia de magisterio en valores,

como deseaba, si bien aumentó, en una proporción total semejante, las opciones “demasiado difícil” e “insuficiente”, bajando la proporción de “irrelevante”. Quizá estos pequeños cambios sean debidos a un conocimiento mayor de las dificultades, reales y probadas, que entraña trabajar con valores y actitudes entre una población que no ha pasado plenamente a las operaciones formales y que, según Kohlberg, no ha conseguido plenamente la autonomía moral y depende mucho del entorno, con el consiguiente peligro de adoctrinamiento (respuesta que aumenta muy ligeramente).

El gráfico 18 recoge la opinión acerca de si “es mejor tratar la ciudadanía desde otras ciencias o no” (Pregunta 10.2). En este caso las opiniones están divididas, 25 sujetos piensan que si mientras que 23 piensan que no. En este caso, después del curso aumenta el número de afirmaciones, 30, y se reduce a 18 las negativas, lo que apunta a que se podría cumplir una de mis hipótesis—el conocimiento reflexivo y crítico del entorno próximo sería un vehículo eficaz para educar en ciudadanía pero los resultados están lejos de ser óptimos.

Abundando en este aspecto pregunté también acerca de “la relación de la educación para la ciudadanía con diversas ciencias sociales y con el conocimiento del medio” (Pregunta 10.3).

La pregunta está formulada con cierta vaguedad de forma que las relaciones con las diversas ciencias admiten todas las interpretaciones. En tanto que las opciones no son excluyentes, podían los alumnos relacionar todas las ciencias con la ciudadanía y así lo hicieron aunque de forma cauta ya que prevaleció en todos los casos, y en proporción de 1 a 3, la opción “bastante relación” frente a “muchísima relación”. Esta cautela se manifiesta también en el número de personas que adopta la opción “no lo sé”. Es importante señalar, en primer lugar, que el grupo en conjunto ve una relación significativa entre las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía antes del curso, y que esta se amplifica y afianza después del curso. Para simplificar el análisis, agruparé las opciones “bastante” y “muchísima”.

En el Pretest, la ciencia que guardaba más relación era el derecho (36 personas), seguida de la historia y el conocimiento del medio (31 personas), luego venía la geografía con 28 y la economía era la que parecía tener menos relación con 20 votos.

Si nos paramos a ver la evolución, la historia mantiene con exactitud la misma posición, manteniéndose incluso el mismo número de personas que prefieren no opinar. El derecho se afianza como la más relacionada con 42 votos, pero el conocimiento del medio pasa a ocupar la segunda posición (de 31 pasa a 39), desapareciendo los 7 “no lo sé”. La geografía también pasa de 28 a 37 votos. El caso de la economía, que también pasa de 20 a 29, es importante porque el número de personas que incrementan su criterio sobre su papel en las relaciones sociales y el buen funcionamiento de la sociedad y, sobre todo, en la necesidad de vincularlo con la educación para la ciudadanía es suficiente para reseñarlo así como el número de personas que niegan este vínculo que pasa de 4 a 1. De hecho en las pruebas no paramétricas de Wilcoxon la geografía, el conocimiento del medio y la economía muestran un cambio significativo que podría ser extrapolado a una población mayor. Con todas las cautelas que implica una correlación en la que no todas las variables se controlan.

El caso de la geografía podría deberse a un efecto reactivo ya que formaba parte del curso. Pienso que mis alumnos pudieron también experimentar y calibrar por si mismos el potencial formativo de la geografía al realizar sus unidades didácticas en el transcurso de sus trabajos.

No es despreciable el caso de la economía, ya que remitiría a una concepción avanzada de ciudadanía en la que los derechos de tipo económico, pilares del Estado del Bienestar, vendrían a completar los previos, políticos y sociales. Tanto más cuanto que esta vinculación no se mencionó explícitamente en el curso.

Tabla 73 Evolución de la importancia que le dan al Conocimiento de los problemas como tema en la educación para la Ciudadanía, antes y después del curso

	Pretest	Postest
No lo sé	0	1
Nada	0	1
Poco	0	0
Bastante	13	16
Mucha	19	20

Gráfico 17 Evolución de lo que a los alumnos les parece la Ciudadanía, antes y después del curso

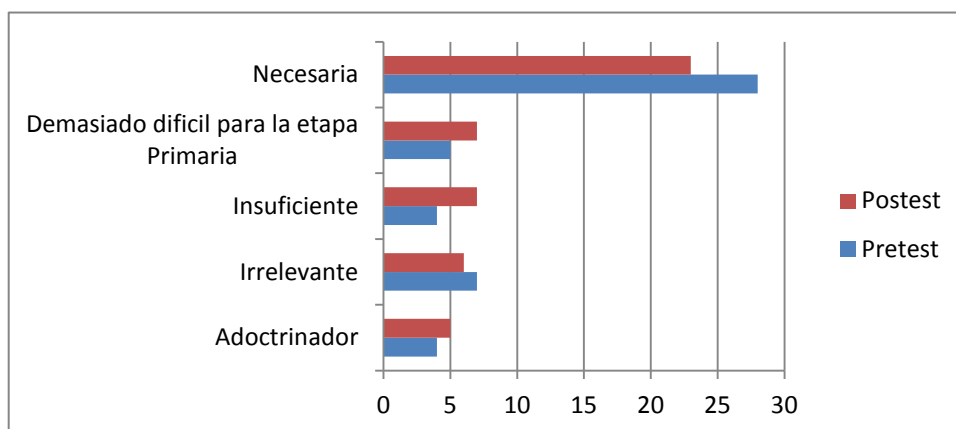


Gráfico 18 Evolución de la opinión de los alumnos sobre su Creencia de que es mejor trabajar la ciudadanía desde otras ciencias, antes y después del curso

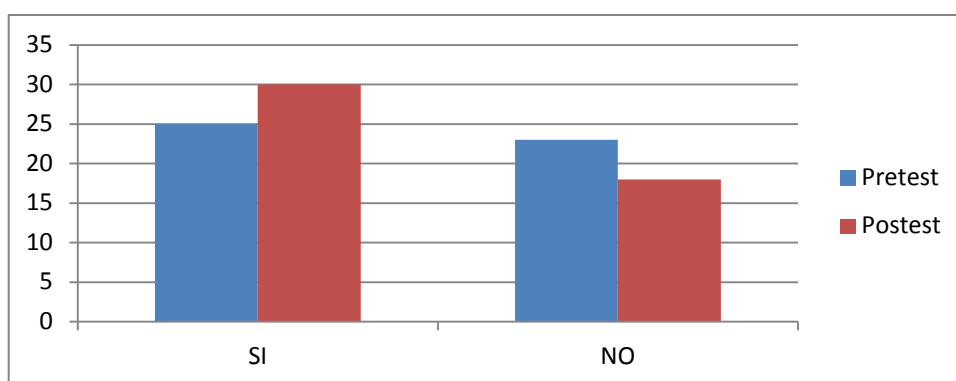
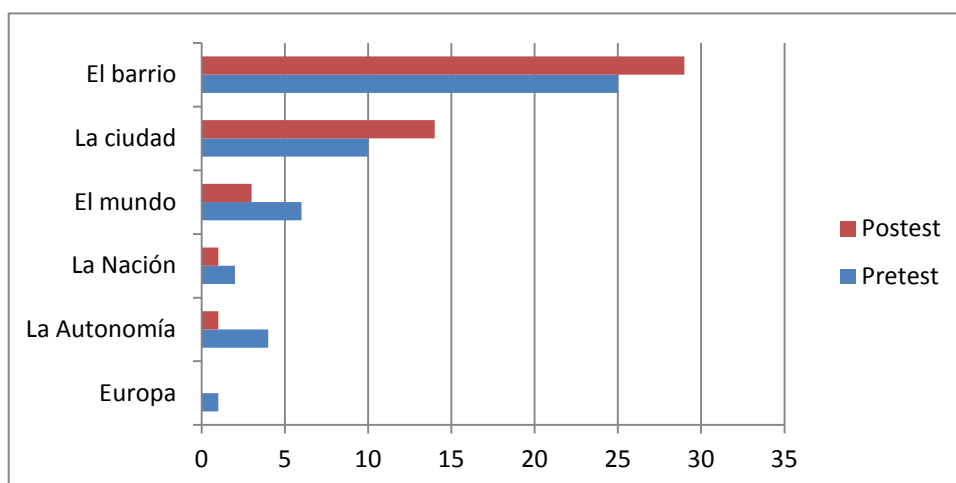


Gráfico 19 Evolución de la opinión de los alumnos sobre el Ámbito más apropiado para educar en ciudadanía en la Etapa Primaria, antes y después del curso



La siguiente pregunta 10.4 (formulada en cuadro de doble entrada) que recogen las tablas 60 a 73 de resultados (cuadro sinóptico 10.4), indaga en “cuáles serían los temas que mis alumnos escogerían para educar en ciudadanía”.

La pregunta está formulada apelando a su criterio personal de forma bastante directa (con tuteo incluido), e incluso podría tomarse como una pregunta aplicable a una hipotética programación anual, por ejemplo. Exactamente se formula así: “¿Cuánta importancia otorgarías a los siguientes temas en la educación para la ciudadanía?”.

Como en anteriores ocasiones se trataba de un cuadro complejo con 15 temas de los que solo debían tomar 7, de forma que es significativa la propia adopción de los temas, en este caso otorgándoles “bastante” o “mucho importancia”, en igual medida que los rechazos.

Cuadro sinóptico 10.4 de las preferencias en educación para la ciudadanía pretest y postest
 Sintetiza los resultados de las tablas 60 a 73 del análisis estadístico Anexo I

Tabla de preguntas 10.4 ¿Cuánta importancia otorgarías a los siguientes temas en la educación para la ciudadanía? Escoged solo los 7 más importantes.

Los valores representan el número de alumnos que han respondido a cada ítem.

Indica con una cruz	Bastante	Mucha	Pretest	Bastante	Mucha	Postest
			Suma			Suma
1.Libertad	17	26	43	22	21	43
2. Solidaridad	18	28	46	12	25	37
3. Poder de la sociedad civil	7	7	14	7	15	22
4. Participación activa en la vida civil	13	10	23	9	11	20
5. Parlamento	6	4	10	9	10	19
6. Constitución	11	9	20	9	10	19
7. Partido político	5	6	11	14	4	18
8. Ideología	6	7	13	10	2	12
9. Asociacionismo	4	7	11	7	8	15
10. Derechos Humanos	5	28	33	7	12	19
11. Responsabilidad o deber cívico (ej. pago de impuestos)	11	11	22	13	16	29
12. Cambio social	11	15	26	11	9	20
13. Corrupción	7	5	11	11	11	22
14. Conocimiento de los problemas	13	9	32	16	20	36

En el Pretest los 7 temas preferidos por los sujetos son “la solidaridad”, señalada por 43 personas de las 48, “la libertad”, escogida por 43 personas, “los derechos humanos” (33), “el conocimiento de los problemas” (32), “el cambio social”, escogido por 26

personas, “la participación activa en la vida civil” (23) y “la responsabilidad o deber cívico”, escogida por 22 personas del total de 48.

El estudio de “la constitución” fue escogido por 20 personas y constituiría el gozne entre las preferencias y los rechazos, que obtuvieron entre 11 y 14 votos.

Los temas “rechazados” son: “el poder de la sociedad civil”, “la ideología”, “el asociacionismo”, “el partido político” y “el Parlamento”.

No podría decirse que haya una homogeneidad total pero parece existir una tendencia en el grupo hacia un modelo liberal progresista o maximalista en el que educar para la solidaridad en, y para, la libertad y el respeto por los derechos humanos no deja tampoco de lado la comprensión de los problemas y el conocimiento de los cauces de participación en el ámbito público.

Los temas más propios de la educación cívica menos comprometida o minimalista, de carácter estático y legal, no parecen prioritarios.

Los resultados Posttest arrojan cambios en el grupo en su conjunto, perdiéndose una tendencia clara excepto para la preferencia por “la libertad” que mantiene 43 adhesiones y la “solidaridad” que ocupa la segunda posición aunque con 9 votos menos (37 personas). La tercera opción es el “conocimiento de los problemas” propuesto por 36 personas, 4 más que en el Pretest. La siguiente es “la responsabilidad o deber cívico” con 29 votos, es decir, 7 más que en el Pretest. Estas opciones (4 de las 7 que tenían que escoger) apuntan al mantenimiento del carácter progresivo de la postura del grupo hacia la educación para la ciudadanía. Sin embargo, a partir de ahí las preferencias están mucho más repartidas entre los 11 temas restantes y las adoptan entre las 22 y las 12 personas.

Los temas que ocupaban las últimas posiciones siguen ocupándolas. Veamos cuales han sido los cambios más significativos: gana 8 adhesiones el tema relacionado con “el poder de la sociedad civil” (pasa de 14 a 22 personas, 7 de las cuales le otorgan mucha importancia) y nada menos que 10 el tema de la “corrupción” (pasa de 12 a 22), pero

baja en seis votos “la preocupación por el cambio social” y sobre todo baja de 33 a 19 votos el tema de “los derechos humanos”.

Creo que estos cambios serían atribuibles a la intervención en tanto que esta les obligaba a interesarse e investigar cuestiones de convivencia y posibles problemas de índole social en el ámbito más cercano y local, si bien debían explicarlos acudiendo a ámbitos sociales y económicos superiores e incluso globales. El tratamiento de estos temas en una hipotética aula de tercer ciclo de Primaria con el fin de educar en ciudadanía (segunda parte de su trabajo) exige estrategias propias de este ciclo y adecuadas al estadio de desarrollo moral de los alumnos tal como, de hecho, las utilizaron mis estudiantes. De ahí que junto a valores irrenunciables como la solidaridad o la libertad tomen más importancia el conocimiento de los problemas, ya que en la estrategia de problemas se fundamentaba su ejercicio y su propuesta didáctica, la responsabilidad o deber cívico ya que es de suponer y esperar que mis alumnos han adquirido o tomado conciencia de la necesidad de desarrollar el sentido de la responsabilidad en sus futuros alumnos. Estos, además, aún necesitan referencias morales restringidas a grupos cercanos. De ahí que los temas relacionados con los derechos humanos o el cambio social, pierdan peso frente a la corrupción o como despertar las estrategias de participación en la sociedad, que son menos globales y abstractos y más asequibles y concretos.

Vendría a refrendar esta opinión la respuesta a la pregunta sobre “el ámbito (geográfico) más apropiado para educar en ciudadanía en la etapa de Primaria” (10.5 del cuestionario).

En el Pretest junto al barrio, votado por la mitad de los sujetos, aparecían la ciudad (10) y luego el mundo, la autonomía, la nación y Europa, en ese orden de preferencia con pocos sujetos. En el Posttest se incrementa la preferencia por el barrio y la ciudad y casi desaparecen las demás opciones. Es interesante reseñar que mientras Europa cae completamente, se mantiene el mundo con tres votos, dos más que la autonomía.

5.3 Resumen de la discusión sobre el grupo clase

5.3.1 Valores de ciudadanía

El grupo clase es bastante homogéneo en lo que concierne a valores y actitudes como ciudadanos aunque, como veremos, en algunas variables Postest las preferencias están más repartidas entre las opciones planteadas. Los valores de ciudadanía de mis alumnos no cambian sustancialmente después de la intervención, lo que es comprensible dado que se trata de personas jóvenes pero adultas de más de 19 años. Los resultados y cambios se pormenorizan en la discusión del análisis, aquí solo aparecen los más importantes.

El grupo en su conjunto separa con claridad los temas políticos de los sociales. Así, presenta una desconfianza de base hacia las instituciones propias de una democracia, incluyendo la judicial, y hacia los políticos. En el Pretest parece prevalecer un sentimiento negativo hacia la gestión de lo público con un desinterés notable hacia la política, tanto en lo que concierne a la información como a la participación, restringiéndose una y otra al ámbito familiar y privado. Es de especial relevancia la nula presencia de Internet. En el Postest se incrementa algo el interés y el compromiso pero se mantiene el nivel de desconfianza.

En lo que atañe a los temas sociales, el interés es unánime, lo que parecería una incongruencia, si no fuera porque, en el momento de realizarse la investigación, en el segundo cuatrimestre de 2008, la política no aparecía en los medios de comunicación como la gestión de los asuntos de la sociedad sino como el relato de las pugnas partidistas y ajenas al conjunto de problemas de los ciudadanos.

Es de reseñar el poco interés por cualquier actividad asociativa, incluyendo las deportivas, lo que quizá podría indicar una tendencia hacia el individualismo inherente al sistema capitalista o un rasgo cultural más o menos local. En cualquier caso denotaría poca confianza en la capacidad de cambiar las cosas mediante la asociación.

En cuanto al funcionamiento de las instituciones democráticas el grupo de estudiantes se muestra pragmático, aceptando las reglas del juego democrático como el mejor sistema para dirimir los conflictos, pero al tiempo desconfiado ya que percibe en su

conjunto que ni los políticos ni los sistemas de control democráticos realizan correctamente sus funciones. Por otro lado, son idealistas y optimistas en lo que atañe a las posibilidades reales de la participación y la reivindicación política que mejora en el Postest.

Es sorprendente que expresen bastante tolerancia hacia la mentira y la corrupción al mismo tiempo que no valoren suficientemente ni la ciencia ni la información en la adopción de decisiones por parte de los políticos, tanto más que esta actitud no mejora en el Postest.

En lo que se refiere a los canales de participación en el ámbito público, tanto antes como después del curso se mantiene la preferencia clara por el voto, pero son ampliamente admitidas acciones reivindicativas directas como las manifestaciones o la huelga, y se rechazan únicamente aquellas que implican con claridad algún grado de violencia física o legal. Asimismo es de notar esta tendencia hacia la pasividad en el rechazo de la opción de participar o colaborar en algún partido político, sobre todo frente a la aceptación general del voto. La única forma de participación, bastante pasiva, que se incrementa notablemente Postest es la de seguir la actualidad política en los medios de comunicación.

De la misma manera que se diferenciaban los temas políticos de los sociales, en este caso frente a la delegación en los políticos, está muy ampliamente aceptada la necesidad de participar en los problemas sociales para cambiar las cosas, y más concretamente, más de la mitad de la clase piensa que su labor como maestros y maestras es su mejor forma de participar en la comunidad.

En cuanto a la identidad y la aceptación del “otro” se rechaza, por un lado, la pertenencia a la especie humana que contradice la percepción positiva que expresan con respecto al multiculturalismo y pluralidad de credos. Por otro lado, se rechaza la inclusión de tipo legal mientras que la adhesión más claramente aceptada es la de compartir una historia, una cultura y una lengua comunes. Debido al carácter reactivo de algunas respuestas, es difícil discernir el grado de apertura real del grupo ante otras culturas, ya que podría prevalecer lo “políticamente correcto”.

Por otro lado, sí parece muy arraigada la cultura del diálogo frente a la imposición o la violencia, aunque este es uno de los ejemplos en los que el grupo se muestra más reflexivo y cauto en la exposición y gestión de los conflictos, ya que se abandonan los extremos en el Postest.

La relación del individuo con las instituciones como estructuras en las que cristalizan los protocolos de negociación de necesidades e intereses es uno de los rasgos definitorios de los modelos de ciudadanía. En este importante ámbito podría decirse que el grupo expresa un espíritu de servicio a la comunidad a través de su trabajo, es decir que prefieren la pregunta qué puedo yo hacer por el Estado a la opuesta, que puede hacer el Estado por mí. Esto junto a la preferencia mayoritaria de la máxima liberal “la libertad es un derecho que el Estado debe preservar” nos remitiría a una concepción liberal comunitaria de ciudadanía. Sin embargo, se produce al menos en el Pretest cierta incongruencia en tanto que mis alumnos no se expresan con tanta claridad a la hora de fijar las reglas de convivencia y se cuentan numerosos indecisos a la hora de valorar el Estado de Derecho o el pacto social.

Creo que esta indecisión en realidad denotaba el desconocimiento del significado de ambos conceptos que, al menos para el caso de este grupo, podría atribuirse a la ausencia de una formación adecuada en ciudadanía. La situación cambió significativamente en el Postest y se les otorgó el valor adecuado.

La jerarquía de los siguientes valores y actitudes me permiten afirmar que el grueso del grupo se decantaría por un concepto liberal pero comprometido y responsable con sus conciudadanos, ya que se hace gran hincapié en la solidaridad. No sabría interpretar el alcance de esta solidaridad, si es de carácter emocional o compasivo o más bien se refiere a una distribución de la riqueza justa como parece indicar que se cuente entre los rasgos definitorios del buen ciudadano junto al servicio a la comunidad la “denuncia de las injusticias”. Como corolario a esta tendencia, está la referencia a la necesidad de demostrar y reivindicar un pensamiento crítico que es adoptada por el 58% de los estudiantes.

El modelo institucional, cívico nacionalista cuenta con pocas adhesiones.

En líneas generales el grupo mantiene en el Postest las tendencias del Pretest y se reafirma el concepto de ciudadano liberal pero solidario con hincapié en los valores de rectitud moral y altruismo idealista.

5.3.2 Educación para la ciudadanía

Lograr que mis alumnos adquiriesen una competencia suficiente para educar en ciudadanía democrática a sus futuros alumnos de Primaria era mi objetivo central. El segundo era que lograsen adquirirla trabajando el conocimiento del medio de forma crítica. De forma que las respuestas a esta parte del cuestionario constituyen un baremo importante para calibrar la eficacia del instrumento que se ponía a prueba. En esta parte del resumen de la discusión de los datos voy a sintetizar menos que en la anterior, para exponer los matices y para cotejar los resultados con los correspondientes del apartado anterior.

El hecho de que no consiguiera que aumentara el interés por la educación para la ciudadanía entre mis estudiantes ya invalidaría todo el proceso. Así en el Pretest solo un poco más de la mitad de mis estudiantes pensaba que la educación para la ciudadanía era necesaria en Primaria; cuatro alumnos menos opinaban esto en el Postest, aunque también bajaba el número de personas que pensaba que era irrelevante.

En cuanto a si era mejor tratar este tipo de educación a través de otras ciencias aumenta el número de respuestas afirmativas, pasan de 25 a 30, pero el 25% de la clase aún opina que no es así.

Entrando en el detalle de qué tipo de ciencia o disciplina sería más adecuada, se afianzan y ganan posiciones en el Postest: el derecho, la geografía y la economía así como el área de conocimiento del medio. El caso de la geografía y del conocimiento del medio podría atribuirse a la experiencia directa entre los alumnos del potencial formativo que indudablemente presentan para el aula de Primaria.

No es despreciable el caso de la economía ya que podría remitir a una concepción avanzada de ciudadanía en la que los derechos económicos, vienen a mejorar y completar los políticos y sociales. Recordemos el carácter solidario e idealista del concepto de ciudadanía del grupo.

Tal como lo expreso en la discusión de los resultados sobre educación para ciudadanía, no podría decirse que haya una homogeneidad total entre los estudiantes en el Pretest; pero sí que parece existir una tendencia en el grupo hacia un modelo liberal progresista o maximalista en el que educar para la solidaridad, la libertad y el respeto por los derechos humanos. Tampoco se deja de lado la comprensión de los problemas y el conocimiento de los cauces de participación en el ámbito público.

Los temas más propios de la educación cívica menos comprometida o minimalista, de carácter estático y legal, no parecen prioritarios.

Los resultados del Postest siguen dando prioridad a la libertad y la solidaridad congruentes con los valores de ciudadanía expresados.

Me atrevo a afirmar que el ascenso a la tercera posición del “conocimiento de los problemas” preferido como tema de educación para la ciudadanía por 36 personas obedece a la estructura del trabajo (proyecto con tema controvertido incluido) que les propuse y que expongo en el contexto curricular ya tratado.

Junto a este, los cambios más significativos incluyen el incremento de la importancia del poder de la sociedad civil, en paralelo al de la importancia otorgada a la corrupción que quizá tenga que ver con el interés por los temas sociales frente a los políticos.

Que el cambio social y los derechos humanos pierdan posiciones como temas interesantes para educación para la ciudadanía creo que obedece a las razones de adecuación al aula de Primaria como ya he mencionado y a la necesidad de concreción y cercanía en el tiempo y en el espacio.

Es interesante recordar que la solidaridad de especie que tiene su corolario en la creación y difusión de una carta de derechos humanos que son universales fue rechazada por una parte significativa de la clase.

En el lado opuesto del continuo propuesto por Fouts y Lee, concuerda el rechazo de todo lo concerniente a la identidad nacionalista y los emblemas patrióticos con el

rechazo a la ideología, el partido político e incluso el asociacionismo y el Parlamento como temas idóneos a tratar en educación para ciudadanía.

Una de las hipótesis de partida de esta tesis era que existe una correlación entre los valores de ciudadanía y el tipo de educación para la ciudadanía que se propugna a nivel estatal. El caso de España es algo particular ya que frente a una idea confusa y poco comprometida de lo que supone la ciudadanía, hallamos una propuesta de educación ciudadana ambiciosa y completa, hasta noviembre de 2013. En ella se trataban todos los temas que permitirían la formación de ciudadanos informados tanto de los tipos de institución y su propósito y funcionamiento, como de las fuentes de injusticia, desigualdad y segregación que existen en los ámbitos, personal, nacional e incluso internacional. Desde el punto de vista procedimental se aspiraba a la formación de individuos informados y críticos, que saben discernir la veracidad e intencionalidad de las informaciones y documentos y que saben contrastar datos y opiniones. Los estudios de casos y dilemas y el método dialógico eran las estrategias propuestas para la comprensión y resolución de conflictos de intereses y de pareceres¹¹⁴. El hecho de que la asignatura o asignaturas de Educación para la Ciudadanía aparezcan o desaparezcan o se amenace con su desaparición es un indicio de la rigidez de los criterios educativos del Partido Popular, que probablemente accedió a mantener la asignatura ante la presión de Europa. La desaparición de la última versión en noviembre de 2013 parece confirmar que la presión de los grupos más ultraconservadores dentro de la organización han consolidado sus posiciones y exigencias frente a las europeas.

En lo que concierne al grupo de clase, ya hemos visto que representa casi punto por punto a la población española en general en valores de ciudadanía, o más bien, en la falta de ellos o en el desinterés por la cosa pública. Frente a ello se muestran idealistas y altruistas a la hora de definir los temas que tratarían con unos hipotéticos niños de Primaria, como son la libertad la solidaridad o el conocimiento de los problemas.

Se definen más bien por lo que rechazan: todo lo concerniente a la educación que podemos llamar cívica de carácter legal o nacionalista en la que se incluiría el desinterés

114 Si bien este esquema se repite en las diversas versiones presentadas, algunas hacen más hincapié en la afirmación de posiciones y en el paso a la acción que otras.

por el funcionamiento de las instituciones, incluyendo el propio Parlamento o los partidos políticos.

La medida real de sus objetivos para educar en ciudadanía así como de su capacidad para conseguirlo se percibe en los trabajos que presentaron y que constituyen el instrumento de su propia formación. El análisis de estos constituye el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS CUALITATIVO

6.1 Introducción

Como ya expuse en el contexto de investigación esta parte de la tesis se atiene a las pautas de investigación cualitativa y por ello los datos son sometidos a procesos de clasificación, ordenación, categorización y síntesis. En este caso los trabajos de mis alumnos, que son documentos complejos en los que confluyen datos objetivos y formas pautadas de procesado de estos, junto a opciones y decisiones de índole subjetiva e ideológica, han “generado” varios niveles de análisis. En cada uno de ellos se produce una reducción o síntesis de los datos “en bruto” que lleva a la siguiente y de la cual surgen categorías que permiten las comparaciones y la deseable significatividad intersubjetiva.

Los procesos de reducción o síntesis que llevé a cabo fueron:

1. Trabajos en bruto que ya constituyen productos elaborados para la comunicación y transmisión de conceptos y datos de diversas categorías y ámbitos. Estos trabajos siguen las pautas propias de la estrategia por proyectos de temas controvertidos con una parte dedicada al análisis regional y otra a la adecuación a un aula de Primaria que se describen en los apéndices y en el contexto curricular.

2. Análisis de los trabajos con aporte de citas y pruebas que respalden y justifiquen la selección y clasificación de los materiales y las inferencias realizadas.

3. Resúmenes de los análisis.

4. Evaluación de la labor del grupo con arreglo a los criterios de eficacia en educación para la ciudadanía, preestablecidos.

5. Listado y ordenación de los conceptos y categorías “emergentes” que permiten las generalizaciones. En este caso son tareas o formas de procesado de datos.

6. Matriz en la que se exponen ordenadas estas categorías emergentes, tareas, procedimientos o habilidades y se sintetiza el nivel de desempeño de los grupos.

7. Conclusión síntesis.

Estos niveles, excepción hecha de los trabajos en bruto, se plasman en los epígrafes de este capítulo y constituyen los bancos de datos que me permiten justificar las generalizaciones, inferencias o afirmaciones de la conclusión síntesis.

Aunque he intentado que todas ellas estuviesen muy fundamentadas es claro que siempre son susceptibles de mayor precisión y objetividad. Es preciso señalar que no he creído conveniente mezclar los niveles de análisis por coherencia metodológica.

He podido comprobar que en efecto se produce un aprendizaje en el transcurso de la investigación acerca de los métodos en sí, que no siguen un protocolo preestablecido como en la investigación cuantitativa. En mi caso “emergieron” o se manifestaron en el transcurso de los trabajos una serie de tareas o formas de procesar e interpretar los datos del análisis regional, susceptibles de constituir categorías y que eran indicativos claros del nivel de eficacia educativa. Esta eficacia se manifiesta tanto en el ámbito cognitivo como en el actitudinal y de valores de ciudadanía.

En este punto es de rigor señalar que la evaluación de la eficacia instructiva y educativa de cada grupo es hipotética y no se comprobó en situaciones reales en aulas de Primaria. Mis valoraciones estarían pendientes de su contrastación en aulas de Primaria. Constituiría el objeto de una investigación a realizar durante las prácticas de futuros alumnos de grado.

Recordemos que se utilizaron los siguientes criterios en la evaluación del trabajo grupal que se inscriben en el modelo de educación para la ciudadanía democrática maximalista. La gradación en el cumplimiento de estos criterios era: nada, poco, bastante, mucho, y era de índole enteramente cualitativa y basada en una apreciación general y subjetiva después de una lectura atenta del análisis del trabajo, en reiteradas ocasiones y en interacción con la lectura de los análisis de los demás trabajos. El grupo mejor valorado obtendría mucho en todos los criterios. Estos son:

1. ¿Han desarrollado mis alumnos competencias para el conocimiento de la sociedad y del medio?
2. ¿Consiguen percibir la ciudad como un producto de la sociedad en cuya construcción podemos participar todos?

3. ¿Saben los alumnos detectar problemas o conflictos sociales relevantes?
4. ¿Pueden justificar esta elección?
5. ¿Saben elegir situaciones cotidianas de relevancia social en las que, por ejemplo, se expresen relaciones de poder o intereses no explícitos?
6. ¿Hacen mención a alguna variable de índole global?
7. ¿Tienen conciencia de ser agentes de cohesión dentro de la sociedad en la que desarrollan su docencia?
8. ¿Saben o son capaces de aprovechar estas situaciones problemáticas para educar en la ciudadanía a niños de Educación Primaria?
9. ¿Consiguen generar situaciones de enseñanza-aprendizaje que hagan darse cuenta a los niños de Educación Primaria que todos podemos construir nuestro hábitat?
10. ¿Logran una instrucción planificada basada en el conocimiento crítico de las realidades sociales y políticas; que, por ejemplo, incluya el debate de temas de la esfera pública, el compromiso con la acción cívica o el desarrollo de una identificación positiva con las comunidades locales, nacionales, regionales y globales?
11. ¿Facilitan el conocimiento y comprensión de las soluciones aportadas en pro de la integración social, económica y cultural por las instancias oficiales, autonomías, municipios y áreas metropolitanas o por las instancias educativas (comunidades educativas, redes de ciudades educativas)?

Basándome en todos los factores descritos y con la consiguiente cautela cabría afirmar que los grupos que mejor se formaron y desempeñaron, a su vez, su labor formadora fueron de mejor a peor: El grupo 6 de La Cubierta de Leganés, el grupo 7 de la vaquería de Loranca, el grupo 8 Virgen del Cortijo, el grupo 5 con el cierre de la M-50 en el Pardo y el grupo 3 del boom inmobiliario de Parla, y el grupo 1 de La basura de Vallecas. Realmente, menos en el caso de los dos primeros y del último, es difícil hacer una clasificación totalmente objetiva y global ya que las competencias y habilidades no presentan un nivel de coherencia total, ni cabría esperarlo.

Los “últimos puestos” de mejor a peor están ocupados por el grupo 2 que trata del “botellón” en San Sebastián de los Reyes, el grupo 9 de la inmigración en Coslada y el grupo 4, sobre la accesibilidad en Valdeacederas.

En el proceso de clasificación y decantación de los datos brutos, que fundamenta la investigación cualitativa, he generado, como ya he mencionado, varios niveles de análisis. Estos niveles se plasman en los epígrafes citados y pueden considerarse conclusiones parciales los correspondientes a los puntos 3, 4, 5 y 6.

De estos, el 5, listado de categorías emergentes, y el 6, su corolario en el que trato de aplicar estas categorías a los grupos, son los que más proyección tienen porque constituyen la decantación de los aciertos de los grupos y podrían considerarse directrices aplicables a otros casos.

A continuación expongo pues todos los análisis de los trabajos pormenorizadamente con los aportes documentales suficientes para apoyar mis aseveraciones. En tanto que el acúmulo de citas puede resultar prolijo realizo después de cada exposición un resumen que recoge, a veces literalmente, las conclusiones parciales a modo de síntesis.

6.2 Análisis y evaluación de los trabajos

(Niveles de análisis 2, 3 y 4).

6.2.1 Puente de Vallecas: el problema de la basura

Grupo número 1

Formato

1. Trabajo escrito en Word y presentado en su forma impresa.

Número de páginas: 30

2. DVD: 210 MB que contiene dos presentaciones en Power Point.

a) Una presentación trata todo el trabajo incluyendo la unidad didáctica (11036 KB)

b) Una segunda presentación que describe cuatro actividades extra dedicadas expresamente a educación para la ciudadanía (4228 KB)

c) Vídeo Vallecas-Pacífico 54273 KB (“Safari fotográfico” donde detectan y muestran el problema de la basura)

d) Documento en Word que contiene todo el documento escrito: 5639 KB.

Índice

i. Análisis científico o geográfico	3
Localización	3
Origen e historia del distrito	6
Problemática del puente de Vallecas	14
ii. La ciudad como medio educativo	15
Programación	15
Unidad didáctica <i>conocemos nuestro barrio</i>	17
iii. Bibliografía	29

Estructura

1. Tema del trabajo

El grupo no nos plantea su tema de estudio hasta la página 14, después de realizar el análisis del distrito de Puente de Vallecas en su conjunto, ya que, en este caso, el barrio o zona restringida y el distrito se confunden. Nos presentan así lo que llaman la “problemática” de Puente de Vallecas:

Después de varias visitas al barrio, de una larga investigación y de conversar con los vecinos, concluimos que los problemas más destacados en el barrio eran: la inseguridad ciudadana, la basura y suciedad del barrio y la inmigración vista como problema y no como oportunidad.

Hemos considerado que el tema que mejor podíamos tratar en el aula era el de la basura y la suciedad. Por eso hemos diseñado una programación dirigida a que los alumnos tomen conciencia sobre la importancia del reciclaje, del consumo responsable y el adecuado trato de residuos para mantener el barrio en perfectas condiciones de higiene y salud (p. 14).

Hay que destacar que tienen un conocimiento bastante profundo de la zona basado en las obras de consulta pero también en su trabajo de campo, tanto de observación como de recopilación de encuestas sobre la basura entre los vecinos.

Asimismo es notable la formulación de sus objetivos de forma genérica con gran amplitud de miras:

Con las actividades que hemos propuesto hemos intentado que los alumnos sean conscientes de su posibilidad de modificar su entorno, de las posibilidades de la acción frente a la pasividad y la necesidad de ejercer nuestros derechos y deberes de ciudadanos (p. 14).

2. Análisis de la zona

El análisis sigue las pautas del análisis regional, incidiendo en la primera parte de forma especial en la estructura de la población y sobre todo en la procedencia de los habitantes del distrito. Los datos se presentan en el contexto del municipio entero de Madrid, lo que permite calibrar mejor las magnitudes.

El texto que va de la página 6 a la 14 se dedica al origen e historia del distrito. Siguiendo el orden cronológico de los acontecimientos consiguen ofrecer una descripción acabada y acertada del distrito en la actualidad. Esto es así porque explican el crecimiento espacial, relacionando la aparición y los cambios que tiene cada porción del territorio con los fenómenos y procesos de tipo económico y social a nivel nacional que los provocaron. Por ejemplo:

Al término de la guerra civil las construcciones seguían siendo mayoritariamente casas bajas con pequeñas huertas. Pero a partir de los años cuarenta el Puente de Vallecas comenzó su gran transformación y crecimiento con la llegada masiva de inmigrantes de Extremadura y Andalucía en busca de trabajo, convirtiéndose en un gran suburbio marginal de Madrid. La fácil comunicación entre el Puente de Vallecas con Madrid a través del metro influyó en su expansión. La población inmigrante se asentó en los barrios del Milano, La Bendita, La Sartenilla y el Pozo del Huevo en casas-chabolas construidas sin infraestructuras ni los servicios más elementales (p. 12).

Asimismo se hace especial hincapié en el papel que, por un lado tuvieron las asociaciones vecinales y, por otro, las intervenciones institucionales en la mejora y reordenación de un caserío y un viario nacidos y construidos de forma espontánea.

A partir de 1958, el Gobierno prohibió la construcción de chabolas tras aprobar un año antes el Plan de Urgencia Social para la creación de Poblados Dirigidos

donde realojar a los chabolistas y al mismo tiempo dar vivienda a una población inmigrante que seguía llegando sin cesar a Madrid. Debían su nombre a que sus constructores eran los propios vecinos que, dirigidos por un arquitecto y unos aparejadores de la Comisaría de Ordenación Urbana, construían las casas que posteriormente habitarían. El Poblado Dirigido de Entrevías fue diseñado por los arquitectos Sáez de Oíza, Sierra y Alvear (p. 12).

Las enormes carencias del distrito se debieron a la necesidad imperiosa que tenía una población en expansión continua, de alojamiento, en los procesos de expulsión del ámbito rural. La precariedad en la que vivían los vallecanos se refleja en estos datos:

El padre Llanos con la ayuda de un equipo de universitarios se dedicaron a la dura labor de asistencia sanitaria y educativa. Crearon además la Cooperativa Eléctrica del Pozo suministrada por la Unión Eléctrica Madrileña, encabezando un movimiento ciudadano de dignificación de la barriada que supondría paulatinamente, la instalación de alumbrado público, la traída de aguas, el establecimiento de una red de saneamientos, el inicio de la pavimentación de las calles y la mejora de los transportes con un apeadero del ferrocarril que facilitó las comunicaciones.

Se trata de una aproximación crítica a la sociedad de la época pero que puede adoptar una expresión bastante más radical, ya que no se hizo uso de publicaciones de carácter bastante más reivindicativo, que además cuentan con material gráfico elocuente tanto de la situación de precariedad de la población como de sus movilizaciones.

La decisión de adoptar para la unidad didáctica el tema de la basura y el reciclado en vez del de la inmigración que es más espinoso pudiera deberse a que es más concreto y visible, es decir más manejable, en sentido incluso literal, del término. Además asignan al tratamiento de los residuos una dimensión sanitaria.

Por eso hemos diseñado una programación dirigida a que los alumnos tomen conciencia sobre la importancia del reciclaje, del consumo responsable y el adecuado trato de residuos para mantener el barrio en perfectas condiciones de higiene y salud (p. 14).

Mis alumnos realizaron un vídeo bastante extenso y documentado acerca de la dimensión del problema con el que justifican su elección:

En la presentación que adjuntamos, podemos ver el safari fotográfico que hemos realizado del barrio en el que se demuestra el problema que hemos señalado y decidido tratar en el aula (p. 14) (véase Vídeo Vallecas-Pacífico, 54273 Kb).

3. Unidad didáctica

La unidad didáctica contiene una introducción general en la que se plantea brevemente qué opción pedagógica enmarca el trabajo didáctico del grupo. Esta es la de la acción-reflexión-acción dentro del paradigma interpretativo, aunque no descartan otros paradigmas más clásicos. También enmarcan su unidad didáctica dentro del contexto institucional y legislativo y de los diversos niveles de concreción del currículo.

Siguiendo los pasos clásicos de las programaciones de unidades didácticas se desglosan las competencias básicas, los objetivos generales de etapa, los del área del conocimiento del medio, los contenidos del área divididos en conceptos, procedimientos y actitudes, los objetivos didácticos y la metodología que se califica de activa, socializadora, globalizadora, no discriminatoria, por descubrimiento y mediante experimentación. Todos estos epígrafes dejan traslucir una preocupación por los temas de ciudadanía unidos al conocimiento de primera mano del entorno más cercano.

Los objetivos del área de conocimiento del medio son un buen ejemplo de esta opción:

- *Desarrollar en los alumnos una conciencia cívica y democrática para contribuir al bienestar social y natural.*
- *Incentivar hábitos de participación activa y democrática en los alumnos, empezando por las actividades cotidianas que realizan en su entorno más próximo.*
- *Conocer nuestro entorno natural, social y cultural más cercano (barrio).*
- *Analizar críticamente la intervención humana en el medio, adoptando un comportamiento de defensa del equilibrio ecológico y del patrimonio cultural (p. 18).*

Entre los contenidos actitudinales aparecen:

- *Adopción de conductas que preservan el medio ambiente: utilización del transporte público, ahorro de energía, uso de papel reciclado, utilización de contenedores selectivos para el reciclado de basuras...*
- *Desarrollo de actitudes críticas ante los factores y prácticas sociales que favorecen el deterioro de nuestro entorno natural, social y cultural (p. 19).*

Y el objetivo didáctico es “desarrollar en los alumnos una conciencia cívica y democrática, enseñándoles sus derechos y deberes como ciudadanos, para contribuir al bienestar social y natural (p.19).

No obstante es en el desarrollo de las actividades que toman 12 sesiones donde queda patente la voluntad de trabajar una educación para la ciudadanía democrática amplia, informada y participativa.

Las cuestiones tratadas, que son el funcionamiento de las instituciones democráticas, el conocimiento del barrio y el tratamiento y reciclaje de las basuras se trabajan siguiendo un protocolo que hace uso de tres estrategias educativas:

- La primera es la presentación de los conceptos de forma genérica mediante un método expositivo en el que pueden intervenir las nuevas tecnologías. Se trata de captar la atención de los alumnos y proporcionarles suficiente información para que puedan pasar a la siguiente fase.

- Esta segunda fase es el aprendizaje por descubrimiento en el que se vivencia o experimenta lo explicado, casi siempre mediante trabajo de campo dirigido, salidas o visitas guiadas en las que se percibe directamente o interioriza el modelo o el problema expuestos.

- La tercera estrategia es la de la aplicación práctica de lo aprendido o interiorizado, en el caso de actitudes y valores, con libertad para sugerir propuestas o ideas que superen las situaciones concretas. Esta fase está centrada en la actividad, la manipulación y la participación más creativa de los niños en talleres, juegos de simulación y debates. Culmina en la producción de de informes, materiales, objetos y propuestas.

De la misma manera que se aprecia una progresión de lo conceptual o genérico a lo concreto y práctico, también se repite el uso de diferentes escalas espaciales que van de lo global o nacional a lo local de barrio.

4. Sesiones de trabajo

La primera y segunda sesiones están dedicadas al conocimiento de las instituciones españolas a todos los niveles. Su estrategia y objetivos no pueden expresarse mejor:

Esta primera sesión la utilizaremos para explicar a través de una serie de diapositivas las características del Estado democrático español (política y administrativamente) con el fin de avanzar a lo largo de la unidad didáctica de lo global a lo particular: España-Comunidad Autónoma-Municipio-Barrio y de esta forma llegar al concepto de ciudadanía y al de derechos y deberes, implicando a los alumnos en la vida social, democrática y ciudadana (p. 21).

Su concepto de ciudadanía es amplio, no local y, como se ve en las actividades de la segunda sesión, basada en la razón y la información:

Iniciaremos la unidad didáctica mediante la visualización de un vídeo sobre la Asamblea de Madrid: su origen, historia, componentes y funciones, de este modo, trataremos de acercar a los alumnos a la vida democrática y ciudadana a partir del Parlamento Regional (p. 21).

Como hemos señalado, tras el conocimiento se suscita la participación y la propuesta creativa de los niños que, en un juego de rol, proponen y votan leyes en una asamblea ficticia. La importancia y funcionamiento de la Asamblea de la Comunidad se refuerza en la siguiente sesión mediante la visita a la institución.

Las siguientes sesiones se dedican al conocimiento del barrio y al tratamiento de la basura siguiendo las tres fases indicadas. En la tercera, cuarta y quinta sesiones se organizan situaciones variadas de enseñanza-aprendizaje para conocer el entorno directo, el barrio. Se empieza por el conocimiento y comprensión de los planos que se aplica a la creación de un plano del espacio de vida de cada niño.

Tras la explicación de cómo se lee un mapa, pediremos a los niños que realicen un plano de las proximidades de su casa incluyendo parques, edificios públicos (colegios, centros de salud, polideportivo, biblioteca, etc.) y todo aquello que ellos consideren importante reflejar (p. 22).

En la siguiente sesión se propone y realiza un recorrido muy pormenorizado y completo del barrio que utilizan los profesores para explicar cómo es en una situación muy controlada.

La sesión sexta sirve de transición lógica al siguiente e importante tema del problema de la suciedad y la basura, ya que consiste en un debate de lo visto en la salida, y surge este problema, que es patente a tenor de las fotos presentadas en ppt y vídeo.

Todas las actividades contenidas en las sesiones, séptima a decimoprimera están al servicio del conocimiento, interiorización, y sensibilización de los problemas que suscita el procesado y reciclado de la basura en las ciudades y al servicio de la creación de una actitud proactiva y responsable para su solución.

El primer paso es la explicación o información sobre reciclado, al que le sigue la realización de un taller de categorización de basuras con la creación de un mural. Le sigue un refuerzo en la información mediante una conferencia de un trabajador de una planta de reciclado (sesión 8) que deriva en la participación en un extenso taller de producción de papel y jabón (sesiones 9 y 10) en la escuela.

Las sesiones 11 y 12 refuerzan los valores de ciudadanía incidiendo en los conceptos de deber y derecho que se tratan de forma expositiva en un primer momento y luego de forma aplicada. Los niños realizan encuestas en el vecindario sobre actitudes y prácticas con respecto al reciclado, se ponen los resultados en común, se debate y se plantean ideas para mejorar la situación.

La evaluación contiene otro debate abierto sobre todo lo aprendido.

Conclusiones

Este trabajo recoge bien la idea de la necesidad de información y percepción de los problemas para generar una conciencia ciudadana participativa. La progresión información-percepción-acción está bien ilustrada en varios ejemplos con actividades fácilmente aplicables en situaciones reales. Aquí se conjuga el conocimiento del entorno con el tema del tratamiento y reciclado de la basura que puede constituir un problema ciudadano de primera magnitud.

El conocimiento de las funciones y potencial legislativo de las instituciones aunque no está pormenorizado presenta una dimensión nacional, lo que podría parecer suficiente. Sin embargo los temas medioambientales deberían tratarse de forma global, ya que las causas y las soluciones pertenecen a ese ámbito.

El trabajo no menciona explícitamente las causas económicas o culturales en torno a los residuos, ni el papel de las instituciones y el uso de los impuestos en la resolución de problemas que atañen al conjunto de los ciudadanos.

Resumen síntesis

El grupo nos plantea su tema de estudio después de realizar el análisis del distrito de Puente de Vallecas en su conjunto, ya que, en este caso, el barrio y el distrito se confunden. Este grupo se basó en la experiencia de primera mano y en la opinión de los vecinos para decidir qué tema escoger entre los problemas más destacados del barrio: la inseguridad ciudadana, la basura y suciedad del barrio, y la inmigración vista como problema y no como oportunidad.

La basura y la suciedad se percibieron como problemas que mejor podían tratar en el aula ya que engloban subtemas como el reciclaje, el consumo responsable y el adecuado trato de los residuos urbanos, tanto en su vertiente de gestión como sanitaria. Hay que destacar que tienen un conocimiento bastante profundo de la zona basado en las obras de consulta pero también en su trabajo de campo, tanto de observación como de recopilación de encuestas entre los vecinos.

Así, aunque no se hace uso de los datos, la estructura de la población del distrito actual y su procedencia se trata con cierta extensión en el contexto del municipio entero de Madrid, lo que permite calibrar mejor las magnitudes.

El origen y la historia del distrito se describen extensamente y consiguen ofrecer una descripción acabada y acertada del distrito en la actualidad. Esto es así porque explican los detalles del crecimiento espacial, relacionándolos con los fenómenos y procesos de tipo económico y social a nivel nacional que los provocaron.

Asimismo hacen especial hincapié en el papel que, por un lado tuvieron las asociaciones vecinales y, por otro, las intervenciones institucionales en la mejora y reordenación de un caserío y un viario nacidos y contruidos de forma espontánea y precaria en los sucesivos procesos de expulsión del ámbito rural que han acaecido en España.

Las enormes carencias del distrito así como su tradicional radicalidad subsisten tanto entre sus moradores como en la percepción de la zona en amplios sectores de la sociedad madrileña.

Se trata de una aproximación crítica a la sociedad bajo la dictadura, e incluso después, pero que puede adoptar una expresión bastante más radical, ya que este grupo no hizo uso de publicaciones de carácter bastante más reivindicativo, que además cuentan con material gráfico elocuente tanto de la situación de precariedad de la población como de sus movilizaciones.

La unidad didáctica se enmarca en la opción pedagógica de la acción-reflexión-acción siguiendo un protocolo que hace uso de tres estrategias educativas.

La primera es la presentación de los conceptos de forma genérica mediante un método expositivo proporcionando a los alumnos suficiente información para que puedan pasar al aprendizaje por descubrimiento en el que se vivencia o experimenta lo explicado, casi siempre mediante trabajo de campo dirigido, salidas o visitas guiadas en las que se percibe directamente o interioriza el modelo o el problema expuestos. La tercera estrategia es la de la aplicación práctica de lo aprendido o interiorizado, en el caso de actitudes y valores, con libertad para sugerir propuestas o ideas que superen las

situaciones concretas. Esta fase está centrada en la actividad, la manipulación y la participación más creativa de los niños en talleres, juegos de simulación y debates. Culmina en la producción de informes, materiales, objetos y propuestas. Todo ello se lleva a cabo en múltiples y variadas actividades que van de lo conceptual o genérico a lo concreto y práctico, y se hace uso de diferentes escalas espaciales que van de lo global o nacional a lo local de barrio. En ellas queda patente la voluntad de trabajar una educación para la ciudadanía democrática amplia, informada y participativa.

El conocimiento de las funciones y potencial legislativo de las instituciones, aunque no está pormenorizado presenta una dimensión nacional, lo que podría parecer suficiente. Sin embargo los temas medioambientales deberían tratarse de forma global, ya que las causas y las soluciones pertenecen a ese ámbito.

El trabajo no menciona explícitamente las causas económicas o culturales en torno a los residuos, ni el papel de las instituciones y el uso de los impuestos en la resolución de problemas que atañen al conjunto de los ciudadanos.

Criterios para la evaluación del trabajo grupal

(Se utilizarán los siguientes criterios en la evaluación del trabajo grupal).

¿Han desarrollado mis alumnos competencias para el conocimiento de la sociedad y del medio? MUCHO

¿Consiguen percibir la ciudad como un producto de la sociedad en cuya construcción podemos participar todos? MUCHO

¿Saben los alumnos detectar problemas o conflictos sociales relevantes? BASTANTE

¿Pueden justificar esta elección? BASTANTE

¿Saben elegir situaciones cotidianas de relevancia social en las que, por ejemplo, se expresen relaciones de poder o intereses no explícitos? POCO

¿Hacen mención a alguna variable de índole global? POCO

¿Tienen conciencia de ser agentes de cohesión dentro de la sociedad en la que desarrollan su docencia? BASTANTE

¿Saben o son capaces de aprovechar estas situaciones problemáticas para educar en la ciudadanía a niños de Educación Primaria? MUCHO

¿Consiguen generar situaciones de enseñanza-aprendizaje que hagan darse cuenta a los niños de Educación Primaria que todos podemos construir nuestro hábitat? MUCHO

¿Logran una instrucción planificada basada en el conocimiento crítico de las realidades sociales y políticas; que, por ejemplo, incluya el debate de temas de la esfera pública, el compromiso con la acción cívica o el desarrollo de una identificación positiva con las comunidades locales, nacionales, regionales y globales? MUCHO

¿Facilitan el conocimiento y comprensión de las soluciones aportadas en pro de la integración social, económica y cultural por las instancias oficiales, autonomías, municipios y áreas metropolitanas o por las instancias educativas (comunidades educativas, redes de ciudades educativas)? POCO

6.2.2 San Sebastián de los Reyes: el botellón en la Marina

Grupo número 2

Formato

1. Trabajo principal en Word. N.º de páginas: 46
2. DVD: 4.526 KB

Índice

	Páginas
Presentación y análisis de la zona	1 a 10
Población	10 a 18
Historia	18 y 19
Edificios representativos	19 a 22
Nuevas construcciones	22 y 23
Cronología histórica	23 a 28
Inmersión temática	29 a 44

Estructura

1. Tema del trabajo

El grupo nos plantea el estudio de los usos de un espacio público en San Sebastián de los Reyes, y en concreto del uso que hacen los jóvenes en el “botellón”.

El resto del año esta zona la utilizan los jóvenes como punto de encuentro para hacer botellón, y reunirse con los amigos. Por esta razón, hemos elegido el tema del botellón analizando los puntos clave de la zona, además de conocer la

opinión de quién es partícipe del botellón y de los vecinos de la zona, y el motivo por el que se realiza el botellón en este lugar y no en otros.

A continuación cito la presentación del trabajo y la declaración de intenciones del grupo.

Nos encontramos en la zona noroeste de Madrid, en el municipio de San Sebastián de los Reyes. La zona elegida es un recinto en el que se llevan a cabo diferentes actividades a lo largo del año. Esta zona se llama parque de La Marina, y las calles que rodean a este parque son la calle Cantabria donde se encuentra toda la zona industrial, la Avenida de Navalrondán, donde encontramos pisos construidos hace pocos años, centros educativos, parques y zonas deportivas.

Este recinto cada miércoles acoge el mercadillo, donde los vecinos acuden a comprar desde ropa, hasta fruta. Además en ocasiones se ha dedicado esta zona a eventos como ferias artesanales, vehículos de ocasión, alimentación etc. Por otra parte, esa zona es bastante adecuada para que los niños jueguen con las bicicletas, los patines, etc. Dentro de la misma encontramos una zona destinada para jugar a la petanca, donde se reúnen jubilados para disfrutar de su tiempo de ocio. Justo en la parte opuesta del recinto, hay otro apartado destinado al ejercicio de las personas mayores.

Esta zona tiene más relevancia en las fiestas patronales, puesto que existe un anfiteatro dentro de esta, donde cada año se organizan conciertos y discoteca móvil...

2. Análisis de la zona

Después de la presentación el grupo lleva a cabo el análisis regional de la zona bajo el formato de preguntas y respuestas, incluyéndose los puntos que aparecen en el esquema que les propuse. Tal como planteé el análisis, el lugar o problema o proyecto estudiado debía tratarse dentro de un contexto espacial, poblacional y/o cultural más amplio para el que existiesen estadísticas y estudios ya realizados que se concretan en zonas de la ciudad que suelen corresponder a distritos o divisiones administrativas existentes.

Este tipo de datos está al servicio de la descripción y explicación del fenómeno o proceso o problema estudiado, y debería estar vinculado a él de forma que el conjunto aporte más información sobre él que los elementos y datos por separado.

En el presente trabajo se han incluido datos que responden a todos los puntos, sin embargo están algo desordenados y yuxtapuestos sin relación explícita entre ellos.

Por ejemplo, bajo el epígrafe “Historia de San Sebastián de los Reyes”, aparece un párrafo de cuatro líneas donde se menciona el momento fundacional del municipio, en el que unos cuantos vecinos huyendo de los abusos del señor de Alcobendas, al que estaban adscritos, fundan un nuevo núcleo de realengo, bajo la protección de los Reyes Católicos. Este hecho, de por sí interesante como jalón en el despertar de una conciencia ciudadana (aunque sea *avant la lettre*), no vuelve a mencionarse ni se relaciona con la notable labor de los sucesivos ayuntamientos progresistas que respondieron encomiablemente al crecimiento de la población.

No obstante habría que reseñar el siguiente párrafo que, aunque no es de cosecha propia, parece ser adoptado:

La ciudad, en suma, la hacen sus habitantes. Su tradición, sus fiestas, su ambiente urbano producen energías que invitan a convivir. Los campesinos que fundaron San Sebastián de los Reyes, con su ejemplo, nos marcan al recordar su historia los objetivos de hoy y de mañana: construir entre todos nuestro San Sebastián de los Reyes (p. 21).

En suma el aporte de datos y la relación entre ellos es básico y en, cualquier caso, no se aporta ninguna información que permita responder a la pregunta inicial acerca de cómo se desarrolla el botellón en ese parque y porqué ahí.

3. Unidad didáctica

Este grupo escogió la inmersión temática como estrategia educativa. Recordemos que mis alumnos debían presentar una programación corta que trasladara a una hipotética aula del tercer ciclo de Primaria el tema o problema estudiado en la primera parte, con

el objetivo general de educar en la ciudadanía dentro del área de conocimiento del medio a unos niños de 11 años.

El uso de esta estrategia supone una atención al desarrollo cognitivo constructivista en el que el diálogo, el consenso y la responsabilidad son vehículos obligados como norma general. Por eso se atienden aspectos relacionados con la educación para la ciudadanía pero, en este caso, se mantiene una disparidad en lo que se refiere a los objetivos generales y a las preguntas concretas a las que tiene que responder cada subgrupo por un lado y por el otro a la “expresión de lo aprendido” y criterios de evaluación de sus hipotéticos niños. Mientras que en los primeros se atiende a las necesidades de la educación ciudadana, en los segundos parece primar con exclusividad la adquisición de conocimientos. Así el grupo 2 plantea:

En nuestras actividades planteadas hemos trabajado diferentes objetivos:

- Aprender a utilizar las diferentes herramientas de trabajo, para un mayor desarrollo de su autonomía en el espacio.*
- Fomentar en ellos una actitud positiva hacia la ciudadanía.*
- Identificar las conductas personales que conducen a la conservación y mejora de su entorno p. 45.*

Es notable que las presuntas preguntas que plantearían los niños de la inmersión suponen preocupaciones y planteamientos de tipo social bastante directos. Los he resaltado en el conjunto de preguntas de la tormenta de ideas.

Paso 7

Cada equipo realiza un brainstorming de preguntas a investigar sobre su subtema

Grupo 1: “Actividades para las personas mayores”

¿Realmente utilizan las máquinas que les han puesto para hacer ejercicio?

¿Suelen ir todos los días?

¿Van amigos juntos o se hacen amigos allí?

¿Hacen campeonatos de petanca?

¿Desde cuándo realizan esas actividades?

¿Cuál es la edad media de estas personas que realizan estas actividades?

Grupo 2: “Mercadillo”

- ¿Qué tipos de puestos hay?*
- ¿Por qué se realiza el miércoles y no otro día?*
- ¿Qué horario tienen?*
- ¿Todos los puestos son legales?*
- ¿Qué pasa si no lo son y qué medidas se toman?*
- ¿Son todos gitanos?*
- ¿Por qué la mayoría son gitanos?*

Grupo 3: “Fiestas en el anfiteatro y recinto ferial”

- ¿Por qué se eligió el anfiteatro para los conciertos?*
- ¿Podrían hacerse esas actividades en otro lugar?*
- ¿Existen muchos problemas y peleas en las fiestas?*
- ¿Existe mucha vigilancia en esa zona?*
- ¿Los vecinos están de acuerdo que se realice en ese lugar?*
- ¿Hay actividades en las fiestas para todo tipo de edades?*

Grupo 4: “Parques”






- ¿Están los parques de esta zona en buenas condiciones?*
- ¿Hay suficientes “columpios” para todos los niños?*
- ¿Hay suficiente espacio?*
- ¿Se mantienen limpios?*
- ¿Los niños están contentos con esa zona de ocio?*
- ¿Está situada en una buena zona y segura?*

Grupo 5: “Otros”

- ¿Con qué frecuencia se realizan estos eventos y ferias?*
- ¿Hay afluencia de público?*
- ¿Cómo se dan a conocer, existe buena publicidad?*
- ¿Cómo negocian estos eventos con el ayuntamiento?*
- ¿Se recogen con eficacia y rapidez los residuos generados por estos eventos?*
- ¿Fomenta el turismo y mejora la economía del pueblo?*

Esta preocupación por la ciudadanía no tiene seguimiento o no se expresa explícitamente en otros pasos y momentos, ya que sus criterios de evaluación y las metas de aprendizaje (recogidas en el paso 12 de la inmersión) son de orden exclusivamente cognitivo. (p. 44 y 43 respectivamente, que reproducimos a continuación). Por otro lado es muy loable la variedad y creatividad en actividades y estrategias educativas.

Preguntas-criterio de evaluación:

-  ¿Qué día se celebra el mercadillo?
-  ¿En que zona se situa el parque para ejercicios de los mayores?
-  ¿En qué fecha se celebran las fiestas patronales?
-  ¿Cuántos parques podemos encontrar en la zona de la marina?
-  Cita un ejemplo de evento que se realice en la marina

Paso 12 (p. 43)

Expresión de lo aprendido a través de todos los lenguajes que resulten pertinentes para esta inmersión temática.

Realización de una guía cultural que incluya planos (que también puede relacionarse con la destreza matemática) y que recoja todos los lugares de interés turístico y cultural, de forma escrita y que recoja descripciones de cada una de ellos.

Realización de las fichas de preguntas del Trivial.

PLÁSTICO:

Realización de productos artesanos, tenderetes y dinero para la posterior representación del mercadillo así como el escudo de san Sebastián de los reyes, así como el escudo de San Sebastián de los Reyes para la Yincana.

MATEMÁTICO:

Realización de gráficos resumiendo datos extraídos en la investigación (población, encuestas, densidad, etc.)

Ej.: Tasa bruta de natalidad.

MUSICAL:

Recitar el himno del pueblo así como canciones populares del municipio...

CORPORAL:

Representación teatral del mercadillo.

Hay diversas modalidades de inteligencia (H. Gardner), diversas formas de pensar, comprender y expresar lo comprendido. Debemos potenciarlas todas.

Por eso es muy importante realizar bien este paso del proceso.

Conclusiones

Este grupo presenta una aproximación ambivalente a la educación para la ciudadanía ya que no se aborda el tema propuesto, que genéricamente trata del uso de los espacios públicos y que, en sí, es relevante para la educación para la democracia con una óptica crítica. El estudio de la práctica del “botellón” que, en la introducción se plantea como un problema potencial, no se lleva a cabo, ni en el análisis regional, ni en la unidad didáctica.

Sin embargo si tenemos en cuenta las preguntas a las que tienen que responder los niños, si se percibe la voluntad de incrementar el nivel de conocimiento de las instituciones, y de sus funciones, así como la voluntad de incrementar la percepción de intereses y necesidades en potencial competencia en el uso del territorio.

Resumen síntesis

En este caso el tema propuesto es el estudio de los usos de un espacio público en San Sebastián de los Reyes, municipio situado en el cuadrante noreste del área metropolitana de Madrid. El problema que radica en la apropiación de este espacio para hacer “botellón” en fin de semana, en sí, es relevante para la educación para la democracia con una óptica crítica.

Los datos del análisis tendrían que estar al servicio de la descripción y explicación del fenómeno o proceso o problema estudiado, y deberían estar vinculados a él de forma que el conjunto aporte más información que los elementos y datos por separado. En este caso, sin embargo los datos no están cohesionados sino yuxtapuestos de forma que el estudio de la práctica del “botellón”, que en la introducción se plantea como un

problema potencial, no se lleva a cabo, ni en el análisis regional, ni en la unidad didáctica y no se explica cómo se desarrolla el botellón en esa zona y por qué ahí.

Este grupo, en el desarrollo de una inmersión temática, presenta una aproximación ambivalente a la educación para la ciudadanía que se traduce en una disparidad entre los objetivos generales y las preguntas concretas a las que tiene que responder cada subgrupo de sus hipotéticos niños, por un lado, y por el otro a la “expresión de lo aprendido” y criterios de evaluación. Mientras que en los primeros se atiende a las necesidades de la educación ciudadana, en los segundos parece primar con exclusividad la adquisición de conocimientos.

El hecho de que los criterios de evaluación no respondan a una postura crítica clara podría derivarse más bien de la dificultad intrínseca de evaluar actitudes y valores que de la falta de interés por educar en ciudadanía a sus hipotéticos alumnos.

Si centramos nuestra atención en las preguntas a las que tienen que responder los niños, si se percibe la voluntad de incrementar el nivel de conocimiento de las instituciones, y de sus funciones, así como la voluntad de incrementar la percepción de la diversidad de intereses y necesidades en potencial competencia en el uso del territorio.

Criterios para la evaluación del trabajo grupal

¿Han desarrollado mis alumnos competencias para el conocimiento de la sociedad y del medio? BASTANTE

¿Consiguen percibir la ciudad como un producto de la sociedad en cuya construcción podemos participar todos? BASTANTE

¿Saben los alumnos detectar problemas o conflictos sociales relevantes? BASTANTE

¿Pueden justificar esta elección? BASTANTE

¿Saben elegir situaciones cotidianas de relevancia social en las que, por ejemplo, se expresen relaciones de poder o intereses no explícitos? NADA

¿Hacen mención a alguna variable de índole global? NADA

¿Tienen conciencia de ser agentes de cohesión dentro de la sociedad en la que desarrollan su docencia? POCO

¿Saben o son capaces de aprovechar estas situaciones problemáticas para educar en la ciudadanía a niños de Educación Primaria? BASTANTE

¿Consiguen generar situaciones de enseñanza-aprendizaje que hagan darse cuenta a los niños de Educación Primaria que todos podemos construir nuestro hábitat? POCO

¿Logran una instrucción planificada basada en el conocimiento crítico de las realidades sociales y políticas; que, por ejemplo, incluya el debate de temas de la esfera pública, el compromiso con la acción cívica o el desarrollo de una identificación positiva con las comunidades locales, nacionales, regionales y globales? NADA

¿Facilitan el conocimiento y comprensión de las soluciones aportadas en pro de la integración social, económica y cultural por las instancias oficiales, autonomías, municipios y áreas metropolitanas o por las instancias educativas (comunidades educativas, redes de ciudades educativas)? NADA

6.2.3 Parla: el boom inmobiliario

Grupo número 3

Formato

1. Trabajo escrito en Word y presentado solo en su forma impresa.

N.º de páginas: 45

2. DVD: 17,7 MB que contiene dos presentaciones en Power Point

a) Una presentación trata todo el trabajo incluyendo la unidad didáctica (18,168 KB)

b) Una segunda presentación dedicada a educación para la ciudadanía (927 KB)

Índice

Introducción

Datos geográficos

Política

Demografía

Zonas verdes

Medios de transporte y comunicación

Estructura

(He utilizado para el análisis el documento de Word en su formato escrito y el extenso Power Point mediante el cual el grupo presentó su propuesta en clase).

1. Tema del trabajo

El grupo nos plantea su tema de estudio en el título mismo del trabajo. El crecimiento de la población y de la construcción en el municipio de Parla a partir de 1998 se plantea como un hecho sociológico y político que en principio no se percibe como problema en tanto que el ayuntamiento pone los medios para que no se deteriore: “Es la ciudad que más ha cambiado en España en la última década. Ha duplicado su población y su extensión en apenas 9 años. Es un claro ejemplo de avance y transformación” (diapositiva D. 4)

La intervención de un alcalde progresista se percibe como clave para paliar los efectos de un crecimiento descontrolado y basado en la construcción: “Ya en 1998 comienza el boom en todos los sentidos de esta ciudad. Se corresponde este periodo con la llegada a la alcaldía de Tomás Gómez Franco. La mejora de los paisajes urbanos, la disminución de la criminalidad en las calles, la construcción de nuevas viviendas, y la llegada del hospital son factores clave de la situación actual en que se encuentra Parla.” (p. 2) Sin embargo el grupo no descarta problemas potenciales, y en presentarlos consiste su trabajo. “Veamos cómo ha influido la demografía y la construcción...y si esto ha conllevado desequilibrios en los diferentes entornos” (p. 2).

2. Análisis de la zona

El análisis regional comienza por una brevísima introducción histórica que acaba en el siglo XIX y luego se hace un repaso suficiente a los elementos que configuran la geografía física y el paisaje del territorio en el que se asienta el municipio de Parla.

El siguiente capítulo lleva por título “Política” (pp. 8 a 13 del documento escrito y diapositivas 33 a 38), y se dedica a glosar las iniciativas del alcalde socialista que se mantuvo en el poder de 1999 a noviembre 2008, fecha en la que pasa a ser secretario general del Partido Socialista de Madrid-PSOE y a optar, sin éxito, a la candidatura de la presidencia de la Comunidad de Madrid. En junio de 2008 esto aún no se sabía y el grupo da por sentado que la tercera legislatura durará hasta 2011.

En el Power Point se hace una presentación triunfalista de la actuación del alcalde:

Primera legislatura (1999-2003)

Decenas de calles, plazas y parques fueron remodeladas. Se incrementó la cantidad de dinero destinado a la limpieza viaria y se creó el Servicio de Atención al Ciudadano (SAC). La plantilla de la Policía Local aumentó considerablemente.

Se pusieron en marcha nuevas instalaciones culturales y deportivas (D. 35).

Segunda legislatura (2003-2007)

Parla siguió transformándose. Volvieron a remodelarse calles, plazas y parques.

El número de agentes dedicados a la seguridad ciudadana continuó aumentando. También se edificó una nueva Jefatura de Policía Local. El proyecto más importante fue la llegada del tranvía. Una línea de transporte circular que comunica varias zonas de la localidad. Por otra parte, la Comunidad de Madrid accedió a construir el ansiado Hospital de Parla (D. 36).

Sin embargo en su texto escrito, mediante el uso de noticias reales aparecidas en periódicos y publicaciones locales, aparece el contrapunto crítico con denuncias y reivindicaciones en torno a varios temas: el tranvía (denunciado por Izquierda Unida como “proyecto megalómano, propagandístico e innecesario” p. 10), los sobrepagos en la venta de vivienda social en Parla-Este, el despido impropio de una trabajadora del ayuntamiento que había “denunciado un caso de amiguismo en el Ayuntamiento” (p. 11), el trato vejatorio a los miembros de la Coordinadora Juvenil Alternativa Joven que coordinaba la actividad de varias asociaciones. Así, se puede leer:

Las formas por las que han optado desde el gobierno municipal, enviando a la policía local al domicilio particular de uno de los miembros de la coordinadora, muestran que la persecución contra cualquier forma de expresión no controlada por el equipo de gobierno local, se está llevando a cabo con dureza y de una forma represiva... (p. 12).

Los siguientes capítulos se dedican a demostrar el gran desarrollo y buen funcionamiento de las comunicaciones y de los numerosos espacios verdes de los que goza el municipio y su entorno. En concreto dedican de la página 18 a la 34 y de la

diapositiva 45 a la 57, a describir pormenorizadamente todos y cada uno de los jardines y zonas verdes con algunos comentarios que denotan el conocimiento personal de primera mano.

Sin solución de continuidad pasan a hablar del crecimiento de la población y sus causas bajo el epígrafe “Perfil demográfico”. La evolución de la población se percibe como desorbitada tal como se lee y se describe en la diapositiva 39 y en la 40:

Un siglo de crecimiento desorbitado:

En 1900, 1.237 habitantes; En 1969, 10.317.

Causas: Migraciones (internas y externas).

Madrid, Barcelona y País Vasco puntos de destino debido a una mecanización agrícola en los puntos de partida.

Casi 1.000.000 de personas llegaron a Madrid procedentes de Castilla la Mancha, Extremadura y Andalucía.

Solo en Parla, entre los 60's y 70's, la población creció un ¡470%!

En los 80's, había 26 veces más habitantes que una veintena de años antes.

En el documento Word se presentan las cifras de crecimiento y además se relacionan explícitamente con los procesos socioeconómicos a partir del decenio de 1950. Por ejemplo: “Las migraciones de la década de los sesenta y primeros años de la de los setenta, estaban determinadas por el “Plan de Estabilización de 1959” (p. 35). O por ejemplo aluden a la mecanización de la agricultura como causa de la “saturación de habitantes en los tres núcleos industriales del país”, así como de la emigración a Europa (p. 35). Actualizan sus datos y señalan que el aumento poblacional del último decenio se debe a los aportes de inmigrantes extranjeros por un lado y por otro a la oportunidad de los nuevos desarrollos urbanísticos en Parla Este con gran potencial.

En este punto hacen mención de los “Consejos de Barrio” que son “órganos de canalización de participación ciudadana-configurados como órganos territoriales que surgen con la finalidad de mantener un espacio de información, estudio, debate y discusión entre el ayuntamiento, los vecinos y las asociaciones” (p. 36). Es interesante que sean estos consejos la fuente de información a la que recurren para conocer el reparto de la población.

Como conclusión, terminan su análisis territorial con una nota optimista calificando a Parla como ciudad autosuficiente y no “pueblo dormitorio” y con “los desajustes comunes a todos los municipios de igual envergadura, lo que le supone un reto para afrontar el futuro” (p. 38). Sin embargo, es notable que reseñen el informe elaborado por la Fundación de Cajas de Ahorros Confederadas que afirmaba ya que Parla y Alcobendas estaban a la cabeza del déficit presupuestario y que estas localidades presentarían graves problemas a medio plazo, como ha sucedido efectivamente.

3. Unidad didáctica

Este grupo hace una presentación clara de sus aspiraciones y estrategias en materia de ciudadanía que sitúa bajo el epígrafe “Competencias básicas”. Delimita dos ámbitos de relación interpersonal, el cercano, que llega hasta familia y amigos y entorno escolar y el lejano que empieza en el barrio y abarca a todo el mundo. Este grupo aspira a inculcar en sus hipotéticos alumnos un concepto de solidaridad y de ciudadanía amplio de carácter global. Esto se reflejaría en los varios puntos. Para empezar, entre sus objetivos generales de etapa se encuentran:

Conocer /apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo a ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía respetando y defendiendo los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

Desarrollar hábitos de trabajo (individual y de equipo) de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje con los que descubrir la satisfacción de la tarea bien hecha.

Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás que favorezca un clima propicio para la libertad personal y el aprendizaje, así como fomentar actitudes que favorezcan la convivencia y eviten la violencia en los ámbitos escolar, familiar y social.

Desarrollar todos los ámbitos de la personalidad, así como una actitud contraria a la violencia y a los prejuicios de cualquier tipo.

Conocer y valorar los animales y plantas y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado (Diapositivas 72 y 73 del PPT general).

Las conclusiones de su Power Point dedicado a ciudadanía son claras:

Entre todos los alumnos ayudándose los unos a los otros, junto con las diferentes actividades, analizaremos el problema real que está viviendo su ciudad

Que no es otro que el crecimiento masivo que está viviendo en poco tiempo su entorno (Diapositiva 8).

Tras todo ello:

Vamos a reflexionar sobre un lugar del que se sienten inmersos en su realidad. Con el fin de crearles una actitud crítica de análisis que puedan poner en práctica para el resto del mundo.

Y así hacerles conscientes de que existen problemáticas sociales tan lejos o tan cerca como quieran mirar (D. 9).

En el análisis de su extensa propuesta de actividades cabría destacar dos aspectos más: la alternancia de actividades que desarrollan conocimientos geográficos e históricos de su ciudad y las actividades que desarrollan “destrezas, habilidades y actitudes que nos permitan asentar las bases de una ciudadanía mundial, solidaria, participativa y democrática” (texto en Word p. 39).

Los conocimientos instructivos, que hacen hincapié en la contaminación vinculada al crecimiento de la ciudad, se tratan mediante visitas, lecciones y el desarrollo de habilidades y procedimientos que requieren el uso de diferentes códigos, formatos y lenguajes. No en vano la competencia que destacan junto a la social y ciudadana es el tratamiento de la información y la competencia digital. Están al servicio de las destrezas en ciudadanía que se fundamentan en métodos dialógicos, debates y trabajo cooperativo.

Reproducimos las actividades que recogen todos los ámbitos de actuación y todas las estrategias mencionadas:

Para comenzar con nuestra unidad didáctica “Vivimos Parla”, contaremos un cuento sobre Parla, que nos cuente la historia de nuestro municipio, de una forma amena, para que los niños tengan el conocimiento de cuando se fundó y como ha ido evolucionando su ciudad, hasta la actualidad. A partir de este cuento, por grupos cooperativos inventaran un final alternativo para el cuento (ya que será de final abierto para que cada uno imagine la evolución que esta ciudad seguirá teniendo) y cada miembro del grupo dibujara un plano de como es ahora Parla. Seguiremos trabajando el estudio del plano y el mapa con diferentes actividades, que nos servirán también como evaluación inicial.

Cuando tengamos una idea de los aciertos y los errores que tienen los niños se propone una investigación sobre diferentes zonas de Parla y diferentes aspectos que podemos encontrar en el municipio, también por grupos cooperativos y sugiriéndoles diferentes recursos. Más tarde nos centraremos en el tema de los diferentes tipos de contaminación que podemos encontrar, y más concretamente las que encontramos en Parla, las zonas afectadas y soluciones que podemos adoptar.

Para finalizar proponemos una actividad en gran grupo, la construcción de una maqueta de Parla.

Al terminar esta maqueta de nuestra ciudad, que colocaremos en clase, la acompañaremos de todo el conjunto de informaciones recogidas por todos los alumnos (mapas conceptuales) (Diapositivas del PPT general 79 y 86).

Resumen síntesis

Este grupo consigue dar a conocer mediante una muy extensa presentación, que acompaña un documento Word, un tema complejo del que además presentan varias facetas. El crecimiento descontrolado de la población y de la construcción en el municipio de Parla a partir de 1998 se plantea como un hecho sociológico y político que, en principio podría constituir un grave problema, pero que no se percibe como tal en tanto que el ayuntamiento, con un alcalde progresista, pone los medios para que no se deteriore el entorno social y físico.

En el Power Point se hace una presentación triunfalista de la actuación del alcalde, sin embargo en el texto escrito, mediante el uso de noticias reales aparecidas en periódicos y publicaciones locales, aparece el contrapunto crítico con denuncias y reivindicaciones

en torno a varios temas como el tranvía que parece un gasto excesivo a los miembros de Izquierda Unida, el trato vejatorio a los miembros de la Coordinadora Juvenil o los sobrepuestos en la venta de vivienda social en Parla-Este.

Aunque desde el propio título se define y documenta un tema que tiene la doble vertiente social y política, se hace también, un repaso suficiente a los elementos que configuran la geografía física y el paisaje del territorio en el que se asienta el municipio de Parla y se dedican varios capítulos a demostrar el gran desarrollo y buen funcionamiento de las comunicaciones y de los numerosos espacios verdes de los que goza el municipio y su entorno.

Este grupo se desenvuelve bien en los cambios de escala temporal y en el pasado relaciona explícitamente las cifras de crecimiento urbano y poblacional con los procesos socioeconómicos a partir del decenio de 1950.

Proyectándose al futuro es notable que, en el 2008, reseñen el informe elaborado por la Fundación de Cajas de Ahorros Confederadas que afirmaba ya que Parla y Alcobendas estaban a la cabeza del déficit presupuestario y que estas localidades presentarían graves problemas a medio plazo, como ha sucedido efectivamente. En la inmersión temática hacen uso de todas estas variables y guían una investigación autónoma y participativa entre sus hipotéticos alumnos.

Este grupo plantea dos ámbitos de relación interpersonal, el cercano, que llega hasta familia y amigos y entorno escolar, y el lejano, que empieza en el barrio y abarca a todo el mundo. Asimismo, aspira a inculcar en sus hipotéticos alumnos un concepto de solidaridad y de ciudadanía amplio de carácter global. Esto se reflejaría en los objetivos que se resumen en prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía respetando y defendiendo los derechos humanos y el pluralismo propio de una sociedad democrática. Si bien no se desatiende el desarrollo de hábitos de trabajo (individual y de equipo) de esfuerzo y responsabilidad.

En su extensa propuesta de actividades cabría destacar la alternancia de actividades que desarrollan “destrezas, habilidades y actitudes que permitan asentar las bases de una ciudadanía mundial, solidaria, participativa y democrática” y que se fundamentan en

métodos dialógicos, debates y trabajo cooperativo, y las que desarrollan conocimientos geográficos e históricos de su ciudad. Estos, que hacen hincapié en la contaminación vinculada al crecimiento de la ciudad, se tratan mediante visitas, lecciones y el desarrollo de habilidades y procedimientos que requieren el uso de diferentes códigos, formatos y lenguajes.

Criterios para la evaluación del trabajo grupal

¿Han desarrollado mis alumnos competencias para el conocimiento de la sociedad y del medio? MUCHO

¿Consiguen percibir la ciudad como un producto de la sociedad en cuya construcción podemos participar todos? MUCHO

¿Saben los alumnos detectar problemas o conflictos sociales relevantes? BASTANTE

¿Pueden justificar esta elección? MUCHO

¿Saben elegir situaciones cotidianas de relevancia social en las que, por ejemplo, se expresen relaciones de poder o intereses no explícitos? BASTANTE

¿Hacen mención a alguna variable de índole global? MUCHO

¿Tienen conciencia de ser agentes de cohesión dentro de la sociedad en la que desarrollan su docencia? BASTANTE

¿Saben o son capaces de aprovechar estas situaciones problemáticas para educar en la ciudadanía a niños de Educación Primaria? BASTANTE

¿Consiguen generar situaciones de enseñanza-aprendizaje que hagan darse cuenta a los niños de Educación Primaria que todos podemos construir nuestro hábitat? MUCHO

¿Logran una instrucción planificada basada en el conocimiento crítico de las realidades sociales y políticas; que, por ejemplo, incluya el debate de temas de la esfera pública, el compromiso con la acción cívica o el desarrollo de una identificación positiva con las comunidades locales, nacionales, regionales y globales? BASTANTE

¿Facilitan el conocimiento y comprensión de las soluciones aportadas en pro de la integración social, económica y cultural por las instancias oficiales, autonomías, municipios y áreas metropolitanas o por las instancias educativas (comunidades educativas, redes de ciudades educativas)? POCO

6.2.4 Tetuán: la accesibilidad de los minusválidos en Valdeacederas

Grupo número 4

Formato

1. Trabajo escrito en Word. Número de páginas: 45.

Índice:

Introducción

Distrito de Tetuán

Historia

Valdeacederas

 Datos de Valdeacederas

 Datos demográficos

Lugares de visita

 Plaza de la Remonta

 Parque de los Pinos

 Triángulo de oro

Problema

 Comparación de Avenida de Asturias y el barrio de Valdeacederas

Inmersión temática

Estructura

1. Tema del trabajo

En la introducción, el grupo nos plantea el estudio de un barrio del distrito de Tetuán, Valdeacederas. Fundamentalmente aportan datos de tipo “económico, social, histórico, educativo, productivo, ambiental” (p. 3). En un segundo momento nos presentan el problema que han percibido, fruto de la observación directa, la accesibilidad, sobre todo para personas con alguna discapacidad. Es necesario apuntar que lo expresan incorrectamente en castellano: “lo que hemos resaltado es la mala estructuración de las calles, mala disponibilidad, lo cual implica la dificultad de las personas con una discapacidad” (p. 3).

Sin duda el problema de la accesibilidad y de las barreras arquitectónicas, puede considerarse un problema social relevante tanto de carácter institucional como de solidaridad personal y social.

2. Análisis de la zona

En el desarrollo del análisis de la zona, en efecto, el problema percibido queda prácticamente relegado a la adaptación didáctica que, en este caso, es una inmersión temática poco pormenorizada y bastante parca. Esto es así, opino, porque este grupo no consigue tener suficiente información y documentación sobre diversos aspectos del barrio y del distrito en el que se inserta. Este grupo no se documentó suficientemente en tanto que certifico la existencia de una bibliografía extensa sobre el distrito, tanto académica como institucional.¹¹⁵

Así, al distrito de Tetuán, donde se inserta el barrio estudiado dedican de la página 4 a la página 12, describiéndose su historia de forma aséptica y poco contextualizada. El nacimiento y desarrollo espacial, así como la estructura del viario y las características de la población de este distrito están muy ligados a todos los procesos históricos y económicos de final de siglo XIX y principios del XX. La parcelación a cargo de parceladores o de los propietarios del suelo, sin la menor planificación ni ordenamiento, con un gasto mínimo es, la responsable de la estructura del viario. Este se amolda a una topografía abrupta fruto de la erosión en las arenas deleznable del terciario propias del lugar. No se menciona más que de pasada algún dato económico y no se explican las características de la topografía.

Valdeacederas se trata de forma detallada en sus aspectos demográficos, pero no se saca ninguna conclusión con respecto al tema de preocupación, ni se compara con los datos disponibles para Madrid, lo que conferiría una mayor perspectiva y escala a estos fenómenos.

A continuación aparecen tres lugares emblemáticos que se presentan de pasada, aunque cada uno tiene una historia y una evolución que podrían haber servido para dar cuenta de las funciones que han contribuido a configurar el espíritu de la zona. Después el grupo plantea el problema en estos términos:

¹¹⁵ Entre la bibliografía cabría mencionar el volumen dedicado a Tetuán de los documentos para difusión y debate de la COPLACO, incluido en la bibliografía básica, así como un documento que recoge los pormenores del plan de reforma interior que modificó enteramente el tejido urbano y el paisaje de lo que es hoy la Avenida de Asturias. (AAVV, *Documentos para difusión y debate*, Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo, COPLACO, 1982).

Nuestro problema está centrado en la dificultad que tendría una persona con movilidad reducida para desenvolverse en el barrio debido a la estrechez de las aceras y la mala planificación del barrio: aceras muy estrechas, con obstáculos, pavimento levantado, pocos o ningún paso de peatones, cuestas muy pronunciadas, coches aparcados en las aceras debido al poco aparcamiento y a los parquímetros, aceras con escaleras, entradas inaccesibles a locales comerciales, transporte inadecuado e insuficiente, etc.

En el listado se mezclan problemas que tienen orígenes diferentes y soluciones diferentes. Además sus objetivos se sitúan en dos ámbitos de relación diferentes que no se explicitan suficientemente. En la página 20 se puede leer: “Queremos concienciar a los niños de lo importante que es la planificación urbanística, el respeto hacia las personas y mucho más a las que necesitan ayuda, estando dispuestos a ofrecérsela en cualquier momento o situación”. Así la planificación debe situarse en el ámbito institucional, normalmente fuera de la cotidianeidad, mientras que el respeto y la solidaridad, tal como se expresan aquí, se incardinan en el de las relaciones interpersonales.

En la página 21 se hace una comparación entre el estado y estructura del viario de la Avenida de Asturias y del resto del barrio de Valdeacederas, que se atribuye a la presencia o no de planificación, pero sin aportar ninguna documentación.

3. Inmersión temática

Este grupo escoge la inmersión temática como estrategia de enseñanza con las ventajas para educar en ciudadanía que ello supone y que se recogen en la introducción al análisis de los trabajos.

En su introducción a la inmersión afirman: “Al trabajar en esta inmersión también queremos establecer una relación entre nuestro barrio y la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía.” (p. 22)

Esta pretendida relación, que por otro lado, nunca se intenta ni logra probar, no se menciona en ningún momento en mis indicaciones para realizar el trabajo, y, de hecho, mi intención es que se trabaje la ciudadanía al margen de esta asignatura. Mi hipótesis

principal es que podemos lograr el despertar y desarrollo de los valores de ciudadanía mediante la información consciente y crítica de los problemas que nos conciernen.

Entre los objetivos recojo los dedicados a temas de ciudadanía. Entre los generales aparece: “valorar la necesidad de la planificación y prevención ante los problemas del crecimiento de la población” (p. 23). En los criterios de evaluación se plantea el corolario a este objetivo: “Citar las causas que motivan los asentamientos y la distribución de la población” (p. 23). Este objetivo que podría tener gran valor formativo sin embargo no se trata y de hecho tampoco aparece en el análisis de la zona aunque el aumento de la población y la ausencia de planificación son dos variables de gran poder explicativo para el distrito y el barrio.

Los demás objetivos están relacionados con el análisis de la población y el territorio, cuestiones que se reflejan en los contenidos, que se dividen en conceptos, procedimientos y actitudes. Solo un ítem entre las actitudes está relacionado con el tema: “Sensibilidad ante la importancia de la planificación urbanística” (p. 24).

Los temas transversales propuestos son educación moral y cívica, educación ambiental y educación para la paz. Dentro de la simulación de la investigación que supone la inmersión temática se organizan las preguntas de los niños en cuatro subtemas, que son: “el efecto del clima en las calles, el suelo, transporte, historia del barrio (sitios para visitar)” (p. 27).

Para conseguir información sobre estos temas, junto a la consulta de diversas fuentes, el grupo propone cuatro actividades.

La primera consiste en ir al ayuntamiento (es decir, la junta de distrito) y obtener allí un mapa. Con este en mano realizarán un recorrido desde la puerta de la institución hasta la plaza de la Remonta, “fijándonos en la topografía del paisaje” (p. 31), y de ahí se dirigirán al parque de los Pinos.

Este ejercicio les obliga a estar atentos a la topografía ya que es ahí efectivamente abrupta, con desniveles muy importantes que se deben a la presencia de varios antiguos arroyos paralelos con dirección este-oeste que vertían sus aguas en otro mayor y en una

cota más baja con dirección norte-sur. Las calles se acomodan a la topografía sin ningún terraplenado.

Además, durante el camino deberán entrevistar a la gente del barrio para que respondan a preguntas relacionadas con los subtemas propuestos. Este recorrido tendrá una doble función: primero, mostrar en directo a los niños el estado y estructura del viario. Y segundo, “se intenta despertar la conciencia del niño como ciudadano para que sepa relacionarse con las administraciones y pedir explicaciones. Además de relacionarse con el entorno y el resto de ciudadanos.” (p. 31)

Durante la segunda actividad cada grupo expondrá al resto las conclusiones a las que llegó y se contrastarán con las de todos, intentando llegar a unas conclusiones. Esto “pretende fomentar la capacidad de relacionarse con las personas de forma pacífica y educada” (p. 31)

La tercera actividad es de gran calado formativo, ya que tienen que elegir una discapacidad y, simulándola, desenvolverse por el barrio. Se comentará lo experimentado en clase. “Con esto se intentará que los alumnos se pongan en el lugar del otro, para que se conciencien de que tienen que ayudar a los demás” (p. 32).

Estas actividades se completarán con ejercicios que aparecen en anexos. Por ejemplo se comentarán tres noticias aparecidas en periódicos:

- Un ascensor conectará las calles de Dulcinea y de los Artistas
- El lago de Sanabria es más accesible para los minusválidos gracias a cinco actuaciones (Silla anfibia, rampas de madera, terraplenado
- El Paseo del Arte en una silla de ruedas: un minusválido nos enseña las barreras existentes en Madrid

En otro anexo se propone, que “una vez trabajado el problema de la planificación urbanística, los niños tendrán que responder a esta pregunta: ¿Qué podemos hacer nosotros para concienciar a la sociedad de que hay que planificar las calles para que no siga ocurriendo esto en un futuro?” (p. 37).

Conclusiones: Este trabajo se centra, en lo que concierne a ciudadanía, casi enteramente en el problema de la movilidad producido por distintas discapacidades y puesto en evidencia por la abrupta topografía del barrio y del distrito de estudio. Aunque el tema es relevante para toda la sociedad y la ausencia de planificación explica el deplorable estado del viario, el grupo carece de los datos de tipo social, económico pasados y presentes para hacer un diagnóstico de las causas de la falta de planificación. Como ya expuse, la comprensión de los procesos históricos que dejaron huella palpable en el paisaje urbano de la zona hubiera conferido una dimensión social crítica a un problema que se percibe y se trata solo en el ámbito de lo personal. Además, al no indagar mínimamente en los procedimientos de la planificación en el análisis, no consiguen desarrollar actividades, en la inmersión, para un correcto conocimiento de las instituciones y de sus derechos y obligaciones en el seno de la sociedad.

No obstante están atentos al desarrollo de capacidades de tolerancia en sus niños, como son la corrección y el respeto mutuo en el trato inter pares y con personas mayores.

Resumen síntesis

El tema escogido por este grupo, que es el de la accesibilidad para personas con discapacidad física para transitar por la calle, es fruto de la observación directa. Es un tema que tiene relevancia social si queremos atender al principio de igualdad de oportunidades para todos. En principio es muy apropiado para abordarse en el ciclo de Primaria. De hecho las actividades propuestas intentan conseguir un conocimiento personal y vivencial del tema propuesto. Pero ahí radica la limitación de este grupo para educar en ciudadanía con el mayor compromiso y un alcance social. El problema de la accesibilidad en esa zona de Madrid, real y de compleja solución, queda confinado a los límites de lo personal y la intervención educativa no parece favorecer el hallazgo de las posibles soluciones o reivindicaciones porque el grupo no conoce las causas del fenómeno. Las causas de orden físico, básicas, como son el substrato de Madrid y el sistema de avenamiento característico de una cubeta de sedimentación y de esa zona en concreto; y las causas de índole socioeconómica tan importantes como fue la parcelación y ocupación de los suburbios históricos al final del siglo XIX acompañando en mayor o menor la industrialización solo se mencionan y no se vinculan ni a las características del viario ni a la persistencia de una topografía abrupta.

Por eso cuando presentan las actividades y los subtemas que constituyen el meollo de la inmersión temática se esbozan las líneas de investigación que podrían dar a los niños la clave de las causas, pero solo se esbozan. Entre ellas está ir al “ayuntamiento” (es decir, la junta de distrito) y obtener allí un mapa con el que realizar un recorrido en el que es patente la abrupta topografía. Durante el camino deberán entrevistar a la gente del barrio para que respondan a preguntas relacionadas con los subtemas propuestos. Estos subtemas son en sus palabras “el efecto del clima en las calles, el suelo, transporte, historia del barrio (sitios para visitar)” (p. 27) cuya simple expresión ya indica el escaso conocimiento de lo que tratan.

La tercera actividad es de gran calado formativo, ya que tienen que elegir una discapacidad y simulándola, desenvolverse por el barrio, pero, al no indagar mínimamente este grupo en los procedimientos de la planificación en el análisis, no consiguen desarrollar actividades en la inmersión (parca y poco pormenorizada) para un correcto conocimiento de las instituciones y de sus derechos y obligaciones en el seno de la sociedad.

Aunque están atentos al desarrollo de capacidades de tolerancia en sus niños, como son la corrección y el respeto mutuo en el trato inter pares y con personas mayores, la comprensión de los procesos históricos que dejaron huella palpable en el paisaje urbano de la zona hubiera conferido una dimensión social crítica a un problema que se percibe y se trata solo en el ámbito de lo personal.

Algunas partes del trabajo hacen acopio de información que pudiera resultar interesante, como la población, si se relacionase con otros ámbitos, como la calidad y precio y de la vivienda en la zona, relacionada a su vez con la historia de todo el distrito.

Por último no puedo soslayar un error conceptual grave. En su introducción a la inmersión afirman: “Al trabajar en esta inmersión también queremos establecer una relación entre nuestro barrio y la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía” (p. 22).

Esta pretendida relación, que por otro lado, nunca se intenta ni logra probar, no se menciona en ningún momento en mis indicaciones para realizar el trabajo, y, de hecho,

mi intención es que se trabaje la ciudadanía al margen de esta asignatura (hoy desvirtuada).

Criterios para la evaluación del trabajo grupal

¿Han desarrollado mis alumnos competencias para el conocimiento de la sociedad y del medio? POCO

¿Consiguen percibir la ciudad como un producto de la sociedad en cuya construcción podemos participar todos? POCO

¿Saben los alumnos detectar problemas o conflictos sociales relevantes? BASTANTE

¿Pueden justificar esta elección? POCO

¿Saben elegir situaciones cotidianas de relevancia social en las que, por ejemplo, se expresen relaciones de poder o intereses no explícitos? NADA

¿Hacen mención a alguna variable de índole global? NADA

¿Tienen conciencia de ser agentes de cohesión dentro de la sociedad en la que desarrollan su docencia? POCO

¿Saben o son capaces de aprovechar estas situaciones problemáticas para educar en la ciudadanía a niños de Educación Primaria? POCO

¿Consiguen generar situaciones de enseñanza-aprendizaje que hagan darse cuenta a los niños de Educación Primaria que todos podemos construir nuestro hábitat? NADA

¿Logran una instrucción planificada basada en el conocimiento crítico de las realidades sociales y políticas; que, por ejemplo, incluya el debate de temas de la esfera pública, el compromiso con la acción cívica o el desarrollo de una identificación positiva con las comunidades locales, nacionales, regionales y globales? NADA

¿Facilitan el conocimiento y comprensión de las soluciones aportadas en pro de la integración social, económica y cultural por las instancias oficiales, autonomías, municipios y áreas metropolitanas o por las instancias educativas (comunidades educativas, redes de ciudades educativas)? NADA

6.2.5 Fuencarral: el túnel bajo El Pardo

Grupo número 5

Formato

1. Trabajo escrito en Word y presentado solo en su forma impresa. Número de páginas: 70.

2. DVD: 15,9 MB que contiene dos presentaciones en Power Point.

a) Una presentación trata todo el trabajo incluyendo la unidad didáctica (16 332 KB).

b) Una segunda presentación que describe actividades extra dedicadas expresamente a educación para la ciudadanía (87 KB).

Estructura

1. Tema del trabajo

El grupo nos plantea su tema de estudio en la página 22 y a partir de la diapositiva 47 de su presentación, ya que su intención, basada en el respeto hacia la opinión del lector adulto y también de sus hipotéticos alumnos en la inmersión temática, es ofrecer toda la información posible de forma que sea el lector el que decida.

Este objetivo principal y este modus operandi se expresan claramente en un Power Point especial dedicado a educación para la ciudadanía. Aunque no es el único que dedica una presentación exenta al tema de ciudadanía, este grupo es el más reflexivo acerca de sus objetivos y recursos con respecto a ella. Estos son sus propósitos:

En nuestro trabajo hemos tratado de explicar a los alumnos de manera objetiva, que el gobierno ha decidido construir una carretera que pase por el Monte del Pardo.

El conocimiento de las situaciones y los fenómenos del entorno permite a los niños decidir, valorar y opinar sobre la construcción de una carretera en un espacio natural.

Por estas razones, hemos intentado explicar a los niños qué es el Patrimonio Nacional y por qué el Monte del Pardo está protegido por este organismo.

Les proponemos que valoren los “pros” y “contras” de la construcción de dicha carretera (D. 4 y 5 del segundo Power Point).

En efecto se trata de un “problema” medioambiental y ecológico que afecta a un distrito de Madrid que contiene 16.000 hectáreas de monte gestionado por Patrimonio Nacional, al haber sido cazadero real desde el siglo XVI. El Pardo es un pueblo y Real Sitio perteneciente al municipio de Madrid, al que fue anexado en 1950. Hoy es uno de los ocho barrios del distrito Fuencarral-El Pardo. El Monte de El Pardo es una zona boscosa situada al norte del municipio de Madrid y está considerado como el bosque

mediterráneo más importante de la Comunidad de Madrid y uno de los mejor conservados de Europa, tanto en lo que respecta a su flora, como a su fauna.

En este trabajo, se exponen los pros y los contras de la construcción (entonces en proyecto) de un túnel que atraviesa esta zona protegida, causando no solo un quebranto de tipo medioambiental directo, sino también generando de forma indirecta la desprotección frente a las importantes presiones inmobiliarias sobre una parte de este territorio. Así afirman:

El polígono Valverde es una porción de terreno sin edificar, de aproximadamente 1.300 hectáreas, que se encuentra situado entre la M-40 y el Monte de El Pardo.

La preservación de este espacio, sobre el que ha habido varios intentos de urbanizar en los últimos 30 años, es fundamental para la protección del Monte de El Pardo.

Estos terrenos actúan como colchón protector, del Monte de El Pardo, frente a la ciudad de Madrid (D. 54 y 55).

Es decir que son conscientes de la doble dimensión ambiental y social del perjuicio a la sociedad en su conjunto y así lo expresan.

Si bien el estilo en el documento Word es académico, es notable el estilo directo y reivindicativo utilizado en la presentación:

Qué pasaría si una carretera pasase por El Monte de El Pardo.

El Gobierno Regional ha tomado la decisión de cerrar la carretera M-50 haciendo un túnel que atravesase El Monte de El Pardo.

Imaginen conmigo...

¿Qué pasaría si el Gobierno anuncia que va a construir una carretera que obligatoriamente tendrá que atravesar el Museo de El Prado?

Lo que se pone en riesgo es el patrimonio natural de la región. Pues la justificación que da el Gobierno para cerrar la M-50 por debajo del monte de El Pardo es la misma que hemos utilizado en nuestro ejercicio imaginativo que os he propuesto. ¿A que debería ser un escándalo?

Pues en este caso no lo es... (D. 47 a 49)

Estructura

El grupo desarrolla *sin introducción* el análisis del distrito de Fuencarral-El Pardo que encierra bastante complejidad por la amplitud, siendo este distrito el más grande de Madrid (24.345 hectáreas de las que 19.322 pertenecen al Pardo, población que está a 7 kilómetros de Madrid centro) y la diversidad de sus barrios tanto desde el punto de vista medioambiental como social (encierra barrios populares como el Pilar y muy selectos como Mirasierra, que contraponen sus respectivos paisajes).

El conjunto del distrito presenta lo que el grupo llama “incidencias”, como que el 16,2% de su población está por debajo del umbral de la pobreza, la accesibilidad a los equipamientos educativos está por debajo de la media urbana, se produce una ausencia preocupante de guarderías infantiles y un déficit de dotaciones deportivas.

A partir de la página 11 se centran en su barrio, El Pardo pueblo y Monte del Pardo y empiezan presentando la historia del lugar que tiene un peso determinante en los usos del suelo, en la estructura urbana y en suma en el espíritu del lugar. Fue residencia de Francisco Franco de 1940 a 1975.

El pueblo y Real Sitio del Pardo nació y ha crecido al servicio del Monte del Pardo, cazadero real desde el siglo XV como comenté. Aunque el Monte de El Pardo está considerado como uno de los principales pulmones de la ciudad de Madrid, al conectar la Sierra de Guadarrama con el casco urbano, su gestión corresponde enteramente al Patrimonio Nacional. La visita a esta zona está totalmente prohibida no solo al ciudadano, sino a todo el mundo incluyendo científicos o investigadores que intenten conocer el estado de la gea, la fauna y la flora.

De la página 15 a la 17 se hace una relación bastante pormenorizada de los problemas de gestión del patrimonio natural que parecen tener lugar en esta gran extensión que se sustrae no solo al escrutinio público sino también al meramente científico, que podría aportar la racionalidad indispensable para la sostenibilidad de este exclusivo ecosistema mediterráneo. “La mayor parte de su área se encuentra cercada, mediante una valla que recorre su perímetro, a lo largo de 66 kilómetros y Patrimonio Nacional mantiene una política altamente proteccionista y restrictiva en relación con el bosque” (p. 16).

De la página 18 a la 21 se describe con profusión de datos la situación del Monte del Pardo, sus valores ambientales y su vulnerabilidad y de la 22 a la 25 se presentan los graves problemas que podría plantear la construcción de una autopista, aunque soterrada, que no se limitan a posibles molestias a fauna y flora, sino que se amplían a la gestión del agua, las emisiones contaminantes y a la indefensión del entorno ante la presión de la construcción de casas y campos de golf.

Como ya he indicado en la presentación del tema, se hace uso de un estilo directo en las reivindicaciones, por ejemplo:

Lo que quiere decirnos Aguirre...es algo más o menos así: sufrido contribuyente, aunque Zapatero no nos quiera entregar el agua...usted ahorre, por favor que si no, ni vamos a poder abastecer de agua a las 500.000 viviendas proyectadas para 2012, ni a los 28 campos de golf que existen en la actualidad, ni a los treinta y tantos previstos para esta década (p. 23).

El cierre de la M-50 y la construcción de la R-1 “es un negocio redondo para los fabricantes de automóviles, para los constructores de infraestructuras y para los políticos ávidos de ascender escalones en su carrera, aun a costa de la sostenibilidad del modelo” (p. 23).

2. Unidad didáctica

Este grupo opta por la inmersión temática que contribuye especialmente al desarrollo del aprendizaje autónomo al tiempo que colaborativo. Uno de los objetivos generales que plantea el grupo así lo reconoce, concediéndole una cierta trascendencia: “Participar en actividades grupales de modo constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajenas y respetando los principios básicos del funcionamiento democrático (p. 26).

Los otros dos otorgan un valor especial al conocimiento para documentar las posibles críticas a la intervención humana.

Reconocer en los elementos de su entorno natural y social el impacto de algunas actividades humanas (usos del suelo, desertización, etc.), analizarlas y valorar críticamente la necesidad y alcance de dicho impacto y comportándose en sus actividades cotidianas de forma que contribuya activamente a la conservación y mejora del medio ambiente y del patrimonio cultural.

Identificar los elementos principales de su entorno natural (vegetación, fauna,...) analizando alguna de sus características más relevantes y estableciendo relaciones entre los mismos (p. 26).

Los objetivos didácticos implican al ámbito cognitivo y al de los valores, estos últimos son: “Participar y comprometerse con la conservación y protección de la flora y fauna. Adoptar una actitud crítica ante situaciones como el cuidado de espacios verdes protegidos (p. 27).

Entre los contenidos actitudinales están: “Interés por conocer los rasgos básicos físicos y humanos que dan identidad a la zona. Gusto por el uso de mapas, planos...como fuentes de información”. Que se combina con: “Respetar y valorar las opiniones de los demás a la hora de debatir en clase” o “Adoptar una actitud solidaria y comprometida en la conservación del paisaje local, y en general” (p. 28).

Los subtemas que proponen están en consonancia con todo lo anterior. Son: La contaminación en el Pardo, Vegetación- Paisaje, Fauna, La vivienda, El agua.

Como es habitual el nivel de exigencia intelectual o en el compromiso es imposible de calibrar en las exposiciones. Podemos atisbar algo reparando en las nuevas preguntas que surgen en el transcurso de la investigación de cada subtema, como por ejemplo.

— *¿Cuántos kilómetros tiene el túnel?*

— *¿Qué pasaría con la fauna y la flora si se contaminara el Pardo?*

— *¿Cuánta capacidad tiene el embalse?*

— *¿Qué se debe hacer para que no haya incendios?*

— *¿Se puede navegar por el embalse? (p. 32).*

Asimismo podemos valernos de las actividades propuestas. Las dos primeras sirven para ubicar los elementos naturales y humanos en el mapa. La actividad 4 trabaja el entorno de forma directa con una gymkana en el campo y la sistematización de lo percibido mediante un collage de fichas. En la actividad 6 se comparan dos fotografías de alguna calle de la ciudad en dos momentos históricos diferentes, intentando explicar los cambios.

Las actividades 6 y 7 pretenden conocer de primera mano mediante la observación directa, el crecimiento de una planta y la función filtrante del suelo.

La actividad 3 y 8 podrían parecer iguales pero su posición antes y después de las investigaciones les otorgan funciones diferentes. Se trata de que toda la clase en un primer momento realice un mural con “lo bueno y lo malo que se podría hacer en el Pardo” (p. 37) para “adquirir unos valores de respeto y concienciación hacia el uso de un lugar que es considerado Patrimonio Nacional” (p. 37).

La última actividad es un debate en el aula en el que se plantea “en que pueden comprometerse ellos para su buena conservación, y ¿qué prefieren, que edifiquen o que se quede como está?” (p. 42). El propósito es que “se expresen libremente acerca de lo que les parece este tema una vez que hayan trabajado en profundidad las investigaciones de los subtemas” (p. 42).

Es notorio cómo mantiene el grupo una total coherencia entre los objetivos y las actividades del proceso educativo, cuyo fin es documentar las percepciones sobre el entorno y fundamentar las decisiones de los niños con respecto a este.

Resumen síntesis

En este trabajo, se exponen los pros y los contras de la construcción (entonces en proyecto) de un túnel que atraviesa la zona protegida del Monte del Pardo, causando no solo un quebranto de tipo medioambiental directo, sino también generando de forma indirecta la desprotección frente a las presiones inmobiliarias sobre una parte de este territorio.

Tanto el objetivo expreso como la forma en que se presenta la información y se estructura la inmersión temática obedecen precisamente al deseo de ofrecer toda la información posible de forma que sea el lector el que decida qué actitud adoptar. Este objetivo principal y este modus operandi también se expresan claramente en un Power Point especial dedicado a educación para la ciudadanía. Aunque no es el único que dedica una presentación exenta al tema de ciudadanía, este grupo es el más reflexivo acerca de sus objetivos y recursos con respecto a ella.

Es notable la coherencia entre los objetivos y las actividades del proceso educativo, cuyo fin es documentar las percepciones sobre el entorno y fundamentar las decisiones de los niños con respecto a este.

El grupo consigue presentar el tema y su contexto en sus diversas facetas dando cuenta de la dimensión social y ambiental del perjuicio no solo para la población inmediata sino para el conjunto de la sociedad, haciendo uso de un estilo reivindicativo que descubre los intereses ocultos de carácter inmobiliario.

Asimismo presenta las diferentes escalas de análisis del contexto con el resultado de un conocimiento pormenorizado de la situación actual y de la historia de la zona que en este caso es bastante peculiar. Este espacio ha sido cazadero real durante siglos y residencia permanente de Franco y en la actualidad lugar inaccesible para todos en virtud del veto y prohibiciones impuestas por su gestor, Patrimonio Nacional.

Este grupo opta por la inmersión temática que contribuye especialmente al desarrollo del aprendizaje autónomo al tiempo que colaborativo pero los objetivos generales que plantea el grupo aspiran a trascender las actitudes colaborativas interpersonales para conseguir una educación para la democracia

Las variadas actividades propuestas pretenden, creo que con acierto, que los niños “se expresen libremente acerca de lo que les parece este tema una vez que hayan trabajado en profundidad las investigaciones de los subtemas”.

Criterios para la evaluación del trabajo grupal

¿Han desarrollado mis alumnos competencias para el conocimiento de la sociedad y del medio? MUCHO

¿Consiguen percibir la ciudad como un producto de la sociedad en cuya construcción podemos participar todos? BASTANTE

¿Saben los alumnos detectar problemas o conflictos sociales relevantes? MUCHO

¿Pueden justificar esta elección? MUCHO

¿Saben elegir situaciones cotidianas de relevancia social en las que, por ejemplo, se expresen relaciones de poder o intereses no explícitos? BASTANTE

¿Hacen mención a alguna variable de índole global? NADA

¿Tienen conciencia de ser agentes de cohesión dentro de la sociedad en la que desarrollan su docencia? BASTANTE

¿Saben o son capaces de aprovechar estas situaciones problemáticas para educar en la ciudadanía a niños de Educación Primaria? MUCHO

¿Consiguen generar situaciones de enseñanza-aprendizaje que hagan darse cuenta a los niños de Educación Primaria que todos podemos construir nuestro hábitat? MUCHO

¿Logran una instrucción planificada basada en el conocimiento crítico de las realidades sociales y políticas; que, por ejemplo, incluya el debate de temas de la esfera pública, el compromiso con la acción cívica o el desarrollo de una identificación positiva con las comunidades locales, nacionales, regionales y globales? BASTANTE

¿Facilitan el conocimiento y comprensión de las soluciones aportadas en pro de la integración social, económica y cultural por las instancias oficiales, autonomías, municipios y áreas metropolitanas o por las instancias educativas (comunidades educativas, redes de ciudades educativas)? NADA

6.2.6 Leganés: violencia en La Cubierta

Grupo número 6

Formato

1. Trabajo escrito en Word y presentado en su forma impresa. Número de páginas: 81.
2. DVD: que contiene dos presentaciones en Power Point.
 - a) Una presentación trata todo el trabajo incluyendo la unidad didáctica (36.600 KB)

b) Una segunda presentación que describe las actividades dedicadas expresamente a educación para la ciudadanía (105 KB)

c) Un documento Word que contiene todo el trabajo escrito (5414 KB).

Estructura

1. Tema del trabajo

La violencia en el entorno de La Cubierta de Leganés.

El grupo nos plantea inmediatamente su tema de estudio que se percibe y se presenta desde el comienzo como problema o situación conflictiva: “Nuestro trabajo trata el problema que supone La Cubierta de Leganés y sobre todo lo que supone en los alrededores de La Cubierta” (p. 3)

Si bien se identifican como problema la suciedad y el ruido que generan los usos de la “Cubierta” en algunas zonas de Leganés, el tema tratado prioritariamente es la violencia, que se manifiesta en enfrentamientos entre grupos étnicos u otros, peleas, a veces con resultado de muerte, robos y vandalismo. Asimismo, el grupo justifica esta elección: “La violencia es uno de los problemas que trataremos a continuación, ya que lo consideramos como tema importante y adecuado para trabajarlo con los niños, porque como vemos hoy en día hay mucha violencia en las escuelas e incluso dentro de las aulas.” (p. 3)

El trabajo otorga un papel importante al territorio, ya que sirve de contexto al lugar y al edificio que genera los problemas, pero también se usa como variable explicativa, ya que este edificio y los usos que permite y genera sirven de foco de atracción a la población arraigada en el territorio circundante.

2. Análisis de la zona

Siguiendo el esquema habitual se hace un análisis regional de la zona en la que se ubica el problema. En este caso se realiza un análisis exhaustivo de Leganés con aportes estadísticos y gráficos representativos y pertinentes. En la breve presentación de la historia del lugar se relacionan los procesos espaciales con las variables sociales y económicas correspondientes, lo que le confiere un poder explicativo importante. Siguiendo la misma estrategia, bajo el epígrafe de Urbanismo, se estudian todos los

barrios que conforman el municipio actual intentando responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cuándo se construyó?*
- ¿Cuál es la población?*
- ¿Cómo está estructurado?*
- ¿Cómo son las viviendas?*
- ¿Qué clase de Gente vive allí?*
- ¿Cómo es el nivel económico?*

Para cada barrio se plantean posibles relaciones a veces dialécticas entre historia del lugar, tipología edificatoria, usos del suelo, precio y población residente. Veamos algunos ejemplos. Para el centro antiguo:

Las viviendas del centro, en su mayoría están reformadas y se encuentran en una zona muy comercial y céntrica, por esa razón el coste actual por compra o renta de la vivienda es bastante elevado, lo que implica que el estatus económico de la población residente es alto.

Los pisos no superan las 4 ó 5 plantas. Algunos edificios no disponen de ascensor, lo que ha obligado a las personas mayores a mudarse. Estas viviendas, en la actualidad, son las más accesibles a los inmigrantes, porque suponen un coste menor al resto de inmuebles (p. 12).

También se presta atención a la ordenación del territorio, en este caso vinculada a lo que denominan “una operación urbanística” donde confluyen múltiples intereses:

La peatonalización del casco antiguo de Leganés se ve reflejada en la remodelación de la Plaza Mayor, inaccesible al tráfico.

La Plaza Mayor es una operación urbanística donde se levantará un edificio municipal que albergará al Ayuntamiento, junto al Pabellón Polideportivo cubierto (a punto de ser inaugurado), y un desarrollo de 206 viviendas protegidas, plazas de garaje, oficinas y locales comerciales (p. 12).

Se hace mención expresa al papel de las instituciones en la gestión del patrimonio y en la producción y gestión de suelo urbano (caso de EMSULE: Empresa Municipal del Suelo de Leganés).

En cuanto a una vía de uso militar en el barrio de San Nicasio, el grupo es consciente de la posible influencia de los movimientos vecinales y de la iniciativa popular en la configuración del tejido de la ciudad:

Esta misma vía era la encargada de crear una zona dentro del barrio con denominación propia, Campoclaro. Tras la desaparición de esta herida en la fisonomía del barrio, las reivindicaciones de los vecinos se han dirigido, siguiendo el modelo de la vecina localidad de Getafe, a conseguir el enterramiento de la vía del ferrocarril de cercanías que aísla San Nicasio del centro de Leganés. Esta vía que dividía San Nicasio se convertirá en poco tiempo en un Bulevar que cruzará el barrio (p. 16).

En su mayoría ha sido y es un barrio habitado por familias de clase obrera. Aunque, por un lado la construcción de sucesivos ensanches a lo largo del barrio (Quinto Centenario, Campo de Tiro y Paseo de la Ermita) y la ya iniciada ampliación hacia el este-noroeste tomando el eje de la carretera de Alcorcón han elevado el nivel socioeconómico medio de los habitantes del barrio atrayendo a familias jóvenes con hijos, que contribuyen a dar a la zona un nuevo impulso.

En lo que se refiere al barrio de La Fortuna, después de explicar su gestación, se adelantan algunas relaciones entre variables:

El nivel económico de la población medio-bajo puesto que es un barrio que se construyó sobre un poblado chabolista. Destaca el elevado porcentaje de población de etnia gitana.

Un barrio que debido a que su suelo era barato y no regulado, se instalan desde su fundación una multitud de pequeñas empresas y actividades industriales que confieren, curiosamente, a este barrio de una gran tradición industrial de pequeño tamaño en el propio casco urbano (p. 19).

El caso de Zarzaquemada es especial ya que nuestro grupo percibe una clara relación entre la tipología edificatoria y la correspondiente estructura del viario, con zonas públicas poco legibles y recoletas, y una cierta sensación de inseguridad que nos lleva al tema de La Cubierta:

Los edificios rondan en torno a las nueve plantas. Los portales están a pie de calle. Son características las plazoletas y las zonas ajardinadas en torno a los pisos.

Muchos de los portales se sitúan entre parques y jardines, en los cuales se concentra la gente joven del barrio, gente de etnia gitana, grupos de inmigrantes,...

Ello crea cierta sensación de inseguridad en horas altas de la madrugada, sobre todo en el fin de semana, puesto que se realizan actividades ilegales, como son el consumo de alcohol, el tráfico y consumo de drogas, entre otras.

Esto no implica que este barrio se confiera como la zona más peligrosa de Leganés, porque estas concentraciones se producen también en la zona centro y en otros barrios, como son los próximos a la Plaza de Toros. Pero en Zarzaquemada se dan factores como la proximidad a la zona de ocio, la alta densidad de población, la proximidad entre los edificios y el hecho de que hay solo una parada de metro a la cubierta de Leganés (p. 21).

Los barrios más recientes como el Carrascal, Montepinos, Valleplayos o las Dehesillas se relacionan tipología, densidad y clase social:

Se corresponde con un lugar tranquilo y alejado, dado que la densidad de población es baja y apenas existen comercios.

Posee un centro de especialidades médicas, por lo que mucha gente se desplaza habitualmente hasta el ambulatorio, pero realmente se encuentra mal comunicado con el resto de Leganés.

El estatus económico es medio-alto y se debe a que la mayoría de viviendas son unifamiliares (p. 23).

Otro tema recurrente en la descripción de los diversos barrios es el de la ocupación sucesiva del territorio por grupos étnicos o culturales o clases sociales que compiten por él. A menudo se trata de población desplazada o expulsada de otro lugar como la primera ocupación de lo que se llamó Legamar, las familias gitanas en Leganés Norte o el pueblo anegado por las aguas, tal como lo refieren. “Por otro lado cabe destacar la aportación de un grupo de 134 inmigrantes extremeños al barrio. En 1963 el pantano de Valdecañas sumergió para siempre bajo sus aguas al pueblo extremeño de Talavera la Vieja y estas personas fueron realojadas en el barrio. A mediados de los años 90 formaron una comisión y consiguieron del Ayuntamiento poner el nombre del pueblo a una plaza de San Nicasio, junto a la calle de Extremadura. Asimismo se colocó allí una placa conmemorativa y desde el 17 de septiembre 1994 se denomina al lugar como Plaza de Talavera la Vieja.” (p. 17)

En la Fortuna:

La Fortuna fue fundada en los años sesenta del siglo XX, por un grupo de familias desalojadas de Orcasitas, cuya ocupación laboral era la busca. ...En los últimos años de dicho siglo destaca la presencia de inmigrantes magrebíes y la fundación de una mezquita (p. 18).

Por ejemplo hablando de San Nicasio:

En su mayoría ha sido y es un barrio habitado por familias de clase obrera. Aunque, por un lado la construcción de sucesivos ensanches a lo largo del barrio (Quinto Centenario, Campo de Tiro y Paseo de la Ermita) y la ya iniciada ampliación hacia el este-noroeste tomando el eje de la carretera de Alcorcón han elevado el nivel socioeconómico medio de los habitantes del barrio atrayendo a familias jóvenes con hijos, que contribuyen a dar a la zona un nuevo impulso (p.16).

De la página 27 a la 40 se exponen los datos que nos dan una idea completa de la población y de las funciones del distrito enmarcándose en los siguientes epígrafes: “Población, Comunicaciones, Economía, Servicios y Política”. Es preciso notar que, allí donde es posible se explica el funcionamiento y el papel de las instituciones y se exponen los programas sociales o de desarrollo económico en marcha en el momento.

El tema central: La Cubierta aparecen de la página 41 a la 54, cuando se realiza la descripción pormenorizada de la evolución de una plaza de toros cubierta que se construyó en Leganés y que ha ido adoptando diversos usos para conseguir rentabilidad. Ya sea por la celebración de macro fiestas o conciertos o actividades relacionadas con la música y baile o la ocupación del aparcamiento o del entorno, el hecho es que La Cubierta se percibe por la noche, como una zona conflictiva y peligrosa en la que se producen enfrentamientos con resultado letal y actividades delictivas. Mediante entrevistas a los vecinos y a los propios vigilantes llegan a la conclusión de se produce un “choque de etnias” (p. 45) entre gitanos que podrían venir de Carabanchel y Villaverde y el “colectivo latinoamericano”:

Actualmente el choque de etnias se produce con el colectivo latinoamericano, que hace unos años empezó a llenar locales atraído por la moda de reggaeton, y que ahora ha hecho suyos. Esto también provoca muchas peleas y enfrentamientos de bandas.

El hecho de que se produzcan peleas con arma blanca se asocia a estos dos colectivos, que ven como algo normal y una forma de solucionar un conflicto: sacar una navaja.

Ello tiene que ver con las costumbres, que en el caso de los gitanos, se rigen por sus propias leyes gitanas, las cuales están muy por encima de los límites de la legalidad. Se caracterizan por ser un colectivo con grandes dificultades de integración.

Mientras que el colectivo latinoamericano, en su mayoría ecuatorianos y colombianos está bastante acostumbrado al uso de arma blanca.

Proviene de países donde los niños tienen armas desde pequeños, y la vida de la persona no vale nada. Y esa mentalidad ha sido trasladada a España (p.46).

La página 49 constituye un resumen de las causas y las consecuencias de la conflictividad en el entorno de La Cubierta:

Incidencia en la sociedad

CAUSAS

En La Cubierta de Leganés una de las causas del problema social que se produce en esta zona, es la escasa presencia policial durante la noche. Además,

el peligroso cóctel de alcohol y noche de fin de semana y la importante presencia de las drogas, constituyen un importante factor.

También, incide de forma las formas de diversión basadas en el alcohol, el concepto de ocio y la creación de núcleos de jóvenes como grupo o “pandillas”.

Por último, otra de las causas es los enfrentamientos entre etnias e inmigrantes, lo que provoca numerosas peleas. Se agrupan de acuerdo a su origen y cultura, formándose así distintos grupos. Una manera de reivindicar sus valores y su cultura es ejerciendo la violencia.

Es curioso observar que en los últimos años muchos bares son regentados, por personas de otras nacionalidades, hecho que se produce especialmente con el colectivo de latinoamericanos, formando pequeños guetos e impiden el paso a personas que pertenecen a otra cultura.

CONSECUENCIAS

Debido al ambiente que se genera en la Plaza de Toros; entorno a la concentración de gente, coctel de alcohol y drogas, se produce en sus alrededores gran contaminación acústica, ocasionada por los jóvenes que se encuentran alrededor de la cubierta.

También se producen incidentes tales como rotura y destrozos de los automóviles, que se encuentran en las calles próximas a La Cubierta.

Además, se produce una fuerte sensación inseguridad por la noche en la zona.

Una de las consecuencias más notable son las numerosas peleas que se producen en la zona, además de frecuentes asesinatos y robos.

Todo ello, hace que se genere una imagen negativa de la zona (p. 49).

El equipo acaba proponiendo una batería de soluciones que se basan en la búsqueda de consenso entre todos los implicados, mayores controles horarios y policiales con respecto a las armas, al alcohol, las drogas, la edad de los clientes y creación de programas de prevención y de resolución de conflictos.

3. Unidad didáctica

El grupo 6 adopta la *inmersión temática* como estrategia didáctica con lo que la propia metodología está al servicio de la educación para la ciudadanía democrática. Este grupo además muestra su compromiso con la educación en valores en el planteamiento

de los objetivos de área y los objetivos específicos de educación para la ciudadanía. Entre los primeros destacaremos, entre otros dirigidos al conocimiento del medio:

1. Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.

2. Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando las diferencias con otros grupos y la necesidad del respeto a los derechos humanos (p. 54).

De los que se derivan contenidos relacionados con el reconocimiento y representación del territorio y otros como:

Bloque 3. La salud y el desarrollo personal.

– Actitud crítica ante los factores y prácticas sociales que favorecen o entorpecen un desarrollo saludable y comportamiento responsable.

– La identidad personal. Conocimiento personal y autoestima. La autonomía en la planificación y ejecución de acciones y tareas. Desarrollo de iniciativa en la toma de decisiones.

Bloque 4. Personas, culturas y organización social.

– Reconocimiento y valoración de la diversidad cultural.

– Rechazo de estereotipos y de cualquier tipo de discriminación y desarrollo de la empatía con los demás (p. 55).

Incluso en objetivos de carácter instrumental, se percibe el compromiso social: “Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y como instrumento para aprender y compartir conocimientos, valorando su contribución a la mejora de las condiciones de vida de todas las personas (p. 54).

Los objetivos de Educación para la Ciudadanía se enumeran así:

- *Una ciudadanía de aprendizaje responsable, ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas.*
- *Adquirir hábitos sociales y técnicas para desarrollar un pensamiento crítico.*
- *Autoconocimiento, autonomía personal y autoestima.*
- *Es importante, también, favorecer y fomentar actitudes de convivencia positiva.*
- *Trabajo de cooperación colectivo y participar en los debates.*
- *Formar futuros ciudadanos responsables, participativos y solidarios. (p. 56).*

De estos se derivan los siguientes contenidos:

Contenidos para la Educación de la Ciudadanía:

- *Utilización e interpretación de diferentes representaciones sobre un mismo espacio (planos, fotografías aéreas, croquis y otros medios tecnológicos).*
- *Percepción y representación a escala de espacios conocidos.*
- *Reconocimiento y valoración de la diversidad cultural.*
- *Rechazo de estereotipos y de cualquier tipo de discriminación y desarrollo de la empatía con los demás.*
- *Actitud crítica ante los factores y prácticas sociales que favorecen o entorpecen un desarrollo saludable y comportamiento responsable.*
- *La identidad personal. Conocimiento personal y autoestima. La autonomía en la planificación y ejecución de acciones y tareas. Desarrollo de iniciativa en la toma de decisiones (p. 56).*

En cuanto al desarrollo de la inmersión temática, se realiza la simulación de los diversos pasos propios de la inmersión temática y se aprecia el grado de compromiso con el tema propuesto en el carácter de los subtemas de estudio de la supuesta aula de Primaria y algunas de las preguntas que encierran:

Datos acerca de La Cubierta. Historia de La Cubierta

La interculturalidad. ¿Por qué acude tanta gente de distintas nacionalidades a La Cubierta? ¿Qué minorías étnicas predominan?

Violencia y seguridad. Consecuencias que tienen para los vecinos esta situación. La situación que se da en La Cubierta y sus alrededores por la noche, ¿cómo afecta a los vecinos de Leganés? ¿Por qué se producen las peleas? ¿Ha muerto alguna persona a causa de estas peleas?

Alcohol y drogas. ¿Por qué los chicos hacen botellón allí? ¿Aparte del alcohol se consumen otras drogas? ¿Qué consecuencias tiene el alcohol y el consumo de otras drogas?

Actividades que se llevan a cabo en sus alrededores. ¿Hay corridas de toros allí? ¿Qué actividades se llevan a cabo en los alrededores de La Cubierta? ¿Qué actividades se organizan para los niños en La Cubierta?) (p. 59).

Sin embargo donde mejor se aprecia el interés por desarrollar una conciencia crítica en los alumnos de Primaria es en las actividades que guían la investigación de los niños.

Así los niños realizan primero una salida “Visitamos la zona” en la que apuntarán datos que consideren interesantes y útiles para el trabajo.

La maestra solicitará en el ayuntamiento que un trabajador social o experto en problemas de drogadicción vaya al centro a dar una charla a los niños. El experto hablará de los tipos de drogas que existen y qué efectos producen a nivel físico y psicológico, al tiempo que sus consecuencias a corto y a largo plazo (p. 63).

Otras actividades:

1. “Nuestra revista”: la primera actividad que proponemos es recopilar la información obtenida por los distintos grupos en una pequeña revista.

2. “El debate”: realizaremos un pequeño debate en el que los niños darán su opinión sobre los temas tratados en la inmersión temática: multiculturalidad, drogas y alcohol, violencia y seguridad ciudadana.

3. “La gymkana”: Vamos a realizar una gymkana en el recinto ferial de Leganés, con la ayuda del profesor de gimnasia. Para pasar de una prueba a otra se realizarán preguntas acerca de lo aprendido en esta unidad didáctica.

- 1.^a Prueba: Todos los miembros del grupo deberán hacer el circuito de aros y después contestar a la siguiente pregunta: ¿Qué año se construyó La Cubierta? ¿Cuál era su finalidad?
- 2.^a Prueba: Cada miembro del grupo deberá realizar 4-5 toques con el balón de fútbol. Después contestarán a la siguiente pregunta: ¿Qué efectos tienen las drogas para la salud?
- 3.^a Prueba: Mediante unas pistas que facilitará el maestro, cada grupo deberá encontrar un objeto. Para pasar a la siguiente prueba deberán contestar a la siguiente pregunta: ¿Qué valores tiene que tener una persona para ser un buen ciudadano?
- 4.^a Prueba: Dar una vuelta al recinto de La Cubierta corriendo en menos de 4 minutos. Para continuar deberán contestar a la siguiente prueba: ¿Qué ventajas supone la interculturalidad en una sociedad?
- 5.^a Prueba: Por parejas, todos los miembros del grupo mantendrán una pelota de tenis en su frente, una distancia de 20 metros. ¿Qué consecuencias tiene la violencia?
4. “La CEMU”: Visitaremos la ciudad-escuela Muchachos de Leganés para que los niños observen el funcionamiento del centro. El objetivo de la actividad es que los niños reflexionen por sí mismos y se den cuenta de que la interculturalidad en la sociedad no es un problema sino una gran riqueza, de la que todos nos beneficiamos.
5. “El debate sobre la CEMU”: Tras la visita se llevará a cabo un debate en la clase donde los niños van a recapacitar acerca de lo que es necesario para que una sociedad funcione adecuadamente. La maestra guiará el debate para que se traten los siguientes valores: solidaridad, respeto, tolerancia, democracia, etc.
“Las ventajas de convivir en sociedad multicultural”: los niños señalarán las ventajas que conlleva vivir en una sociedad multicultural.
6. “Reglamento de aula”: Teniendo en cuenta todos los valores tratados anteriormente, los niños, guiados por la profesora, van a confeccionar un reglamento de aula donde se reflejarán todos los valores que han de cumplir para crear un clima de solidaridad y respeto en la clase.
7. “Salida”. El ayuntamiento de Leganés ofrece distintos programas en los cuales se trabajan temas como la interculturalidad, la violencia, la ciudadanía,

etc. Son actividades muy interesantes que organiza el ayuntamiento y ya que tenemos este recursos, deberíamos aprovecharlo y llevar a nuestros niños (pp. 64, 65 y 66).

Conclusiones

Este grupo utiliza el conocimiento de primera mano, con visitas al lugar de estudio y con asesoramiento de expertos y testimonios de los vecinos para que los niños entren en contacto con los fenómenos que se han fijado como objeto de estudio. Pero hacen además especial hincapié en la reflexión individual y colectiva, con frecuentes debates, sobre las situaciones y los valores y actitudes que desean inculcar a los niños apelando asimismo a soluciones ejemplares como la ciudad de los muchachos. La creación consensuada de un reglamento de aula permite reforzar y aplicar lo aprendido de forma natural.

Resumen síntesis

Si bien los miembros de este grupo identifican como problema la suciedad y el ruido que generan los usos de La Cubierta en algunas zonas de Leganés (plaza de toros cubierta que ha ido adoptando diversos usos para conseguir rentabilidad), el tema tratado prioritariamente es la violencia que se manifiesta en enfrentamientos entre grupos étnicos u otros, peleas, a veces con resultado de muerte, robos y vandalismo.

Para describir y explicar este fenómeno se realiza un análisis exhaustivo de Leganés con aportes estadísticos y gráficos representativos y pertinentes. En la breve presentación de la historia del lugar se relacionan los procesos espaciales con las variables sociales y económicas correspondientes, lo que confiere al análisis un poder explicativo importante.

Para cada barrio se plantean posibles relaciones a veces dialécticas entre historia del lugar, tipología edificatoria, usos del suelo, precio y población residente. Se ofrecen interesantes ejemplos de ocupación sucesiva del territorio por grupos étnicos o culturales o clases sociales en competencia espacial, tratándose, a menudo, de población desplazada o expulsada de otros lugares.

El tratamiento de procesos de esta complejidad indica el uso de una bibliografía apropiada que se combina, para el entorno de la plaza, con entrevistas a diversos protagonistas como vecinos y vigilantes.

Además se barajan otras variables como: por un lado, el papel de las instituciones en la gestión del patrimonio y en la producción y gestión de suelo urbano (caso de la Empresa Municipal del Suelo de Leganés) y, por el otro, la influencia de los movimientos vecinales y de la iniciativa popular en la configuración del tejido de la ciudad.

El conocimiento de todas estas variables permite llegar al grupo a la conclusión de que en la zona se produce un “choque de etnias” (p. 45) entre gitanos que podrían venir de Carabanchel y Villaverde y el colectivo latinoamericano, propiciada por el tipo de ocio que permite la estructura del edificio y los espacios circundantes y la irrupción de pandillas organizadas cuya manera de reivindicar sus valores y su cultura es ejerciendo la violencia. El consumo de alcohol y de drogas y la escasa presencia policial durante la noche también son causas agravantes.

La concentración de gente, el consumo de alcohol y drogas producen gran contaminación acústica, incidentes tales como rotura y destrozos de los automóviles en las calles próximas, además de una fuerte sensación inseguridad por la noche en la zona por las numerosas peleas, además de frecuentes asesinatos y robos.

El equipo acaba proponiendo una batería de soluciones que se basan en la búsqueda de consenso entre todos los implicados, mayores controles horarios y policiales con respecto a las armas, al alcohol, las drogas, la edad de los clientes y creación de programas de prevención y de resolución de conflictos.

El manejo de las variables tanto contextuales como directas permiten organizar una inmersión temática provechosa y formativa ya que dirigen las hipótesis y búsquedas de sus alumnos adecuadamente y generan situaciones de aprendizaje muy participativas y reflexivas que salen del ámbito más restringido.

Este grupo utiliza como estrategia educativa el conocimiento de primera mano, con visitas al lugar de estudio y con asesoramiento de expertos y testimonios de los vecinos

para que los niños entren en contacto con los fenómenos que se han fijado como objeto de estudio. Pero hacen además especial hincapié en la reflexión individual y colectiva, con frecuentes debates, sobre las situaciones incidiendo en los valores y actitudes que desean inculcar en los niños apelando asimismo a soluciones ejemplares como la llamada “ciudad de los muchachos”.

Se abordan con profundidad y reflexión temas que podrían parecer algo crudos para niños de Primaria, de forma que se plantea la visita de un trabajador social o experto en problemas de drogadicción y la realización de un pequeño debate en el que los niños darán su opinión sobre los temas tratados en la inmersión temática: multiculturalidad, drogas y alcohol, violencia y seguridad ciudadana. La creación consensuada de un reglamento de aula permite reforzar y aplicar lo aprendido de forma natural.

Criterios para la evaluación del trabajo grupal

¿Han desarrollado mis alumnos competencias para el conocimiento de la sociedad y del medio? MUCHO

¿Consiguen percibir la ciudad como un producto de la sociedad en cuya construcción podemos participar todos? MUCHO

¿Saben los alumnos detectar problemas o conflictos sociales relevantes? MUCHO

¿Pueden justificar esta elección? MUCHO

¿Saben elegir situaciones cotidianas de relevancia social en las que, por ejemplo, se expresen relaciones de poder o intereses no explícitos? MUCHO

¿Hacen mención a alguna variable de índole global? MUCHO

¿Tienen conciencia de ser agentes de cohesión dentro de la sociedad en la que desarrollan su docencia? MUCHO

¿Saben o son capaces de aprovechar estas situaciones problemáticas para educar en la ciudadanía a niños de Educación Primaria? MUCHO

¿Consiguen generar situaciones de enseñanza-aprendizaje que hagan darse cuenta a los niños de Educación Primaria que todos podemos construir nuestro hábitat? MUCHO

¿Logran una instrucción planificada basada en el conocimiento crítico de las realidades sociales y políticas; que, por ejemplo, incluya el debate de temas de la esfera pública, el compromiso con la acción cívica o el desarrollo de una identificación positiva con las comunidades locales, nacionales, regionales y globales? MUCHO

¿Facilitan el conocimiento y comprensión de las soluciones aportadas en pro de la integración social, económica y cultural por las instancias oficiales, autonomías, municipios y áreas metropolitanas o por las instancias educativas (comunidades educativas, redes de ciudades educativas)? MUCHO

6.2.7 Fuenlabrada: mal olor en una vaquería del barrio de Loranca

Grupo número 7

Formato

1. Trabajo escrito en Word y presentado solo en su forma impresa. Número de páginas: 46.
2. DVD: 59 MB que contiene dos presentaciones en Power Point
 - a) Una presentación trata todo el trabajo incluyendo la unidad didáctica (33.697 KB).
 - b) Una segunda presentación que describe cuatro actividades extra dedicadas expresamente a educación para la ciudadanía (3582 KB).

Estructura

1. Tema del trabajo

El grupo nos plantea su tema de estudio que se percibe y trata como “problema” desde el comienzo y sobre el que gira completamente todo el análisis de la zona así como la unidad didáctica: “El tema de “preocupación” en el que se centra este trabajo, se encuentra situado en el barrio de Loranca (Fuenlabrada), y se trata de los malos olores que desprende una vaquería situada muy cerca de un conjunto de viviendas residenciales” (D. 2)-

Una vez presentado el tema, en tanto que se percibe como problema se plantean seis hipótesis que lo expliquen y que permitan su eventual resolución. Dado que cada una de ellas va a guiar la investigación de la zona y de sus habitantes, se presentan a continuación:

- *Escaso saneamiento: instalaciones o ganado.*
- *¿Qué se construyó antes: la vaquería o las viviendas?*
- *La vaquería se trata de, ¿cebadero o matadero?*
- *Inadecuado entorno para su establecimiento.*

- *Personal insuficiente.*
- *Número de ganado superior al permitido (D. 10).*

2. Análisis de la zona

Después de la presentación, el grupo lleva a cabo el análisis regional de la zona de forma muy completa y a dos escalas (véase estructura del análisis regional genérico en Apéndice 2). En primer lugar estudian con detenimiento el municipio de Fuenlabrada y tratan todos los puntos requeridos del análisis regional, incluidos el origen y evolución del municipio con aporte de datos, mapas y fotos.

A continuación tratan los mismos puntos para el barrio de Loranca en cuya vecindad se encuentra la vaquería, objeto central del estudio. Tratan del perfil de la población y de los usos del suelo así como del crecimiento exponencial de Fuenlabrada y de Loranca. Es preciso notar que junto al aporte de datos estadísticos adoptan términos y giros de carácter crítico para explicar el crecimiento de las ciudades y en particular de esta:

A principios de los años 70, Fuenlabrada no pasa de ser un pequeño pueblo de raíz agrícola al sur de la metrópoli madrileña. El desarrollismo de esta década, la atracción de población emigrante y la opción elegida de construir sin criterio generan la aparición de esas deformaciones urbanas llamadas “ciudades dormitorio”.

A partir de la década de los ochenta desde el Ayuntamiento democrático de Fuenlabrada se inicia la conquista del “derecho a la ciudad”, recomponiendo, mejorando lo heredado y generando nuevos espacios urbanos en clave de calidad. Loranca es el último capítulo de este proceso: una pequeña ciudad dentro de la ciudad matriz de Fuenlabrada... que albergue un colectivo vecinal cohesionado por lazos de convivencia afectiva (p. 10).

De estas palabras podría deducirse:

- Que este grupo está atento a los procesos económicos y sociales y a los cambios que provocan en el territorio que pueden ser negativos.
- Que la calidad ambiental puede considerarse un derecho.
- Que entre todos puede hacerse ciudad.

- Que las instituciones, si son realmente democráticas, están al servicio de la población, sus necesidades y derechos.
- Que la cohesión vecinal es una meta importante.

De la página 11 a la 22 del trabajo escrito se produce un tercer salto de escala, ya que se pone el énfasis en el estudio directo, pormenorizado y de investigación de primera mano del entorno más cercano a la vaquería y de la vaquería en sí, que parece objeto de varias visitas. Es de notar el cuidado e incluso mimo de las descripciones que incluyen dotaciones escolares, tipología de viviendas o detalle en las funciones de la junta de distrito. Junto a gran número de fotos, se aporta el resultado de una encuesta realizada entre los vecinos afectados por la presencia de la vaquería.

Todo ello lleva a las autoras de este trabajo a la conclusión de que la vaquería huele mal debido a su deficiente limpieza achacable a la falta de personal y al estado de las instalaciones y que afecta a los vecinos por la cercanía. El problema se debe a la falta de una planificación del territorio errónea y deficiente de difícil solución, ya que la vaquería existía antes que las casas, junto con otros usos poco compatibles con el residencial.

3. Unidad didáctica

El grupo 7 utiliza la inmersión temática como estrategia didáctica general y se le pueden atribuir las ventajas propias de esta estrategia en lo que atañe a educación para la ciudadanía y la democracia, tal como se recoge en la introducción al análisis de los trabajos. Más allá de esto, este grupo manifiesta una preocupación especial por el despertar y el desarrollo de los valores y actitudes de ciudadanía, y demuestra una gran creatividad en sus propuestas didácticas.

Es preciso decir que se produce en una primera aproximación lo que podría parecer una incoherencia entre planteamiento inicial y desarrollo del trabajo con los niños, ya que los contenidos tanto conceptuales como procedimentales no presentan mención alguna a cuestiones relacionadas con los valores que luego desarrollan, de modo que se cifran en fenómenos y procesos de tipo estadístico, social y económico y las relaciones entre ellos.

Estos son algunos ejemplos de los contenidos de aprendizaje (p. “3 y 24): “Nociones básicas sobre las relaciones que se establecen entre las actividades económicas y los elementos del medio físico” o bien “La utilidad de los animales y de las plantas para los seres humanos”.

En los procedimientos aparecen, por ejemplo: “Identificación en mapas de diferente escala y carácter, utilizando las técnicas de consulta de mapas, de los principales elementos de los paisajes de Madrid y Fuenlabrada” o bien “Elaboración de informes sencillos sobre animales y plantas”.

Únicamente en las actitudes aparece un punto relacionado con actitudes y valores democráticos de forma que se desarrollará: “Solidaridad y comprensión ante los problemas y necesidades de los compañeros, de los vecinos, y, en general, de los otros miembros de la comunidad”.

Esta disparidad entre los objetivos y el resultado se manifiesta también en el enunciado de los objetivos (D. 57):

— *Conocer los elementos que configuran el paisaje para poder identificarlos en mapas de diferentes tipos, fotos y planos con el fin de desarrollar el gusto por su uso y producir mapas temáticos de forma visualmente placentera.*

— *Valorar la utilidad de los animales y de las plantas para los seres humanos a través de la elaboración de informes sencillos sobre animales y plantas, con el fin incentivar el gusto por la elaboración de los mismos.*

Desarrollo de la inmersión temática

En contraposición a lo anterior, cuando pasamos a analizar los pasos sucesivos de que consta la inmersión temática (véase en introducción al análisis de los trabajos) es patente que todos los datos y capacitaciones que aparecen en los conceptos a aprender están al servicio de la descripción, explicación y resolución del problema. En este caso un conflicto de usos del suelo que deriva en un problema de calidad ambiental. Cumplen la función de documentar el debate en torno a un problema de convivencia y a su resolución.

Esta vinculación se hace patente en la descripción de las actividades que cada subgrupo de niños realizará en el estudio de su subtema. Se proponen cuatro subtemas: los vecinos, el cuidado de los animales, los trabajadores de la vaquería, Loranca.

1. El cuidado de los animales. Propuestas:

Investigar sobre las vacas y su cuidado: Desde el aula realizarán una serie de actividades para conocer mejor el ganado y los cuidados que estas requieren.

Para ello utilizaremos métodos como; libros especializados en mamíferos, internet, explicaciones de sus mayores (padres, madres, abuelos, vecinos...), incluso, si alguno de ellos tiene un trabajo relacionado con este tema.

Y por último, elaboraremos, por equipos, una entrevista para realizar al trabajador de la vaquería, con los temas que más les interesen.

Con esta investigación lo más importante es que nos acercamos cada vez más a conocer el medio en el que vivimos y que nos rodea. Y es importante que los alumnos tengan conocimiento y valoración del medio. Y esta investigación les ayuda a afrontar situaciones de conflicto (D. 62).

Ir de excursión a la vaquería: Les proporcionaremos un mapa en el cual vendrá indicado un itinerario que han de seguir los alumnos para llegar de su colegio a la vaquería. Y así comenzarán su investigación.

Utilizarán materiales como: una brújula, con la que tendrán que nortear el mapa para poder llegar a la vaquería sin dificultad, una cámara fotográfica, para recoger imágenes sobre el lugar y el recorrido, etc.

Para trabajar el concepto de ciudadanía propondremos que los alumnos realicen el recorrido en grupos, ya que así fomentamos su capacidad de trabajo en equipo, respeto a los compañeros y sus opiniones, solidaridad; ayudando a los compañeros con dificultades para realizar la investigación...” (D. 63).

2. Los vecinos. Propuestas:

Entrevistar a los vecinos del barrio: Los niños van a interesarse por las diferentes opiniones que tengan los vecinos de los alrededores, realizándoles preguntas varias a los que lo permitan.

Por otro lado, y a la vuelta de la visita a la vaquería, realizaremos un folleto explicativo con cada una de las conclusiones obtenidas por los distintos grupos.

En este aspecto es importante trabajar la propia identidad y la del otro, aprender a escuchar, a dejar expresarse a los demás y a relacionarse con sus iguales y con los adultos.

Por otro lado es muy importante que los niños tengan en cuenta: respeto al otro aunque mantenga opiniones y creencias distintas a las propias, respetar turno de palabra...

Y lo más importante es conozcan la importancia de que nadie tiene la verdad plena, sino que se construye entre todos (D. 65).

3. Los trabajadores. Propuestas:

Buscar y comparar los métodos tradicionales y actuales del sistema ganadero: Contrastando la información obtenida en su investigación previa con las respuestas obtenidas por el cuidador de la vaquería, los niños han de realizar un mural comparando los métodos utilizados anteriormente para el cuidado del ganado con el actual.

Una vez realizado el mural, pegarán las fotografías y bocetos realizados, junto a la información, mapas, etc., obtenidos tras su visita.

Dicho mural será expuesto en el aula.

Es importante despertar hábitos de participación activa en cuanto a la realización del mural, y tener claro que no lo principal, pero sí lo más importante, es la adquisición del conocimiento, en este caso sobre los métodos utilizados para cuidar el ganado (D. 66).

4. Estudio de los alrededores. Loranca

Las actividades que persiguen el conocimiento de la zona y que mis alumnos presentan en el segundo PPT constituyen un buen ejemplo del uso de los datos y procesos objetivos geográficos para educar en ciudadanía. Estas actividades conjugan el aprendizaje de conceptos y habilidades relativos al territorio (en este caso la ciudad) y el desarrollo de actitudes ciudadanas. Por ejemplo la superposición de planos es un método dinámico para responder a la pregunta: ¿Qué estaba primero las casas o la vaquería? Que se planteó como hipótesis, al mismo tiempo que se perciben los procesos de crecimiento de la ciudad, que se ligan, a su vez a procesos económicos y sociales. La gymkana permite un conocimiento profundo del entorno, y circunstancias que rodean a la vaquería. La percepción adecuada de las distancias permite una lectura acertada de

los planos, ya que mejora la comprensión de la escala. A continuación se reproducen íntegramente las actividades.

Actividad 1º: “Acetatos”

Para la comprensión de la evolución y expansión de su ciudad a lo largo del tiempo realizaremos la siguiente actividad. Para ello necesitaremos varios acetatos en los que estarán dibujados planos en la misma escala, y utilizando diferentes colores en cada uno de ellos. La actividad consistirá en la superposición de todos estos planos, uno sobre otro, para apreciar las transformaciones de su ciudad hasta la actualidad. Este ejercicio también podemos llevarlo a cabo utilizando programas informáticos especializados en la superposición de planos.

Actividad 2º: “Gymkana”

Para que los niños aprendan a relacionarse con su entorno y a trasladar las distancias del plano a su propia realidad, a la vez, trabajen en equipo, cooperando, colaborando, etc.

Materiales; mapa, brújula y diversos objetos necesarios para cada uno de los juegos.

La actividad consistirá en la realización, por grupos de 5 personas, el recorrido indicado en el mapa. En determinados puntos habrá lugares de parada (señalizados por el profesor), en los que se propondrán actividades que los alumnos deberán superar para poder continuar el recorrido.

El primer grupo que llegue a la vaquería, habiendo superado todas las actividades será el vencedor.

Actividad 3ª: “Limpiando su entorno”

Para que los niños tomen conciencia de que es nuestra labor como ciudadanos mantener limpio el entorno en el que vivimos. Además también deberán reciclar. Materiales: bolsas de basura de diferentes colores, representando a cada tipo de desecho.

La actividad consistirá en facilitar a los niños estas bolsas, con las que los alumnos deberán recorrer una vez más el camino (que ya conocen), para ir limpiando la zona y los alrededores de la vaquería.

Actividad 4ª: “¡A dibujar!”

Para trabajar la creatividad e imaginación individual, la expresión de los sentimientos y de lo aprendido, y poder comparar sus propios dibujos con los de los compañeros respetando sus puntos de vista...

Esta actividad consistirá en la realización de un dibujo libre individual, expresando lo que más les ha llamado la atención de la vaquería.

Este ejercicio se realizará al final de todo lo anterior, como una pequeña conclusión para ellos y para nosotros mismos, los profesores, de todo lo que han aprendido, visto, etc.

Conclusiones

Este grupo hace girar en torno al problema escogido (el mal olor en una zona residencial) toda la investigación del análisis regional, así como toda la adecuación didáctica para Primaria, que en este caso es una inmersión temática. Dado que los miembros del grupo conocen bien los pormenores que describen y explican el problema, son capaces de imaginar y organizar muchas actividades creativas y eficaces para despertar la conciencia ciudadana de sus hipotéticos alumnos de Primaria. Las actividades y búsquedas propuestas generan un conocimiento que permite sustentar y defender opiniones y actitudes democráticas de consenso y conciliación de intereses.

En sus apreciaciones son conscientes del papel que pueden y deben jugar los profesores en el desarrollo de los valores y de los hábitos de convivencia.

Resumen síntesis

Este grupo hace girar en torno al problema escogido, el mal olor de una vaquería en una zona residencial, toda la investigación del análisis regional así como la adecuación didáctica para Primaria. Dado que los miembros del grupo conocen bien los pormenores que describen y explican el problema, son capaces de imaginar y organizar muchas actividades creativas y eficaces para despertar la conciencia ciudadana de sus hipotéticos alumnos de Primaria.

Los miembros de este grupo plantean bajo forma de hipótesis de investigación las preguntas que se hicieron que explicaran el fenómeno percibido, y que además permitieran su eventual resolución. Estas giraban en torno a dos ejes: uno relacionado con el estado y la gestión de la vaquería, y trato y utilidad de los animales que explicasen la causa del olor. El otro que explicase porque dos usos del suelo, en

principio poco o nada compatibles, se encontraban tan cerca. Este eje implica el conocimiento de los procesos urbanos tanto de índole nacional como local y la implicación de las instituciones y los particulares en las decisiones de ordenación del territorio, que son cruciales para todo y todos. Ambos ejes, pero sobre todo el segundo tienen gran relevancia social e implican un análisis a varias escalas espaciales.

En primer lugar estudian con detenimiento el municipio de Fuenlabrada y tratan todos los puntos requeridos del análisis regional, incluyendo el origen y evolución del municipio con aporte de datos, mapas y fotos.

A continuación tratan los mismos puntos para el barrio de Loranca en cuya vecindad se encuentra la vaquería. Tratan del perfil de la población y de los usos del suelo así como del crecimiento exponencial de Fuenlabrada y de Loranca. Es preciso notar que junto al aporte de datos estadísticos adoptan términos y giros de carácter crítico de los que podría deducirse que este grupo está atento a los procesos económicos y sociales y a los cambios que provocan en el territorio que pueden ser negativos, que la calidad ambiental puede considerarse un derecho, que entre todos puede hacerse ciudad, que las instituciones, si son realmente democráticas, están al servicio de la población, sus necesidades y derechos y que la cohesión vecinal es una meta importante.

Durante el trascurso del trabajo escrito se produce un tercer salto de escala, ya que se pone el énfasis en el estudio directo, pormenorizado y de investigación de primera mano del entorno más cercano a la vaquería y de la vaquería en sí, que es objeto de varias visitas. Junto al mismo en las descripciones y a gran número de datos y fotos, se aporta el resultado de una encuesta realizada entre los vecinos afectados por la presencia del local.

Todo ello lleva a las autoras de este trabajo a la conclusión de que la vaquería huele mal debido a su deficiente limpieza achacable a la falta de personal y al estado de las instalaciones y que afecta a los vecinos por la cercanía. Esta, a su vez, se debe a una planificación del territorio errónea y deficiente de difícil solución, ya que la vaquería existía antes que las casas, junto con otros usos poco compatibles con el residencial.

Ya en la inmersión temática, las actividades y búsquedas propuestas intentan generar un conocimiento que permita sustentar y defender opiniones y actitudes democráticas de consenso y conciliación de intereses. En sus apreciaciones son conscientes del papel que pueden y deben jugar los profesores en el desarrollo de los valores y de los hábitos de convivencia.

Es preciso decir que se produce, en una primera aproximación, lo que podría parecer una incoherencia entre planteamiento inicial y desarrollo del trabajo con los niños, ya que los contenidos tanto conceptuales como procedimentales no presentan mención alguna a cuestiones relacionadas con los valores que luego desarrollan, cifrándose en fenómenos y procesos de tipo estadístico, social y económico y las relaciones entre ellos.

Únicamente en las actitudes aparece un punto relacionado con actitudes y valores democráticos. En contraposición a lo anterior, cuando pasamos a analizar los pasos sucesivos de que consta la inmersión temática es patente que todos los datos y capacitaciones que aparecen en los conceptos a aprender están al servicio de la descripción, explicación y resolución del problema. Cumplen la función de documentar el debate en torno a un problema de convivencia y a su resolución. Esta vinculación se hace patente en la descripción de las actividades que cada subgrupo de niños realizará en el estudio de los subtemas: los vecinos, el cuidado de los animales, los trabajadores de la vaquería, Loranca.

Criterios para la evaluación del trabajo grupal

¿Han desarrollado mis alumnos competencias para el conocimiento de la sociedad y del medio? MUCHO

¿Consiguen percibir la ciudad como un producto de la sociedad en cuya construcción podemos participar todos? MUCHO

¿Saben los alumnos detectar problemas o conflictos sociales relevantes? MUCHO

¿Pueden justificar esta elección? BASTANTE

¿Saben elegir situaciones cotidianas de relevancia social en las que, por ejemplo, se expresen relaciones de poder o intereses no explícitos? BASTANTE

¿Hacen mención a alguna variable de índole global? MUCHO

¿Tienen conciencia de ser agentes de cohesión dentro de la sociedad en la que desarrollan su docencia? MUCHO

¿Sabes o son capaces de aprovechar estas situaciones problemáticas para educar en la ciudadanía a niños de Educación Primaria? MUCHO

¿Consiguen generar situaciones de enseñanza-aprendizaje que hagan darse cuenta a los niños de Educación Primaria que todos podemos construir nuestro hábitat? MUCHO

¿Logran una instrucción planificada basada en el conocimiento crítico de las realidades sociales y políticas; que, por ejemplo, incluya el debate de temas de la esfera pública, el compromiso con la acción cívica o el desarrollo de una identificación positiva con las comunidades locales, nacionales, regionales y globales? MUCHO

¿Facilitan el conocimiento y comprensión de las soluciones aportadas en pro de la integración social, económica y cultural por las instancias oficiales, autonomías, municipios y áreas metropolitanas o por las instancias educativas (comunidades educativas, redes de ciudades educativas)? MUCHO

6.2.8 Hortaleza: problemas en el barrio Virgen del Cortijo

Grupo número 8

Formato

1. Trabajo escrito en Word y presentado en su forma impresa. Número de páginas: 66.
2. DVD que contiene un documento Word con todo el trabajo escrito, incluidos material gráfico, fotos y mapas (253 MB).

Estructura

1. Tema del trabajo

Desde la primera página se presenta, bajo el epígrafe “presentación del tema” la situación que se percibe como problema. En este caso son varios temas de preocupación y como se verá relacionados entre sí. Por un lado se menciona el incremento en el número de vehículos acompañado de las consiguientes complicaciones para aparcar, la desatención de la petición antigua y reiterada de los vecinos de un parking para residentes y la necesidad percibida de construir rotondas con semáforos en determinados lugares para lograr una mayor fluidez en el tráfico. Por otro lado la necesidad de destruir una de las dos hormigoneras que quedaban en medio del barrio y el incumplimiento de lo prometido por el alcalde Ruiz Gallardón de sustituirlas por instalaciones de uso público.

En el transcurso del trabajo se hace un análisis de las causas del incremento del tráfico y del incumplimiento de lo pactado con las asociaciones vecinales.

2. Análisis de la zona

El grupo realiza el análisis pautado y en el apartado dedicado a describir la función del barrio se expone un acertado diagnóstico de las características y evolución del barrio que pasa de ser una barriada al borde del tejido urbano, relativamente marginal y receptáculo de usos de carácter periurbano como son las dos hormigoneras existentes, a espacio libre de cierta envergadura que gana centralidad por varias razones. De esta forma se produce un proceso de revalorización generado por la sustitución de los usos industriales por usos terciarios como son las oficinas de calidad, si bien pervive el uso industrial en algunas calles. La construcción de bloques de oficinas sin la consiguiente previsión de aparcamiento y de acondicionamiento del viario genera los problemas descritos y fuerza las presiones para que los habitantes de rentas más bajas abandonen la zona en previsión de una ocupación del suelo más “rentable” (páginas 11 y 12).

Las características de la población residente se tratan con conocimiento de primera mano y tienen la calidez y detalle de lo percibido personalmente en un barrio vivido. El barrio de Virgen del Cortijo podría calificarse de “espacio de vida” de una generación que se asentó en él para crear una familia y como tal se puede describir como “cristalización de relaciones” o “campos de afecto”. Este enfoque personalizado predomina ya que la información demográfica se reduce al número de habitantes (8.000 personas en el barrio dentro de Hortaleza que cuenta con 158.000).

En el epígrafe dedicado a la historia, el grupo trata primero el distrito de Hortaleza en su conjunto y luego pasa al barrio. Para explicar la aparición y desarrollo de ambos se mencionan tres factores: el papel del planeamiento urbanístico, el papel de la red viaria y el papel de las reivindicaciones de las asociaciones de vecinos.

Así afirman: “Todos estos factores (proximidad a la capital, importante disponibilidad del suelo, existencia de núcleos rurales y de una incipiente red de comunicación) habrían de constituir los elementos básicos sobre los que el planeamiento se apoyó para desarrollar sus previsiones de urbanización de esta zona periférica”. (p. 15)

Los planes generales más importantes para la zona y el barrio fueron el de 1946 que definió el uso industrial del barrio y el de 1963 que lo recondujo hacia la función residencial y aceleró su urbanización. Todas las decisiones relacionadas con la red viaria afianzaron estas tendencias

El papel de los ciudadanos en la remodelación del barrio se percibe con claridad: “Los propietarios de las viviendas percibieron carencias en los servicios y el transporte en el nuevo barrio. La necesidad para reivindicar derechos cívicos y necesidades sociales, se crea en julio de 1978 la Asociación de Vecinos al amparo de las leyes y la Constitución (p. 16).

Se enumeran a continuación todas las mejoras conseguidas que van desde la instalación de un ambulatorio y un colegio público hasta la apertura de “zonas caninas”.

Asimismo se enumeran las instituciones y servicios que se perciben como mejoras que llegan hasta la actualidad. Cierra el epígrafe de historia un resumen de los procesos de revalorización que ha experimentado toda la zona:

Virgen del Cortijo se ha sometido a revalorizaciones mediante diferentes estrategias de revalorización. Una de ellas sería la recalificación del uso del suelo por la construcción del PAU de Sanchinarro pasando de un suelo rural a urbano. Otra estrategia importante es la que concierne al aumento de centralidad gracias a las nuevas vías de comunicación rápidas con el centro de Madrid, facilitando el acceso a este barrio y haciendo que quede todo mucho más céntrico. Y la última viene generada por las dos anteriores y sería la aproximación psicológica que se genera en los habitantes de Virgen del Cortijo (p. 18).

A continuación y bajo el epígrafe de “El plano actual” se hace una descripción bastante pormenorizada del plano (bloques abiertos dibujando hexágonos, lo que da la sensación de colmena) y del paisaje en alzada del barrio, incluyendo vegetación y mobiliario urbano. El paisaje que producen los diversos usos se describe mediante fotos y algunos detalles específicos.

3. Unidad didáctica

Este grupo opta por la inmersión temática, lo que supone, como se ha descrito ya, una estrategia de participación y de acción a cargo de los alumnos y el desarrollo de competencias cognitivas y de actitudes propias de ciudadanos autónomos en sus actividades y criterios. Recordemos que en una de las fases finales cada grupo expone lo investigado y, por lo tanto, aprendido, al resto de la clase y que se somete además a diez minutos de preguntas por parte de esta. La clase se convierte en una comunidad de aprendizaje permanente, al quedar registrados en papel continuo los nuevos conocimientos. En este caso además se imprime un dossier con estos conocimientos y se reparte a las instituciones, incluyendo el ayuntamiento, comprometiéndose a explicarlo si fuera necesario. Finalmente en esta misma fase decimosegunda, aunque no se explicita en qué consiste, el grupo propone:

Los alumnos, por grupos de trabajo, deberán preparar una pequeña representación teatral de su subtema, pudiendo combinar así el lenguaje verbal, el corporal y el musical.

Hay diversas modalidades de inteligencia, diversas formas de pensar, comprender y expresar lo comprendido. Debemos potenciarlas todas (p. 61).

Este grupo describe con bastante pormenor situaciones supuestas con diálogos simulados entre los niños y entre la clase y su supuesta profesora. Incluyendo algunos diálogos comprometidos en defensa de un supuesto niño de origen judío, a través del que muestran situaciones concretas de discriminación.

Para nuestro propósito de saber en qué medida y profundidad se han tratado posibles temas de ciudadanía nos detendremos en la fase cuarta del ejercicio en la que se deciden los subtemas en que se divide el tema central que es: “nuestro barrio”.

Estos son (p. 49):

- *El reciclaje en el barrio*
- *Convivir en el barrio*
- *La construcción de edificios nuevos*
- *Los tipos de contaminación*
- *La discriminación*
- *El transporte público*

Estos subtemas pueden encuadrarse en tres tipos de temas: el primero, medioambiental que comprendería el reciclaje, los tipos de contaminación y “cuidar nuestro barrio”, el de la interculturalidad que comprende el de “convivir en el barrio” y la discriminación que son temas usuales en educación para la ciudadanía como tema transversal en Primaria y nos muestran su sensibilidad hacia el papel de factor de cohesión que deberían asumir los colegios. El tercero que es poco usual, pero no por ello menos trascendente en la vida de las personas desde la infancia, es la preocupación por el desarrollo y mantenimiento del tejido urbano, que aquí pone el acento en “la construcción de edificios nuevos”. El transporte público podría encajar en el primero y en el último. Este tema de investigación en la inmersión está relacionado con uno de los temas percibidos como problema en la presentación del barrio, si bien no queda claro como se tratan estos temas ni su alcance en la creación de una conciencia ciudadana o en el deseo de participar en la comunidad.

El capítulo dedicado a las actividades explicita algo más los objetivos del grupo en lo que concierne a la educación ciudadana. Se propone la realización de una excursión con las actividades previas y posteriores. Por ejemplo, entre sus objetivos están:

- *Fomentar actitudes de: respeto, aceptación, responsabilidad, participación y colaboración.*
- *Conocimiento del territorio del barrio y de las personas que lo componen.*
- *Potenciar la estima por todo aquello que constituye la identidad del barrio y que son muestras del proceso cultural de una comunidad (p. 65).*

Las actividades que se realizan durante la excursión aprovechan el interés por conocer el barrio expresado por los niños para provocar la reflexión sobre el entorno, haciendo uso además de sus ideas previas. Así proponen: “Recordando la descripción que hiciste de tu barrio, ahora observa atentamente y fíjate en las cosas que más te gustaban en las que menos y en tu lugar favorito. Realiza un dibujo de lo que ves y describe lo que observas en cada uno de los casos”. O bien: “Realiza pequeñas entrevistas a diversas personas que llevan viviendo en el barrio desde sus comienzos” (p. 65).

Finalmente entre los objetivos de las actividades post excursión están:

- *Realizar un análisis comparativo de la nueva información adquirida y reflexionar sobre ella.*
- *Despertar el interés cívico y ciudadano de los alumnos, mediante la construcción de una maqueta de su barrio ideal, que se realizará de forma conjunta, respetando las diversas ideas que cada uno aporte al proceso de construcción.*
- *Formar un pensamiento crítico ante la sociedad, con la búsqueda de ideas para formar un barrio ideal, libre de cualquier problema.*

Estos objetivos se traducen en dos actividades que involucran física y emocionalmente al niño en la construcción y mejora de su barrio. La primera es la confección de una carta para el Ayuntamiento en la que se pidiera algo al alcalde. La segunda es la construcción de una maqueta de un barrio ideal “libre de todo tipo de contaminación” con material reciclado.

Resumen síntesis

En este caso, la presentación del problema y el análisis de las causas que concurren remiten a un conocimiento en primera persona detallado pero algo localista. Debido a que este barrio es un espacio cerrado y no tiene una función de paso, hace que los problemas relacionados con el tráfico local tengan en principio un interés relativo para el conjunto de la sociedad. Entre ellos está el incremento en el número de vehículos acompañado de las consiguientes complicaciones para aparcar y la necesidad de semáforos y de un aparcamiento para residentes. No obstante en la presentación de las causas el grupo apela a varias escalas de análisis y al papel de las instituciones lo que le presta una relevancia más general, aunque no se aprovecha en la adecuación didáctica.

Así el grupo realiza el análisis pautado y en el apartado dedicado a describir la función del barrio en el conjunto de la ciudad, expone un acertado diagnóstico de las características y evolución del barrio que pasa de ser una barriada al borde del tejido urbano, relativamente marginal y receptáculo de usos de carácter periurbano como son las dos hormigoneras existentes, a espacio libre de cierta envergadura que gana centralidad por varias razones. Este cambio produce un proceso de revalorización generado por la sustitución de los usos industriales por usos terciarios como son las

oficinas de calidad, si bien pervive el uso industrial en algunas calles. La construcción de bloques de oficinas sin la consiguiente previsión de aparcamiento y de acondicionamiento del viario, genera los problemas descritos y fuerza las presiones para que los habitantes de rentas más bajas abandonen la zona en previsión de una ocupación del suelo más “rentable”. De hecho, las características de la población residente se tratan con conocimiento de primera mano y tienen la calidez y el detalle de lo percibido personalmente en un barrio vivido.

En el epígrafe dedicado a la historia, el grupo trata primero el distrito de Hortaleza en su conjunto y luego pasa al barrio. Para explicar la aparición y desarrollo de ambos se mencionan tres factores: el papel del planeamiento urbanístico, el papel de la red viaria y el papel de las reivindicaciones de las asociaciones de vecinos.

La inmersión temática que propone este grupo se mantiene conceptualmente y en su desarrollo práctico dentro del ámbito local y no hace mucho uso del análisis descrito ni conclusiones.

Los subtemas que hacen de líneas de investigación trabajan tres aspectos: el primero, medioambiental que comprendería el reciclaje, los tipos de contaminación y “cuidar nuestro barrio”, el de la interculturalidad que comprende el de “convivir en el barrio” y la discriminación que son temas usuales en educación para la ciudadanía como tema transversal en Primaria y nos muestran su sensibilidad hacia el papel de factor de cohesión que deberían asumir los colegios. El tercero que es poco usual, pero no por ello menos trascendente en la vida de las personas desde la infancia, es la preocupación por el desarrollo y mantenimiento del tejido urbano, que aquí pone el acento en “la construcción de edificios nuevos”.

El transporte público es el único tema de investigación en la inmersión relacionado con los problemas de partida aunque las dos únicas actividades que involucran física y emocionalmente al niño en la construcción y mejora de su barrio son la confección de una carta para el Ayuntamiento en la que se pide algo al alcalde. La segunda es la construcción de una maqueta de un barrio ideal “libre de todo tipo de contaminación” con material reciclado.

Criterios para la evaluación del trabajo grupal

¿Han desarrollado mis alumnos competencias para el conocimiento de la sociedad y del medio? BASTANTE

¿Consiguen percibir la ciudad como un producto de la sociedad en cuya construcción podemos participar todos? BASTANTE

¿Saben los alumnos detectar problemas o conflictos sociales relevantes? BASTANTE

¿Pueden justificar esta elección? BASTANTE

¿Saben elegir situaciones cotidianas de relevancia social en las que, por ejemplo, se expresen relaciones de poder o intereses no explícitos? POCO

¿Hacen mención a alguna variable de índole global? NADA

¿Tienen conciencia de ser agentes de cohesión dentro de la sociedad en la que desarrollan su docencia? BASTANTE

¿Saben o son capaces de aprovechar estas situaciones problemáticas para educar en la ciudadanía a niños de Educación Primaria? BASTANTE

¿Consiguen generar situaciones de enseñanza-aprendizaje que hagan darse cuenta a los niños de Educación Primaria que todos podemos construir nuestro hábitat? BASTANTE

¿Logran una instrucción planificada basada en el conocimiento crítico de las realidades sociales y políticas; que, por ejemplo, incluya el debate de temas de la esfera pública, el compromiso con la acción cívica o el desarrollo de una identificación positiva con las comunidades locales, nacionales, regionales y globales? BASTANTE

¿Facilitan el conocimiento y comprensión de las soluciones aportadas en pro de la integración social, económica y cultural por las instancias oficiales, autonomías, municipios y áreas metropolitanas o por las instancias educativas (comunidades educativas, redes de ciudades educativas)? POCO

6.2.9 Coslada: la inmigración y el ruido

Grupo número 9

Formato

1. Documento Word: 1332 KB. Número de páginas: 35.
2. Presentación en PPT: 60910 KB. Contiene la presentación del distrito y fotos
3. Presentación en PPT: 110 KB. Presentación dedicada explícitamente a Educación para la Ciudadanía

Índice

	Página
Información General.	3
Localización	4
Clima	4
Cómo llegar	5
¿Qué función tiene la ciudad?, ¿qué se hace en ese lugar?, ¿qué se ve en el paisaje?	7
Población	9
Historia	10
Unidad didáctica “Nuestra Ciudad”	16
Objetivos generales de la etapa	17
Competencias básicas	17
Objetivos generales de área	18
Contenidos	18
Objetivos didácticos	19
Diagnóstico de las concepciones previas de los alumnos	20
Metodología	21
Actividades	22
Evaluación	35

Estructura

Para evaluar el trabajo de este grupo en su justa medida, es preciso leer en paralelo su texto en Word y su presentación para el conjunto de la clase. A diferencia de otros grupos que presentan un paralelismo notorio en ambos soportes, este grupo completa los objetivos y el enfoque del texto con los del Power Point.

1. Tema del trabajo

Así como el grupo no plantea ningún tema especial ni problema específico de forma explícita en el texto, dedica diez diapositivas a presentar e ilustrar con datos de población y con fotos de los dos problemas percibidos. Estos son: el ruido de los aviones y la inmigración y los potenciales retos a la integración, haciéndose hincapié

sobre todo en el segundo. Es notable que no se mencione el tema percibido como problema en la presentación hasta la diapositiva 55.

El tema del ruido se ilustra mediante un montaje con una foto aérea para mostrar la cercanía al aeropuerto. Se simula el despegue de un avión para demostrar su paso ineludible por el barrio de la estación. Se concluye con un vídeo en el que se perciben los efectos del paso de los aviones. Se relaciona, acto seguido, con la multiplicación de las ventas de pisos en la zona.

El de la inmigración se trata con siete fotos mostrando carteles públicos y privados de tiendas y transacciones solo en rumano y exponiendo los resultados de una encuesta sobre el tema a la población residente en Coslada Central.

Según encuestas realizadas a rumanos:

La mayoría se sienten integrados.

Por lo general piensan en un futuro regreso a su país debido a la crisis que esta sufriendo el sector de la construcción en España (D. 72).

Según encuestas realizadas a españoles sobre la inmigración rumana en el barrio:

El 60% convive cerca de personas de nacionalidad rumana.

La mayoría convive bien con ellos aunque algunas excepciones los señalan como un colectivo violento, pasivo a la hora de trabajar y conflictivo.

La mayoría piensa que no están integrados (D. 73).

2. Análisis de la zona

En el texto se hace una descripción adecuada del medio físico, explicándose sustrato, hidrografía y clima, que podrían explicar la función que ostenta en el conjunto de la ciudad. Esta función se trata con bastante detalle y se expone en el mismo epígrafe que las actividades y los paisajes que genera que son, in situ, muy conspicuos ya que Coslada es un centro industrial y nudo de comunicaciones, relacionadas con el transporte y distribución de mercancías.

En general se presentan los datos yuxtapuestos sin relacionar explícitamente. Por ejemplo no se indica el vínculo que existe entre medio físico, llano, bien comunicado y con disponibilidad de agua y función industrial y de almacenaje.

La pujanza industrial y de servicios de la zona prima sobre los problemas de contaminación medioambiental, acústica y visual, que se mencionan de pasada. La zona se percibe con gran potencial de desarrollo en el futuro, como polo olímpico (Madrid 2012) y como área de promoción residencial, lo que se ilustra con profusión de fotos aéreas de las zonas de servicios y residenciales.

El Barrio Jarama, surgido del acuerdo de alteración de términos entre Coslada y Madrid, es la principal zona de expansión urbanística de la ciudad.

En este nuevo enclave urbano se instalará el nuevo hospital que prestará servicio a la población englobada en el área sanitaria 2... y contará con una estación de Metro y un acceso directo desde la M-45, lo que asegura la accesibilidad al barrio y al centro hospitalario.

Este nuevo barrio ofrecerá además la oportunidad a muchos vecinos del municipio de adquirir nuevas viviendas, ya que está prevista la construcción de unas 4.400, de las que unas 1.900 serán de protección pública (p. 6).

La evolución histórica tiene un gran desarrollo en el análisis. Se describe extensamente el desarrollo espacial de la localidad y del territorio, con buenos mapas, históricos y recientes en la presentación, así como los incrementos y mermas de población, relacionando ambos fenómenos con los eventos históricos de España desde época musulmana. Es una historia pormenorizada cuyo propósito no aparece claramente hasta el siglo XIX en que se presentan lo que serían las bases para el desarrollo de su función actual. Para el siglo XX se presta especial atención al contexto histórico y sobre todo al económico y a las decisiones de planificación. A pesar de ello y a que se pormenoriza la lista de alcaldes del municipio, no se extrae conclusión alguna sobre el potencial de control y participación ciudadana.

A continuación el grupo pasa a exponer su unidad didáctica en el texto. Sin embargo en el Power Point las diapositivas 74 a 98 se dedican a mostrar las magníficas zonas verdes y las espléndidas instalaciones públicas de Coslada (en 2008), aunque no se saca

ninguna conclusión con respecto al papel de las instituciones o a los derechos y deberes del conjunto de ciudadanos, por ejemplo.

3. Unidad didáctica

La unidad didáctica plantea unos objetivos generales de etapa y de área que parecen dirigidos a desarrollar competencias ciudadanas relacionadas con la población y la diversidad cultural. Sin embargo los objetivos didácticos y los contenidos conceptuales de la unidad tratan con cierta intensidad algunos problemas medioambientales y parecen sugerir medidas para afrontarlos. Por ejemplo:

Procedimientos:

Confrontación de imágenes de distintos paisajes y utilización de técnicas de recogida, consulta e interpretación de mapas de diferentes tipos.

Análisis de causas que provocan las situaciones de marginación e injusticia social.

Enumeración de medidas para evitar la degradación medioambiental.

Utilización e interpretación de pirámides de población.

Clasificación e identificación de conceptos relativos a los tres sectores productivos (D. 106).

Actitudes:

Sensibilización y respeto por la conservación del medio físico.

Interés y curiosidad por conocer los elementos característicos del paisaje.

Valoración del papel de la inmigración.

Valoración de los diferentes trabajos y profesiones como complementarios al conjunto de la sociedad.

Compromiso ante la degradación medioambiental (D. 107).

Los objetivos didácticos señalan de forma más directa algunos temas de conciencia y participación ciudadana, como estos tres de los cinco propuestos:

3. Reconocer los problemas medioambientales, mediante la observación de los mismos, desarrollando una actitud de respeto y compromiso en la conservación del medio físico.

4. *Conocer los diferentes sectores económicos, mediante la clasificación e identificación de conceptos relativos a los tres sectores, valorando la importancia de los diferentes trabajos y profesiones para la sociedad.*

5. *Analizar las causas que provocan las situaciones de marginación e injusticia social, aportando soluciones creativas, y mostrando una actitud de respeto hacía dichas situaciones (pp. 17 y 18).*

El esfuerzo mayor en este sentido, lo constituye una salida y taller en los que se observan los problemas de la contaminación acústica producida por los aviones y “el problema de la inmigración, se pone en común lo que “les haya llamado la atención y se propondrán soluciones” (p. 19), sin explicitar más.

Finalmente las múltiples actividades presentadas no tratan estos problemas de forma coherente. Da la sensación de que han tomado un libro de texto y han ido entresacando actividades relacionadas con conceptos relativos al medio físico y a la población, sin la debida contextualización ni espacial ni en lo que atañe a los objetivos de ciudadanía. En ningún momento se utilizan los posibles conocimientos alcanzados para desarrollar la conciencia ciudadana de los niños. En general parece primar la instrucción frente a la formación.

No obstante, el grupo dedica una pequeña presentación titulada: “educación para la ciudadanía en nuestra programación”. Parece que son conscientes de la necesidad de señalar y dar coherencia a objetivos y actividades algo dispersos. Reseño lo más notable en tanto que ya lo he tratado en el conjunto porque en algún caso como en el de los contenidos y actividades se afianza la adopción de una postura crítica y la participación.

Objetivos de etapa

a) *Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.*

b) *Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.*

c) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

d) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo (Diapositivas 2 y 3).

Contenidos.

Conceptos.

Valores cívicos de la sociedad democrática: respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, cooperación y cultura de la paz.

Procedimientos.

Análisis de causas que provocan las situaciones de marginación e injusticia social.

Actitudes.

Valoración del papel de la inmigración, respeto hacia las costumbres y modos de vida distintos al propio.

Valoración de los diferentes trabajos y profesiones como complementarios al conjunto de la sociedad (Diapositiva 5).

Actividades propuestas

Visita a los lugares frecuentados por inmigrantes en Coslada para que los alumnos observen por ellos mismos la situación y tengan conciencia sobre la diversidad

Tras la excursión se realizara en clase una puesta en común sobre todo aquello que les haya llamado la atención y se propondrán soluciones para mejorar la convivencia en una carta que mandaremos al ayuntamiento (Diapositivas 7 y 8).

Resumen síntesis

A diferencia de otros grupos que presentan un paralelismo notorio entre el texto en Word y su presentación para el conjunto de la clase, este grupo completa los objetivos y el enfoque del texto con los del Power Point. De forma que aunque el grupo no plantea ningún tema especial ni problema específico de forma explícita en el texto, dedica diez diapositivas a presentar e ilustrar con datos, fotos y montajes los problemas percibidos. Estos son: el ruido de los aviones y la inmigración con los potenciales retos a la integración, con hincapié sobre todo en el segundo mediante una encuesta sobre el tema entre la población residente en Coslada Central.

En el texto, que parece al margen de esta presentación, la pujanza industrial y de servicios de la zona prima sobre los problemas de contaminación medioambiental, acústica y visual, que se mencionan de pasada. En efecto, Coslada es un centro industrial y nudo de comunicaciones, relacionadas con el transporte y distribución de mercancías. Esta función se trata con bastante detalle y se expone en el mismo epígrafe que las actividades y los paisajes que genera. Aunque se hace una descripción adecuada del medio físico, explicándose sustrato, hidrografía y clima, no se indica el vínculo que existe entre medio físico, llano, bien comunicado y con disponibilidad de agua y la función industrial y de almacenaje del municipio.

En general se presentan los datos yuxtapuestos sin relacionar explícitamente. Por ejemplo la evolución histórica con buenos mapas, históricos y recientes tiene un gran desarrollo en el análisis pero su propósito no aparece claramente. O bien no se saca ninguna conclusión con respecto al papel de las instituciones después de mostrar las magníficas zonas verdes y las espléndidas instalaciones públicas de Coslada.

La unidad didáctica plantea unos objetivos generales de etapa y de área que parecen dirigidos a desarrollar competencias ciudadanas relacionadas con la población y la diversidad cultural. Sin embargo los objetivos didácticos y los contenidos conceptuales de la unidad tratan con cierta intensidad algunos problemas medioambientales y parecen sugerir medidas para afrontarlos. Finalmente las múltiples actividades presentadas no tratan estos problemas de forma coherente. Da la sensación de que han tomado un libro de texto y han ido entresacando actividades relacionadas con conceptos relativos al medio físico y a la población, sin la debida contextualización ni espacial ni en lo que atañe a los objetivos de ciudadanía.

En ningún momento se utilizan los posibles conocimientos alcanzados para desarrollar la conciencia ciudadana de los niños. En general parece primar la instrucción frente a la formación excepción hecha de una puesta en común referida a una excursión en la que se propondrán soluciones para mejorar la convivencia en una carta al ayuntamiento.

No obstante, el grupo dedica una pequeña presentación titulada: “educación para la ciudadanía en nuestra programación”, en la que intentan dar coherencia a objetivos y actividades dispersos y afianzar una postura crítica y de participación.

Criterios para la evaluación del trabajo grupal

¿Han desarrollado mis alumnos competencias para el conocimiento de la sociedad y del medio? MUCHO

¿Consiguen percibir la ciudad como un producto de la sociedad en cuya construcción podemos participar todos? POCO

¿Saben los alumnos detectar problemas o conflictos sociales relevantes? MUCHO

¿Pueden justificar esta elección? MUCHO

¿Saben elegir situaciones cotidianas de relevancia social en las que, por ejemplo, se expresen relaciones de poder o intereses no explícitos? NADA

¿Hacen mención a alguna variable de índole global? NADA

¿Tienen conciencia de ser agentes de cohesión dentro de la sociedad en la que desarrollan su docencia? BASTANTE

¿Saben o son capaces de aprovechar estas situaciones problemáticas para educar en la ciudadanía a niños de Educación Primaria? BASTANTE

¿Consiguen generar situaciones de enseñanza-aprendizaje que hagan darse cuenta a los niños de Educación Primaria que todos podemos construir nuestro hábitat? NADA

¿Logran una instrucción planificada basada en el conocimiento crítico de las realidades sociales y políticas; que, por ejemplo, incluya el debate de temas de la esfera pública, el compromiso con la acción cívica o el desarrollo de una identificación positiva con las comunidades locales, nacionales, regionales y globales? POCO

¿Facilitan el conocimiento y comprensión de las soluciones aportadas en pro de la integración social, económica y cultural por las instancias oficiales, autonomías, municipios y áreas metropolitanas o por las instancias educativas (comunidades educativas, redes de ciudades educativas)? NADA

6.3 Categorías emergentes, tareas y nivel de desempeño de los grupos

6.3.1 Listado de categorías emergentes del análisis de los trabajos

(Nivel de análisis 5).

1. Tipos y formatos para la presentación de los datos

Diversidad, Riqueza, Adecuación

2. Presencia y claridad de definición de un tema controvertido o problema

Existencia de un tema controvertido en el trabajo.

Claridad en su definición.

Complejidad del tema.

Relevancia social.

Idoneidad para su tratamiento o procesado en Educación Primaria.

Prontitud en la definición y exposición del problema. Planteado antes o después del análisis de la zona.

Justificación de la relevancia social y/o educativa de la cuestión controvertida o problema.

3. Expresión de la postura ideológica y/o de la perspectiva sociológica del grupo

Manifestación expresa de la postura ideológica del grupo.

Presentación explícita de varias ópticas o puntos de vista con respecto al problema estudiado.

Manifestación expresa de la conciencia de su papel educador.

Carácter reivindicativo en la exposición de los datos.

4. Análisis regional

Estudio de los fenómenos

Pautas en su exposición

Conocimiento de la zona en la actualidad, basado tanto en datos presentes como pasados

Profundidad en la búsqueda de datos.

Conocimiento de la historia de la zona.

Comprensión de las relaciones entre fenómenos de escalas espaciales y temporales diferentes.

Comprensión de las implicaciones de los procesos en unas áreas y ámbitos para otros.

Comprensión de los contextos político, social y económico que subyacen y a veces explican los fenómenos y temas estudiados.

Comprensión del papel de las instituciones.

Comprensión del papel de la sociedad civil y asociaciones.

Comprensión de las características e importancia de la ordenación del territorio presente y pasada.

Profundidad en la búsqueda de datos sobre la zona.

Aporte de material gráfico como mapas o fotos o películas presentes y pasados.

Aporte de datos propios como encuestas o cuestionarios.

Adecuación de los datos y de la información aportada para tratar el problema.

Conocimiento directo o dominio en primera persona del tema o de los fenómenos relevantes.

Uso de las publicaciones y de las fuentes de información.

Búsqueda bibliográfica adecuada. Diversidad de fuentes.

5. Intervención educativa

Reflexión epistemológica.

Tipo de intervención:

Unidad didáctica.

Inmersión temática.

Estrategias docentes:

Exposición.

Uso de libros de texto.

Aprendizaje por descubrimiento. Vivencia y experimentación.

Investigación dirigida.

Progresión información-percepción-acción.

5. A Competencias desarrolladas por mis alumnos.

Objetivos: amplitud, extensión, ámbito de aplicación, grado de implicación.

Relación entre el problema y la formulación de los objetivos.

Relación entre el problema y las actividades propuestas.

Adecuación de los subtemas de la inmersión temática al ámbito de estudio.

Adecuación de los subtemas de la inmersión temática al tratamiento del problema .

Relación entre conocimiento y capacidad crítica.

5.B Competencias y grado de participación de los alumnos de Primaria en el análisis del fenómeno

Ámbitos y escala de las causas propuestas o en hipótesis.

Capacidad crítica.

Participación en la búsqueda y propuesta de soluciones.

Conocimiento del funcionamiento de las instituciones. Relación con las instituciones.

Grado de exigencia planteado en el desarrollo de las actividades en cuanto a:

Aplicación práctica de lo aprendido.

Extrapolación a otros ámbitos. Del ámbito personal al global.

Desarrollo de habilidades y procedimientos de investigación.

Desarrollo de habilidades y procedimientos para comunicar.

Utilización de códigos, formatos y lenguajes para investigar y para comunicar.

Intensidad en la participación, actividad y manipulación.

Creación de informes, materiales, objetos y propuestas.

Práctica dialógica, juegos de rol, debates.

Expresión de la conciencia social adquirida.

6. Educación para la ciudadanía. Documento específico

Objetivos. Actitudes.

6.3.2 Matriz de categorías emergentes y tareas

(Nivel de análisis 6) Excel

6.4 Conclusión síntesis

(Nivel de análisis 7).

Haciendo uso de este listado de tareas y de su utilización por parte de mis alumnos he realizado un análisis sintético. De los resultados concernientes a todos los trabajos, se puede concluir que mis alumnos realizaron un esfuerzo importante en general tanto desde el punto de vista del estudio de diversas zonas de Madrid como desde el punto de vista de la intervención educativa. Esta comprendía una doble vertiente: la del trabajo cognitivo y la de la educación para la ciudadanía. Soy de la opinión que sus propuestas podrían ser aplicadas con éxito en aulas de Primaria del tercer ciclo.

El trabajo seguía las pautas de la estrategia por proyectos con un tema controvertido o problema como núcleo aglutinador de los datos del análisis regional y de las actividades para educar en ciudadanía. Recordemos que, tal como expuse en el contexto curricular, mis alumnos tenían unas pautas marcadas y cerradas para el estudio de los procesos y datos de una zona de Madrid de su elección. Sin embargo, tenían libertad para desarrollar las estrategias y las actividades relacionadas con la ciudadanía. Para ello

contaban con bibliografía relacionada con el tema y que aparece en el capítulo del contexto curricular y con un dossier de lecturas que recogían las directrices europeas y algunos artículos con ideas y actividades de directa aplicación en este nivel educativo (ver apéndice 2).

6.4.1 Documentación, presentación de la zona y definición del problema

El uso de la bibliografía adecuada y suficiente fue muy importante, ya que era la que documentaba e informaba sobre procesos más o menos complejos, asimismo, permitía no solo describir los fenómenos sociales y económicos y los procesos espaciales objeto de estudio, sobre todo permitía conocer las causas subyacentes ya fueran obvias u ocultas, y además las relaciones entre ellas. Los grupos que desempeñaron mejor su función formativa fueron los que pudieron dirigir a sus alumnos hacia los fenómenos socialmente relevantes porque los entresacaron de la multitud de datos disponibles.

Ese fue el caso para La Cubierta de Leganés, el barrio Virgen del Cortijo, la vaquería de Loranca o el cierre de la M-50 en el Pardo.

Asimismo es interesante apreciar el uso que hicieron de mis indicaciones en las, a veces repetidas, tutorías que tuvimos. En algunos casos las causas subyacentes al fenómeno estudiado necesitaban de un cambio de escala espacial o temporal no obvio. No siempre fueron significativas mis aclaraciones para mis alumnos, y por ejemplo no tuvieron seguimiento en el caso de la accesibilidad en Valdeacederas, donde las líneas de búsqueda que propuse no se siguieron, ni se consultó la bibliografía. La propuesta de este grupo se queda en un ámbito interpersonal casi privado en el que se fomenta el buen trato y respeto por los mayores y los minusválidos, sin mayor alcance social. Por otro lado en el caso de Virgen del Cortijo, los fenómenos de revalorización y cambios de usos del barrio se explican por los cambios acaecidos en el conjunto de la ciudad y así fueron comprendidos.

La presentación de los datos no es un aspecto discriminante ya que todos se esmeraron en la presentación, que requería un documento escrito y otros documentos en soporte informático que recogieran el texto escrito más todos los datos de orden gráfico como fotos, mapas, estadísticas, vídeos, que debían presentarse en Power Point. Además debían presentar un Power Point específico para educación para la ciudadanía. Este soporte permite aportar mucho material para ilustrar, probar o justificar texto y

presentarlo a la clase y a mí. Los grupos que tratan la accesibilidad en Valdeacederas y el botellón de San Sebastián que son los peores no aportan suficientes fotos ni datos. Virgen del Cortijo tampoco es muy prolijo en fotos pero suple esta deficiencia con otras evidencias.

Por otro lado el grupo del boom de Parla presenta muchas fotos de los múltiples parques de Parla cuando precisamente se trataba de describir y explicar el crecimiento urbano. Quizá sea debido a que en su intervención didáctica priman los temas medioambientales como el reciclado. Esta discordancia, que en este caso no es importante se debe a que este grupo no presenta y trata con claridad y precisión el tema controvertido o problema que organiza todo el trabajo y que es el siguiente punto.

Este punto es más significativo. Ninguno de los tres grupos menos valorados, Valdeacederas, San Sebastián y Coslada consiguen definir con claridad o precisión el problema que les interesa o se abandona a medida que se desarrolla el trabajo. Ocurre lo contrario entre los que mejor se desenvuelven, por este orden, que tratan: la violencia en Leganés, el olor de la vaquería en Loranca y casi igual Virgen del Cortijo, el cierre de la M-50 en el Pardo y el boom de Parla. El grupo de Parla es el que menos precisión en la definición presenta y son menos eficaces en su intervención educativa.

No incide en el resultado el momento en que se formula el problema. Todos los temas son complejos si se tratan con la suficiente profundidad, lo que no es el caso de la basura en Vallecas ni de Valdeacederas. Creo que todos los temas escogidos por mis alumnos tienen relevancia social y son idóneos para el aula de Primaria. Incluso la violencia desatada y el cierre de la M-50, que puede ser árido, se abordan con valentía y eficacia.

El punto 3 que recoge varios aspectos de la postura ideológica explícita o manifiesta en el registro lingüístico, está muy correlacionado con la eficacia tanto instructiva como formadora. Es inexistente en todos los grupos menos eficaces y está clara en los casos del Pardo, en La Cubierta y en la vaquería de Loranca. Y se corresponde, además, con la presencia de términos y citas de carácter reivindicativo. Sin embargo todos los grupos, en mayor o menor medida manifiestan la conciencia que sienten de ser agentes educadores.

6.4.2 Conocimiento del problema y de la zona

El siguiente conjunto de variables recoge todas las tareas relacionadas con el acopio de datos e información, su procesado y su uso para describir y explicar el fenómeno. En tanto que sirven para comprender el problema, es decir por un lado conocer sus causas y consecuencias y por otro, para formar opiniones y actitudes sobre la sociedad, la economía y el territorio que lo contextualiza; es fundamental para la creación y el desarrollo de la propuesta docente y educativa. Otras tareas pueden suplirse o corregirse pero este conjunto de conocimientos es condición sine qua non.

Vendría a corroborar la hipótesis de partida en la que planteaba que el conocimiento de los pormenores y causas de un fenómeno percibido como un problema de relevancia social sirve de vehículo para educar en ciudadanía.

Habría que distinguir entre el conocimiento adquirido y presentado mediante aportes bibliográficos por un lado y, por otro, el conocimiento de primera mano, adquirido mediante encuestas o experiencias realizadas por el propio grupo, incluyendo material gráfico propio. Este tipo de información no es necesario para lograr un buen resultado de conjunto, como lo demuestran el caso del Pardo o de Virgen del Cortijo que no lo aportan y tampoco es suficiente por si mismo como demuestran los casos de Valdeacederas y de Coslada que no logran los objetivos educativos a pesar de realizar vídeos y encuestas. Esto se refleja también en el ítem de la adecuación de los datos e información para tratar el problema.

6.4.3 La intervención educativa

Este conjunto de tareas es de gran importancia porque pone en evidencia la disposición real de mis alumnos a la hora de pasar a la acción en la labor educativa y muestra las habilidades adquiridas y capacitación para llevar a cabo la acción educativa.

Recordemos que mis alumnos debían presentar una programación corta que trasladara a una hipotética aula del tercer ciclo de Primaria el tema o problema estudiado en la primera parte, con el objetivo general de educar en la ciudadanía a unos niños de 11 años utilizando como vehículo el área de conocimiento del medio.

Cada grupo escogía la forma en que se llevaba a cabo esta intervención entre las que propone la teoría y la psicología educativa para el área de conocimiento del medio en el último ciclo de Educación Primaria. Siete grupos optaron por la inmersión temática y dos por la unidad didáctica. Estos dos fueron los que trataban el procesado de la basura en Vallecas y el boom inmobiliario en Parla. Escoger una u otra no parece determinante para la educación en ciudadanía si nos atenemos a los resultados concretos de esta investigación. No obstante, la inmersión temática tiene una estructura y exige una serie de actividades que en mi opinión favorecen el desarrollo de valores de convivencia participativa y democrática.

Veamos a continuación los pasos que componen la inmersión temática:

1. Elección de tema entre todos.
2. ¿Qué sabemos?
3. ¿Qué queremos saber?
4. Organizamos nuestras preguntas en subtemas.
5. Elaboramos un mapa conceptual.
6. Formamos equipos de investigación de los subtemas.
7. Cada equipo realiza un *brainstorming* de preguntas a investigar sobre su subtema.
8. Cada equipo comunica al resto de la clase cuales son las preguntas de su subtema, por si alguien desea comentar o agregar algo.
9. ¿Cómo podemos saber lo que nos interesa? pensamos entre todos, fuentes de información.
10. Cada grupo investiga su subtema. El maestro actúa como “facilitador”, “guía” del proceso de investigación de los niños y niñas.
11. Cada equipo realiza un informe. Cada equipo expone el conocimiento obtenido al resto de la clase.
12. Expresamos lo aprendido a través de todos los lenguajes que resulten pertinentes para esta inmersión temática.
13. Autoevaluamos el trabajo realizado por la clase. Comparamos lo que sabíamos al principio (lo conservamos) con lo que sabemos ahora.
14. Se realiza una prueba individual sobre lo aprendido (la síntesis del conocimiento elaborado hay que estudiarla y recordarla).

El uso de esta estrategia supone una atención al desarrollo cognitivo constructivista en el que el diálogo, el consenso y la responsabilidad son vehículos obligados como norma general. Pero, además, considero la estrategia de trabajo por proyectos o inmersión temática especialmente adecuada para educar en la ciudadanía ya que el aula puede considerarse una comunidad de aprendizaje democrático en tanto que:

1. Otorga derechos, sobre todo a decidir qué quieren conocer los propios alumnos, pero también entraña responsabilidades ante el grupo propio, el grupo clase y el profesor.

2. Requiere trabajo en grupos pequeños y en gran grupo lo que ejercita la tolerancia, la responsabilidad, la autonomía unida a la cooperación y la ayuda mutua.

3. Entraña la adopción de decisiones en asamblea siguiendo un proceso dialógico en el que el profesor es mediador, guía o facilitador pero que deja el peso del qué y el cómo estudiar un tema al conjunto de los niños.

a) Son los niños en el grupo clase los que deciden qué estudiar.

b) Trabajan para sí mismos pero también para los demás, cooperando dentro del grupo, para luego intercambiar lo aprendido con los otros grupos.

c) Se hace el vínculo entre significatividad de los conocimientos, y por lo tanto eficacia del proceso de estudio, y autonomía en el trabajo, es decir adquisición de una actitud responsable ante sí mismos y ante los demás.

4. El diálogo en busca de consensos supone:

a) El auto-conocimiento en lo que concierne a las capacidades y habilidades, pero también a los valores, las creencias, las formas de relación y actitudes.

b) El autocontrol y la tolerancia en los turnos de palabra y en los debates.

c) El desarrollo de la expresión oral y escrita de conceptos pero también de sentimientos y actitudes, lo que acrecienta tanto la autoestima como la responsabilidad frente a los otros.

5. En esta estrategia, el desarrollo cognitivo lleva aparejado el desarrollo moral porque la propia estructura del trabajo obliga al niño a ampliar el grupo de referencia que sustenta e indica los valores. Este pasa de la propia persona y la familia al conjunto de pares y a la aceptación de reglas y leyes que involucran incluso a instituciones, como el propio colegio u otras organizaciones externas.

Por todas estas razones he conceptualizado mejor a los grupos que utilizaban esta estrategia, pero eso no ha impedido que grupos como el de Valdeacederas o Coslada que la utilizaron tuvieran una evaluación negativa en educación en ciudadanía democrática y comprometida.

Antes bien el grupo de Vallecas plantea una unidad didáctica con una estructura en tres fases que van de la instrucción a la participación activa y presentación de alternativas que presenta las mismas virtudes en lo que se refiere a educación en ciudadanía.

Este es el protocolo que hace uso de las tres estrategias educativas:

— La primera es la presentación de los conceptos de forma genérica mediante un método expositivo en el que pueden intervenir las nuevas tecnologías. Se trata de captar la atención de los alumnos y proporcionarles suficiente información para que puedan pasar a la siguiente fase.

— Esta segunda fase es el aprendizaje por descubrimiento en el que se vivencia o experimenta lo explicado, casi siempre mediante trabajo de campo dirigido, salidas o visitas guiadas en las que se percibe directamente o interioriza el modelo o el problema expuestos.

— La tercera estrategia es la de la aplicación práctica de lo aprendido o interiorizado, en el caso de actitudes y valores, con libertad para sugerir propuestas o ideas que superen las situaciones concretas. Esta fase está centrada en la actividad, la manipulación y la participación más creativa de los niños en talleres, juegos de simulación y debates. Culmina en la producción de informes, materiales, objetos y propuestas.

He dado cabida en el cuadro a estas estrategias docentes y parece que una investigación dirigida adecuada es determinante para la eficacia tanto instructiva como educativa.

6.4.4 Competencias, habilidades, estrategias de mis estudiantes

Desgloso a continuación todas las competencias, habilidades, estrategias y tareas que han emergido en los trabajos de mis alumnos. He diferenciado las competencias de mis propios alumnos de las desarrolladas (siempre supuestamente) por los niños de Primaria.

Veamos los resultados de lo realizado por mis alumnos. El conjunto de competencias está vinculado estrechamente a su dominio del problema en su contexto. Las competencias de mis alumnos muestran la relación entre lo que han estudiado y comprendido del problema y lo que plantean para sus alumnos, y se traducen en los objetivos e intenciones planteados así como en las directrices de trabajo de la unidad didáctica o los subtemas propuestos en la inmersión temática. Aquí demuestran su creatividad para la adecuación al aula de temas a veces áridos o duros, así como su grado de compromiso para formar futuros ciudadanos.

La dificultad intrínseca de adecuar al aula de Primaria temas complejos en los que confluyen muchas variables, que abarcan diversas escalas temporales y espaciales hace que la evaluación baje para todos los grupos. La formulación de los objetivos es lo más fácil y es la expresión del propósito educativo, común a todos los grupos.

La relación entre el problema y el conjunto de actividades a realizar es sin embargo determinante ya que dirigir a los niños al estudio de las variables apropiadas y a los lugares correctos exige un conocimiento del presente y del pasado muy profundo de la zona. Lo mismo sucede con los subtemas de estudio que proponen los grupos que optan por la inmersión temática. Este es un punto discriminante claro que baja mucho la valoración de los grupos menos valorados ya que de la calidad de estas actividades y subtemas dependen varias habilidades posteriores a desarrollar en los niños.

El último punto de este apartado que marca el tono general o compromiso en la formación de ciudadanos críticos es el de la relación entre conocimiento y capacidad crítica expresa. Este punto presenta contrastes muy marcados entre unos grupos y otros y no se basa en mi interpretación, sino en la presencia de aseveraciones que resaltan esta relación y que están recogidas en el primer análisis de los trabajos.

6.4.5 Competencias potenciales de los alumnos en el aula de Primaria

Las competencias de los niños de Primaria reúnen todas las tareas que deben realizar ellos dentro de los ámbitos de la investigación, la comunicación, la participación y la reflexión sobre lo aprendido y las posibles propuestas.

El primer grupo de habilidades está relacionado con el manejo correcto de las causas del problema y el conocimiento de la zona que tiene el grupo y de este dependerá una buena dirección de los niños hacia los ámbitos y la escala de las causas propuestas o en hipótesis, así como en la búsqueda de soluciones o también en todas las prácticas dialógicas. Los debates deben girar en torno a los temas que contribuyan a dilucidar causas, posturas y soluciones de ese tema y en ese lugar en concreto.

El siguiente conjunto que recoge las técnicas y habilidades de investigación y comunicación propuestas por mis alumnos para sus niños, evidencia un alto grado de competencia en todos los grupos. Esta es una de sus competencias fundamentales como maestros. El paso del ámbito de lo personal a lo global es lo que confiere un carácter o relevancia social a algunos de los trabajos.

La última serie de habilidades recoge la producción más concreta (informes, objetos, maquetas, cartas, propuestas) y la práctica dialógica (trabajo cooperativo con intercambio de opiniones, debates) y es patente su falta en aquellos grupos peor conceptualizados y más alejados de una educación ciudadana más comprometida.

La existencia de un Power Point específico para tratar educación para la ciudadanía no es especialmente importante para generar conciencia ciudadana ya que la mayoría de las veces se reduce a un inventario de actitudes y objetivos del grupo relacionados directamente con los valores de ciudadanía. Algunas veces viene a corroborar la intensidad y universalidad del compromiso mostrado en la adopción y tratamiento del tema y otras veces es un intento de paliar la dispersión en los objetivos de ciudadanía como es el caso de Vallecas. Tres grupos no presentan un Power Point específico para ciudadanía. Creo que el caso del cierre de la M-50 del Pardo es una omisión voluntaria ya que el grupo opta a lo largo de todo su trabajo por la formación de un criterio propio basado en el acopio y presentación de datos, incluso entre sus niños de Educación Primaria.

CAPÍTULO 7

RESULTADOS DEL ANÁLISIS POSTEST AGREGADOS POR GRUPO DE TRABAJO

7.1 Análisis cuantitativo de las preferencias agregadas por grupo de trabajo en educación para la ciudadanía

7.1.1 Introducción metodológica

En el presente capítulo se muestran los resultados obtenidos de un segundo análisis cuantitativo de la aplicación de un instrumento a la muestra de 48 sujetos estudiada a través de la prueba Postest únicamente. Recoge los resultados del análisis de algunas variables o ítems del cuestionario Postest, no todos, agregando estos resultados por grupos.

Los análisis se han llevado a cabo de nuevo mediante el programa estadístico informático *SPSS v17*, que, como ya comentamos, es el programa recomendado para ciencias sociales. Los *Análisis Descriptivos* se han realizado con la opción del SPSS *Tablas Personalizadas*. Sirviéndonos del apoyo que ofrece el programa Microsoft Office Excel se ha realizado una compilación de los datos (que se adjunta en formato digital) cuyos resultados se muestran en forma de tabla. En concreto se presenta un total de 10 tablas que aparecen en el anexo 2. Cada una de las tablas presentadas cuenta con:

- El título identificativo de cada grupo de ítems según las preguntas del cuestionario.
- La primera columna que muestra cada uno de los ítems analizados, que son las opciones de respuesta que les propuse para cada variable.
- La primera fila contiene la identificación de cada grupo de estudio (señalado de forma numérica del 1 al 9).
- La última columna contiene la puntuación total del grupo de sujetos y recoge la media de las puntuaciones de cada respuesta para todos los grupos. Estas puntuaciones numéricas dependen de cada tabla.

Este segundo análisis responde, en primer lugar, a la necesidad de conocer las representaciones y actitudes de ciudadanía y los objetivos y preferencias para educar en ciudadanía de cada uno de los grupos para cotejarlos con su propuesta educativa, tal como aparece en los trabajos, que eran grupales. Por eso los resultados para el grupo clase entero no eran idóneos.

En segundo lugar pensé que conocer las características de cada grupo sería interesante para ver si diferían mucho entre sí. Es decir si la media de la clase enmascaraba diferencias notables entre grupos¹¹⁶.

En tercer lugar quise ver si el modelo de ciudadanía que se desprendía de las respuestas tenía una correspondencia con el modelo de educación para la ciudadanía dentro de los grupos, como afirma la teoría sobre ciudadanía.

Este capítulo contiene cuatro epígrafes que estudian:

1. En el ámbito de la educación para la ciudadanía

— Las preferencias de los grupos para educar en ciudadanía. En este caso doy cuenta, primero, de la media de los valores para toda la clase y, segundo, de los resultados de los grupos

— La integración entre: las preferencias expresadas y las competencias y actividad demostradas en los trabajos.

2. En el ámbito de los valores de ciudadanía

— Los valores de ciudadanía expresados por cuatro grupos

— Las posibilidades de integración entre los resultados anteriores.

7.1.2 Resultados obtenidos para el grupo clase para educación ciudadana

A continuación me propongo presentar los resultados, compuestos por las medias de los grupos agregados (que llamaré grupos o resultados agregados) y cotejarlos con el resumen de los resultados del cuestionario Postest de toda la población estadística ya

¹¹⁶ Es preciso recordar que en este caso es donde se planteaba la vulneración de la confidencialidad de las respuestas ya que los agrupamientos exigían conocer la identidad de todos sus miembros. Dispongo del listado de las identidades por grupo que no se han incluido en la tesis precisamente para salvaguardar el anonimato.

tratados en los epígrafes 5.1.1 y 5.1.2. (Llamaré a estos resultados Postest). Todo ello referido al grupo clase al final del curso para lo relacionado con educación ciudadana.

Los datos recogen las respuestas al cuadro 10.4 del cuestionario que aparecen en las Tablas 60 a 73 del análisis numérico I (resultados Postest) y en la tabla 10 del análisis numérico II (grupo o resultados agregados).

Puntuación de las respuestas

La actitud y valores con respecto a la educación para la ciudadanía se pulsó preguntando: “¿Cuánta importancia otorgaríais a los siguientes temas en la educación para la ciudadanía?” Mis alumnos podían responder:

- No lo sé. A esta opción se le otorga valor 1.
- Nada. A esta opción se le otorga valor 2.
- Poco. A esta opción se le otorga valor 3.
- Bastante. A esta opción se le otorga valor 4.
- Mucha. A esta opción se le otorga valor 5.

Así se expresa mediante un número una apreciación de orden cualitativo, una opinión.

Al agregarse las respuestas por grupo se aprecia la homogeneidad o heterogeneidad en las opiniones en su seno y sobre todo si existe una tendencia clara, si prevalecen los extremos. La horquilla de valoración varía entre el 2, lo que significaría que una gran parte de cada grupo atribuye ninguna importancia a esa opción (por ejemplo a la ideología o al asociacionismo) hasta el 5 lo que indicaría que todo el grupo de trabajo le atribuye mucha importancia (como solidaridad o Constitución, por ejemplo).

Las medias del grupo clase entero para cada respuesta no presentan una amplitud tan grande porque la dispersión será mayor simplemente según el número de participantes.

Además la dispersión tiene que ser grande, dado que para esta pregunta se exigía tomar solo 7 de las 14 posibles respuestas. En este caso la horquilla oscila entre el 3,75 atribuido a la ideología, lo que denotaría que este ítem interesa poco al grupo clase (pero este “poco” estaría más cerca de bastante que de nada) y el 4,59 que casi alcanza el mucho y se corresponde con la solidaridad.

Tabla 10. Qué temas te parecen prioritarios en Educación para la Ciudadanía

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
Libertad	4,500	4,250	4,143	4,200	4,500	4,667	4,000	4,500	4,400	4,340
Solidaridad	5,000	4,667	5,000	4,600	4,333	4,600	4,400	4,500	4,200	4,590
Poder de la sociedad civil	4,333	5,000	4,000	4,000	4,333	4,333	4,750	4,500	4,500	4,440
Participación activa en la vida civil	4,500	5,000	4,000	3,333	4,000	4,333	4,000	4,250	4,500	4,160
Parlamento	5,000	5,000	4,000	5,000	4,000	4,667	4,500	3,667	4,000	4,273
Constitución	5,000	4,500	4,600	5,000	4,333	4,333	3,000	4,000	4,333	4,381
Partido político	4,000	5,000	3,500	4,000	3,750	4,000	4,000	4,333	3,333	3,864
Ideología	4,000	4,500	3,667	4,000	3,000	4,000	3,000	4,000	2,000	3,750
Asociacionismo	4,000	5,000	4,000	4,000	3,500	4,500	5,000	4,500	2,000	4,222
Derechos Humanos	5,000	4,333	4,000	4,500	4,000	4,667	5,000	5,000	3,667	4,364
Responsabilidad o deber cívico (ej. Pago de impuestos)	4,500	5,000	3,800	4,000	4,000	4,250	4,667	4,600	4,667	4,387
Cambio social	4,000	4,333	3,750		4,000	4,667	4,667	3,750	4,333	4,182
Corrupción	4,000	5,000	3,000	4,000	3,667	3,667	5,000	4,667	4,000	4,192
Conocimiento de los problemas	4,250	4,600	5,000	4,667	3,000	4,000	4,600	4,667	4,500	4,395

Discusión de los resultados

Los temas que interesan más al grupo agregado de la clase son la solidaridad (4,59), el poder de la sociedad civil (4,44) y el conocimiento de los problemas (4,39). Podría concluirse que la clase se decanta por un modelo más bien comprometido o crítico, sesgado hacia el lado máximo del continuo, si no fuera porque temas coherentes con este modelo como la preocupación por el cambio social o la corrupción, o la participación activa en la vida civil ocupan las posiciones décima, undécima y duodécima (entre 14) en la escala de preferencias. Los tres temas tienen en torno a 4,1 puntos lo que significa que el interés que reciben está muy cerca de los tres puntos, lo que denota poco interés.

Los temas que el grupo agregado considera claramente poco importantes son los partidos políticos y la ideología (en torno a los 3,8 puntos) que están en el extremo minimalista y que responden a una concepción legalista de la ciudadanía.

Entre unos y otros y dentro de una horquilla restringida se encuentran la responsabilidad o deber cívico (4,38), la Constitución (4,38), los derechos humanos (4,36), la libertad (4,34), el Parlamento y el asociacionismo (4,22) sin grandes diferencias. De forma que conceptos de los dos modelos anteriores se mezclan sin una jerarquía clara.

Estos resultados agregados coinciden con los resultados (no agregados por grupos) del Postest, excepto en los siguientes casos. La libertad, que ocupaba, tanto en el Pretest y Postest, el segundo y primer lugar en las preferencias del grupo, pasa a ocupar una posición intermedia en los resultados por agregación de grupos, es decir la séptima de 14.

El grupo de temas relacionados con un concepto restringido, nacionalista y legal de ciudadanía ocupan, todos juntos, los últimos puestos en el Postest generando una imagen del grupo más coherente.

Asimismo, en los resultados por grupos, temas como el cambio social o la participación activa en la vida civil no se consideran tan importantes como en el Postest y ocupan los puestos 11 y 12 en la escala de preferencias, de manera que no aparece una tendencia maximalista comprometida con tanta claridad como en el Postest.

Los datos coinciden en conjunto pero como ya hemos expuesto presentan una mayor dispersión en los resultados agregados por grupos y por tanto las tendencias, aunque presentes no son tan claras.

7.1.3 Preferencias de cada grupo en educación para la ciudadanía

Presento a continuación el resultado del cuestionario Postest agregado por grupos para cada uno de los nueve grupos que componen la totalidad de la clase. Estos resultados recogen preferencias o temas prioritarios en educación para la ciudadanía.

Grupo 1

Este grupo presenta, por un lado, una tendencia clara, unánime incluso en los 5 puntos otorgados, por los temas relacionados con la vida política, el Parlamento y la Constitución, muy por encima de la media de la clase, a los que siguen de forma coherente los deberes cívicos (con 4,5 puntos, lo que indicaría que les otorgan bastante importancia). Sin embargo, no muestra el grupo el mismo interés por otros temas del mismo ámbito como partido político o ideología que apenas alcanzan el 4.

Por otro lado aparece otra tendencia más comprometida en la que también de forma unánime (se alcanza el 5) se otorga mucha importancia a la solidaridad y a los derechos humanos asociada quizá a la libertad y la participación activa en la vida civil (que exceden mucho la media de la clase) y el conocimiento de los problemas. Pero dentro de esta tendencia también se desdibuja la importancia otorgada a temas asociados como el cambio social o la corrupción que deberían reforzarla pero que solo llegan al 4 como en el caso de la tendencia minimalista.

Grupo 2

Este grupo presenta una gran unanimidad en sus preferencias por todo lo relacionado con el quehacer político en el ámbito institucional y también en el civil privado. Todos estos temas alcanzan un 5 unánime.

En el caso del Parlamento y del asociacionismo, pero sobre todo en la participación activa el interés de este grupo es muy superior a la media de todos los grupos: el interés por los partidos políticos el que más difiere de la media (5 frente a 3,86).

Por otro lado, no se produce ningún rechazo claro y todos los temas se consideran bastante importantes, recibiendo la libertad la puntuación más baja, ligeramente inferior a la media (4,25 frente a 4,34) seguida de los derechos humanos y el cambio social (4,33). Todo ello es coherente con la preferencia por un modelo cívico tendente al mínimo donde prima el marco legal y el juego de partidos.

Grupo 3

Este grupo tiene muy repartidas sus preferencias por lo que no presenta ninguna opción clara de cómo abordar la educación para la ciudadanía. Solo, y en concordancia con la media de la clase, consideran unánimemente muy importantes la solidaridad y el conocimiento de los problemas, seguidos por el conocimiento de la Constitución.

Si observamos los temas que acompañarían de forma coherente una opción de educación más crítica, como la corrupción o el cambio social, vemos que son poco importantes y están, de hecho, muy por debajo de la media.

Lo mismo sucede con temas que acompañarían una opción más restrictiva y legal como el conocimiento de los partidos políticos o las ideologías que reciben una atención insuficiente (en torno a 3,5). Incluso se consideran poco importantes los deberes cívicos.

En general este grupo no tiene una orientación clara y además se encuentran por debajo de la media general en todos los temas propuestos, excepto para el interés prestado a la solidaridad y al conocimiento de los problemas.

Grupo 4

Este grupo presenta bastante unanimidad en sus opciones ya que otorga mucha importancia (5) al conocimiento del Parlamento y la Constitución pero, sin embargo, no concede suficiente importancia a los temas que acompañan y desarrollan la opción legal cívica apuntada en el interés por los temas citados. Todos llegan al 4 pero no pasan de esta puntuación que se acerca al escaso interés. Es de notar el desinterés expreso por las formas de participación activa.

Por otro lado descuellan la libertad, la solidaridad, los derechos humanos y el conocimiento de los problemas que están en torno a los 4,6 puntos y por encima de la media del grupo.

Estos dos conjuntos de temas pertenecen a modelos diferentes de educación para la ciudadanía; es como si el grupo estuviera escindido y será de interés constatar si alguno de los dos modelos ha prevalecido en el trabajo, o si han logrado hacerlos compatibles.

Grupo 5

Este grupo presenta unanimidad en el desinterés por todo, excepto por la libertad que con una puntuación de 4,5 es lo más cercano a mucha importancia. Otorgan un 4,3 a la solidaridad, al poder de la sociedad civil y a la Constitución, es decir una cierta importancia pero más bien cerca de poca. En cualquier caso no alcanzan las medias de la clase para ningún tema. Este grupo es la excepción que confirma la regla con respecto a la importancia del conocimiento de los problemas, se despega al máximo de la media, con un 3 con respecto al 4,39 de la clase. Yo diría que su compromiso es muy bajo sin una tendencia operativa clara en cuanto a qué enseñar en ciudadanía.

Grupo 6

Este grupo no presenta homogeneidad interna, mantiene dentro de una horquilla parecida a la general y se reparte el interés entre todos los temas, excepto la corrupción que recibe poca atención, un 3,6 frente al 4,1 de media. El partido político y la ideología, así como el conocimiento de los problemas están en el punto más cercano al poco interés (los dos primeros temas están en consonancia con el desinterés general de la clase).

Mirando de cerca las preferencias de este grupo parecería que se decantan por temas abstractos como la libertad y la solidaridad, el asociacionismo y los derechos humanos que tienen en torno a un 4,6 que no difiere en exceso de la media. Además es el grupo (junto con el 7) que más interés muestra por el cambio social y que más excede de la media en esta variable (4,66 frente al 4,18 de media).

Aunque no se decantan por un modelo claro podríamos encuadrarles más bien en el extremo maximalista del continuo.

Grupo 7

Este grupo es bastante original en sus preferencias y es el que más difiere de la media en varios temas. Por ejemplo, concede mucha importancia (5), más que la media al asociacionismo, a los derechos humanos y la corrupción, pero también se desvía mucho de la media en su valoración del cambio social al que puntúa con un 4,67 frente al 4,19 general.

En cuanto a los rechazos, también difiere bastante de la media en el interés por la Constitución que ocupa la quinta posición en las preferencias del grupo agregado. El grupo rechaza asimismo, de forma coherente la ideología (3) a la que siguen el desinterés por los partidos políticos y la participación activa en la vida civil, que llegan al 4.

También es original en la poca importancia que otorga a la libertad con la mínima puntuación de todos los grupos, esta cercana al poco interés (4).

En resumen podría decirse que este grupo parece mostrar una actitud comprometida clara y operativa dirigida a los problemas concretos.

Grupo 8

Las preferencias de este grupo están muy repartidas y los temas propuestos reciben una puntuación en torno al 4,5 menos los siguientes: el tema de los derechos humanos es el único que obtiene un 5, es decir que a todos los miembros del grupo les parece muy interesante. Se despegan en este caso bastante de la media de la clase. A este le siguen de cerca (4,66) la corrupción (bastante más valorada que en la media) y el conocimiento de los problemas y enseguida las responsabilidades o deberes cívicos.

El grupo rechaza con claridad los temas de carácter legal como son Parlamento, Constitución e ideología, en una postura coherente con los resultados del análisis Pretest y Posttest en los que primaban las cuestiones de tipo social frente a las de tipo político.

En general, aunque el interés por el cambio social es escaso (3,75), este grupo parece tender más bien a una postura maximalista aunque no tan comprometida como otros grupos. Es de reseñar que temas tan importantes como la libertad o la solidaridad no son discriminantes en este caso ya que no discrepan apenas de la media.

Grupo 9

Este grupo se caracteriza por la contundencia y coherencia del rechazo hacia todo lo que tiene que ver con la teoría y la práctica política y legal. Es el único grupo que puntúa hasta un 2 la ideología y el asociacionismo, es decir que muestra de forma unánime un nulo interés por estos temas, asimismo el partido político y el Parlamento reciben poco

interés. Es, por otro lado, el grupo que peor valora con un 3,6 los derechos humanos, muy por debajo de la media de toda la clase.

Se podría decir que se rechazan los temas más propios de una educación cívica minimalista aunque la responsabilidad o deber cívico recibe bastante importancia (4,66 frente a 4,38 de media). De hecho es el tema más importante para este grupo seguido de los dos relacionados con la sociedad civil y el conocimiento de los problemas (4,5).

Podrían enmarcarse en un modelo maximalista con un componente cívico cifrado en el cumplimiento de los deberes de ciudadanía.

7.1.4 Integración de las evaluaciones de los trabajos y de los resultados

En este epígrafe realizo una síntesis de tres evaluaciones anteriores efectuadas sobre cada grupo de trabajo. Las dos primeras se basan en los análisis cualitativos de cada trabajo y su evaluación mediante los criterios tipo y la tercera se extrae de los resultados cuantitativos de algunas variables en las que los grupos expresan sus preferencias en educación para la ciudadanía. Se trataría de una aproximación a una triangulación metodológica en la que se contrastan los resultados obtenidos mediante tipos diferentes de análisis para un mismo tema, en este caso educar en ciudadanía. He intentado descubrir una coherencia de intenciones y actitudes por un lado y, por otro, de propuestas concretas de trabajo en una hipotética aula de Primaria. No siempre lo he conseguido y habría que tomar con cautela las correspondencias ya que he realizado síntesis sobre síntesis para la significatividad, lo que entraña cierta reducción o restricción de datos. Las conclusiones aparecen desglosadas por grupo como en el epígrafe y nivel de análisis anterior.

Grupo 1 Puente de Vallecas: el problema de la basura

Este grupo desarrolla con éxito los objetivos docentes mediante un sistema muy pautado de investigación que requiere mucha participación por parte de los niños. En él empiezan por conocer sus instituciones a varios niveles y terminan conociendo los pormenores del reciclado y el procesado de residuos, lo que se corresponde con las prioridades expresadas entre las que está el conocimiento del Parlamento, la

Constitución y los deberes cívicos. Otra de sus prioridades es el conocimiento de los problemas para educar en ciudadanía que se traduce en la comprensión en todas sus facetas de los temas descritos aunque se mantiene a un nivel local y directamente abordable por los niños, lo que le merma algo la relevancia y alcance social.

Grupo 2 San Sebastián de los Reyes: el botellón en la Marina

Este grupo no consigue centrar en la inmersión temática el tema del botellón ya que no pueden dirigir entre sus alumnos la búsqueda de sus causas sociales ni de las razones de su ubicación, de forma que el tema no se trata. Esto parece debido a la falta de coherencia entre los datos de su análisis regional. Las preferencias expresadas para enseñar ciudadanía se alinean más bien con la educación cívica de carácter institucional y legalista. Este modelo se plasmaría, en el trabajo, en la fase de expresión de lo aprendido y en los criterios de evaluación planteados en la inmersión temática que, a pesar de los objetivos de partida y algunas fases de la inmersión, soslayan la educación para la ciudadanía más comprometida.

Grupo 3 Parla. El boom de Parla

Este grupo tiene un conocimiento de los procesos políticos y socioeconómicos pormenorizado de Parla, que luego no se trata en la inmersión temática propiamente. Este hecho podría estar relacionado con el rechazo que expresan por los temas de carácter más crítico como el cambio social o la corrupción. No obstante, mediante una gran diversidad y riqueza de métodos (incluyendo los dialógicos) y soportes se realiza el estudio de varios fenómenos sociales con el propósito de formar ciudadanos demócratas y participativos. Se hace gran hincapié en la colaboración tanto a la hora de trabajar como de presentar propuestas de convivencia en la ciudad, lo que quizá viene a coincidir con sus preferencias en educación ciudadana que son la solidaridad y el conocimiento de los problemas.

Grupo 4 Valdeacederas. Accesibilidad de los minusválidos

En la expresión de sus preferencias para enseñar ciudadanía este grupo parecía escindido en dos. Una parte se decantaba por la educación cívica institucional y la otra por los derechos humanos y la solidaridad. Parece que ha prevalecido esta segunda opción si tenemos en cuenta el tema, pero este grupo se ha mantenido fuera de la reivindicación social o de mayor calado crítico porque no ha sabido, o quizá querido,

indagar en las causas reales del estado de las vías y pavimentos, para las que existe extensa documentación. Se centran en el desarrollo de la corrección y el respeto mutuo en el ámbito personal pero despojan de relevancia social un tema importante para los derechos de todos.

Grupo 5. Fuencarral: el túnel bajo El Pardo

Este caso presenta una discrepancia grande entre lo que parecía deducirse de los valores expresados por el grupo sobre educación en ciudadanía y el trabajo que realizaron. Por un lado el interés expresado por cualquiera de los temas es siempre inferior a la media y lo que es más, el conocimiento de los problemas es el que más se despega de la media de la clase. Sin embargo en el trabajo logran un tratamiento democrático y comprometido de un tema que es complejo para el aula de Primaria. Gracias a su conocimiento de la materia ofrecen a los hipotéticos alumnos la posibilidad de realizar una búsqueda autónoma pero completa de las variables que inciden en la construcción de un túnel bajo el Monte del Pardo. Recordemos que la fundamentación documentada y la expresión libre y ordenada de las ideas y opiniones son los pilares de la educación para la ciudadanía democrática.

Grupo 6 Leganés. La violencia en La Cubieta

Este grupo trata un espacio en el que la violencia tiene muchas manifestaciones y muchas causas que se gestan a varias escalas espaciales, como son la tipología edificatoria, el precio de las viviendas, los usos del suelo y la función del distrito con la población que lo habita. Estas causas y manifestaciones, complejas y áridas, se trabajan en Primaria mediante la experiencia y el conocimiento directo y la reflexión y diálogo colectivo que parecen en consonancia con sus prioridades (expresadas) que son la libertad, la solidaridad, el asociacionismo y sobre todo el cambio social, muy por encima de la media de la clase. Es quizá por ello que en la inmersión temática, no solo se estudia el problema, también se propone una batería de soluciones basadas en el consenso para la resolución de conflictos.

Grupo 7 Fuenlabrada, Loranca. Insalubridad y mal olor de una vaquería

La conclusión que extraje de sus preferencias para educar en ciudadanía es que este grupo parece mostrar una actitud comprometida clara y operativa dirigida a los problemas concretos. La elección del tema del mal olor en un entorno residencial parece

responder a esta necesidad de concreción, que también se aprecia, tanto en el discernimiento que llevan a cabo de las causas como en sus propuestas de actividades en la inmersión temática al servicio de la descripción, explicación y resolución del problema. Todo sirve para documentar el debate ordenado y democrático en el aula. En este sentido se parecen al grupo 6 que trata la violencia en La Cubierta de Leganés y como ellos utilizan, de forma algo más reivindicativa, el conocimiento de las causas a varias escalas temporales y espaciales para dotar a un tema que podría resultar local, de una relevancia social dentro del conjunto de la ciudad.

Grupo 8 Barrio Virgen del Cortijo, Hortaleza. Tráfico

Este grupo se centra en los problemas de un barrio cerrado sobre sí que se revaloriza al ganar centralidad. La falta de una planificación adecuada que ni prevé ni soluciona los problemas del volumen de tráfico producido por la terciarización genera incomodidad. El trabajo parece estructurado partiendo de la vivencia de los habitantes del barrio que se movilizan en asociaciones. Coherentemente la inmersión temática trata del cuidado y desarrollo armonioso del barrio y de la convivencia entre sus habitantes. Entre las prioridades expresadas por los miembros del grupo 8 se encuentran el conocimiento de los problemas y los deberes cívicos que se corresponderían con la forma de trabajo propuesta. El interés por los derechos humanos, unánime en este grupo, se puede reflejar en la reivindicación del derecho a vivir en un entorno que permita y favorezca el desarrollo de la persona en todo su potencial y riqueza.

Este grupo no hace uso de su acertado y relativamente complejo análisis de los procesos espaciales que producen los cambios, que, quizá, hubieran incrementado la relevancia social de la intervención educativa.

Grupo 9. Coslada, la inmigración y el ruido

Este trabajo contiene muchos datos sobre Coslada pero que no están interrelacionados ni explican ninguno de los dos temas que se presentan como problemas, el ruido de los aviones y la integración de los inmigrantes. La descripción del complejo municipio no se relaciona ni con su historia ni con el papel de las instituciones. En la unidad didáctica también se produce una divergencia entre las actividades propuestas, descontextualizadas y meramente instructivas y los objetivos de ciudadanía, limitados a

una pequeña presentación. En las preferencias educativas de este grupo se produce un rechazo claro de la educación cívica de carácter minimalista, pero no aparece tampoco una opción decidida por una educación ciudadana participativa y comprometida sino más bien centrada en los deberes de ciudadanía.

Conclusiones

Con todas las cautelas propias de la investigación cualitativa puede afirmarse que no se manifiestan grandes discrepancias entre las preferencias y actitudes expresadas por los grupos y sus propuestas educativas reales. Parece claro que el resultado en grupo puede enmascarar actitudes y formas de trabajar personales que quizá mostrasen con más precisión la auténtica calidad y la coherencia entre lo que se piensa y lo que se presenta; pero realizar y evaluar estos trabajos individualmente, hubiera requerido un esfuerzo inviable en el marco de la asignatura y del curso tanto para mis alumnos como para mí. Me reitero en el interés que demostraron mis estudiantes y en la calidad y creatividad de sus análisis y propuestas de intervención tanto en el ámbito cognitivo como en el de los valores.

7.2 Análisis cuantitativo de los valores de ciudadanía expresados por grupo

Introducción

En este epígrafe trato de dilucidar cuales son los valores de ciudadanía expresados por los grupos de forma individual. Mi objetivo era comprobar si existía una coherencia entre los valores de ciudadanía y las actitudes hacia la educación por la ciudadanía por grupo ya vistas. En este punto es preciso señalar que he restringido el análisis a lo expresado por solo cuatro grupos sobre algunos ítems de entre todos los correspondientes a valores de ciudadanía. Esto responde a que, al realizar el análisis de las preferencias por grupo para educación en ciudadanía, en el epígrafe anterior, he podido comprobar que no existían muchas diferencias entre los grupos y que la información que rinden los datos agregados por grupo no abre nuevos campos de importancia, por eso he reducido a las variables más discriminantes el presente análisis de las variables agregadas por grupos.

Pude, asimismo, comprobar que los grupos no solo no presentan diferencias notables entre sí sino que, además no presentan tendencia clara alguna hacia un modelo definido de educación para la ciudadanía.

Por ello, en esta sección, he restringido el análisis de las preferencias en valores de ciudadanía a solo cuatro grupos que son los que más se han significado en cuanto a eficacia educadora en sus trabajos sobre el barrio y en sus propuestas para educar en ciudadanía. Tanto de forma positiva como negativa.

Así, para indagar en sus valores como ciudadanos me he fijado, por un lado, en los dos grupos que han obtenido una mayor puntuación que han sido el número 6 que trató el problema de la violencia en La Cubierta de Leganés y el número 7 que trató el mal olor que desprendía una vaquería en un barrio residencial de Loranca en Fuenlabrada. Asimismo he estudiado con detenimiento lo expresado por los grupos 4 y 9 que han sido los que peor han desempeñado su labor educadora según los criterios prefijados. El grupo 4 trató los problemas de accesibilidad que presenta el barrio de Valdeacederas en Tetuán y el grupo 9 trató los problemas potenciales que podría suscitar la inmigración en Coslada.

Los factores discriminantes que desembocaron en esta clasificación se tratan en detalle en los diversos niveles de análisis cualitativo que aparecen en el capítulo 6.

Los ítems que escogí porque proporcionaban más información sobre valores de ciudadanía fueron los siguientes y se puntuaron de esta forma:

I. Opinión-Valores

— Tabla 1 ¿Qué sentimientos te suscita la política? ESCOGER 3 OPCIONES DE 8.

— Tabla 2 ¿Te preocupan los problemas sociales? (1, NADA; 2, POCO; 3, BASTANTE; 4, MUCHO).

II. Confianza cívica. Capital social

— Tabla 3 ¿Qué te parecen estos comentarios? (1, TOTALMENTE EN DESACUERDO; 2, EN DESACUERDO; 3, INDECISO/A; 4, DE ACUERDO; 5, TOTALMENTE DE ACUERDO).

III- Papel del conocimiento en el compromiso político

— Tabla 4 ¿Cuál es tu opinión sobre las siguientes afirmaciones y situaciones? (Como en tabla 3).

IV- Participación

— Tabla 5 ¿Qué grado de utilidad piensas que pueden tener las siguientes formas de participación para conseguir cambios sociales? ESCOGER 6 DE 12. (1, NINGUNA UTILIDAD; 2, POCA UTILIDAD; 3, INDECISO/A; 4, BASTANTE UTILIDAD; 5, MUCHA UTILIDAD).

V- Inclusión. Solidaridad

Tabla 6 ¿Quién eres? ¿Tu identidad está en ...? (Como en tabla 3 PARA OPCIONES DESDE MI FAMILIA AL MUNDO).

VI- Relación individuo-instituciones

— Tabla 7 ¿Qué entiendes por libertad? (Como en tabla 3).

— Tabla 8 ¿Qué significa ser un buen ciudadano o buena ciudadana? ESCOGER 7 DE 14. (Como en tabla 3).

Discusión de las tablas resultantes del segundo análisis cuantitativo (Anexo 2)

I. ¿Qué sentimientos te suscita la política? (Tabla 1)

Las respuestas a esta pregunta están muy repartidas en todos los grupos. El que más menciones tiene es el entusiasmo, pero seguido de cerca por el aburrimiento y la indiferencia.

El máximo que obtiene alguna mención es 2 dentro de algún grupo.

El grupo 6, a pesar de su dispersión, parece decantarse por el entusiasmo, el compromiso y el interés, superiores a la media. Asimismo están muy por debajo de la media en este grupo el aburrimiento, la desconfianza y la irritación.

El grupo 7 está completamente escindido, sus votos se reparten entre el entusiasmo (2) y la indiferencia e irritación (1,8 y 1,6)

El grupo 9 está dividido como el 7 pero sus posiciones son algo más extremas, ya que descuellan el aburrimiento y la indiferencia con 2 menciones aunque también lo hace el entusiasmo (2) y el compromiso (1,8).

El grupo 4 está repartido por todas las opciones en torno a los 1,6 votos aunque la desconfianza solo se menciona 1 vez.

La respuesta a “¿Te preocupan los problemas sociales?” es casi exactamente igual en todos los grupos y en la media de los grupos: bastante, en torno al 3,4.

II. Confianza cívica. Capital social

En general todos los grupos parecen idealistas y pragmáticos como aparecía en la agregación por grupo-clase (Tabla 3). En el grupo 6 es especialmente notoria y unánime la desconfianza en los tribunales (1,5) así como especialmente alta la unanimidad en el potencial de cambio de la participación ciudadana (4,5), ahora bien parece muy laxo en la descalificación de la mentira (3,3).

El grupo 7 sigue las mismas pautas del grupo 6 aunque el grado de confianza en el sistema parece mayor (2,3). El grupo 4 es pragmático con el potencial de la democracia (4) y es bastante crítico con los controles democráticos (2,2 es la puntuación a la eficacia judicial) y con la mentira (4,2, muy superior a los grupos 6 y 7). Si bien no se contempla la participación como agente de cambio social (3,2). El grupo 9 sigue estas mismas pautas pero sube bastante su percepción de la participación (4,2).

Tabla 3. ¿Qué te parecen estos comentarios?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
La confianza mutua debería ser el fundamento de la sociedad y la política	4,250	4,200	3,571	4,000	3,250	4,000	4,000	3,667	3,200	3,792
La democracia tiene defectos pero es el sistema menos nocivo de armonizar los intereses	4,250	3,800	3,000	4,000	4,500	3,667	4,000	3,833	4,400	3,875
La democracia a menudo sirve los intereses de los políticos	3,750	3,200	4,571	3,400	4,000	3,833	3,667	3,000	3,600	3,688
Creo que el sistema funciona bien. Cuando alguien abusa acaba en los Tribunales y en prisión	2,500	2,800	2,571	2,200	1,750	1,500	2,333	2,500	2,600	2,313
Si todos participásemos, nos manifestáramos y pidiéramos explicaciones, la democracia funcionaría mejor	5,000	3,200	3,571	3,200	3,500	4,500	4,000	4,167	4,200	3,917
Generar crispación es un buen método para hacer política	1,250	3,200	2,714	1,800	1,250	2,000	1,667	2,500	1,800	2,083
La mentira descalifica a un político para siempre	4,750	2,800	2,714	4,200	4,000	3,333	3,333	2,833	4,000	3,458

III. Papel del conocimiento en el compromiso político (Tabla 4)

Todos los grupos parecen estar de acuerdo en la necesidad de conocer las materias que competen a ministros y concejales.

IV. Participación

Los grupos tenían que optar por 6 formas de participación entre 12.

(Tabla 5)

El grupo 6 presenta bastante dispersión entre las formas de participación aunque descuella su interés por colaborar con ONG's, superando bastante a la media de grupos

(4,5 frente a 3,9), así como por la realización de informes científicos en favor de causas ecológicas y sociales (4). También es de reseñar la opción pertenecer o colaborar con un partido político (4 frente a 3,3 de media).

El grupo 7 difiere algo del 6, ya que expresa con más contundencia la preferencia por acciones de participación directa y activa, como manifestarse o participar en una huelga o colaborar con ONG's. Asimismo no rechazan la ocupación de edificios o las acciones violentas (3). Sin embargo otorgan la menor prioridad de todos los grupos al trabajo científico comprometido (2 frente a 3,5 de media) y pertenecer a un partido político (2 frente a 3,3 de media).

El grupo 4 se decanta más bien por formas de participación institucionales como votar, firmar peticiones y colaborar con asociaciones vecinales o locales con cierto rechazo de las ONG's que son más bien supranacionales (2 frente a 3,9 de media). Se rechazan claramente las acciones directas o violentas (1 o menos) frente a la participación en algún partido político (4 frente al 3,3 de media).

El grupo 9 se decanta por las acciones institucionales aunque parece bastante más decidido a realizar acciones directas pero institucionales como asistir a manifestaciones o firmar peticiones (4) o hacer huelga. Difere mucho del grupo 4 en colaborar con ONG's ya que alcanza el 4,2 en esto frente al rechazo (2) del grupo 4.

Tabla 5. ¿Qué grado de utilidad piensas que pueden tener las siguientes formas de participación para conseguir cambios sociales?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
Votar cuando hay elecciones	3,500	3,750	3,571	4,200	4,500	4,000	4,000	4,000	4,400	3,978
Asistir a una manifestación o a una concentración	3,667	4,200	3,429	3,750	2,000	3,800	4,333	3,600	4,000	3,800
Participar en una huelga	3,667	3,750	3,750	3,500	3,500	3,833	4,500	4,000	4,000	3,912
Firmar una petición, denuncia o reivindicación para alguien o algo	4,000	3,800	3,500	4,000	4,000	4,000	4,500	4,000	4,200	4,028
Colaborar con asociaciones ecologistas pro Derechos Humanos u otras	3,500	3,667	3,800	2,000	3,667	4,500	4,500	4,000	4,250	3,964
Colaborar con asociaciones vecinales o locales	4,000	4,000	4,500	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	3,750	4,000
Realizar informes científicos para apoyar causas ecológicas o sociales	5,000	4,000	3,333	3,333	4,500	4,000	2,000	2,667	3,750	3,571
Estar al tanto de la información sobre política en los medios de comunicación	5,000	3,667	2,750	4,250	3,000	3,667	4,000	4,500	4,250	3,903
Ocupar un edificio deshabitado	.	3,000	1,500	1,000	1,500	.	3,000	3,000	2,500	2,083
Participar en un boicot	4,000	2,000	2,667	2,000	1,000	1,000	1,000	2,000	2,000	2,000
Pertenecer a un partido político o colaborar con él	.	3,667	2,000	4,000	4,000	4,000	2,000	4,500	3,000	3,385
Realizar acciones directas, incluyendo algunas violentas	5,000	4,000	3,500	1,500	1,000	1,000	3,000	4,500	1,500	2,750

V. Inclusión. Solidaridad (Tabla 6)

El análisis por grupos de la definición de identidad reproduce el realizado para el grupo clase en el Postest. Es decir, todos los ámbitos de referencia de identidad se encuentran presentes encajados unos en otros, por ello solo mencionaré los casos que difieren o se desvían de la media de grupos agregados. Habría que mencionar que España no aparece como una referencia de identidad clara, presentando los grupos una media de 3,9.

El grupo 6 halla su identidad en su familia hasta España aunque no por unanimidad total (en torno al 4), pero se muestra claramente indeciso con respecto a Europa que recibe menos adhesiones que incluso el mundo. El grupo 7 presenta el mismo perfil con la excepción importante de Europa que recibe la máxima puntuación, con un 4 frente al 3,4 de media. El grupo 9 expresa identidades parecidas a los grupos 6 y 7 ya que afirman sentirse miembros de todos los ámbitos propuestos (4) aunque se significan por arriba con un 4,6 en su adhesión a la familia y por abajo, en su sentimiento hacia la comunidad autónoma (3,8).

El grupo 4 es el más extremo en sus adhesiones y rechazos. Es unánime en su identidad familiar (5), se siente pertenecer a su barrio y a su ciudad, pero igualmente el rechazo es unánime frente a la identidad europea (2,6). Entre ambos extremos se encuentran indecisos en su pertenencia a la comunidad autónoma, al mundo y lo que es más llamativo con respecto a España, que recibe la mínima puntuación (3), por debajo de la media (3,9, bastante baja y no unánime).

Tabla 6. ¿Quién eres? ¿Tu identidad está en...?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
<i>Mi familia</i>	4,500	3,600	4,857	5,000	4,750	4,167	4,167	4,167	4,600	4,417
<i>Mi barrio</i>	4,250	3,600	4,286	4,400	4,000	4,000	4,667	3,667	4,200	4,125
<i>Mi pueblo o ciudad</i>	4,250	4,400	4,000	4,000	4,000	4,000	4,167	3,333	4,000	4,000
<i>Mi comunidad autónoma</i>	4,000	3,600	3,000	3,400	4,000	4,167	4,167	3,667	3,800	3,729
<i>España</i>	4,500	4,200	3,000	3,000	4,500	4,000	4,167	4,000	4,400	3,917
<i>Europa</i>	4,000	3,800	2,571	2,600	4,250	3,333	4,000	3,333	4,000	3,479
<i>El Mundo</i>	3,500	4,000	3,714	3,600	4,000	3,833	3,833	3,000	4,000	3,708

VI. Relación entre individuo e instituciones

Esta relación se formulaba mediante la pregunta: ¿Qué entiendes por libertad? (Tabla 7). En este ámbito hay tres opciones en las que se produce una cierta unanimidad. La primera es el rechazo unánime a la opción “hacer lo que queramos”, la segunda es la indecisión unánime frente a “hacer lo que queramos mientras no perjudique a los demás” que indicaría un cierto alejamiento de una tendencia liberal clara. La tercera es la adopción de una postura clara de servicio a la comunidad inmediata que se formulaba en estos términos: “Poder intervenir en nuestro entorno para mejorar la comunidad, por ejemplo en nuestra aula de maestros”.

Las otras preguntas reciben respuestas más diferenciadas.

La opción: la libertad es expresar con libertad opiniones y creencias es casi unánimemente adoptada por el grupo 4 (4,4 frente a 4,1 de media) mientras que el grupo 9 está indeciso (3,8). El corolario necesario para que esto sea posible que es “la práctica correcta del Estado de Derecho” no es apreciado por el grupo 4 (3,4) mientras que es una opción apreciada por el grupo 9 de forma que se produce una incongruencia.

Los grupos 6 y 7 expresan su conformidad en que la libertad es expresar opiniones y creencias en libertad; sin embargo, el grupo 7 tampoco relaciona libertad con la práctica del Estado de Derecho (3,5).

En relación con estas opciones está la aseveración: “la libertad es un derecho que el Estado debe preservar” que parece ser aceptada por casi todos los grupos, a excepción de tres indecisos entre los que se encuentra el 4. No parece discriminante en tanto que el grupo 9 es casi unánime en su adopción (4,6 frente a 4,1 de media).

En lo que atañe a la libertad definida como capacidad de asociación y organización civil, que se expresaba: “poder asociarme o agruparme con otros para lograr un objetivo común”, el grupo 4 resalta por su indecisión ante esta opción concreta (3,4) aunque sigue la misma pauta que todos los grupos en la gran valoración del trabajo en la comunidad y en concreto en el aula como he indicado.

VII. ¿Qué valores de ciudadanía prefieres? Tabla 8

Tabla 8. ¿Qué significa ser un buen ciudadano o buena ciudadana?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
Ser capaz de adoptar las decisiones más sabias	3,333	4,500	4,500	4,000	3,500	3,600	4,250	4,000	4,500	4,000
Respetar las leyes	4,000	4,250	3,600	4,500	4,750	4,000	4,750	4,667	4,500	4,306
Votar en las elecciones	4,000	4,250	3,250	4,000	4,000	4,000	5,000	4,667	4,667	4,185
Trabajar lo más posible	3,333	4,250	2,000	4,000	2,500	3,000	2,333	3,250	3,500	3,217
Cumplir las responsabilidades	4,000	3,500	4,000	4,250	4,000	3,600	4,667	4,600	4,200	4,118
Mostrar un comportamiento ético y moral	4,500	4,400	4,429	4,000	4,333	4,600	4,800	4,667	4,500	4,487
Denunciar las injusticias	4,500	4,333	4,429	4,000	4,333	4,200	5,000	4,200	4,000	4,342
Demstrar y reivindicar un pensamiento crítico	4,000	4,000	4,000	4,000	3,500	4,500	5,000	4,333	4,333	4,192
Conocer la historia y la cultura del país	4,000	4,333	4,500	4,000	4,500	4,333	4,250	4,000	4,333	4,296
Conocer los símbolos del país, como la bandera, el himno, etc.	3,000	3,000	2,500	4,000	4,333	2,000	3,600	3,500	4,000	3,318
Seguir las noticias políticas	2,000	3,000	3,000	.	2,500	3,500	3,000	3,000	2,500	2,867
Estar dispuesto a defender el país	4,000	4,000	2,667	.	4,000	3,000	3,000	2,500	4,000	3,389
Convivir en paz con los demás	4,500	2,750	4,000	4,500	4,250	4,500	4,600	4,400	4,500	4,229
Ser solidario con los demás	3,750	2,750	4,333	4,400	3,750	4,000	4,333	3,333	2,750	3,773

La última tabla (8) es la más compleja y la que nos podría dar una idea más cabal de los valores de ciudadanía de los cuatro grupos de los que estamos ocupándonos. En primer lugar señalaré para cada grupo las 7 variables más aceptadas que se corresponden con los ítems característicos de los modelos de ciudadanía adoptados como teoría sustantiva en esta investigación. Se ordenarán de mayor a menor puntuación y nos dará una idea de la tendencia del grupo y de la homogeneidad entre los miembros del grupo. Luego señalaré las variables rechazadas que nos guían incluso con más claridad en la valoración del grupo.

Presento primero los resultados de los grupos 6 y 7 que son los que se mostraron más eficaces y activos en educación para la ciudadanía democrática de niños de Primaria.

Grupo 6

Preferencias

Mostrar un comportamiento ético y moral (4,6)

Demostrar y reivindicar un comportamiento crítico (4,5)

Convivir en paz con los demás (4,5)

Conocer la historia y la cultura del país (4,3)

Denunciar las injusticias (4,2)

Respetar las leyes (4)

Votar en las elecciones (4)

Rechazos:

Conocer los símbolos del país (2 frente a 3,3 de media)

Estar dispuestos a defender el país (3 frente a 3,3 de media)

Grupo 7

Este grupo es especialmente unánime en sus adhesiones

Preferencias:

Denunciar las injusticias (5)

Votar en las elecciones (5)

Demostrar y reivindicar un comportamiento crítico (5)

Mostrar un comportamiento ético y moral (4,8)

Respetar las leyes (4,7)

Cumplir las responsabilidades (4,6)

Convivir en paz con los demás (4,6)

Rechazos:

Trabajar lo más posible (2,3)

Estar dispuestos a defender el país (3 frente a 3,3 de media)

Seguir las noticias (3)

Conocer los símbolos del país (3,6 frente a 3,3 de media)

A continuación se exponen los resultados de los grupos 4 y 9 que resultaron poco eficaces en sus propuestas para educar en ciudadanía.

Grupo 4

Este grupo no parece tener una homogeneidad interna y sus preferencias se reparten entre las diversas opciones (con un 4).

Preferencias:

Respetar las leyes (4,5)

Convivir en paz con los demás (4,5)

Ser solidario con los demás (4,4)

Cumplir las responsabilidades (4,2)

Los ocho restantes opciones se valoran con 4.

Rechazos unánimes por omisión:

Seguir las noticias políticas

Estar dispuesto a defender el país

Grupo 9

Preferencias:

Votar en las elecciones: (4,6)

Respetar las leyes: (4,5)

Mostrar un comportamiento ético y moral (4,5)

Convivir en paz con los demás (4,5)

Ser capaz de adoptar las decisiones más sabias (4,5)

Conocer la historia y la cultura del país (4,3)

Demostrar y reivindicar un comportamiento crítico (4,3)

Rechazos:

Seguir las noticias políticas (2,5)

Ser solidario con los demás (2,7)

A continuación presento un cuadro sinóptico de los valores prioritarios y de los valores rechazados por estos cuatro grupos. He optado por esta presentación, intentando hallar algún punto discriminante que indique qué valor o qué característica grupal que diferencie los grupos entre sí y posteriormente podría “explicar” su actitud y forma de abordar la educación para la ciudadanía democrática.

VALORES CUALITATIVOS				
		Valores de ciudadanía expresados por los grupos 6,7, 4 y 9		
		Cuadro sinóptico de los valores adoptados y rechazados		
Grupo 6	Grupo 7	Valores más votados:	Grupo 4	Grupo 9
x4	x5	Votar en las elecciones	x4	x4,6
4,2	x5	Denunciar las injusticias		
x4	x4,7	Respetar las leyes	x4,5	x4,5
x4,6	x4,8	Mostrar un comportamiento ético y moral	x4	x4,5
x4,5	x4,6	Convivir en paz con los demás	x4,5	x4,5
		Ser capaz de adoptar las decisiones más sabias		x4,5
x4,3		Conocer la historia y la cultura del país		x4,3
x4,5	x5	Demostrar y reivindicar un comportamiento crítico		x4,3
		Ser solidario con los demás	x4,4	
	x4,6	Cumplir las responsabilidades	x4,2	
		Trabajar lo más posible	x4	
		Rechazos:		
	x2,7	Seguir las noticias políticas	x2	x2,5
x3	x3	Estar dispuesto a defender el país	x2	
		Ser solidario con los demás		x2,7
	x2,3	Trabajar lo más posible		
x2		Conocer los símbolos del país		

Como se aprecia los valores expresados aquí coinciden en general con los hallados para el grupo clase. Las diferencias entre los cuatro grupos considerados son pequeñas y están repartidas tanto en sus preferencias como en sus rechazos.

El rechazo a un concepto de ciudadanía estático, formal, nacionalista y legalista o minimalista parece confirmarse si observamos lo expresado por estos cuatro grupos y tenemos en cuenta la media de todos los grupos.

La libertad, la solidaridad y un comportamiento ético y moral parecen las prioridades. Sin embargo y siguiendo la pauta general se produce una indefinición en los valores de ciudadanía por lo que solo cabe hacer unas pocas consideraciones.

La única actitud que no adopta ningún grupo de los dos menos “eficaces” es la necesidad de “denunciar las injusticias”. Mientras que en el otro extremo, el grupo 7, la abraza de forma unánime.

Por otro lado no es prioritario como valor democrático para los grupos 6 y 7, “ser capaz de tomar las decisiones más sabias”.

El grupo 9 plantea una nota discordante con la clase y en concreto con los otros tres grupos al rechazar el valor de “solidaridad”, aunque como se ve no es prioritario para los grupos 6 y 7, pero no es valor rechazado.

Cabría afirmar que los grupos mejor valorados presentan una mayor homogeneidad en sus valores, siendo el grupo 7 unánime en la necesidad de “denunciar las injusticias” y sobre todo de “demostrar y reivindicar un comportamiento crítico”.

Conclusiones

Los resultados en esta forma de agregación no han producido una información suficiente sobre valores y objetivos de los grupos. La dispersión es patente y no se desprenden tendencias significativas que me permitan otorgar una especificidad a los grupos. Así como he podido desvelar prácticas y formas de trabajo extrapolables a otros

contextos en el transcurso del análisis cualitativo, el análisis estadístico por grupos no parece que sirva para otros casos. De forma que no he podido dilucidar si existe una coherencia entre los valores de ciudadanía que expresan estos cuatro grupos y sus preferencias para educar en ciudadanía.

Este cuestionario ganaría en credibilidad si fuera acompañado de interrogatorios abiertos a cada grupo, a modo de *focus group*, por ejemplo, que aclararan las opciones de cada miembro y generaran un debate entre ellos. Esta opción no era posible ya que hubiera supuesto el procesado estadístico inmediato de los cuestionarios, materialmente irrealizable y un seguimiento posterior de los alumnos, ya fuera de la Facultad.

Realicé un debate que debía versar sobre esto con toda la clase, que fue debidamente grabado. Sin embargo no aportó claridad alguna ya que mis alumnos dieron sus opiniones sobre la asignatura de Educación para la Ciudadanía que fue objeto de enconado debate por entonces, junio de 2008, en los medios y en el Parlamento, y no conseguí que se centraran en nuestro trabajo de aula. A pesar de ello, los datos que reproduzco y analizo en este capítulo permiten atisbar la naturaleza y la complejidad de la formación de maestros y maestras de Educación Primaria en Educación para la Ciudadanía.

CONCLUSIONES

Consideraciones previas

Esta tesis surge de la necesidad de realizar un proceso de auto-evaluación de mi papel como formadora de maestros en el que se conjugan investigación y docencia. Es un experimento de investigación-acción en el campo de la didáctica de las ciencias sociales. En virtud de mi formación y mi experiencia docente me decidí por la escuela de geografía crítica ya que el objeto y métodos del análisis regional crítico servían este propósito. Esta escuela de análisis converge en el propósito y las pautas de investigación con el trabajo por proyectos en torno a un tema controvertido. Ambas propugnan el fomento y desarrollo de unas competencias que se perciben y se utilizan como poderes de ciudadanía.

Mi intervención se cifró en la dirección de un trabajo de análisis regional que se articuló en torno a un tema controvertido o problema. Pretendía con ello un desarrollo autónomo de la conciencia ciudadana basada en el contexto y espacio de vida del alumno y que tuviera una proyección práctica real.

Permítaseme recapitular el marco paradigmático que ha presidido, limitado y guiado todos los pasos de la investigación, en tanto que pauta su relevancia, idoneidad, fiabilidad y rigor. Los parámetros de la tesis se adaptan al paradigma constructivista, hermenéutico o interpretativo que contempla las ciencias sociales como un compromiso subjetivo antes que objetivo, como un medio para tratar la experiencia directa de las personas dentro de contextos específicos, es decir mi clase de didáctica de las ciencias sociales y mi propio compromiso que se guía por los principios de libertad, tolerancia, equidad, respeto por la verdad y respeto por la razón. Rescata la comprensión y la interpretación singular de la realidad desde la postura conceptual e ideológica propia de cada docente, aunque sin soslayar que las acciones singulares son también sociales. Así

uno de mis objetivos era presentar pautas y procedimientos que pudieran contribuir a la relación de buenas prácticas en la formación inicial de maestros.

Desde este prisma se analizan los fenómenos no solo como casos particulares sino también como fruto de procesos sociales y culturales en un ámbito y en un contexto específico. Porque pienso que la formación en valores es consustancial a la educación de los maestros quise comprobar si, en el marco de la asignatura de didáctica de las ciencias sociales, la comprensión crítica de un fenómeno social expandía, en efecto, la conciencia de ciudadanía de mis estudiantes y les cualificaba, a su vez, para educar en ciudadanía a unos hipotéticos alumnos de Primaria. Asimismo quise comprobar si podía lograrse una formación en ciudadanía sin adoctrinamiento y con completa independencia de una asignatura ad hoc, que parecía ya en el año 2008 sujeta a amenazas y vaivenes académicos y políticos. En efecto, no podrían separarse las actitudes y valores de mis alumnos, futuros maestros de Educación Primaria, ni los míos como investigadora, del contexto social y cultural de la sociedad española de la primera década del siglo XXI.

El 2008, año en que realicé el experimento en mi clase, fue el año del comienzo de lo que hoy conocemos como la mayor crisis económica y después social desde la de 1929. Ni yo ni mis alumnos lo sabíamos, por lo que algunos de los supuestos sobre los que construí mis hipótesis y mi propuesta han perdido peso y otros han cobrado una mayor importancia o urgencia.

Parece diluirse, por ejemplo, la voluntad de la Unión Europea de preservar, fomentar y expandir los valores de libertad, igualdad, justicia social y solidaridad, característicos de nuestro ámbito político e identidad. Necesidades más urgentes como pueda ser el pago de las deudas de algunos países o el aumento de la productividad, en vez de un reparto más equitativo de la riqueza, acaparan el interés de los gobiernos de los estados europeos y sobre todo de las instituciones. La prevalencia de una concepción neoliberal de la sociedad se ha impuesto entre los gobiernos nacionales y supranacionales desmantelando lo que se conoce como estado del bienestar que se construyó después de las guerras mundiales. El importante conjunto de derechos económicos y sociales que parecía inamovible y que los estados tutelares debían preservar y mantener va desapareciendo. Incluso los derechos de tipo cultural, como los concernientes a la orientación sexual se ponen de nuevo en entredicho. Las novísimas formas de

comunicación y de participación, de inconmensurable inmediatez y efectividad, son objeto de ataques que reducen la privacidad y la seguridad de los ciudadanos en vez de ampliarlas. En general cabe afirmar que los valores y las prácticas democráticos no están asegurados sin la constante vigilancia y reivindicación de los ciudadanos, como parece probar la extensión de la corrupción en España y en otros países. Parece pues necesario un rearme social que requeriría la vigilancia y la acción de ciudadanos alertas y conscientes de sus derechos y obligaciones, es decir personas educadas en las virtudes de la *res* pública. Para alguno de nuestros supuestos representantes no parece prioritaria la educación en ciudadanía a la vista de su anulación en el currículo, por lo tanto plantear alternativas que sirvan al mismo propósito devuelve plena actualidad a esta investigación que se inició hace seis años.

En el marco hermenéutico, el investigador puede hacer uso de concepciones peculiares de conocimiento, que sustentan la opción en favor de un estudio de caso como el presente y su fin principal es producir conocimiento práctico y útil. Me adherí a sus principios porque en él se puede recurrir a métodos cualitativos y cuantitativos y emplear diferentes técnicas e instrumentos de planificación, acopio de información, observación y evaluación, lo que habría sido impensable en un marco claramente positivista. Merced a esta apertura, ya aceptada en investigación socio-educativa, pude analizar a través de dos canales metodológicos los posibles cambios en la comprensión y asunción de los valores de la ciudadanía democrática por parte de mis alumnos así como la mejora de su competencia para educar en ciudadanía.

En el primero, de índole cuantitativa, se procesaron mediante un instrumento estadístico, el SPSS, los valores y actitudes expresados por toda la clase en dos cuestionarios cerrados, uno previo y otro posterior a la intervención educativa. En un paso sucesivo me propuse el análisis y discusión de algunos de los resultados de los cuestionarios pero agregados por grupo de trabajo, ya que me interesaba penetrar en las actitudes y formas de representación de los grupos. Esta pretensión presentó dificultades que explicaré más adelante.

En la discusión interpreto y cotejo los resultados con modelos de ciudadanía y de educación para la ciudadanía que constituyen la teoría sustantiva que apoya todos los análisis.

El segundo canal, de índole cualitativa, estudia los trabajos llevados a cabo durante el curso y que constituyen el núcleo de mi intervención educativa. El análisis de orden cualitativo de estos trabajos me ha permitido en primer lugar inferir algunas conclusiones sobre la capacidad docente adquirida por mis alumnos y sobre su uso educativo, y, en segundo lugar correlacionar este resultado con el obtenido en los cuestionarios.

1. Análisis cuantitativo

1.1 Conclusiones acerca de los valores de ciudadanía del grupo clase

Reproduzco a continuación algunos puntos especialmente relevantes de las conclusiones parciales de la discusión que llevé a cabo. El grupo clase es bastante homogéneo en lo que concierne a valores y actitudes como ciudadanos aunque, en algunas variables Postest, las preferencias están más repartidas entre las opciones planteadas. Los valores de ciudadanía de mis alumnos no cambian sustancialmente después de la intervención, lo que es comprensible dado que se trata de personas jóvenes pero adultas de más de diecinueve años, aunque es preciso reconocer que la hipótesis de partida de que sí era posible cambiar estos valores no se ha cumplido.

El grupo en su conjunto separa con claridad los temas políticos de los sociales. Así, presenta una desconfianza de base hacia las instituciones propias de una democracia, incluyendo la judicial, y hacia los políticos. En el Pretest parece prevalecer un sentimiento negativo hacia la gestión de lo público con un desinterés notable hacia la política, tanto en lo que concierne a la información como a la participación, restringiéndose una y otra al ámbito familiar y privado. En el Postest se incrementa algo el interés y el compromiso pero se mantiene el nivel de desconfianza.

Es de especial relevancia la nula presencia de Internet, que concuerda con el bajísimo nivel de uso de la red en aquel momento que se ha incrementado exponencialmente en los dos últimos años.

En lo que atañe a los temas sociales, el interés es unánime, lo que parecería una incongruencia, si no fuera porque, en el momento de realizarse la investigación, en el

segundo cuatrimestre de 2008, la política no aparecía en los medios de comunicación como la gestión de los asuntos de la sociedad sino como el relato de las pugnas partidistas y ajenas al conjunto de problemas de los ciudadanos.

Es de reseñar el poco interés por cualquier actividad asociativa. Sería interesante corroborar si se trata de un rasgo cultural más o menos local que no se reproduce en otras partes de España o si obedece a falta de tiempo o a otros factores. En cualquier caso denotaría poca confianza en la capacidad de cambiar las cosas mediante la asociación. Es especialmente notorio en lo que atañe al deporte, lo que pudiera achacarse para Madrid a cuestiones logísticas como son las distancias y la escasez de instalaciones. Sería interesante realizar una correlación con el género.

En cuanto al funcionamiento de las instituciones democráticas el grupo de estudiantes se muestra pragmático, aceptando las reglas del juego democrático como el mejor sistema para dirimir los conflictos, pero al tiempo desconfiado ya que percibe en su conjunto que ni los políticos ni los sistemas de control democráticos realizan correctamente sus funciones. Por otro lado, son idealistas y optimistas en lo que atañe a las posibilidades reales de la participación y la reivindicación política que mejora en el Postest.

Me causó cierta sorpresa que expresasen alguna tolerancia hacia la mentira y la corrupción al mismo tiempo que una parte del grupo mostrara una cierta indecisión acerca del papel de la ciencia y de la información en la adopción de decisiones por parte de los políticos, tanto más que esta actitud no mejora en el Postest. Todos estos rasgos concuerdan con los de la población española en general, pero parecen especialmente preocupantes en personas que se van a dedicar al cultivo y fomento de la ciencia y del conocimiento.

En lo que se refiere a los canales de participación en el ámbito público, tanto antes como después del curso se mantiene la preferencia clara por el voto, pero son ampliamente admitidas acciones reivindicativas directas como las manifestaciones o la huelga, rechazándose únicamente aquellas que implican con claridad algún grado de violencia física o legal. Asimismo es de notar esta tendencia hacia la pasividad en el rechazo de la opción de participar o colaborar en algún partido político, sobre todo

frente a la aceptación general del voto. La única forma de participación, bastante pasiva, que se incrementa notablemente Posttest es la de seguir la actualidad política en los medios de comunicación.

De la misma manera que se diferenciaban los temas políticos de los sociales, en este caso está muy ampliamente aceptada la necesidad de participar en los problemas sociales para cambiar las cosas, y más concretamente, más de la mitad de la clase piensa que su labor como maestros y maestras es su mejor forma de participar en la comunidad.

En cuanto a la identidad y la aceptación del “otro” rechazan la “pertenencia a la especie humana”, lo que contradice la percepción positiva que expresan con respecto al multiculturalismo y pluralidad de credos. Por otro lado, se rechaza la inclusión de tipo legal mientras que la adhesión más claramente aceptada es la de compartir una historia, una cultura y una lengua comunes. Por el posible carácter reactivo de algunas respuestas, es difícil discernir el grado de aceptación real del grupo de otras culturas, ya que pudiera prevalecer lo “políticamente correcto”.

Por otro lado, sí parece muy arraigada la cultura del diálogo frente a la imposición o la violencia, aunque este es uno de los ejemplos en los que el grupo se muestra más reflexivo y cauto en la exposición y gestión de los conflictos, abandonando en el Posttest los extremos.

La relación del individuo con las instituciones como estructuras en las que cristalizan los protocolos de negociación de necesidades e intereses es uno de los rasgos definitorios de los modelos de ciudadanía. En este importante ámbito podría decirse que el grupo expresa un espíritu de servicio a la comunidad a través de su trabajo, es decir que prefieren la pregunta qué puedo yo hacer por el Estado a la opuesta, qué puede hacer el Estado por mí. Esto junto a la preferencia mayoritaria de la máxima liberal “la libertad es un derecho que el Estado debe preservar” nos remitiría a una concepción liberal comunitaria de ciudadanía. Sin embargo, se produce al menos en el Pretest, cierta incongruencia en tanto que mis alumnos no se expresan con tanta claridad a la hora de fijar las reglas de convivencia contándose numerosos indecisos a la hora de valorar el Estado de Derecho o el pacto social.

Creo que esta indecisión en realidad denotaba el desconocimiento del significado de ambos conceptos que, al menos para el caso de este grupo, pudiera atribuirse a la ausencia de una formación adecuada en ciudadanía. La situación cambió significativamente en el Postest otorgándoles el valor adecuado.

La jerarquía de los siguientes valores y actitudes me permiten afirmar que el grueso del grupo se decantaría por un concepto liberal pero comprometido y responsable con sus conciudadanos, ya que se hace gran hincapié en la solidaridad. No sabría interpretar el alcance de esta solidaridad, si es de carácter emocional o compasivo o más bien se refiere a una distribución de la riqueza justa como parece indicar que se cuente entre los rasgos definitorios del buen ciudadano junto al servicio a la comunidad la “denuncia de las injusticias”. Como corolario a esta tendencia, está la referencia a la necesidad de demostrar y reivindicar un pensamiento crítico que es adoptada por la mitad de los estudiantes.

El modelo institucional, cívico nacionalista cuenta con pocas adhesiones. En líneas generales el grupo mantiene en el Postest las tendencias del Pretest y se reafirma el concepto de ciudadano liberal pero solidario con hincapié en los valores de rectitud moral y altruismo idealista.

Cuando terminé la discusión de los resultados me quedé algo preocupada por la incoherencia de las respuestas en las que alternaba un espíritu altruista e idealista defensor de la democracia con un pragmatismo resignado con respecto a comportamientos poco lícitos de políticos y al funcionamiento deficiente de ciertas instituciones. Esta incoherencia me llevó a pensar que quizá los cuestionarios no estaban bien formulados, pero enseguida comprendí que mi población estadística era una muestra muy representativa de la población española en general. En efecto las actitudes y los valores expresados por mis estudiantes coincidían muy estrechamente con los expresados reiteradamente en las encuestas del Centro de Estudios Sociológicos. Las causas que explican la cultura política española han sido ya expuestas y aunque se remontan al periodo preconstitucional y a la transición a la democracia parecen haber incidido también en personas tan jóvenes.

En esta investigación hice uso de los modelos de ciudadanía existentes en este campo de estudio como teoría sustantiva que guiase la formulación de los cuestionarios y me permitiera categorizar las respuestas. Un proceso inductivo hubiera requerido una población mucho mayor y un proceso de categorización muy complejo. Con respecto a la cuestión de si podemos encuadrar a mis estudiantes en alguno de los modelos existentes, aunque he utilizado preferentemente el continuo maximalista-minimalista, la respuesta es que aparecen tendencias pero no claras, excepción hecha del modelo nacionalista patriótico unánimemente rechazado. Es decir que se encuentran en la parte intermedia del continuo.

Los cuestionarios son una pieza clave para lograr una imagen real de lo que piensan los encuestados. Estoy segura de que este cuestionario es perfectible pero el hecho de que las respuestas obtenidas coinciden con las de la población general me hace pensar que el esfuerzo importante puesto en su elaboración no ha sido baldío. Hice acopio de todos los elementos y modelos existentes sobre el tema y traté de que fueran lo más completos posible para que recogieran todas las opciones, pero sin inducir las respuestas ni guiarlas. A veces hago alguna redundancia y a veces desordeno las preguntas con tal propósito.

Realicé un primer ensayo un año antes con un grupo anterior en lo que puede considerarse un primer ciclo de los que consta un proceso de investigación-acción.

1.2 Conclusiones acerca de las preferencias en educación para la ciudadanía

Lograr que mis alumnos adquiriesen una competencia suficiente para educar en ciudadanía democrática a sus futuros alumnos de Primaria trabajando el conocimiento del medio de forma crítica era mi objetivo central. Las respuestas del Postest muestran la percepción que tienen mis alumnos de su recién adquirida cualificación docente. Si no hubiera realizado en paralelo un análisis de sus propuestas educativas reales este sería un baremo importante para calibrar la eficacia del instrumento que se ponía a prueba.

Si miramos solo las respuestas emitidas, el hecho de que no consiguiera que aumentara el interés por la educación para la ciudadanía entre mis estudiantes ya invalidaría todo el proceso. Así en el Pretest solo un poco más de la mitad de mis estudiantes pensaba que

era necesaria en Primaria, lo que es de por sí extraño e incluso preocupante; cuatro alumnos menos opinaban esto en el Postest, aunque también bajaba el número de personas que pensaba que era irrelevante.

En cuanto a si era mejor tratar este tipo de educación a través de otras ciencias aumenta el número de respuestas afirmativas, pero el 25% de la clase aún opina que no es así.

Entrando en el detalle de qué tipo de ciencia o disciplina sería más adecuada, se afianzan y ganan posiciones en el Postest el derecho, la geografía y la economía así como el área de conocimiento del medio. El caso de la geografía y del conocimiento del medio podría atribuirse a la experiencia directa entre los alumnos del potencial formativo que indudablemente presentan para el aula de Primaria.

No es despreciable el caso de la economía ya que pudiera remitir a una concepción avanzada de ciudadanía en la que los derechos económicos vienen a mejorar y completar los políticos y sociales. Recordemos el carácter solidario e idealista del concepto de ciudadanía del grupo.

No podría decirse que haya una homogeneidad total entre los estudiantes en el Pretest; pero sí que parece existir una tendencia en el grupo hacia un modelo liberal progresista o maximalista en el que educar para la solidaridad, la libertad y el respeto por los derechos humanos. Tampoco se deja de lado la comprensión de los problemas y el conocimiento de los cauces de participación en el ámbito público. Por el contrario, se rechazan los temas más propios de la educación cívica menos comprometida o minimalista, de carácter estático y legal.

Los resultados del Postest siguen dando prioridad a la libertad y la solidaridad congruentes con los valores de ciudadanía expresados. Me atrevo a afirmar que el ascenso a la tercera posición del “conocimiento de los problemas” como tema prioritario de educación para la ciudadanía obedece a las características del trabajo, objeto de la intervención.

Junto a este, los cambios más significativos incluyen el incremento de la importancia del poder de la sociedad civil, en paralelo al de la importancia otorgada a la corrupción,

lo que considero un logro. Por otro lado, el hecho de que el cambio social y los derechos humanos pierdan posiciones como temas interesantes para educar en ciudadanía podría obedecer a la necesidad percibida por los futuros maestros de usar la concreción y la cercanía en el tiempo y en el espacio, estrategias adecuadas al estadio de desarrollo moral de los alumnos y propias del tratamiento de temas abstractos en el aula de Primaria. Confirma esta necesidad el cambio que se operó en el ámbito de trabajo de preferencia; en el Pretest junto al barrio, votado por la mitad de los sujetos, aparecían la ciudad y luego el mundo, la autonomía, la nación y Europa, en ese orden de preferencia con pocos sujetos. En el Postest se incrementa la preferencia por el barrio y la ciudad y casi desaparecen las demás opciones.

Por otro lado se confirma el rechazo de todo lo concerniente a la educación cívica de carácter legal, a la identidad nacionalista y los emblemas patrióticos junto con la ideología, el partido político e incluso el asociacionismo y el Parlamento. Creo que estos cambios serían atribuibles a la intervención en tanto que ésta les obligaba a interesarse e investigar cuestiones de convivencia y posibles problemas de índole social en el ámbito más cercano y local, si bien debían explicarlos acudiendo a ámbitos sociales y económicos superiores e incluso globales. Este rechazo es coherente con el expresado ya en el cuestionario sobre valores de ciudadanía y solo en este sentido puede decirse que concuerdan modelo de ciudadanía y educación ciudadana.

La medida real de sus objetivos para educar en ciudadanía así como de su capacidad para conseguirlo se percibe en los trabajos que presentaron, instrumento de su formación. Las conclusiones del análisis cualitativo son las que mayor proyección tienen de las obtenidas en la investigación y las que han contribuido más a mi propia formación como docente.

2. Análisis cualitativo

2.1 Niveles de análisis

Cuando emprendí el estudio de los trabajos realizados por mis alumnos lo hice con curiosidad, entusiasmo y al mismo tiempo cierta prevención ante la dificultad de desbrozar y analizar unos documentos complejos en los que confluían datos objetivos y formas pautadas de procesado de estos, junto a opciones y decisiones de índole

subjetiva e ideológica. En efecto mis alumnos debían seguir las pautas metodológicas, bastante estrictas, del análisis regional, que les señalé, pero la elección del tema controvertido, de su tratamiento, y la profundidad de los análisis así como la elaboración formal corrían a cargo de cada grupo. En lo que se refiere a la adaptación didáctica para una hipotética clase de niños de once años tenían completa libertad y podían basarse tanto en el fondo como en la forma en el dossier didáctico que les ofrecí como en todo lo que podía aportar la bibliografía disponible en este campo.

De forma que la conclusión síntesis que presento más abajo es el resultado final de varios ciclos de lecturas y comparaciones buscando en cada ciclo la reducción o síntesis de los datos “en bruto” que llevaba a la siguiente y de la cual surgían categorías que permitían las comparaciones y la comprensión intersubjetiva. En los procesos de clasificación, ordenación, categorización y síntesis se han “generado” varios niveles de análisis.

El primero contiene los trabajos en bruto que ya constituyen productos elaborados para la comunicación y transmisión de conceptos y datos de diversas categorías y ámbitos, unos pautados y otros no previstos.

El segundo nivel contiene los análisis de los trabajos con aporte de citas y pruebas que respalden y justifiquen la selección y clasificación de los materiales y las inferencias realizadas. Pensé en un primer momento colocar estos largos y a veces farragosos documentos en apéndice, pero realmente constituyen las bases de datos que dan credibilidad y fiabilidad a mis aseveraciones

El tercer nivel contiene los resúmenes de estos análisis que podrían considerarse conclusiones parciales. No los he incluido en estas conclusiones generales por ser demasiado largos.

El cuarto nivel contiene la evaluación de la labor de cada grupo con arreglo a los criterios de eficacia en educación para la ciudadanía, preestablecidos. Esta clasificación sigue las pautas de exigencia de lo que se considera una educación para la ciudadanía maximalista, es decir en la que el radio de acción de la responsabilidad se amplía hasta el ámbito universal. Se trabaja activamente por la justicia y las condiciones sociales

hasta lograr el empoderamiento de todos los ciudadanos y se asume que las desigualdades sociales y económicas deben subsanarse si se pretende convertir en realidad una ciudadanía y una participación auténticas. Es decir que el nivel de conocimiento de los fenómenos sociales y el nivel de conciencia ciudadana eran muy altos, sobre todo en lo que concierne a la propuesta didáctica para Primaria.

El quinto nivel surgió a medida que procedí a la ordenación y listado de todas las tareas, formas de procesado de datos y procedimientos que tanto la disciplina metodológica como la creatividad de mis alumnos me iban brindando. Los reconocí como conceptos y categorías emergentes que permiten las generalizaciones. Son las conclusiones que presento más abajo y que se pueden extrapolar a otras situaciones y a otros contextos docentes.

El sexto nivel se plasma en una matriz en la que se exponen en el eje de ordenadas estas categorías emergentes, tareas, procedimientos o habilidades y los grupos en el de abscisas y se sintetiza así el nivel de desempeño de los grupos.

El séptimo nivel es la conclusión síntesis en la que como su nombre indica sintetizo toda la información sobre los grupos realizando generalizaciones, inferencias o afirmaciones ya justificadas aunque siempre son susceptibles de mayor precisión y objetividad.

He podido comprobar personalmente que, en efecto, se produce un aprendizaje en el transcurso de la investigación acerca de los métodos en sí, que no siguen un protocolo preestablecido como en la investigación cuantitativa. En mi caso “emergieron” o se manifestaron en el transcurso de los trabajos una serie de tareas o formas de procesar e interpretar los datos del análisis regional, susceptibles de constituir categorías y que eran indicativos claros del nivel de eficacia educativa. Esta eficacia se manifiesta tanto en el ámbito cognitivo como en el actitudinal y de valores de ciudadanía.

En este punto es de rigor señalar que la evaluación de la eficacia instructiva y educativa de cada grupo es hipotética y no se comprobó en situaciones reales en aulas de Primaria. Mis valoraciones estarían pendientes de su contrastación empírica. Constituiría el objeto

de una investigación a realizar durante el practicum de futuros alumnos de grado o en un curso de master.

2.2 Conclusiones sobre los trabajos

De los resultados concernientes a todos los trabajos, se puede concluir que mis alumnos realizaron un esfuerzo importante en general tanto desde el punto de vista del estudio de diversas zonas de Madrid como desde el punto de vista de la intervención educativa. Esta comprendía una doble vertiente: la del trabajo cognitivo y la de la educación para la ciudadanía. Soy de la opinión que sus propuestas podrían ser aplicadas con éxito en aulas de Primaria del tercer ciclo.

2.2.1 Procedimientos y tareas en el procesado los datos

El conjunto de tareas relacionadas con el acopio de datos e información, su procesado y su uso para describir y explicar el fenómeno se reveló como crucial. Sirven para comprender el problema, es decir por un lado conocer sus causas y consecuencias y por otro lado, para formar opiniones y actitudes sobre la sociedad, la economía y el territorio que lo contextualiza; es fundamental para la creación y el desarrollo de la propuesta docente y educativa. Otras tareas pueden suplirse o corregirse pero este conjunto de conocimientos es condición sine qua non. El dominio de los cambios de escala, tanto temporal como espacial fue determinante.

El uso de la bibliografía adecuada y suficiente fue muy importante, ya que era la que documentaba e informaba sobre procesos más o menos complejos, asimismo, permitía no solo describir los fenómenos sociales y económicos y los procesos espaciales objeto de estudio, sobre todo llevaba a conocer las causas subyacentes ya fueran obvias u ocultas, y además las relaciones entre ellas. Los grupos que desempeñaron mejor su función formativa fueron los que pudieron dirigir a sus alumnos hacia los fenómenos socialmente relevantes porque los entresacaron de la multitud de datos disponibles.

Habría que distinguir entre el conocimiento adquirido mediante aportes bibliográficos y el conocimiento de primera mano, adquirido mediante encuestas o experiencias realizadas por el propio grupo, incluyendo material gráfico propio. Este tipo de información no fue necesario para lograr un buen resultado de conjunto, aunque, tampoco suficiente por si mismo.

La presentación de los datos no fue un aspecto discriminante en este caso, ya que todos se esmeraron mucho en la presentación, que requería un documento escrito y otros documentos en soporte informático que recogieran, en formato presentación, todos los datos de orden gráfico como fotos, mapas, estadísticas y vídeos. Además debían presentar un Power Point específico para educación para la ciudadanía. Un uso suficiente y sobre todo relevante, de este soporte es un buen indicador del dominio de los datos y de los supuestos ideológicos implícitos ya que permite aportar mucho material para ilustrar, probar o justificar texto y presentarlo a la clase y al profesor.

Una definición clara y precisa del problema es una habilidad muy significativa. Ninguno de los tres grupos menos valorados, consiguieron definir con claridad o precisión el problema que les interesaba o se abandonó a medida que se desarrollaba el trabajo. Ocurre lo contrario entre los que destacan.

La expresión de la postura ideológica explícita o manifiesta en el registro lingüístico, está muy correlacionada con la eficacia tanto instructiva como formadora y es inexistente en los trabajos peor considerados. Se corresponde, además, con la presencia de términos y citas de carácter reivindicativo. Es, por otra parte reseñable que todos los grupos, en mayor o menor medida, manifiestan la conciencia que sienten de ser agentes educadores.

2.2.2 Procedimientos y tareas para la intervención educativa en Primaria

El conjunto de tareas de la intervención educativa es de gran importancia porque pone en evidencia la disposición real de mis alumnos a la hora de pasar a la acción en la labor educativa y muestra las habilidades adquiridas y capacitación para llevar a cabo la acción educativa. Cada grupo escogía la forma en que se llevaba a cabo esta intervención entre las que propone la teoría y la psicología educativa para el área de conocimiento del medio en el último ciclo de Educación Primaria. Siete grupos optaron por la inmersión temática y dos por la unidad didáctica. Escoger una u otra no parece determinante para la educación en ciudadanía si nos atenemos a los resultados concretos de esta investigación.

No obstante, la inmersión temática tiene una estructura y exige una serie de actividades que en mi opinión favorecen el desarrollo de valores de convivencia participativa y democrática.

- ▶ Otorga derechos, sobre todo a decidir qué quieren conocer los propios alumnos, pero también entraña responsabilidades ante el grupo propio, el grupo clase y el profesor.
- ▶ Requiere trabajo en grupos pequeños y en gran grupo lo que ejercita la tolerancia, la responsabilidad, la autonomía unida a la cooperación y la ayuda mutua.
- ▶ Entraña la adopción de decisiones en asamblea siguiendo un proceso dialógico en el que el profesor es mediador, guía o facilitador pero que deja el peso del qué y el cómo estudiar un tema al conjunto de los niños.
 - Son los niños en el grupo clase los que deciden qué estudiar.
 - Trabajan para sí mismos pero también para los demás, cooperando dentro del grupo, para luego intercambiar lo aprendido con los otros grupos.
 - Se hace el vínculo entre significatividad de los conocimientos, y por lo tanto eficacia del proceso de estudio, y autonomía en el trabajo, es decir adquisición de una actitud responsable ante sí mismos y ante los demás.
- ▶ El diálogo en busca de consensos supone:
 - El auto-conocimiento en lo que concierne a las capacidades y habilidades, pero también a los valores, las creencias, las formas de relación y actitudes.
 - El autocontrol y la tolerancia en los turnos de palabra y en los debates.
 - El desarrollo de la expresión oral y escrita de conceptos pero también de sentimientos y actitudes, lo que acrecienta tanto la autoestima como la responsabilidad frente a los otros.
- ▶ En esta estrategia, el desarrollo cognitivo lleva aparejado el desarrollo moral porque la propia estructura del trabajo obliga al niño a ampliar el grupo de referencia que sustenta e indica los valores. Éste pasa de la propia persona y la familia al conjunto de pares y a la aceptación de reglas y leyes que involucran incluso a instituciones, como el propio colegio u otras organizaciones externas.

Las competencias docentes logradas por mis alumnos:

- Muestran la relación existente entre lo que han estudiado y comprendido del problema, y lo que plantean para sus alumnos.
- Se expresan en los objetivos e intenciones planteados así como en las directrices de trabajo de la unidad didáctica o los subtemas propuestos en la inmersión temática.
- Demuestran su creatividad para la adecuación al aula de temas a veces áridos o duros, así como su grado de compromiso para formar futuros ciudadanos.

El conjunto de competencias está vinculado estrechamente a su dominio del problema en su contexto. Es determinante la relación entre el conocimiento pormenorizado de la zona y del problema y el conjunto de actividades a realizar ya que dirigir a los niños al estudio de las variables apropiadas y a los lugares correctos exige un conocimiento del presente y del pasado muy profundo de la zona. Lo mismo sucede con los subtemas de estudio que proponen los grupos que optan por la inmersión temática. Este es un punto discriminante claro que baja mucho la evaluación de los grupos menos valorados ya que de la calidad de estas actividades y subtemas dependen varias habilidades posteriores a desarrollar en los niños.

La relación entre conocimiento y expresión crítica explícita marca el tono general de algunos trabajos e ilustra el compromiso en la formación de ciudadanos críticos.

El siguiente conjunto que recoge las técnicas y habilidades de investigación y comunicación propuestas por mis alumnos para sus niños evidencia un alto grado de competencia en todos los grupos. Esta es una de sus competencias fundamentales como maestros. El paso del ámbito de lo personal a lo global es lo que confiere un carácter o relevancia social a algunos de los trabajos.

La última serie de habilidades recoge la producción más concreta de informes, objetos, maquetas, cartas y en general propuestas, así como la práctica dialógica (trabajo cooperativo con intercambio de opiniones y debates) y es patente su falta en aquellos grupos peor conceptuados y más alejados de una educación ciudadana más comprometida.

3. Análisis mixto. Ensayo de integración

Esta última parte de la investigación responde a mi deseo de observar cómo se podían integrar resultados cuantitativos y cualitativos para ensayar en la práctica lo que expresa la literatura sobre métodos mixtos.

Así quise conocer las representaciones y actitudes de ciudadanía y los objetivos y preferencias para educar en ciudadanía de cada uno de los grupos para cotejarlos con su propuesta educativa, tal como aparece en los trabajos, que eran grupales. Por eso los resultados para el grupo clase entero no eran idóneos.

Además pensé que conocer las características de cada grupo sería interesante para ver si diferían mucho entre sí. Es decir si la media de la clase enmascaraba diferencias notables entre grupos.

Unido a este interés metodológico necesitaba conocer las características de cada grupo porque una de mis hipótesis de partida era que de unos valores de ciudadanía se derivan unos determinados planteamientos y preferencias para educar en ciudadanía, tal como indican las teorías de ciudadanía. Por eso en el momento de recoger los cuestionarios tanto a principio de curso como al final los ordené y guardé por grupo de trabajo.

3.1 Primer ensayo

Empecé realizando un primer análisis para esta forma de agregación solo para educación para la ciudadanía ya que mi intención era cotejar esos resultados con sus trabajos.

Comparé el análisis por grupos con el que había elaborado para el conjunto de la clase y puede afirmarse que los datos coinciden en conjunto pero presentan una mayor dispersión en los resultados agregados por grupos y por tanto las tendencias, aunque presentes no son tan claras.

Podría concluirse que la clase se decanta por un modelo más bien comprometido o crítico, sesgado hacia el lado máximo del continuo, si no fuera porque temas coherentes con este modelo como la preocupación por el cambio social o la corrupción, o la participación activa en la vida civil ocupan posiciones bajísimas en la escala de

preferencias. Los temas que el grupo agregado considera claramente poco importantes son los partidos políticos y la ideología que están en el extremo minimalista y que responden a una concepción legalista de la ciudadanía.

Entre unos y otros y dentro de una horquilla restringida se encuentran la responsabilidad o deber cívico la Constitución, los Derechos Humanos, la libertad, el Parlamento y el asociacionismo sin grandes diferencias. De forma que conceptos de los dos modelos anteriores se mezclan sin una jerarquía clara.

Estos resultados agregados coinciden con los resultados (no agregados por grupos) del Postest, excepto en los siguientes casos. La libertad, que ocupaba, tanto en el Pretest y Postest, el segundo y primer lugar en las preferencias del grupo, pasa a ocupar una posición intermedia en los resultados por agregación de grupos, es decir la séptima de catorce.

El grupo de temas relacionados con un concepto restringido, nacionalista y legal de ciudadanía ocupan, todos juntos, los últimos puestos en el Postest generando una imagen del grupo más coherente.

Asimismo, en los resultados por grupos, temas como el cambio social o la participación activa en la vida civil no se consideran tan importantes como en el Postest de manera que no aparece una tendencia maximalista comprometida con tanta claridad como en el Postest.

Resultó ser un ejercicio árido que no arrojó resultados claros ya que se acentuó la indeterminación hacia un modelo claro, excepto en el rechazo por un modelo nacionalista y legal.

3.2 Segundo ensayo

A continuación realicé una triangulación en la que cotejo laxamente las actitudes y las preferencias expresadas por los grupos en lo que se refiere a educación con sus propuestas educativas reales.

Con todas las cautelas propias de la investigación cualitativa puede afirmarse que no se manifiestan grandes discrepancias entre las preferencias y actitudes expresadas por los grupos y sus propuestas educativas reales. Puedo llegar a esta conclusión con cierto grado de confianza si bien está basada en un ejercicio de reducción y síntesis de tanta envergadura que se pierde información junto con la posibilidad de aplicar sus resultados a otros contextos.

3.3 Tercer ensayo

Después de observar los resultados para el grupo clase quise comprobar si existía una coherencia entre los valores de ciudadanía y las actitudes hacia la educación por la ciudadanía por grupo ya vistas, para comprobar la hipótesis. Sin embargo decidí restringir el análisis a lo expresado por solo cuatro grupos sobre algunos ítems de entre todos los correspondientes a valores de ciudadanía. Como hemos visto, al realizar el análisis de las preferencias por grupo para educación en ciudadanía, pude comprobar que no existían muchas diferencias entre los grupos y que la información que rinden los datos agregados por grupo no abre nuevos campos de importancia. Los grupos no solo no presentan diferencias notables entre sí, sino que además no presentan tendencia clara alguna hacia un modelo definido de educación para la ciudadanía.

Por ello, en esta sección restringí el análisis de las preferencias en valores de ciudadanía a esos cuatro grupos que más se han significado en cuanto a eficacia educadora en sus trabajos sobre el barrio y en sus propuestas para educar en ciudadanía. Se trata de los dos que mejor y de los dos que peor han desempeñado su labor educadora según los criterios prefijados.

Me ceñí a unas pocas preguntas sobre su actitud general hacia la política, su preocupación por los problemas sociales, su nivel de confianza cívica, las formas de participación y sobre todo su concepto de buen ciudadano. Los valores expresados aquí coinciden en general con los hallados para el grupo clase. Las diferencias entre los cuatro grupos considerados son pequeñas y están repartidas tanto en sus preferencias como en sus rechazos.

El rechazo a un concepto de ciudadanía estático, formal, nacionalista y legalista o minimalista parece confirmarse si observamos lo expresado por estos cuatro grupos y tenemos en cuenta la media de todos los grupos.

La libertad, la solidaridad y un comportamiento ético y moral parecen las prioridades. Sin embargo y siguiendo la pauta general se produce una indefinición en los valores de ciudadanía y solo es reseñable que los grupos mejor valorados presentan una mayor homogeneidad en sus valores. Así, el grupo que más destaca es unánime en la necesidad de “denunciar las injusticias” y sobre todo de “demostrar y reivindicar un comportamiento crítico”.

Los resultados en esta forma de agregación no han producido una información suficiente sobre valores y objetivos de los grupos. La dispersión es patente y no se desprenden tendencias significativas que me permitan otorgar una especificidad a los grupos de forma que no he podido dilucidar si existe una coherencia entre los valores de ciudadanía que expresan estos cuatro grupos y sus preferencias para educar en ciudadanía. Es claro que los cuestionarios deben acompañarse de alguna forma de entrevista o interrogatorio abierto en el que se expresen dudas y se fijen mejor las posiciones. En la presente investigación hubiera significado un seguimiento de buena parte de los sujetos fuera ya de la facultad y materialmente imposible.

Puedo afirmar que la integración de datos y resultados obtenidos por los dos canales ya establecidos es un campo de trabajo difícil que requiere redoblados esfuerzos.

Me gustaría acabar agradeciendo el interés y la creatividad de mis alumnos en los diversos ejercicios que han permitido llevar a término esta investigación. A pesar de la complejidad que entraña me reafirmo en la necesidad de trabajar por y para la formación de nuevos maestros en una sociedad como la nuestra.

ANEXO 1

ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS

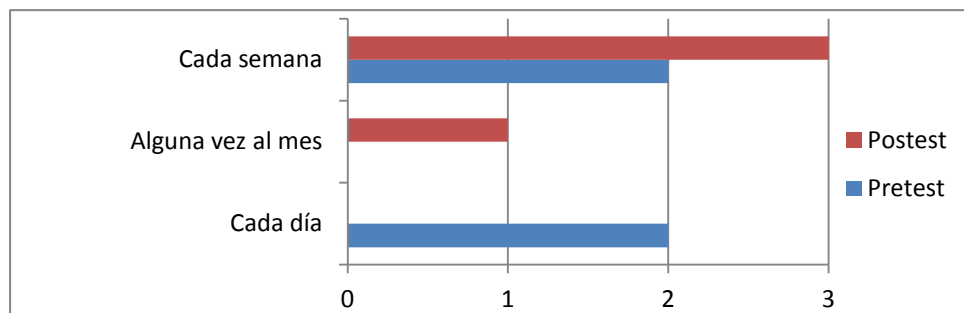
2. ASOCIACIONISMO

	Pretest	Posttest
SI	12	11
NO	36	37

Tabla 1. Número de estudiantes que dedican su tiempo de ocio a alguna asociación, antes y después del curso

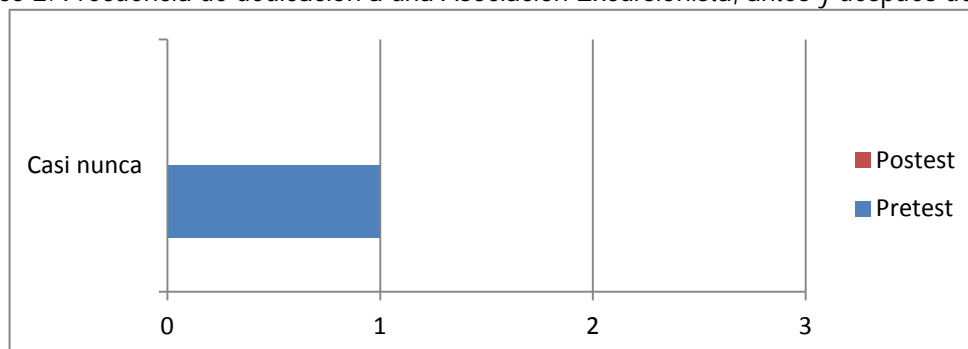
Pruebas No Paramétricas Mc Nemar	
Sig. Exacta (bilateral)	1,000

Gráfico 1. Frecuencia de dedicación a una Asociación Deportiva, antes y después del curso



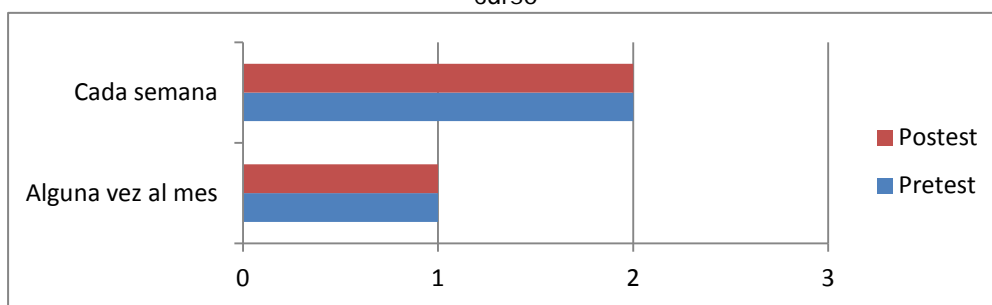
Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	,000 ^a
Sig. Exacta (bilateral)	1,000

Gráfico 2. Frecuencia de dedicación a una Asociación Excursionista, antes y después del curso



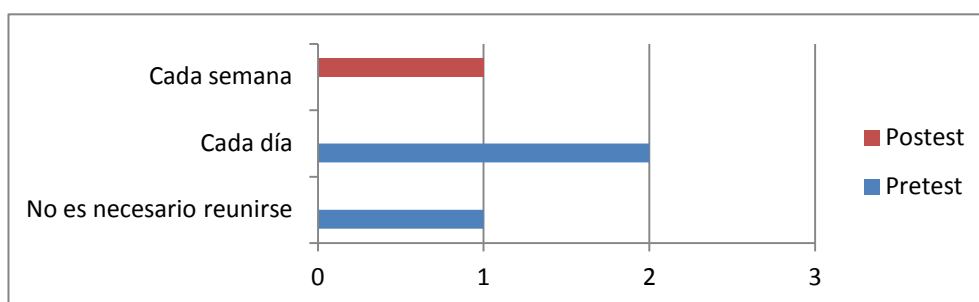
No hay casos válidos suficientes para realizar la prueba con signo de Wilcoxon para esta variable.

Gráfico 3. Frecuencia de dedicación a una Asociación Cultural o Artística, antes y después del curso



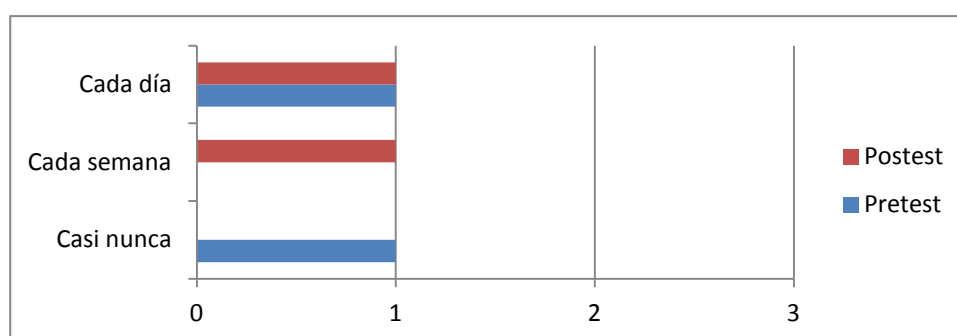
Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,000 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,317

Gráfico 4. Frecuencia de dedicación a una Grupo o red de Internet, antes y después del curso



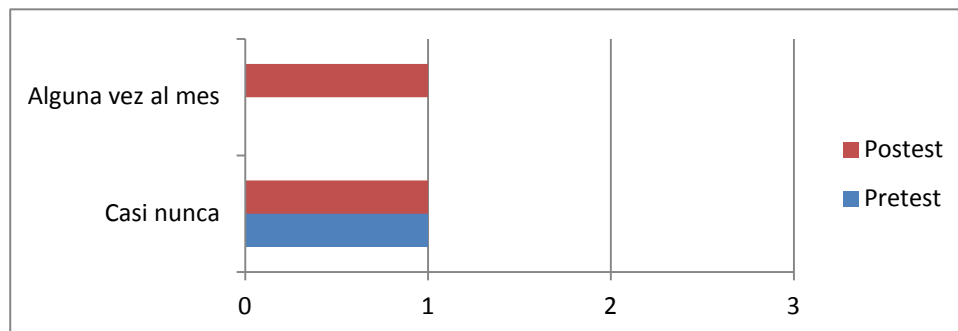
No hay casos válidos suficientes para realizar la prueba con signo de Wilcoxon para esta variable.

Gráfico 5. Frecuencia de dedicación a una Asociación Religiosa, antes y después del curso



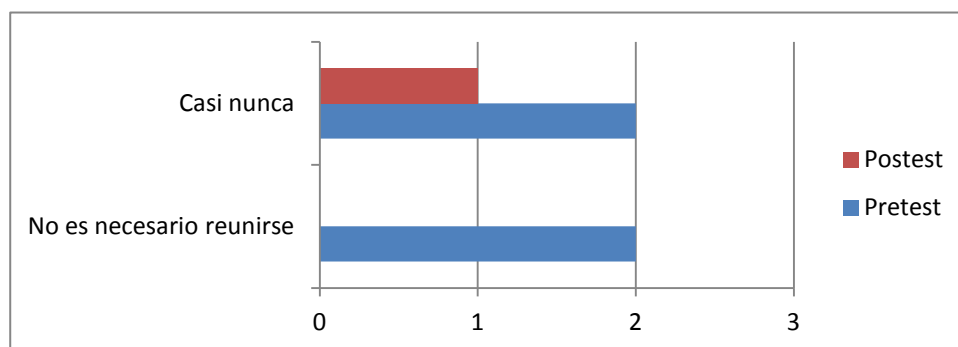
Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,000 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,317

Gráfico 6. Frecuencia de dedicación a una Asociación Educativa, antes o después del curso



No hay casos válidos suficientes para realizar la prueba con signo de Wilcoxon para esta variable.

Gráfico 7. Frecuencia de dedicación a una Asociación Política, antes o después del curso



Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,460 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,144

No hay casos válidos suficientes para realizar la prueba con signo de Wilcoxon para esta variable.

Tabla 2. Frecuencia de alumnado que promueve algún tipo de grupo o asociación, antes o después del curso.

	Pretest	Posttest
SI	10	7
NO	38	41

Pruebas No Paramétricas Mc Nemar	
Sig. Exacta (bilateral)	0,453

Tabla 3. Frecuencia de alumnado que dedica su tiempo a las distintas Asociaciones, antes y después del curso (las opciones que no aparecen puntúan 0 en todas sus opciones antes y después del curso).

	Pretest					Posttest				
	No es necesario o reunirse	Casi nunca	Algún a vez al mes	Cada semana	Cada día	No es necesario o reunirse	Casi nunca	Algún a vez al mes	Cada semana	Cada día
Asociación Cultural	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0
Asociación Internet	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0
Asociación Religiosa	0	0	1	1	0	0	1	1	2	0
OTROS	2	3	0	1	0	0	2	0	1	0

Asociación Cultural: No hay casos válidos suficientes para realizar la prueba con signo de Wilcoxon para esta variable.

Asociación de Internet: No hay casos válidos suficientes para realizar la prueba con signo de Wilcoxon para esta variable.

Asociación Excursionista: No hay casos válidos suficientes para realizar la prueba con signo de Wilcoxon para esta variable.

Asociación Política o sindical: No hay casos válidos suficientes para realizar la prueba con signo de Wilcoxon para esta variable.

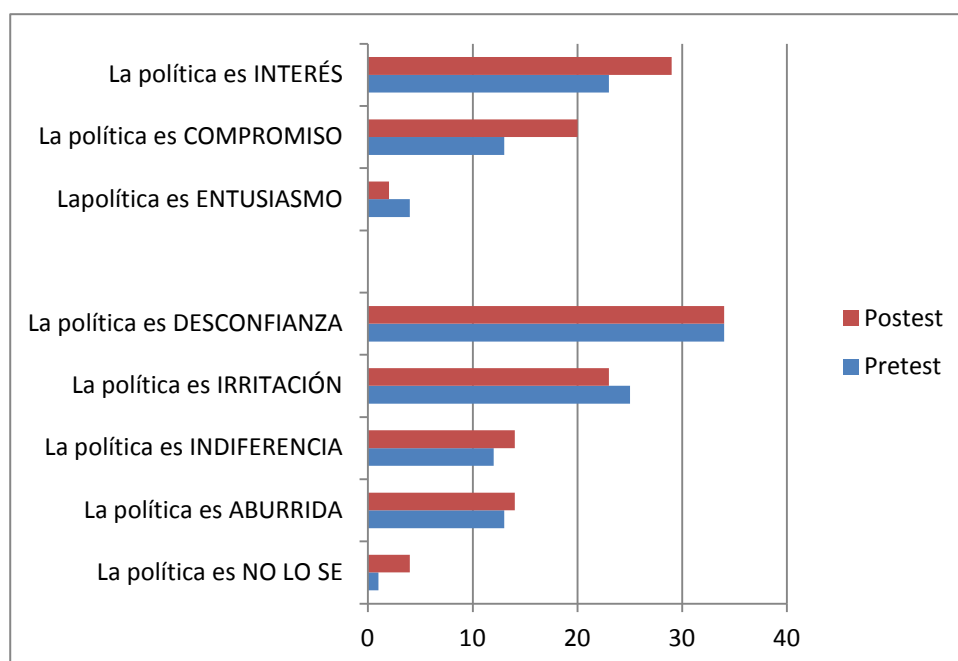
Asociación Ecologista: No hay casos válidos suficientes para realizar la prueba con signo de Wilcoxon para esta variable.

Asociación Tipo ONG: No hay casos válidos suficientes para realizar la prueba con signo de Wilcoxon para esta variable.

Asociación Programa de Intercambio de Personas: No hay casos válidos suficientes para realizar la prueba con signo de Wilcoxon para esta variable.

3. INTERÉS POR TEMAS POLÍTICOS Y SOCIALES

Gráfico 8. Porcentaje de estudiantes según su sentimiento hacia la Política, antes y después del curso.



Pruebas No Paramétricas: Mc Nemar	La política es
Sig. Exacta (bilateral)	
0,238	Interés
0,167	Compromiso
0,625	Entusiasmo
0,754	Desconfianza
0,804	Irritación
1,000	Indiferencia
1,000	Aburrida
0,375	No lo sé

Gráfico 9. Distribución de estudiantes en función de si interés hacia la política, antes y después del curso

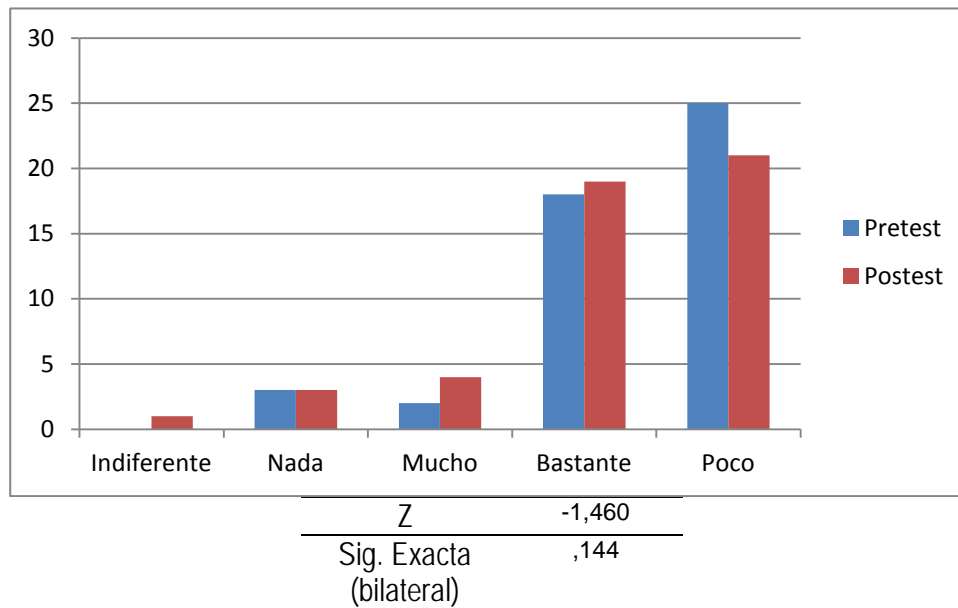
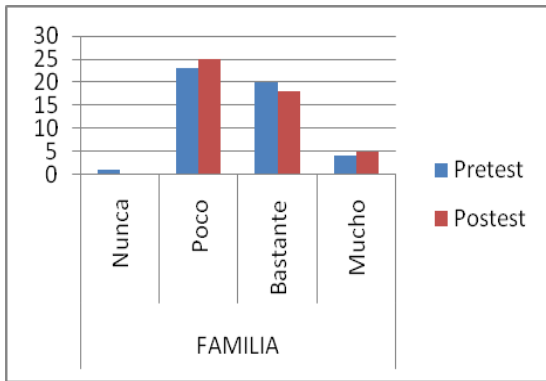
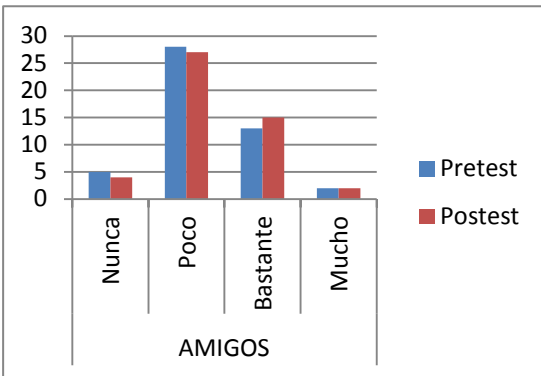


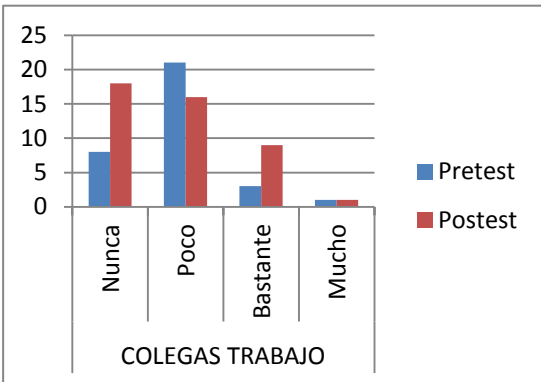
Gráfico 10. Evolución del tiempo para hablar de Política, antes y después del curso



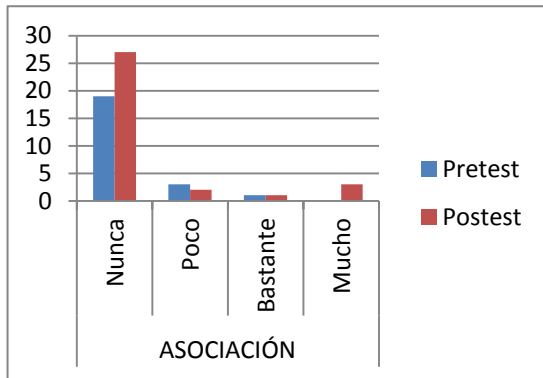
FAMILIA		
	Pretest	Postest
Nunca	1	0
Poco	23	25
Bastante	20	18
Mucho	4	5



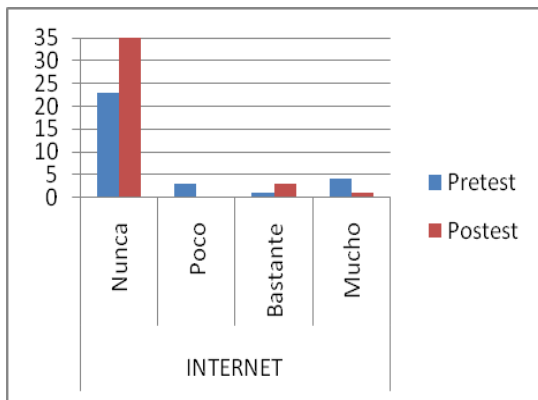
AMIGOS		
	Pretest	Postest
Nunca	5	4
Poco	28	27
Bastante	13	15
Mucho	2	2



COLEGAS DE TRABAJO		
	Pretest	Postest
Nunca	8	18
Poco	21	16
Bastante	3	9
Mucho	1	1



ASOCIACIÓN		
	Pretest	Posttest
Nunca	19	27
Poco	3	2
Bastante	1	1
Mucho	0	3



INTERNET		
	Pretest	Posttest
Nunca	23	37
Poco	3	0
Bastante	1	3
Mucho	4	1

**Pruebas No Paramétricas
Wilcoxon**

	Familia	Amigos	Asociación	Colegas del Trabajo	Internet
Z	-,277 ^b	-,600 ^b	-,030 ^b	-1,000 ^b	-2,401 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,782	,549	,976	,317	,016

Rangos

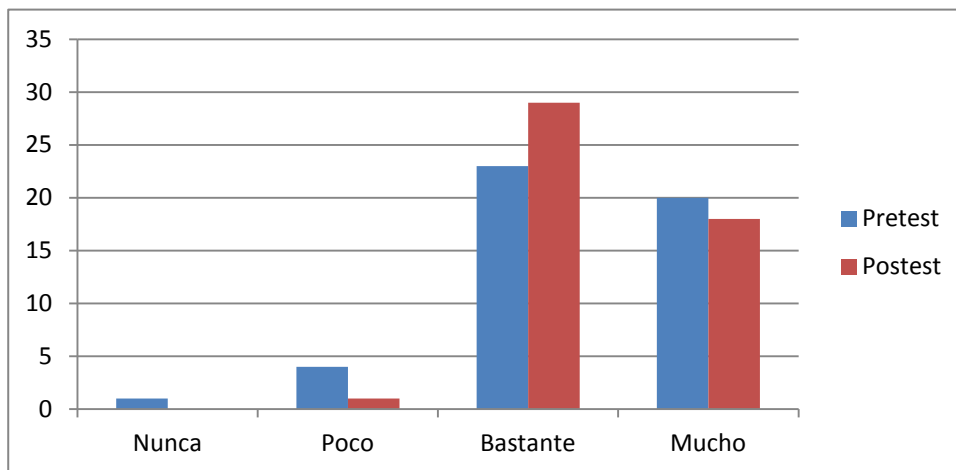
	N	Rango promedio	Suma de rangos
Tiempo para hablar de política con INTERNET (PRE)- Tiempo para hablar de política con INTERNET (POST)	Rangos negativos	7 ^a	28,00
	Rangos positivos	0 ^b	,00
	Empates	22 ^c	
	Total	29	

a. Tiempo para hablar de política con INTERNET < Tiempo para hablar de política con INTERNET

b. Tiempo para hablar de política con INTERNET > Tiempo para hablar de política con INTERNET

c. Tiempo para hablar de política con INTERNET = Tiempo para hablar de política con INTERNET

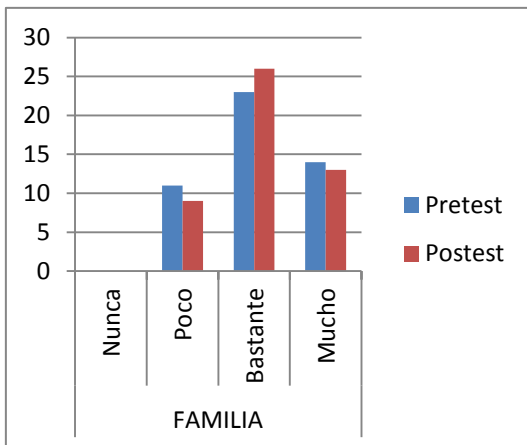
Gráfico 11. Evolución de la Preocupación por Temas Sociales, antes y después del curso.



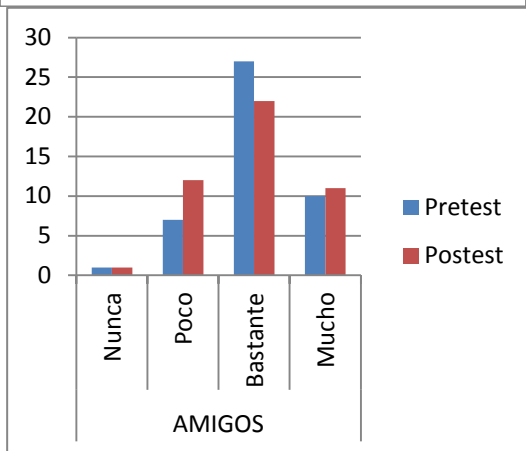
	Pretest	Posttest
Nunca	1	0
Poco	4	1
Bastante	23	29
Mucho	20	18

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,592 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,554

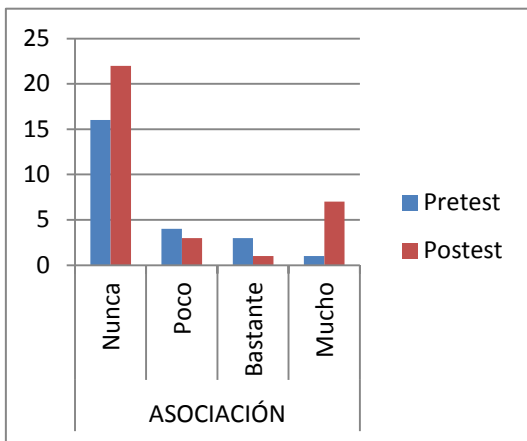
Gráfico 12. Evolución del tiempo para hablar de Temas Sociales, antes y después del curso



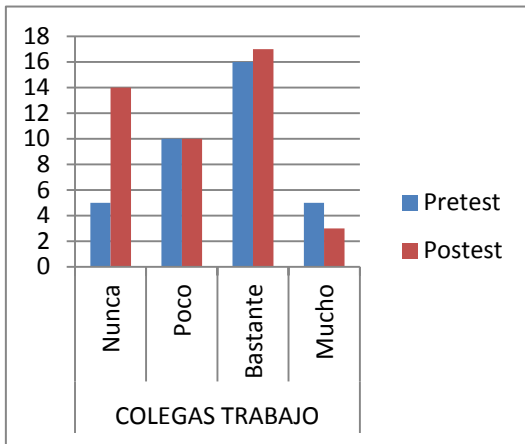
FAMILIA		
	Pretest	Posttest
Nunca	0	0
Poco	11	9
Bastante	23	26
Mucho	14	13



AMIGOS		
	Pretest	Posttest
Nunca	1	1
Poco	7	12
Bastante	27	22
Mucho	10	11



ASOCIACIÓN		
	Pretest	Posttest
Nunca	16	22
Poco	4	3
Bastante	3	1
Mucho	1	7



COLEGAS DE TRABAJO		
	Pretest	Posttest
Nunca	5	14
Poco	10	10
Bastante	16	17
Mucho	5	3

Pruebas No Paramétricas				
Wilcoxon				
	Familia	Amigos	Asociación	Colegas del Trabajo
Z	-,185 ^b	-,600 ^c	-1,807 ^b	-1,543 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,854	,548	,071	,123

4. CONFIANZA CÍVICA. CAPITAL SOCIAL

Tabla 4 Evolución de la Opinión de los estudiantes por las siguientes afirmaciones, antes y después del curso

Tabla 4 .1 La confianza mutua debería ser el fundamento de la sociedad y la política, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	1
En desacuerdo	2	3
Indeciso	13	8
De acuerdo	24	29
Totalmente de acuerdo	9	7

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,253 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,801

Tabla 4 .2 La democracia tiene defectos pero es el sistema menos nocivo de armonizar los intereses, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	1	1
En desacuerdo	2	5
Indeciso	7	7
De acuerdo	26	21
Totalmente de acuerdo	12	14

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,564 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,573

Tabla 4 .3 La democracia a menudo sirve los intereses de los políticos, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	4	0
En desacuerdo	6	4
Indeciso	15	14
De acuerdo	19	23
Totalmente de acuerdo	4	7

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-2,131 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,033

Rangos				
		N	Rango promedio	Suma de rangos
La democracia a menudo sirve los.. (PRE). - La democracia a menudo sirve los... (POST)	Rangos negativos	10 ^a	9,50	95,00
	Rangos positivos	16 ^b	16,00	256,00
	Empates	22 ^c		
	Total	48		

a. la democracia a menudo sirve los... < la democracia a menudo sirve los...

b. la democracia a menudo sirve los... > la democracia a menudo sirve los...

c. la democracia a menudo sirve los... = la democracia a menudo sirve los...

Tabla 4 .4 Creo que el sistema funciona bien. Cuando alguien abusa acaba en los Tribunales y en prisión, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	12	11
En desacuerdo	21	21
Indeciso	5	8
De acuerdo	9	6
Totalmente de acuerdo	1	2

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
---	--

Z	-,127 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,899

Tabla 4 .5 Si todos participásemos, nos manifestáramos y pidiéramos explicaciones, la democracia funcionaría mejor, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	2	1
En desacuerdo	7	4
Indeciso	11	7
De acuerdo	15	22
Totalmente de acuerdo	13	14

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,405 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,160

Tabla 4 .6 Generar crispación es un buen método para hacer política, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	19	18
En desacuerdo	13	16
Indeciso	11	9
De acuerdo	2	2
Totalmente de acuerdo	3	3

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,059 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,953

Tabla 4 .7 La mentira descalifica a un político para siempre, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	4	4
En desacuerdo	5	9
Indeciso	8	7
De acuerdo	17	17
Totalmente de acuerdo	14	11

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,979 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,328

5. PAPEL DEL CONOCIMIENTO EN EL COMPROMISO POLÍTICO

Tabla 5 Evolución de la opinión de los alumnos frente a la siguiente afirmación:
 “Los ministros en el gobierno y los consejeros en las comunidades pueden pasar de un ministerio o de una consejería a otra sin problemas para su eficacia”

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	8	6
En desacuerdo	13	13
Indeciso	24	26
De acuerdo	3	3
Totalmente de acuerdo	0	0

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,387 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,698

Tabla 6 Evolución de la opinión de los alumnos frente a la siguiente afirmación:
 “No es necesario que los concejales que se presentan por una circunscripción vivan en ella ni la conozcan”

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	11	14
En desacuerdo	18	18
Indeciso	18	14
De acuerdo	0	2
Totalmente de acuerdo	1	0

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,811 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,417

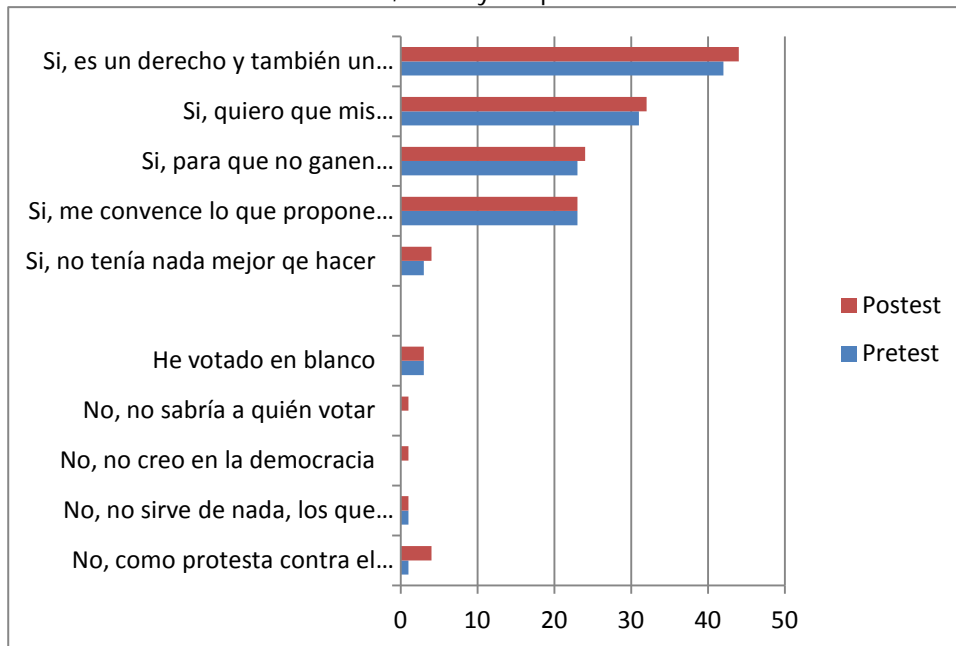
6. PARTICIPACIÓN

Tabla 7. Evolución del Voto Electoral de los estudiantes, antes y después del curso

	Pretest	Postest
SI	44	43
NO	4	5

Pruebas No Paramétricas Mc Nemar	
Sig. Exacta (bilateral)	1,000

Gráfico 8 Evolución de las afirmaciones de los estudiantes en torno a su Intención de Voto en las Elecciones, antes y después del curso



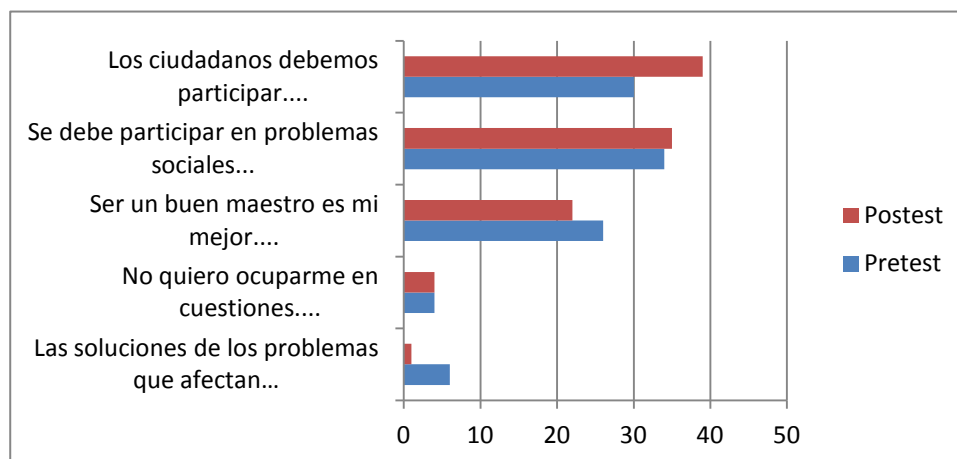
Pruebas No Paramétricas Mc Nemar: Sig. Exacta (bilateral)	
,727 ^a	Si, es un derecho
1,000 ^a	Si, quiero que mis representantes...
1,000 ^a	Si, para que no ganen...
1,000 ^a	Si, me convence lo que...
1,000 ^a	Si, no tenía nada mejor que...
1,000 ^a	He votado en blanco.
1,000 ^a	No, no sabría a quién votar.
1,000 ^a	No, no creo en la democracia.
,375 ^a	No, como protesta contra...

Tabla 8. Evolución de la Opinión que los estudiantes tienen sobre si la Política Local mejora la vida de las personas, antes y después del curso

	Pretest	Posttest
No porque no quieren los que gobiernan	3	2
No a nivel personal	24	17
Si algo	15	22
Si mucho	6	7

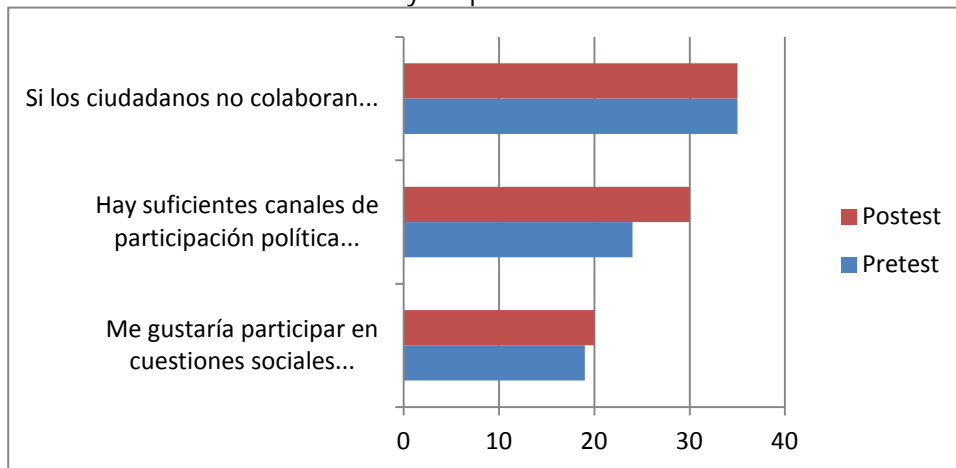
Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,385 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,166

Gráfico 9. ¿Crees que tu participación es importante para conseguir cambios, aunque sean pequeños, en el ámbito social? Evolución de la opinión de los estudiantes en torno a las siguientes afirmaciones, antes y después del curso



Pruebas No Paramétricas Mc Nemar: Sig. Exacta (bilateral)	
,093 ^a	Los ciudadanos debemos participar...
1,000 ^a	Se debe participar en problemas sociales...
,503 ^a	Ser un buen maestro es mi mejor....
1,000 ^a	No quiero ocuparme en cuestiones....
,125 ^a	Las soluciones de los problemas que afectan....

Gráfico 10. Evolución de la opinión de los estudiantes en torno a las siguientes afirmaciones, antes y después del curso



Pruebas No Paramétricas	
Mc Nemar: Sig. Exacta (bilateral)	
1,000 ^a	Si los ciudadanos no colaboran...
,238 ^a	Hay suficientes canales de participación política....
1,000 ^a	Me gustaría participar en cuestiones sociales...

Tabla 9. Evolución de la frecuencia de alumnado en relación a la utilidad de Votar cuando hay Elecciones, antes y después del curso

	Pretest	Posttest
Ninguna utilidad	1	1
Poca utilidad	4	5
Indeciso	4	2
Bastante utilidad	18	23
Mucha utilidad	17	14

Pruebas No Paramétricas	
Wilcoxon	
Z	-,621 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,535

Tabla 10 Evolución de la frecuencia de alumnado en relación a la Asistencia a una Manifestación, antes y después del curso

	Pretest	Posttest
Ninguna utilidad	0	0
Poca utilidad	7	5
Indeciso	7	4
Bastante utilidad	20	25
Mucha utilidad	10	6

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,042 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,967

Tabla 11 Evolución de la frecuencia de alumnado en relación a la Participación en una Huelga, antes y después del curso

	Pretest	Posttest
Ninguna utilidad	1	0
Poca utilidad	4	1
Indeciso	5	6
Bastante utilidad	16	22
Mucha utilidad	12	5

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,064 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,949

Tabla 12 Evolución de la frecuencia de alumnado en relación a la Firma de una Petición, Denuncia..., antes y después del curso

	Pretest	Posttest
Ninguna utilidad	0	0
Poca utilidad	5	1
Indeciso	2	5
Bastante utilidad	20	22
Mucha utilidad	8	8

Pruebas No Paramétricas	
--------------------------------	--

Wilcoxon	
Z	-,517 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,605

Tabla 13 Evolución de la frecuencia de alumnado en relación a la Colaboración con Asociaciones Ecologistas..., antes y después del curso

	Pretest	Postest
Ninguna utilidad	0	0
Poca utilidad	3	1
Indeciso	3	5
Bastante utilidad	17	16
Mucha utilidad	5	6

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,577 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,564

Tabla 14 Evolución de la frecuencia de alumnado en relación a la Colaboración con Asociaciones Vecinales..., antes y después del curso

	Pretest	Postest
Ninguna utilidad	0	0
Poca utilidad	4	0
Indeciso	5	2
Bastante utilidad	13	19
Mucha utilidad	6	2

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,645 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,100

Tabla 15 Evolución de la frecuencia de alumnado en relación a la Realización de informes científicos para apoyar..., antes y después del curso

	Pretest	Postest
Ninguna utilidad	0	2
Poca utilidad	3	1
Indeciso	2	4
Bastante utilidad	10	11
Mucha utilidad	5	3

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,378 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,705

Tabla 16. Evolución de la frecuencia de alumnado en relación a la Mantenerse al tanto de la Información sobre..., antes y después del curso

	Pretest	Postest
Ninguna utilidad	1	1
Poca utilidad	5	4
Indeciso	3	3
Bastante utilidad	6	12
Mucha utilidad	9	11

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,183 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,855

Tabla 17. Evolución de la frecuencia de alumnado en relación a la Ocupar un Edificio Desocupado, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Ninguna utilidad	4	6
Poca utilidad	2	2
Indeciso	4	2
Bastante utilidad	2	1
Mucha utilidad	1	1

Rangos				
		N	Rango promedio	Suma de rangos
ocupar un edificio	Rangos negativos	1 ^a	1,00	1,00
deshabitado - ocupar un edificio deshabitado	Rangos positivos	0 ^b	,00	,00
	Empates	0 ^c		
	Total	1		

a. ocupar un edificio deshabitado < ocupar un edificio deshabitado

b. ocupar un edificio deshabitado > ocupar un edificio deshabitado

c. ocupar un edificio deshabitado = ocupar un edificio deshabitado

Tabla 18. Evolución de la frecuencia de alumnado en relación a Participar en un Boicot, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Ninguna utilidad	8	6
Poca utilidad	1	5
Indeciso	2	1
Bastante utilidad	2	1
Mucha utilidad	0	1

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,414 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,157

Tabla 19. Evolución de la frecuencia de alumnado en relación a su Pertenencia en un Partido Político, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Ninguna utilidad	1	0
Poca utilidad	5	4
Indeciso	0	2
Bastante utilidad	7	5
Mucha utilidad	1	2

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,137 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,891

Tabla 20. Evolución de la frecuencia de alumnado en relación a su Disposición para Realizar Acciones Directas, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Ninguna utilidad	9	8
Poca utilidad	3	2
Indeciso	1	2
Bastante utilidad	2	3
Mucha utilidad	6	5

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,716 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,474

7. INCLUSION- SOLIDARIDAD

Tabla 21 Evolución de la opinión del alumnado en relación al lugar donde ubican su Identidad, antes y después del curso

FAMILIA	Pretest	Postest	BARRIO	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	2	Totalmente en desacuerdo	1	1
En desacuerdo	2	1	En desacuerdo	3	1
Indeciso	0	2	Indeciso	7	3
De acuerdo	15	13	De acuerdo	24	29
Totalmente de acuerdo	31	30	Totalmente de acuerdo	13	14

PUEBLO/ CIUDAD	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	0
En desacuerdo	5	1
Indeciso	3	11
De acuerdo	26	23
Totalmente de acuerdo	14	13

CCAA	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	1
En desacuerdo	7	6
Indeciso	6	5
De acuerdo	28	29
Totalmente de acuerdo	7	7

ESPAÑA	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	1	1
En desacuerdo	4	3
Indeciso	6	6
De acuerdo	22	27
Totalmente de acuerdo	15	11

EUROPA	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	2	3
En desacuerdo	5	5
Indeciso	7	10
De acuerdo	27	26
Totalmente de acuerdo	7	4

	MUNDO	Pretest	Postest
Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	Totalmente en desacuerdo	0	2
	En desacuerdo	6	5
	Indeciso	7	8
	De acuerdo	25	23
	Totalmente de acuerdo	10	10

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon							
	Familia	Barrido	Pueblo/Ciudad	CCAA	España	Europa	Mundo
Z	-,743 ^c	-1,254 ^b	-,156 ^c	,000 ^a	-,277 ^c	-1,264 ^c	-,221 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,458	,210	,876	1,000	,782	,206	,825

Tabla 22 Evolución de la opinión del alumnado en relación a quiénes comparten su Identidad con aquellos con los que se tiene una Historia Común, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	1
En desacuerdo	2	9
Indeciso	7	8
De acuerdo	29	24
Totalmente de acuerdo	10	6

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-2,785 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,005

Rangos				
		N	Rango promedio	Suma de rangos
los que tienen historia común (PRE)- los que tienen historia común (POST)	Rangos negativos	19 ^a	13,82	262,50
	Rangos positivos	6 ^b	10,42	62,50
	Empates	23 ^c		
	Total	48		

a. los que tienen historia común < los que tienen historia común

b. los que tienen historia común > los que tienen historia común

c. los que tienen historia común = los que tienen historia común

Tabla 23 Evolución de la opinión del alumnado en relación a quiénes comparten su Identidad con aquellos con los que se tiene una Cultura Común, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	1
En desacuerdo	5	4
Indeciso	14	4
De acuerdo	22	30
Totalmente de acuerdo	7	9

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,234 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,217

Tabla 24 Evolución de la opinión del alumnado en relación a quiénes comparten su Identidad con aquellos con los que se tiene una Etnia Común, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	1	2
En desacuerdo	11	9
Indeciso	14	8
De acuerdo	17	24
Totalmente de acuerdo	5	5

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,921 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,357

Tabla 25 Evolución de la opinión del alumnado en relación a quiénes comparten su Identidad con aquellos con los que se tiene una Religión Común, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	6	8
En desacuerdo	13	8
Indeciso	15	10
De acuerdo	11	18
Totalmente de acuerdo	3	4

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,064 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,287

Tabla 26 Evolución de la opinión del alumnado en relación a quiénes comparten su Identidad con aquellos con los que se tiene una Lengua Común, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	7	6
En desacuerdo	7	10
Indeciso	13	15
De acuerdo	20	15
Totalmente de acuerdo	1	2

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,486 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,627

Tabla 27 Evolución de la opinión del alumnado en relación a quiénes comparten su Identidad con aquellos con los que se tiene un mismo DNI, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	23	28
En desacuerdo	15	12
Indeciso	7	3
De acuerdo	1	4
Totalmente de acuerdo	2	1

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,800 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,424

Tabla 28 Evolución de la opinión del alumnado en relación a quiénes comparten su Identidad con aquellos que te obliga la Ley, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	25	23
En desacuerdo	13	15
Indeciso	7	7
De acuerdo	1	2
Totalmente de acuerdo	2	1

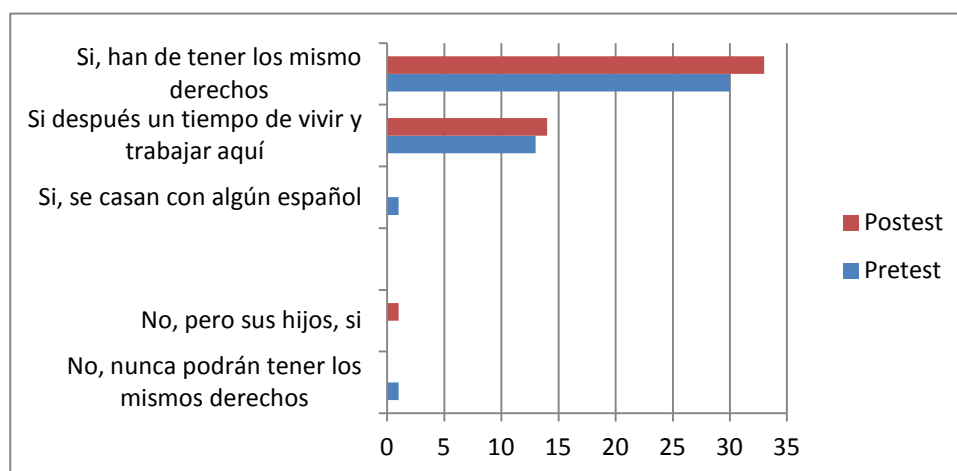
Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,011 ^p
Sig. Exacta (bilateral)	,991

Tabla 29 Evolución de la opinión del alumnado en relación a quiénes comparten su Identidad con aquellos que pertenecen a la misma Especie Humana, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	20	13
En desacuerdo	8	16
Indeciso	5	10
De acuerdo	9	6
Totalmente de acuerdo	6	3

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	,000 ^a
Sig. Exacta (bilateral)	1,000

Gráfico 32 Evolución de la opinión de los alumnos sobre si los Inmigrantes han de tener los mismos derechos que los ciudadanos españoles, antes y después del curso



Pruebas No Paramétricas Mc Nemar: Sig. Exacta (bilateral)	
,607 ^a	Si han de tener los mismos
1,000 ^a	Si después un tiempo de vivir
1,000 ^a	Si se casan con algún español
1,000 ^a	No pero sus hijos si
1,000 ^a	Nunca podrán tener los mismos

Tabla 30 Evolución de la opinión del alumnado en relación a la convivencia en comunidad de personas de diferentes etnias, culturas y religiones, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Muy negativo	0	1
Negativo	7	10
Ni negativo ni positivo	7	4
Positivo	18	19
Muy positivo	16	14

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,899 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,369

Tabla 31 Evolución de la valoración del alumnado en relación a la diversidad o pluralidad de opiniones e ideologías en la sociedad democrática actual, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Muy negativo	0	1
Negativo	1	4
Ni negativo ni positivo	9	4
Positivo	26	24
Muy positivo	12	15

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,040 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,968

8. GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS

Tabla 32 Evolución de la valoración del alumnado en relación a si los conflictos reflejan los problemas de la convivencia y no deben ocultarse, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	1	0
En desacuerdo	1	1
Indeciso	3	6
De acuerdo	27	33
Totalmente de acuerdo	16	8

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,376 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,169

Tabla 33 Evolución de la valoración del alumnado en relación a si los conflictos siempre deben discutirse para intentar alcanzar soluciones de consenso o cooperación, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	1
En desacuerdo	1	2
Indeciso	2	1
De acuerdo	18	28
Totalmente de acuerdo	27	16

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-2,123 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,034

Rangos				
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Los conflictos siempre deben discutirse... (PRE) - Los	Rangos negativos	19 ^a	14,29	271,50
conflictos siempre deben discutirse... (POST)	Rangos positivos	8 ^b	13,31	106,50
	Empates	21 ^c		
	Total	48		

a. los conflictos siempre deben discutirse... < los conflictos siempre deben discutirse...

b. los conflictos siempre deben discutirse... > los conflictos siempre deben discutirse...

c. los conflictos siempre deben discutirse... = los conflictos siempre deben discutirse...

Tabla 34 Evolución de la valoración del alumnado en relación a si la educación es determinante para prevenir los conflictos, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	1	4
En desacuerdo	3	3
Indeciso	7	6
De acuerdo	13	20
Totalmente de acuerdo	24	15

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,377 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,168

Tabla 35 Evolución de la valoración del alumnado en relación a si los conflictos tienden a acabar siempre en situaciones violentas, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	12	11
En desacuerdo	21	19
Indeciso	6	8
De acuerdo	8	4
Totalmente de acuerdo	1	6

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,799 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,424

Tabla 36 Evolución de la valoración del alumnado en relación a si a veces hay que resolver los conflictos con violencia, por ejemplo, cuando te han perjudicado a ti o a tu familia, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	28	28
En desacuerdo	17	12
Indeciso	2	1
De acuerdo	1	3
Totalmente de acuerdo	0	4

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,416 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,157

9. RELACIÓN INDIVIDUO- INSTITUCIÓN

Tabla 37 Evolución de la opinión sobre si la Libertad es Hacer lo que queramos, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	15	17
En desacuerdo	22	22
Indeciso	4	2
De acuerdo	5	5
Totalmente de acuerdo	2	2

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,556 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,578

Tabla 38 Evolución de la opinión sobre si la Libertad es Hacer lo que queramos siempre que no perjudique a los demás, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	5
En desacuerdo	4	6
Indeciso	5	4
De acuerdo	20	26
Totalmente de acuerdo	19	7

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-2,735 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,006

Rangos				
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Hacer lo que queramos (PRE) - Hacer lo que queramos (POST)	Rangos negativos	11 ^a	14,18	156,00
	Rangos positivos	12 ^b	10,00	120,00
	Empates	25 ^c		
	Total	48		

a. hacer lo que queramos < hacer lo que queramos

b. hacer lo que queramos > hacer lo que queramos

c. hacer lo que queramos = hacer lo que queramos

Tabla 39 Evolución de la opinión sobre si la Libertad es expresar con libertad opiniones y creencias, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	0
En desacuerdo	1	2
Indeciso	3	6
De acuerdo	21	22
Totalmente de acuerdo	23	18

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,238 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,216

Tabla 40 Evolución la opinión sobre si la Libertad es Poder asociarme o agruparme con otros para lograr un objetivo común, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	0
En desacuerdo	0	1
Indeciso	12	5
De acuerdo	19	31
Totalmente de acuerdo	17	11

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,013 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,990

Tabla 41 Evolución de la opinión sobre si la Libertad es la Práctica del Pacto Social, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	0
En desacuerdo	0	0
Indeciso	19	13
De acuerdo	22	24
Totalmente de acuerdo	7	11

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-2,041 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,041

Rangos				
		N	Rango promedio	Suma de rangos
la práctica correcta del pacto... - la práctica correcta del pacto...	Rangos negativos	6 ^a	10,50	63,00
	Rangos positivos	15 ^b	11,20	168,00
	Empates	27 ^c		
	Total	48		

a. la práctica correcta del pacto... < la práctica correcta del pacto...

b. la práctica correcta del pacto... > la práctica correcta del pacto...

c. la práctica correcta del pacto... = la práctica correcta del pacto...

Tabla 42 Evolución de la opinión sobre si la Libertad es la práctica correcta del Estado de Derecho, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	0
En desacuerdo	0	2
Indeciso	25	13
De acuerdo	15	22
Totalmente de acuerdo	8	11

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,750 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,080

Tabla 43 Evolución de la opinión sobre si la Libertad es un Derecho que e l Estado debe preservar, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	1	2
En desacuerdo	0	0
Indeciso	6	5
De acuerdo	23	24
Totalmente de acuerdo	18	17

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,161 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,872

Tabla 44 Evolución de la opinión sobre si la Libertad es Poder intervenir en nuestro entorno para mejorar la comunidad, por ej. en nuestro aula como maestros, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	1	1
En desacuerdo	1	0
Indeciso	1	4
De acuerdo	24	20
Totalmente de acuerdo	21	23

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,270 ^o
Sig. Exacta (bilateral)	,787

Tabla 45 Evolución de la opinión de los alumnos sobre si ser buen ciudadano es Ser capaz de adoptar las decisiones más sabias, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	2
En desacuerdo	0	1
Indeciso	0	1
De acuerdo	10	15
Totalmente de acuerdo	11	9

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-2,264 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,024

Rangos				
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Ser capaz de adoptar las decisiones... (PRE) - Ser capaz de adoptar las decisiones... (POST)	Rangos negativos	6 ^a	3,50	21,00
	Rangos positivos	0 ^b	,00	,00
Empates		6 ^c		
Total		12		

a. ser capaz de adoptar las decisiones... < ser capaz de adoptar las decisiones...

b. ser capaz de adoptar las decisiones... > ser capaz de adoptar las decisiones...

c. ser capaz de adoptar las decisiones... = ser capaz de adoptar las decisiones...

Tabla 46 Evolución de la opinión de los alumnos sobre si ser buen ciudadano es Respetar las leyes, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	0
En desacuerdo	0	2
Indeciso	0	2
De acuerdo	15	15
Totalmente de acuerdo	21	17

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,706 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,088

Tabla 47 Evolución de la opinión de los alumnos sobre si ser buen ciudadano es Votar en las elecciones, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	1	1
En desacuerdo	0	1
Indeciso	0	1
De acuerdo	5	13
Totalmente de acuerdo	7	11

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	,000 ^a
Sig. Exacta (bilateral)	1,000

Tabla 48 Evolución de la opinión de los alumnos sobre si ser buen ciudadano es Trabajar lo más posible, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	2
En desacuerdo	0	6
Indeciso	0	2
De acuerdo	3	11
Totalmente de acuerdo	5	2

No hay casos válidos suficientes para realizar la prueba con signo de Wilcoxon para esta variable.

Tabla 49 Evolución de la opinión de los alumnos sobre si ser buen ciudadano es Cumplir las responsabilidades, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	1	1
En desacuerdo	1	0
Indeciso	0	1
De acuerdo	18	24
Totalmente de acuerdo	19	8

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,507 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,132

Tabla 50 Evolución de la opinión de los alumnos sobre si ser buen ciudadano es Mostrar un comportamiento ético y moral, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	0
En desacuerdo	0	0
Indeciso	0	0
De acuerdo	15	20
Totalmente de acuerdo	25	19

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,069 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,285

Tabla 51 Evolución de la opinión de los alumnos sobre si ser buen ciudadano es Denunciar las injusticias, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	0
En desacuerdo	0	0
Indeciso	2	1
De acuerdo	12	23
Totalmente de acuerdo	27	14

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-2,183 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,029

Rangos				
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Denunciar las injusticias	Rangos negativos	12 ^a	7,00	84,00
(PRE)- Denunciar las injusticias (POST)	Rangos positivos	2 ^b	10,50	21,00
	Empates	17 ^c		
	Total	31		

a. denunciar las injusticias < denunciar las injusticias

b. denunciar las injusticias > denunciar las injusticias

c. denunciar las injusticias = denunciar las injusticias

Tabla 52 Evolución de la opinión de los alumnos sobre si ser buen ciudadano es Demostrar y reivindicar un pensamiento crítico, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	0
En desacuerdo	0	0
Indeciso	0	4
De acuerdo	11	13
Totalmente de acuerdo	17	9

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,134 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,257

Tabla 53 Evolución de la opinión de los alumnos sobre si ser buen ciudadano es Conocer la historia y la cultura del país, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	1	0
En desacuerdo	1	1
Indeciso	0	1
De acuerdo	5	14
Totalmente de acuerdo	5	11

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,378 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,705

Tabla 54 Evolución de la opinión de los alumnos sobre si ser buen ciudadano es Conocer los símbolos del país, como la bandera, el himno, etc, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	1	3
En desacuerdo	1	3
Indeciso	0	5
De acuerdo	3	6
Totalmente de acuerdo	4	5

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,633 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,102

Tabla 55 Evolución de la opinión de los alumnos sobre si ser buen ciudadano es Seguir las noticias políticas, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	1
En desacuerdo	2	5
Indeciso	1	4
De acuerdo	1	5
Totalmente de acuerdo	0	0

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	,000 ^a
Sig. Exacta (bilateral)	1,000

Tabla 56 Evolución de la opinión de los alumnos sobre si ser buen ciudadano es Estar dispuesto a defender el país, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	3
En desacuerdo	0	1
Indeciso	0	5
De acuerdo	0	4
Totalmente de acuerdo	7	5

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,000 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,317

Tabla 57 Evolución de la opinión de los alumnos sobre si ser buen ciudadano es Convivir en paz con los demás, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	0	1
En desacuerdo	0	1
Indeciso	0	4
De acuerdo	8	12
Totalmente de acuerdo	28	17

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-2,072 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,038

Rangos				
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Convivir en paz con los demás.... (PRE)- Convivir en paz con los demás.... (POST)	Rangos negativos	9 ^a	7,17	64,50
	Rangos positivos	3 ^b	4,50	13,50
	Empates	17 ^c		
	Total	29		

a. convivir en paz con los demás.... < convivir en paz con los demás....

b. convivir en paz con los demás.... > convivir en paz con los demás....

c. convivir en paz con los demás.... = convivir en paz con los demás....

Tabla 58 Evolución de la opinión de los alumnos sobre si ser buen ciudadano es Ser solidario con los demás, antes y después del curso

	Pretest	Postest
Totalmente en desacuerdo	3	8
En desacuerdo	0	2
Indeciso	1	0
De acuerdo	7	16
Totalmente de acuerdo	33	18

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-2,436 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,015

Rangos				
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Ser solidario con... (PRE)-	Rangos negativos	23 ^a	15,15	348,50
Ser solidario con...(POST)	Rangos positivos	7 ^b	16,64	116,50
	Empates	11 ^c		
	Total	41		

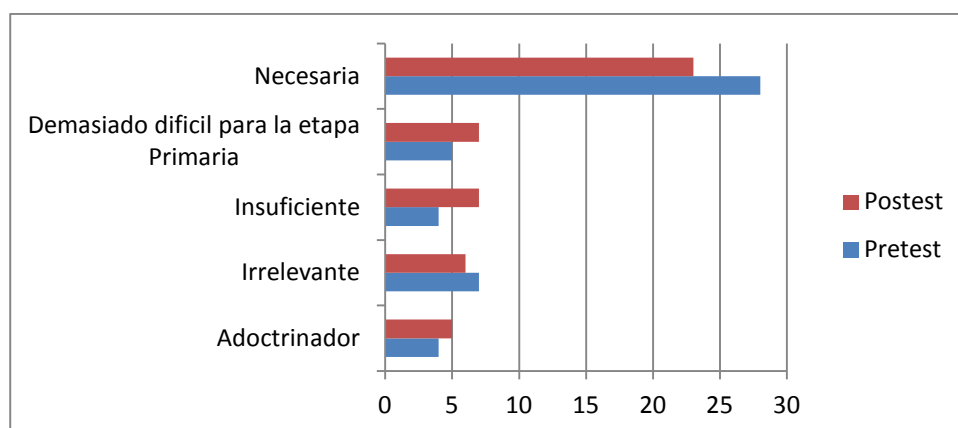
a. ser solidario con... < ser solidario con...

b. ser solidario con... > ser solidario con...

c. ser solidario con... = ser solidario con...

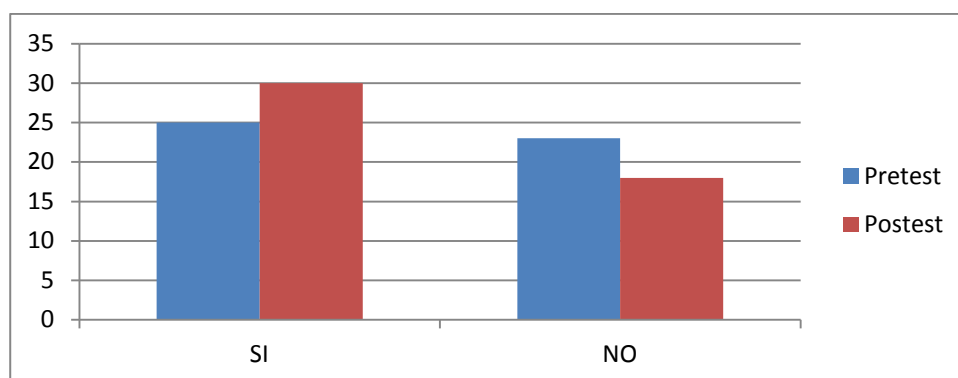
10. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Gráfico 17 Evolución de lo que a los alumnos les parece la Ciudadanía, antes y después del curso



Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,189 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,234

Gráfico 18 Evolución de la opinión de los alumnos sobre su Creencia de que es mejor trabajar la ciudadanía desde otras ciencias, antes y después del curso



Pruebas No Paramétricas Mc Nemar	
Sig. Exacta (bilateral)	0,453

Tabla 59 Evolución de la opinión de los alumnos sobre la relación entre la Ciudadanía y distintas áreas de conocimiento, antes y después del curso

HISTORIA	Pretest	Postest	GEOGRAFÍA	Pretest	Postest
No lo sé	7	7	No lo sé	9	4
Nada	7	7	Nada	4	1
Poco	3	3	Poco	7	6
Bastante	25	23	Bastante	23	26
Mucha	6	8	Mucha	5	11

CONOCIMIENTO DEL MEDIO	Pretest	Postest	DERECHO	Pretest	Postest
No lo sé	7	0	No lo sé	5	2
Nada	1	2	Nada	1	1
Poco	8	7	Poco	6	3
Bastante	25	26	Bastante	25	30
Mucha	7	13	Mucha	11	12

ECONOMÍA	Pretest	Postest
No lo sé	11	2
Nada	4	1
Poco	13	16
Bastante	13	18
Mucha	7	11

Pruebas No Paramétricas
Wilcoxon

	Historia	Geografía	Conocimiento del Medio	Derecho	Economía
Z	-,033 ^c	-2,527 ^b	-2,581 ^b	-1,479 ^b	-3,066 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,974	,012	,010	,139	,002

		Rangos		
		N	Rango promedio	Suma de rangos
Geografía (PRE) con Geografía (POST)	Rangos negativos	6 ^a	14,25	85,50
	Rangos positivos	21 ^b	13,93	292,50
	Empates	21 ^c		
	Total	48		
Conocimiento del Medio (PRE) con Conocimiento del Medio (POST)	Rangos negativos	9 ^d	12,28	110,50
	Rangos positivos	21 ^e	16,88	354,50
	Empates	18 ^f		
	Total	48		
Economía (PRE) con Economía (POST)	Rangos negativos	9 ^g	8,67	78,00
	Rangos positivos	20 ^h	17,85	357,00
	Empates	19 ⁱ		
	Total	48		

a. variable < variable

b. variable > variable

c. variable = variable

Tabla 60 Evolución de la importancia que le dan a la Libertad como tema en la educación para la Ciudadanía, antes y después del curso

	Pretest	Postest
No lo sé	2	0
Nada	0	1
Poco	3	3
Bastante	17	22
Mucha	26	21

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,395 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,693

Tabla 61 Evolución de la importancia que le dan a la Solidaridad como tema en la educación para la Ciudadanía, antes y después del curso

	Pretest	Postest
No lo sé	1	0
Nada	0	0
Poco	1	2
Bastante	18	12
Mucha	28	25

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,811 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,417

Tabla 62 Evolución de la importancia que le dan al Poder de la Sociedad Civil como tema en la educación para la Ciudadanía, antes y después del curso

	Pretest	Postest
No lo sé	1	0
Nada	0	1
Poco	2	2
Bastante	7	7
Mucha	7	15

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	,000 ^a
Sig. Exacta (bilateral)	1,000

Tabla 63 Evolución de la importancia que le dan a la Participación Activa en la Vida Civil como tema en la educación para la Ciudadanía, antes y después del curso

	Pretest	Postest
No lo sé	1	0
Nada	0	2
Poco	2	3
Bastante	13	9
Mucha	10	11

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,469 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,142

Tabla 64 Evolución de la importancia que le dan al Parlamento como tema en la educación para la Ciudadanía, antes y después del curso

	Pretest	Postest
No lo sé	0	0
Nada	1	1
Poco	2	2
Bastante	6	9
Mucha	4	10

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,190 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,234

Tabla 65 Evolución de la importancia que le dan a la Constitución como tema en la educación para la Ciudadanía, antes y después del curso

	Pretest	Postest
No lo sé	0	0
Nada	1	0
Poco	3	2
Bastante	11	9
Mucha	9	10

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,613 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,107

Tabla 66 Evolución de la importancia que le dan al Partido Político como tema en la educación para la Ciudadanía, antes y después del curso

	Pretest	Postest
No lo sé	0	0
Nada	3	3
Poco	3	1
Bastante	5	14
Mucha	6	4

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,633 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,102

Tabla 67 Evolución de la importancia que le dan a la Ideología como tema en la educación para la Ciudadanía, antes y después del curso

	Pretest	Postest
No lo sé	2	0
Nada	1	2
Poco	3	2
Bastante	6	10
Mucha	7	2

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,108 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,914

Tabla 68 Evolución de la importancia que le dan al Asociacionismo como tema en la educación para la Ciudadanía, antes y después del curso

	Pretest	Postest
No lo sé	1	0
Nada	0	1
Poco	1	2
Bastante	4	7
Mucha	7	8

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,633 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,102

Tabla 69 Evolución de la importancia que le dan a los Derechos Humanos como tema en la educación para la Ciudadanía, antes y después del curso

	Pretest	Postest
No lo sé	0	0
Nada	0	1
Poco	1	2
Bastante	5	7
Mucha	28	12

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,930 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,054

Tabla 70 Evolución de la importancia que le dan a la Responsabilidad o Deber Cívico como tema en la educación para la Ciudadanía, antes y después del curso

	Pretest	Postest
No lo sé	1	0
Nada	0	2
Poco	3	0
Bastante	11	13
Mucha	11	16

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,688 ^b
Sig. Exacta (bilateral)	,491

Tabla 71 Evolución de la importancia que le dan al Cambio Social como tema en la educación para la Ciudadanía, antes y después del curso

	Pretest	Posttest
No lo sé	0	1
Nada	0	1
Poco	0	0
Bastante	11	11
Mucha	15	9

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-1,611 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,107

Tabla 72 Evolución de la importancia que le dan a la Corrupción como tema en la educación para la Ciudadanía, antes y después del curso

	Pretest	Posttest
No lo sé	0	0
Nada	0	2
Poco	3	2
Bastante	7	11
Mucha	5	11

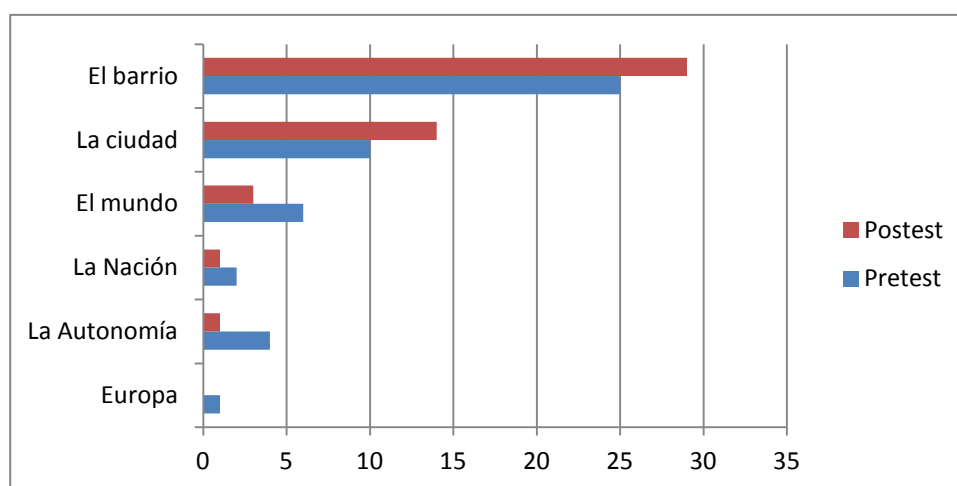
Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,649 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,516

Tabla 73 Evolución de la importancia que le dan al Conocimiento de los problemas como tema en la educación para la Ciudadanía, antes y después del curso

	Pretest	Postest
No lo sé	0	1
Nada	0	1
Poco	0	0
Bastante	13	16
Mucha	19	20

Pruebas No Paramétricas Wilcoxon	
Z	-,966 ^c
Sig. Exacta (bilateral)	,334

Gráfico 19 Evolución de la opinión de los alumnos sobre el Ámbito más apropiado para educar en ciudadanía en la Etapa Primaria, antes y después del curso



ANEXO 2

ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS AGREGADOS POR GRUPO DE TRABAJO

I OPINIÓN-VALORES

Tabla 1. ¿Qué sentimientos te suscita la Política?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
Aburrimiento	1,750	2,000	1,714	1,800	1,500	1,333	1,667	1,667	2,000	1,708
Interés	1,000	1,400	1,286	1,400	1,750	1,667	1,333	1,500	1,200	1,396
Indiferencia	2,000	1,400	1,714	1,600	1,500	1,667	1,833	1,667	2,000	1,708
Desconfianza	1,500	1,400	1,429	1,000	1,500	1,333	1,167	1,167	1,200	1,292
Compromiso	1,250	1,400	1,714	1,600	1,750	1,667	1,333	1,667	1,800	1,583
Irritación	1,250	1,600	1,571	1,600	1,750	1,333	1,667	1,500	1,400	1,521
Entusiasmo	1,750	2,000	1,857	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	1,958

Tabla 2. ¿Te preocupan los problemas sociales?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
	3,500	3,400	3,429	3,200	3,000	3,500	3,333	3,333	3,400	3,354

II CONFIANZA CÍVICA. CAPITAL SOCIAL

Tabla 3. ¿Qué te parecen estos comentarios?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
La confianza mutua debería ser el fundamento de la sociedad y la política	4,250	4,200	3,571	4,000	3,250	4,000	4,000	3,667	3,200	3,792
La democracia tiene defectos pero es el sistema menos nocivo de armonizar los intereses	4,250	3,800	3,000	4,000	4,500	3,667	4,000	3,833	4,400	3,875
La democracia a menudo sirve los intereses de los políticos	3,750	3,200	4,571	3,400	4,000	3,833	3,667	3,000	3,600	3,688
Creo que el sistema funciona bien. Cuando alguien abusa acaba en los Tribunales y en prisión	2,500	2,800	2,571	2,200	1,750	1,500	2,333	2,500	2,600	2,313
Si todos participásemos, nos manifestáramos y pidiéramos explicaciones, la democracia funcionaría mejor	5,000	3,200	3,571	3,200	3,500	4,500	4,000	4,167	4,200	3,917
Generar crispación es un buen método para hacer política	1,250	3,200	2,714	1,800	1,250	2,000	1,667	2,500	1,800	2,083
La mentira descalifica a un político para siempre	4,750	2,800	2,714	4,200	4,000	3,333	3,333	2,833	4,000	3,458

III PAPEL DEL CONOCIMIENTO EN EL COMPROMISO POLÍTICO

Tabla 4. ¿Cuál es tu opinión sobre las siguientes afirmaciones y situaciones?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
Los ministros en el gobierno y los consejeros...	2,250	2,600	1,857	2,800	2,500	2,667	3,000	2,500	2,800	2,542
No es necesario que los concejales que se presentan...	1,750	2,000	1,286	2,800	2,250	2,000	2,667	1,667	2,600	2,083

IV PARTICIPACIÓN

Tabla 5. ¿Qué grado de utilidad piensas que pueden tener las siguientes formas de participación para conseguir cambios sociales?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
Votar cuando hay elecciones	3,500	3,750	3,571	4,200	4,500	4,000	4,000	4,000	4,400	3,978
Asistir a una manifestación o a una concentración	3,667	4,200	3,429	3,750	2,000	3,800	4,333	3,600	4,000	3,800
Participar en una huelga	3,667	3,750	3,750	3,500	3,500	3,833	4,500	4,000	4,000	3,912
Firmar una petición, denuncia o reivindicación para alguien o algo	4,000	3,800	3,500	4,000	4,000	4,000	4,500	4,000	4,200	4,028
Colaborar con asociaciones ecologistas pro Derechos Humanos u otras	3,500	3,667	3,800	2,000	3,667	4,500	4,500	4,000	4,250	3,964
Colaborar con asociaciones vecinales o locales	4,000	4,000	4,500	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	3,750	4,000
Realizar informes científicos para apoyar causas ecológicas o sociales	5,000	4,000	3,333	3,333	4,500	4,000	2,000	2,667	3,750	3,571
Estar al tanto de la información sobre política en los medios de comunicación	5,000	3,667	2,750	4,250	3,000	3,667	4,000	4,500	4,250	3,903
Ocupar un edificio deshabitado	.	3,000	1,500	1,000	1,500	.	3,000	3,000	2,500	2,083
Participar en un boicot	4,000	2,000	2,667	2,000	1,000	1,000	1,000	2,000	2,000	2,000
Pertenecer a un partido político o colaborar con él	.	3,667	2,000	4,000	4,000	4,000	2,000	4,500	3,000	3,385
Realizar acciones directas, incluyendo algunas violentas	5,000	4,000	3,500	1,500	1,000	1,000	3,000	4,500	1,500	2,750

V INCLUSIÓN. SOLIDARIDAD

Tabla 6. ¿Quién eres? ¿Tu identidad está en...?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
<i>Mi familia</i>	4,500	3,600	4,857	5,000	4,750	4,167	4,167	4,167	4,600	4,417
<i>Mi barrio</i>	4,250	3,600	4,286	4,400	4,000	4,000	4,667	3,667	4,200	4,125
<i>Mi pueblo o ciudad</i>	4,250	4,400	4,000	4,000	4,000	4,000	4,167	3,333	4,000	4,000
<i>Mi comunidad autónoma</i>	4,000	3,600	3,000	3,400	4,000	4,167	4,167	3,667	3,800	3,729
<i>España</i>	4,500	4,200	3,000	3,000	4,500	4,000	4,167	4,000	4,400	3,917
<i>Europa</i>	4,000	3,800	2,571	2,600	4,250	3,333	4,000	3,333	4,000	3,479
<i>El Mundo</i>	3,500	4,000	3,714	3,600	4,000	3,833	3,833	3,000	4,000	3,708

VI RELACIÓN INDIVIDUO-INSTITUCIONES

Tabla 7. ¿Qué entiendes por libertad?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
<i>Hacer lo que queramos</i>	2,500	2,800	2,000	1,600	1,750	1,667	1,333	2,333	2,400	2,021
<i>Hacer lo que queramos siempre que no perjudique a los demás</i>	3,500	3,400	3,000	3,600	3,750	3,500	3,667	3,833	3,400	3,500
<i>Expresar con libertad opiniones y creencias</i>	4,000	4,000	4,286	4,400	4,250	4,167	4,333	4,167	3,800	4,167
<i>Poder asociarme o agruparme con otros para lograr un objetivo común</i>	4,250	3,800	4,429	3,400	3,750	4,167	4,333	4,000	4,400	4,083
<i>La práctica correcta del Pacto Social</i>	4,000	3,800	4,000	3,200	3,750	4,167	4,167	3,833	4,600	3,958
<i>La práctica correcta del Estado de Derecho</i>	4,000	4,200	3,714	3,400	3,500	4,167	3,500	4,167	4,200	3,875
<i>Un derecho que el Estado debe preservar</i>	4,250	4,200	3,571	3,800	3,750	4,333	4,167	4,500	4,600	4,125
<i>Poder intervenir en nuestro entorno para mejorar la comunidad, por ej. En nuestro aula como maestros</i>	4,250	4,200	4,286	4,200	4,500	4,500	4,333	4,333	4,400	4,333

Tabla 8. ¿Qué significa ser un buen ciudadano o buena ciudadana?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
Ser capaz de adoptar las decisiones más sabias	3,333	4,500	4,500	4,000	3,500	3,600	4,250	4,000	4,500	4,000
Respetar las leyes	4,000	4,250	3,600	4,500	4,750	4,000	4,750	4,667	4,500	4,306
Votar en las elecciones	4,000	4,250	3,250	4,000	4,000	4,000	5,000	4,667	4,667	4,185
Trabajar lo más posible	3,333	4,250	2,000	4,000	2,500	3,000	2,333	3,250	3,500	3,217
Cumplir las responsabilidades	4,000	3,500	4,000	4,250	4,000	3,600	4,667	4,600	4,200	4,118
Mostrar un comportamiento ético y moral	4,500	4,400	4,429	4,000	4,333	4,600	4,800	4,667	4,500	4,487
Denunciar las injusticias	4,500	4,333	4,429	4,000	4,333	4,200	5,000	4,200	4,000	4,342
Demostrar y reivindicar un pensamiento crítico	4,000	4,000	4,000	4,000	3,500	4,500	5,000	4,333	4,333	4,192
Conocer la historia y la cultura del país	4,000	4,333	4,500	4,000	4,500	4,333	4,250	4,000	4,333	4,296
Conocer los símbolos del país, como la bandera, el himno, etc.	3,000	3,000	2,500	4,000	4,333	2,000	3,600	3,500	4,000	3,318
Seguir las noticias políticas	2,000	3,000	3,000	.	2,500	3,500	3,000	3,000	2,500	2,867
Estar dispuesto a defender el país	4,000	4,000	2,667	.	4,000	3,000	3,000	2,500	4,000	3,389
Convivir en paz con los demás	4,500	2,750	4,000	4,500	4,250	4,500	4,600	4,400	4,500	4,229
Ser solidario con los demás	3,750	2,750	4,333	4,400	3,750	4,000	4,333	3,333	2,750	3,773

VII EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Tabla 9. La Educación para la Ciudadanía te parece

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
	2,500	3,000	3,143	1,800	2,000	1,667	2,500	1,667	2,800	2,354

Tabla 10. Qué temas te parecen prioritarios en Educación para la Ciudadanía

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
Libertad	4,500	4,250	4,143	4,200	4,500	4,667	4,000	4,500	4,400	4,340
Solidaridad	5,000	4,667	5,000	4,600	4,333	4,600	4,400	4,500	4,200	4,590
Poder de la sociedad civil	4,333	5,000	4,000	4,000	4,333	4,333	4,750	4,500	4,500	4,440
Participación activa en la vida civil	4,500	5,000	4,000	3,333	4,000	4,333	4,000	4,250	4,500	4,160
Parlamento	5,000	5,000	4,000	5,000	4,000	4,667	4,500	3,667	4,000	4,273
Constitución	5,000	4,500	4,600	5,000	4,333	4,333	3,000	4,000	4,333	4,381
Partido político	4,000	5,000	3,500	4,000	3,750	4,000	4,000	4,333	3,333	3,864
Ideología	4,000	4,500	3,667	4,000	3,000	4,000	3,000	4,000	2,000	3,750
Asociacionismo	4,000	5,000	4,000	4,000	3,500	4,500	5,000	4,500	2,000	4,222
Derechos Humanos	5,000	4,333	4,000	4,500	4,000	4,667	5,000	5,000	3,667	4,364
Responsabilidad o deber cívico (ej. Pago de impuestos)	4,500	5,000	3,800	4,000	4,000	4,250	4,667	4,600	4,667	4,387
Cambio social	4,000	4,333	3,750	.	4,000	4,667	4,667	3,750	4,333	4,182
Corrupción	4,000	5,000	3,000	4,000	3,667	3,667	5,000	4,667	4,000	4,192
Conocimiento de los problemas	4,250	4,600	5,000	4,667	3,000	4,000	4,600	4,667	4,500	4,395

APÉNDICE 1

Presento algunos extractos de un estudio publicado como *working paper* en 2004 (Bonet, Martín, & Montero, 2004) y después inserto como capítulo en el libro de Montero, Font y Torcal aparecido en 2006, que corroboran los planteamientos sobre cultura y valores democráticos en España (Montero, Font, & Torcal, 2006).

He extraído y transcrito unas pocas conclusiones de este estudio que investiga las diversas actitudes y valores de los españoles en series temporales de los años 1980 hasta 2002 y en comparación con otros países europeos. Asimismo considera los resultados diferenciados de las Autonomías de Cataluña, País Vasco y Madrid.

Las cifras parecen corroborar en general las conclusiones de Benedicto aunque se desvían algo en lo que atañe al interés por algunos temas concretos y a la participación, que requiere más investigación.

Confianza en las instituciones políticas

El porcentaje de confianza en el Gobierno y en el Parlamento son mínimas. El Ayuntamiento es la institución en la que confía el mayor número de españoles (55%), seguida por el Gobierno (41%) y el Congreso de los Diputados (19%).

En términos generales, en quienes menos se confía es en los actores - esto es, los partidos políticos y los políticos - y, en España, estos niveles de desconfianza son especialmente bajos, siendo sólo superados por los de Portugal, Moldavia y Rusia.

Evolución de la confianza política

El porcentaje de ciudadanos que confían en las instituciones políticas españolas decae desde 1996 hasta 2002. Aunque la mitad de la población nunca llegó a confiar en ninguna de ellas, las cifras alcanzadas en el 2002 son las más bajas del periodo, a excepción de la confianza en el Gobierno, cuyos niveles eran todavía inferiores en 1985. Aún así, cuando comparamos la confianza de los españoles en los partidos políticos, el Parlamento, y el Gobierno, este último ha sido, por lo general, el que goza de la confianza de un mayor número de ciudadanos y claramente en el 2002 cuando aproximadamente un 40% decía confiar en él. Por el contrario, los partidos políticos son la institución en la que menos se confía, no llegando al 20% los ciudadanos que depositan en el.

Eficacia política externa

La eficacia política es la sensación de que se puede intervenir en el sistema político para promover el cambio.

En lo que se refiere a la eficacia política externa, de la comparación internacional se deduce que, salvo en Holanda, Dinamarca, y Suecia, el porcentaje de ciudadanos que creen que los políticos dan importancia a sus opiniones no llega al 20% de la población.

En España este porcentaje se reduce al 10% situándose incluso por debajo de la media del conjunto de países. En este sentido, los niveles de ineficacia política externa de los españoles se asemejan más, todavía hoy en día, a los de las nuevas democracias, que a los de las democracias asentadas. El paso del tiempo y el efecto socializador de un régimen democrático no parecen haber influido mucho en el distanciamiento entre ciudadanos y políticos. Es más, como puede observarse en el gráfico de la evolución del sentimiento de ineficacia en España, la ineficacia viene extendiéndose entre la población española desde el año 1980.

Afecto hacia las instituciones

Tres de las nuevas democracias del Este de Europa son las que tienen un mayor nivel de desafección institucional. España se sitúa inmediatamente después de ellas y de Portugal, con un nivel más bajo de afecto hacia las instituciones que el resto de países de Europa occidental y Eslovenia.

Interés por la política

Los niveles de interés por la política de los españoles, independientemente del ámbito, están muy por debajo de la media del conjunto de países. A la vista de estos datos no es posible afirmar que los niveles agregados de interés por la política están relacionados con la duración de la experiencia democrática.

El interés por la política en general para el conjunto de España durante el período que va desde 1983 hasta el 2002 no ha sufrido grandes oscilaciones.

Tan sólo un 20% de los españoles dicen tener interés por la política. En cambio, si nos fijamos en las distintas Comunidades Autónomas, sí observamos subidas y bajadas más notables, especialmente entre 1983 y 1986.

El caso de Madrid es especialmente llamativo ya que, de ser la región con los niveles más bajos de interés por la política en 1983 - poco más de un 10% de los madrileños decían interesarse por la política - pasó a ser, tres años más tarde, la región con los niveles más altos (30%). Desde entonces es en esta comunidad donde se observan los niveles más altos de interés por la política en general

Eficacia política interna – Comparación internacional

En España, los ciudadanos pueden estar convencidos de que a los políticos no les interesan sus opiniones y, sin embargo, pensar que existen formas, más allá del voto, de influir sobre el gobierno. Como comentábamos más arriba, esta combinación de actitudes puede fomentar la participación política al margen de las vías institucionales de representación.

Legitimidad democrática

El apoyo incondicional a la democracia en España ha ido aumentando de forma progresiva desde sus comienzos hasta hoy en día. En el 2002 casi un 90% de los españoles - así como de los ciudadanos catalanes, madrileños y vascos - consideran que la democracia es el mejor sistema político en cualquier circunstancia. A diferencia de las actitudes hasta ahora analizadas, ésta es la única que permite no considerar a España una cultura parroquial y seguir considerándola una cultura de sujeto.

Satisfacción con el funcionamiento de la democracia

La evolución de los niveles de satisfacción con el funcionamiento de la democracia en España ha seguido una pauta muy distinta a la de los niveles de legitimidad de la misma y no se puede hablar, como en este caso, de un aumento más o menos progresivo. Entre 1978 y 1989 la satisfacción con la democracia sí fue en aumento pero a partir de entonces sufrió un descenso muy notable y sólo empezó a remontar a partir de 1995. En el 2000 se había vuelto otra vez a los niveles máximos de satisfacción de casi el 70% de los ciudadanos, que sólo se habían observado con anterioridad en 1989.

Participación

Por un lado, como ya apuntamos al comienzo de este capítulo, podemos esperar algunas variaciones en esta relación según tipo de participación política. Así, por ejemplo, aunque sabemos que desde el comienzo de la transición democrática, España se ha caracterizado por tener una de las tasas de participación política más bajas de Europa occidental, algunos autores han mostrado que un análisis de los niveles de protesta y de apoyo a actividades de este tipo arroja resultados opuestos a esta conclusión.

APÉNDICE 2

EDUCACION PRIMARIA

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

PROGRAMA

Curso 2007-2008

I-INTRODUCCIÓN

Contenidos, procedimientos, actividades. Contexto institucional y legislativo.

II- PROGRAMA

El curso se ha estructurado en dos grandes partes.

1. Una parte práctica que comprende los trabajos y que desarrolla las competencias 1 y 2 mencionadas.
2. Una parte de carácter algo más teórico o expositivo que desarrolla las competencias 3 a 5 y que está al servicio de la primera parte, ya que ofrece las directrices para la adecuación didáctica dentro de los trabajos, es decir para el desarrollo de situaciones de enseñanza-aprendizaje.

BLOQUE PRÁCTICO.

LOS TRABAJOS

1. APROXIMACIÓN AFECTIVA AL BARRIO. Personal no evaluable
2. EI HÁBITAT URBANO. Trabajo en grupo evaluable
3. TRABAJO DE CAMPO. Memoria en grupo
4. DEBATE SOBRE UNA PROGRAMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA. Conclusiones de los grupos y del grupo clase.

1- APROXIMACIÓN AFECTIVA AL BARRIO

El primer “trabajo” que os propongo se titula: “aproximación afectiva a tu barrio” o entorno cercano, que consiste en la descripción, pormenorizada de vuestro entorno cercano. Tiene que ser una descripción “ambiental” que permitiera eventualmente hacer un decorado para una película, donde todos los sentidos estén presentes.

Además esta presentación debería tener toda la carga emocional que os susciten los lugares donde se desarrolla vuestra vida, incluyendo pasado, presente y futuro. Intento que toméis conciencia de vuestra percepción y de vuestras actitudes hacia un lugar, su paisaje y sus gentes porque:

- a) Éstos contribuyen en gran manera a conformar vuestra identidad (que es uno de los elementos constitutivos de la ciudadanía).
- b) Por que os preparan para acceder a determinados contenidos “científicos” de forma consciente buscando una actitud receptiva hacia el entorno urbano y hacia las formas de relación que se generan y desarrollan en él.
- c) porque os pone en situación de observar los cambios tanto sociales como ambientales en vuestro barrio, así como la aparición y desarrollo de conflictos y problemas que despierten vuestra conciencia cívica, si es que no existía ya.
- d) Porque del ejemplo personal podréis pasar a las pautas generales que rigen la estructura y el desarrollo de la ciudad en diversos momentos históricos y en la actualidad.

Esta narración, sincera y emocional preferiblemente, de unas tres o cuatro hojas es personal y no se expone ni es sometida a evaluación. El provecho radica en los procesos de autoconciencia que entraña la tarea en sí misma. Son un trabajo de preparación personal para el siguiente trabajo.

Se entrega la tercera semana de clase.

2- El HÁBITAT URBANO. CIUDAD Y CIUDADANÍA.

Trabajo en grupo evaluable.

Se entrega el día del examen final.

El segundo trabajo, eje del curso, es el estudio de un barrio por grupo. El barrio o zona dentro de Madrid municipio o Comunidad debe escogerse con el consenso de todo el grupo. Será escogido porque sea un lugar que os interese estudiar por un motivo “emocional”. Es decir que tenga un impacto social, visual, ambiental, cultural para uno o más miembros del grupo. También puede ser porque os ocupe o preocupe algo que pase allí y que sea perceptible. Puede ser porque queráis denunciar alguna situación social, cultural o ambiental porque os parezca mal o bien. Es decir que tengáis ganas de contarlo o y exponerlo ante los demás.

Tiene tres partes

A- Estudio “científico” de una zona de Madrid (Municipio o Comunidad).

(Aquí son útiles los contenidos de las ciencias “referentes” geografía e Historia).

B- Adecuación didáctica para educación primaria. (Uso de métodos globalizados y estrategias propias del aula de educación primaria). Uso del potencial de la educación para formar ciudadanos libres y conscientes de su entorno.

C- Presentación en clase.

Ver el esquema del trabajo en dossier sobre el trabajo.

Objetivos aplicables a los futuros maestros y a los alumnos de primaria en la programación para primaria:

1. Conocer el entorno urbano. Buscar y procesar información sobre la ciudad.
 2. Comprender y tomar conciencia de la importancia del hábitat urbano como escenario de nuestra vida y configurador de nuestra calidad de vida.
 3. Tomar conciencia de nuestro derecho a llevar una existencia material - en la que el hábitat es fundamental- que nos permita desarrollarnos plenamente como seres humanos.
 4. Tomar conciencia de la importancia de conocer el medio para poder controlarlo.
 5. Tomar conciencia de la posibilidad de modificar nuestro entorno. De las posibilidades de la acción frente a la pasividad. De la necesidad de ejercer nuestros derechos y deberes de ciudadanos.
 6. Desarrollar la capacidad de percibir y analizar nuestro hábitat urbano. Tomar conciencia del papel del paisaje como vehículo de conocimiento de fenómenos visibles, pero, sobre todo, de fenómenos invisibles y procesos propios de otros ámbitos, como el cultural, el económico y el social, no por menos obvios, menos fundamentales
- 3- *TRABAJO DE CAMPO GUIADO*. Realización de una memoria en grupo. Se entrega al mismo tiempo que el trabajo.

Ver dossier

- 4- *DEBATE* sobre las aportaciones de los grupos a una programación para educar en ciudadanía en un aula del último ciclo de Educación Primaria.

BLOQUE TEÓRICO

Comprenderá:

- notas de clase
- otros materiales como artículos de revistas y secciones de libros

que ofrecen recursos para realizar lo más correctamente posible el trabajo en grupo y sobre todo la programación para educación primaria.

Se pretende un trabajo de reflexión guiado, lectura individual y comentario o debate en clase, si hay tiempo, de material fotocopiado, entregado en dossiers.

Estas lecturas deben ser detenidas. De ellas se sacarán notas que nos permitirán debatir y trabajar en clase por grupos siempre que haya tiempo y sobre todo deberán tomarse en cuenta para programar.

Supone el esfuerzo desde el primer momento y la participación activa.

De qué van a tratar estos materiales:

Tema 1- Introducción. Contexto. Qué enseñar.

El Currículo de la LOE. Sobre todo Áreas de Conocimiento del Medio y Educación para la ciudadanía. La importancia de las competencias. El peso de la educación científica.

Ver dossier

Tema 2- Cómo enseñar. La didáctica de las Ciencias sociales, una disciplina en constante cambio que depende de:

2-1 - El concepto de sociedad. Contextos filosóficos e históricos y modelos didácticos. La opción personal.

Enseñar para Qué. Reflexión sobre la función propia. Educación para la convivencia y la democracia. El maestro como agente de cohesión social.

Modelos didácticos en Ciencias Sociales.

Materiales para la educación en ciudadanía.

Ver dossier

2-2 – Paradigmas en Psicología y Pedagogía.

Planteamientos para la intervención educativa: ámbitos y estrategias.

- Nos basaremos en los conocimientos que nos proporcionan todas las didácticas generales, pedagogías y psicologías, y las aplicamos al conocimiento del ESPACIO Y DEL TERRITORIO. Directrices de la Didáctica General. Programaciones, unidad didáctica e inmersión temática.

- Lo cotidiano y la interacción como vehículo de educación para la ciudadanía.

Ver dossier

Directrices de la psicología:

Desarrollo del concepto de espacio. Estrategias de intervención

Desarrollo moral y social. Estrategias de intervención.

Ver dossier

DOSSIER TRABAJO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES I

2007-2008

2º de Educación Primaria

Tarde

EN QUE CONSISTE EL TRABAJO

El trabajo consiste en el estudio de un barrio por grupo. El barrio o zona dentro de Madrid municipio o Comunidad debe escogerse con el consenso de todo el grupo. Será escogido porque sea un lugar que os interese estudiar por un motivo “emocional”. Es decir por que se dé ahí un fenómeno o un proceso que tenga relevancia social, ambiental, cultural, que sea preferiblemente reconocible.

El hecho de que sea visualmente reconocible es decir que exista un paisaje característico obedece a la necesidad de mostrarlo a unos niños que están en la etapa de las operaciones concretas y trabajarlos con ellos.

Como digo, en principio, esa zona tendría que preocuparos por algo que pase allí. Puede ser porque queráis denunciar alguna situación social, cultural o ambiental porque os parezca mal o bien. Es decir porque tengáis ganas de contarlo o / y exponerlo ante los demás.

El pequeño trabajo personal de observación y reflexión que habréis hecho ya os podrá servir para recabar argumentos para “defender” el tema que os parezca interesante.

También podrá escogerse entre una lista ofrecida por el profesor, basada en otros trabajos.

La zona puede ser una parte pequeña de un distrito o zona mayor. La zona de estudio por su naturaleza visual no puede ser muy grande, sin embargo los datos estadísticos están organizados en distritos y a veces es necesario amoldarse a los distritos para recoger información.

Tiene tres partes:

1. Estudio "**científico**" de un distrito de Madrid (Municipio) o de algún municipio de la Comunidad. Ocasionalmente pudiera ser de fuera de Madrid Comunidad.
2. **Adecuación didáctica** para primaria mediante una programación, una **unidad didáctica** o mediante una **inmersión temática**. (1 y 2 suponen **80%** de la nota del trabajo).
3. **Exposición en clase**. El trabajo se expone a toda la clase para que lo fundamental sea conocido por todos y sea una pieza dentro del gran puzzle de la Comunidad de Madrid. La exposición en clase preferiblemente debe estar basada en **imágenes de la zona** en el soporte que os guste y que ilustren vuestras palabras. (**20 %** de la nota del trabajo).

I - EL ANÁLISIS CIENTÍFICO o GEOGRÁFICO.

Existen dos tipos de datos que tendréis que obtener y utilizar:

- A. **Visuales, cartográficos, gráficos, símbolos e imágenes.** Estos datos sólo se obtienen visitando la zona y realizando fotos o vídeos y o consiguiendo imágenes sobre ella.
- B. **Factuales, numéricos, estadísticos.** Este tipo de datos se obtiene haciendo una **búsqueda bibliográfica en bibliotecas e Internet.** También mediante cuestionarios o encuestas en el lugar, que **complementen o completen los datos ya existentes.**

¿Qué debe contener este trabajo de adultos para adultos?

1. **Presentación del tema:**

Debe de empezarse por una introducción que presente el tema de “preocupación” o de perplejidad que se da en el lugar elegido. Se describe el fenómeno o proceso o situación y se lanza una o varias hipótesis para explicarlo. Normalmente suele estar relacionado con las características del distrito donde está. Estas características aparecen en el análisis a continuación.

2. Análisis de la zona: primero es saber CÓMO es la zona y que lo mostréis. No tiene que ser bonito ni agradable.

Luego explicáis PORQUÉ es así.

Datos que os permiten analizar una zona:

Para un conocimiento suficiente de una zona debéis saber:

- 1- Cuál es esa zona. Nombre, extensión, límites. Aunque sean aproximados.
- 2- ¿Dónde está? Con relación a varias escalas. Es decir sus coordenadas geográficas, su situación dentro de la Comunidad de Madrid, y dentro del municipio de Madrid.
- 3- Cuál es su clima, solo si es que es relevante para tratar el tema elegido.
- 4- ¿Cómo se va? ¿Está bien comunicada?

Indispensables mapas y planos a diferentes escalas. Y el significado que tiene, si es que tiene alguno especial.

5- **¿Qué función tiene en la ciudad? ¿Qué se hace en ese lugar? ¿Es un área industrial, residencial, de servicios?; ¿a quién sirve, de qué tipo de industria o de servicios se trata? ¿Las actividades tienen proyección fuera de la ciudad, o fuera de España? ¿Se ve en el paisaje?**

6- **¿Quién vive ahí? ¿Cuántos, con qué densidad?Cuál es la estructura de la población (es decir: viejos, jóvenes, niños, matrimonios, solteros. Tasas de natalidad, mortalidad. Inmigración, de dónde han venido y en que proporción. Emigración, inmigración) Las pirámides de población y los gráficos son útiles. ¿Se ve en el paisaje?**

7- ¿Cómo ha llegado a ser así? ¿Se ve en el paisaje?

- **La historia del lugar. Sus comienzos.**
- **Procesos urbanos a los que ha estado sometida como devaluaciones, revalorizaciones, etc.**
- **Cambios suscitados por los poderes públicos mediante la planificación, etc.** (Ej. Construcción del metro, o la autopista pasa demasiado cerca, se hace un parque...)

Todos estos datos deben aparecer bajo forma escrita pero también pueden plasmarse en fotos, imágenes y gráficos.

Todos estos datos de la descripción explicativa deben estructurarse para MOSTRAR Y EXPLICAR el tema de preocupación en el que nos hemos fijado y por el que empezamos. Puede considerarse un índice “indicativo” pero no obligatorio ni fijo ya que el tema de preocupación dará más importancia a algunos datos e incluso eliminará a otros. NO ES OBLIGATORIO NI TRATARLOS TODOS NI EN ESE ORDEN.

También sirven como datos las fotos y las encuestas o preguntas realizadas por el grupo.

II- LA CIUDAD COMO MEDIO EDUCATIVO

Nuestros objetivos:

- **Enseñar a leer el medio urbano, enseñar a identificar e interpretar los códigos sociales y espaciales dentro de la ciudad.**
- **Colaborar en la estructuración, afianzamiento o mejora de la imagen mental del territorio y del espacio de vida de nuestros alumnos.**
- **aprender a utilizar el medio urbano como instrumento para la educación en primaria tanto en el área de conocimiento del medio como en el área de ciudadanía. La ciudad como comunidad educativa. Todos podemos hacer ciudad y generar una sociedad cohesionada.**

PROGRAMAR: UNIDAD DIDÁCTICA y/o INMERSIÓN TEMÁTICA

Se seguirán las pautas de la Psicología educativa, de la Teoría de la Educación y de la Didáctica General.

Se planteará una situación real contextualizada a grandes rasgos. Es decir se supone que sois profesores en un colegio público en el área que habéis estudiado y queréis que vuestros alumnos, residentes en ese área, conozcan su barrio. Pensad que es una situación muy posible en el futuro.

Tanto la adecuación didáctica como la inmersión temática se realizarán para el área de Conocimiento del Medio fundamentalmente pero el área de Educación para la Ciudadanía también deberá aparecer. Trataremos con una hipotética clase de niños de 12 años que dura 5 semanas lectivas.

Las programaciones o unidades didácticas deberán contener objetivos, actividades, recursos, evaluación. Desarrollaréis las actividades para esos días con el objetivo principal de que se inicien en el conocimiento de su barrio pero podéis tener otros objetivos también.

Tendréis que trabajar en el contexto de un aula de primaria actual, esto es,

- siguiendo las indicaciones de la Ley Orgánica de Educación del 8 de diciembre de 2006 en un 65% del horario
- siguiendo las indicaciones de la LOE del BOCM de 2007 para el 35% del horario.

En este porcentaje o en otro.

- siguiendo además las pautas constructivistas (Benejan, Tonucci, y otros autores estudiados en diferentes asignaturas...), con la planificación espacial y horaria adecuada
- siguiendo además las indicaciones para el desarrollo de la imagen mental y las actividades vistas en clase y en el dossier.

Para la selección de objetivos podéis usar los de los Currículos, los objetivos de áreas, de ciclo, objetivos propios y objetivos de libros de texto que tenéis en la biblioteca. Además podéis utilizar los criterios de evaluación como objetivos.

Describir las actividades que proponéis con cierto detalle. Por ejemplo para un hipotético recorrido, se realizará un mapa del recorrido con los niños explicando qué van a hacer y cómo. Se pueden poner fotos en un mapa con objetivos y actividades en cada parada. Antes y después del recorrido: preparación de las actividades en clase. Si proponéis fichas presentad una muestra con sus objetivos.

Podéis crear materiales y traerlos.

III - LA EXPOSICIÓN EN CLASE

La exposición recoge la descripción de un territorio y de cómo se lo acercaríamos a unos niños de último ciclo de primaria. Nos interesan las fotos, los paisajes, las calles, las plazas, los edificios, la gente.

No queremos ver palabras en power point como si estuviéseis exponiendo teorías y conceptos. Palabras las justas.

El tiempo asignado a cada grupo es de una hora pero la exposición durará como mucho unos 40 minutos en total realmente. Habrá un tiempo para alguna pregunta y para el feedback. No es necesario que hable ni que esté presente todo el grupo aunque sería lo mejor. Hablar en público es una de las actividades que tendréis que desarrollar en el futuro y es bueno que os ejercitéis todos.

Vosotros decidís el tiempo que asignéis a presentar la zona de forma sintética y a exponer las actividades relacionadas con el conocimiento del medio para el aula de primaria. Para ello tendréis que saber que es lo más importante de vuestra zona y presentar lo necesario para que los demás lo conozcan en el tiempo total que tenéis asignado. Lo mismo con la parte didáctica. Es bueno hacer un listado de prioridades. La elección y secuenciación de los contenidos es una de las tareas más difíciles pero más fundamentales de vuestro futuro trabajo.

Dispondréis de los medios audiovisuales de clase aunque podéis traer todo el material que queráis. Recordad que muchas escuelas no disponen más que de medios tradicionales. Es bueno que utilicéis lo aprendido en plástica, música y nuevas tecnologías.

UNA IMAGEN O FOTO O DIAGRAMA VALE MÁS QUE MIL PALABRAS.

VIVIMOS EN EL MUNDO DE LA IMAGEN. UTILIZADLAS SIN PROBLEMAS.

PONED ATENCIÓN EN COORDINAR LO QUE DIGÁIS Y LAS FOTOS, PERO,

NO QUEREMOS LEER LO QUE ESTÁ ESCRITO EN EL POWER POINT.

(Las fechas de exposición pueden ser por sorteo o mediante criterios más lógicos, como agrupación de temáticas, cercanía física o histórica. En cualquier caso, los tres primeros grupos tienen la opción si quieren de una repetición en privado de sus exposiciones ya que mejora a medida que tomáis nota los unos de los otros de errores y aciertos)

IV - ALGUNAS INDICACIONES SOBRE LOS FORMATOS

FORMA Y FECHA DE ENTREGA

Todo el trabajo se entregará el DÍA DEL EXAMEN FINAL DE LA ASIGNATURA. No antes (De esta forma tenéis todos más tiempo si queréis mejorar y no es tan importante la fecha de exposición).

EN UN SOBRE DE PLÁSTICO FOLIO (GRANDE) SE METERÁN EL O LOS CDS, EL/LOS TEXTOS ESCRITOS, OTROS MATERIALES.

El texto escrito estará encuadernado en canutillo y cada parte se diferenciará con claridad.

Se entregará **TODO** en un **CD O EN DOS** (si no os caben las fotos o el vídeo) y **solo se imprimirá el texto escrito** para leerlo con más comodidad; **si queréis y es necesario con imágenes reducidas.**

Índices y bibliografías:

Cada parte tendrá su índice y su bibliografía y su webografía con las referencias con todos sus datos.

Siempre que se cite tendréis que poner la procedencia.

Apéndice de “metadidáctica”: Realizar una contabilidad de los tiempos empleados en cada una de las tareas llevadas a cabo por cada miembro del grupo y por el grupo reunido.

Esta contabilidad no tendrá ningún efecto para la evaluación ni de grupo ni personal pero es importante para vosotros, para mí y para la futura implantación del sistema de créditos europeos.

Este “diario” de todas las actividades realizadas por los miembros del grupo contendrá :

- **Actividad:** reunión, búsqueda bibliográfica, búsqueda de información, lectura, visita a centros o instituciones, visita a zona, fotos, etc.

- Tiempo invertido en cada actividad.
- Miembro o miembros del grupo.

ACTIVIDAD COLOFÓN GRAN DEBATE CON TODA LA CLASE SOBRE:

- REFLEXIÓN PERSONAL SOBRE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA
- ESTRATEGIAS, MÉTODOS Y ACTIVIDADES PARA EDUCAR EN CIUDADANÍA EN PRIMARIA UTILIZANDO EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO (ESTUDIO DEL TERRITORIO Y DEL PAISAJE).

ANEXO A

LA CIUDAD COMO LABORATORIO.

Qué temas de “preocupación” nos ofrece la ciudad. Sugerencias para que os fijéis en lo que pasa en la ciudad.

1.- La ciudad como un lugar físico. Relación de la ciudad con su entorno.

Desde la latitud y longitud, hasta la topografía de sus calles.

El clima: precipitaciones y temperaturas

El sustrato.

Problemas medioambientales, la calidad ambiental, estética, la segregación social y funcional.(Barrios obreros y barrios burgueses, la industria y su paisaje y los servicios de lujo y su paisaje)

La ciudad como vehículo de conocimiento del medio físico en sí mismo de forma directa y significativa.(El emplazamiento de Madrid y su relación con el sustrato. El Alcázar y el Palacio Real).

2.- La ciudad como lugar donde vivir y convivir. Derecho de todos a una vida digna, a una vivienda digna en todos los aspectos. Derecho a ocupar nuestro espacio físico, afectivo, cultural. Derecho a desarrollarnos con nuestra idiosincrasia y necesidades . Deberes que eso entraña.

La estructura de la ciudad, nivel de desarrollo económico y de tecnología, los gobiernos locales, la calidad ambiental. (Espacios privados y espacios públicos, lugares de reunión, de descanso, de ocio y sus relaciones).

Cómo sentimos nuestro barrio o entorno. Percepción de la estructura de la ciudad y de la calidad ambiental mediante los sentidos.

El papel de los símbolos en el paisaje. Estética e imágenes culturales en el paisaje urbano, su relación con el sistema económico.

3.- La ciudad como lugar para intercambiar bienes y servicios.

Las personas se reúnen en las ciudades para: trabajar (intercambiar habilidades, saberes y servicios), cambiar cosas (comerciar), organizar cosas o personas (administración, transporte y distribución) o dinero (finanzas, impuestos), para intercambiar información o palabras (enseñanza, cultura, universidad, religiones), dirimir litigios, encontrar árbitros o testigos, para divertirse juntos, para vivir juntos, para defenderse, sobre todo en el pasado.

Los usos del suelo, las funciones urbanas, tipos de trabajo y clases e intereses sociales.

La jerarquía de lugares y actividades y usos.

4.- La ciudad como escenario de la lucha de clases e intereses

La ciudad como objeto de intereses

El suelo urbano tomado como mercancía. El funcionamiento del mercado del suelo. Formas de creación de suelo. Procesos de revalorización. Construcción promoción, demolición, renovación, conservación. (los precios y los usos del suelo y de las casas)

5.- La ciudad como territorio de competencia entre grupos sociales o étnicos

Fenómenos de competencia e invasión territorial. Tribus urbanas. Movimientos y asociaciones vecinales. El ecosistema urbano. Inmigración.

6.- *La ciudad como lugar de encuentro de intereses públicos y privados*

El papel de la planificación. ¿Los poderes públicos árbitros imparciales? ¿Quién decide el escenario de nuestras vidas?

7.-*La ciudad como símbolo*

Los elementos del paisaje urbano como significados. El *olor* del dinero, el *olor* de las carencias , sensibilidad estética y ambiental.

8.- *La ciudad y la historia.*

El “habitat urbano como condensación de hábitos” presentes y pasados.

Determinismo ambiental. El debate de la conservación frente a la remodelación.

ANEXO B

ELEMENTOS Y FACTORES DEL PAISAJE URBANO

PLANTILLA DE OBSERVACIÓN DEL PAISAJE URBANO

1- SUSTRATO- LA TOPOGRAFÍA

1-1 sin modificar----sustrato geológico, clima, situación en la región, situación en la ciudad, -----topografía local-A - desniveles locales, B – divisorias de aguas, líneas de cumbres, C – áreas deprimidas, ríos y arroyos

1-2 modificada: -----terraplenados, topografía artificial

2- EL PLANO ACTUAL: características y organización del viario

(obedece a la topografía, al nivel de la tecnología, a las decisiones de planificación vinculadas al momento cultural y político, al uso del suelo)
tamaño y forma de las parcelas *(obedece a la estructura de la propiedad antigua y presente, usos presentes y pasados, planificación)*

2-1- Las calles: existencia, tamaño, longitud anchura. Características de la calzada, de las aceras, presencia de bulevares, presencia de medianas, aparcamientos, presencia e importancia de coches aparcados.

Organización de las calles: Calles rectas o sinuosas

Los cruces: ángulos,

Organización regular o irregular,
espontánea o planificada

La alineación, retranqueos, rupturas

2-2 Las parcelas: su organización: Manzana cerrada o abierta (patios, crujías, corredor, corrala)

Bloques (edificación abierta)

Casas unifamiliares: en hileras, adosadas,
pareadas, exentas.

Su tamaño: Propiedad del suelo actual, parcelación actual uso actual----- *lo mismo en el pasado*

3- LOS EDIFICIOS: Tamaño, altura, fachada, volumen cerramientos

Materiales: (piedra, metal, cristal, ladrillo, acabados)

Huecos: ventanas, puertas (número, tamaño, tipo)

Mantenimiento, solidez, valor estético

Características arquitectónicas *(historia del arte y cultura presente y pasada, funciones de los edificios y de la zona, decisiones de los arquitectos públicos y de planificación)*

4- EL MOBILIARIO URBANO: Iluminación, (farolas otras luces), postes, cables, marquesinas, bancos, papeleras, vallas, carteles, anuncios.

5- LA VEGETACIÓN: Presencia más o menos conspicua, plantada en el suelo, en jardineras, en las fachadas de los edificios (terrazas, balcones)

6- LOS USOS DEL SUELO: QUÉ SE HACE EN LA ZONA: (obedece a la situación socioeconómica general ,qué se hace en el país, en el sistema de ciudades y en esa ciudad en concreto. El rango y las funciones de la ciudad, a las decisiones de planificación)

6-1 Uso residencial : las viviendas (Escala humana, presencia de objetos y materiales de uso doméstico individual, como cortinas , visillos, ropa tendida, antenas individuales o colectivas, terrazas habitadas, tiestos y jardineras), en los bajos: tiendas y servicios de uso cotidiano, contenedores de reciclado.

6-2 Uso terciario: Comercios (anuncios, escaparates, iluminación, marquesinas, tráfico de personas y vehículos abundante y tipos de vehículo como camiones o camionetas)

Oficinas o servicios cuaternarios(anuncios, placas, tráfico, actividades y establecimientos asociados) **imagen corporativa, personal de seguridad.**

Materiales y servicios de seguridad como extintores o salidas de emergencia

6-3 Uso industrial: Accesos y viario y parcelas característicos de tamaño adecuado al tráfico de vehículos pesados o grandes

Presencia de plantas de producción contaminantes o no

Servicios asociados de aparcamiento, almacenamiento, asesorías jurídica o fiscal, servicios de catering

OTROS FACTORES QUE INFLUYEN EN EL PAISAJE URBANO ACTUAL:

1- TODOS LOS QUE SE HAN TRATADO EN MOMENTOS HISTÓRICOS ANTERIORES. LA HISTORIA SOCIAL, ECONÓMICA, CULTURAL.

2-LAS LEYES QUE RIGEN EN EL MERCADO DEL SUELO:

a- El suelo se concibe como una mercancía más que se debe producir o generar para luego comprarlo o venderlo. La centralidad es el valor más apreciado.

b- comprar barato y vender caro

c- extraer la máxima plusvalía para lo que se utilizan diversas ESTRATEGIAS DE REVALORIZACIÓN DEL SUELO POSEÍDO.

SON LAS QUE DECIDEN QUÉ SE SITÚA DONDE MEDIANTE LA RELACIÓN ENTRE USOS Y PRECIOS.

SON ADEMÁS LAS QUE PRODUCEN LOS CAMBIOS LENTOS O RÁPIDOS DURANTE ESTOS PROCESOS DE REVALORIZACIÓN.

3- LAS DECISIONES MÁS O MENOS TRANSPARENTES DE PLANIFICACIÓN

Bibliografía y fuentes básicas

AAVV.- *Atlas de diversas editoriales de la Comunidad de Madrid.*

AAVV.- *Madrid. Atlas históricos de la ciudad. S. IX-XIX.* Lunweg 1995

AAVV.- *Madrid. Atlas históricos de la ciudad, S. XIX-XX.* Lunweg 2002

AAVV .- *Madrid.* Espasa Calpe., 7 volúmenes con todos los barrios. Madrid 1979

AAVV .- *Documentos para difusión y debate.* Mº Obras Públicas y Urbanismo, COPLACO, 1982.

AAVV .- *Plan General de Madrid, 2000.* Este y anteriores en cartoteca.

MONTOLIÚ, P .- *Madrid Villa y Corte. Historia de una ciudad.* Madrid 1996.

MONTERO, V .- *Historia del Urbanismo en España I.* Cátedra, 1999.

TERAN, F .- *Historia del urbanismo en España III. S XIX –XX.* Cátedra 1999.

Utilizad muchas otras bibliografías.

RECORDATORIO REFLEXIÓN SOBRE LA ASIGNATURA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL CURSO 2007-2008

Os recuerdo que mi objetivo es:

“¿Como preparar a unos futuros maestros generalistas en E Primaria, para que acepten y sepan desarrollar un papel importante y eficaz en la formación de una conciencia y unos hábitos democráticos en sus futuros alumnos de primaria, a través del conocimiento del medio?”

Para ello necesito:

- a. que afiancéis o desarrolléis una conciencia cívica y democrática. Que comprendáis que significa ser un ciudadano democrático.
- b. Que conozcáis el medio. En este caso la ciudad de Madrid y su área metropolitana.
- c. Que percibáis como usar este medio, en tanto que espacio de vida y territorio de competencia de intereses y grupos sociales, para desarrollar vuestros valores cívicos.
- d. Que aprendáis a generar situaciones de enseñanza aprendizaje para despertar la conciencia democrática y los hábitos de participación activa de vuestros futuros alumnos de primaria.
- e. Que para despertarla utilicéis las actividades cotidianas en la ciudad y en el entorno próximo de vuestros niños (hipotéticos).

Para conseguir todo esto en tan corto espacio de tiempo realizáis **EL TRABAJO DIRIGIDO EN VUESTRO ENTORNO URBANO PRÓXIMO.**

EL USO DEL ESPACIO DE VIDA EN EL ENTORNO URBANO ofrece varias ventajas:

- 1- **NOS PERMITE EL CONOCIMIENTO DE PRIMERA MANO DE LOS PROCESOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y ESPACIALES DENTRO DE LA CIUDAD.** Nuestro entorno cercano, generalmente urbano o suburbano, nos brindará el marco para estudiar y desvelar **LAS RELACIONES DE PODER** -que son el objeto final de la ciudadanía- porque aparecen como factores que inciden en nuestra vida cotidiana.
- 2- **NOS PERMITE TOMAR CONCIENCIA DE LAS OPCIONES DE ACCIÓN EN LA CIUDAD COMO ÁMBITO PARA LA COHESIÓN SOCIAL Y LA EDUCACIÓN EN CIUDADANÍA.** Es fácil conocer de primera mano las situaciones y los problemas y acercarnos a las instituciones y a las asociaciones o a los otros ciudadanos para tratar de solucionar lo que esté mal. Me gustaría generar en vosotros la idea de que **LA CIUDAD PUEDE SER UN LUGAR HECHO ENTRE TODOS.**
- 3- **NOS OBLIGA A LA REFLEXIÓN SOBRE EL MARCO GENERAL DE LO LOCAL Y LO GLOBAL. ¿TENEMOS UN CONTROL DE NUESTRAS VIDAS?** Entramos en contacto con diversas escalas de análisis de los fenómenos sociales, que partiendo de lo local, nos llevan a los lugares de decisión y poder lejanos. Permite trabajar **LOS EFECTOS DE LA GLOBALIZACIÓN. ¿Qué es?**

¿COMO SE MANIFIESTA EN LO LOCAL?. POSIBILIDADES PARA ACTUAR.

- 4- DESARROLLA LAS COMPETENCIAS PROPIAS DEL MODELO DE BOLONIA EN UN TRABAJO DIRIGIDO.**
- 5- TIENE VENTAJAS LOGÍSTICAS: OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN DE PRIMERA MANO Y FÁCILMENTE.**
- 6- VENTAJAS PEDAGÓGICAS: MOTIVACIÓN, CONOCIMIENTO RELATIVAMENTE PROFUNDO, CERCANÍA EMOCIONAL, INTERES PERSONAL.**

Concretando un poco más utilizaré las siguientes preguntas en la evaluación del trabajo grupal principal sobre una zona de Madrid.

1. ¿Saben los alumnos detectar problemas sociales relevantes?
2. ¿Saben elegir situaciones cotidianas de relevancia social?
3. ¿Pueden justificar esta elección? ¿Relacionan lo local con lo global?
4. ¿Saben o son capaces de aprovechar estas situaciones problemáticas para educar en la ciudadanía a niños de Educación Primaria?
5. ¿Consiguen percibir la ciudad como un producto de la sociedad en cuya construcción podemos participar todos?
6. Consiguen generar situaciones de enseñanza-aprendizaje que hagan darse cuenta a los niños de Educación Primaria que todos podemos construir nuestro habitat?

ANEXO

¿Qué es la Ciudadanía?

El concepto de ciudadanía es muy variado. Existen muchos conceptos de ciudadanía. De los diversos conceptos se derivan educaciones para la ciudadanía muy diversas. He aquí dos definiciones:

1 definición: un buen ciudadano es una persona que respeta y se comporta con arreglo a valores históricos, culturales y nacionalistas que preserven el statu quo político y social.

2 definición: persona que se involucra en empresas o iniciativas de construcción social y a favor de un orden social o político basado en valores universales como la Democracia, la igualdad social y la justicia en el ámbito económico.

Personalmente optaría por una educación ciudadana que se definiría como: la generación, afianzamiento o cambio en actitudes a favor de la aceptación de la posibilidad y necesidad de incidir en el ámbito de la sociedad si las relaciones y trato entre las personas no cumplen con los ideales de justicia social, igualdad ante la ley y Derechos Universales.

Actualmente en la bibliografía existente se llama a esta percepción y voluntad de acción "empoderamiento" del inglés "empowerment".

Elementos de la ciudadanía: Regulación de las relaciones entre el Estado y el individuo y entre individuos. Se basa en:

- Derechos políticos
- Derechos sociales
- Derechos culturales

Deberes y responsabilidades personales y civiles hacia el Estado, la sociedad, la Naturaleza.

Que generan fenómenos de inclusión y de exclusión.

Permiten la libertad de elección y la libertad moral, el desarrollo personal de todos, una calidad de vida personal y grupal compatible con la sostenibilidad económica, social y medioambiental.

Permiten la coexistencia solidaria frente a los conflictos, es decir la cohesión social en la desigualdad económica y la diversidad cultural.

Generan capital social que supone confianza mutua entre grupos sociales e intereses.

Requieren un conocimiento de las instituciones y cauces de participación, y el compromiso voluntario de participación.

Todos pueden estar referidos a diversos ámbitos de aplicación desde el local al global y tienen una componente temporal del pasado al futuro.

TRABAJO PARA EL LUNES 14 DE ABRIL

Utilizando el dossier 2254

1. Explicad cual de los modelos didácticos presentados por Pilar Benejam escogeríais personalmente. ¿Porqué?.

Utilizando el dossier 2254 y el área de educación para la ciudadanía de la LOE del dossier 2247 p.24-29.

2. Realizad una pequeña programación para dos semanas lectivas con niños de 11-12 años para tratar el problema de vuestra zona solo para educación para la ciudadanía (sin tratar el conocimiento del medio).

Presentareis algunas de vuestras propuestas y debatiremos sobre problemas y dificultades concretos e ideas y hallazgos. Es una preparación para vuestro trabajo de grupo y se podrá utilizar para este trabajo.

Aunque las propuestas finales sean grupales creo que todo el mundo debe leer los materiales y aportar ideas.

Leed y utilizad lo que viene a continuación y lo trataremos en clase también.

APÉNDICE 3

En CD adjunto.

APÉNDICE 4

CUESTIONARIO ESTUDIANTES MAESTRO DE PRIMARIA

1. DATOS PERSONALES

Cuatro primeras cifras DNI

Lugar de nacimiento

Lugar de residencia

Edad

Sexo

COMPORTAMIENTO EXPERIENCIA

2. ASOCIACIONISMO

2.1. ¿Desarrollas tu ocio y tus actividades culturales o parte de ellos en algún tipo de asociación?

NO

SI

2.2. ¿De qué tipo? ¿Cada cuanto tiempo participas?

	Cada día	Cada semana	Alguna vez al mes	Casi nunca	No es necesario reunirse
1. Deportiva					
2. Excursionista					
3. Cultural o artística					
4. Grupo o red de Internet					
5. Religiosa					
6. Educativa					
7. Política					

2.3. ¿Promueves o has promovido algún tipo de grupo o asociación?

NO

SI

2.4. ¿Cual o cuales de estos? ¿Cuanto de tu tiempo le dedicas?:

	Cada día	Cada semana	Alguna vez Al mes	Casi nunca	No es necesario reunirse
1. cultural o artística					
2. de Internet					
3. religiosa o parroquial					
4. excursionista					
5. política o sindical					
6. ecologista					
7. Tipo ONG					
8. programa de intercambio de personas					
9. otros					

OPINION-VALORES

3. INTERÉS POR TEMAS POLÍTICOS Y SOCIALES

3.1. ¿Que sentimientos te suscita la política? Marca solo tres opciones

1. Aburrimiento
2. Interés
3. Indiferencia
4. Desconfianza
5. Compromiso
6. Irritación
7. Entusiasmo
8. No lo sé

3.2. ¿Te interesa la política?

1. Nada
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho
5. Indiferente

3.3. ¿Con qué frecuencia hablas sobre temas de política con

	Tu familia	Tus amigos	Tus colegas del trabajo	Asociación	Internet
1. Nunca					
2. Poco					
3. Bastante					
4. Mucho					

3.4. ¿Te preocupan los problemas sociales?

1. Nada
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho

3.5. ¿Con que frecuencia hablas sobre temas y problemas sociales con

	Familia	Amigos	Alguna asociación	Colegas del trabajo
1. Nada				
2. Poco				
3. Bastante				
4. Mucho				

4. CONFIANZA CÍVICA. CAPITAL SOCIAL

4.1. ¿Qué te parecen estos comentarios?

Señala con una cruz	Totalmente En desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. La confianza mutua debería ser el fundamento de la sociedad y la política					
2. La democracia tiene defectos pero es el sistema menos nocivo de armonizar los intereses					
3. La democracia a menudo sirve los intereses de los políticos					
4. Creo que el sistema funciona bien. Cuando alguien abusa acaba en los Tribunales y en prisión					
5. Si todos participásemos, nos manifestáramos y pidiéramos explicaciones, la democracia funcionaría mejor					
6. Generar crispación es un buen método para hacer política					
7. La mentira descalifica a un político para siempre					

5. PAPEL DEL CONOCIMIENTO EN EL COMPROMISO POLÍTICO

5.1. Cual es tu opinión sobre las siguientes afirmaciones y situaciones:

“Los ministros en el gobierno y los consejeros en las comunidades pueden pasar de un ministerio o de una consejería a otra sin problemas para su eficacia”

Totalmente En desacuerdo	En desacuerdo	No sé	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------------	------------------	-------	---------------	--------------------------

“No es necesario que los concejales que se presentan por una circunscripción vivan en ella ni la conozcan”

Totalmente En desacuerdo	En desacuerdo	No sé	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------------	------------------	-------	---------------	--------------------------

6. PARTICIPACIÓN

6.1. ¿Has votado en las elecciones? No Si

6.2. ¿Por qué? Escoge las 3 opciones con las que estés más conforme

1. Si, porque es un derecho y también un deber
2. Si, porque quiero que mis representantes defiendan mis ideas
3. Si, para que no ganen determinadas opciones
4. Si, porque no tenía nada mejor que hacer
5. Si, porque me convence lo que propone algún partido

6. No como protesta contra el sistema político
7. No porque no sirve de nada, ya que los que ganan se olvidan siempre de sus promesas electorales
8. No porque no creo en la democracia
9. No porque no sabría a quién votar

10. He votado en blanco.

6.3. ¿Piensas que la política local mejora la vida de las personas?

1. Si, mucho
2. Si, algo
3. No a nivel personal
4. No porque no quieren los que gobiernan

6.4 ¿Crees que tu participación es importante para conseguir cambios, aunque sean pequeños, en el ámbito social?

Señala las 2 afirmaciones con las que estés más de acuerdo:

1. Las soluciones de los problemas que afectan a la sociedad solo están en manos del gobierno
2. No quiero ocuparme en cuestiones sociales porque tengo que concentrarme en mis estudios
3. Los ciudadanos debemos participar activamente en aquello que nos afecte (trabajo, vivienda)
4. Se debe participar en problemas sociales. Podemos y debemos cambiar las cosas
5. Ser un buen maestro o maestra es mi mejor forma de participar

6.5. Participación y conocimiento. Señala 2 opciones solo

1. Si los ciudadanos no colaboran más con ONGs o asociaciones es porque no tienen información
2. Hay suficientes canales de participación política para los ciudadanos que estén interesados
3. Me gustaría participar en cuestiones sociales o políticas pero no sé como hacerlo

6.6. ¿Qué grado de utilidad piensas que pueden tener las siguientes formas de participación para conseguir cambios sociales? Escoge solo las 6 opciones que te parezcan más relevantes

Señala mediante una cruz	Ninguna utilidad	Poca utilidad	Indeciso	Bastante utilidad	Mucha Utilidad
1. Votar cuando hay elecciones					
2. Asistir a una manifestación o a una concentración					
3. Participar en una huelga					
4. Firmar una petición, denuncia o reivindicación para alguien o algo					
5. Colaborar con asociaciones ecologistas, pro Derechos Humanos u otras					
6. Colaborar con asociaciones vecinales o locales					
7. Realizar informes científicos para apoyar causas ecológicas o sociales					
8. Estar al tanto de la información sobre política en los medios de comunicación					
9. Ocupar un edificio deshabitado					
10. Participar en un boicot					
11. Pertenecer a un partido político o colaborar con él					
12. Realizar acciones directas, incluyendo algunas violentas					

7. INCLUSIÓN. SOLIDARIDAD

7.1. ¿Quién eres? ¿Tu identidad está en?

Indica con una cruz	Totalmente En desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Mi familia					
2. Mi barrio					
3. Mi pueblo o ciudad					
4. Mi comunidad autónoma					
5. España					
6. Europa					
7. El Mundo					

7.2. ¿Quién comparte una misma identidad?

Indica con una cruz	Totalmente En desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Aquellos que tienen una historia común					
2. Aquellos que tienen una misma Cultura					
3. Aquellos que tienen una misma etnia					
4. Aquellos que tienen una misma Religión					
5. Los que tienen una misma lengua					
6. Los que tienen el mismo DNI					
7. Los que están obligados por la Ley					
8. Todos los que pertenecen a la especie humana					

7.3. ¿Piensas que las personas que vienen de otros países (inmigrantes) deben tener los mismos derechos que los ciudadanos españoles?

1. Si, han de tener los mismos derechos
2. Si, después un tiempo de vivir y trabajar aquí
3. Si, si se casan con algún español
4. No, nunca podrán tener los mismos derechos
5. No, pero sus hijos, si.

7.4. ¿El hecho de que en una comunidad convivan personas de diferentes etnias, culturas y religiones, te parece?

1. Muy negativo
2. Negativo
3. Ni negativo ni positivo
4. Positivo
5. Muy positivo

7.5. ¿Cómo valoras la diversidad o pluralidad de opiniones e ideologías en la sociedad democrática actual? De forma...

1. Muy negativa
2. Negativa
3. Indecisa
4. Positiva
5. Muy positiva

8. GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS

8.1. ¿En todos los grupos sociales hay conflictos, qué piensas de esta realidad?

Indica con una cruz	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Los conflictos reflejan los problemas de la convivencia y no deben ocultarse					
2. Los conflictos siempre deben discutirse para intentar alcanzar soluciones de consenso o cooperación					
3. La educación es determinante para prevenir los conflictos					
4. Los conflictos tienden a acabar siempre en situaciones violentas					
5. A veces hay que resolver los conflictos con violencia, por ejemplo, cuando te han perjudicado a ti o a tu familia					

9. RELACIÓN INDIVIDUO-INSTITUCIONES

9.1. ¿Qué entiendes por libertad?

Indica con una cruz	Totalmente En desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Hacer lo que queramos					
2. Hacer lo que queramos siempre que no perjudique a los demás					
3. Expresar con libertad opiniones y creencias					
4. Poder asociarme o agruparme con otros para lograr un objetivo común					
5. La práctica correcta del Pacto Social					
6. La práctica correcta del Estado de Derecho					
7. Un derecho que el Estado debe preservar					
8. Poder intervenir en nuestro entorno para mejorar la comunidad, por ej. en nuestro aula como maestros					

9.2. ¿Qué significa ser un buen ciudadano o una buena ciudadana? Responde solo a las 7 opciones más importantes para ti.

Indica con una cruz	Totalmente En desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso/a	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Ser capaz de adoptar las decisiones más sabias					
2. Respetar las leyes					
3. Votar en la elecciones					
4. Trabajar lo más posible					
5. Cumplir las responsabilidades					
6. Mostrar un comportamiento ético y moral					
7. Denunciar las injusticias					
8. Demostrar y reivindicar un pensamiento crítico					
9. Conocer la historia y la cultura del país					
10. Conocer los símbolos del país, como la bandera, el himno, etc.					
11. Seguir las noticias políticas					
12. Estar dispuesto a defender el país					
13. Convivir en paz con los demás					
14. Ser solidario con los demás					

10. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

10.1. La Educación para la Ciudadanía te parece:

1. Necesaria
2. Irrelevante
3. Adoctrinador
4. Insuficiente
5. Demasiado difícil para la etapa de Primaria

10.2. ¿Crees que la ciudadanía se trabaja mejor a través de otras Ciencias?

SI
NO

10.3. ¿Qué relación tiene la Educación para la Ciudadanía con...?

Indica con una cruz	No lo sé	Nada	Poca	Bastante	Mucha
1. La Historia					
2. La Geografía					
3. El Conocimiento del Medio					
4. El Derecho					
5. La Economía					

10.4. ¿Cuánta importancia otorgarías a los siguientes temas en la educación para la ciudadanía?
Escoged los 7 más importantes.

Indica con una cruz	No lo sé	Nada	Poco	Bastante	Mucha
1. Libertad					
2. Solidaridad					
3. Poder de la sociedad civil					
4. Participación activa en la vida civil					
5. Parlamento					
6. Constitución					
7. Partido político					
8. Ideología					
9. Asociacionismo					
10. Derechos Humanos					
11. Responsabilidad o deber cívico					
12. (ej. pago de impuestos)					
13. Cambio social					
14. Corrupción					
15. Conocimiento de los problemas					

10.5. ¿Qué ámbito te parece más apropiado para educar en ciudadanía en la etapa de Primaria?

1. El barrio
2. La ciudad
3. La Autonomía
4. La Nación
5. Europa
6. El Mundo

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV. (1988). Malestar cultural y conflicto en la sociedad madrileña. *Segundas Jornadas De Antropología De Madrid*, 544.
- AAVV (Ed.). (1998). *Los valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales, IX Symposium de Didáctica de Ciencias Sociales*. Lleida: Universitat de Lleida y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- AAVV. (2004). *Historia Universal, Vol. I, II y III*. Madrid: Salvat Editores.
- AAVV. (2005). *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural, una mirada desde el Mediterráneo*. Almería: Asociación universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Servicio de Publicaciones Universidad de Almería.
- Adler, S. (2008). The Education of Social Studies Teachers. *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 329-350). Nueva York: Routledge.
- Agnew, J. A. & Sopher, D.S. (1984). *The City in Cultural Context*. Boston: Allen & Unwin.
- Alba de Fernández, N. (2007). ¿Qué ciudadanía? ¿Qué educación para la ciudadanía? En R. M. Ávila Ruiz, R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 345-352). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Alderoqui, S. S. (2001). Conceptos en fuga: de la calle vivida a la ciudad como objeto de estudio. En J. Estepa Giménez, F. Frieria Suárez & R. Piñeiro Peleteiro (Eds.), *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 587-596). Oviedo: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Ediciones KRK.
- Anduiza, E., Cantijoch, M., Gallego, A., y Salcedo, J. (2010). Internet y participación política en España. *Centro de Investigaciones Sociológicas, Opiniones y Actitudes* (63).
- Angoulvent, A. L. (1994). *Hobbes et la Morale Politique*. Paris: PUF.

- Apple, M. W. (2008). The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict. En J. Arthur, & I. Davies (Eds.), *Citizenship Education. Towards Practice* (pp. 1-21). London: Sage.
- Araque Hontangas, N. (2009). La educación en la constitución de 1812: Antecedentes y consecuencias. *Revista de La Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de La Universidad Miguel Hernández*, 5, (pp.1-21).
- Arbeláez López, R. (2005). *Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores*. (Tesis no publicada) Universitat de Valencia.
- Archer, L., & Ross, A. (2003). *Higher education and Social Class Issues of Exclusion and Inclusion*. London: Routledge.
- Aristóteles. (1970). *La Constitución de Atenas*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Arthur, J. (2003). *Education with Character: the Moral Economy of schooling*. London: Routledge.
- Arthur, J., & Davies, I. (2008). *Sage Library of Educational Thought and Practice; Citizenship Education. Towards Practice*. 1. London:Sage.
- Audigier, F. (2000). *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*. Council of Europe, DGIV/EDU/CIT (2000) 23.
- Audigier, F. (2006). L'éducation à la citoyenneté dans quelques curriculums européens. *Le Cartable De Clio*, (6), (pp.255-274).
- Audigier, F. (2008). Basic Concepts and Core Competences of Education for Democratic Citizenship: A Second Consolidated Report. En J. Arthur, & I. Davies (Eds.), *Citizenship Education* (pp. 31-56). Sage.
- Ávila Ruiz, R. M., López Atxurra, R., Fernández de Larrea, E. (2007). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Bailly, A. S., Brun, P., Lawrence, R. J., Rey, M. (2000). *Socially Sustainable Cities, Principles and Practices*. London: Economic
- Ballesteros Arranz, E., Fernández Fernández, C., Molina Ruiz, J. A., Moreno Benito, P. (2003). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Castilla-La Mancha.

- Banks, J. A. (2008). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. En J. Arthur, & I. Davies (Eds.), *Citizenship Education. Towards Practice* (pp. 22-37). London: Sage.
- Barataria, G. I. (1994). *Colección Forum Didáctico; Enseñar y aprender ciencias sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. Madrid: MARE NOSTRUM
- Barataria, G.I.
- Barbalet, J. M. (2000). Vagaries of Social Capital: Citizenship, Trust and Loyalty. En E. Vasta (Ed.), *Citizenship, Community and Democracy* (pp. 91-106). London: Macmillan Press Ltd.
- Baron, R. A., & Byrne, D. (2004). *Psicología Social*. Prentice Hall.
- Beck, U. (2005, 27 Marzo). El milagro europeo, *El País*, pp. 13,14.
- Bell, D. (2009). *Communitarianism*. <http://plato.stanford.edu/entries/communitarianism/>
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagès (Eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 33-51). Barcelona: Horsori, ICE Barcelona.
- Benejam, P., Pagès, J., Comes, P., y Quinquer, D. (1997). En Coll C. (Ed.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori, ICE Barcelona.
- Bennett, W. L. (2008). Civic Learning in Changing Democracies: Challenges for Citizenship and Civic Education. En J. Arthur, & I. Davies (Eds.), *Citizenship Education. Towards Practice* (pp. 38-55). London: Sage.
- Bennett, W.L., Givens, T.E., & Willnat, L. . *Crossing the Political Divide: Internet Use and Political Identification in transnational Anti-War and Social Justice Activists in eight Nations*. ECPR Joint Sessions, Upsala.
- Benso Calvo, C. (2000). La enseñanza de la urbanidad o el ideal del "niño educado" en el siglo XIX. En A. Tiana Ferrer (Ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 207-237). Madrid: UNED.
- Berg, W., Graeffe, L., & Cathie, H. (2003). *Teaching Controversial Issues: a European Perspective. Guidelines*. London: CiCe Thematic Network Project.
- Bericat Alastuey, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y forma*. Barcelona: Ariel.
- Biesta, G. (2010). Pragmatism and the Philosophical Foundations of Mixed Methods Research. En A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 95-116). Thousand Oaks: SAGE.

- Birnbaum. (1997). *Citoyenneté et Identité*, de T.H. Marshall à Talcott Parsons. *Citizenship Studies* 1(1) (pp. 133-151).
- Bîrzéa, C. (2008). All-European Study on Policies for Education for Democratic Citizenship (EDC): Synthesis of EDC Policies En Europe. En J. Arthur, & I. Davies (Eds.), *Citizenship Education. Towards Practice* (pp. 74-105). London: Sage.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de Investigación educativa. Guía práctica Ceac. Las competencias en el marco de la formación universitaria*. Blanco Blanco, A. (Director). (2007).[Video/DVD]
- Body-Gendrot, S. (2008). Grandes evoluciones sociales en las áreas metropolitanas. En I. Ortiz de Urbina, y J. Ponce Solé (Eds.), *Convivencia ciudadana, seguridad pública y urbanismo* (pp. 69). Barcelona: Fundación democracia y Gobierno Local.
- Boggino, N. & Rosekrans, K. (2007). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Homo Sapiens Ediciones.
- Bolívar Botía, A. (2007). Ciudadanía democrática y comunitaria. En A. Bolívar Botía, y A. Guarro (Eds.), *Educación y cultura democráticas, Proyecto Atlántida* (pp. 13-33). Bilbao: Wolters Kluwer, España.
- Bolívar Botía, A. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Borja, J., y Castells, M. (1997). *Local y global, la gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: United Nations for Human Settlements. Grupo Santillana de Ediciones.
- Brown, R. & Gaertner, S. (2003). *Blackwell Handbook of Social Psychology, intergroup Processes*. Blackwell Publishing.
- Buzai, G. D. (2003). *Mapas sociales urbanos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- C.A.R.E./U.E.A. (1994). *Coming to Terms with Research. An Introduction to the Language for Research Degree Students*. Norwich: Centre for Applied Research in Education. University of East Anglia.
- Calhoun, C. (2002). Constitutional Patriotism and the Public Sphere: Interests, Identity, and Solidarity in the Integration of Europe. En P. De Greiff, & C. Cronin (Eds.), *Global Justice and Transnational Politics* (pp. 275-313). Cambridge, London: The MIT Press.
- Cámara Serrano, M. P. (2007). *El uso de una plataforma virtual como recurso didáctico en la asignatura de filosofía. Una Investigación acción en bachillerato*. (Tesis no publicada Universidad Autónoma de Barcelona)

- Cámara villar, G. (1984). *Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Madrid: Hesperia.
- Cameron, D., & Klegg, N. (2011). *The Coalition: our Programme for Government*. London
- Cano Paños, M. Á. (2008). Algunas reflexiones criminológicas sobre el fenómeno de la violencia juvenil urbana en Francia. En I. Ortiz de Urbina, y J. Ponce Solé (Eds.), *Convivencia ciudadana, seguridad pública y urbanismo* (pp. 89). Barcelona: Fundación Democracia y Gobierno Local.
- Canosa Zamora, E. (2002). Las *urbanizaciones cerradas* de lujo en Madrid: una nueva fórmula de propiedad y de organización territorial. *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, 34, (p.545 inicial).
- Caprarella, M. (2007). La ciudadanía secuestrada. La etapa franquista. En M. Pérez Ledesma (Ed.), *De súbditos a ciudadanos. Una historia de la ciudadanía en España* (pp. 311 inicial). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Carlin, J. (2005, 20 Febrero 2005). Pueden convivir en paz el Islam y Occidente?, *El País*, (pp. 6,7).
- Carnero Arbat, T. (2007). Ciudadanía política y democratización, un paso adelante, dos pasos atrás. En M. Pérez Ledesma (Ed.), *De súbditos a ciudadanos. Una historia de la ciudadanía en España* (pp. 223). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Carter, H. (1974). *The Study of Urban Geography*. London, New York: Edward Arnold.
- Carter, H. (1983). *An Introduction to Urban Historical Geography*. London, New York: Edward Arnold.
- Castells, M. (1977). *The Urban Question*. Edward Arnold.
- Castells, M. (1989). *The Informational city: Information technology, economic restructuring and the urban-regional process*. Oxford: Basil Blackwell.
- Castells, M., & Godard, F. (1974). *Monopolville, l'entreprise, l'État, l'urbain*. Paris: Mouton.
- Castles, S. (2000). Underclass or Exclusion: Social Citizenship for Ethnic Minorities. En E. Vasta (Ed.), *Citizenship, Community and Democracy* (pp. 22-44). London: Macmillan Press Ltd.
- Cebolla-Boado, H. (2003). Parental Preferences for Schools. The Concentration of Co-ethnics in British Schools.

- Christian, J. C. (2005). 8th Meeting of EDC Coordinators. *European "Year" of Citizenship through Education, Learning and Living Democracy*. Council of Europe.
- CIVES, F. (2005). *Educación para la Ciudadanía, propuesta de Educación Ético Cívica*. Madrid: Fundación Educativa y Asistencial Cives.
- Claramunt Rodriguez, S. (2003). La perpetua encrucijada histórica de Europa. *La Formación De Europeos: Actas Del Simposio De Barcelona*, 81-89.
- Cohen, L., & Manion, L. (2002). En Casanova A. (Ed.), *Métodos de Investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colom Cañellas, A. J., & Rincón Verdera, J. C. (2007). En Fernández Soria J. M. (Ed.), *Educación, República y Nueva Ciudadanía Ensayo sobre los fundamentos de la educación cívica*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Comes, P. (1997). La enseñanza de la geografía y la construcción del concepto espacio. En P. Benejam, & J. Pagès (Eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 170-187). Barcelona: Horsori, ICE Barcelona.
- Cox, E. (2000). Diversity and Community: Conflict and Trust? En E. Vasta (Ed.), *Citizenship, Community and Democracy* (pp. 71-91). London: Macmillan Press Ltd.
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design, Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advances in Mixed Method Design. En A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Crick, B. (2008). Basic Concepts for Political Education. En J. Arthur, & I. Davies (Eds.), *Citizenship Education. Towards Practice* (pp. 123-138). London: Sage.
- Crick, B., & Lister, L. (1978). Political literacy. En B. Crick, & A. Porter (Eds.), *Political Education and Political Literacy* (28-45). London: Longman.
- Cruz, R. (2007). La voz del pueblo suena como las trompetas del juicio. Identidades, control policial y derechos de ciudadanía en la Segunda República. En M. Pérez Ledesma (Ed.), *De súbditos a ciudadanos. Una historia de la ciudadanía en España* (pp. 280-289). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

- Cruz Orozco, J. I. (2001). *El yunque azul. Frente de juventudes y sistema educativo. Razones de un fracaso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Davidson, A. (2000). Fractured Identities: citizenship in a Global World. En E. Vasta (Ed.), *Citizenship, Community and Democracy* (pp. 3-21). London: Macmillan Press Ltd.
- Davies, I., Gregory, I., & Riley, S. C. (2005). Teachers' Perceptions of Citizenship in England. En W. O. Lee, & T. J. Fouts (Eds.), *Education for social citizenship. Perceptions of teachers in the USA, Australia, England, Russia and China*. (pp. 131-173). Hong-Kong: Hong-Kong University Press.
- Davies, I., & Thorpe, T. (2003). Thinking and Acting as Citizens. En A. Ross, & C. Roland Lèvy (Eds.), *Political education and Citizenship in Europe*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- De Greiff, P., & Cronin, C. (2002). Introduction: Normative Responses to Current Challenges of Global Governance. En P. De Greiff, & C. Cronin (Eds.), *Global Justice and Transnational Politics* (pp. 1-35). Cambridge, London: The MIT Press.
- De Greiff, P. & Cronin, C. (2002). *Global Justice and Transnational Politics, Essays on the Moral and Political Challenges of Globalization*. Cambridge, London: The MIT Press.
- De la Herrán, A., Hashimoto, E., y Machado, E. (2005). *Investigar en educación, fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Dilex S.L.
- Del Águila, R. (1998). *La democracia en sus textos*. Madrid: Alianza.
- Delanty, G. (1997). Models of Citizenship: Defining European Identity and Citizenship. *Citizenship Studies*, 1(3), (pp. 285-305).
- Delanty, G. (1998). Review Essay. Dilemmas of Citizenship: Recent Literature on Citizenship and Europe. *Citizenship Studies*, 2(2), (pp. 290-294).
- della Porta, D., & Mosca, L. (2005). Global-net for Global Movements? A Network of Networks for a Movement of Movements. *Journal of Public Policy*, 25(01), (pp.165-190).
- Delval, J. (2006). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata S.L.
- Díaz-Salazar, R. (2005, 11 Diciembre). Fábricas de ciudadanos, es necesaria una asignatura de educación para la ciudadanía? *El País*, pp. 17.

- Donk, W., Loader, B., Nixon, P. G., & Rucht, D. (2004). *Cyberprotest: New Media, Citizens and Social Movements*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Duerr, K., Spajic-Vrkas, V., & Ferreira Martins, I. (2000). *Strategies for learning Democratic Citizenship, Project on "Education for Democratic Citizenship"*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation CDCC, Council of Europe.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la Investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Estepa Giménez, J., Frieria Suárez, F., Piñeiro Peleteiro, R. (2001). *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Ediciones KKK.
- Everson, M. (2003). "Subjects", or "Citizens of Erewhom"? Law and Non-Law in the Development of a "British Citizenship". *Citizenship Studies*, 7(117), (pp.57-84).
- Fernández Enguita, M. (2006). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Fernández Enguita, M. (2007). La equidad en la educación democrática. En A. Bolívar, y A. Guarro (Eds.), *educación y cultura democráticas, Proyecto Atlántida* (pp. 116-129). Bilbao: Wolters Kluwer España.
- Fernández, D. L. (2008). *Educación para la ciudadanía democrática y objeción de conciencia*. Dykinson.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata, Paideia Galiza.
- Fouts, T. J., & Lee, W. O. (2005). Concepts of Citizenship: from Personal Rights to Social Responsibility. En W. O. Lee, & T. J. Fouts (Eds.), *Education for social citizenship. Perceptions of Teachers in the USA, Australia, England, Russia and China*. (pp. 19-51). Hong-kong: Hong-kong University Press.
- Frank J., L. (1998). Parsons on Citizenship. *Citizenship Studies*, 2(2), (pp.179-197).
- Füllöp, M., Roland-Lévy, C. & Berkics, M. (2004). Economic Competition Perceived by French and Hungarian Adolescents. *Proceedings of the sixth conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe, Thematic Network. The Experience of Citizenship* (p. 520). Stoke on Trent: Trentham Books.
- Füllöp, M., Näsman, E., Cassani, L., Davies, Ian & Navarro, A. (2007). *Controversial Issues in Research*. London: CiCe.
- Gamarnikow, E., & Green, A. (2008). Citizenship, Education and Social Capital. En J. Arthur, & I. Davies (Eds.), *Citizenship Education* (pp. 189-208). London: Sage.

- García Carballo, A. (2012). *Los paisajes residenciales exclusivos de Madrid. La segregación de las elites y la alta sociedad madrileñas*. (Tesis no publicada Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Geografía)
- García Garrido, J. L., García Ruiz, M. J., y Valle López, J. M. (2003). La Formación de Europeos: Documento Síntesis del Simposio de Barcelona. *La Formación de Europeos*, 93.
- García Pérez, F. F. (2001). Lo local y lo global como dimensiones de la problemática urbana. Aportaciones en relación con el conocimiento escolar. En J. Estepa Giménez, F. Frieria Suárez y R. Piñeiro Peleteiro (Eds.), *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 567-578). Oviedo: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Ediciones KRK.
- García Pérez, F. F., y De Alba Fernández, N. (2003). El patrimonio urbano como ámbito para el tratamiento escolar de problemas sociales y ambientales. *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 81-89). Cuenca: Asociación Universitaria Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y UCLM.
- García- Ruiz, A. L. (2000). *El valor formativo de las Humanidades desde la perspectiva geográfica. Lección Inaugural*. Universidad de Granada, Curso 2000-2001.
- García Ruiz, C. R. (2007). Ciudadanía global y educación. Un reto para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En R. M. Ávila Ruiz, R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 335-368). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Gastaminza, G. (2005, 12 Noviembre). El Estado debería aplicar la discriminación positiva en los barrios. *El País*, pp. 4.
- Geary, J., & Graff, J. (2005, 21 de Noviembre). The Other Face of France, Restless Youth. *Time*, p. 25.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: editorial Graó.
- Gómez-Rodríguez, E. (1998). La didáctica de las Ciencias Sociales y su compromiso en la formación de los valores democráticos. *Los Valores y La Didáctica de Las Ciencias Sociales, Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.37-55). Lleida: Universitat de Lleida y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Gómez-Rodríguez, E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 7, (pp.131-140).
- González Gallego, I. y Sánchez Agustí, M. (2001). La educación de la ciudadanía europea en el nuevo siglo. Un proyecto Comenius de Investigación en Ciencias Sociales. En J. Estepa Giménez, F. Frieria Suárez y R. Piñeiro Peleteiro (Eds.), *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 279-292). Oviedo: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Ediciones KRK.
- González Marzo, F. (2001). El planteamiento didáctico de las Ciencias Sociales en la construcción de las identidades: Exigencia científica y compromiso ético-social. En J. Estepa Giménez, F. Frieria Suárez y R. Piñeiro Peleteiro (Eds.), *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 171-178). Oviedo: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Ediciones KRK.
- Gosewinkel, D. (1998). Citizenship and Nationhood: the Historical development of the German Case. En Preuss, U.K. & Requejo, F. (Eds.), *European Citizenship, Multiculturalism and the State* (pp. 125-135). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Graff, J. (2005, 14 November 2005). Streets of fire. *Time*, 166, (pp. 26-31).
- Grasa-Hernández, R. (1998). Los Valores Democráticos en la Sociedad Actual. La Libertad, la Igualdad y la Solidaridad. ¿Puede la educación ser un instrumento para el cambio social? *Los Valores y la Didáctica de las Ciencias Sociales, Actas del IX simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 342). Lleida: Universitat de Lleida, Asociación Profesores de Didáctica de Ciencias Sociales.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Caracelli, V. J. (1997). *New Directions for Evaluation N° 74; Advances in Mixed-Method Evaluation: The Challenges and Benefits of Integrating Diverse Paradigms*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greenstein, F. I. (2008). Children and Politics. En J. Arthur, & I. Davies (Eds.), *Citizenship Education. Towards Practice* (pp. 211-235). London: Sage.
- Gregory, D. (1979). *Ideology, Science and Human Geography*. London: Hutchinson.
- Greiff, P. D. (2002). Habermas on Nationalism and Cosmopolitanism. *Ratio Juris*, 15(4), (pp. 418-438).
- Grimsley, R. (1977). *La filosofía de Rousseau*. Madrid: Alianza.

- Guereña, J. L. (1997). Los manuales de urbanidad. En A. Escolano Benito (Ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España: Del antiguo régimen a la Segunda República* (pp. 467-500). Madrid: Fundación Sánchez Rupérez.
- Guereña, J. L. (2005). *El alfabeto de las buenas maneras: Los manuales de urbanidad en la España contemporánea*. Madrid: Fundación Sánchez Rupérez.
- Haar, C. M. (1996). *Suburbs under Siege Race, Space and Audacious Judges*. Princeton New Jersey: Princeton University Press.
- Habermas, J. (2002). The European Nation-State and the Pressures of Globalization. En P. De Greiff, & C. Cronin (Eds.), *Global Justice and Transnational Politics* (pp. 217-234). Cambridge, London: The MIT Press.
- Habermas, J. (2002). On Legitimation through Transnational Politics. En P. De Greiff, & C. Cronin (Eds.), *Global Justice and Transnational Politics* (pp. 197-215). Cambridge, London: The MIT Press.
- Hall, P. P. U. (2000). *Urban Future 21, a Global Agenda for Twenty-First Century Cities*. Federal Ministry of Transport, building and Housing of the Republic of Germany and E&FN Spon.
- Halstead, J. M., & Pike, M. A. (2008). Underlying Values in Citizenship and Moral Education. En J. Arthur, & I. Davies (Eds.), *Citizenship Education. Towards Practice* (pp. 261-271). London: Sage.
- Hansen, P. (2000). "European Citizenship", or where Neoliberalism meets Ethnoculturalism. Analysing the European Union 's Citizenship Discourse. *European Societies*. Routledge, 2(210), (pp.139-165).
- Harvey, D. (1973). *Social Justice and the City*. London: Edward Arnold
- Herbert, D. T., Colin J. (1986). *Urban Geography, a First Approach*. John Wiley & Sons.
- Hernández-Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Graó.
- Hobsbawm, E. J. (1974). *Las Revoluciones Burguesas*. Madrid: Ediciones Guadarrama.
- Hottois, G. (1999). *Historia de la Filosofía del Renacimiento a la Posmodernidad*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Hudson, R. (2000). One Europe or Many? Reflections on Becoming European. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 25(4), (pp. 409-427).

- Hutchings, M., Füllöp, M., Van den Vries, A. (2002). *European Issues in Children 's Identity and Citizenship; Young People 's Understanding of Economic Issues in Europe*. Stoke on Trent, Uk & Sterling USA: Trentham Books.
- Ifversen, J. (2002). Europe and European Culture-a Conceptual Analysis. *European Societies*. Routledge, 4(1), (pp.1-26).
- Imbernón, F. (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó. Biblioteca de Aula.
- Imbernón, F. (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó. Biblioteca de Aula.
- Jackson, P. & Smith, S. J. (1984). *Exploring Social Geography*. London: George Allen & Unwin.
- Jara, M. (2010). *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia*. Tesis presentada en la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Johnston, R. J. (1983). *Philosophy and Human Geography. An Introduction to Contemporary Approaches*. London: Edward Arnold.
- Johnston, R. J. (1984). *City and Society. An Outline for Urban Geography*. London: Hutchinson.
- Jouvenet, L. (1989). *Rousseau, Pedagogía y Política*. México, D.F.: Trillas.
- Juaristi, J. (2001). *El Bosque Originario, genealogías míticas de los pueblos de Europa*. Madrid: Grupo Santillana Ediciones.
- Juliá, S. (2005, 20 Febrero 2005). Vieja Europa, Nueva Unión., *El País*, (pp. 12,13).
- Kalt, N. C., Zalkind, S. (1976). *Urban Problems: Psychological Enquiries, Readings and Text*. New York: Oxford University Press.
- Keating, A., Kerr, D., Benton, T., Mundy, E., & Lopes, J. (2011). *Citizenship Education in England 2001-2010: Young People 's Practices and Prospects for the Future: the Eighth and Final Report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*. London.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). En Rodriguez M. L., Jauma T. (Eds.), *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Knox, P. (1984). *Urban Social Geography*. London, New York: Longman.
- Krzywosz-Rynkiewicz, B. & Ross, A. (2004). Social Learning, Inclusiveness and Exclusiveness in Europe. En Ross A. (Ed.), *European Issues in Children 's Identity and Citizenship*; Stoke on Trent, Uk & Sterling, USA: Trentham.

- Kymlicka, W. (1999). Education for Citizenship. En J. M. Halstead, & T. H. McLaughlin (Eds.), *Education in Morality* (pp. 79-102). London: Routledge.
- Lafont, C. (2004). Moral Objectivity and Reasonable Agreement: Can Realism Be Reconciled with Kantian Constructivism? *Ratio Juris*, 17(1), (pp. 27-51).
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lavdas, K. A. (2001). Republican Europe and Multicultural Citizenship. *Politics, Blackwell Publishers*, 21(19), (pp.1-10).
- Lee, W. O. & Fouts, T. J. (2005). *Education for social citizenship. Perceptions of Teachers in the USA, Australia, England, Russia and China*. Hong-kong: Hong-kong Universitaria Press.
- Lefebvre, E. L. (2003). Republicanism and Universalism: Factors of Inclusion or Exclusion in the French Concept of Citizenship. *Citizenship Studies*, 7(118), (pp.15-36).
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education. A Users' Guide*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Lindón, A., Aguilar, M. Á., y Hiernaux, D. (2006). *Lugares e imaginarios en la metrópolis*. Barcelona: Anthropos, México, UAM.
- Linklater, A. (1998). The Idea of Citizenship and the Development of the Modern state. En U. K. Preuss, y F. Requejo (Eds.), *European Citizenship, Multiculturalism and the State* (pp. 51-67). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Longworth, N. (2003). *El Aprendizaje a lo largo de la Vida. Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- López Melero, R. (1989). *La Formación de la Democracia Ateniense: de Solón a Clístenes*. Madrid: Akal.
- López Ruiz, j. I. (2007). El curriculum global de la ciudadanía en la sociedad de la información. En B. Antonio, y G. Amador (Eds.), *Educación y cultura democráticas, Proyecto Atlántida* (pp. 49-70). Bilbao: Wolters Kluwer España.
- Lozano Pino, J. J. (2007). *Mejora de la formación inicial de profesorado especialista en Educación Física a través de la investigación acción colaborativa*. (Tesis no publicada, Universidad de Extremadura)
- Luna Rodrigo, G. (2007). El concepto de ciudadanía, la historia y el territorio como factores de la educación ciudadana en Francia e Inglaterra. En R. M. Ávila Ruiz, R.

- López Atxurra y E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 321-334). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Macía Aparicio, L. M. (1993). *El Estado Ateniense como modelo clásico de la Democracia*. Madrid: Asamblea de Madrid.
- Macpherson, C. B. (2005). *La teoría política del individualismo posesivo de Hobbes a Locke*. Madrid: Trotta.
- Manzanares, A. (1935). *Ciudadanía (lecturas sobre civismo)*. Gerona: Dalmau Carles.
- Marcelo, C., Parrilla, A., Mingorance, P., Estebaranz, A., Sánchez, M. V., y LLinares, S. (1991). *El estudio de caso en la formación de profesorado y la investigación didáctica*. Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- Marrón Gaité, M. J. (2001). Identidad, territorio y educación en la tolerancia y la solidaridad. Aportaciones didácticas. En J. Estepa Giménez, F. Frieria Suárez & R. Piñeiro Peleteiro (Eds.), *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 425-446). Oviedo: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Ediciones KRK.
- Martí, J. (2005, 11 diciembre). Viaje al Centro de Ciutat Vella, *El País*.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Martínez-Bonafé, J. (Coord.) (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó, Biblioteca de Aula.
- Maylor, U., Read, B., Mendick, H., Ross, A., & Rollock, N. (2007). *Diversity and Citizenship in the Curriculum: Research Review*. London: The Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University.
- Mayordomo Pérez, A. (1983). Bases para el estudio de la formación moral y de la civilidad a través de los textos escolares en la primera mitad del siglo XIX. *Historia de La Educación: Revista Interuniversitaria*, 2, (pp. 55-66).
- Mayordomo Pérez, A. (2003). Valores constitucionales, juventud y educación cívica. *Revista De Estudios de Juventud*, 1, (pp.129-145).
- McAllister, J. F. (2004). The Wrong Time for Equal Rights. *Time*, p. 30.
- McGeary, J. (2005, 21 Noviembre). Outside Looking In. *Time*, p. 28.

- McLaughlin, T. H. (2008). Citizenship Education in England: The Crick Report and Beyond. En J. Arthur, & I. Davies (Eds.), *Citizenship Education. Towards Practice* (pp. 340-371). London: Sage.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research, a Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (2003). Mixed Methods and the Politics of Human Research: The Transformative-Emancipatory Perspective. En A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Monge, Y. (2005, 11 Diciembre). Nueva Orleans, olvidada cien días después. *El País*, (pp. 2 y 3).
- Morales Urbina, E. M. (2008). *Innovación y mejora del proceso de evaluación del aprendizaje. Una Investigación acción colaborativa en la asignatura Matemática I de los Estudios de Ingeniería de la UNEXPO*. (Tesis no publicada Vicerrectorado Puerto Ordaz, Venezuela)
- Morán, M. L., La cultura política en España: interrogantes debates y aportaciones. *Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de La Universidad de México, UNAM*. (www.juridicas.unam.mx).
- Morán, M. L. (1999). Los estudios de cultura política en España. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 85 (pp. 97-129).
- Moreno Olmedilla, J. M. y Luengo Horcajo, F. (2007). *Educación emocional y en valores; Construir ciudadanía y prevenir conflictos, la elaboración de planes de convivencia en los centros*. Bilbao: Wolters Kluwer España.
- Mosse, C. (1981). *Historia de una Democracia: Atenas, desde sus orígenes hasta la conquista de Macedonia*. Madrid: Akal.
- Moya Otero, J. (2007). Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía. En A. Bolívar Botía, y A. Guarro (Eds.), *Educación y cultura democráticas* (pp. 34-48). Bilbao: Wolters Kluwer España.
- Mumford, L. (1987). *The City in History. Its Origins, its Transformations and its Prospects*. Penguin Books.
- Nadal, C. (2005, 11 diciembre). Un mundo de "agujeros negros". *El País*, p. 12.
- Näsman, E. & Ross, A. (2002). *European Issues in Children's Identity and Citizenship; Children's Understanding in the New Europe*. Stoke on Trent, Uk & Sterling USA: Trentham Books.

- Naval, C. (2003). Orígenes recientes y temas clave en la educación para la ciudadanía democrática actual. *Revista de Educación*, (pp. 169-189).
- Naval, C., Print, M., & Veldhuis, R. (2002). Education for Democratic Citizenship in the New Europe: context and reform. *Europe Journal of Education*, 2(37), (pp.107-128).
- Navarro Sandalinas, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona: PPU.
- Olds, k., Clark G., Goudie A. & Peach C. (Eds.) (2002), *Globalization and Urban Change, Capital, Culture and Pacific Rim Mega-Projects*. Oxford: Oxford University Press.
- Ortiz de Urbina, I., Pareja, M., Ponce Solé, J., y Sibina, D. (2008). Estudio preliminar: convivencia ciudadana, seguridad pública y urbanismo. En I. Ortiz de Urbina, y J. Ponce Solé (Eds.), *Convivencia ciudadana, seguridad pública y urbanismo* (pp. 11). Barcelona: Fundación Democracia y Gobierno Local.
- Ortiz de Urbina, I., y Ponce Solé, J. (Eds.) (2008). *Convivencia ciudadana, seguridad pública y urbanismo. Diez textos fundamentales del panorama internacional*. Barcelona: Fundación Democracia y Gobierno Local.
- Osler, A. (2000). *Citizenship and Democracy in Schools: Diversity, Identity, Equality*. Stoke on Trent, Uk: Trentham Books.
- Osler, A. (2012). Human Rights and Democracy in Action - Looking Ahead. The impact of the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, EDC/HRE Conference 2012, DGII/EDU/CIT (2013) 4.
- Osler, A., & Hugh, S. (2001). Citizenship Education and National Identities in France and England: Inclusive or Exclusive? *Oxford Review of Education*, 27(2), (pp.287-305).
- Paddison, R. (2001). *Handbook of Urban Studies*. London: Sage.
- Pagès, J. (2003). *Proyecto Youth Polis, comunidad transnacional de aprendizaje de la ciudadanía europea activa*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pagès, J. (1998). Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: retos para la formación de una conciencia democrática. En AAVV (Ed.), *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 7-20). Lleida: Universitat de Lleida,

- Departament de Didàctiques Específiques, Asociación Universitaria de Profesores Didáctica Ciencias Sociales.
- Pagès, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestros de ciencias sociales, geografía e historia. *Revista De Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 4(4), (pp.161-178).
- Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Iber*, (44), (pp. 44-55).
- Pagès, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, (187), 7-11.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (Eds.). *Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos*. Bilbao: Wolters Kluwer España.
- Pakulski, J. (1997). Cultural Citizenship. *Citizenship Studies*, 1(1), (pp.73-87).
- Palomares Expósito, J. (2012). La educación en la constitución de 1812. Luces y sombras de un sueño. *Hispania Nova: Revista De Historia Contemporánea*, 10
- Papanastasiou, C. & Koutselini, M. (2003). Developmental model of democratic values and attitudes toward social actions. *International Journal of Educational Research*, 39(62), (pp.539-549).
- Papanastasiou, C. & Koutselini, M. (2003). The Relationship between Social Context, Social Attitudes, Democratic Values and Social Actions. *International Journal of Educational Research*, 39(61), (pp.519-524).
- Paredes Labra, J. (2005). *El profesor ante la innovación y el cambio educativos. Análisis de las actitudes*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Passeron, J. & Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. Enquête 4.
- Peet, R. (1978). *Radical Geography, Alternative Viewpoints on Contemporary Social Issues*. London: Methuen & Co Ltd.
- Pérez Serrano, G. (1994). En Casanova A. (Ed.), *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perulli, P. (1995). *Atlas Metropolitano, el Cambio Social en las Grandes Ciudades*. Madrid: Alianza Editorial.
- Phillips, D. C., & Burbules, N. C. (2000). *Postpositivism and Educational Research*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Pickvance, C. G. (1977). *Urban Sociology, Critical Essays*. London: Methuen.

- Pocock, D., H., Ray, H. (1978). *Images of the Urban Environment*. London, Basingstoke: Macmillan Press.
- Ponce Solé, J. (2002). *Poder local y guetos urbanos. Las relaciones entre el Derecho Urbanístico, la segregación espacial y la sostenibilidad social*. Madrid: Fundación Carles Pi i Sunyer d'Estudis Autònomicos i Locals, Instituto Nacional de Administración Pública.
- Ponce Solé, J. (Ed.). (2006). *Derecho urbanístico, vivienda y cohesión social y territorial*. Madrid, Barcelona: Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales, S.A.
- Ponce Solé, J. (2007). *Segregación escolar e inmigración. Contra los guetos escolares: derecho y políticas públicas urbanas*. Madrid: CENTRO DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y CONSTITUCIONALES.
- Power, S., Edwards, T., Whitty, G., & Wigfall, V. (2003). *Education and the Middle Class*. Open University Press.
- Pozo Andrés, M. M. (2008). Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República: Un intento de construcción de la identidad nacional desde la escuela. *Historia de La Educación: Revista Interuniversitaria*, 27, (pp.105-135).
- Preuss, U. K. (1998). The Relevance of the Concept of Citizenship for the Political and Constitutional Development of the EU. En U. K. Preuss (Ed.), *European Citizenship, Multiculturalism and the State* (pp. 11-29). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Preuss, U. K. (2003). Citizenship and the German Nation. *Citizenship Studies*, 7(1), (pp. 37-55).
- Preuss, U. K., Everson, M., Koenig-Archibugi, M., & Lefebvre, E. (2003). Traditions of Citizenship in the European Union. *Citizenship Studies*, 7(115), (pp. 3-14).
- Preuss, U. K. & Requejo, F. (1998). *European Citizenship, Multiculturalism, and the State*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft Preuss, U.K.
- Puig-Rovira, J. M. (2005, 11 Diciembre). Lo necesitamos todo. *El País*, pp. 17.
- Quiroga Fernández de Soto, A. (2004). "Los apóstoles de la patria". El ejército como instrumento de nacionalización de masas durante la dictadura de Primo de Rivera. *Mélanges de La Casa de Velázquez. Nouvelle Série*, 34(1), (pp. 243-272).
- Quiroga Fernández de Soto, A. (2008). Educación para la ciudadanía autoritaria. La nacionalización de los jóvenes en la dictadura de Primo de Rivera. *Historia de La Educación: Revista Interuniversitaria*, 27, (pp. 87-104).

- Quiroga Fernández de Soto, A. (2008). *Haciendo españoles: La nacionalización de las masas en la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930)*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Ramadan, T. (2005, 12 Nov.). Nuestros guetos vistos desde Inglaterra, *El País*, p. 4.
- Requejo, F. (1998). European Citizenship in Plurinational States-Some Limits of Traditional Democratic Theories: Rawls and Habermas. En U. K. Preuss, & F. Requejo (Eds.), *European Citizenship, Multiculturalism and the State* (pp. 29-49). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Rhodes, P. J. (2004). *Athenian Democracy* Edinburgh University Press.
- Rincón de Villalobos, B. (2003). *Propuesta de aplicación del modelo de investigación de Argyris en la formación del rol de investigador en los docentes*. (Tesis no publicada Universitat Rovira i Virgili).
- Robert Fine, W. S. (2003). Habermas's Theory of Cosmopolitanism. *Constellations*, 10(4), (pp.469-487).
- Rodriguez Adrados, F. (1985). *La Democracia Ateniense*. Madrid: Alianza.
- Roland-Lévy, C. & Ross, A. (2003). En Ross A. (Ed.), *European Issues in Children's Identity and Citizenship; Political Learning and Citizenship in Europe*. Stoke on Trent, Uk & Sterling USA: Trentham Books.
- Ross, A. (2002). *Future Citizens in Europe, Proceedings of the fourth Conference of CiCe Network*. London: CiCe Publication.
- Ross, A. (2003). *A Europe of Many Cultures, Proceedings of the Fifth Conference of CiCe Network, Braga*. London: CiCe Publications.
- Ross, A. (2004). *The Experience of Citizenship, Proceedings of the Sixth Conference of CiCe Network, Kraków*. London: CiCe Publications.
- Rousseau, J. J. (2000). *Del Contrato Social, Discurso sobre las Ciencias y las Artes; discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Madrid: Alianza.
- Rozada Martínez, J. M. (1994). Los contenidos en la enseñanza de las ciencias sociales: la opción disciplinas-problemas relevantes. En G. Í. Barataria (Ed.), *Enseñar y aprender ciencias sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos* (pp. 31-52). Madrid: Mare Nostrum.
- Rubio Carracedo, J. (2000). *Democracia o representación? Poder y Legitimidad en Rousseau*. Madrid: Alianza.

- Sampson, R. (2008). Vecindario y comunidad: eficacia colectiva y seguridad ciudadana. En I. Ortiz de Urbina, y J. Ponce Solé (Eds.), *Convivencia ciudadana, seguridad pública y urbanismo* (pp. 235). Barcelona: Fundación Democracia y Gobierno Local.
- Santandreu Pascual, M. M. (2006). *La formació en tecnologies de la informació i la comunicació del professorat de matemàtiques*. (Tesis no publicada Universitat Rovira i Virgili).
- Santisteban Cimarro, A. (1997). *Los profesores ante el reto de la Educación Ambiental*. Colegio Oficial de Biólogos, ECTIAE.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En R. M. Ávila Ruiz, R. López Atxurra & E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 369-380). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (1998). Educar para la vida: materiales curriculares para aprender a participar en una sociedad democrática y en la resolución de conflictos. En AAVV (Eds.), *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 175-188). Lleida: Universitat de Lleida, Departament de Didàctiques Específiques, Asociación Universitaria de Profesores Didáctica Ciencias Sociales.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En R. Ávila, R. López & E. Fernández (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-367). Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Saunders, P. (1981). *Social theory and the Urban Question*. London: Hutchinson.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2009). *International Report: Civic Knowledge, Attitudes and Engagement among Lower-secondary school Students in 38 Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Seamon, D. & Mugerauer, R. (Eds.) (1989). *Dwelling, Place and Environment. Towards a Phenomenology of Person and World*. New York, Oxford: Columbia University Press, Morningside Edition.
- Seró Sabaté, J. (1932/2004). *El niño republicano*. Barcelona: Librería Monserrat (Edaf).

- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Somers, M. R. (1993). Citizenship and the place of the Public Sphere: Law, Community, and Political Culture in the Transition to Democracy. *American Sociological Review*, 58(18), (pp.587-620).
- Sotelo Martínez, I. (2003). La Invención de Europa: la realidad histórico-cultural de Europa. *La Formación de Europeos: Actas Simposio*. Barcelona: Academia Europea de las Ciencias y las Artes de España.
- Sotés Elizalde, M. A. (2009). Catecismos políticos e instrucción política y moral de los ciudadanos (siglos XVIII y XIX) en Francia y España. *Educación XXI: Revista de La Facultad de Educación*, 12, (pp. 201-218).
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Starkey, H.. *Freinet and Citizenship Education*.
<http://plato.stanford.edu/entries/communitarianism/>
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stevenson, N. (2003). Cultural Citizenship in the "Cultural" Society: a Cosmopolitan Approach. *Citizenship Studies*, 7(3), (pp. 331-348).
- Stewart, M. (1977). En Vile M. (Ed.), *Penguin Interdisciplinary Readings; The City: Problems of Planning*. London: Penguin Books.
- Suárez Fernández, L. (2003). Fundamentos de Europeidad. *La Formación De Europeos: Actas Simposio*, (pp.61-79). Barcelona: Academia Europea de las Ciencias y las Artes de España.
- Subirats, J. (2005). Escuela y municipio. ¿Hacia unas nuevas políticas educativas locales? En J. Gairín (Ed.), *La descentralización educativa* (pp. 177-207). Barcelona: Praxis.
- Tashakkory, A. & Teddlie, C. (2003). *Sage Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Tétreault, M. A. (1998). Spheres of liberty, Conflict and Power: The Public Lives of Private Persons. *Citizenship Studies*, 2(2), (pp.273-291).
- Tinland, F. (1988). *Droit Naturel. Loi civile. Souveraineté*. Paris: PUF.

- Torre, M. L. (1998). European Identity and Citizenship-Between Law and Philosophy. En U. K. Preuss, & F. Requejo (Eds.), *European Citizenship, Multiculturalism and the State* (pp. 87-105). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Tratado por el que se establece una Constitución para Europa* (2004). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Trinidad Requena, A., Carrero Planes, V. y Soriano Miras, R. M. (2006). *Teoría Fundamentada "Grounded Theory", la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Turner, B. S. (1997). Citizenship Studies: A General Theory. *Citizenship Studies*, 1(1), (pp.5-19).
- Valle López, J. (1992). Educación y valores en España. *Seminario organizado por El Grupo de Trabajo de Educación de La Comisión Española de La Unesco y La Junta de Andalucía*.
- Valle López, J. (2008). *Seminario de la Identidad Local a la Ciudadanía Universal. El gran reto de la educación contemporánea*.
- Valls, R. (2001). La dimensión europea e intercultural o el reto de las identidades en la enseñanza de las ciencias sociales. En J. Estepa Giménez, F. Frieria Suárez y R. Piñeiro Peleteiro (Eds.), *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 485-494). Oviedo: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Ediciones KKK.
- Valverde Fernández, F., Sequeiros Pumar, C., y Loma Rubio, M. (2001). La ciudad y el patrimonio urbano como forjadores de identidad. En J. Estepa Giménez, F. Frieria Suárez y R. Piñeiro Peleteiro (Eds.), *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 579-586). Oviedo: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Ediciones KKK.
- Varady, D. P. (2005). En Howard J. R. & Smith R. C. (Eds.), *SUNY series in African American Studies; Desegregating the City, Ghettos, Enclaves and Inequality*. New York: State University of New York Press.
- Vasta, E. (2000). *Citizenship, Community and Democracy*. London: Macmillan Press Ltd.
- Vasta, E. (2000). The Politics of Community. En E. Vasta (Ed.), *Citizenship, Community and Democracy* (pp. 107-127). London: Macmillan Press Ltd.

- Vázquez Recio, R., y Angulo Rasco, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la Investigación etnográfica*. Ediciones Aljibe.
- Veldhuis, R. (1997). *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship, Core Competencies, Variables and International Activities*. Strassbourg: Council of Europe, DECS/CIT 1997/23.
- Villasante, T. R., Montañés, M., y Martí, J. (2000). *La Investigación social participativa. Construyendo ciudadanía*. Barcelona: Viejo Topo.
- Villechaise-Dupont, A. (2000). *Amère banlieue, les gens des grands ensembles*. Paris: Bernard Grasset.
- Walt, V. & McAllister, J. F. (2005, 28 Febrero). Identity Crisis, is Multiculturalism Dead? Inside the bitter Backlash against Muslim Immigrants. *Time*, (p. 32).
- Wong, K. K. (1990). *City Choices. Education and Housing*. New York: The State University of New York Press.
- Wrigley, E. A. (1992). *Gentes, Ciudades y Riqueza, la transformación de la sociedad tradicional*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Wrigley, T. (2005). *Schools of Hope, a New Agenda for School Improvement*. Stoke on Trent, Sterling (USA): Trentham Books.

