



Cuando la Postmodernidad es un metarrelato más, ¿en qué educación ciudadana formar al profesorado?

*When Postmodernity is another meta-story, in which citizenship
education shall we train teachers?*

Laura Triviño Cabrera

Universidad de Málaga

Email: aura.trivino@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8597-4952>

Elisa Isabel Chaves Guerrero

Universidad de Málaga

Email: echaves@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7696-308X>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.82>

Resumen

El presente artículo es una reflexión teórica sobre la educación para la ciudadanía y su papel en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Partiendo de los planteamientos del profesor Ernesto Gómez, nos preguntamos la situación por la que atraviesa la Postmodernidad como posible “metarrelato” y sus repercusiones en educación para la ciudadanía global. El texto tiene como objeto que la comunidad educativa, especialmente, el profesorado de Ciencias Sociales, piense críticamente en la influencia del contexto postmoderno en la aparición de conceptos post- como postfeminismo, postmachismo, postverdad, postfacismo... que, en algunos casos, son seña de identidad de las nuevas generaciones de maestras y maestros en formación que integran nuestras aulas. Se establecen dos apartados fundamentales que ahondan en el paso de una educación ciudadana de la luz de la Modernidad a la pluralidad de colores de la Postmodernidad; para posteriormente, reflexionar sobre los pros y los contras de la Educación para la Ciudadanía Global en el contexto postmoderno. Finalmente, el artículo finaliza con la clave del interrogante que inicia este trabajo, la formación del profesorado de Ciencias Sociales en educación ciudadana.

Palabras clave: educación ciudadana; postmodernidad; formación de docentes; enseñanza de la historia; globalización.

Abstract

This article is a theoretical reflection on education for citizenship and its role in the education of Social Sciences teachers. Starting from the proposals of Professor Ernesto Gómez, we ask

ourselves the situation that Postmodernity is going through as a possible "meta-story" and its repercussions in global citizenship education. The purpose of the text is for the educational community, especially Social Sciences teachers, to think critically about the influence of the postmodern context on the appearance of post-concepts such as postfeminism, post-male chauvism, post-truth, post-fascism... which, in some cases, are pointed out of identity of the new generations of teachers and teachers in training who are part of our classrooms. Two fundamental sections are established that delve into the passage of a citizenship education from the light of Modernity to the plurality of colours of Postmodernity; to later reflect on the pros and cons of Global Citizenship Education in the postmodern context. Finally, the article ends with the question key that begins this work, the education of Social Sciences teachers in citizenship education.

Keywords: citizenship education; postmodernity; teacher education; history teaching; globalization.

1. Introducción

El presente artículo plantea cómo los fundamentos filosóficos en los que se asienta la Postmodernidad han podido influir en la Educación para la Ciudadanía y si el profesorado asumiría la deconstrucción o el final de un término, que si bien puede estar cayendo en los mismos parámetros que eran objetivo de su crítica a la Modernidad, al erigirse en sí misma como un metarrelato; cada vez está más presente en nuestro día a día y en todas las esferas, llegando a surgir numerosos vocablos derivados de ésta como: postverdad, postfeminismo, postmachismo, postfascismo, postcolonial, postmuseo... y el último en llegar, postcovid.

Se trata de un texto que invita a la reflexión y que tiene como objeto rendir homenaje al profesor Ernesto Gómez, ya que precisamente una de nuestras últimas conversaciones con nuestro maestro se centró en la relación entre educación ciudadana y postmodernidad. Para ello, partiremos de su trabajo *Modernidad, Postmodernidad y Enseñanza de la Historia en la escuela obligatoria* (Gómez, 2000), donde el profesor Ernesto Gómez nos hablaba de esta corriente filosófica en su relación con la enseñanza de la Historia. Veinte años después, Gómez junto con los profesores Gomes, Santisteban y Pagès (2020) nos presentaba un panorama de la Educación para la Ciudadanía Global en España y Portugal. ¿Está la Educación para la Ciudadanía Global construida bajo los parámetros de la Postmodernidad? Podemos hablar de una Educación para la Ciudadanía Global, en el sentido de ruptura con el discurso oficial hegemónico, pero que finalmente llega a ser desalentadora ya que termina reconstituyendo una mono-epistemología contemporánea (Abdi et al., 2015, p. 21), lejos de la "epistemología humilde" que, a juicio de Nicholson (1994) había caracterizado a la postmodernidad en oposición a la "epistemología arrogante de la modernidad".

2. De la Educación para la Ciudadanía en la Modernidad a la Educación para la Ciudadanía Global en la Postmodernidad

¿Qué es eso de la Postmodernidad? Aunque el uso del término está muy extendido, es cierto que cuando nos encontramos en las aulas del Máster de Profesorado con estudiantes provenientes de titulaciones en Historia, Historia del Arte o Filosofía, aún no existe una concepción clara sobre

el término, su contexto y su influencia en las disciplinas humanísticas y escolares. También, cabe decir que la mayor o menor difusión académica de la postmodernidad depende de las corrientes teóricas y metodológicas por las que las distintas facultades y universidades se decantan. Podemos decir que la Postmodernidad causa rechazo y entusiasmo en la comunidad universitaria a partes iguales en estos momentos; pese a que, como decía Jameson (2006), el propio concepto no era aceptado ni comprendido hace un par de décadas.

La Historia única, unidireccional y universal, surgida del proyecto ilustrado de la Modernidad, modelaba una ciudadanía nacida de la Revolución Francesa que aceptaba un proyecto histórico que, a través de la racionalidad científica, llevaría al progreso de la sociedad. Con el paso de los siglos, las piezas del puzzle histórico de la Modernidad no encajaban. Auschwitz evidenciaba que tal progreso científico no venía acompañado de un progreso humano y, en cuanto a los beneficiarios de ese proyecto, sólo repercutió en una tipología de ciudadano: “masculino, occidental / blanco, heterosexual, adulto y burgués” (Cubillos, p. 120).

Es así como Lyotard (1986) habla de la caída de los “metarrelatos” y del pensamiento postmoderno como posibilitador de la apertura de miras, del paso de esos grandes relatos a los microrrelatos: el reconocimiento de las otras historias, la(s) historia(s) de las mujeres y el papel de las identidades en la educación ciudadana. Como el profesor Gómez (2000) explicaba, el concepto de ciudadanía cambiará desde la perspectiva de la Modernidad a la de la Postmodernidad:

A diferencia de la tradicional concepción de la ciudadanía de la modernidad, que aparecía estrechamente vinculada con un nacionalismo de carácter ‘étnico’, la concepción de la ciudadanía de la postmodernidad está dirigida hacia un nacionalismo de carácter ‘cívico. Ante la nueva estructura política que se está configurando en Europa y el mundo, los conceptos de nacionalidad y ciudadanía exigen una revisión que supere sus concepciones clásicas, que han perdido valor’. (p. 168)

Paulatinamente, el mundo del siglo XXI abrazó el discurso de la Postmodernidad porque en ella se encontraban los discursos; estaban quienes antes no estaban y cierta mínima parte de la población tenía que empezar a dejar de pensar desde su ombligo eurocéntrico. Hottois (2003) distingue aspectos positivos derivados de la postmodernidad: la tolerancia, el pluralismo, la libertad, el pacifismo, a favor de las disensiones, dado que vivimos en un mundo diverso. Para Lipovetsky y Serroy (2010), la postmodernidad promueve valores humanísticos como la justicia, la solidaridad, la apertura el otro y el universalismo de los derechos humanos que invitan al consenso social pero al mismo tiempo, a la “pluralización de las éticas” como “signo del progreso de una sociedad liberal, democrática e individualista” (p. 152).

Si tenemos en cuenta la “pluralización de las éticas”, tal y como es concebida por algunos filósofos postmodernos, ¿cómo podemos entender la expresión “educación para la ciudadanía” a la luz de la postmodernidad? Ernesto Gómez (2008) manifestaba la dificultad para reformular la ciudadanía en nuestro siglo dado que es una noción polisémica y contradictoria de la que no existe consenso; y, por consiguiente, se trata de un hecho que repercute directamente en el concepto de educación para la ciudadanía.

Según el informe Eurydice (2017), la educación para la ciudadanía no solo comprende el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación formal sobre temáticas relacionadas con la ciudadanía, sino también aquellas actividades que forman al alumnado en su papel como ciudadanía en la sociedad democrática en la que vive. Sin embargo, como el propio informe indica, no puede existir una idea común de educación para la ciudadanía para todas las sociedades. Como explica Díez Bedmar (2017) cuando lanza el interrogante: “¿deberíamos hablar de ciudadanía o ciudadanías?” (p. 57).

Por tanto, una educación postmoderna (Ruiz, 2010) fomenta la educación para la diversidad y la educación para la convivencia, caracterizada por la fragmentación, el caso, la pluralidad y el relativismo. Siendo este último para Santisteban (2004) “una realidad educativa que ha de conducir hacia el análisis de valores y la comprensión de opiniones divergentes” (p. 379).

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales se propone una educación para la ciudadanía cuyos cimientos queden sustentados en la visibilidad de las identidades, la diversidad y la alteridad como cimientos sólidos sobre los que construir la democracia (Pagès y Santisteban, 2010; Barton, 2010; Miralles, Prats y Tatjer, 2012; Prats, Barca y López Facal, 2014; Pinochet y Pagès, 2016; Díez, 2016 y Marolla, 2017; Triviño, 2019). García (2007) manifiesta que es imprescindible “defender una concepción de la ciudadanía que reconozca y acepte la diferencia con la representación de todas las identidades” (p. 237). Aunque pensemos que nos hallamos en una educación democrática, realmente estamos ante “un modelo educativo colonial, muy elaborado, y diseñado fundamentalmente para formar a los maestros con métodos que devalúan la dimensión intelectual de la enseñanza” (Chomsky, 2001, p. 10). Es así como existe una oportunidad en la formación inicial del profesorado de educar para una ciudadanía global que “conviva en comunidades plurales, obligada a trabajar competencias interculturales que eviten la instrumentalización de las alteridades, es decir, desmontar prejuicios y estereotipos que se encuentran en la base de la discriminación” (García, Arroyo y Andreu, 2016, p. 11). Por su parte, Pais y Costa (2017) consideran que:

El discurso democrático crítico en la educación para la ciudadanía global busca descubrir los procesos que esconden diferencias, crean desigualdades y mantienen la explotación. Se supone que, a través de esfuerzos pedagógicos como la literacidad crítica y la reflexión, los y las estudiantes pueden analizar sus propias posiciones en estructuras complejas, con miras a cambiarlas y sus supuestos, identidades, actitudes y relaciones de poder concomitantes (Andreotti, 2011). Algunos autores discuten que la educación para la ciudadanía global es capaz de un trabajo ético colaborativo entre estudiantes (Taylor, 1996; Villegas & Lucas, 2002), una comprensión de la ciudadanía que autonomía y libertad (Hiskes, 1998), y orienta nuestras prácticas hacia formas más humanas y menos antagónicas de política educativa y planificación (Papastephanou, 2003. (s.p.)¹

Entonces, ¿podemos decir que la Educación para la Ciudadanía Global surge bajo los parámetros de la postmodernidad? El profesor Pagès (2019) definía la educación para la ciudadanía global como “un proyecto, una utopía” (p. 6), ya que habría dos problemas fundamentales para que formar a la ciudadanía global fuera efectiva: “En primer lugar, la pervivencia y la resistencia de un currículum nacionalista y eurocéntrico útil para el control de la

¹ Traducción de las autoras.

ciudadanía. En segundo lugar, la pervivencia de un currículum cargado de contenidos factuales centrados sobre los hechos y los períodos más relevantes de cada país y del pasado europeo” (Pagès, 2019, p. 12). En este sentido, en una reciente publicación, se habla de cómo la Educación para la Ciudadanía Global es una nueva tendencia en educación y que lo que entendíamos por educación para la ciudadanía seguía teniendo un componente nacional más fuerte que cualquier perspectiva universal o global (Gomes, Gómez, Santisteban y Pagès, 2020).

Hanvey (1976, citado en Barrow, 2017, p. 164) distinguió cinco dimensiones de la educación para la ciudadanía global que debían conducir al alumnado al desarrollo del pensamiento crítico y la visión plural desde múltiples perspectivas de un mundo interconectado: la conciencia de la perspectiva, la conciencia sobre el estado del planeta, la conciencia intercultural, el conocimiento de la dinámica global y la conciencia sobre las elecciones humanas.

Sin embargo, ¿cómo promover una Educación para la Ciudadanía Global si el propio profesorado o la propia formación inicial del futuro profesorado no ha recibido formación alguna sobre Educación para la Ciudadanía Global?

3. El cuestionamiento de la Educación para la Ciudadanía Global en el contexto postmoderno

La Educación para la Ciudadanía Global abarca tres contextos: local, nacional y global para la ciudadanía (UNESCO, 2015); ampliando el ámbito nacional propio de la Educación para la Ciudadanía del proyecto de la modernidad. Sin embargo, ¿existen sombras en la formación ciudadana en la postmodernidad?

Debemos reconocer que el uso de “global” nos retrotrae al fenómeno de la globalización (económica), a la hegemonía cultural estadounidense y la expansión del capitalismo. Además, recientes estudios como los recogidos por Abdi, Shultz y Pillay (2015) apuntan la necesidad de descolonizar la Educación para la Ciudadanía Global o los de Rapoport (2015) analizando los obstáculos existentes para alcanzarla. De ahí que surjan alternativas como la que propone la profesora Moreno (2016) cuando prefiere hablar de “educación ciudadana planetaria” donde cada ciudadano y cada ciudadana actúan localmente pensando globalmente: “La ciudadanía planetaria no se sustenta en homogeneizar sino en todo lo contrario, en respetar la heterogeneidad con característica intrínseca de los grupos humanos, tolerar las diferencias y entenderlas como una forma de enriquecimiento personal y social” (p. 579). Asimismo, al asumir este enfoque, se estaría abogando por “entender los problemas a los que se enfrenta la humanidad desde la perspectiva glocal” (Moreno, 2015, p. 92).

Merece mención la obra de Kennedy (2019) - que nuestro propio maestro, Ernesto Gómez nos recomendó - cuando apunta que la futura ciudadanía necesita valores y habilidades globales “para contrarrestar las amenazas de la globalización y crear espacios positivos y constructivos para el desarrollo humano y la creatividad. Éste es un intento importante para contrarrestar el enfoque del neoliberalismo en el individualismo y el autodesarrollo” (p. 23).

Lo cierto es que, pese a no contar con una formación en educación para la ciudadanía global, el futuro profesorado se identifica con el término “ciudadanía global” e incluso, podríamos decir que se reconocen como ciudadanos/as globales. Ser ciudadana o ciudadano global para estas

nuevas generaciones de maestras y maestros supone vivir en libertad, diversidad y multiculturalidad. Y es aquí, desde donde tenemos que situar la Educación para la Ciudadanía Global, esto es, en un contexto postmoderno donde queda contemplado lo local y la pluralidad (Nicholson, 1994).

El problema reside en que pertenecer a esa ciudadanía global repercute en una educación ciudadana alejada cada vez más de principios democráticos. Si las alumnas, futuras maestras, piensan que son feministas porque se reconocen así en los relatos transmitidos por la cultura mediática; realmente, no estaremos formando una ciudadanía crítica feminista. Estamos ante unas futuras maestras declaradas “postfeministas”, entendiendo por “postfeminismo”, la alianza entre feminismo, cultura mediática y postfeminismo que terminaría siendo tildado de blanco y correspondiente a un alto poder adquisitivo (Tasker y Negra, 2007). Uno de los rasgos de la postmodernidad, en palabras de Jameson (2006), es el interés por la difuminación de límites entre la “cultura superior y la llamada cultura popular o de masas” (p. 166).

Si bien, este término comprende aspectos positivos como los señalados por Crocco (2018) cuando habla de la necesidad de un enfoque interseccional del feminismo que viene favorecido por la aparición de la postmodernidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales:

“Al enseñar sobre género, es importante tener siempre presente la interseccionalidad, es decir, las innumerables formas en que la raza / etnia, religión, discapacidad, idioma, pobreza y otros factores dan forma a las oportunidades, los derechos y la vida de formas muy diferentes”² (p. 13).

Si la profesora de Ciencias Sociales introduce la perspectiva de género, la teoría feminista, la violencia de género... en el currículum de Educación para la Ciudadanía, los alumnos, futuros maestros, piensan que no se puede generalizar y que se deben respetar todas las opiniones sobre los problemas de la mitad del género humano; de lo contrario, ellos son víctimas del movimiento feminista. He aquí, el postmachismo (Lorente, 2013), la alianza entre los nuevos relatos amparados por la postmodernidad que tienen como trasfondo el metarrelato patriarcal.

Y así, entramos en los discursos del odio que surgen ante el ascenso de otro post-, el “posfacismo posmoderno” (Molinuevo, 2013) y su alianza con la postverdad. Una postverdad a la que hemos llegado cuando justo la postmodernidad abogó por introducir el rechazo a la Verdad en mayúscula, proponiendo en su lugar, la verdad en minúscula (Nicholson, 1994). Ante esto, Vattimo (2010) expone que “el adiós a la verdad es el inicio, y la base misma, de la democracia. Si existiera una verdad “objetiva” de las leyes sociales y económicas [...] la democracia sería una elección por completo irracional” (p. 18) y que la verdad es interpretable. Si bien, estos planteamientos surgen en un contexto en el que pueden parecernos adecuados puesto que, en todo momento, se propone el consenso social ya que no hay una verdad absoluta; en estos momentos, resulta un peligro democrático afirmar que no existe la verdad, porque esa inexistencia ha derivado en un vacío ocupado por la postverdad o la falsedad. El profesor Prats se preguntaba ante la defensa de una Historia como disciplina científica: “¿cómo puede instruirse a alguien en conocimientos científicos sin tener en cuenta valores tan humanos como la curiosidad, la exactitud o el deseo de alcanzar la verdad?” (p. 14).

² Traducción de las autoras.

Claramente la tolerancia es uno de los valores postmodernos, logrando la visibilidad de quienes estaban excluidas y excluidos. Y es por ello que Žižek (2008) pone en entredicho esa apariencia de “régimen postpolítico tolerante y multicultural” que da cabida a las reivindicaciones feministas, de las minorías culturales o de las propias demandas del colectivo LGTBIQ+, con un coste muy alto para la ciudadanía, cayendo ciegamente en la trampa del capitalismo global. Pero quizás el mayor problema radique en la trampa de “tolerar lo intolerante” y que fue expresada magistralmente en la paradoja de la tolerancia de Karl Popper (1945). ¿Asume la Educación para la Ciudadanía Global tolerar lo intolerante? ¿Como profesorado de Ciencias Sociales debemos tolerar los discursos intolerantes del futuro profesorado en nuestras aulas? ¿Podemos dar cabida en nuestras aulas a planteamientos fascistas? Si no lo hacemos, dos palabras pesarán sobre nuestra razón ilustrada: censura y adoctrinamiento. A este respecto, el profesor Ernesto Gómez explicaba cómo

para desarrollar el espíritu crítico en el alumnado, habrá que esforzarse por conseguir un marco escolar democrático donde aquél pueda tener cabida; un marco en el que las relaciones entre profesorado y alumnado se basen en experiencias y reflexiones sociales compartidas, antes que en relaciones asimétricas de saber y poder; un marco donde el aprendizaje de la ciudadanía y en la democracia escolar. (1998, p. 76)

Por tanto, estamos ante el metarrelato de la Postmodernidad donde todos los discursos valen. Discursos que surgen de la cultura mediáticas, de las redes sociales, de los medios de comunicación... y que, al fin y al cabo, responden, a su vez, a un discurso único. Por tanto, la Postmodernidad rompió con los metarrelatos para convertirse en uno más. Ante todo, esto, es evidente que hoy necesitamos una Educación para la Ciudadanía plural bajo cimientos sólidos democráticos.

4. Hacia una formación específica en educación ciudadana para el futuro profesorado de Ciencias Sociales

Una de las mayores preocupaciones del profesor Ernesto Gómez era sobre quién recaería la formación ciudadana de las generaciones venideras. El propio profesorado se presentaba como uno de los grandes obstáculos para el reconocimiento de la educación para la ciudadanía como eje fundamental del alumnado, puesto que al ser

una materia atendida por un profesorado de área que al menos en su formación inicial tiene numerosas procedencias, su capacitación no es homogénea, sino que presenta grandes contrastes y carencias. Esto exige que se incremente la formación inicial específica en este campo, así como que se potencie su participación en actividades de formación permanente al objeto de actualizarlo en los nuevos enfoques que aparezcan. (Gómez, 2005, p. 14)

Independientemente de los adjetivos que se le concedan a la educación para la ciudadanía, nos quedamos con la idea de ciudadanía del profesor Gómez Rodríguez (1998) y que el profesorado de Ciencias Sociales debe tener como meta:

los principios democráticos básicos de respeto por la dignidad de los individuos y compromiso activo con esa idea, aceptación de las diferencias entre individuos y

grupos en función de la diversidad política, económica, cultural, racial, de género, etc., y derecho a participar como individuos y grupos en la toma de decisiones sobre todo tipo de asuntos públicos comunes para lo cual se necesita estar informado y poseer conocimientos de los temas relevantes que afectan a la sociedad. (p. 75)

Podríamos decir que en este fragmento se observan las claves para la formación específica del futuro profesorado en educación ciudadana:

- *Educación ciudadana democrática para la conquista identitaria de la dignidad humana.* Educar en el respeto hacia la dignidad humana y concienciar sobre nuestro papel activo en que ésta no sea vulnerada. Para ello, es fundamental aceptar y reconocer la diversidad de identidades: género, raza, clase, cuerpo, etnia... El propio Fukuyama (2019) explica que la reivindicación de diferentes identidades y las demandas insistentes por su reconocimiento es una característica de nuestro tiempo. Se trata de principios que entroncan con los establecidos por la Asamblea General de las Naciones Unidas en la *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos* (2011), cuando se hace alusión a que:

toda persona tiene derecho a la educación, y que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz, la seguridad y el fomento del desarrollo y de los derechos humanos. [...]. La educación y la formación en materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos. (Naciones Unidas, 2011, pp. 2 y 3)

- *La Historia como punto de partida en la formación ciudadana para la participación democrática en el cambio social.* Justamente, este planteamiento está relacionado con una de las características que Nussbaum (2016) atribuye al ciudadano democrático moderno: “la capacidad de verse a sí mismo como miembro de una nación y un mundo heterogéneos: entender algo de la historia y el carácter de los diversos grupos que habitan. [...]” (p. 22). El alumnado debe comprender las necesidades humanas compartidas y resolver los problemas comunes. En este punto, tal y como manifestaba nuestro maestro, enseñar la Historia adquiere un papel fundamental desde el enfoque de los problemas sociales relevantes para formar una ciudadanía crítica y comprometida socialmente. Sin obviar la importancia de otras disciplinas como la Ética o el Derecho que exigen “un planteamiento interdisciplinar o global en su tratamiento didáctico” (Gómez, 2000, p. 170). Así también, Pagès (2019) lo sugiere cuando explica que “es necesario también repensar la enseñanza de la geografía y de la historia desde una perspectiva global” (p. 17).

Entiendo que la enseñanza de la Historia no sólo tiene objeto, sino que debe constituir una materia básica para la formación y el desarrollo intelectual del alumnado” (Gómez, 2000, p. 166). [...]. En la actualidad, desde el análisis de los problemas sociales se pretenden recoger la mayoría

de los enfoques que, con finalidades comunes, se han preocupado por una enseñanza racional de las ciencias sociales y que han recibido diversas denominaciones como: pensamiento crítico, pensamiento reflexivo, investigación socio-científica, razonamiento jurídico, etc. (Gómez, 2000, p. 173)

Para Benejam (1996), los problemas sociales relevantes contribuyen a que el alumnado pueda trabajar a diferentes escalas (local, regional o nacional) y que sean comparadas para alcanzar la comprensión de la “diversidad, de la pluralidad, de la relatividad y la complejidad de nuestro mundo” (p. 13). Además, los problemas sociales relevantes favorecen la construcción de la conciencia histórica (Jara, 2010).

- *Pensamiento crítico y pensamiento creativo para la educación ciudadana del profesorado en formación inicial*. Nussbaum (2016) explicaba cómo el pensamiento crítico era crucial para la buena ciudadanía; complementándose con el desarrollo de la imaginación narrativa, a través de las artes, que den lugar a un ejercicio empático. En este sentido, las recientes investigaciones sobre literacidad crítica (Santisteban et al., 2016; Ortega y Pagès, 2017; González y Santisteban, 2020; Triviño, 2020) desde la Didáctica de las Ciencias Sociales resultan ser esperanzadoras para la adquisición de competencias críticas y creativas del futuro profesorado. Todo proceso crítico necesita de un proceso creativo para consolidarse y es aquí donde cobra importancia la figura de la ciudadanía activista. Se entiende por activismo, “una vindicación de que el espacio público se transformara en lo que el proyecto de la modernidad había prometido que sería, como si el espacio público hubiera sido usurpado y desnaturalizado y tuviera que ser desvelado en su verdad oculta o mancillada” (Delgado, 2016, p. 76). El impacto del activismo o arte activista es tal que sería deseable propiciar el debate sobre su repercusión en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales puesto que:

A través del poder simbólico del arte, de su capacidad para cuestionar todos los significados y verdades que parecen irrefutables (Arendt, 1974; Bauman, 2007), los y las activistas tejen alianzas con los movimientos sociales en un intento de influir en las agendas políticas de los gobernantes para mejorar la cultura democrática y construir sociedades más justas. (Bernárdez y López, 2019, p. 146).

5. Hacia la formación ciudadana del post-profesorado: más allá de los metarrelatos

Cuando la Postmodernidad es un metarrelato más, ¿en qué educación ciudadana formar al profesorado? Así comenzaba este artículo presentando una reflexión teórica sobre el panorama de la educación para la ciudadanía en un contexto donde todo viene acompañado por un “post”. Puede que la Postmodernidad se haya convertido en un metarrelato más y la educación ciudadana - que había asumido los valores postmodernos - necesite encontrar un nuevo paradigma. Como deduce Vattimo (1991), hablar de la caída de los metarrelatos es hablar también de un nuevo metarrelato que propone la disolución de las grandes narrativas. La propia postmodernidad podría entrar en una contradicción con este argumento. Por tanto, consideramos que puede y

debe existir un acercamiento entre modernidad y postmodernidad, como se puede observar en sus máximos exponentes:

Tanto Lyotard como Habermas se encuentran en el proceso de diferenciación y lo admiten como un hecho. La diferencia de los valores, de la ciencia, de la moral, del arte no sólo conducen a progresos en el entendimiento, sino también a unilateralidades problemáticas para el mundo de la vida. La fragmentación y división de campos que presenta Lyotard produce un mundo vital decadente y apto para procesos de colonización, sea en campo político como en campo económico, social, etc. Habermas ve esto y quiere contraponer a este proceso de parcelación un proceso de integración (Berciano, 1998, p. 78).

Tras los planteamientos manifestados, pensamos que la educación para la ciudadanía en la que podríamos formar al profesorado de Ciencias Sociales pasa fundamentalmente por tres enunciados: atrevete a sospechar, atrevete a saber y atrevete a solventar. Independientemente, del adjetivo que atribuyamos a la educación para la ciudadanía (global, local, glocal, cosmopolita, planetaria, multicultural, etc.); la cuestión es que el profesorado en formación inicial es un nativo en “postear”, vive inmerso en redes sociales, en pantallas y más pantallas, en sonidos, colores y mucho “postureo” que reduce su papel ciudadano a un like o a un dislike, que puede estar a favor de un posicionamiento y al día siguiente, de su contrario; que puede pensar que acepta la diferencia por sumarse a la apropiación cultural; que puede ser un día postfeminista y otro día, postmachista; que puede hablar de estar a favor de la igualdad pero negar la violencia de género; que puede estar a favor de los colectivos LGTBQ+ y al mismo tiempo, reclamar un día del orgullo heterosexual; que está en contra de los inmigrantes que trabajan en el campo y elevan al olimpo, a los futbolistas de la misma procedencia... Aporofobia, sexismo, machismo, gerontofobia, clasismo, racismo, especismo... Las futuras y los futuros docentes asumen que son críticos/as porque opinan. Es aquí donde la relevancia del concepto pensamiento crítico se desvirtúa. Como ya dijera Platón, no es lo mismo la *doxa* (opinión) que la *episteme* (conocimiento). El problema surge cuando el propio conocimiento es relativo y puede convertirse en un

callejón sin salida, dado que todo conocimiento es relativo porque está condicionado por la interpretación del sujeto el cual, a su vez, está condicionado por su contexto cultural y social. [...] pueden llegar a poner en duda el contenido ideológico y la carta crítica en la interpretación del mundo y paralizar cualquier acción alternativa tendente a lograr una mayor igualdad y justicia social. (Benejam, 1997, p. 43)

Sin embargo, se puede encontrar un término medio en el que el relativismo postmoderno y los planteamientos para hacer frente al “proyecto incompleto de la Modernidad” (Habermas, 1980) se encuentren. La propia Benejam (1997) encontraba un camino intermedio en una Didáctica de las Ciencias Sociales que asumiese la teoría crítica de la acción comunicativa de Habermas para que seamos conscientes de lo que pensamos y de cómo nuestro pensamiento está condicionado por el contexto en el que sucede; así como el relativismo proporciona una metodología pluralista que favorezca el debate entre las razones propias y ajenas que proporcionen “tensiones creativas que inciten a un diálogo libre, flexible y pragmático entre la pluralidad de interpretaciones contrapuestas [...] para llevar a una mejor comprensión del mundo” (pp. 43-44).

Formemos una ciudadanía escéptica en el sentido de que se interrogue críticamente por el mundo en el que vive como primer paso; hasta alcanzar argumentos razonados basados en una búsqueda del saber que proporcionan las disciplinas humanísticas; hasta llegar, a la dimensión práctica de la contemplación del mundo, el compromiso social y ciudadano para cambiar creativamente un mundo injusto y discriminatorio. El problema es que la ciudadanía y más concretamente, el alumnado que quiere formarse como docente no tiene conciencia del mundo; se equivoca cuando cree tenerla pero es tan sólo un espejismo:

La conciencia que tiene del mundo es algo particular del sabio. Sólo el sabio no deja de tener el todo constantemente presente, jamás olvida el mundo, piensa y actúa, con respecto al cosmos [...]. El sabio forma parte del mundo, es cósmico. No se deja distraer del mundo, apartar del conjunto cósmico [...]. El tipo del sabio y la representación del mundo forman en cierta manera un conjunto indisoluble. (Groethuysen, 1952, p. 80, citado en Hadot, 1998, p. 250)

Por tanto, como docentes de Didáctica de las Ciencias Sociales nos encontramos con la ardua tarea de afrontar la formación inicial docente en educación ciudadana desde la capacidad para generar una conciencia dialogante y crítica del mundo en el que viven, de su propia historia y de la que no es la suya, de su propia identidad que “siempre cobrará su positiva dimensión en la medida que movilice hacia la mejor comprensión de lo distinto, lo que equivale a hablar de valores de tolerancia y de valoración de lo diferente” (Prats y Santacana, 2001, p. 15). Conviene resaltar que la tolerancia ha sido un valor compartido por modernidad y postmodernidad y que, en los últimos tiempos, desemboca en debates controvertidos. Delgado (2016) nos habla de las dos posturas intolerante y tolerante que

no son, a pesar de su apariencia, demasiado diferentes y ambas coinciden en considerar la diversidad cultural no como lo que en última instancia es – un hecho y basta -, sino como una fuente de problemas que requieren una respuesta adecuada y enérgica, restrictiva en su caso, moral en el otro. (p. 83)

Ponerse en el lugar de los demás, desarrollar competencias empáticas es una estrategia muy adecuada pero quizás haya llegado la hora de que la ciudadanía se empiece a observar como otredad y no como la norma que bienintencionadamente se aproxima al otro y lo tolera. No se trata de ponerse en el lugar de la alteridad desde tu identidad, sino de desplazarse hacia el lugar de esa identidad, siendo la alteridad; y para ello, será necesaria una educación ciudadana que asuma la diversidad desde la ruptura dialéctica del nosotros versus otros/as y el compromiso de re/conocer la Historia o las historias desde los problemas sociales relevantes que nos sitúen como agentes críticos y creativos con un papel activo en la conquista de la justicia social.

Referencias bibliográficas

- Abdi, A. A.; Shultz, L.; Pillay, T. (Eds.) (2015). *Decolonizing Global Citizenship Education*. Rotterdam: SensePublishers.
- Barrow, E. (2017). No Global Citizenship? Re-envisioning Global Citizenship Education in Times of Growing Nationalism. *The High School Journal*. Vol. 100, No. 3, 163-165.

- Barton, K. C. (2010). Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos. En R. M.^a Ávila, M.^a P. Rivero, y P. L. Domínguez (coords.) *Metodología de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 13-28). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Benejam, P. (1996). La Didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 9, 7-14.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la Educación Social. En P. Benejam y J. Pagès (coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Educación Secundaria* (pp. 33-51). Barcelona: Horsori.
- Berciano Villalibre, M. (1998). *Debate en torno a la posmodernidad*. Madrid: Síntesis.
- Bernárdez Rodal, A. y López Priego, N. (2019). Artivismo en redes sociales: análisis del discurso de las ilustradoras en la huelga de mujeres del 8 de marzo de 2018 en España. En N. D. Jivkova; Aladro Vico, E.; y Popelka Sosa Sáñez, R. (eds.). *Entender el Artivismo* (137-156). New York: Peter Lang.
- Braskén, K.; Copsey, N. y Featherstone, D. (2020). *Anti-Fascism in a Global Perspective Transnational Networks, Exile Communities, and Radical Internationalism*. London: Routledge.
- Chomsky, N. (2001). *La deseducación*. Barcelona: Gedisa.
- Crocco, M. (2018). Teaching gender and social studies in the #MeToo era. *Social Studies Journal*, Vol. 38, 1, 6-16.
- Cubillos Almendra, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política*, 7, 119-137. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/viewFile/14502/17834>
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*. Vol. 58, 1, 5-25.
- Delgado, M. (2016). *Ciudadanismo*. Madrid: Catatata.
- Díez Bedmar, M. C. (2016). Evaluación de adquisición de competencias identitarias: Del "our identity" al "identities". En C. R. García, A. Arroyo, y B. Andreu (Coords.). *Desconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 320-330). Madrid: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Díez Bedmar, M. C. (2017). Formar Ciudadanía: del singular al plural, del plural a las singularidades. En *Jornadas Europeas de Educación y Democracia. Seminarios Cives* (pp. 51-69), Vol. IV. Madrid: Universidad de Jaén.
- Eurydice (2017). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Fukuyama, F. (2019). *Identidad. La demanda de dignidad y las políticas de resentimiento*. Barcelona: Deusto.
- García Gómez, I. y Moreno Fernández, O. (2015). El alumnado de primaria participante en el programa educativo Ecoescuelas ante las problemáticas socio-ambientales. De la perspectiva local a la global. *Investigación en la Escuela*, 87, 91-104.
- García Ruiz, C. R. (2007). Ciudadanía global y educación. Un reto para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En R. M. Ávila Ruiz, J. R. López Atxurra, E. Fernández de Larrea (Coord.). *Las*

- competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 335-344). Bilbao: AUPDCS.
- García, C. R.; Arroyo, A.; y Andreu, B. (Coords.) (2016). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global*. Madrid: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Gomes Dias, A.; Gómez Rodríguez, A. E.; Santisteban, A.; Pagès Blanch, J. (2020). Global Citizenship Education and Teacher Education in Spain and Portugal. En D. Schugurensky; C. Wolhuter (Ed.), *Global Citizenship Education in Teacher Education. Theoretical and Practical Issues* (pp. 201-214). Nueva York: Routledge.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2000). Modernidad, postmodernidad y enseñanza de la Historia en la escuela obligatoria. *Historiar. Revista trimestral de historia*, 4, 162-177.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2005). Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 44, 7-15.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 131-140.
- Gómez Rodríguez, A. E. (1998). Enseñar y aprender valores democráticos. *Investigación en la escuela*, 34, 69-78.
- González Monfort, N. y Santisteban Fernández, A. (2020). Alfabetización crítica para interpretar problemas sociales. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 99, 39-45.
- Habermas, Jürgen (1980). Modernidad: un proyecto incompleto. En H. Foster (ed.). *La posmodernidad* (pp. 19-36). Barcelona: Editorial Kairós.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la Filosofía Antigua?* Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Hottois, G. (1997/2003). *Historia de la Filosofía del Renacimiento a la Posmodernidad*. Madrid: Cátedra.
- Jameson, F. (2006). Postmodernidad y sociedad de consumo. En Foster, Hal (1985/2008). *La posmodernidad* (pp. 165-186). Barcelona: Editorial Kairós.
- Jara, Miguel Ángel (2019). *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia*. Tesis Doctoral. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=DzVnO8I0M4Q%3D>
- Kennedy, K. J. (2019). *Civic and Citizenship Education in Volatile Times. Preparing Students for Citizenship in the 21st Century*. New York: Springer.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2010). *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*. Barcelona: Anagrama.
- Lorente Acosta, M. (2013). Posmachismo, violencia de género y derecho. Themis. Revista Jurídica de Igualdad de Género, 13. *Dossier Diferentes dimensiones de la violencia de género*, 66-76.
- Marolla Gajardo, J. (2017). El profesorado chileno frente a la enseñanza del papel de las mujeres en la Historia. Desafíos y ventajas de la transformación de las prácticas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, 81-90. <https://doi.org/13.1344/ECCSS2017.16.7>

- Miralles Martínez, P.; Prats, J.; Tatjer, M. (2012). *Conocimientos y concepciones de estudiantes españoles y latinoamericanos de educación secundaria obligatoria sobre las independencias políticas americanas*. Universitat de Barcelona.
- Molinuevo, J.L. (2013). *Posfascismo posmoderno*. Salamanca: Archipiélagos.
- Moreno Fernández, O. (2016). ¿Qué educación para qué ciudadanía? Hacia una educación ciudadana planetaria en las aulas educativas. En C. R. García, A. Arroyo, y B. Andreu (Coords.). *Desconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 577-585). Madrid: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Naciones Unidas (2011). Resolución aprobada por la Asamblea General. 66 / 17. *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/declaracion-de-naciones-unidas-sobre-educacion-y-formacion-en-materia-de-derechos-humanos.pdf>
- Nicholson, L. (1994). Feminism and the Politics of Postmodernism. En Ferguson, Margaret and Wicke, Jennifer. *Feminism and Postmodernism* (pp. 69-102). Washington: Duke University Press.
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas* 44, 13-25. <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n44/n44a02.pdf>
- Ortega Sánchez, D. y Pagés Blanch, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 102-117. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.102>
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-18.
- Pais, A. & da Costa, M. (2017). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, 61, 1-16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1318772>
- Pinochet, S. y Pagès, J. (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la historia. *Práxis Educativa*, 11(2), 374- 393. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i2.0004>
- Popper, K. (1945 / 2010). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.
- Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelo*, 9, 8-18.
- Prats, J. y Santacana, J. (2001): Principios para la enseñanza de la Historia. En Prats, J. *Enseñar Historia: Notas para una Didáctica Renovadora* (pp. 13-34). Mérida: Junta de Extremadura.
- Prats, J.; Barca, I. y López Facal, R. (eds.) (2014). *Historia de identidades culturales*. Braga: Universidade do Minho.

- Rapoport, A. (2015). Facing the Challenge: Obstacles to Global and Global Citizenship Education in US Schools. En J. Zajda, (Ed.) *Nation-Building and History Education in a Global Culture* (pp. 155-170). Springer.
- Ruiz Román, C. (2010). La educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 21, (1), 173-188.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En M.I. Vera-Muñoz, D. Pérez i Pérez (coords.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-11). Alicante: AUPDCS.
- Santisteban, A., Tosar, B., Izquierdo, A., Llusà, J., González-Monfort, N. y Pagès, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (coords.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Tasker, Y. y Negra, D. 2007. *Interrogating Postfeminism: Gender and the Politics of Popular Culture*. United States of America: Duke University Press.
- Tosar, B. y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en Educación Primaria. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (coord.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Triviño Cabrera, L. (2019). Visibilizando heterotopías para la enseñanza de las otras historias desde una conciencia hermenéutica gadameriana. *El Futuro del Pasado*, 10, 145-157. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.005>
- Triviño Cabrera, L. (2020). *Literacidad Crítica Feminista para la Educación Ciudadana. El videoclip Formation de Beyoncé para la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Málaga y Universidade do Minho.
- UNESCO (2015). *Topics and Learning Objectives. Global Citizenship Education*. París: UNESCO.
- Vattimo, G. (2010). *Adiós a la verdad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Whitehouse, J. A. (2015). Historical Thinking and Narrative in a Global Culture. En J. Zajda, (Ed.) *Nation-Building and History Education in a Global Culture* (pp. 15-27). Springer.
- Žižek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.