

Núm 15 2024

REIDICS

Revista de Investigación
en Didáctica de las Ciencias Sociales



E-ISSN: 2531-0968

Monográfico La Educación para una Ciudadanía Democrática en la Formación del Profesorado en Iberoamérica

Coordinado por Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo
y Antoni Santisteban Fernández



Edita:
Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales

Patrocina: Universidad de Extremadura

REIDICS

Revista de Investigación
en Didáctica de las
Ciencias Sociales

Edita: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS)
Cáceres. 2024

Editores: María Joao Barroso Hortas, Roberto García Morís, Carmen Rosa García Ruiz,
Neus González Monfort, Ana M^a Hernández Carretero y Ramón Martínez Medina.

Coordinadores de este monográfico: Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo
y Antoni Santisteban Fernández

E-ISSN: 2531-0968

URL: <https://revista-reidics.unex.es>



Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_ES

Equipo editorial

DIRECTORA

Carmen Rosa García Ruiz, Universidad de Málaga, España

SECRETARIO

Roberto García Morís, Universidade da Coruña, España

CONSEJO DE REDACCIÓN

Neus González Monfort, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Ana María Hernández Carretero, Universidad de Extremadura, España

Ramón Martínez Medina, Universidad de Córdoba, España

María João Hortas, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal

COMITÉ CIENTÍFICO ASESOR

Nicolás de Alba Fernández, Universidad de Sevilla

Beatrice Borghi, Università di Bologna

Sérgio Claudino, Universidade de Lisboa

Liliana Bravo Penjeam, Universidad Alberto Hurtado (Chile)

Jesús Estepa Giménez, Universidad de Huelva

María del Consuelo Díez Bedmar, Universidad de Jaén

Francisco F. García Pérez, Universidad de Sevilla

Mariela Coudannes, Universidad Nacional del Litoral (Argentina)

Rosa María Ávila Ruiz, Universidad de Sevilla

Marie-Claude Larouche, Université du Québec à Trois-Rivière (Canadá)

Linda Levstik, Ohio State University (EE.UU)

Ivo Mattozzi, Libera Università di Bolzano (Italia)

Maria Ceu de Melo, Universidade do Minho (Braga, Portugal).

Iara Vieira Guimaraes, Universidade Federal de Uberlândia (Brasil).

Selva Guimaraes, Universidade Federal de Uberlândia (Brasil).

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo, Universidad Tecnológica de Pereira, (Colombia)

Sebastián Plá, UNAM (México)

Alicia Risso Miguez, Universidade da Coruña

E. Wayne Ross, University of British Columbia (EE.UU.)

María Sánchez Agustí, Universidad de Valladolid

Edda Sant Obiols, Manchester Metropolitan University (Reino Unido)

Antoni Santisteban Fernández, Universidad Autónoma de Barcelona

Fernando Seffner, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (Brasil).

Daniel Schugurensky, Arizona State University (EE.UU.)

Beatriz Andreu Mediero, Universidad de Las Palmas

María Jesús Bajo Bajo, Universidad de Salamanca

Cristiano Gustavo Biazso Simon, Universidade Estadual de Londrina (Brasil).

Juan José Díaz Matarranz, Universidad de Alcalá de Henares

Alfredo Gomes Dias, Instituto Politécnico de Lisboa

Francisco J. Dosil Mansilla, Univ. Michoacana de San Nicolás Hidalgo (México)

Sylvain Doussot, Universidad de Nantes (Francia)

Gustavo González Valencia, Universidad Autónoma de Barcelona

Rodrigo Henríquez Vásquez, Pontificia Universidad Católica de Chile

Santiago Jaén Milla, Universidad de Jaén

Miguel Ángel Jara, Universidad Nacional del Comaue (Argentina)

María Dolores Jiménez Martínez, Universidad de Almería

Esther López Torres, Universidad de Valladolid

María Olga Macías Muñoz, Universidad del País Vasco

Juan Luis de la Montaña Conchiña, Universidad de Extremadura

Manuel José López Martínez, Universidad de Almería

Myriam Martín Cáceres, Universidad de Huelva.

Elisa Navarro Medina, Universidad de Sevilla

Caroline Pacievitch, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil).

Antonio Pantoja Chaves, Universidad de Extremadura

David Parra Monserrat, Universidad de Valencia

Matilde Peinado Rodríguez, Universidad de Jaén

Sixtina Pinochet Pinochet, Universidad Católica del Norte, (Antofagasta, Chile.)

María Puig Gutiérrez, Universidad de Sevilla

José Luis de los Reyes León, Universidad Autónoma de Madrid

Lucía Valencia Castañeda, Universidad de Santiago de Chile

Augusta Cecilia Valle Taimán, Pontificia Universidad Católica (Perú)

Gabriela Vasquez Leyton, Universidad de Valparaiso (Chile)

Contenido

Preliminares

La Educación para una Ciudadanía Democrática en la Formación del Profesorado en Iberoamérica

Education for Democratic Citizenship in Teacher Training in Iberoamerica

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo y Antoni Santisteban Fernández..... 6

Monográfico

La formación inicial del profesorado de primaria en educación para la ciudadanía. Estudio de casos en Latinoamérica

Initial training of primary school teachers in citizenship education. Case studies in Latin America

Martha Cecilia Gutiérrez-Giraldo, Carolina Franco-Ossa, Jackeline Arredondo-Conde 11

La formación inicial en Educación Cívica. Un estudio de casos múltiples en Costa Rica

Initial training in Civic Education. A multiple case study in Costa Rica

Mauricio Calderón-Azofeifa, Juan Carlos Naranjo-Segura, Jéssica Ramírez-Achoy 26

¿Qué sabemos sobre cómo formar docentes para la educación en ciudadanía en México?

What do we know about how to prepare teachers for citizenship education in Mexico?

Paulina Latapí Escalante, María del Mar Estrada Rebull..... 46

Educação para uma Cidadania Democrática: da formação inicial de professores às práticas de sala de aula em Portugal

Education for democratic citizenship: from initial teacher training to classroom practices in Portugal

Alfredo Gomes Dias, Maria João Barroso Hortas..... 62

La formación inicial del profesor para la ciudadanía en una universidad pública del Perú

The teacher's initial training for the citizenship at a public university in Peru

Juan Carlos Palomino Paredes, Ingrid Alvarado Alvarado, Josselyn Diana Victoria Villavicencio Camacho, Daniel Fabian Roca Flores Pinto..... 79

Miscelánea

Explorando la invisibilidad en el paisaje cultural urbano: intervención didáctica en la formación inicial de maestros

Exploring invisibility in the urban cultural landscape: didactic intervention in the initial training of teachers

Rebeca Guillén-Peñañiel, Alfredo Gomes Dias, Maria João Hortas..... 98

Uso de imágenes como contenidos multimodales durante la enseñanza de las Ciencias Sociales

Use of images as multimodal content during Social Sciences teaching

Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga, Leydi Aristizabal Ospina..... 118

¿Cómo se forman los docentes de economía en Argentina?

How are Economics teachers trained in Argentina?

Pablo Sisti..... 133

Impacto de los videojuegos narrativos en la percepción del patrimonio cultural: un análisis cualitativo de Assassin's Creed en estudiantes universitarios

Impact of narrative video games on the perception of cultural heritage: a qualitative analysis of Assassin's Creed among university students

Daniel Camuñas García, María Pilar Cáceres Reche, María Encarnación Cambil Hernández..... 149

Begoña Serrano Arnáez..... 149

Reseñas

Reseña del libro: *La memoria democrática del Magisterio durante la Segunda República. Investigación, materiales y recursos didácticos*

Book Review: *La memoria democrática del Magisterio durante la Segunda República. Investigación, materiales y recursos didácticos*

Álvaro-Francisco Morote Seguido..... 166



La Educación para una Ciudadanía Democrática en la Formación del Profesorado en Iberoamérica

Education for Democratic Citizenship in Teacher Training in Iberoamerica

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo y Antoni Santisteban Fernández

Coordinadores

Desde la enseñanza de las ciencias sociales, en todos los países democráticos, se plantea la necesidad de una Educación para la Ciudadanía que ayude a contrarrestar el auge de las ideologías populistas de extrema derecha o neofascistas. Muchos de nuestros países han sufrido dictaduras y sabemos lo importante que es educar en competencias de cultura democrática. Pero para que se imponga una auténtica educación democrática se debe ir más allá del conocimiento de las instituciones políticas, es decir, hemos de apostar por una educación para la participación activa de la ciudadanía. Y este proceso solo será posible si comenzamos por investigar e innovar en la formación del profesorado. Es imprescindible que cualquier cambio educativo comience por la formación del profesorado si queremos que no fracase.

¿Qué competencias profesionales son necesarias para educar en cultura democrática? ¿Cuál es la situación en Iberoamérica de la Educación para la Ciudadanía en la formación del profesorado? Este monográfico de REIDICS pretende aportar conocimiento sobre algunos casos de países iberoamericanos, sobre cómo se forma al profesorado y qué problemas comunes existen, qué podemos aprender de los diferentes procesos y realidades, qué se está investigando y qué se debería investigar. Es evidente que solo se presenta la situación de algunos países de Iberoamérica, pero los casos son significativos y son una muestra de la potencialidad y relevancia del campo.

Aunque en los últimos 20 años ha habido un aumento sin precedentes en los estudios sobre Educación para la Ciudadanía en Iberoamérica, continúa habiendo una gran preocupación por las dificultades en la implantación de los nuevos programas que se han creado en muchos países. Una de estas dificultades es sin duda la falta de una formación del profesorado que acompañe y haga posible la implantación de los nuevos currículos de formación ciudadana. En demasiadas ocasiones las iniciativas quedan ralentizadas porque los gobiernos no son conscientes de la necesidad de un fomento de la investigación, la innovación y, por supuesto, de la formación del profesorado como un elemento esencial.

La formación del profesorado en Educación para la Ciudadanía debe abordar el trabajo con los temas controvertidos que afectan a nuestras sociedades, como son las crisis migratorias, el ascenso de los populismos, la pobreza, la inestabilidad política, los conflictos bélicos, el debate sobre las identidades, la xenofobia, el racismo o el sexismo. La formación que debe recibir el profesorado de ciencias sociales debe incluir esta perspectiva y debe contemplar una concepción de la ciudadanía como concepto moral, ya que la ciudadanía es mucho más que un concepto legal o un reconocimiento jurídico. Desde una educación democrática, hemos de defender los derechos humanos y la justicia social, y hemos de visibilizar a todas las personas y grupos humanos, y a todas las identidades.

El profesorado debe tener una formación sólida en valores democráticos y en derechos humanos, al mismo tiempo que desarrolla sus competencias profesionales para la docencia. La educación democrática requiere trabajar con las representaciones sociales del futuro profesorado, así como con sus perspectivas prácticas o competencias para educar en cultura democrática. Esto es lo que nos muestran las investigaciones en formación del profesorado, lo cual no significa que estas investigaciones hayan incidido en las políticas educativas para mejorar esta formación. En este monográfico tenemos algunos ejemplos de lo que hemos expuesto en este preámbulo.

La formación del profesorado en educación para la ciudadanía ha pasado por distintas etapas en la historia. Cada momento histórico marca un tipo de educación, un tipo de profesorado y un tipo de ciudadanía, por lo cual, cada país ha tenido una evolución diferente de su currículo en este campo de conocimiento, aunque podemos afirmar que, en el contexto iberoamericano actual, existen muchos problemas comunes. ¿Qué significa ser un buen ciudadano o ciudadana? ¿Es una persona que cumple las leyes o que es un buen patriota? ¿Es una persona que ama su país y conoce sus símbolos o sus instituciones políticas? ¿Es suficiente? Desde nuestra perspectiva la ciudadanía debe tener valores democráticos, pero también desarrollar instrumentos de comunicación, resolución de conflictos e intervención social. Este es el reto también para la formación del profesorado en toda Iberoamérica y este monográfico ofrece algunas claves en este sentido.

Como afirmaban Paolo Freire o John Dewey, ante los problemas sociales de nuestro mundo, el profesorado puede decidir educar para que la ciudadanía se adapte al sistema o, por el contrario, puede educar para transformar la sociedad. Esta responsabilidad del profesorado es ineludible, pero para ser intelectuales transformadores, con capacidad para decidir qué y cómo educar en democracia, su formación debe estar en consonancia con esta responsabilidad. El diálogo entre países iberoamericanos, para compartir investigaciones y propuestas, nos pa-

rece fundamental para avanzar juntos y para construir un futuro mejor. Este es el objetivo de este monográfico de REIDICS.

El monográfico está encabezado por el trabajo realizado por Martha Cecilia Gutiérrez-Giraldo, Carolina Franco-Ossa y Jackeline Arredondo-Conde, de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. El artículo *La formación inicial del profesorado de primaria en educación para la ciudadanía. Estudio de casos en Latinoamérica*, es un análisis documental de tres programas formativos de futuros docentes de educación primaria en Chile, Argentina y Colombia. Los resultados desvelan que se centran en conceptos teóricos vinculados a la ciudadanía nacional, sin abordar competencias profesionales para desarrollar pensamiento crítico. Se concluye que el profesorado generalista no es formado para desarrollar un currículum centrado en problemas sociales y educar para una ciudadanía democrática.

La formación inicial en Educación Cívica. Un estudio de casos múltiples en Costa Rica es la aportación de Mauricio Calderón-Azofeifa, Juan Carlos Naranjo-Segura y Jessica Ramírez-Achoy. Realizan un estudio crítico de dos modelos formativos de la Universidad Nacional de Costa Rica, focalizan su interés en la cultura escolar que promueven y el abordaje que realizan del conflicto, como factores que permiten problematizar la ciudadanía actual. Los resultados muestran diferentes formas de entender qué es la ciudadanía y cómo enseñarla, sostenida principalmente en metodologías y modelos de evaluación tradicionales. La conclusión básica a la que llegan es que la ciudadanía es un concepto dinámico, abordado principalmente desde enfoques historiográficos, en los que predominan los discursos liberales y republicanos frente a los críticos.

Paulina Latapí-Escalante y María del Mar Estada-Rebull aportan al monográfico el artículo *¿Qué sabemos sobre cómo formar docentes para la educación en ciudadanía en México?* Se inician en la caracterización de qué saben o no saben especialistas universitarios sobre cómo formar docentes en educación para la ciudadanía. La investigación se estructura en torno a un análisis documental bibliográfico, tres entrevistas en profundidad a formadores y formadoras, junto al uso de estrategias hermenéuticas. Concluyen que el conocimiento sistematizado y fundamentado sobre cómo formar docentes en educación para la ciudadanía es limitado. De ello infieren las dificultades que representa practicar enfoques críticos y vivenciales en contextos institucionales rígidos y tradicionalistas.

Desde la Escola Superior de Educação de Lisboa, Alfredo Gomes y Maria João Barroso, escriben *Educação para uma Cidadania Democrática: da formação inicial de professores às práticas de sala de aula em Portugal*. Centrándose en la formación del profesorado de posgrado en Historia y Geografía de Portugal para el desarrollo de competencias en cultura democrática, analizan los cambios introducidos en la unidad curricular *Sociedad, Cultura y Territorio* para estudiantes de 6 a 12 años, por el futuro profesorado en prácticas. Los resultados muestran que se ha alcanzado a desarrollar prácticas orientadas a desarrollar competencias en cultura democrática y a la construcción de una ciudadanía crítica. De esta forma, desde la formación del profesorado se contribuye a aprender a leer, interpretar críticamente e intervenir en la realidad social.

El monográfico se cierra con la aportación de cuatro colegas de universidades peruanas, Juan Carlos Palomino Paredes, Ingrid Alvarado Alvarado, Josselyn Diana Victoria Villavicencio Camacho y Daniel Fabian Roca Flores Pinto. *La formación inicial del profesor para la ciudadanía en una universidad pública del Perú* recoge un análisis documental de la legislación educativa y diseños curriculares, así como de los planes de estudio de Historia y Geografía en una universidad pública, para conocer los contenidos relacionados con ciudadanía. En ellos detectan amplias diferencias entre la formación del profesorado y el currículum escolar para educar en ciudadanía democrática.

La miscelánea, compuesta por cuatro artículos, está encabezada por el trabajo firmado por Rebeca Guillén Peñafiel, Maria João Barroso y Alfredo Gomes. *Explorando la invisibilidad en el paisaje cultural urbano: intervención didáctica en la formación inicial de maestros*, presenta resultados de una intervención didáctica sobre patrimonio urbano en la Escola Superior de Educação de Lisboa. El objetivo era explorar las percepciones del profesorado en formación sobre la toponimia del callejero y expresiones artísticas para valorar si reflejan la diversidad social y cultural de la ciudad. Los resultados reflejan una escasa representación femenina, de otras culturas y estratos sociales desfavorecidos, pero permitió al futuro profesorado valorar el potencial que tiene utilizar el patrimonio urbano para el desarrollo de pensamiento crítico.

Desde la Universidad de Caldas, en Colombia, Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga y Leydi Aristizabal Ospina, contribuyen con el artículo *Uso de las imágenes como textos multimodales durante la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Presentan resultados de una investigación desarrollada, en el contexto de la pandemia del coronavirus, con ocho docentes de Ciencias Sociales del Instituto Educativo y Universitario de Caldas, municipio de Manizales. A lo largo de dos años, han valorado el impacto que tiene el uso de textos visuales y multimodales, concluyendo que es necesario implementar acciones y estrategias para una alfabetización digital y visual crítica, con el objeto de gestionar las tensiones y desacuerdos entre el profesorado sobre el componente político de las temáticas abordadas y el rol del alumnado en el proceso.

Pablo Sisti, miembro del Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento de Buenos Aires, Argentina, presenta el artículo *¿Cómo se forman los docentes de Economía en Argentina? Un recorrido sobre la formación docente en el nivel superior no universitario argentino*. Realiza un análisis documental de planes de estudio y currículos de diferentes distritos para valorar desde qué sesgo epistemológico han sido elaborados. El autor califica de ortodoxos o neoclásicos sus enfoques, presentando los contenidos a modo de problemas económicos en los que predomina el enfoque matemático y legal. Encuentra en ello un obstáculo para formar profesorado crítico y reflexivo que, apoyándose en contenidos propios de las ciencias sociales y de la didáctica específica, eduque a una ciudadanía democrática.

Finalmente, desde la Universidad de Granada, Daniel Camuñas-García, M^a Pilar Cáceres Reche, M^a Encarnación Cambil Hernández y Begoña Serrano Arnáez, comparten el trabajo titulado *Impacto de los videojuegos narrativos en la percepción del patrimonio cultural: un análisis cualitativo de Assassin's Creed en estudiantes universitarios*. A diferencia de investigaciones precedentes, centradas en la mediación de educadores y educadoras o su análisis como recurso, se adentra en los significados desarrollados a partir de los videojuegos. La experiencia inmersiva que ofrecen del patrimonio cultural supone una ruptura profunda con experiencias

educativas tradicionales, facilitando la conexión personal y la comprensión de diferentes perspectivas. Por el contrario, sus percepciones son fácilmente moldeables por el juego y escasamente críticas.

Cierra el número quince de REIDICS la reseña que realiza Álvaro-Francisco Morote Seguido, profesor de la Universidad de Valencia, del libro *La memoria democrática del Magisterio durante la Segunda República, Investigación, materiales y recursos didácticos*.

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.11>

La formación inicial del profesorado de primaria en educación para la ciudadanía. Estudio de casos en Latinoamérica


Initial training of primary school teachers in citizenship education.
Case studies in Latin America

Martha Cecilia Gutiérrez-Giraldo  0000-0002-1221-2137

Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Psicopedagogía, Pereira, Colombia.
mgutierrez@utp.edu.co

Carolina Franco-Ossa  0000-0001-9439-9013

Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Psicopedagogía, Pereira, Colombia.
carofranco@utp.edu.co

Jackeline Arredondo-Conde  0009-0006-0145-9325

Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Psicopedagogía, Pereira, Colombia.
jacke@utp.edu.co

Fechas · Dates

Recibido: 31 de mayo de 2024

Aceptado: 10 de septiembre de 2024

Publicado: 30 de septiembre de 2024

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Gutiérrez-Giraldo, M. C., Franco-Ossa, C., & Arredondo-Conde, J. (2024). La formación inicial del profesorado de primaria en educación para la ciudadanía. Estudio de casos en Latinoamérica. *REIDICS*, 15, 11-25. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.11>

Resumen

En el presente artículo se identifica, analiza e interpreta lo que sucede con la educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado generalista, en programas de universidades de Latinoamérica. La estrategia metodológica es el análisis documental del currículo de educación para la ciudadanía en tres programas académicos de Chile, Argentina y Colombia, que forman docentes para la primaria y que aceptan participar de manera voluntaria en el estudio.

En los resultados, se identifica que los propósitos y objetivos de los programas para la formación inicial del profesorado generalista se enfocan en la ciudadanía democrática global. En los planes de estudio, los contenidos planificados para la enseñanza del área son pocos y enfocados en conceptos teóricos relacionados con la ciudadanía nacional, que no favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, la formación política del profesorado, ni lo preparan para la enseñanza del área en la primaria. Aspectos considerados esenciales para la formación de los futuros docentes como intelectuales transformadores (Giroux, 2006).

El análisis concluye que el profesorado generalista no está siendo formado para educar a los niños y las niñas de primaria como ciudadanos críticos y democráticos. Los programas académicos tienen el desafío de proponer currículos problematizadores, en los que los futuros docentes adquieran las competencias profesionales para analizar y comprender la complejidad e interdisciplinariedad del conocimiento social y, para enfocar el área de ciudadanía en la educación primaria a la construcción de cultura democrática y de justicia social.

Palabras clave: educación para la ciudadanía; formación inicial del profesorado; cultura democrática; ciudadanía nacional; profesorado generalista

Abstract

This article identifies, analyzes and interprets what happens with citizenship education in the initial training of generalist teachers, in university programs in Latin America. The methodological strategy is the documentary analysis of the citizenship education curriculum in three academic programs in Chile, Argentina and Colombia, which train primary school teachers and who agree to participate voluntarily in the study.

The results identify that the purposes and objectives of the programs for the initial training of generalist teachers focus on global citizenship. In the study plans, the contents planned for teaching the area are few and focused on theoretical concepts related to national citizenship, which do not favor the development of critical thinking or the political training of teachers, which are essential aspects to train students future teachers and transformative intellectuals (Giroux, 2006).

The analysis concludes that general teachers are not being trained to educate primary school boys and girls as critical and democratic citizens. Academic programs have the challenge of proposing problematizing curricula, in which future teachers acquire the professional skills to analyze and understand the complexity and interdisciplinarity of social knowledge and, to guide the area of citizenship in primary education in the construction of democratic culture and social justice.

Keywords: citizenship education; initial teacher training; democratic culture; national citizenship; generalist teaching staff

Introducción

La enseñanza en la educación primaria está bajo la responsabilidad de un profesorado generalista, que debe tomar decisiones sobre el conocimiento a enseñar en todas las áreas del currículo. Este concepto genera interrogantes sobre la formación inicial de los docentes de primaria para que puedan adquirir el conocimiento profesional deseable para la enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía (Abellán, 2007). Algunas de las preguntas que surgen son las siguientes:

¿Cómo contribuye la formación inicial docente a la construcción de un conocimiento base para la enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en primaria?

¿Qué conocimiento sobre las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía han de tener los profesores para poder enseñarlas?

¿Qué deben hacer los programas de formación inicial docente para que el futuro profesorado de primaria aprenda a tomar decisiones en la selección del conocimiento del mundo social y cultural, desde finalidades que aporten a la formación de una ciudadanía democrática?

¿Es posible formar al futuro profesorado de primaria como un profesional reflexivo en un campo tan amplio y complejo como el de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía?

A partir de la reflexión de que no se enseña lo que no se sabe, De Camilloni (2007) recuerda que la formación de los futuros profesores no puede reducirse al saber didáctico. Esta debe orientarse a desarrollar en ellos capacidades para traducir los principios fundamentales del conocimiento escolar en un proyecto y una práctica pedagógica con sentido; lo que Abell (2007) denomina conocimiento profesional del profesor para la enseñanza.

Para que el futuro profesorado adquiera el conocimiento profesional para la enseñanza, debe tener referentes teóricos y prácticos que le den significado e intencionalidad a la teoría educativa que orienta la acción pedagógica para el aprendizaje del mundo social y cultural.

Ante el interrogante de cómo lograr que en el breve periodo asignado a la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS), en la formación de los profesores generalistas, estos puedan comprender los fundamentos de la disciplina y de su enseñanza en la educación primaria, Pagès (2011) aporta los siguientes elementos: "los docentes han de saber muchas cosas de ciencias sociales, pero sobre todo han de saber identificar su naturaleza científica y su traducción en saberes escolares y en las razones de su elección". (p. 73)

Esto implica formar a los y las docentes en la capacidad de "*identificar la naturaleza científica de los conocimientos escolares desde una lectura epistemológica y relacionarlos con los distintos paradigmas para que sepan analizar los contenidos del currículum, de los libros de texto y de los materiales y, que puedan seleccionar los contenidos y los materiales con conocimiento de causa*". (Pagès, 2011, p. 73)

Según este último autor, la formación de maestros en la DCS debe hacerse alrededor de los siguientes ejes: el conocimiento epistemológico, el conocimiento curricular, el conocimiento

metodológico y el conocimiento práctico, con el fin de que estos adquirieran instrumentos teóricos para convertirse en profesionales reflexivos y críticos.

En cuanto al conocimiento epistemológico de las ciencias sociales que ha de tenerse en cuenta en la formación inicial del profesorado, Pagès (2011) propone organizarlo en tres ejes:

- Histórico, para que el futuro docente pueda ubicarse temporalmente y comprender la diversidad y complejidad de los fenómenos sociales.
- Geográfico, para facilitarle la comprensión de las diferentes relaciones espaciales, ambientales y las distintas formas de desarrollo.
- Ético-político, para promover la reflexión y la comprensión de las organizaciones sociales y políticas en diferentes épocas y lugares.

En la perspectiva epistemológica propuesta por Pagès, la formación docente trasciende la preparación para el “eficientismo”, que sumerge al futuro profesorado en un marco tecnocrático de estándares, métodos y resultados propios de la agenda neoliberal de educación (Echavarría, 2024; Arana y Gutiérrez, 2014; Da Silva, Gutiérrez y Latapí, 2021; Nussbaum, 2010; Ross, 2006; Giroux, 2006).

En contrapeso a los enfoques eficientistas, González (2013) propone una formación inicial del profesorado de primaria en la didáctica de las ciencias sociales centrada en la teoría crítica de la educación, desde cuatro ámbitos complementarios: la enseñanza centrada en problemas sociales relevantes (PSR); la formación del pensamiento histórico y geográfico y, la formación en educación para la ciudadanía.

En la formación docente en educación para la ciudadanía, estudios de Donkoh, Donkor y Lee (2024) en Ghana; Ribeiro, Mesquita y Pereira (2024) en Portugal; Gutiérrez y Santisteban (2024) en Iberoamérica, así como El Informe de la UNESCO (2017) en América Latina, concluyen que el área no está claramente definida ni sistematizada, lo que conlleva a que la mayoría del profesorado no cuente con el conocimiento disciplinar, pedagógico ni didáctico para su enseñanza en la educación primaria. Estos autores destacan la necesidad de desarrollar e integrar el área en la formación inicial docente.

Además, Echavarría (2024); Ribeiro y otros (2024) y Estepa (2000), reportan que la formación ciudadana de los futuros docentes es teórica, transmisiva y no los prepara para la enseñanza en la educación primaria.

Para Veugelers (2020); Blevins y Talbert (2016), el desarrollo de una visión crítica de la educación para la ciudadanía y la democracia debe ser una tarea prioritaria de la formación del profesorado. Que lo forme como un profesional reflexivo, capaz de analizar el currículo oficial, de problematizar las prácticas sociales, económicas y políticas que amenazan la democracia y, de proponer alternativas para la enseñanza que aporten a la transformación política, social y cultural.

En igual sentido, Plá y Ross (2023); Schuguresky y Wolhuter (2020), proponen formar al profesorado para una ciudadanía global crítica, en la que ellos comprendan la complejidad de la realidad con la crisis de la democracia, el aumento de conflictos y la intransigencia entre culturas,

la desigualdad social, los refugiados que deambulan por el mundo en busca de un territorio que los acoja , entre otra serie de problemáticas que deben estar presentes en el currículo de la educación para la ciudadanía.

Las problemáticas descritas evidencian la necesidad de un profesorado capaz de educar para el cambio y la justicia social. Al respecto, Giroux (2009); Schugurensky y Wolhuter (2020) coinciden en la importancia de comenzar el cambio con la formación del profesorado, para que estos pueden aportar a la educación de los niños, las niñas y los jóvenes como ciudadanos activos en la construcción de sociedades democráticas.

Por las razones anteriores, el propósito de la investigación que origina este artículo es identificar, analizar e interpretar lo que sucede con la educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado generalista, en programas de Latinoamérica.

Las preguntas que guían el proceso son las siguientes:

¿Qué finalidades orientan la educación para la ciudadanía en la formación inicial de docentes para la básica primaria?

¿Qué conocimientos, habilidades, competencias en educación para la ciudadanía priorizan los programas académicos en la formación inicial del profesorado de primaria?

Método

La estrategia metodológica es el análisis documental (Martínez, Palacios, y Dubelza, 2023), que busca comprender lo que los programas de formación inicial del profesorado proponen en la educación para la ciudadanía de los docentes generalistas, que se preparan para la educación primaria.

La selección de los programas académicos para el estudio se hace con base en los siguientes criterios:

- Programas de formación inicial de docentes generalistas para la educación primaria de universidades públicas y privadas de América latina, que acepten participar de manera voluntaria.
- Programas activos que incluyan en el currículo la educación para la ciudadanía.
- Diferentes años de existencia y trayectorias de los programas: más de 10 años de creación, de 5 a 10 años y, entre 1 y 5 años.

Los programas seleccionados que cumplen con los requisitos anteriores son los siguientes:

El programa 1, de formación docente para la enseñanza en educación primaria, con 4 años de creación. Corresponde a una universidad pública del sur de Argentina.

El programa 2, de Pedagogía en Educación Básica con Especialización en: Lenguaje y Ciencias Sociales y Matemática y Ciencias Naturales, con 13 años de creación y pertenece a una universidad privada del norte de Chile.

El programa 3, creado en 1997 como licenciatura en pedagogía infantil, se transformó en el año 2018 en licenciatura en Educación Básica Primaria y corresponde a una universidad pública ubicada en el centro de Colombia.

Los documentos seleccionados para el análisis en cada uno de los programas son los siguientes:

- **Programa 1.** Currículo del Programa. Los cursos de Ciencias Sociales y sus Didácticas I y II, con 3 créditos cada uno, que se orientan en segundo y tercer año de la carrera.
- **Programa 2.** El Proyecto Educativo del Programa de "Pedagogía en Educación Básica con Especialización en: Lenguaje y Ciencias Sociales y Matemática y Ciencias Naturales". Plan del curso de la asignatura de "Educación para la ciudadanía democrática", con 4 créditos que se orientan en sexto semestre.
- **Programa 3.** El Proyecto Educativo del Programa de la Licenciatura en Educación Básica Primaria. Las asignaturas de: "Competencias Ciudadanas" con 3 créditos, orientada en primer semestre. Y, de "Didáctica de las Ciencias Sociales", con 4 créditos, orientada en sexto semestre.

Los documentos recopilados son organizados en fichas por cada universidad y programa, con las referencias respectivas. Con el corpus documental sistematizado se procede a la valoración de la información a través de la técnica de análisis de contenido (Gibbs, 2013), que consiste en leer de manera minuciosa los datos e ir agrupándolos por categorías en fichas analíticas.

Con los datos agrupados en las categorías iniciales se hace una lectura minuciosa a través de la triangulación mixta (Flick, 2014), para identificar patrones, recurrencias, vacíos, tendencias, convergencias y contradicciones, hasta obtener una síntesis comprensiva de lo que sucede con la educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado generalista en los programas que hacen parte del estudio.

Resultados

En este apartado se presenta el balance general de lo que sucede con la educación para la ciudadanía en la formación inicial de docentes generalistas, en los programas analizados. Los resultados se presentan en dos partes complementarias: en la primera se identifican y se describen las categorías del estudio. En la segunda parte, se hace la discusión de los hallazgos a la luz de la teoría para obtener las conclusiones.

- La educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado generalista vista desde los planes de estudio

El análisis de los aspectos más sobresalientes en la formación ciudadana del profesorado generalista se hace desde las siguientes categorías:

- Los propósitos y objetivos que orientan la educación ciudadana en la formación inicial del profesorado generalista.

- Los contenidos y las metodologías propuestas en la educación para la ciudadanía del futuro profesorado.

En los propósitos y objetivos que orientan la formación inicial docente en educación para la ciudadanía, sobresalen los siguientes aspectos (Tabla 1).

Tabla 1

Propósitos de formación de los programas y objetivos de los planes de curso

| Propósito u objetivo del programa y objetivos de los planes de curso | | |
|---|---|--|
| Programa 1. | Programa 2. | Programa 3. |
| Propósito u objetivo de los programas | | |
| La formación inicial del profesorado para la enseñanza en educación primaria, busca promover un territorio intercultural, que supone asumir un compromiso con las generaciones que transitan el nivel primario. | Formar profesores autónomos, capaces de decidir acciones emergentes dentro y fuera del aula, preocupados por la formación humana, ciudadana y el trabajo comunitario. | Formar profesionales reflexivos y críticos para el nivel de la educación básica primaria, con fundamentación teórica, metodológica e investigativa en pedagogía y didáctica de los saberes escolares, en concordancia con los pilares institucionales de formación humana, ciudadana, democrática y comprometidos con la sostenibilidad ambiental. |
| Objetivos de las asignaturas o cursos | | |
| Curso de Ciencias Sociales y su Didáctica II: Contribuir al desarrollo de capacidades epocales, para la formación de ciudadanías que puedan pensar, comprender y responder ante los problemas de su tiempo, su espacio, del mundo en el que viven y a posicionarse ante los problemas contemporáneos. | Curso de Educación para una ciudadanía democrática: Formar profesores que diagnostiquen la situación de la participación en un establecimiento educacional de la Región de Antofagasta, y que elaboren el diseño de una propuesta de Plan de Formación Ciudadana que se pueda hacer cargo de las deficiencias detectadas. | Curso de Competencias ciudadanas: Desarrollar un proceso de comprensión del estado colombiano centrado en su marco constitucional y en la construcción de una ciudadanía activa, que participe en la resolución de conflictos y en el fortalecimiento de la democracia colombiana. Curso de Didáctica de las ciencias sociales: Formar docentes que investiguen los problemas de la práctica en la enseñanza de las ciencias sociales y que aporten soluciones a situaciones reales en las aulas de primaria. |

Fuente. Datos obtenidos del corpus documental de la investigación

Los propósitos que guían la formación inicial del profesorado en educación para la ciudadanía están relacionados con los contextos institucionales y políticos de los programas. Por ejemplo, en el Programa 1¹ (Argentina) hay interés por la interculturalidad, en el 2 (Chile) el interés se centra en el trabajo local comunitario y, en el Programa 3 (Colombia), se da más relevancia a la solución de conflictos y la democracia.

En el mismo sentido, los objetivos de los cursos también se relacionan con los distintos contextos. Por ejemplo, en el P1 se apuesta por una ciudadanía comprometida con los problemas contemporáneos, en el P2 por una ciudadanía local/nacional y, en el P3 el interés se centra en la ciudadanía democrática.

1. Los programas se denominarán en adelante con la letra P y los números corresponden a la nomenclatura que se ha dado a cada uno de ellos, así: P1 corresponde a Argentina, P2 corresponde a Chile y P3, corresponde a Colombia.

Un aspecto común en los propósitos y los objetivos de los tres programas es el interés por la formación de un profesorado comprometido con la participación, la democracia y la solución de problemas o conflictos, sean locales, nacionales (Programas 2 y 3), o globales (Programa 1).

En general, los propósitos y los objetivos definidos por los programas se enfocan en la formación de una ciudadanía participativa o democrática y en la comprensión de problemas sociales y políticos de los contextos. De acuerdo con Pagès (2016, 1995), la finalidad que buscan los programas analizados se centra en la formación de docentes como ciudadanos libres y autónomos, que tomen decisiones orientadas a la solidaridad, la democracia y la justicia social.

En los contenidos y las metodologías propuestas para la formación del futuro profesorado en educación para la ciudadanía, también se identifica como en el acápite anterior, unos elementos comunes y otros que divergen de acuerdo con los contextos, como se evidencia a continuación (Tabla 2).

Las estructuras curriculares de los tres programas analizados son disciplinares, basadas en la enseñanza de conceptos como ciudadanía, democracia, derechos humanos, entre otros. Solo el P2 propone la elaboración de un “Plan de Formación Ciudadana” que favorezca la participación, aunque no hay referencias de su aplicación.

Un concepto de ciudadanía común en los tres programas es el de ciudadanía participativa. En el P1, el mayor énfasis está en la ciudadanía intercultural.

En los programas 1 y 3 la educación para la ciudadanía hace parte de la didáctica de las ciencias sociales. En el P2, hay un curso específico en el área de ciudadanía y al finalizar se propone la simulación de una clase relacionada con la formación para la ciudadanía en la primaria.

En general los cursos y actividades propuestas son de carácter teórico, de corta duración, baja intensidad horaria y desvinculadas de los contextos educativos y sociales en los que el futuro profesorado se desempeñará.

Las metodologías propuestas para la enseñanza se centran en conceptos y actividades como el análisis de casos, clases magistrales, debates, visitas de observación de los planes de formación ciudadana en las instituciones educativas (P2).

En esencia, no se identifican cursos ni actividades que desarrollen capacidades en el profesorado para enseñar el área de educación para la ciudadanía a los niños y las niñas de primaria. Un resultado similar al de este estudio es reportado por González y Santisteban (2016), en el que encuentran que la formación ciudadana de los futuros docentes está centrada en contenidos y procedimientos que no favorecen la participación en el aula ni en la vida social.

Tabla 2

Contenidos y metodologías definidas por los programas para la formación inicial del profesorado generalista en la educación para la ciudadanía.

| Programa 1 | Programa 2 | Programa 3 |
|--|---|--|
| Contenidos de Educación para la Ciudadanía | Contenidos del curso de Educación para la ciudadanía democrática | Contenidos de los cursos en educación para la ciudadanía |
| Este Programa no cuenta con cursos que aborden directamente la formación para la ciudadanía. En la asignatura de Ciencias Sociales y su Didáctica II, se trabajan los conceptos de democracia, interculturalidad y derechos humanos. | <p>La cuestión del poder en la sociedad Concepciones sobre la ciudadanía y la participación. El rol de la Escuela y la Educación en la promoción de un determinado ideal de ciudadano o ciudadana. ¿Educación cívica, formación ciudadana o Educación para la Ciudadanía Democrática? Análisis de las distintas propuestas. Análisis histórico de conceptos asociados a la ciudadanía política El desarrollo de la ciudadanía en Chile.</p> <p>El desarrollo económico en la sociedad. La enseñanza de la Geografía y la Economía al servicio de una ciudadanía económica responsable y sustentable. Proyecto para el abordaje de la ciudadanía económica en la educación básica.</p> <p>Políticas educativas al servicio del desarrollo de la ciudadanía en el contexto actual. La ley 20.911 y la creación del Plan de Formación Ciudadana.</p> | <p>Conceptos de ciudadanía y de competencias ciudadanas en el curso de Competencias Ciudadanas. Derechos y deberes humanos. Mecanismos de participación ciudadana El conflicto y las competencias ciudadanas.</p> <p>Contenidos del curso de Didáctica de las Ciencias Sociales: Formación política del profesorado de ciencias sociales. - Democracia, educación para la ciudadanía y el compromiso ético del docente. La formación docente para la educación de una ciudadanía global.</p> |

Metodologías propuestas para la formación del profesorado en educación para la ciudadanía

| | | |
|--|---|--|
| En el curso de Ciencias Sociales y su Didáctica II , se propone: El trabajo colaborativo con actividades, ejercicios y espacios de reflexión, análisis, síntesis y producción individual y colectiva de los temas trabajados. Promover prácticas educativas vinculadas a los derechos de las infancias y los jóvenes. | En el curso de Educación para la ciudadanía democrática se propone: Elaborar un plan de formación ciudadana que considere la articulación curricular y extracurricular de las temáticas asociada a la ciudadanía y la participación. Clases expositivas dialogadas que promueven la discusión y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Lecturas que aporten a las temáticas abordadas y que permitan la construcción de una opinión y posicionamiento personal frente a estas. Visitas y entrevistas con equipos coordinadores del Plan de Formación Ciudadana de establecimientos educacionales de la Región de Antofagasta. Trabajo colaborativo en equipos. Seminarios sobre la temática del curso. Simulación de clases de educación ciudadana en el contexto de educación básica. | En el curso de Competencias Ciudadanas se propone: La clase magistral con participación permanente de los estudiantes en la comprensión de la situación política del país, a través del análisis de textos y documentos radiales, televisivos e informáticos propios de la sociedad global. En el curso de Didáctica de las Ciencias Sociales , se propone: El análisis de situaciones o casos en los que los estudiantes deben reflexionar y proponer acciones para la formación de ciudadanía y democracia. |
|--|---|--|

Fuente: Datos obtenidos del corpus documental de la investigación

Discusión y conclusiones

De acuerdo con los resultados descritos, los propósitos y objetivos que orientan la formación inicial del profesorado se enfocan más en una ciudadanía mundial, que incluye además del componente político, social y cultural (Veugelers, 2020). Por ejemplo, en el Programa 1, se propone la formación de docentes capaces de pensar, comprender y de responder ante los problemas del mundo en el que viven.

Sin embargo, en el análisis de los cursos relacionados con la educación para la ciudadanía, los contenidos programados para la enseñanza del área son de tipo disciplinar, centrados en conceptos teóricos vinculados con la ciudadanía nacional y con el mantenimiento del status quo, que se enmarca en una concepción de ciudadanía adaptativa, centrada en el conocimiento y el acatamiento de normas (Veugelers, 2020).

Aunque en los tres programas analizados se enuncian temas como la participación, la interculturalidad o la formación política del profesorado, no se evidencia su vínculo con la práctica ni con los contextos en los que los futuros docentes se desempeñarán. Estos resultados se relacionan con lo que Veugelers (2020) denomina ciudadanía individualizada, que deja al currículo oculto la integración del conocimiento teórico con los valores propios de la ciudadanía democrática.

Además, aunque la educación para la ciudadanía se ha incorporado a la didáctica de las ciencias sociales (P1 y 3) o, en un curso de educación para la ciudadanía democrática (P2), las metodologías propuestas para la enseñanza y el aprendizaje del área se concentran en la clase magistral, en el análisis de casos o en la simulación de una clase (P2), que no favorecen el desarrollo del pensamiento crítico ni la formación política del profesorado. Aspectos considerados esenciales en la educación de los futuros docentes como intelectuales transformadores (Giroux, 2006).

De acuerdo con lo identificado en los contenidos y en las metodologías, la educación para la ciudadanía está más enfocada en el paradigma de la ciudadanía nacional (Schugurensky y Wolhuter, 2020), que busca formar ciudadanos responsables para el mantenimiento del orden establecido. En términos de Veugelers (2020), esta es una educación tradicional, que no brinda al futuro profesorado los elementos epistemológicos, pedagógicos ni didácticos para problematizar la realidad social, las desigualdades, ni los currículos disciplinares predominantes en la formación docente.

Ni en los contenidos ni en las metodologías enunciadas en los programas se proponen temas relacionados con problemáticas sociales actuales (la crisis de la democracia, el aumento de los conflictos, la pobreza, el desplazamiento humano forzado, entre otros), para que el futuro profesorado aprenda a reflexionar, a problematizar el currículo hegemónico y a tomar decisiones conscientes para la formación de valores democráticos en los niños y las niñas de educación primaria.

Myers y Rivero (2020); Schugurensky y Wolhuter (2020), reportan que la mayoría de los programas de formación del profesorado en el mundo siguen sin proporcionar a los docentes los conocimientos y actitudes para enseñar en una era global. Al respecto, Donkoh, Donkor y Lee

(2024), afirman que los objetivos de enseñar educación para la ciudadanía no se han logrado, en parte porque no se cuenta con un profesorado universitario capacitado para formar a los docentes en el área y, porque los cambios en los currículos no aportan a la transformación de la realidad educativa en las prácticas en el aula.

Los planteamientos anteriores concuerdan con los resultados identificados en los programas que hacen parte del estudio. En estos, los propósitos de formación enunciados en los currículos se enfocan en la ciudadanía global, que busca educar ciudadanos orientados hacia el futuro (Veugelers, 2020). Sin embargo, en los contenidos y las metodologías propuestas para la enseñanza del área se prioriza la ciudadanía nacional, enfocada según este último autor en lo local, que evidencia la debilidad del currículo de educación para la ciudadanía con que se forma al futuro profesorado.

Otros estudios similares a este, realizados en América Latina (Villalón, Peña-Zamora, Rivera-Delgado y Zamorano-Vargas, 2024; González, Jara, Pinochet, Da Silva y Pagès, 2020), también concluyen que el profesorado no está siendo formado para comprender el área en profundidad ni para su enseñanza en la educación básica primaria.

En igual sentido, el estudio de Ribeiro, Mesquita y Pereira (2024) sobre el pensamiento de los futuros docentes acerca de la educación para la ciudadanía, afirma que ésta no se aprende en procesos teóricos transmisivos, sino en procesos participativos y deliberativos, que contribuyan a la construcción de cultura democrática en las aulas universitarias.

Al respecto, Giroux (2004, 2006, 2015) ha enfatizado desde la década de 1990 que la educación para la ciudadanía tiene una prioridad menor en el currículo y en la formación del profesorado. Según el autor, es urgente formar a los docentes como intelectuales críticos y transformadores, que hagan de las prácticas pedagógicas espacios para el fomento de la democracia y la justicia social.

En consonancia con la propuesta de Giroux, Gutiérrez y Santisteban (2024), Sant y Pagès (2015) señalan la necesidad de políticas educativas que ayuden a superar los enfoques eficientistas predominantes en la formación inicial de docentes, como los identificados en este análisis.

En contrapeso a los enfoques tradicionales con los que se forma al profesorado en educación para la ciudadanía, los anteriores autores proponen una formación crítica, en la que los futuros docentes aprendan a examinar en profundidad las tradiciones educativas y culturales, los intereses e ideologías latentes para desmitificarlas y a proponer alternativas para una enseñanza centrada en el análisis de problemas sociales de los contextos, cercanos a la vida de los estudiantes y al compromiso con la acción social.

Formar al profesorado desde el compromiso con la acción social, constituye una vía para la reflexión sobre las finalidades de la educación ciudadana de los docentes generalistas, que abra caminos para la transformación de la ciudadanía nacional, adaptativa e individualizada (Veugelers, 2020), identificada en los programas analizados. Un reto de la formación docente inicial, es desarrollar en los futuros profesores competencias profesionales para que puedan educar a los niños y las niñas de primaria como ciudadanos críticos, comprometidos con la

construcción de democracia y justicia social (González, Gutiérrez y García, 2020; Oliveira y Santisteban, 2020; Ross, 2013, 2014).

En conclusión, la educación para la ciudadanía identificada en los programas de formación inicial de docentes generalistas es teórica, enfocada en la ciudadanía nacional, desvinculada de los problemas sociales y de los entornos educativos en los que los futuros docentes se desempeñarán.

En las finalidades y los objetivos de la formación inicial de docentes que se reportan en los programas académicos, se propone una educación ciudadanía democrática y participativa. En los contenidos y las metodologías presentadas en los planes de curso vinculados con la educación para la ciudadanía, los temas propuestos son generales, aportan al conocimiento del área en los futuros docentes.

En los cursos de didáctica de las ciencias sociales o de educación para la ciudadanía analizados, no se aborda la enseñanza del área en la educación primaria, ni la reflexión sobre el por qué y para qué se enseña y se aprende este conocimiento en la educación de los niños y las niñas, para que los futuros profesores comprendan la complejidad e interdisciplinariedad y la importancia de esta en la construcción de sociedades democráticas.

Aunque el estudio se limitó al análisis documental de los programas académicos y los planes de curso con los que se orienta la formación ciudadana del profesorado generalista en formación inicial, los resultados y las conclusiones invitan a profundizar en las prácticas docentes universitarias de educación para la ciudadanía, en busca de su transformación. Porque, en palabras de Pagès (2002) “si pretendemos romper con modelos tradicionales de enseñanza y procurar una adecuada educación ciudadana de las futuras generaciones, hay que comenzar por la formación de los futuros docentes”. (p.3)

Quedan interrogantes sobre las finalidades de la formación ciudadana de los docentes generalistas, así como el impacto de las políticas neoliberales en la preparación de este profesorado para la enseñanza del área en primaria y, sobre la relación del currículo universitario con los contextos sociales y educativos en los que ellos se desempeñarán en el futuro. Por ejemplo, el papel de las problemáticas sociales, políticas, económicas y culturales por la que atraviesa el mundo y en particular América Latina, en la formación de docentes comprometidos con la lucha por la democracia y la justicia social.

Entre las preguntas abiertas para el debate, están:

¿Qué conocimientos, habilidades y competencias deben priorizarse en las aulas universitarias en las que se forma a los futuros docentes generalistas, para que puedan educar a los niños y las niñas de primaria como ciudadanos críticos, comprometidos con el cambio y la transformación social?

¿Qué coherencia hay entre las finalidades propuestas por los programas para la formación inicial del profesorado generalista, con lo que ocurre en las aulas universitarias en las que se forma a estos docentes y, con las prácticas pedagógicas de preparación para la enseñanza del área, por parte de los futuros profesores, en las instituciones educativas de primaria?

¿Cómo transformar las prácticas universitarias de tal forma que respondan a los requerimientos para la formación del profesorado generalista de primaria, como ciudadanos críticos comprometidos con la lucha por la democracia y la justicia social?

Referencias

- Abell, S. (2007). Research on Science teacher Knowledge. En S. K. Abell y N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 1105-1149). Lawrence Erlbaum.
- Abellán-Salort, J.C. (2007). *Bioética, autonomía y libertad*. Fundación Universitaria Española.
- Blevins, B. y Talbert, T.L. (2016). Challenging the Neoliberal Social Studies Perspective. En A.R. Crowe (Ed.), *Rethinking Social Studies Teacher Education for Twenty-First Century Citizenship* (pp. 250-263). Springer.
- Camilloni, A. R. W. de. (2007). Didáctica general y didácticas específicas. En A. Camilloni (Ed.), *El saber didáctico* (pp. 23-39). Paidós.
- Donkoh, R., Lee, W. y Donkor, J. (2024). Teaching Citizenship Education in Ghana Basic Schools: The Quest to Achieve Patriotism and Democracy. *International Journal of Educational Development in Africa- UNISA*, 25.
- Echeverría, P. (2024). The Development of a Dialogical Pedagogical Agency in Initial Teacher Formation Programs: A Critical Inquiry. *Journal of Transformative Education*, 0(0), 1–20. <https://doi.org/10.1177/1541344624126201>
- Estepa, J. (2000). El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En J. Pagès, J. Estepa y G.Travé (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 313-335). Asociación Universitaria de Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Huelva.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*, Vol. 8. Ediciones Morata.
- Gibbs, G. (2013). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*, Vol. 6. Ediciones Morata.
- Giroux, H. A. (2004). Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. *Communication and critical/cultural studies*, 1(1), 59-79.
- Giroux, H. A. (2006). Academic freedom under fire: The case for critical pedagogy. *College literature*, 1-42. <https://doi.org/10.1353/lit.2006.0051>
- Giroux, H. A. (2009). The challenge and promise of critical pedagogy in the new information age: An interview with Henry Giroux. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 243-255.
- Giroux, H. A. (2015). Democracia, Educación Superior y el Espectro del Autoritarismo. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 213, 15-27.
- González, G. (2013). La formación inicial del profesorado y la educación para la ciudadanía: Representaciones sociales, diseño de clases y prácticas de enseñanza. *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de investigación*, 12, 37-45.
- González, G. A. y Santisteban, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: Entre la tradición y la transformación. *Educación y educadores*, 19(1), 89-102.
- González, G., Gutiérrez, M. y García, D.C. (Eds.). (2020). *Memoria histórica de desarrollo del pensamiento social. Investigación e innovación en la clase de ciencias sociales*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- González, G., Jara, M., Pinochet, S., Da Silva, A. y Pagès Blanch, J. (2020). Teacher Education and Global Citizenship Education in Latin America. The Cases of Argentina, Brazil, Chile and Colombia. En D.

- Schugurensky y C. Wolhuter (Eds.), *Global Citizenship Education in Teacher Education* (pp. 250-263). Routledge.
- Gutiérrez, M. C. y Arana, D. M. (2014). La formación del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 10(2), 124-144.
- Gutiérrez, M. C. y Santisteban, A. (2024). La educación para la ciudadanía en la Formación Inicial del Profesorado en Iberoamérica. *En prensa*.
- Gutiérrez, M. C. y Santisteban, A. (2024). Monográfica educación en memoria histórica y democrática. *REIDICS. Revista de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14). <https://revista-reidics.unex.es/index.php/reidics/issue/view/177/45>
- Martínez, C., J., Palacios, G. y Dubelza G., B. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Ra Ximhai*, 19(1), 67-83. <http://dx.doi.org/10.35197/rx.19.01.2023.03.jm>
- Myers, J.P. y Rivero, K. (2020). Challenging preservice teachers' understandings of globalization: Critical knowledge for global citizenship education. *Journal of Social Studies Research*, 44(4), 383-396. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.05.004>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Oliveira, A. y Santisteban, A. (2020). O currículo para o ensino de ciências sociais: uma mirada para o mundo Ibero Latino Americano. *Espaço do Currículo*, 13(2), 138-141. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.53443>
- Pagès, J. (1995). Una reflexió sobre l'estat de l'ensenyament de la història. *L'Avenç, Revista d'Història*, 195, 55-58.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento educativo*, 30(1), 255-269.
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania*, 40, 67-81.
- Pagès, J. (2016). Entrevista con el Dr. Joan Pagès Blanch. La didáctica de las Ciencias sociales y la Formación del profesorado. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 13, 1-12. <https://doi.org/10.15359/rp.13.1>
- Pla, S. y Ross, E. (Eds.). (2023). *Social Studies Education in Latin America. Critical Perspectives from the Global South*. Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781003241911>
- Ribeiro, I., Mesquita, E. y Pereira, A. (2024). La educación para la ciudadanía en la formación inicial docente: percepciones de quienes se forman para enseñar. En *18.ª Conferencia Internacional sobre Tecnología, Educación y Desarrollo: Actas INTED2024*, Vol. 1 (pp. 7502-7506).
- Ross, E. W. (2006). Remaking the social studies curriculum. En E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (pp. 319-332). State University of New York Press.
- Ross, E. W. (2013). Spectacle, critical pedagogy, and critical social studies education. En J. J. Díaz, A. S. Santisteban y A. Cascajero (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico: Nuevas formas de interacción social* (pp. 19-43). Universidad de Alcalá y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Ross, E. W. (Ed.). (2014). *Reflective Practice in Social Studies*. Bulletin Number 88. National Council for the Social Studies.
- Sant, O., E. y Pagès, J. (2015). Enseñar y aprender a participar en política: qué sabemos y qué necesitamos seguir investigando. *Revista Educación y Pedagogía*, 27 (69-70), 88-99.
- Schugurensky, D. y Wolhuter, C. (Eds.). (2020). *Global Citizenship Education in Teacher Education: Theoretical and Practical Issues*. Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781351129848>

- Silva, L., Gutiérrez, M.C. y Latapí, P. (2021). Brasil, Colombia y México. Políticas curriculares recientes para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la educación básica y la formación inicial del profesorado. *Educar Em Revista, Curitiba, v. Universidad Federal de Paraná*, 1-121. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77023>
- UNESCO. (2017). *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina: análisis comparado de seis casos nacionales*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Veugelers, W. (2020). Different Views on Global Citizenship Education. En D. Schugurensky y C. Wolhuter (Eds.), *Global Citizenship Education in Teacher Education* (pp. 20-39). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781351129848-2>
- Villalón, G., Peña-Zamora, C., Rivera-Delgado, P. & Zamorano-Vargas, A. (2024). Perspectivas sobre ciudadanía de docentes que enseñan en un contexto de vulnerabilidad social en Chile. *Revista de ciencias sociales*, 29(4), 521-531. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i4.41272>

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Agradecimientos · Acknowledgment

A los Programas académicos y los profesores de las tres Universidades que hicieron parte de este estudio y que facilitaron el material correspondiente para el desarrollo del mismo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest


En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.




<https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.26>

La formación inicial en Educación Cívica. Un estudio de casos múltiples en Costa Rica


Initial training in Civic Education. A multiple case study in Costa Rica

Mauricio Calderón-Azofeifa  0009-0000-9587-9713

Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente, Departamento de Ciencias Sociales, Alajuela, Costa Rica.
mauricio.calderonazofeifa@ucr.ac.cr

Juan Carlos Naranjo-Segura  0000-0002-1795-3006

Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, Escuela de Formación Docente, San José, Costa Rica.
juancarlos.naranjo@ucr.ac.cr

Jéssica Ramírez-Achoy  0000-0003-0908-4645

Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Historia, Heredia, Costa Rica.
jessica.ramirez.achoy@una.cr

Fechas · Dates

Recibido: 31 de mayo de 2024

Aceptado: 10 de septiembre de 2024

Publicado: 30 de septiembre de 2024

Financiación · Funding

El análisis de la Universidad Nacional fue financiado por su Vicerrectoría de Investigación, con el proyecto código SIA 0177-21.

Cómo citar · How to cite

Calderón-Azofeifa, M., Naranjo-Segura, J. C., & Ramírez-Achoy, J. (2024). La formación inicial en Educación Cívica. Un estudio de casos múltiples en Costa Rica. *REIDICS*, 15, 26-45. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.26>

Resumen

El artículo es un estudio de casos múltiples en tres carreras en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica de dos universidades públicas costarricenses, donde se describen los propósitos de los cursos en el componente de Educación Cívica. Para comprender la formación inicial y la ciudadanía se parte de las teorías críticas aplicadas a la didáctica de las ciencias sociales, a partir de modelos de formación que incluyen a la cultura escolar, y el conflicto como parte de los factores que permiten problematizar las ciudadanías actuales. La metodología es cualitativa con enfoque interpretativo-descriptivo, y se planteó el análisis de fuentes documentales curriculares (9 programas de curso) para estudiar el tipo de ciudadanía que se promueve en la formación inicial. El análisis de datos se realizó a través de una matriz comparativa, la cual se trianguló a partir de los datos. Los resultados muestran la mixtura de posicionamientos sobre la ciudadanía y su enseñanza, con una inclinación hacia discursos liberales y republicanos. Además, las metodologías de enseñanza y evaluación son tradicionales. La principal conclusión es que la ciudadanía es un concepto dinámico que se sitúa desde visiones historiográficas, además converge entre enfoques liberales, republicanos y críticos.

Palabras clave: Formación inicial docente; ciudadanía; educación cívica; didáctica de las ciencias sociales

Abstract

The article is a multiple case study in three Initial Training in the Teaching of Social Studies and Civic Education of two Costa Rican public universities, where the purposes of the courses in the Civic Education component are described. In order to understand the initial formation and citizenship, we start from critical theories applied to the didactics of social sciences, based on formation models that include school culture and conflict as part of the factors that allow problematizing current citizenships. The methodology is qualitative with an interpretative-descriptive approach, and the analysis of curricular documentary sources (9 course programs) was proposed to study the type of citizenship promoted in initial training. The data analysis was carried out through a comparative matrix, which was triangulated from the data. The results show a mixture of positions on citizenship and its teaching, with an inclination towards liberal and republican discourses. In addition, teaching and evaluation methodologies are traditional. The main conclusion is that citizenship is a dynamic concept that is situated from historiographical visions, and converges between liberal, republican and critical approaches.

Keywords: Initial teacher training; citizenship; civic education; social sciences didactics

Introducción

En Costa Rica la asignatura de Estudios Sociales corresponde al campo de la historia y la geografía; mientras que Educación Cívica es la materia para aprender civismo, derechos y el marco jurídico del estado. Por tanto, se propuso una investigación que integrara el análisis del currículo prescrito de dos universidades estatales que ofertan tres programas en la carrera Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica. Las universidades son: Universidad Nacional, Universidad de Costa Rica (campus Rodrigo Facio y Sede de Occidente).

La formación inicial en Educación Cívica ha sido poco desarrollada en el país, así que con esta investigación pretendemos exponer qué sucede a lo interno de las carreras en cada universidad, y observar las tendencias de los discursos sobre ciudadanía que se promueven para el futuro profesorado. La pregunta que nos hemos propuesto contestar es ¿Cuáles son las narrativas sobre la ciudadanía presentes en los programas de curso de las asignaturas de Educación Cívica y sus implicaciones en la formación inicial?

El objetivo de la investigación es identificar y caracterizar las narrativas sobre la ciudadanía presentes en los programas de curso de las asignaturas de Educación Cívica y sus implicaciones en la formación inicial. Para llevar a cabo esta investigación se partió de que la ciudadanía es compleja y refleja la ideología, la cual se manifiesta en los programas de curso.

En Costa Rica el campo de la formación inicial se ha desarrollado en los últimos años, pero este se ha centrado en la enseñanza de la historia (Ramírez-Achoy y Pagès Blanch, 2022) y en menor medida la geografía (Meza, Moya, Cordero y Calderón, 2023). En estas investigaciones se muestran los vacíos en el desarrollo del pensamiento histórico y geográfico en el estudiantado, sobre todo, en su capacidad de llevar una historia y una geografía crítica a sus prácticas docentes.

Para el ámbito nacional de la formación inicial en ciudadanía, el debate se ha centrado en qué aprende el futuro profesorado en los cursos de Educación Cívica, y cuáles representaciones tiene sobre la ciudadanía (Blanco, Benavides, Gómez y Murillo, 2023). En estas investigaciones se concluye que el profesorado aprende un discurso sobre la ciudadanía, muy ligado a las visiones liberales y críticas, sin embargo, las representaciones que utiliza para sus prácticas docentes se basan en sus experiencias políticas durante los años de formación inicial, como las participaciones en movimientos sociales, huelgas, o bien, ligados a sus comunidades de pertenencia.

El tema de ciudadanía se trabajó en Centroamérica en el contexto del bicentenario de la independencia, donde hubo todo un debate sobre la nación, la patria y la ciudadanía (Hernández-Monterroza, 2021; Viegas Guillén, 2021; Montoya-Hernández, 2021; Guevara-Pineda, 2021 y Medrano, 2021). Las autoras y autores tienen distintos posicionamientos sobre la ciudadanía, y desataca la idea liberal que defiende los derechos individuales y el Estado como figura democrática en el poder.

A nivel latinoamericano este tema se ha desarrollado ampliamente desde el currículo y las percepciones sobre la ciudadanía. Villalón-Gálvez, Peña-Zamora, Rivera-Delgado y Zamora-

no-Vargas (2023) parten de los postulados de Chantal Muoffe y Edda Sant para problematizar el conflicto como eje central de la construcción de la democracia. Se concluye que las prácticas docentes deben incorporar el disenso para fomentar el diálogo entre las y los estudiantes.

Cavieres-Fernández y Uzcátegui-Pacheco (2021) analizaron la ciudadanía desde las prácticas docentes en Chile y analizan los discursos de ciudadanía que se promueven en el currículo prescrito en el contexto del bicentenario de la independencia. Se concluye que el aula es un espacio para construir el espacio público y todas las interrelaciones que se derivan de este. Sin embargo, es preciso abrir espacios de diálogo.

En síntesis, los trabajos encontrados para esta investigación remiten a una ciudadanía aplicada en el aula que requiere problematizarse. A nivel de formación inicial las propuestas versan en integrar las representaciones del futuro profesorado en las mallas curriculares para que la teoría tenga un sentido vivencial.

El papel de la Educación para la Ciudadanía (EpC) en el contexto mundial, regional y nacional

La formación ciudadana, en su devenir histórico, se ha consolidado como materia escolar, lo cual ha incidido en la preparación del profesorado. Así, se entiende que la ciudadanía, la educación ciudadana y la profesionalización del docente para la ciudadanía son categorías históricas, las cuales responden a coyunturas y momentos determinados, y por ende, presentan tensiones, avances, rupturas y continuidades.

Kerr (1999) explica la influencia que desempeñan los factores contextuales en la conceptualización y el papel que cumplen la EpC. Las llamadas “megatendencias cívicas” corresponden a elementos vinculados con la vida moderna, tales como la tradición histórica, la posición geográfica, la estructura sociopolítica, el sistema económico y las tendencias globales. La realidad social, a escala global, está enmarcada por la internacionalización de las políticas económicas, la consolidación de la llamada aldea global, las gestiones de gobiernos neoliberales y el apogeo de los grandes consorcios empresariales, los avances científicos y tecnológicos. Realidades que evocan cambios vertiginosos en todas las áreas, incluyendo la educación ciudadana y la formación inicial de su docente.

La región centroamericana concreta algunos de estos aspectos. A nivel político, la coyuntura se explica, entre otros rasgos, por la diversidad de posturas gobernantes: tendencias populistas, de derecha o izquierda. Un aspecto común en todos los países del área son los elevados índices de corrupción. Así lo deja ver el informe 2021, cuyos datos reflejan un deterioro en la democracia ligada con el aumento de la corrupción (DW, 25 de enero del 2022). A nivel económico, Viales y Díaz (2016) caracterizan la región a partir de sus enormes desigualdades históricas. Estos elementos estructurales de la sociedad centroamericana explican dos de los desafíos más sobresalientes: los desplazamientos de la población hacia Estados Unidos en busca de mejores condiciones de vida y los altos índices de violencia influenciada por el crimen organizado, ligado con el narcotráfico o la presencia de las pandillas, como las maras.

Por su parte, en Costa Rica emerge una serie de elementos que explican el contexto actual y que influyen en los enfoques sobre la EpC. En primera instancia, se observa un creciente

nivel de desigualdad (Molina, 2023). Este fenómeno se relaciona con elevadas tasas de abstencionismo, que para las elecciones del 2022, alcanzó un 43,24 % en segunda ronda, según datos del Tribunal Supremo de Elecciones (TSE, 2022). Lo anterior explica contradicciones a la organización democrática (Vargas, 2022, párr. 12), entre las que destacan la corrupción, los altos índices de pobreza y desempleo, así como el incremento de la violencia. Luego de haber sido reconocido internacionalmente por la abolición del ejército, Costa Rica ahora enfrenta el desafío de liderar en el aumento de la tasa de homicidios (Bermúdez, 2023). Estos elementos contextuales explican por qué se debe investigar sobre la EpC en el contexto costarricense.

Teoría política sobre Educación para la democracia y la educación ciudadana

La teoría política se entiende como un lugar de encuentro “de diferentes disciplinas educativas, discursos de democracia y educación”. (Sant, 2019, p. 255). En ese sentido se rescata la reflexión que distintos autores realizan para el análisis de conceptos como democracia, ciudadanía y el papel de la educación en sus procesos de enseñanza. En los esfuerzos que se exponen a continuación, se presentan diferentes abordajes teóricos sobre educación democrática y ciudadana.

Zuluaga (2015) expone tres modelos teóricos para abordar el concepto de ciudadanía: el enfoque liberal, que se centra en la protección de los derechos individuales y la libertad individual. Otro es el republicano, enfocado en la participación activa de los ciudadanos en la vida política y en la promoción del bien común. Además, existen otras formas de expresión de la ciudadanía como la multilateral (se analiza los efectos de las migraciones en el concepto), la ciudadanía posnacional (trascender las fronteras), ciudadanía cosmopolita (impacto de la globalización), ciudadanía y género (igualdad real entre hombres y mujeres).

En este sentido, Sant (2019) elaboró una propuesta sobre teoría política para la educación democrática, en donde define ocho discursos relacionados con la educación democrática a saber: elitista, neoliberal, liberal, deliberativa, multiculturalista, participativa, crítica y agonista. A partir de la disertación teórica de cada uno, establece implicaciones didácticas de cada discurso, de esta forma, para el discurso elitista analiza como las prácticas educativas sobre educación democrática están dirigidas para las estudiantes condicionadas por el rol social que desempeñará en la sociedad. En cuanto al discurso liberal, la autora afirma que es el predominante, y expone que en este, la educación para la ciudadanía democrática está basada en el conocimiento y la razón, el currículo se estructura a partir de conocimientos sobre las instituciones y procedimientos democráticos, con énfasis en el conocimiento de los sistemas y gobiernos políticos, y jurídicos locales y nacionales para la enseñanza de valores democráticos y de los derechos y deberes.

Para Sant (2019) en el discurso neoliberal se recomienda la sustitución de la educación pública por prácticas de libre mercado, y la educación democrática deliberativa, examina quién debería tener la autoridad para tomar decisiones en educación y cuáles deberían ser los límites de dicha autoridad. Además, se visualiza al currículo para la ciudadanía en democracia, como una construcción que emerge de la deliberación de distintos grupos, así como la recomendación de pedagogías deliberativas.

También la autora, propone la educación democrática multicultural, donde incluye una amplia gama de teorías y perspectivas, que se pueden agrupar en quienes visualizan a la escuela como un cuerpo escolar heterogéneo que permite a los estudiantes interactuar con aquellos que son diferentes a ellos, buscando desarrollar la competencia intercultural.

Los últimos tres discursos mencionados por Sant (2019) son: la democracia participativa, en las que convergen diferentes tradiciones políticas y filosóficas que consideran la participación como el rasgo democrático clave, ya que implica enseñar la acción y la praxis, como ejercicio medular del ser ciudadano en cuanto un medio para modificar este mundo. La educación democrática crítica, a través de la cual se visualiza la acción ciudadana como un medio para alcanzar la igualdad y la transformación social. Se considera la educación como un proyecto humanizador que fomente el autoempoderamiento y la transformación social mediante la creación de oportunidades para la emancipación de ideologías hegemónicas. Finalmente, la democracia agonista se construye en relación con los principios de apertura, disensión y agonismo, se privilegia el conflicto sobre la diversidad. Parte de tres premisas esenciales: reconocer a la escuela como un espacio para disentir y no estar de acuerdo con los demás, desarrollar la capacidad en el estudiantado para representar y practicar su igual capacidad como seres hablantes dentro y fuera de las instituciones educativas y a reconocer en los otros como adversarios políticos en un conflicto político determinado, pero que esto no significa que sean “enemigos” morales que deban ser cuestionados por sus concepciones de razón, verdad o moralidad.

Caballero, Gonzáles y Santiesteban (2020), proponen los siguientes modelos sobre política, democracia, participación y ciudadanía: La democracia liberal: cuya esencia es la defensa de las libertades individuales, la división de poderes, la representatividad; La democracia republicana, se basa en el respeto de los derechos fundamentales, la búsqueda del bien común desde la deliberación y el debate, bajo el reconocimiento de la pluralidad, la intersubjetividad y el diálogo para la búsqueda de consensos; la democracia comunitarista, la cual se configura desde los valores del bien común, mayor participación ciudadana, se reconoce el antagonismo y la lucha como parte de la estructura de la sociedad y la presencia de pluralidad de identidades; finalmente, la democracia radical, que se postula como opositora a toda forma de dominación y lograr una sociedad igualitaria y heterogénea. Reconoce el conflicto como parte central del cambio en la sociedad al propiciar la movilización política y las demandas populares configuran como un sujeto político, permitiendo “la articulación entre las distintas luchas y exigencias democráticas, en donde las prácticas contra hegemónicas adquieren significado desde la participación popular directa en la toma de decisiones, elemento central en esta investigación.

A partir de estos análisis, esta investigación agrupa tres posturas teóricas acerca de la EpC en el contexto costarricense: tradicional, que agrupa lo que Zuluaga 2015, Sant (2019) y Caballero, Gonzáles y Santiesteban (2020) expresan como el modelo liberal. La postura emergente, en donde se pueden incluir y agrupar las concepciones ciudadanas que buscan ampliar las miradas del discurso liberal, pero sin buscar necesariamente la transformación social, a través de la educación y las críticas transformativas, que visualizan a la EpC como un medio para

incidir en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Se incluye la democracia radical, crítica, agonística.

Estos modelos explican las formas en las que se construye la ciudadanía, pero además permite validar la idea de que lo ciudadano más que un concepto, es un posicionamiento político e ideológico. Sobre esta idea se analizaron los datos de esta investigación.

La formación inicial docente

La presente investigación asume los postulados de Pagès (2002), quien la define como la preparación de un profesional para tomar decisiones, organizarlas y llevarlas a la práctica; es decir, desarrollar la capacidad de reflexionar acerca de su práctica de enseñanza, argumento que comparten González y Santisteban (2015), quienes visualizan tensiones que experimenta el profesorado en formación entre resolver las necesidades de la enseñanza y reflexionar críticamente sobre ella.

Ramírez Achoy (2020, 2023) precisa la formación inicial docente como categoría de análisis; para ello, argumenta la existencia de dos tendencias en la investigación latinoamericana: el enfoque de los estándares educativos planteados por los organismos internacionales y los debates de la didáctica de las ciencias sociales. Esta investigación se enmarca en el segundo enfoque y comprende a la formación inicial docente como la etapa para formar docentes capaces de reflexionar la escuela y las dinámicas del currículo prescrito, la cultura escolar, la ideología y posicionamientos políticos de todos los actores educativos. Además, la Formación Inicial Docente para la Educación Ciudadana implica que el futuro profesorado sea consciente de su papel como ciudadano o ciudadana, y de las decisiones que toma para la vida en colectivo, solo así podrá enseñar una ciudadanía que se experimente desde la acción.

También se considera que la formación inicial es dinámica y compleja porque vincula aspectos teóricos, epistemológicos y metodológicos de las ciencias sociales, políticas y las didácticas específicas. Por tanto, el conocimiento que se crea y replica en la formación de una maestro o maestra, no es ingenuo, tiene posicionamientos ideológicos y políticos que el profesorado debería aprender a aplicar en el currículo prescrito y en sus prácticas docentes. Por tanto, la FI es multifactorial y depende de la interrelación de elementos curriculares, didácticos y evaluativos.

Educación para la Ciudadanía

La EpC se enmarca en la formación política, según lo planteado por Bran, Godoy y Monsalve (2021), quienes la definen como una formación ciudadana que busca que cada individuo actúe de manera autónoma, desde principios de justicia y solidaridad. La finalidad última de la educación es lograr el acontecimiento político, a través del cual las subjetividades buscan “subvertir estructuras hegemónicas, al involucrarse como ciudadanos activos y ejercer un poder real, efectivo y legítimo” (Monsalve, 2021, p. 70).

Para Sacristán (1998) la democracia no funciona sin la educación, pues esta permite que el conocimiento sea un aprendizaje colectivo, por lo cual, se adopta la idea de Biesta (2016) quien considera el aprendizaje cívico como “como subjetivación –que se refiere al aprendizaje

involucrado en el compromiso con lo que podríamos referir como el «experimento» de la democracia” (Biesta, 2016, pp. 27-28).

La EpC se comprende también como un campo de reflexión académica vinculado con la didáctica de las Ciencias Sociales, donde se promueve el debate sobre los marcos teóricos que respondan a preguntas centrales sobre qué enseñar de la ciudadanía: ¿para qué es este contenido? ¿cómo se ordena este contenido en una unidad didáctica? ¿cómo se enseña y se evalúa? (Santisteban, 2021; Santisteban y Pagès, 2007).

En esta misma vía, Schujman y Siede (2013) sostienen que la EpC fomente una consciencia crítica y argumentativa, que proponga discursos divergentes sobre el modelo de sociedad imperante y sobre todo, que se conciba a la educación como poderoso agente de transformación, en una posición beligerante. La investigación se asume desde la línea de la ciudadanía crítica, también conocida como ciudadanía peligrosa según Ross y Vinson (2012). En este enfoque, la acción ciudadana va más allá del ejercicio de los derechos políticos, implicando el uso directo del poder como medio para buscar la justicia social. Oposición y la resistencia se reconocen como prácticas fundamentales en el ejercicio ciudadano.

Para asumir la comprensión de la democracia se parte de los postulados de Sant (2021), quien caracteriza el actual contexto de cambios, que influyen en la percepción de la democracia. La globalización trae consigo fenómenos como la interdependencia económica, la migración, el cambio climático y la influencia de actores no estatales, los cuales desafían la manera en la que se ha venido configurando el concepto de democracia, el cual se ve agotado a partir a emergencia de movimientos sociales transnacionales que luchan por la justicia social, los derechos humanos y la protección del medio ambiente. Estos movimientos desafían las estructuras de poder existentes y demandan una mayor participación ciudadana en la toma de decisiones a nivel global. Asumir la democracia radical y crítica es abogar por un modelo de organización de la sociedad, que se fundamenta desde la división y el conflicto y, por ende, el pluralismo y el antagonismo no puede separarse del poder.

Para Mouffe (1999) el antagonismo es parte inherente de la democracia, porque el conflicto existe y es parte de la vida en sociedad, por tanto, el reto democrático es escuchar todas las voces y aprender a vivir en conflicto.

Métodos

La metodología fue cualitativa con enfoque interpretativo-descriptivo, pues se pretendió situar los significados de ciudadanía en cada uno de los cursos universitarios para analizar las tendencias en la formación inicial en Educación para la Ciudadanía de Costa Rica. Sobre este enfoque, Verd y Lozares (2016) afirman que la investigación cualitativa debe profundizar un tema, a partir de fuentes pertinentes que permitan la comprensión holística del objeto de estudio.

El método aplicado fue el estudio de casos múltiple. Para Bisquerra (2012) una de las particularidades del estudio de casos es el análisis profundo de una determinada situación que encuentra sus límites en el objeto de estudio, pero se enmarca en el contexto global que lo

produce. Por tanto, este método permitió estudiar cada una de las carreras en su contexto, para luego compararlas en función del objeto de estudio.

Además, Neima y Quaranta (2006) afirman que “Los estudios de caso tienden a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y procesual” (p. 218), es decir, lo que interesa en esta investigación es el análisis de situaciones concretas en la enseñanza de la ciudadanía y su relación con las prácticas docentes manifestadas en los programas de curso.

A partir de esta idea, las fuentes fueron 9 programas de cursos del año 2023 de Educación Cívica como se observa en la tabla 1.

Tabla 1
Cursos de Educación Cívica por universidad

| Universidad Nacional | Universidad de Costa Rica. Campus Rodrigo Facio | Universidad de Costa Rica, sede Occidente |
|---|--|---|
| Estado Sociedad y Ciudadanía. Participación para la Ciudadanía Seminario de Debates Educativos para la Construcción de Ciudadanía | Formación Ciudadana I Formación Ciudadana II Formación Ciudadana III | Formación Ciudadana I: Estado, Teoría e Historia Formación Ciudadana II: Procesos Políticos e Instituciones Formación Ciudadana III: Identidades y Naciones |

Fuente: elaboración propia.

El análisis de los datos se realizó a partir de una matriz comparativa que permitió interrelacionar los nueve cursos de ciudadanía en cinco ejes, a saber: a) Visiones historiográficas de la ciudadanía; b) Discursos de sobre la transformación y cambio social; c) Objetivos; d) Tipo de contenidos; e) Tipo de metodologías y f) Evaluación. Estos ejes se eligieron porque están presentes en todas las fuentes utilizadas, y además permiten sistematizar el dato y compararlo a través de una triangulación de datos (Cresswell, 2014).

La saturación de los datos se realizó a través de unidades de significado que se extrajeron con la codificación teórica, con el fin de analizar la información hasta encontrar las ideas medulares de la ciudadanía en cada uno de los cursos. La codificación teórica (Flick, 2015) consistió en sistematizar la información en unidades de significado que representaron las ideas de los textos. Estas unidades se clasificaron en categorías emergentes que explican el objetivo de la investigación.

Con las categorías emergentes se realizaron triangulaciones de los datos por cada una de las carreras estudiadas, para describir los procesos de la formación inicial en el área de Educación Cívica. En otras palabras, se realizó un proceso de comparación de los datos saturados y se establecieron las similitudes, diferencias y diálogos en la forma de abarcar los contenidos, metodologías y evaluación de la ciudadanía.

Resultados y Discusión

La presentación de los datos y su discusión se realizó con base a la matriz comparativa y la metodología de la investigación, por tanto, se presenta la información a partir de los siguientes apartados: Visiones historiográficas de la ciudadanía; Discursos de sobre la transformación y cambio social; Objetivos; Tipo de contenidos; Tipo de metodologías y Evaluación.

Visiones historiográficas de la ciudadanía

Las dinámicas curriculares de las tres carreras comparten criterios en cuanto a las formas en las que se presenta el concepto de ciudadanía, esto a pesar de que las universidades tienen diferentes mallas curriculares, y existen diferencias en las formas de administrar la formación de docentes de Estudios Sociales y Educación Cívica.

Los datos muestran que hay una tendencia a analizar la ciudadanía desde visiones historiográficas de la ciudadanía, a través de procesos históricos relacionados con la formación del estado costarricense, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2

Visiones de la historiografía en los programas de curso de Educación Cívica, por universidad

| UNA | UCR, Sede Occidente | UCR, Rodrigo Facio |
|---|---|--|
| La institucionalidad costarricense: conceptualización y evolución histórica | Orígenes y conformación del Estado Moderno. Estudio de sistemas políticos ligados a éste. | - Ciudadanas conscientes y críticas de sus deberes y derechos para y con la sociedad. Se centra más en una visión conservadora liberal, en cuanto se configura en la formación del estado costarricense, su institucionalidad y su devenir histórico. FC1 |
| La participación ciudadana y el Estado | Bases teóricas del funcionamiento del sistema democrático. | - En el curso de FC2, se desarrolló más desde el marco legal, normativo, que sustentan los derechos en la sociedad costarricense. |
| Las luchas sociales frente a los intereses políticos y empresariales | Dinámica política e institucional de Costa Rica de 1940 a la actualidad. | - FC3: Se parte de la formación de los estados modernos, la invención de la nación y del concepto de ciudadano. Luego se transita a la categoría de derechos humanos y finalmente se analiza las transformaciones del Estado-nación en la globalización, abordando los derechos de los migrantes, de los extranjeros, de las mujeres, de los indígenas, de las minorías. |
| Los Derechos Humanos y las luchas por la inclusión | Formación de nacionalismos y teoría asociada a la construcción de la nación. | |
| Sociedad y Ciudadanía en el siglo XXI | | |
| Desafíos de la educación costarricense para la formación de ciudadanía crítica. | | |
| Ciudadanía joven: retos y perspectivas | | |
| Acercamiento conceptual a la ciudadanía | | |
| La democracia: el sistema democrático y la ¿utopía ciudadana? | | |

Fuente: elaboración propia a partir de los programas de curso.

En la tabla 2 se muestra la ciudadanía vista desde la disciplina histórica. El enfoque está en la figura del estado, como ente que regula los marcos jurídicos del país. Tal visión, no resuelve los debates sobre las ciudadanía emergentes del siglo XXI (Sant, 2021), por tanto, se visualizan como un agregado contenidos relacionados con los grupos excluidos como mujeres, jóvenes, indígenas y minorías étnicas, movimientos comunales y luchas cívicas, migraciones, entre otros.

Además, no se evidencia una problematización del estudio del poder al incluir las temáticas del estado, o ideas que cuestionan la nacionalidad, el patriotismo como ejes fundantes de la memoria política de los países. Estas ausencias visualizan vacíos en la FID en los Estudios Sociales y la Educación Cívica, ya que no permite el desarrollo de una consciencia crítica y argumentativa que proponga discursos divergentes sobre el modelo de sociedad (Schujman y Sied, 2013).

Los cursos resaltan la presencia mayoritaria del enfoque tradicional liberal (Zuluaga, 2015) con poca presencia de miradas más críticas ligadas con la enseñanza de EpC, que se reduce a introducir temáticas que refieren a los Derechos Humanos, como parte de los discursos que explican a la figura del Estado costarricense como un ente que ha evolucionado.

Discursos sobre la transformación y cambio social

En cuanto a los discursos sobre la transformación y cambio social, en las fuentes utilizadas hay una legitimación de estas ideas, reflejados en contenidos como la diversidad étnica, cultural y sexual. Además de las ciudadanía emergentes, como la juventud. También está presente la preocupación por el tema del mercado y el uso de la ciudadanía para el consumo, y por comprender estas problemáticas en y desde las comunidades.

Lo anterior evidencia la presencia de temáticas asociadas con los problemas socialmente relevantes, el cual es un enfoque un enfoque curricular para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, que, partiendo del análisis de las situaciones públicas o cuestiones conflictivas de la sociedad, propicia el desarrollo de la formación ciudadana (Ocampo y Valencia 2019).

Esta renovación de problemáticas tiene un sentido crítico e inclusivo para comprender a la sociedad actual desde diversas miradas, que expliquen la dinamicidad de las relaciones sociales. Queda claro que los cursos abordan temas asociados con una noción de ciudadanía más crítica, que busca problematizar y visualizar tensiones relacionadas con la organización del estado y el ejercicio ciudadano, desde una mirada ampliada a la noción de derechos civiles y políticos. Sin embargo, no permite visualizar tensiones, conflictos y contradicciones en la organización democrática, ni en formas más radicales de ejercicio de poder de los grupos socialmente excluidos. Lo anterior, conduce a ubicar el currículo más desde teorías emergentes, como los ejemplos que menciona Zuluaga (2015).

El cambio social se puede considerar como parte de la dinámica política y electoral, complementando la visión anterior con la participación ciudadana en procesos electorales. De esta forma discurren dos narrativas del rol de la ciudadanía en cuanto al cambio social, una vía institucionalizada y arraigada en mecanismos electorales, y otra desde espacios de lucha y

conflictividad social ligados a grupos de personas con intereses y características en común, lo cual refleja esfuerzos por ampliar la mirada ciudadana, en una perspectiva de lo que Sant (2019) expone como el discurso sobre educación ciudadana para la democracia participativa

En estas narrativas prevalece la noción de que la transformación y el cambio social se da más por el papel de la organización del estado, que por el conflicto que emerge de las contradicciones de la propia organización democrática, lo cual se aleja de los postulados de nociones más críticas que visualizan el conflicto y la lucha social como centrales de la vida democrática (Sant, 2019).

Sobre el tema, Rancière (1999) postula que la política surge de la interrupción del orden social establecido, en donde la transformación social ocurre cuando aquellos que están excluidos del orden político se hacen visibles y afirman su igualdad, reconfigurando el paisaje político.

Los objetivos de aprendizaje

Por otra parte, los objetivos de los cursos evidencian las tensiones y convergencias entre miradas críticas, emergentes y el rezago de elementos del enfoque liberal de la EpC. Los propósitos de enseñanza se centran en analizar críticamente y promover la ciudadanía desde la acción, lo cual remite a esta idea de la ciudadanía participativa como medio para incidir en los procesos de desigualdad. Se promueve el desarrollo integral de personas para que cumplan su deber en dos dimensiones: como profesionales y como ciudadanas conscientes y críticas de sus deberes y derechos para y con la sociedad.

Los cursos de la Universidad Nacional, presentan un abordaje más claro en esta línea, y permiten ampliar perspectivas y los espacios de discusión, aunque lejos de teorías sociales que se puedan aplicar para explicar los fenómenos que dan origen a las múltiples ciudadanías.

En cambio, los cursos de las carreras de Estudios Sociales de la Universidad de Costa Rica no incorporan un componente práctico, para llevar las discusiones de la ciudadanía a los contextos sociales y culturales a los que se enfrentará el futuro profesorado. Los objetivos de los cursos de educación cívica de este centro de estudios relacionan la formación del Estado con las instituciones democráticas occidentales, la capacidad para aprehender las transformaciones en la historia reciente de Costa Rica, la comparación con otros contextos, y el análisis de la construcción histórica de las identidades en Costa Rica como parte del ejercicio de la ciudadanía.

Según los datos anteriores, se afirma que el enfoque liberal predomina en los objetivos de aprendizaje de sobre la ciudadanía, en este sentido para Sant (2019) “los educadores liberales también recomiendan que los estudiantes estudien la historia de las instituciones y prácticas democráticas y examinen las fortalezas y debilidades potenciales de los sistemas democráticos en comparación con otras formas de gobierno” (p. 664).

En otras palabras, el centrar el estudio de la institucionalidad costarricense en los cursos de educación cívica, implica que los aprendizajes sobre la ciudadanía y la democracia se legitimen por la relación directa entre el sujeto político y el estado, y no por las experiencias y subjetividades con las que se construye la idea de democracia (Touraine, 2014).

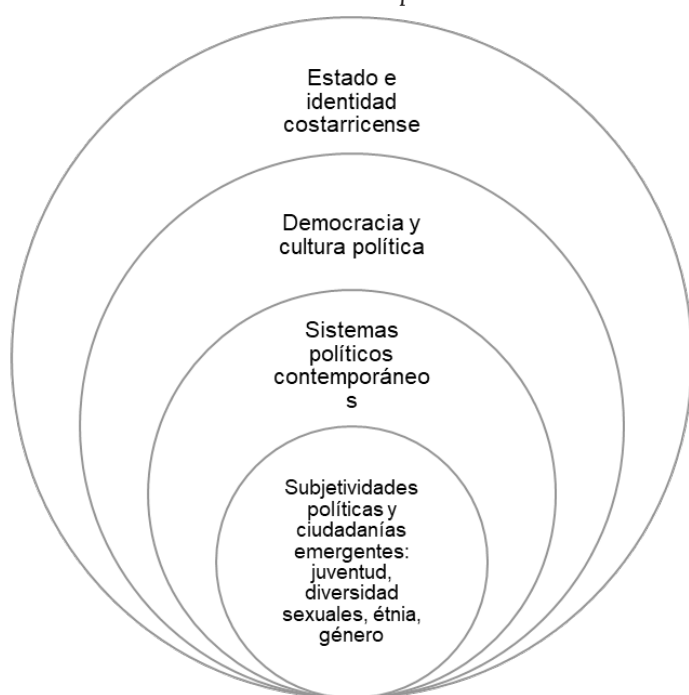
Tipo de contenidos

Los objetivos de aprendizaje se acompañan de contenidos que vienen a ser una mezcla de ideas, conceptos y posicionamientos teóricos. Desde la conformación del estado costarricense, la nación, nacionalismo e identidad nacional, identidades globales y globalización en Costa Rica, ciudadanía, derechos humanos y derechos sociales, el tema de la tecnología, el estado y las subjetividades están presentes en las temáticas que el futuro profesorado analiza en los cursos de las dos universidades.

La figura 1 muestra las categorías emergentes de los contenidos que se imparten en las universidades estatales:

Figura 1

Contenidos de los cursos del componente de ciudadanía de las tres universidades



Fuente: elaboración propia a partir de los programas de curso.

La figura 1 muestra las categorías en las que se agruparon los contenidos de los cursos de educación cívica. Según los datos, hay una centralidad en temas referidos al Estado y la construcción de la identidad costarricense, seguido por discusiones sobre la democracia, los sistemas políticos contemporáneos y las subjetividades políticas. Esta variedad de temas tiene como ventaja el conocimiento de los múltiples debates sobre la ciudadanía, sin embargo, llama la atención que los temas sobre el estado predominen en los contenidos de las asignaturas de cívica.

De forma general, los contenidos de los cursos, se pueden clasificar en lo que Zuluaga (2015), Sant (2019) y Caballero, Gonzáles y Santiesteban (2020) denominan ciudadanía liberal. La primera de ellas hace referencia a contenidos ligados al individuo, sus valores fundamentales y los derechos civiles. Mientras que la republicana, hace énfasis en la posibilidad de participar en la determinación de los destinos de su comunidad.

En ese sentido del modelo liberal se encuentran contenidos tales como: sistemas políticos y organización estatal, el desarrollo estatal costarricense, el desarrollo constitucional de Costa Rica, el desarrollo político electoral, el proceso constitucional costarricense que define los derechos y deberes individuales y sociales. Del enfoque republicano, se encuentran contenidos tales como: mecanismos de consulta popular: las audiencias públicas, sistema electoral, instituciones que tutelan los derechos de los ciudadanos costarricenses, e incluso se puede encontrar temas ligados al enfoque comunitario, como la resolución de conflictos.

Sin embargo, como se presentó en el apartado acerca del cambio y la transformación social, hace falta mayor presencia de contenidos que introduzcan el debate hacia enfoques más críticos de la enseñanza ciudadana ligados al enfoque crítico transformativo, por ejemplo, no se presenta aspectos relacionados como el enfoque agonístico de democracia, por ejemplo, educar para el disenso, para el conflicto o para el cuestionamiento de los discursos hegemónicos ligados a los propios conceptos de ciudadanía y democracia.

Metodologías y evaluación

La metodología que presentan los cursos está orientada al rol protagónico del docente, con la intervención de los estudiantes en algunos de los espacios, y mediante diversos mecanismos propuestos como el uso de audiovisuales o presentaciones. A pesar de esto, sobresale el énfasis en las explicaciones del docente y las lecturas como parte de la propuesta para el desarrollo de las lecciones del curso. Las excepciones a estas lógicas son cuando se plantean actividades como el aprendizaje basado en problemas, análisis de noticias, jurisprudencia y los trabajos de investigación, hacer trabajos desde comunidades que permiten explicar cómo las personas en Costa Rica viven su ciudadanía,

Este elemento es acorde con lo que Sant (2019) expone que, un componente del discurso de la educación democrática liberal se configura en el conocimiento y la razón, son conocimientos dados, como la base sobre el ejercicio ciudadano. No se cuestionan, y problematizan, simplemente se asumen como verdades que se transmiten de una generación a otra, de ahí que se mantengan un rol protagónico de lo tradicional.

En cuanto a la evaluación, al igual que el caso de la metodología, es tradicional, se centra en exámenes, la investigación y comprobaciones de lectura, lo que evidencia un modelo ligado al dominio conceptual y teórico de los temas, y no tanto en los problemas, las tensiones y contradicciones de la ciudadanía. En la figura 2 se muestran ejemplos de la evaluación:

Los datos muestran que la evaluación está enfocada en la medición de los aprendizajes y no en los procesos que permitan generar un diálogo sobre las experiencias de la ciudadanía del estudiantado. A diferencia de otras asignaturas escolares, la Educación Cívica es una materia viva, es decir, se observa y se vive todos los días en la sociedad. Este debe ser el punto de partida para formar al futuro profesorado, para que sus aprendizajes no refieran solo a procesos históricos o conceptos de la ciudadanía, sino a las formas de abordar un problema social.

El componente de la evaluación está ligado directamente a las formas tradicionales en las que se presenta el contenido sobre ciudadanía, situados ambos en discursos que encuadran la ciudadanía a una forma estática de ver la sociedad. Lo cual coincide con las metodologías

de enseñanza, donde el discurso del docente es el que prevalece en el aula. El estudiantado podrá participar exitosamente si logró comprender la lectura asignada, y si su comentario fue profundo y problematizador.

Figura 2

Ejemplos de evaluaciones aplicadas al componente de ciudadanía en las tres carreras

| | |
|---|---|
| Pruebas cortas | Consisten en comprobaciones de las lecturas asignadas para cada semana, en algunos casos, no se anuncia su |
| Exámenes | Son pruebas que generalmente abarcan el mayor porcentaje de la calificación. Las pruebas son preguntas |
| Investigaciones bibliográficas | Es el desarrollo de temáticas del curso que el estudiantado debe realizar a través de indagaciones |
| Análisis de sentencias | Estudios de caso, para analizar sentencias del Poder Judicial. |
| Exposición de artículo publicado | En grupos se asignan lecturas, que son artículos publicados, para ser expuestos ante la clase y el docente. |

Fuente: elaboración propia a partir de los programas de curso.

En esta tarea, ese futuro profesor debe ingeniárselas para comprender por su propia cuenta temas complejos sobre la ciudadanía, que son estudiados desde la historia, y en el caso de la Universidad de Costa Rica, sede Rodrigo Facio, desde el derecho. Sobre esto, llama la atención el análisis de sentencias en un curso para docentes, pues como estudio de caso permite problematizar temas relevantes para la sociedad, pero estos deberían ligarse a la comprensión de problemas socialmente relevantes que se puedan llevar al aula.

Conclusiones

Para Pagès (2002) la formación inicial del docente debería permitir que el profesorado sea consciente de su papel político en la sociedad, por tanto se le deben brindar las herramientas para tomar decisiones, organizarlas y llevarlas a la práctica. Consideramos que la formación inicial en el componente de ciudadanía está anclada en visiones tradicionales del estado. Sin embargo, esto se tensiona con temáticas que incluyen a los excluidos de la sociedad, como los migrantes, la diversidad sexual, el género, entre otros.

En otras palabras, la formación inicial transita entre propuestas de ciudadanía liberales, y otras más críticas. En el discurso, las temáticas innovadoras pretenden que el estudiantado amplíe sus miradas sobre problemas sociales actuales, sin embargo, no se evidencia un proceso de cambio que incluya a nivel curricular debates sobre el qué y para qué enseñar ciudadanía en la formación inicial.

Sobre lo anterior, tampoco encontramos evidencias que mostraran una relación directa entre la ciudadanía y las prácticas de enseñanza. Los contenidos están situados como objetos fuera de la escuela, que luego el estudiante deberá vincular a sus prácticas, sin tener las herramientas para hacerlo. La formación inicial implica la capacidad de reflexionar la labor docente (González y Santisteban, 2015), sin embargo, esto no es un tema explícito en los programas de curso de las tres carreras.

Por otra parte, los resultados muestran tensiones el predominio del enfoque liberal y republicano de enseñanza de la ciudadanía. El análisis de los programas de los cursos, evidencia el predominio del enfoque liberal tradicional en la enseñanza de la EpC. De la misma manera, se encuentran algunos elementos de postulas emergentes como el republicano y el comunitario, pero muy pocos del enfoque crítico transformativo, como la educación participativa, crítica y agonística.

La problematización de los contenidos, las estrategias de mediación, así como de evaluación materializan un enfoque historiográfico liberal en relación con la enseñanza de la ciudadanía, que se visualiza en abordajes teóricos que no permiten el desarrollo de la reflexión del futuro docente para que problematicen su papel en la formación ciudadana, y de esta manera impactar en la ruptura del abordaje que reproduce el *estatus quo*, mediante la problematización de lo que se enseña, cómo se enseña y evalúa.

Los resultados reflejan una subordinación epistémica, considerando que los espacios de formación inicial de la Formación Ciudadana están fuertemente vinculados con la Historia. El abordaje a nivel metodológico y de contenidos que proponen los programas de los cursos tienen una inclinación hacia la enseñanza de la Historia, por lo que se pueden generar espacios de tensión al existir discrepancias con los objetivos propuestos para los cursos. Se requiere de un abordaje de la ciudadanía desde distintos saberes, visualizando este campo como un espacio de disputa y con un fuerte componente de procesos actuales.

Las bases teóricas deben ser un punto de partida importante para la comprensión de procesos ligados a las ciudadanías, tanto en su construcción histórica como en su vivencia y sus múltiples acepciones. Sin embargo, se requiere de una contextualización de estos procesos a las necesidades de los docentes en formación y la plétora de contextos que deben enfrentar, con visiones contrapuestas de ciudadanía que exigen lecturas críticas de la realidad en la que coexisten con sus estudiantes y comunidades.

El profesorado necesita herramientas teóricas para comprender que la ciudadanía no es sinónimo de institucionalidad o un marco jurídico, sino de las formas en las cuales se legitiman o no, esas ideas en las sociedades del presente, de ahí la necesidad de ampliar las miradas y trascender la formación, hacia miradas más críticas de ciudadanía y democracia.

Referencias

- Blanco, L., Benavides, L., Gómez, V. y Murillo (2023). Entre la teoría y la práctica. El componente de educación cívica y los aprendizajes obtenidos por un grupo de estudiantes egresado del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica de la Universidad Nacional (UNA), Costa Rica. (2023). *Perspectivas*, 26, 1-19. <https://doi.org/10.15359/rp.26.10>
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34.
- Bisquerra, R. (coord.) (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Muralla.
- Bran-Piedrahita, E., Godoy-Toro, N. y Monsalve-Ruiz, Y. (2021). Perspectivas conceptuales y experienciales de la educación política: una mirada desde el grupo "Educar para la Polis". *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política*, 20, 62-85. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.90963>
- Caballero, L., González, G., y Santisteban, A. (2020). La propuesta de ciudadanía radical y las representaciones sociales de estudiantes de bachillerato en Colombia. *Sophia Austral*, (26), 237-258. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200237>
- Cavieres-Fernández, E. y Uzcátegui-Pacheco, R.A (2021). Problemáticas públicas como temáticas controversiales. Profesorado de historia y la enseñanza de la independencia nacional para la formación ciudadana en el Bicentenario de Chile. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.3>
- Comisión Compartida Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica. (2020). *Reforma Estructural del Bachillerato y Licenciatura en Enseñanza de los Estudios Sociales y La Educación Cívica*. Universidad de Costa Rica.
- Creswell, J. (2014). *Research designing. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE.
- Delgado-Algarra, E. y Estepa-Gimenez, J. (2018). Ciudadanía y dimensiones de la memoria en el aprendizaje de la historia: análisis de un caso de educación secundaria, *Vínculos de Historia* 7, 366-388. http://dx.doi.org/10.18239/vdh_2018.07.20
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI de España Editores S.A.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- González Valencia, G. y Santisteban Fernández, A. (2015). El lugar de la memoria: una investigación sobre la formación del profesorado de ciencias sociales, *Educação en foco*, 19(3), 35-59
- González Valencia, G. y Santisteban Fernández, A. (2015). *El lugar de la memoria: una investigación sobre la formación del profesorado de ciencias sociales*. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2015/201423/edufoc_a2015v19n3p35.pdf
- Guevara- Pineda, E. (2021). Perspectivas, cambios y resignificación de la enseñanza de la historia en Honduras del Bicentenario. *Perspectivas*, 23, 1-22. <https://doi.org/10.15359/rp.23.4>
- Hernández-Monterroza, M. L. (2021). El Bicentenario de Centroamérica desde el enfoque de los jóvenes universitarios. *Perspectivas*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.15359/rp.23.2>
- Kerr, D. (1999). *Citizenship Education: An International Comparison*. https://www.seameo.org/img/Programmes_Projects/Competition/SEAMEOJapanESD_Award/2013_SEAMEOJapanESD_Award/pub/citizenship_no_intro.pdf
- DW. (25 de enero del 2022). *Informe Transparencia: la corrupción avanza en Centroamérica*. DW Noticias en línea. <https://www.dw.com/es/transparencia-internacional-la-corrupci%C3%B3n-avanza-en-centroam%C3%A9rica/a-60543706>

- Medrano, Al. (2021). Vivir hoy en una sociedad que históricamente ha sido construida sobre la violación de los derechos humanos. El racismo y el despojo de la humanidad de la población indígena en Guatemala. (2021). *Perspectivas*, 23, 1-19. <https://doi.org/10.15359/rp.23.5>
- Meza Bolaños, R., Moya Fernández, Y., Cordero Benavides, J. y Calderón Hernández, A. (2023). Representaciones sociales, subjetividades y territorio: La metamorfosis durante la formación inicial docente de estudiantes de I y IV nivel, en la Carrera de Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica. *Perspectivas* 27, 1-17. Recuperado de: <https://doi.org/10.15359/rp.27.6>
- Molina, L. (30 de agosto del 2023). Desigualdad aumenta: el 10% más rico tiene 20 veces más ingresos que los más pobres. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/pais/desigualdad-aumenta-el-10-mas-rico-tiene-20-veces-mas-ingresos-que-los-mas-pobres/>
- Montoya-Hernández, K. (2021). El bicentenario de la independencia en Honduras: reflexiones sobre la historiografía independentista y la enseñanza-aprendizaje de la historia. *Perspectivas*, 23, 1-24. <https://doi.org/10.15359/rp.23.3>
- Morales Zúñiga, L. C. (2021). *Politicidad nacional y transnacionalidad político-educativa: la Educación Cívica en Costa Rica 1886-2015* [Tesis doctoral], Humboldt-Universität zu Berlin. <http://edoc.hu-berlin.de/18452/23633>
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós Ibérica.
- Neima, G., y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-238). GEDIS
- Ocampo, L- F. y Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *REIDICS*, 4, 60-75. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.60>
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9069832>
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9069832>
- Ramírez Achoy, J. (2020). La formación inicial y las prácticas docentes como categorías de investigación en los Estudios Sociales. *Perspectivas*, 21, 1-24. <https://doi.org/10.15359/rp.21.4>
- Ramírez Achoy, J. (2020). *El pensamiento histórico en la formación inicial docente. Un estudio de caso en la Escuela de Historia de la Universidad Nacional en Costa Rica* [Tesis doctoral]. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ramírez Achoy, J. y Pagès, J. (2022). La enseñanza de la historia del profesorado en formación de Estudios Sociales en Costa Rica. En O. Y. Acuña y J. N. Guzmán (comp.). *Voces de la enseñanza de la historia. Miradas cruzadas en torno a la didáctica de la historia* (pp. 147-180). Editorial de Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Rancière, J. (1999). *Disagreement: Politics and Philosophy*. University of Minnesota Press. https://books.google.es/books?id=UEABQkE1uYMC&pg=PA21&hl=es&source=gbs_toc_r&pli=1#v=onepage&q&f=false
- Sacristán, J. G. (1998). ¿Qué es una escuela para la democracia? *Cuadernos de Pedagogía*, (275). 19-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36475>
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Sant, E. (2021). Educación política para una democracia radical. *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política*, (20), 138–157. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0034654319862493>

- Sant, E. (2021). Educación política para una democracia radical. *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política*, (20), 138–157. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84203>
- Santisteban Fernández, A. (2021). Las contribuciones de Joan Pagès a la educación política: una obra imprescindible. *Forum. Rev.*, 20, 233-248. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.92094>
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía. En J. Pagès y A. Santisteban (Coords.), *Educación para la ciudadanía*. Guías para Educación Secundaria Obligatoria (pp. 1-14).
- Schujman, G. y Siede, I. (2013). *Ciudadanía para armar: aportes para la formación ética y política*. Aique Grupo Editor.
- Universidad de Costa Rica, Sede de Central. (2022). Programa del curso HA-2021 Formación Ciudadana I [inédito].
- Touraine, A. (2014). *Crítica de la modernidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Universidad de Costa Rica, Sede de Central. (2022) Programa del curso HA-2022 Formación Ciudadana II [inédito].
- Universidad de Costa Rica, Sede de Central. (2022). Programa del curso HA-0106 Formación Ciudadana III [inédito].
- Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente. (2022). Programa del curso "OH-1002 Formación Ciudadana II: Procesos Políticos e Instituciones" (FC2). Recuperado de: https://repositorio.so.ucr.ac.cr/~ciencias_sociales/Estudios%20Sociales/2022/San%20Ram%c3%b3n/II%20Ciclo%202022/OH1002%20-%20Formaci%c3%b3n%20Ciudadana%20II,%20Procesos%20Pol%c3%adicos%20e%20Instituciones.pdf
- Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente. (2024b). Programa del curso "OH-1003 Formación Ciudadana III: Identidades y Naciones" (FC3). Recuperado de: https://repositorio.so.ucr.ac.cr/~ciencias_sociales/Estudios%20Sociales/2024/San%20Ram%c3%b3n/I%20ciclo/Programa%20Formaci%c3%b3n%20Ciudadana%20III,%20I%20Ciclo%202024%20-%20copia.pdf
- Universidad Nacional (2023). Programa del curso: Estado, Sociedad y Ciudadanía [inédito].
- Universidad Nacional (2023). Programa del curso: Participación para la Ciudadanía [inédito].
- Universidad Nacional (2023). Programa del curso: Seminario de Debates Educativos para la Construcción de Ciudadanía [inédito].
- Vargas, M. (2022). *Democracia costarricense ¿estabilidad en riesgo? Agenda Estado de Derecho*. <https://agendaestadodederecho.com/democracia-costarricense-estabilidad-en-riesgo/>
- Verd, J. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Editorial Síntesis.
- Viales, R. y Díaz, D. (2016). *Historia de las desigualdades sociales en América Central. Una visión interdisciplinaria, siglos XVIII-XXI*. Vicerrectoría de Investigación: Centro de Investigaciones Históricas de América Central.
- Viegas- Guillén, J. (2021) ¿Qué historia enseñar en las escuelas salvadoreñas en el 2021?. *Perspectivas*, 23, 1-29. <https://doi.org/10.15359/rp.23.1>
- Villalón-Gálvez, G. y Zamorano-Vargas, A. (2023). Curricularizar el conflicto para la construcción de la democracia en la escuela. El conflicto como eje de la enseñanza. *Sophia Austral*, 29, 10. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20232910>
- Zuluaga, G. A. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. *Educ. Educ.*, 18(1), 76-92. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.5>
- Bermúdez, M. (18 enero, 2023). Costa Rica encabeza el crecimiento en la tasa de homicidios en América. *Semanario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/pais/costa-rica-encabeza-el-crecimiento-en-la-tasa-de-homicidios-en-america/>

Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente. (2024a) Programa del curso "OH-1001 Formación Ciudadana I: Estado, Teoría e Historia" (FC1). Recuperado de https://repositorio.so.ucr.ac.cr/~ciencias_sociales/Estudios%20Sociales/2024/San%20Ram%c3%b3n/I%20ciclo/C%c3%advica%20I%20-%20Estado,%20teor%c3%ada%20e%20Historia_JMS-2024.pdf

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)


<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>




<https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.46>

¿Qué sabemos sobre cómo formar docentes para la educación en ciudadanía en México?

What do we know about how to prepare teachers for citizenship education in Mexico?

Paulina Latapí Escalante  0000-0002-3364-3235

Universidad Autónoma de Querétaro, México.
platapik@prodigy.net.mx

María del Mar Estrada Rebull  0000-0003-3792-0698

Escuela Normal Superior de Querétaro, México.
maria.del.mar.estrada@gmail.com

Fechas · Dates

Recibido: 1 de junio de 2024

Aceptado: 13 de septiembre de 2024

Publicado: 30 de septiembre de 2024

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Latapí Escalante, P., & Estrada Rebull, M. M. (2024). ¿Qué sabemos sobre cómo formar docentes para la educación en ciudadanía en México?. *REIDICS*, 15, 46-61. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.46>

Resumen

Este estudio representa un esfuerzo inicial por caracterizar qué es lo que se sabe -y qué no- sobre cómo formar docentes para la educación en ciudadanía en México. Se asume que esta pregunta, poco explorada hasta ahora, es necesaria para transformar dicha formación, y consecuentemente, la educación en ciudadanía en los niveles básicos. Utilizando un enfoque cualitativo y un método hermenéutico, se combinó el análisis documental de una selección bibliográfica con el de tres entrevistas a profundidad realizadas a personas formadoras de docentes con larga experiencia en el campo. Una conclusión es que el conocimiento sistematizado y fundamentado sobre cómo formar docentes para la educación en ciudadanía es limitado y que, en todo caso, puede inferirse más a partir de lo que se conoce sobre sus problemas, tales como su carácter excesivamente teórico, su dependencia en las propias experiencias de las y los formadores dentro del sistema educativo más que en enfoques especializados o actualizados, y las dificultades que representa practicar enfoques críticos y vivenciales de educación ciudadana en contextos institucionales rígidos y tradicionalistas. Sin embargo, los resultados también apuntan a posibles rumbos para revertir un status quo en la formación docente que parece trascender a las sucesivas reformas educativas, incluyendo la actual.

Palabras clave: formación docente; educación en ciudadanía; educación cívica; formación cívica y ética; ciudadanía; educación básica

Abstract

This study represents an initial effort to characterize what is known -and what is not- about how to prepare teachers for citizenship education in Mexico. This scantily explored question is necessary to transform said training, and consequently, to transform citizenship education. Using a qualitative approach and a hermeneutic method, the documentary analysis of a bibliographic selection was combined with the analysis of three in-depth interviews carried out with teacher educators with extensive experience in the field. One conclusion is that the systematized and substantiated knowledge on how to prepare teachers for citizenship education is limited. More can be inferred from what is known about its problems, such as its excessively theoretical nature, its dependence on the teacher preparators' own experiences within the educational system rather than specialized or updated approaches, and the difficulties of practicing critical and experiential approaches to citizenship education in rigid and traditionalist contexts. However, the results also point to possible directions to reverse a status quo in teacher preparation which seems to persist despite successive educational reforms, including the current one.

Keywords: teacher preparation; citizenship education; civic education; civics and ethics education, citizenship; basic education

Introducción

La educación en ciudadanía es una de las grandes apuestas de los sistemas educativos nacionales. Su conceptualización, sus objetivos y sus métodos varían y evolucionan, pero es firme y generalizada la noción de que la educación obligatoria debe preparar a las juventudes para su participación en la sociedad. La formación del profesorado encargado de esta labor es uno de los aspectos nodales en el desafío de la educación en y para la ciudadanía.

Recientemente, Gutiérrez y Santisteban (en prensa) coordinaron un libro con estudios sobre cómo han evolucionado en lo que va del siglo XXI las políticas públicas sobre la formación inicial del profesorado en educación básica y secundaria respecto de la Educación para la Ciudadanía en ocho países de Iberoamérica. Estos estudios muestran cómo, a pesar de la gran relevancia que se ha dado a la educación en ciudadanía y a la proliferación de enfoques vanguardistas para su enseñanza, persisten retos para la formación profesional de docentes como intelectuales críticos y críticas capaces de operacionalizar una educación en ciudadanía también crítica, relevante y auténtica.

El equipo que elaboró el estudio en México (Latapí et al. en prensa) documentó cuáles son las principales instituciones que se encargan de preparar docentes en esta materia (las escuelas Normales, las Universidades Pedagógicas Nacionales y otras universidades públicas) y cuáles han sido las reformas en sus planes de estudio, mismas que han ido a la zaga de las reformas para educación básica. Se reportaron también las incertidumbres que la reforma educativa en curso –la denominada Nueva Escuela mexicana instrumentada por la administración 2018-2024-, planteaba a los planes de las Normales:

A partir de aquel estudio, el presente trabajo pretende profundizar en la temática, indagando en particular los enfoques y fundamentos con que se ha venido realizando la formación docente para la ciudadanía, y qué sabemos sobre los elementos con los que se cuenta (o no) en cuanto a sus resultados, retos y posibilidades de mejora. Esto es particularmente relevante en el contexto actual en que se están reformando los planes de las escuelas Normales, que forman al mayor número de docentes. Las políticas educativas actuales del estado mexicano plantean fortalecer la formación inicial y continua del magisterio (Navarrete, 2023), pero esto implica una serie de condiciones y complejidades que rara vez se examinan. De ahí la pregunta general que guía la investigación: ¿Qué sabemos sobre cómo formar docentes para la educación en ciudadanía en México?

Este trabajo representa una primera aproximación al problema a partir de una selección bibliográfica intencionada que considera estudios y documentos relevantes a partir del año 2000; así como entrevistas a profundidad con tres formadoras y formadores de docentes de larga experiencia que se desempeñan en cada uno de los tres ámbitos de formación docente del país. Esperamos que este trabajo aporte mayor claridad respecto del rumbo (o rumbos) a seguir, y que ayude a precisar los aspectos que requieren mayor desarrollo, fundamentación e investigación en la formación del profesorado, cuyo papel impacta diariamente en las niñeces y juventudes mexicanas.

Métodos

La presente investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, con un método de análisis hermenéutico centrado en la interpretación y explicación del fenómeno de estudio (Finol y Camacho, 2022). Retomamos la hermenéutica fundacional de Gadamer que enfatiza la imposibilidad de comprender el todo, pero al mismo tiempo la viabilidad de indagar el sentido a través del lenguaje como recurso metodológico (Gadamer, 1998). Se consideró también que “el objeto de estudio es el factor determinante para escoger un método, y no al revés” (Flick, 2004, p. 19). En este caso, el análisis de una selección inicial de documentos nos abrió pistas para ampliar la búsqueda documental, y también nos hizo reparar en la necesidad de complementar y contrastar la información con entrevistas a personas formadoras de docentes con amplia experiencia en el campo. A continuación detallamos este proceso, así como las subsiguientes fases de la investigación:

La primera fase consistió en identificar una selección bibliográfica sobre la formación de profesorado para la educación ciudadana en México en las últimas dos décadas. Consideramos inicialmente tres meta estudios que sistematizan la producción de años recientes, y que nos refirieron a agentes e investigaciones potencialmente útiles para nuestra búsqueda: 1. El capítulo “Contextos y políticas sobre la formación ciudadana y su relación con la formación inicial docente en México” (Latapí et al., en prensa) al cual referimos en la introducción. 2. El capítulo “Convivencia escolar. Un tema en construcción” (Fierro et al., 2024), parte del último estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, en su volumen sobre Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021 (Furlán et al., 2024). Como veremos más adelante, la convivencia ciudadana -y su formación docente- constituyen un campo que está atendiendo importantes preocupaciones y enfoques de la educación en ciudadanía (tales como la educación para la paz, para los derechos humanos, para la democracia, formación en valores y desarrollo moral). 3. El estudio de Latapí (2023) en el que hace un recuento de investigaciones entre 1999 y 2022 sobre la enseñanza de la historia y la formación ciudadana en México, entre las cuales identificó las existentes sobre formación docente en estos campos.

A partir de estos referentes construimos el corpus documental con estudios desde 2010 a la fecha que pudieran responder directa o indirectamente a la pregunta de qué sabemos sobre cómo formar docentes para educación en ciudadanía en México. Elaboramos una tabla analítica en la que resumimos y transcribimos la información pertinente de cada trabajo, con una pequeña nota analítica sobre qué podía inferirse a partir de dicha información sobre la pregunta de investigación.

Figura 1

Fragmento de la tabla analítica del corpus documental

| Documento | Con base en qué datos o análisis | Qué afirma | Entonces, ¿qué sabemos sobre cómo formar docentes para la Educación en Ciudadanía en México? |
|--|--|---|--|
| Chávez Romo, C. (2010). Formación cívica y ética. Oferta de actualización para maestros. | Analizó los contenidos de ocho cursos, cuadernos y talleres de formación docente continua de formación cívica y ética nivel primaria, previos antecedentes y marco teórico sobre formación cívica y ética y formación docente. | <p>Presenta referentes teóricos; por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • distinción entre formación docente en a) conocimiento disciplinar, b) conocimiento didáctico, c) su formación como • enfoques existentes en formación valoral (p. 21 - prescriptivo, dialógico, reflexivo-dialógico y vivencial), • distinción entre dos vertientes formativas: 1. Promover las capacidades pedagógicas y el dominio de los conocimientos específicos de la Formación cívica y ética; 2. Impulsar la formación de los docentes <u>reconociéndolos</u> como sujetos éticos y ciudadanos. • Explicitación de lo que el enfoque por competencias implicaba para lxs docentes: a) atender más el proceso formativo de los alumnos que la transmisión de contenidos; b) dar prioridad a las oportunidades que ofrece la organización escolar y del aula para que los alumnos experimenten relaciones solidarias, no violentas y respetuosas de las diferencias; y c) promover un ejercicio de la autoridad que favorezca el desarrollo de la autonomía moral." | <p>Tenemos disponibles estas claridades conceptuales para hablar sobre la formación docente en EC.</p> <p>Pregunta de entrevista a informantes clave: ¿Los referentes siguen vigentes? ¿Cuáles deberían añadirse?</p> |

El análisis arrojó nuevas referencias de estudios que añadimos a la selección, y también generó nuevas preguntas que los textos no respondían. De manera predominante se hizo necesario indagar si lo consignado en la literatura especializada se reflejaba en la práctica educativa, y si la información correspondiente a reformas anteriores continuaba vigente o había cambiado. Así, los hallazgos –y faltantes- a partir del análisis bibliográfico orientaron la identificación de las personas que entrevistaríamos en la segunda fase y la elaboración de los guiones semiestructurados para las entrevistas.

Para la segunda fase, identificamos y seleccionamos a tres informantes clave a partir de un muestreo intencional: buscamos personas que hubieran sido formadoras de docentes en educación para la ciudadanía por largo tiempo, continuaran en activo, contaran con experiencia y/o investigaciones que les brindaran una mirada amplia del fenómeno, y pertenecieran a los tres principales ámbitos de formación docente para educación en ciudadanía: una Normal Superior, un sede de la Universidad Pedagógica Nacional y una universidad pública estatal. Las personas seleccionadas conocieron el objetivo de la investigación y manifestaron su consentimiento informado para participar en ella. Mantenemos su anonimato por ser así de su consideración. Las entrevistas fueron semiestructuradas: a cada informante se le enviaron anticipadamente algunas preguntas para explorar sus experiencias y perspectivas en torno a la pregunta de investigación, pero al momento de las entrevistas, tuvieron libertad para abordarlas como decidieran, y realizamos algunos cuestionamientos adicionales conforme la información que compartían. Las entrevistas tuvieron lugar de forma remota a través de Zoom, y duraron aproximadamente una hora. Fueron grabadas en video y registradas mediante una cuasi-transcripción. El siguiente es un ejemplo de uno de los guiones de entrevista:

Figura 2

Ejemplo de un guion de entrevista

En su experiencia en formación docente para educación en ciudadanía en México a lo largo del tiempo, ¿qué cambios y continuidades resaltaría en cuanto a cómo se ha llevado a cabo dicha formación?
¿Diría que hay un enfoque predominante en la formación inicial docente para educación ciudadana en México, o hay mucha variación por docente, institución, estado, etc.?

En una tercera fase, codificamos las dos fuentes de información: la tabla analítica de la selección bibliográfica y las cuasi transcripciones de las entrevistas. Imprimimos ambos conjuntos y realizamos una lectura completa, subrayando aspectos clave y haciendo anotaciones al margen sobre las categorías que emergían y los elementos que se repetían, mapeando así los patrones y las triangulaciones entre las distintas fuentes de información. Finalmente, generamos subsecciones por cada una de las categorías y redactamos los resultados correspondientes.

Cabe mencionar que hubo un alto grado de acuerdo entre los documentos y las entrevistas. Además, las personas entrevistadas refirieron que predominan las continuidades respecto a lo encontrado en la literatura especializada, aún con el paso de diversas reformas en los currículos de educación básica y de formación docente (incluyendo los del sexenio actual, 2018-2024). A partir de ambos conjuntos de datos se elaboraron los resultados, precisando en cada caso las fuentes de información.

Resultados

Lo que sabemos por vía negativa

A partir del análisis documental y de las entrevistas, pudimos concluir que gran parte de lo que sabemos sobre cómo formar docentes para educación en ciudadanía, es en realidad conocimiento sobre lo que NO debe hacerse. Así, “partiendo del negativo podemos ver el positivo”, como dijo una de las voces expertas. Entonces presentaremos primero las categorías “negativas” y después las “positivas”. Utilizaremos el acrónimo FDEC para abreviar la Formación Docente en Educación para la Ciudadanía.

La FDEC es excesivamente teórica

Tal es el principal hallazgo del estudio *La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina* (UNESCO, 2017) para los seis países estudiados -México, Argentina, Chile, Guatemala, México, Perú, Colombia. En cada país, un grupo experto revisó documentos y mallas curriculares de formación docente en educación para la ciudadanía vigentes en aquel momento, así como en entrevistas y grupos focales con una selección de académicos, docentes en formación y egresados recientes. Encontraron que los cursos

son de carácter fundamentalmente teórico, es decir, de apropiación de conceptos acerca de la sociedad, política y valores: más del 80% de los cursos (...) tiene este carácter. En contraste, sólo en torno al 10% de los mismos son de didáctica o práctica de la EC. (UNESCO, 2017, p. 44).

Para el caso de México, el 82.8% de los cursos fueron calificados como teóricos; 10.3% didácticos y 6.9% prácticos. Congruentemente, el estudiantado señaló que

Una de las principales falencias en sus experiencias de formación ciudadana, es el exceso de conocimientos teóricos, y la falta de oportunidades reales y concretas que les permitiera llevarlos a la práctica. Asimismo, plantean que la situación es mucho más crítica en relación a la didáctica, ya que manifiestan no contar con las herramientas suficientes para abordar con propiedad y atendiendo las características de los contextos educativos, las exigencias pedagógicas de su ejercicio profesional en esta tarea (UNESCO, 2017, p. 43).

Las y los estudiantes estiman que sus profesores y profesoras formadoras de docentes “no poseen la formación ni las disposiciones requeridas” para trascender este exceso de teoría (UNESCO, 2017, p. 92).

Cuando se dice que la formación es excesivamente teórica, la parte “práctica” que se deja de lado incluye a) la formación de los propios docentes como sujetos éticos y ciudadanos y b) los enfoques y didácticas específicas para a su vez formar a las niñas y adolescencias en estos aspectos (para una conceptualización más completa de los componentes de la FDEC, ver el estudio de Chávez, 2010, sobre la oferta de actualización para maestros). Cabe mencionar que a nivel del planteamiento macro de los programas, sí parece haber un reconocimiento de los distintos aspectos teóricos y prácticos implicados en la FDEC. Por ejemplo, en el Programa de la Licenciatura en Educación Secundaria, especialidad en Cívica y Ética (2000) para las escuelas Normales se planteó un nuevo enfoque menos juricista y academicista a la formación cívica y ética, así como la promoción de aprendizajes más activos y significativos, por lo que los objetivos de formación incluían el conocimiento de los adolescentes; la capacidad para aprovechar experiencias y situaciones de la vida escolar y la capacidad para intervenir y promover la solución pacífica de conflictos escolares, entre otros (Magendzo y Arias, 2015). Es en el detalle de los cursos y en su implementación que se diluyeron estos aspectos y volvió a primar la teoría.

El exceso de teoría y la dilución de los aspectos prácticos parece persistir en la nueva Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria (2020). En las tres asignaturas centradas en la didáctica específica (Enfoques y articulación en la enseñanza de la Formación Ética y Ciudadana; Planificación didáctica para la formación ética y ciudadana; y Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana), así como en la asignatura Didáctica de la Formación Cívica y Ética de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, dicha didáctica parece abordarse –paradójicamente– de manera principalmente teórica. Se espera que las y los docentes en formación “aterriren” dichos planteamientos teóricos en sus planeaciones didácticas. Los planes y programas mencionan reiteradamente metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje-Servicio, pero no plantean rutas para que los y las futuras docentes conozcan, analicen, o mucho menos dominen la implementación de dichos enfoques.

Al respecto, una de las personas informantes explica que la elaboración de estos nuevos programas estuvo a cargo de una diversidad de docentes normalistas, la mayoría sin alguna formación especializada, y que el resultado fue una fragmentación en los cursos: refiere que no

están articulados por fundamentos o ejes para la formación ciudadana de las adolescencias, para su didáctica, ni para la formación ciudadana del propio profesorado. Expresó:

Eso fue como un obstáculo enorme en el equipo nacional, porque cuando ya había que diseñar cursos específicos, se hicieron evidentes los vacíos en lo que teníamos que ir atendiendo. (...) Eso quedamos a deber quienes nos involucramos: darle un carácter serio, uniforme, o por lo menos flexible para que se incorporaran enfoques emergentes.

Finalmente, volviendo al predominio teórico de los programas, es importante señalar que éste no necesariamente redundaría en que las y los docentes dominen los conceptos y los enseñen correctamente. Por ejemplo, en el Estudio internacional de educación cívica y ciudadana de 2016 del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, destaca que el conocimiento cívico del estudiantado mexicano, a pesar de tener un avance significativo respecto de 2009, fue el tercero más bajo de los 21 países del estudio, y que la mayoría se ubicó en niveles de desempeño concreto, mientras que

Pocos logran el nivel A (13%), relacionado con un pensamiento crítico, abstracto, el uso de información relevante, la aplicación de nociones complejas y el compromiso cívico. El 21% de los estudiantes mexicanos acusa carencias conceptuales y cognitivas (INEE, 2016, p. 46).

Entre las recomendaciones de este estudio está la de mejorar la formación inicial y continua del profesorado, pues “Los maestros dicen estar bien formados sobre la mayoría de las temáticas, pero los resultados apuntan en sentido contrario” (INEE, 2016, p. 114). Desde su visión actual en el campo, una de las personas informantes estimó que sigue siendo un pendiente en la formación docente el dominio de conceptos específicos, pues falta claridad en torno a aspectos tan básicos como son la división de poderes o el procedimiento para aprobar una ley.

Salvo excepciones, la FDEC se basa en las propias experiencias de las y los formadores dentro del sistema, más que en enfoques especializados o actualizados

En el apartado anterior referíamos la experiencia de una de las personas informantes, quien participó en los equipos nacionales para el diseño de los nuevos planes de las normales. Esta persona asentó que no solo ese equipo, sino en general las personas dedicadas a la FDEC en las Normales, provienen de la misma docencia normalista y/o de diversos perfiles profesionales, pero no necesariamente cercanos a la ciudadanía o a la ética. Son pocas y pocos quienes cuentan con experiencia en participación ciudadana fuera del ámbito educativo, o con formación especializada en educación en ciudadanía, misma que solo ofrecen contados programas a nivel nacional. Así, estima que mucha de la formación docente se basa en el recuerdo de la propia educación básica de los y las formadoras. Esto concuerda con los hallazgos del estudio de la UNESCO (2017):

Muchos académicos reconocen carecer de la preparación necesaria para hacerse cargo de la nueva orientación que ha adquirido la formación ciudadana; asimismo, testimonios de los estudiantes levantados por los estudios de casos nacionales, convergen en señalar que sus profesores no poseen la formación ni la disposición requeridas para afrontar esta tarea, considerando que son los principales responsables del carácter excesivamente teórico que ofrece la formación ciudadana recibida en las instituciones de la FID (UNESCO, 2017, p. 92).

Esto también parece confirmar la observación de Trejo (2023): A pesar de las distintas reformas en educación básica y en formación docente (incluyendo las actuales),

Tienden a permanecer durante mucho tiempo conceptos, informaciones y valores que aparecieron en planes y libros anteriores en los cuales se formaron inicialmente las y los profesores y luego refrendaron en su preparación profesional como docentes de educación básica (Trejo, 2023, p. 296).

De forma similar, otra de las personas entrevistadas, quien se dedica a la formación docente desde un posgrado universitario con perspectiva crítica, en el que trabajan principalmente con docentes normalistas, de la UPN y en menor medida de otras instituciones, compartió su escepticismo en torno a la idea misma de una formación en ciudadanía promovida y exigida por el mismo Estado. Se pregunta por qué, pese a las sucesivas reformas en educación básica y en las normales, “hay un hilo conductor muy centrado en el nacionalismo en los profesores, que les cuesta mucho trabajo dejar”. Pese a su juventud, dice, sus estudiantes arrastran ciertos vicios aprendidos de sus profesores, y por lo tanto, enseñan como aprendieron, sin cuestionárselo. Al ingresar al servicio, esto se refuerza con los rituales cívicos, la cultura escolar, las dinámicas de poder y el imperativo de llenar planeaciones didácticas y de seguir los libros de texto. Su posgrado busca justamente problematizar dichas prácticas para transformarlas.

En contraste, tanto la literatura como las entrevistas revelaron la presencia de “válvulas de escape”, como dijo otra de las personas informantes, a este patrón endogámico para las y los formadores de docentes. Por un lado, están los contados pero importantes programas de posgrado en México, tales como la Maestría en Educación para la Ciudadanía en la Universidad Autónoma de Querétaro (centrada en la ciudadanía como participación y ejercicio de derechos y en el enfoque de Aprendizaje-Servicio), la Maestría en Enseñanza de la Historia en la Universidad Michoacana (con un fuerte énfasis en ciudadanía crítica), o la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela en la UPN (enfocada en la violencia, los derechos humanos y la cultura de paz). También son “válvulas de escape” las y los formadores que realizan posgrados en México o en el extranjero, mediante los cuales buscan actualizarse y realizar mejor su labor, así como personas que vienen del activismo y aportan otros saberes y experiencias a la FDEC. La formación en las Normales Rurales y otras instituciones de formación docente con raigambre indígena e intercultural podrían constituir también importantes excepciones.

A esto se suman las iniciativas individuales por buscar información sobre los nuevos enfoques (tarea dificultada para las escuelas normales, que cuentan con acceso muy limitado a repositorios académicos), así como los talleres e iniciativas especiales que buscan complementar la formación docente ante problemas emergentes de las niñas y adolescentes atendidas por las y los practicantes. Estos talleres e iniciativas pueden darse dentro de las instituciones tradicionales de formación docente, en colaboraciones entre formadores de distintos estados, e incluso en alianza con organizaciones de la sociedad civil y otras instancias como la misma UNESCO, que tiene un programa de educación para la paz y la ciudadanía mundial al cual se suscriben escuelas de educación básica y media superior tanto públicas como privadas y algunas normales. Las “válvulas de escape”, sin embargo, suelen existir en las diferentes instituciones como esfuerzos individuales por parte de las y los profesores que los realizan de forma adicional a sus labores.

Los ámbitos de práctica de la FDEC reafirman el status quo

Por último, sabemos del papel que tienen los ámbitos de práctica en el mantenimiento del status quo de la formación docente. No encontramos información documentada al respecto, pero que fue un tema mencionado en dos de las entrevistas, y que pudimos corroborar desde nuestra experiencia como formadoras de docentes. Las escuelas de práctica no suelen ser receptivas a enfoques de educación en ciudadanía que se salgan de lo tradicional. Pareciera continuar vigente en buena medida la cultura en la que el profesorado de Formación Cívica y Ética se asume como “depositario de la sabiduría moral y existencial” (Yurén, 2009, p. 170). Una de las personas informantes explicó que en su estado todavía se ve al maestro de esta materia como alguien “muy recto, muy puntual, una figura casi casi religiosa”. Bajo este esquema, la iniciativa, la participación y el cuestionamiento por parte del estudiantado difícilmente tendrían cabida.

Muchas veces existen también obstáculos de la organización y la cultura escolar para llevar a cabo proyectos que vayan más allá del currículo y del aula, y que se involucren con la comunidad más allá de la escuela. La Nueva Escuela Mexicana estipula justamente lo opuesto, pero lo decretado difícilmente puede cambiar inercias institucionales tan arraigadas. Cuando se efectúan las prácticas en escuelas con estas condiciones, las y los docentes en formación tienen menor margen de maniobra para experimentar con enfoques de formación ciudadana donde las niñas y adolescentes ejerzan la participación, el cuestionamiento, y donde los aprendizajes en ciudadanía tengan aplicación real en la escuela, la vida y la comunidad.

Lo que sabemos por vía positiva

Por vía negativa, sabemos que la FDEC es excesivamente teórica (sin que este énfasis teórico se refleje en un dominio conceptual), sabemos que no atiende suficientemente a la formación de las y los propios docentes en cuanto sujetos éticos y políticos y sabemos que no brinda las herramientas y prácticas necesarias en enfoques y didácticas específicas para la formación ciudadana de las niñas y adolescentes.

Aunque no existan modelos documentados de FDEC en México que muestren cómo atender todos estos aspectos, los documentos y las entrevistas sí ofrecen respuestas por vía positiva, aunque sean parciales. Se mencionaban algunos de los programas de posgrado que marcan un rumbo distinto, y que quizá pudieran ser parte del fundamento para construir modelos robustos para la formación inicial. Otro ámbito que puede ayudar a efectuar una mejora es el de la convivencia escolar. Una de las personas informantes explicaba que el enfoque de la convivencia escolar está funcionando como un paraguas para muchas investigaciones y propuestas que, si bien no son directamente sobre educación en ciudadanía, sí están muy relacionadas. Además, tiene el potencial de atender cuestiones de la cultura escolar misma que deben cambiar si la educación en ciudadanía ha de ser más que mera teoría. Aquí presentamos algunos de esos aspectos, junto con componentes clave de la FDEC señalados por Chávez (2010) en su estudio sobre la oferta de actualización en Formación Cívica y Ética, así como otros elementos recuperados de otros documentos y de las entrevistas a informantes clave.

La FDEC debe formar a las y los docentes como sujetos políticos y como formadores de sujetos políticos

Así como existe el diagnóstico de que la educación para la ciudadanía en México apunta más a aspectos morales y de convivencia que a la participación ciudadana y política propiamente dicha, también existen reflexiones y diagnósticos sobre la FDEC en este sentido. En el estudio de la UNESCO (2017) se concluye que el enfoque formativo está más “orientado hacia la participación civil (convivencia o interacción con miembros de las comunidades de pertenencia), en desmedro de la participación cívica (política, participación ciudadana, instituciones)” (p. 92); esto a pesar de que los conceptos asociados a la participación política sí figuran de manera teórica en los currículos de básica y de la FDEC.

Esta apreciación fue compartida por las tres personas informantes. Una de ellas enfatizó que la formación y la experiencia concreta en participación ciudadana es necesaria para dar anclaje a los conceptos y aprendizajes, y que los y las propias formadoras no suelen contar con ella. Enfatizamos que la experiencia de las Normales Rurales y otras instituciones de formación docente donde existe una tradición de formación política y lucha del profesorado podrían constituir una excepción y una guía en este sentido. El enfoque de aprendizaje-servicio, que la Nueva Escuela Mexicana recomienda para el trabajo con las niñas y juventudes, también podría emplearse para la formación ciudadana práctica del profesorado, y para que éste a su vez aprendiera cómo llevarlo a cabo con el estudiantado.

La FDEC debe preparar a las y los docentes para cultivar la democracia y participación en su aula y contexto

En la investigación sobre educación en ciudadanía se ha repetido el diagnóstico de que muchas veces la cultura escolar –jerárquica, autoritaria, violenta, o basada en premios y castigos– puede ser contraria a las enseñanzas nominales sobre valores, democracia y participación; y lo vivido en la práctica puede tener mucho más peso. Se requiere entonces una formación docente que habilite para detectar estas situaciones en las escuelas de práctica y en la práctica propia, y que brinde herramientas para cultivar la democracia y la participación en el aula, aún cuando haya que navegar entornos adversos.

En dicha tarea puede ser útil el planteamiento de Fierro et al. (2021) para la formación continua en convivencia escolar. Señalan que dicha formación se ha centrado en el manejo de protocolos y sanciones a través de talleres y conferencias de corta duración, cuando en realidad lo que se requiere son:

Propuestas que consideren a los docentes como sujetos capaces de generar criterios y estrategias propias de intervención, basadas en el diálogo entre la teoría y sus experiencias y orientadas a comprender y a responder a los desafíos de su entorno. En consecuencia, dichas propuestas deben anclarse en la reflexión docente orientada a explicitar sus creencias y supuestos, a recuperar sus vivencias y preocupaciones, y a promover la observación y el análisis de sus prácticas (Fierro et al., 2021, p. 1).

El modelo que plantean contempla que este ir y venir entre la teoría y la práctica se dé en tres ámbitos: a) el pedagógico curricular del trabajo en el aula, b) el organizativo-administrativo de las prácticas directivas y docentes en la gestión institucional y c) el socio-comunitario que

contempla la participación de familias y otros actores comunitarios en la educación. Aunque se trata de un modelo para formación continua, da una idea de cómo podría estructurarse la trayectoria en la formación inicial para aprender a cultivar la democracia y la participación en las aulas analizando y transformando el *status quo*.

Algunos de los aspectos en los que esto sería necesario, según las personas informantes, son el ejercicio del poder y la autoridad docente, el reconocimiento de los derechos del estudiantado, la valoración de su diversidad en la práctica, la reflexión sobre las condiciones estructurales en las escuelas y cómo las y los docentes pueden transitarlas, el antirracismo y la capacidad de dialogar entre distintos puntos de vista sin polarizar, entre otros. Una de ellas, por ejemplo, explicó:

Otra línea de reflexión y de toma de conciencia está en cómo ejercemos el poder, cómo nos desempeñamos como autoridad. Podemos hacer uso de la narrativa, preguntarles, a quién reconoces como autoridad en tu vida, cómo aprendiste a ser autoridad... Ese tipo de ejercicio está vinculado con situaciones de la vida diaria. Y no es que te metas a ver qué dice la ley sobre la autoridad y sus atribuciones, sino que [este ejercicio] lo interpela en la medida en que recuerda a quienes reconoce como figuras de autoridad, cómo aprendió a ser docente, y enseña a mirar críticamente. A veces aprendes distinguiéndote de algo que no te gustó.

Esto también lleva a pensar que sería poco factible pedir a las y los docentes en formación criticar y transformar el *status quo* sin hacer lo propio en las instituciones formadoras. Las y los formadores tendríamos que modelar un ejercicio de autoridad distinto, promoviendo la democracia y la participación, aun cuando los contextos institucionales parezcan desfavorecerlo y obstaculizarlo.

La FDEC debe enseñar enfoques específicos para el campo formativo, para las edades del estudiantado y para transformar la enseñanza tradicional

Por la vía negativa se encontró que en los programas y en la formación inicial de las normales se hace mención de múltiples enfoques para la educación en ciudadanía (global, activa, digital, en valores, centrada en derechos humanos, intercultural, basada en proyectos o problemas, aprendizaje-servicio...), pero que ninguno se sigue como eje, ni se desglosan trayectorias para que los y las futuras docentes puedan discutirlo y/o apropiárselo teórica y prácticamente. Tal situación contribuye a la ya mencionada desarticulación de la formación. Parece ineludible la necesidad de construir uno o varios modelos de FDEC sustentados claramente en la teoría, en la investigación educativa y en experiencias ya existentes, tales como los programas de posgrado profesionalizantes que se han referido.

Dichos modelos habrían de tomar en cuenta propuestas de educación en ciudadanía que vayan acorde con las etapas de desarrollo, las edades y las vivencias cotidianas del alumnado. Por ejemplo, sería menester incorporar la perspectiva de la formación de las adolescencias que se trabaja en otros países, y que puede atender a la etapa formativa y a vivencias que en general no forman parte del mundo adulto, como es el ciberacoso.

Por otro lado, queda reiteradamente documentado el gran peso y persistencia de los enfoques tradicionales que se imponen en la práctica por el hecho de formar parte de instituciones tam-

bién tradicionales, burocráticas, jerárquicas y nacionalistas. Ante esto, la FDEC debe contemplar explícitamente el análisis y crítica de la enseñanza-aprendizaje actual, el planteamiento de alternativas, estrategias para negociar con el currículo y con las jerarquías, y el ir y venir entre la teoría y la práctica.

Discusión

Comenzaremos la discusión explicitando las limitaciones del estudio. La selección bibliográfica fue intencionada, más no sistemática, y las opiniones expertas de informantes clave representan puntos de vista parciales. Entonces, ambos conjuntos de datos permiten esbozar un panorama indicativo pero no exhaustivo sobre los fundamentos, fortalezas y áreas de oportunidad en el campo de la formación docente para la educación en ciudadanía en México. Reconocemos como una limitante adicional el no haber incluido las perspectivas de las y los docentes en formación, ni otras que pudieran haber sido relevantes. Tampoco indagamos sobre la FDEC ofrecida por otros agentes, tales como la industria editorial a partir de la introducción de la asignatura de formación cívica y ética en 1999, o Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM) a través de los cursos que ofrece. Sin embargo, el énfasis de este estudio inicial fue indagar en lo que sabemos como campo; es decir, recuperar el conocimiento que se encuentra ya de alguna forma documentado, sistematizado o reflexionado sobre la FDEC. En este sentido, buscar bibliografía sobre la formación en las Normales Rurales hubiera sido un complemento importante, pues es conocida su trayectoria en formación comunitaria y política del profesorado.

Lo que podemos saber sobre cómo formar docentes en educación para la ciudadanía es aproximativo, puesto que no parecen existir estudios que describan puntualmente cómo es la FDEC en México, qué aspectos de ella funcionan y cuáles no. No encontramos estudios de seguimiento a practicantes y personas egresadas, sistematizaciones publicadas sobre los procesos de formación que rebasen miradas individuales, ni propuestas integrales de FDEC que atiendan la formación conceptual, ciudadana y didáctica del profesorado. En este sentido, el presente estudio resulta incompleto y queda abierto a continuar investigando con mayor información tanto documental como empírica.

Por lo pronto, la información analizada nos permite destilar conocimientos sobre cómo no y cómo sí llevar a cabo la formación docente en este campo, tal como se ha detallado en los hallazgos. También arroja dos elementos que parecen faltar en la literatura y en la discusión. Por un lado, se asume que las y los docentes se formarán mediante el estudio en las aulas universitarias y mediante la práctica en las escuelas; pero no se plantea la necesidad de que cuenten con ejemplos tangibles de buenas prácticas para observar, ponderar y en su caso poner en práctica los enfoques deseables. Proponemos esto como una aspiración indispensable si queremos que la formación docente sea un factor de transformación. De forma similar, echamos en falta el reconocimiento de que la formación del profesorado tiene sus propias pedagogías, y que éstas varían según el campo formativo. No parece estar sobre la mesa la preocupación por contar con modelos especializados y robustos de FDEC, que habiliten a las y los futuros docentes para implementar enfoques concretos de educación para la ciudada-

nía. Con estos elementos vislumbraríamos un horizonte en el que la FDEC en México podría evolucionar significativamente.

Acompañando estas preocupaciones, los resultados del presente estudio sugieren una desatención a la FDEC por parte de las autoridades educativas que resulta grave, pues sin una adecuada formación del profesorado, el *status quo* tiende a permanecer a pesar de las sucesivas reformas curriculares, incluido el actual codiseño de planes y programas en las escuelas normales.

Al mismo tiempo, no se puede obviar que la auténtica promoción de enfoques críticos y participativos de educación para la ciudadanía conlleva el cuestionamiento e incluso la subversión de algo tan rígido y estatista como puede resultar la formación docente, especialmente en su directa relación con las escuelas de educación básica. De ahí que concluyamos que llevar a cabo una FDEC alineada con dichos enfoques es de algún modo antisistémico *per se*, y por lo mismo podría ser ingenuo esperarle del propio sistema.

Conclusiones

La contribución del presente estudio radica en preguntarse por la naturaleza y por el grado de fundamentación que tiene la formación docente en educación para la ciudadanía que se lleva a cabo en México, como condición de posibilidad para transformar dicha formación, y consecuentemente, la educación en ciudadanía en los niveles básicos. El estudio representa un esfuerzo inicial para derivar algunas respuestas, pues se basa en una selección bibliográfica acotada y en las perspectivas de tres personas formadoras expertas en el campo, por lo que los hallazgos están a reserva de ampliar la información tanto documental como empíricamente.

Sin embargo, aún este esfuerzo inicial resulta fructífero, pues indica que nuestro conocimiento sobre cómo formar docentes para la educación en ciudadanía es limitado, que mucha de la formación se basa en las experiencias de los y las formadoras dentro del mismo sistema educativo más que en enfoques especializados y actualizados. Indica que la formación es excesivamente teórica, que desatiende la adecuada formación conceptual, ciudadana y didáctica del profesorado, y que se lleva a cabo en contextos institucionales que dificultan la puesta en práctica de una educación en ciudadanía crítica y vivencial.

Los resultados apuntan también a la necesidad de contar con modelos robustos de formación docente que fundamenten las pedagogías y las trayectorias por las cuales las y los futuros docentes puedan desarrollarse y prepararse para su compleja labor. Varios programas especializados, iniciativas especiales y experiencias de formación docente en campos aledaños -como el de la convivencia escolar- podrían ser referentes para emprender estos esfuerzos que resultan indispensables para revertir un *status quo* cuya inercia ha trascendido sucesivas y contrastantes reformas educativas.

Referencias

- Chávez, M. C. (2010). *Formación cívica y ética. Oferta de actualización para maestros*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D405.pdf>
- Fierro, M. C., Lizardi, A., Carbajal, P., Rivero, E., Ochoa, A., Chávez, M. C., Perales, C., Brito, T. E., Ramírez, P. y Cervantes, D. (2024). Convivencia escolar. Un tema en construcción. En A. J. Furlán, M. T. Prieto y Ochoa, N. E. (Coords.), *Estado del conocimiento "Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021"*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fierro-Evans, C., Carbajal-Padilla, P. y Ramírez-Palacios, P. (2021). Convivencia escolar en contextos de violencia. Una experiencia de formación de docentes en el Estado de Guerrero en tiempos de pandemia. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. CNIE-2021. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0590.pdf>
- Finol, M. y Camacho, H. (2022). El método fenomenológico hermenéutico. *Encuentro Educativo*, 28(2), 41-60. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/41840/48384>
- Flick, U. (2004). *Introducción a los métodos de investigación cualitativa*. Morata.
- Gadamer, H.G. (1998). *Verdad y método II*. Sígueme.
- Gutiérrez, M. y Santisteban, A. (Coords.) (en prensa). *La educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado en Iberoamérica*. Concytec.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, (2016). *Estudio internacional de educación cívica y ciudadana*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D318.pdf>
- Latapí, P. (2023). Formación ciudadana y enseñanza de la historia en México. En J. Domínguez, M. Alvarado y H. Torres. (Coords.), *La historia: investigación y su enseñanza en tiempos pandémicos*, (pp. 123-138). Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas / Red de Especialistas en Didáctica, Difusión, Investigación y Enseñanza de la Historia.
- Latapí, P., Estrada, M. M., Arteaga, B., Guerrero, M. G., Rivas, E. D., Rodríguez, M. R., Trejo, D., Vázquez, F., Alvarado, M., Báez, J. A., Félix, H. y Torres, H. (en prensa). Contextos y políticas sobre la formación ciudadana y su relación con la formación inicial docente en México. En M. Gutiérrez y A. Santisteban (Coords.), *La educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado en Iberoamérica*, (pp. 7-27). Concytec.
- Magendzo, A. y Arias, R. A. (2015). *Informe Regional 2015. Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina*. SREDECC / PADCCCEAL. <https://new.civiced.org/images/stories/Civitas/Resources/Informe%20regional%202015%20-%20Educacion%20ciudadania.pdf>
- Navarrete, Z. (2023). Modelos y programas de formación inicial docente en Chile y México. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 165-183.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Didáctica de la Formación Cívica y Ética*. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/rN4lPgJeEz-5846.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Enfoques y articulación en la enseñanza de la FEyC*. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/Yne5vZlLw-5715.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la FEyC*. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/oHAAnu3MBV-5726.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Planificación didáctica para la formación ética y ciudadana*. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/393ucX4JVD-5725.pdf>
- Trejo, D. (2023). El problema de las concepciones sobre ciudadanía en México y las resistencias al cambio entre los profesores en educación básica. En J. Domínguez, M. Alvarado y H. Torres. (Coords.), *La historia: investigación y su enseñanza en tiempos pandémicos*, (pp. 291-304). Centro de Actua-

lización del Magisterio en Zacatecas / Red de Especialistas en Didáctica, Difusión, Investigación y Enseñanza de la Historia.

UNESCO (2017). *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369972_spa

Yurén, M. T. (2009). *Informe final de la investigación de la asignatura Formación Cívica y Ética en la secundaria general, técnica y telesecundaria*. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Agradecimientos · Acknowledgment

Agradecemos a las tres personas formadoras de docentes en educación para la ciudadanía por su generosa disposición y valiosa colaboración en las entrevistas.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.62>


Educação para uma Cidadania Democrática: da formação inicial de professores às práticas de sala de aula em Portugal

Education for democratic citizenship: from initial teacher training to classroom practices in Portugal

Alfredo Gomes Dias  000-0001-6500-844X

Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa, Portugal.

adias@eselx.ipl.pt

Maria João Barroso Hortas  0000-0002-3159-8362

Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa, Portugal.

mjhortas@eselx.ipl.pt

Fechas · Dates

Recibido: 30 de julio de 2024

Aceptado: 13 de septiembre de 2024

Publicado: 30 de septiembre de 2024

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Gomes Dias, A., & Barroso Hortas, M. J. (2024). Educação para uma Cidadania Democrática: da formação inicial de professores às práticas de sala de aula em Portugal. *REIDICS*, 15, 62-78. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.62>

Resumo

A formação de professores, na Escola Superior de Educação de Lisboa, integra uma unidade curricular no mestrado em Ensino do 1.º ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo, que objetiva o desenvolvimento de Competências para uma Cultura da Democracia (CCD).

Tendo como referência as 20 CCD (Conselho da Europa, 2017), introduziram-se mudanças na unidade curricular *Sociedade, Cultura e Território*, integrada na área da Didática das Ciências Sociais (DCS), que têm sido incorporadas pelos estudantes nas práticas de ensino supervisionadas (6-12 anos).

Este artigo foca-se na reflexão crítica sobre as estratégias de ensino e aprendizagem experienciadas na formação inicial, no âmbito da DCS, e mobilizadas nas práticas que implementam com alunos de 6 a 12 anos. São objetivos: (1) reconhecer os efeitos das estratégias implementadas na formação inicial no domínio das CCD; (2) analisar as competências desenvolvidas pelos alunos do ensino básico e refletir sobre as práticas que garantem o desenvolvimento dessas competências; (3) analisar as CCD privilegiadas nas práticas dos estudantes e os resultados dos seus projetos pedagógico-didáticos.

Metodologicamente, realiza-se uma análise documental que enquadra as CCD na formação inicial de professores e uma análise de conteúdo dos doze relatórios finais de mestrado (2021 a 2023), que centram a intervenção educativa e a investigação no desenvolvimento de CCD.

Como resultados evidencia-se o reconhecimento da DCS na formação inicial, no âmbito das CCD, facilitando práticas direcionadas para a construção de uma cidadania crítica e democrática. Salienta-se também o impacto positivo dos projetos implementados nas salas de aula para promover as CCD e, deste modo, contribuir para a formação de crianças e jovens competentes para ler, interpretar criticamente e intervir na realidade social.

Palavras chave: Práticas educativas; competências para uma cultura da democracia; cidadania crítica; formação inicial de professores; didática das ciências sociais.

Resumen

La formación del profesorado, en la Escola Superior de Educação de Lisboa, forma parte de una unidad curricular del master en Enseñanza en el 1er ciclo y en Portugués e Historia y Geografía de Portugal en el 2º ciclo, con el objetivo de desarrollar Competencias para una Cultura de Democracia (CCD). Tomando como referencia el 20 CCD (Consejo de Europa, 2017), se introdujeron cambios en la unidad curricular *Sociedad, Cultura y Territorio*, integrada en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS), que han sido incorporados por los estudiantes en las practicas supervisadas (6-12 años). Este artículo se centra en una reflexión crítica sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje vividas en la formación inicial, en el ámbito de las DCS, y movilizadas en las prácticas que se implementan con alumnos de 6 a 12 años. Los objetivos son: (1) reconocer los efectos de las estrategias implementadas en la formación inicial en el campo del CCD; (2) analizar las competencias desarrolladas por los alumnos de primaria y reflexionar sobre las prácticas que garantizan el desarrollo de estas habilidades; (3) analizar el CCD privilegiado en las prácticas de los estudiantes y los resultados de sus proyectos pedagógico-didáticos. Metodológicamente se realiza un análisis documental que enmarca la CCD en la formación inicial del profesorado y un análisis de contenido de los doce informes finales de máster (2021 a 2023), que centran la intervención educativa y la investigación en el desarrollo de la CCD. Los resultados muestran el reconocimiento de la DCS en la formación inicial, en el ámbito del CCD, facilitando prácticas orientadas a la construcción de ciudadanía crítica y democrática. También se destaca el impacto positivo de los proyectos implementados en

las aulas para promover el CCD y, de esta manera, contribuir a la formación de niños y jóvenes competentes para leer, interpretar críticamente e intervenir en la realidad social.

Palabras clave: prácticas educativas; habilidades para una cultura de la democracia; ciudadanía crítica; formación inicial docente; didáctica de las ciencias sociales

Abstract

Teacher training, at Escola Superior de Educação de Lisboa, has since 2020 included a curricular unit in the master's degree in Teaching in the 1st cycle and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd cycle, which aims to develop Competences for Democratic Culture (CDC).

Taking as a reference the 20 CDC (Council of Europe, 2017), the training component in the field of Didactics of Social Sciences (DSS) was reformulated, introducing changes in the curricular unit *Society, Culture and Territory*. These changes have produced visible results in supervised teaching practices (6-12 years old).

This article focuses on critical reflection on the teaching and learning strategies experienced in initial training, within the scope of DSS, mobilized in the practices with students aged 6 to 12. The objectives are: (1) to recognize the effects of the strategies implemented in initial training in the field of CDC; (2) analyse the skills developed by elementary school students and reflect on the practices for the development of these skills; (3) analyse the CDC valued in students' practices and the results of their pedagogical-didactic projects.

Methodologically, a documentary analysis is carried out that frames the CCD in initial teacher training and a content analysis of the twelve final master's reports (2021 to 2023), which focus on a pedagogical-didactic intervention and research on development of CDC (strategies, activities and evaluation indicators).

The first result points to the recognition of the role of DSS in initial training within the scope of CDC: through content and training methodologies, SS facilitate practices aimed at building critical and democratic citizenship. Secondly, the impact of projects implemented in elementary school classes is highlighted, with the purpose of promoting CDC: evidence of the relevance in guiding future teaching practice towards training children and young people to read, interpret critically and intervene in the social reality in which they are inserted.

Keywords: educational practices; competences for a democratic culture; critical citizenship: initial teacher training; didactics of social sciences

Formação inicial de professores

A formação inicial de professores (FIP) constitui um processo integrado que envolve duas componentes complementares; por um lado, a formação científica (desde as áreas científicas de ensino às disciplinas transversais como a psicologia, a pedagogia e a sociologia); por outro lado, a formação direcionada para o exercício de uma profissão, isto é, o desenvolvimento de competências para uma prática contextualizada, crítica e reflexiva (Marcelo-Garcia, 1999).

Daqui resulta uma profunda relação teoria/prática, tema nuclear quando abordamos as opções que tomamos na formação de professores (Márquez de la Plata y González, 2002), sendo importante reconhecer aquelas que são as três componentes fundamentais na formação de um docente: as "áreas do saber científico que ele ensina (formação científica), os conhe-

cimentos das diversas áreas das ciências da educação (formação psicopedagógica teórica) e a prática na escola com vista ao contacto com os alunos e à aprendizagem do ‘saber ser’ e ‘saber estar’ como professor (formação prática)” (Mesquita y Machado, 2017, p. 98). O elo de ligação entre estas diferentes componentes da formação de professores constrói-se no modo como entendemos e estabelecemos a relação teoria-prática-reflexão, desde que esta seja entendida numa perspetiva dialética, isto é, enquanto *práxis* em que “el ser no se puede separar del pensar, el hombre de la naturaleza, la actividad de la materia, el sujeto del objeto” (Gramsci, 1970, p. 47).

É no contexto desta *práxis* que o estudante/professor se confronta com as problemáticas que emergem da prática docente, do contacto diário com os seus alunos, as quais se transformam em valiosas oportunidades para introduzir mudanças na sua prática de ensino, desde que sejam assumidas como “problemas-práticos”, tal como Ortega y Gasset (2016) os definiu: “atitude mental em que projectamos uma modificação do real, em que premeditamos dar ser ao que ainda não é, mas nos convém que seja” (p. 61). E é neste processo de desenvolvimento da relação entre teoria-prática-reflexão, que deve alicerçar-se o modelo pedagógico didático que orienta a prática de formação inicial e contínua do professor (Dias, 2021).

Num primeiro momento, a concretização deste modelo exige do estudante/professor a sua capacidade de questionar a realidade, quer sobre a sua prática, quer sobre as realidades institucionais e sociais onde desenvolve a sua ação. “É da escolha dos problemas, descobertos na escola ou na turma pelo formando, que depende a selecção das metodologias e de instrumentos de análise do real que, partindo do conhecimento destes, permitam construir alternativas de acção originadoras de mudanças desejáveis” (Estrela, 2002, p. 24).

Trazemos para este artigo uma reflexão a partir de uma experiência de formação em Ciências Sociais com estudantes que frequentam o mestrado em Ensino do 1.º ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo (MPHGP) na Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx). Pretende-se analisar as competências pedagógico-didáticas que os estudantes desenvolvem durante a formação no âmbito das Competências para uma Cultura da Democracia (CCD), a partir da Didática das Ciências Sociais (DCS), e como estas são mobilizadas nas práticas que implementam na sala de aula para conduzir os seus alunos no desenvolvimento de CCD.

Procedimentos metodológicos

Propomos realizar uma reflexão crítica sobre os processos que os estudantes da FIP desenvolvem, durante as práticas de ensino supervisionadas que realizam nas escolas de 1.º e de 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com alunos entre os 6 e os 12 anos, na implementação de estratégias de ensino e aprendizagem experienciadas no âmbito da sua formação em DCS. Esta reflexão é orientada por três objetivos: (1) reconhecer os efeitos das estratégias implementadas na ESELx, na FIP no domínio das CCD; (2) analisar as competências desenvolvidas pelos alunos do ensino básico e refletir sobre as práticas que garantem o desenvolvimento dessas competências; (3) analisar as CCD privilegiadas nas práticas dos estudantes e os resultados dos seus projetos pedagógico-didáticos.

A construção da análise organiza-se em três grandes etapas: (i) explicitação do modelo de formação implementado na ESELx, na FIP no domínio das CCD; (ii) contextualização das competências desenvolvidas pelos alunos do ensino básico e identificação das práticas que garantem o desenvolvimento dessas competências; (iii) análise e reflexão sobre as CCD privilegiadas nas práticas dos estudantes, a partir dos resultados dos seus projetos pedagógico-didáticos.

Metodologicamente recorreremos à análise documental que enquadra as CCD na FIP e a uma análise de conteúdo dos doze relatórios finais do MPHGP (2021 a 2023), realizados no âmbito das práticas de ensino supervisionadas. Nestes relatórios, foram objeto de análise as estratégias e atividades pedagógico-didáticas, os indicadores de avaliação das aprendizagens dos alunos e as CCD desenvolvidas.

Para a primeira etapa, recorreremos à análise documental, realizada a partir da Ficha da Unidade Curricular (UC) *Sociedade, Cultura e Território* do plano de estudos do MPHGP e do documento do Conselho da Europa (2017) que define as CCD. Esta primeira etapa encerra com um balanço da operacionalização do modelo de formação, a partir da análise de conteúdo dos registos de avaliação dos estudantes sobre o processo de formação vivido no âmbito da *Sociedade, Cultura e Território*, nos anos letivos de 2022-23 e 2023-24. A partir desta análise, foi possível reconhecer que o trabalho realizado nesta UC, junto dos estudantes/professores privilegia um conjunto de princípios pedagógico-didáticos que, na fase seguinte, são recuperados como categorias de análise das práticas dos alunos nas salas de aula:

- *aprendizagem centrada no aluno,*
- *participação ativa do aluno,*
- *aprendizagem autónoma e,*
- *vivência democrática na sala de aula.*

A segunda etapa, centrada na contextualização das competências desenvolvidas pelos alunos do ensino básico e identificação das práticas implementadas, decorre da análise dos relatórios finais de mestrado dos estudantes. A partir destes, recorrendo à análise de conteúdo, analisam-se os indicadores de avaliação das aprendizagens dos alunos, a partir das quatro categorias definidas na etapa anterior: *aprendizagem centrada no aluno, participação ativa do aluno, aprendizagem autónoma e, vivência democrática na sala de aula*. São também objeto de análise de conteúdo as estratégias de sala de aula, tendo sido definidas para tal, *à posteriori*, um conjunto de seis categorias de análise. Deste modo, poderemos inferir em que medida, o processo formativo realizado na ESELx contribui para uma prática promotora do desenvolvimento das CCD.

As conclusões alcançadas nesta etapa abrem-nos o caminho para a terceira e última etapa: a identificação das CCD que os estudantes privilegiaram nas suas práticas e para as quais concorreram as estratégias pedagógico didáticas em que envolveram os seus alunos. Para esta análise mobilizamos as 20 CCD definidas pelo Conselho da Europa (2017).

Didática das Ciências Sociais e Competências para uma Cultura da Democracia

A construção do modelo de formação

A formação de professores no domínio das Ciências Sociais considera (a) a especificidade desta área do saber, que se traduz no ensino da História, Geografia, História de Arte...; (b) o contributo destas disciplinas escolares para a formação cidadã dos alunos do ensino básico (6-15 anos) e secundário (15-18 anos) (Tatioux-Guillon, 2013).

No âmbito da formação em DCS na ESELx, a UC *Sociedade, Cultura e Território* aposta no desenvolvimento de competências de cidadania a partir de estratégias e práticas de sala de aula mais centradas nos estudantes, que potenciam intencionalmente dinâmicas interativas de aprendizagem. A partir da definição de uma questão problema/question social relevante, os estudantes desenvolvem um percurso investigativo, metodologicamente alicerçado na metodologia de projeto, que concorre, não só para o desenvolvimento de competências investigativas, mas também de capacidades de cooperação, respeito e resolução de problemas, entre outras. Nesta lógica, valoriza-se uma componente formativa que torna evidente a relação entre o ensino e aprendizagem das Ciências Sociais e o desenvolvimento das CCD.

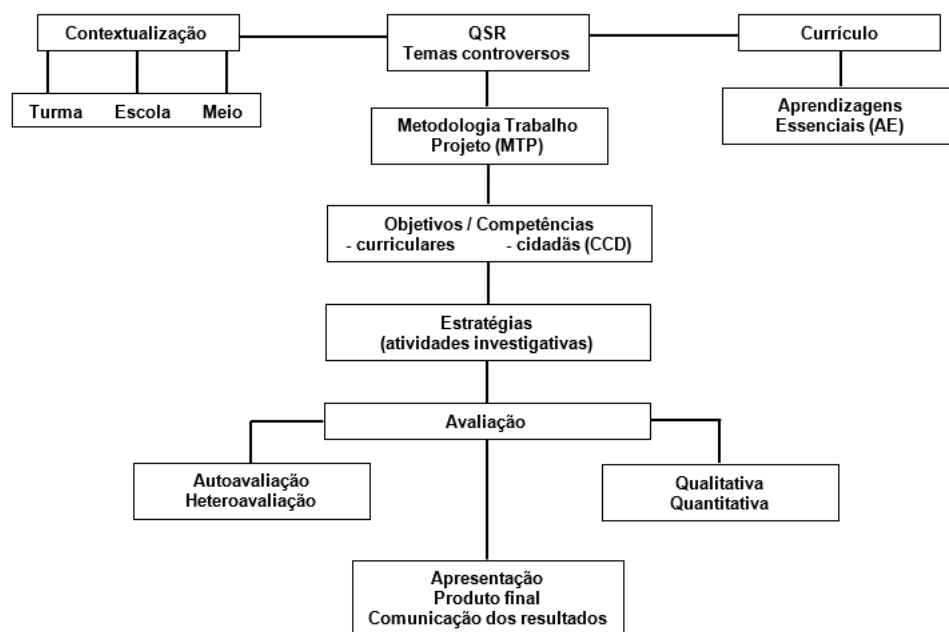
A implementação deste modelo de formação na ESELx, no âmbito da DCS, teve início em 2021, sustentando-se em metodologias investigativas e integrando as diferentes dimensões das CCD – capacidades, valores, atitudes, conhecimento e compreensão crítica – definidas no quadro de referência do Conselho da Europa (Hortas y Dias, 2023). Os valores são entendidos como “convicções gerais que as pessoas têm sobre os objetivos que merecem o nosso empenhamento na vida” (Conselho da Europa, 2017, p. 36); as atitudes incluem “uma convicção ou opinião sobre o objeto da atitude, uma emoção ou sentimento para com o objeto, uma avaliação (positiva ou negativa) do objeto e uma tendência para se comportar de uma certa maneira para com esse objeto” (p. 39); as capacidades pretendem “executar padrões complexos e bem organizados de pensamento ou comportamento, dando provas de adaptabilidade para atingir um fim ou um objetivo particular” (p. 43); e, por fim, o conhecimento é considerado como “o conjunto das informações possuídas por uma pessoa e, por compreensão, a faculdade de entender e avaliar os significados” (p. 43).

Valorizando a construção da relação entre a componente formativa e a prática docente, o modelo alicerça-se (i) na contextualização dos processos de ensino e de aprendizagem (turma, escola e meio) e, (ii) na integração do currículo prescrito em Estudo do Meio (6-10 anos) ou História e Geografia de Portugal (10-12 anos) (Figura 1).

O ponto de partida – questão social relevante ou tema controverso – deve ser, numa primeira fase, contextualizado no grupo de alunos (turma, escola e meio) e nas orientações curriculares que, em Portugal, se encontram delineadas nos documentos oficiais (*Aprendizagens Essenciais* – AE)

Figura 1

Modelo de formação em DCS/CCD



Fonte: Elaboração própria.

Tendo como eixo metodológico privilegiado a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), o percurso investigativo no domínio da DCS passa, então, pelas seguintes etapas:

- identificação de uma questão social relevante / tema controverso;
- definição de uma problemática;
- definição de objetivos, quer de aprendizagem, quer de CCD; conceção de estratégias de sala de aula, centradas em atividades investigativas;
- conceção e planificação da avaliação (quantitativa e qualitativa), envolvendo ações de auto-hetero-avaliação; comunicação do produto final e dos resultados.

A operacionalização do modelo de formação

O percurso formativo desenvolvido em *Sociedade, Cultura e Território*, UC obrigatória inserida no plano de estudos do MPHGP, valoriza uma lógica de desenvolvimento de competências investigativas e de cidadania democrática, potenciando a complementaridade entre os saberes da História e da Geografia (HeG).

Esta UC, lecionada no 2.º semestre do 1.º ano do curso de mestrado, integra cinco intencionalidades formativas: (i) aprendizagem centrada no estudante; (ii) participação ativa dos estudantes; (iii) aprendizagem autónoma; (iv) vivência democrática na sala de aula; (v) partilha de decisões. A operacionalização destas intencionalidades concretiza-se nos seguintes objetivos:

- problematizar a realidade social numa perspetiva crítica;
- construir um processo de análise crítica em HeG;

- desenvolver pensamento crítico a partir de questões sociais relevantes;
- desenhar propostas pedagógicas didáticas para desenvolver competências de cidadania democrática;
- construir um discurso analítico, crítico e reflexivo, sustentado num processo investigativo.

O percurso desenvolve-se em quatro etapas: (i) conceção do projeto de investigação; (ii) construção e desenho do projeto pedagógico-didático; (iii) comunicação; e, (iv) avaliação.

A primeira etapa – conceção do projeto de investigação – decorre em dois momentos: (1) caracterização de um contexto educativo e identificação de uma questão social relevante (QSR) ou tema controverso (TC); integração da QSR/TC nos documentos curriculares orientadores do 1.º ou 2.º CEB; identificação dos conteúdos e conceitos chave da HeG emergentes da QSR/TC; definição das Competências para uma Cultura da Democracia (CCD) potenciadas pela resolução da QSR/TC; (2) construção de um esquema conceitual que sustenta o quadro teórico emergente da QSR/TC, integrando conteúdos e conceitos da HeG, e da cidadania democrática.

Nesta etapa, os estudantes assumem o papel de investigadores, pesquisam, selecionam e organizam informação para argumentar cientificamente sobre a QSR/TC, identificando estratégias a mobilizar na sua análise.

Na segunda etapa – construção e desenho do projeto pedagógico-didático –, os estudantes assumem o papel de educador, envolvendo-se na construção de um projeto pedagógico-didático, contextualizado num grupo/turma, para exploração da QSR/TC, desafiando-se ao exercício de transposição didática do saber construído em situações de aprendizagem (Jiménez y Felices, 2018), ou seja, “a transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar” e a aplicação da “teoria a contextos reais” (Cachinho, 2017, p. 16).

Na terceira etapa – comunicação – partilha-se e reflete-se em grande grupo sobre o percurso e o produto final e, na quarta etapa – avaliação – dinamiza-se um processo participado de avaliação do trabalho realizado na UC, implicando os estudantes no debate e na reflexão conjunta a partir de quatro tópicos focados na metodologia de trabalho e no desenvolvimento de CCD: 1) apropriação das CCD; 2) práticas a privilegiar; 3) estratégias/ modalidades/ instrumentos de avaliação participada numa prática democrática; 4) democraticidade vivida na UC.

O modelo de formação: a avaliação dos estudantes

Sendo relevante fazer um balanço da operacionalização deste modelo de formação, dando a voz aos estudantes, mobilizamos para este artigo a análise de conteúdo dos registos de avaliação da UC por estes realizada, nos anos letivos de 2022-23 e 2023-24.

No primeiro tópico, o nível de apropriação das CCD referenciado pelos estudantes, destaca os processos de pesquisa, decorrentes da metodologia de projeto: *o processo de recolha de informação foi uma mais-valia para a concretização do projeto; o processo de pesquisa e de criação permitiu-me desenvolver o meu nível de apropriação das CCD; as pesquisas foram uma grande ajuda.*

Sobre as práticas a privilegiar num processo formativo que objetive o desenvolvimento das CCD, os estudantes salientam um conjunto de estratégias e atividades: *aprendizagens ativas e dinâmicas de construção de conhecimento*; centralidade e voz do estudante, permitindo *que os alunos sejam atores e autores do seu próprio conhecimento, partindo dos conhecimentos dos alunos*; realização de *trabalho cooperativo*; e, *avaliação participada*.

Esta última referência é também muito valorizada na reflexão sobre o tópico três, centrado na participação dos estudantes no decorrer da UC, destacando que a *turma participar na construção de critérios de avaliação e, os momentos de autoavaliação no fim de cada aula*.

Por fim, sobre a democraticidade vivida no processo formativo, elege-se a oportunidade para decidir o que aprender e como aprender, pois, afirmam os estudantes, *tivemos poder de decisão na escolha do tema a trabalhar, bem como no produto a apresentar e os professores deram-nos liberdade e muitas oportunidades para participarmos nas decisões tomadas ao longo da UC*.

Ensaando uma breve síntese da avaliação feita pelos estudantes, podemos confirmar que estes valorizam: (i) a aprendizagem centrada no estudante; (ii) a participação ativa e, (iii) a avaliação participada. Importa agora analisar de que modo as vivências deste processo formativo são transportadas para a construção e concretização das suas práticas enquanto professores.

As práticas dos estudantes nas escolas de 1.º e de 2.º ciclo (6-12 anos)

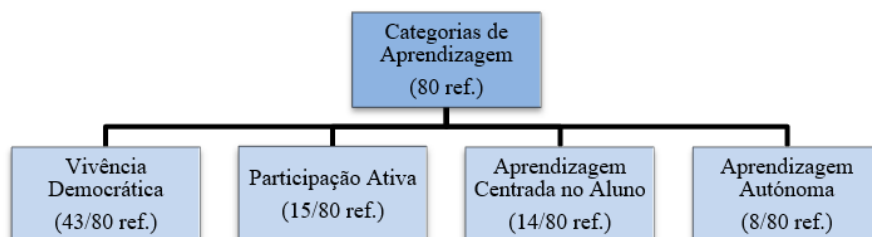
No quarto e último semestre do MPHGP, os estudantes realizam uma prática de ensino supervisionada, em que mobilizam conhecimentos e ferramentas metodológicas exploradas nos três semestres anteriores nas UC que foram lecionadas na ESELx. Para analisar de que modo as competências que desenvolvem, em *Sociedade, Cultura e Território*, são mobilizadas para o desenvolvimento das CCD nas práticas que implementam na sala de aula, recorreremos aos relatórios finais de mestrado realizados por 12 estudantes. Nestes relatórios analisámos: (i) as aprendizagens esperadas pelos alunos de 6-12 anos, a partir dos indicadores de avaliação definidos; (ii) as estratégias pedagógicas e didáticas implementadas.

Das aprendizagens dos alunos (6-12 anos) às práticas promotoras de uma cidadania democrática

Os relatórios finais dos estudantes dedicam uma secção à análise das aprendizagens realizadas pelos alunos a partir dos indicadores de avaliação, que definem previamente nos seus projetos de intervenção. São estes indicadores que mobilizamos agora para a análise das quatro categorias previamente definidas – *aprendizagem centrada no aluno, participação ativa do aluno, aprendizagem autónoma e, vivência democrática na sala de aula* – as quais correspondem, como tivemos ocasião de apresentar anteriormente, aos princípios pedagógicos e didáticos promovidos na UC *Sociedade, Cultura e Território*.

A Figura 2 ilustra a valorização atribuída a cada categoria nas práticas que os estudantes implementam em sala de aula. Com um total de 80 referências no conjunto dos doze relatórios analisados, os indicadores de avaliação definidos indicam que é na categoria *vivência democrática* que se concentra a maioria dos indicadores de avaliação (43/80 ref.), em segundo e terceiro lugar surgem, respetivamente, os indicadores relativos à *participação ativa* e à *aprendizagem centrada no aluno* e, por fim os indicadores que visam avaliar a autonomia do aluno na realização das tarefas e que integram a categoria *aprendizagem autónoma*.

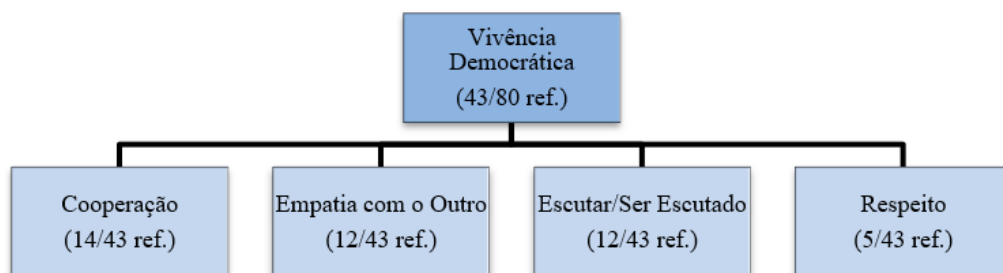
Figura 2
Categorias de análise das Aprendizagens dos Alunos



Fonte: Relatórios finais do MPHGP, anos letivos 2020-2021 a 2022-23.

A categoria *vivência democrática*, reunindo mais de 50% das referências identificadas nos indicadores de avaliação dos alunos, a qual se relaciona com as dinâmicas de trabalho em que os alunos necessitam de colaborar em grande grupo ou trabalhar com os seus pares em pequeno grupo na resolução de tarefas. As quatro subcategorias de análise que emergem evidenciam as intencionalidades subjacentes à *vivência democrática* (Figura 3) e encontram-se associadas a intencionalidades subjacentes às dinâmicas de trabalho interativas.

Figura 3
Vivência Democrática



Fonte: Relatórios finais do MPHGP, anos letivos 2020-2021 a 2022-23.

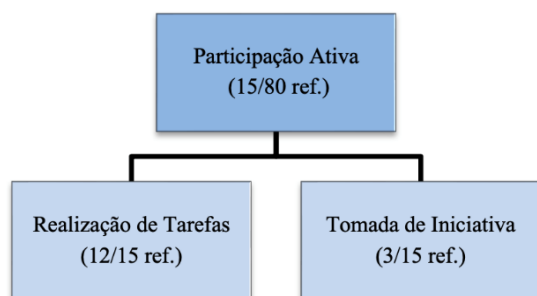
A primeira subcategoria, *cooperação*, com 14 referências num total de 43, avalia a capacidade de os alunos desenvolverem relações de trabalho com os seus colegas de turma. A *cooperação* reporta-se, por exemplo, ao “colaborar com os colegas na realização de atividades propostas” (R3), a “trabalhar em grupo de forma organizada” (R8) e, saber “partilhar ideias e opiniões” (R9). A segunda, *empatia com o outro* (12/43), remete para a capacidade necessária para efetivar os processos de cooperação em pequeno e grande grupo. Na *empatia*, destacam-se referências como a valorização de saber “colocar-se no lugar do outro” (R6, R7, R9), de “reconhecer a igualdade de todas as pessoas enquanto seres humanos” (R7) e, “reconhecer

os muçulmanos como seres iguais a si do ponto de vista humano” (R7). Na terceira, centrada na capacidade de *escutar /ser escutado* (12/43), surgem indicadores como “escuta com atenção opiniões divergentes” (R9), “respeita a intervenção do colega” (R12) e, “comenta as intervenções dos colegas” (R9). Por fim, na subcategoria *respeito* (5/43), com apenas 5 referências, destacam-se os indicadores que apelam a “respeitar a professora e os colegas em atividades de grande grupo” (R3) e “respeitar as regras de sala de aula” (R1, R3).

No que concerne à participação ativa, a sua análise permite identificar as duas subcategorias de análise que se destacam: *realização de tarefas* (12/15 ref.) e, de forma menos frequente, a *tomada de iniciativa* (Figura 4).

Sobre a primeira, associada à responsabilização do aluno pela realização do trabalho em sala de aula (12/15), destacam-se as aprendizagens que implicam “realizar as tarefas que lhe estão destinadas nas rotinas da sala” (R1), “cumprir as tarefas a que se propõe” (R4) e, “recolher a informação necessária para realizar o trabalho com os colegas” (R8).

Figura 4
Participação Ativa

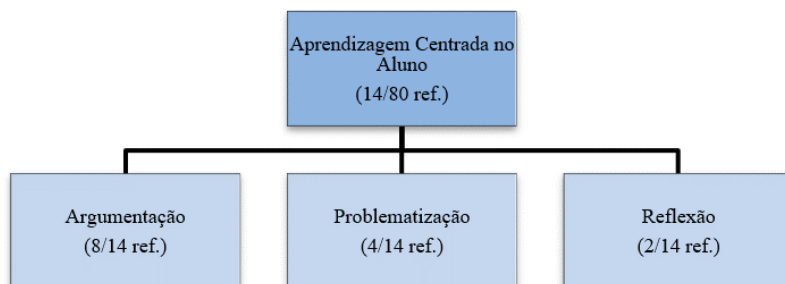


Fonte: Relatórios finais do MPHGP, anos letivos 2020–2021 a 2022–23.

Desta análise evidencia-se a importância que é dada ao envolvimento do aluno na realização das tarefas propostas, responsabilizando-o pela sua concretização. Contudo, a *tomada de iniciativa* (3/15) por parte do aluno para participar nas situações de sala de aula surge de forma muito pontual entre as aprendizagens que se espera que o aluno realize.

Para a categoria aprendizagem centrada no aluno (14/80 ref.) identificam-se três subcategorias de análise: *problematização*, *argumentação* e *reflexão* (Figura 5).

Figura 5
Aprendizagem Centrada no Aluno

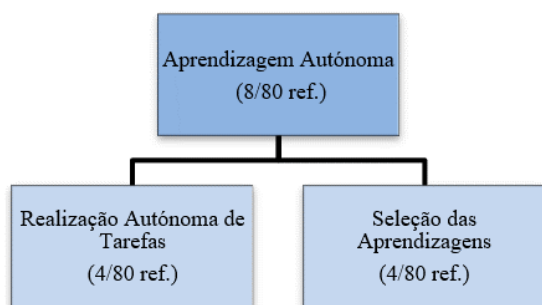


Fonte: Relatórios finais do MPHGP, anos letivos 2020–2021 a 2022–23.

A *argumentação* (8/14), subcategoria mais frequente, valoriza ações em que os alunos manifestam capacidades de “mobilizar conhecimentos/vivências prévias” (R5), “apresentar argumentos válidos” (R6), “expressar a sua opinião/ideias” (R8), “mobilizar argumentos” (R9) e, “fundamentar as suas opiniões” (R7). Na *problematização* (4/14), os alunos são convidados a “identificar um problema” (R7), a “questionar a realidade social” (R11), a problematizar a realidade” (R1). Já na *reflexão* (2/14), com apenas duas referências, surge o “refletir sobre a situação social identificada” (R1) e “expressar o que pensa perante uma situação problema” (R7). Importa reforçar que num processo de aprendizagem ancorado num modelo socioconstrutivista, o aluno deve assumir um papel central na construção das suas aprendizagens (Jófil, 2002). Os indicadores de avaliação analisados, deixam já nota que há algumas situações em que esta intencionalidade está presente, contudo apenas em cerca de 20% das referências.

A aprendizagem autónoma, categoria que reúne um número mais reduzido de indicadores de aprendizagem (8/80), reporta-se, fundamentalmente, à capacidade do aluno para a *realização autónoma de tarefas*, sem recorrer constantemente ao apoio do adulto e, por outro lado, à sua capacidade de *seleção das aprendizagens* que deve realizar (Figura 6).

Figura 6
Aprendizagem Autónoma



Fonte: Relatórios finais do MPHGP, anos letivos 2020-2021 a 2022-23.

Promover uma maior autonomia do aluno constitui um desafio difícil de implementar, até porque os contextos onde as práticas se realizam têm, à partida, rotinas instituídas e sobre as quais o estudante não pode intervir, alterando completamente as práticas do professor titular. Ainda assim, é importante destacar a presença desta intencionalidade nas aprendizagens que os estudantes propõem que os seus alunos concretizem, valorizando, por exemplo a capacidade de o aluno “realizar as tarefas sem a ajuda do adulto” (R1, R4, R12) e ser capaz de “selecionar as tarefas adequadas às suas fragilidades” (R1).

Em síntese, os projetos pedagógico-didáticos implementados pelos estudantes durante as suas práticas, no âmbito da FIP, permitiram envolver os alunos na realização de aprendizagens de *vivência democrática*, destacando-se a *cooperação*, *empatia* e *capacidade de escuta*. Também se percecionam aprendizagens no âmbito da *participação ativa*, que decorrem da responsabilização dos alunos na *realização das tarefas* propostas em pequeno e grande grupo. As aprendizagens em que os alunos assumem a *centralidade* na construção do seu conhecimento, valorizam a *argumentação* e a *problematização*, pilares fundamentais do desenvolvimento do pensamento crítico. Sobre a *aprendizagem autónoma*, conferindo maior protagonismo ao aluno na tomada de iniciativa e na consciencialização sobre as aprendizagens que deve

construir, reconhecemos que esta é pouco valorizada na intencionalidade dos indicadores de avaliação definidos nos projetos pedagógico didáticos analisados.

As estratégias pedagógicas e didáticas implementadas

A análise de conteúdo das estratégias e atividades que os estudantes identificam nos seus projetos pedagógico-didáticos permite identificar diversas opções de trabalho em sala de aula. Foram definidas seis categorias de análise, as quais reúnem um total de 174 referências:

- gestão das dinâmicas de sala de aula,
- comunicação,
- mobilização de ideias prévias,
- atividades em grupo/dinâmicas de trabalho cooperativo,
- autonomia na construção de conhecimento, e
- dinâmicas de avaliação.

Uma análise da Tabela 1 evidencia, de imediato, uma grande preocupação dos estudantes/professores com a implementação de estratégias, em sala de aula, que valorizem a realização de atividades em grupo (102/174 ref.).

Tabela 1
Estratégias de Ensino e Aprendizagem

| Estratégias de ensino e aprendizagem | Atividades | Freq. | Freq, total |
|---|--|-------|-------------|
| ATIVIDADES EM GRUPO/DINÂMICAS DE TRABALHO COOPERATIVO | Reflexão sobre questões/situações problema da realidade social | 19 | 102 |
| | Recolha e organização de informação em fontes diversas | 14 | |
| | Exploração de documentos/fontes diversas de informação | 11 | |
| | Resolução de situações problema | 11 | |
| | Debates | 10 | |
| | Argumentação | 9 | |
| | Escrita de textos coletivos | 6 | |
| | Realização de jogos didáticos | 5 | |
| | Simulação/Colocar-se no lugar do outro | 5 | |
| | Realização de trabalho de projeto | 3 | |
| | Realização de trabalho de campo | 3 | |
| | Realização de atividades investigativas | 2 | |
| | Construção de mapas e itinerários didáticos | 2 | |
| Construção de instrumentos de pesquisa | 2 | | |
| COMUNICAÇÃO | Oral em grande grupo | 15 | 28 |
| | Escrita e/ou gráfica dos resultados dos projetos | 13 | |
| AUTONOMIA NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO | | | 15 |
| GESTÃO DAS DINÂMICAS DE SALA DE AULA | | | 12 |
| MOBILIZAÇÃO DE IDEIAS PRÉVIAS | | | 11 |
| DINÂMICAS DE AVALIAÇÃO | | | 6 |
| Total | | | 174 |

Fonte: Relatórios finais do MPHGP, anos letivos 2020-2021 a 2022-23.

Nesta categoria integram-se 14 atividades muito diversas, entre as quais surgem de forma mais valorizada a “reflexão sobre questões/situações problema da realidade social” (19/102), a “recolha e organização de informação em fontes diversas” (14/102), a “exploração de documentos/fontes diversas de informação” (11/102), a “resolução de situações problema” (11/102), os “debates” (10/102) e a “argumentação” (9/102). Estas e as restantes oito atividades, de natureza interativa, evidenciam a preocupação dos estudantes em proporcionar aos seus alunos dinâmicas de trabalho que impliquem a interação no grupo/turma. É a partir destas situações de aprendizagem, em articulação com os objetivos definidos, que os estudantes preveem o desenvolvimento de competências de *vivência democrática* e de *participação ativa*, valorizando o papel do aluno.

Ocupando uma segunda posição, muito distanciada da categoria anterior, surge a categoria estratégias de comunicação (28/174), quer de comunicação “oral em grande grupo”, quer de comunicação “escrita e/ou gráfica dos resultados dos projetos”. A estas estratégias seguem-se, as que valorizam a autonomia na construção de conhecimento (15/102), a gestão das dinâmicas de sala de aula (12/102), a mobilização de ideias prévias dos alunos e, com um número de referências muito reduzido, as dinâmicas de avaliação.

Nas estratégias de *autonomia* do aluno *na construção de conhecimento*, os estudantes valorizam as atividades de realização de “ficheiros de trabalho autónomo”, “valorização das iniciativas dos alunos” na “construção social dos saberes”, de “reflexão e construção de conhecimento de forma autónoma”. Sobre a *gestão das dinâmicas de sala de aula*, as atividades organizam-se entre o “conselho/assembleia de turma”, as “rotinas do dia”, a “responsabilização dos alunos em alguns momentos da agenda semana” e, a “reflexão crítica sobre situações e comportamentos do quotidiano”. A *mobilização de ideias prévias* dos alunos ocorre de diferentes formas, a partir da “exploração de guiões de trabalho”, da realização de “esquemas concetuais”, da “exploração de textos” ou a partir de “conversas” com os alunos antes de iniciar a exploração de um novo tema/conteúdo ou conceito.

Em síntese, as estratégias de aprendizagem que os estudantes definem nos seus projetos revelam a preocupação destes em envolver os alunos em aprendizagens que impliquem o trabalho em pequeno e grande grupo. Do ponto de vista da cidadania democrática, para promover esta capacidade necessária “para participar plenamente com outros em atividades, tarefas e projetos comuns” (Conselho da Europa, 2017, p. 49), os estudantes recorrem a um conjunto diverso de atividades, colocando ênfase nas atividades que conduzem os alunos na reflexão e resolução de questões/situações problema, na recolha e organização de informação a partir da exploração de fontes diversas, envolvendo-os ainda em momentos de debate que impliquem a argumentação de diferentes pontos de vista (Slavin, 1980; Arató y Varga, 2015). A sua atenção é também direcionada para a comunicação, oral e escrita, prevendo momentos de autonomia do aluno na construção de conhecimento.

As CCD desenvolvidas pelos alunos

A análise de conteúdo dos textos produzidos pelos estudantes, nos seus relatórios finais de conclusão do mestrado, relacionados com a avaliação dos objetivos dos seus projetos de

intervenção na sala de aula, permite identificar as CCD que foram objeto dos processos de ensino e aprendizagem implementados com os diferentes grupos de crianças (Tabela 2).

Em primeira instância, observa-se uma significativa diversidade de competências que foram promovidas a partir das estratégias e atividades implementadas em sala de aula, ainda que oito tenham uma frequência inferior a 3, por surgirem num número menor de projetos.

Tabela 2
CCD desenvolvidas pelos alunos

| Competências para uma Cultura da Democracia | | Freq. | Freq. (total) | Freq. % |
|---|--|-------|---------------|---------|
| CAPACIDADES | Cooperação | 7 | 30 | 43,48 |
| | Análise e pensamento crítico | 6 | | |
| | Empatia | 5 | | |
| | Capacidades linguísticas, comunicativas | 3 | | |
| | Autonomia | 3 | | |
| | Capacidades de escuta e observação | 3 | | |
| | Resolução de conflitos | 2 | | |
| | Flexibilidade e Adaptabilidade | 1 | | |
| ATITUDES | Respeito | 7 | 19 | 27,54 |
| | Espírito cívico | 4 | | |
| | Responsabilidade | 3 | | |
| | Tolerância para com a incerteza | 2 | | |
| | Eficácia pessoal | 2 | | |
| | Abertura à diversidade cultural | 1 | | |
| VALORES | Valorização da diversidade cultural | 4 | 11 | 15,94 |
| | Valorização da democracia | 3 | | |
| | Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos | 3 | | |
| | Valorização da igualdade | 1 | | |
| CONHECIMENTO E COMPREENSÃO CRÍTICA | Conhecimento e compreensão crítica do mundo | 6 | 7 | 10,14 |
| | Conhecimento e compreensão crítica de si mesmo | 1 | | |
| PARTICIPAÇÃO | | 2 | 2 | 2,90 |
| Total | | | 69 | 100,00 |

Fonte: Relatórios finais do MPHGP, anos letivos 2020-2021 a 2022-23.

É de destacar que é na área de competência Capacidades (43,5%) que se situam cerca de metade das competências trabalhadas, com particular destaque para a *cooperação*, *pensamento crítico* e *empatia*. A segunda área mais valorizada corresponde às Atitudes (27,5%), com o protagonismo das competências *respeito* e *espírito cívico*. No conjunto, Capacidades e Atitudes reúnem 71% das competências identificadas pelos estudantes na sua avaliação das competências para as quais os seus projetos concorreram. Na área Valores a frequência das competências identificadas oscila entre 4 e 1, destacando-se a *valorização da diversidade cultural*. Finalmente, na área Conhecimento e Compreensão Crítica, a competência conhecimento e compreensão crítica do mundo surge em seis dos 12 projetos analisados.

Centrando a nossa atenção nas competências com 4 ou mais referências no conjunto dos relatórios analisados percebemos quais as CCD que foram privilegiadas nos diferentes contextos da prática: com 7 referências, *cooperação* e *respeito*; com 6 referências, *análise e pen-*

samento crítico, e conhecimento e compreensão crítica do mundo. Segue-se a empatia com 5 referências e, com 4, o espírito cívico e a valorização da diversidade cultural.

As razões que levaram ao privilegiar destas competências estão diretamente associadas à característica e necessidades dos alunos, às metodologias de ensino implementadas na sala de aula e aos conteúdos de HeG trabalhados.

Em síntese, podemos afirmar que o conjunto de CCD identificadas nos relatórios revela a sua valorização pelos estudantes, dando sequência do processo formativo vivido na UC *Sociedade de Cultura e Território* nas suas práticas de sala de aula com as crianças. Mesmo que, para algumas CCD, a investigação nos informe que a frequência com que são trabalhadas é reduzida, tal não significa que não façam parte do repertório dos estudantes, mas sim que a sua valorização dependeu da especificidade dos contextos onde desenvolveram a sua prática.

Conclusão

A análise realizada a partir dos relatórios finais de mestrado dos estudantes da ESELx, centrados na investigação, reflexão e prática em torno do desenvolvimento de CCD, permite-nos considerar que as mudanças introduzidas em 2020/2021 na UC *Sociedade, Cultura e Território*, no domínio das Ciências Sociais, começou a dar os seus frutos. O facto de, em quatro anos, entre 2021 e 2024, terem sido produzidos 12 estudos diretamente relacionados com as CCD, demonstra o impacto que esta disciplina tem tido na formação dos futuros professores.

As intencionalidades definidas naquela UC revelam-se nas práticas dos estudantes, quando se encontram na sala de aula, a implementar os seus projetos pedagógico-didáticos, com alunos do ensino básico (6-12 anos), revelando a capacidade de conceber um ensino contextualizado, a partir do qual identificam as CCD que devem/podem ser desenvolvidas.

A centralidade que as *capacidades* e as *atitudes*, domínios definidos nas CCD, ocupam nas práticas e, conseqüentemente, nos estudos incluídos nos seus relatórios finais de mestrado, é também um sinal de que há ainda um trabalho que deve ser continuado e aprofundado. A formação na ESELx, nomeadamente na UC *Sociedade, Cultura e Território*, deverá ajudar os estudantes a despertar para os outros domínios: o *conhecimento e compreensão do mundo* e os *valores*. Mas, fica também evidente o contributo da Didática das Ciências Sociais, História e Geografia, para a formação de professores conscientes da necessidade de contribuir para que as novas gerações estejam capacitadas para o exercício de uma cidadania crítica, democrática e transformadora.

Em breves palavras, os estudantes (i) reconhecem a importância de implementar um projeto de investigação-reflexão para alicerçar projetos pedagógico-didáticos no âmbito das Ciências Sociais, História e Geografia; (ii) assumem a necessidade de considerar todas as CCD, mediando-as a partir das características dos contextos, das QSR/TC selecionadas e das orientações curriculares; (iii) implementam processos de avaliação sobre a prática, que evidenciam as metodologias facilitadoras da participação ativa dos alunos, no desenvolvimento das CCD na sala de aula do ensino básico (6-12 anos).

Referencias

- Arató, F., y Varga, A. (2015). *A Handbook for learning together – an introduction to co-operative learning*. University of Pécs.
- Cachinho, H. (2017). Criar asas: dos desafios da formação de professores de geografia na pós-modernidade. *Revista de Educação Geográfica*, 1, 9-19. <https://doi.org/10.21747/GeTup/1a1>
- Conselho da Europa (2017). *Competências para uma Cultura da Democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Conselho da Europa.
- Dias, A. (2021). Prática de Ensino Supervisionada em História e Geografia de Portugal no 2.º CEB: perspetiva crítica para a mudança. *Da investigação às práticas*. 1(11), 80-101. <https://doi.org/10.25757/invep.v11i1.225>
- Dias, A., y Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo Competências Investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: Abordagens a partir da Didática da História e da Geografia. *Saber & Educar*, 20, 188-200. [10.17346/se.vol20.160](https://doi.org/10.17346/se.vol20.160)
- Estrela, A. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, XI(1), 17-29.
- Gramsci, A. (1970). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Ediciones 62.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção. O Planeamento em Ciências Sociais*. Principia.
- Hortas, M. J., y Dias, A. (2023). In M. E. Cambil, A. R. Fernández y N. De Alba (Coord.) *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 629-637). Narcea.
- Jiménez, M. D., y Felices, M. M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado. La infancia refugiada siria como problemática. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 87-102. <http://dx.doi.org/10.17398/2531-0968.03.87>
- Jófil, Z. (2002). Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias e Práticas*, 2(2), 191-208.
- Marcelo-Garcia, C. (1999). *Formação de professores*. Porto Editora.
- Márquez de la Plata, J., y González, G. (2002). Las actividades de enseñanza como punto de partida para el cambio real en la formación inicial del profesorado de primaria. In J. Estepa-Jiménez, M. de la Calle y M. Sánchez-Agustí, *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 499-514). AUPDCS, Editorial Libros Activos.
- Ortega y Gasset, J. (2016). *O que é a filosofia?* Cotovia.
- Slavin, R. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342. <https://doi.org/10.3102/00346543050002315>
- Tutiaux-Guillon, N. (2013). Réflexions sur la recherche en didactique de l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté. In J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Vol. 1, pp. 563-576). AUPDCS, RIDCS e UAB.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)


<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>




<https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.79>

La formación inicial del profesor para la ciudadanía en una universidad pública del Perú


The teacher's initial training for the citizenship at a public university in Peru

Juan Carlos Palomino Paredes  0000-0001-5333-9516


Universidad Nacional Mayor de San Marcos
jpalominop@unmsm.edu.pe

Ingrid Alvarado Alvarado  0000-0002-4091-6959

Escuela Superior Pedagógica Pública Monterrico
ialvarado@monterrico.edu.pe

Josselyn Diana Victoria Villavicencio Camacho  0000-0003-3210-2805

Universidad Nacional Mayor de San Marcos
josselynvillavicencio@gmail.com

Daniel Fabian Roca Flores Pinto  0000-0002-4630-9199

Secretaría Estadual de Educação de Minas Gerais
danielroca2405@gmail.com

Fechas · Dates

Recibido: 1 de julio de 2024

Aceptado: 16 de septiembre de 2024

Publicado: 30 de septiembre de 2024

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Palomino Paredes, J. C., Alvarado Alvarado, I., Villavicencio Camacho, J. D., & Flores Pinto, D. F. (2024). La formación inicial del profesor para la ciudadanía en una universidad pública del Perú. *REIDICS*, 15, 79-97. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.79>

Resumen

Ser docente recobra hoy en día una nueva importancia en la formación de ciudadanos. Por un lado queremos personas críticas y comprometidas con su tiempo y, para ello, es fundamental conocer el mundo en el que vivimos, situarnos en estos nuevos contextos de cambios y regulaciones, somos partícipes de la crisis mundial y nacional, las migraciones y sus problemas de integración, las tensiones políticas, económicas, sociales y culturales de cada región; hechos que nos deben permitir dar respuestas en los propios escenarios educativos con una reflexión crítica y una acción participativa. El presente trabajo académico presenta un abordaje cualitativo y descriptivo; y surge del análisis de algunos documentos relacionados con la política educativa de nuestro país; la Ley General de Educación del Perú, el Proyecto Educativo Nacional, planes curriculares, así como los sílabos de carrera profesional de Historia y geografía de una universidad pública, con el objetivo de identificar, categorizar y analizar las asignaturas en donde explícita o implícitamente se abordan los temas relacionados con ciudadanía.

Finalmente, luego del análisis documental de los sílabos de la carrera profesional de historia y geografía en una universidad pública de Lima, presentamos la discusión de los hallazgos obtenidos y las conclusiones respectivas. Es importante mencionar que sobre la formación de los profesores para la ciudadanía, existen diversos estudios peruanos, que nos permiten una aproximación complementaria sobre los desencuentros entre la formación docente que se busca impartir en las universidades y el desarrollo de las materias de ciencias sociales en las escuelas.

Palabras clave: formación inicial docente; ciudadanía; políticas públicas

Abstract

Being a teacher today has regained new importance in the formation of citizens. On one hand, we want individuals who are critical and committed to their time, and for this, it is essential to understand the world we live in, to position ourselves within these new contexts of change and regulations. We are participants in the global and national crises, migration and its integration issues, as well as the political, economic, social, and cultural tensions of each region—factors that should enable us to provide responses in educational settings through critical reflection and participatory action. This academic work presents a qualitative and descriptive approach, arising from the analysis of documents related to the educational policy of our country: the General Education Law of Peru, the National Education Project, curricular plans, as well as the syllabus of the History and Geography degree program at a public university, with the aim of identifying, categorizing, and analyzing the subjects where citizenship-related issues are addressed, either explicitly or implicitly.

Finally, after conducting a documentary analysis of the syllabus from the History and Geography degree program at a public university in Lima, we present a discussion of the findings and the respective conclusions. It is important to mention that, regarding teacher training for citizenship, there are various Peruvian studies that provide a complementary perspective on the gaps between the teacher training intended to be provided at universities and the development of social science subjects in schools.

Keywords: initial teacher training; citizenship; public policies

Introducción

En el escenario global contemporáneo, la educación para la ciudadanía (EpC) emerge como un componente indispensable en la formación integral de las personas, permitiendo una mejor comprensión y participación en las dinámicas sociales, políticas y culturales de las sociedades. El enfoque de Manco Rueda et al. (2019), que identifica la responsabilidad por el otro, la participación democrática y la redistribución como pilares esenciales de la EpC, proporciona un marco de referencia robusto para el desarrollo educativo. Estos principios, más que simples conceptos teóricos, encuentran una aplicación directa y práctica en el proceso educativo, configurándose como elementos clave en la formación de ciudadanos activos y conscientes.

Integrar estos valores en la educación no solo refuerza el sentido de pertenencia y responsabilidad social en los estudiantes, sino que también establece una base sólida para el fortalecimiento de sociedades más inclusivas, justas y participativas. Al inculcar estas competencias desde los primeros años de formación, se prepara a los individuos para abordar los complejos desafíos que plantea la sociedad actual, promoviendo una mentalidad crítica y colaborativa, tal como subraya la UNESCO (2017). De este modo, el análisis de Manco Rueda et al. se convierte en una guía esencial para quienes buscan transformar el proceso educativo en una herramienta de cambio social y desarrollo democrático.

Tras el término del régimen fujimorista en Perú, se pusieron en marcha importantes reformas educativas destinadas a fomentar la ciudadanía, centradas en promover el respeto a los derechos y deberes, así como la diversidad (Cuenca et al., 2016; Stojnic y Román, 2016; Ugarte, 2015). Sin embargo, actualizar la formación docente para abordar estos temas de ciudadanía aún representa un reto considerable. Existe un escepticismo notable entre los educadores respecto a si la democracia actual mejora realmente su calidad de vida. Predomina la percepción entre los docentes de que la educación debe priorizar la preparación de estudiantes para el mercado laboral más que para la participación en una sociedad democrática. También observan que la implicación ciudadana en el desarrollo de políticas educativas ha sido errática y poco clara.

Esta percepción se ve respaldada por varios estudios que analizan la relación entre los profesores y la implementación de políticas democráticas. Constantino Caycho (2012) subraya la dificultad de los docentes para conciliar la normativa educativa con la realidad de las aulas, impactando negativamente su percepción sobre el valor de la educación en democracia. Asimismo, Cuenca y Urrutia (2020) señalan que aunque los profesores reconocen la importancia de la educación cívica, la consideran de impacto limitado en comparación con otros intereses personales o profesionales. Además, investigaciones de Stojnic (2015) indican que, si bien la experiencia escolar puede fomentar una actitud más favorable hacia la democracia, este efecto no es uniforme ni contundente para todos los educadores (Stojnic, 2015).

Una mirada crítica sobre la formación inicial de los profesores en el Perú

El Perú cuenta con una legislación general para la educación y normas específicas para la formación docente. La Ley General de Educación N° 28044, promulgada en 2003, y la Ley de Reforma Magisterial N° 29944, de 2012, son las bases del sistema educativo peruano. Estas

leyes buscan promover el desarrollo integral de la persona, estableciendo lineamientos para las actividades educativas, tanto públicas como privadas, y definen las líneas generales de la política educativa que el Estado debe seguir.

La Ley Universitaria N° 30220, aprobada en 2014, también es relevante, ya que regula la educación superior y, por ende, la formación inicial docente, que se realiza en centros de educación superior como universidades e institutos pedagógicos. Esta formación es de nivel de pregrado y está destinada a preparar a los futuros docentes para enfrentar los desafíos del sistema educativo.

Estas leyes buscan formar ciudadanos con fuertes convicciones democráticas, capaces de desenvolverse en un mundo altamente competitivo y tecnológico. Promueven el desarrollo de una sociedad que practica valores cívicos y morales, basados en el respeto al otro, la honestidad y la responsabilidad. Sin embargo, aunque los principios legales están en sintonía con los pilares de la educación para la ciudadanía, su implementación enfrenta diversos problemas.

A pesar de la existencia de esta legislación, las políticas educativas neoliberales implementadas desde la década de 1990 han influido significativamente en el sistema educativo peruano. Estas políticas, orientadas al mercado, priorizan la eficiencia, la competitividad y la adaptación de los docentes a las necesidades del mercado laboral, lo que ha llevado a una transformación en el perfil profesional requerido para los educadores (Saavedra & Suárez, 2002).

El Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) del 2016 en Perú es un documento fundamental que orienta la educación básica en todo el país. Este currículo fue desarrollado en respuesta a la necesidad de actualizar y mejorar la calidad educativa, reflejando así las tendencias globales y las necesidades locales. Su estructura y contenido están diseñados para preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI, con un fuerte énfasis en la formación integral y el desarrollo de competencias. El CNEB se estructura en torno a competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y enfoques transversales, que son esenciales para garantizar una educación relevante y contemporánea:

- **Competencias:** Son conjuntos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los estudiantes deben desarrollar para actuar efectivamente en diversos contextos. Estas competencias están interrelacionadas y son aplicables a situaciones reales de la vida.
- **Capacidades:** Se refieren a las habilidades específicas que los estudiantes necesitan adquirir para desarrollar cada competencia. Incluyen aspectos cognitivos, socioemocionales y físicos.
- **Estándares de aprendizaje:** Definen los niveles de desempeño esperados en cada competencia y capacidad, permitiendo evaluar objetivamente el progreso de los estudiantes a lo largo de su educación básica.
- **Enfoques transversales:** Son principios que deben impregnar todas las áreas y actividades educativas, promoviendo valores como el respeto por la diversidad, la igualdad de género, el cuidado del medio ambiente, entre otros.

Dentro del CNEB, la Educación para la Ciudadanía (EPC) ocupa un lugar destacado, reconociendo la importancia de formar ciudadanos informados, responsables y comprometidos con su comunidad y el mundo. La EPC se integra a través de varias competencias y enfoques transversales que buscan fomentar:

- **Comprensión de la realidad social y política:** Capacitar a los estudiantes para que comprendan los sistemas políticos y sociales, y desarrollen una conciencia crítica sobre los asuntos nacionales e internacionales.
- **Participación activa y democrática:** Promover habilidades para la participación efectiva y ética en la vida pública, fomentando el diálogo, el respeto mutuo y el compromiso con el bien común.
- **Respeto por los derechos humanos y la diversidad:** Inculcar el respeto por los derechos fundamentales y valorar la diversidad cultural, étnica y de género como elementos enriquecedores de la sociedad.
- **Desarrollo de una conciencia ética y de justicia social:** Fomentar una ética basada en la justicia, la integridad y el respeto por la ley.

El principal desafío para los docentes en el Perú radica en adaptar su práctica pedagógica diaria a los nuevos requerimientos del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) del 2016, el cual demanda una enseñanza basada en competencias que prepara a los estudiantes para enfrentar las complejidades del mundo actual. La integración efectiva de estas competencias, como el pensamiento crítico, la creatividad y la ciudadanía, requiere que los docentes no solo actualicen sus conocimientos, sino que también transformen sus métodos pedagógicos para responder adecuadamente a las demandas del siglo XXI.

Históricamente, la formación docente en el Perú ha estado centrada en la adquisición y dominio de contenidos, lo que determinaba la calidad educativa según la cantidad de conocimientos acumulados. Sin embargo, este enfoque ha quedado desfasado frente a las exigencias actuales del sistema educativo, que requieren maestros capaces de fomentar habilidades clave como la autonomía, la responsabilidad y la resolución de problemas en contextos sociales diversos. En este sentido, la formación docente debe transformarse para capacitar a los profesores a asumir un rol más activo en la educación para la ciudadanía, esencial para el fortalecimiento democrático y social del país.

A pesar de los esfuerzos por actualizar el currículo y las competencias requeridas, la implementación de las políticas educativas sigue siendo problemática. La Ley General de Educación establece principios amplios, pero no regula de manera clara la formación inicial docente. Este vacío normativo ha dificultado la creación de un marco coherente que guíe la formación de los educadores desde sus primeras etapas, lo que impide una verdadera alineación entre la formación docente y las necesidades reales del sistema educativo peruano.

La formación continua o en servicio, por otro lado, también enfrenta limitaciones significativas. Los programas de capacitación, gestionados por el Ministerio de Educación, se desarrollan bajo un enfoque centralista que no responde a las particularidades regionales y locales. Esta falta de adaptación a las necesidades específicas de las diferentes zonas del país genera

una desconexión entre los docentes que se encuentran en formación inicial y aquellos que ya están en servicio, obstaculizando la creación de una educación inclusiva y equitativa en todas las regiones.

Los programas de formación inicial docente ofrecidos no deberían estar alejados de los problemas reales que un educador debe resolver en su trabajo. En los últimos años, especialmente después de la pandemia, los docentes enfrentan desafíos con estudiantes emocionalmente inestables, socialmente desfavorecidos y afectados por situaciones como la migración, la xenofobia y la marginación. Estos estudiantes enfrentan futuros inciertos y son proclives a la delincuencia, lo que preocupa a las familias y a la sociedad.

Además, existen aulas multigrado en áreas rurales y marginales donde se requieren acciones diversas para la resolución de conflictos y una atención educativa diferenciada. Los docentes deben estar preparados para abordar estas situaciones, lo que requiere una formación específica que actualmente no está suficientemente contemplada en los programas de formación.

La profesión docente en el Perú es a menudo considerada temporal por los propios estudiantes, quienes la ven como un paso en el proceso de encontrar otros empleos de mayor prestigio. Para algunos, fue su segunda opción al ingresar a la universidad. Esto refleja una desvalorización de la profesión docente y una pérdida de identidad, influenciada por las políticas neoliberales que han proletarizado y devaluado el trabajo docente.

Es fundamental reforzar el papel del docente como profesional de la educación, comprometido política y socialmente con la enseñanza. La formación del ciudadano requiere una dimensión política que posibilite la formación de ciudadanos críticos y transformadores. La formación general del profesorado es esencial en este sentido, ya que les proporciona las herramientas necesarias para impartir educación para la ciudadanía.

La legislación educativa en Perú, en particular la Ley General de Educación N° 28044 de 2003 y la Ley de Reforma Magisterial N° 29944 de 2012, establece objetivos ambiciosos orientados a la promoción de valores democráticos y la importancia de la práctica docente en la formación inicial y continua de los profesores. No obstante, estas leyes a menudo enfrentan desafíos en su implementación, principalmente debido a la falta de regulaciones específicas que articulen con claridad los pasos a seguir para la formación inicial docente, generando así un vacío normativo que impide la consecución efectiva de los resultados esperados.

Además, la Ley de Reforma Magisterial supervisa los centros de educación superior a través del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SI-NEACE). Este sistema establece un marco de normas y procedimientos que buscan garantizar la calidad de la formación docente mediante la definición y aplicación de criterios y estándares de evaluación, acreditación y certificación, orientados a optimizar los procesos de aprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales relevantes.

La organización curricular de la formación docente, regulada por la Ley Universitaria N° 30220 de 2014, se estructura en torno a tres áreas fundamentales del conocimiento, las cuales son cruciales para adaptarse a los cambios dinámicos de la sociedad peruana. Estas áreas son:

- **Formación general:** Se centra en el desarrollo de una base humanística sólida, dominio de conceptos interpretativos y críticos necesarios para el análisis y comprensión de las estructuras culturales, históricas, educativas y sociales. Esta formación busca preparar a los docentes para actuar efectivamente en diversos contextos socioculturales.
- **Formación específica:** Dirigida al estudio profundo de disciplinas específicas relacionadas con la especialidad de enseñanza de cada docente, abarcando métodos de enseñanza y tecnologías educativas adaptadas a las características y necesidades de los estudiantes a nivel individual y colectivo.
- **Formación en el ejercicio profesional:** Enfocada en el desarrollo de habilidades prácticas para la enseñanza efectiva en aulas y otras instituciones educativas. Esta formación incluye la participación activa y progresiva en diversos contextos educativos, lo que permite a los docentes aplicar y reflexionar sobre su práctica pedagógica en situaciones reales.

La legislación también subraya la importancia de las pasantías desde el inicio de la formación docente, incorporando actividades de observación, participación y colaboración en escuelas y comunidades. Estas prácticas se intensifican progresivamente y culminan en pasantías pre-profesionales, que son fundamentales para la integración de los conocimientos teóricos con la práctica pedagógica.

La Ley General de Educación recalca el papel esencial del docente en la sociedad, no solo como transmisor de conocimientos, sino como un agente clave en la promoción de una educación equitativa y de calidad. La formación docente, por lo tanto, debe ser integral e intercultural, adaptándose a las necesidades y diversidad del contexto peruano.

El rendimiento y la calidad de la enseñanza dependen en gran medida de la formación inicial y continua de los docentes, así como de una estructura de incentivos que fomente el compromiso y la dedicación a lo largo de la carrera docente. Además, el ejercicio de la profesión docente debe estar imbuido de un fuerte compromiso ético, orientado a desarrollar una cultura de paz, solidaridad, y a fortalecer la identidad nacional, la ciudadanía y la democracia.

La formación docente para la ciudadanía en el Perú

Cuenca (2016) y Oliart (2011) coinciden en que después de la caída de la dictadura fujimorista (1990-2000), un especial interés se generó entre la comunidad educativa. Una agenda democratizadora fue trazada tanto en las políticas como en el sistema, en donde la consulta y la búsqueda de consensos caracterizaron a los principales instrumentos de política educativa e instancias de gobierno del sistema¹.

Sandoval (2004), haciendo alusión al informe final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR), señala que entre sus principales recomendaciones aparecen el establecimiento de un plan de estudios que estimule el conocimiento de las diferencias, la problematización

1. Corresponden al campo de las políticas: el Acuerdo Nacional por la Educación (2002), la Ley General de Educación N° 28044 (2003), el Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación (2004) y el Proyecto Educativo Nacional (2005). En relación al sistema hacemos referencia a los Consejos Participativos Regionales y Locales (COPARE Y COPALE) así como a los Institucionales (CONEI), entre otros.

de la realidad peruana y los principios democráticos para alejarse, de la propensión hacia la violencia que pone en riesgo al sistema democrático peruano.

En ese camino, el Ministerio de Educación (MED) inició en el año 2005 un nuevo diseño curricular nacional, en cuyos objetivos se destacan el ejercicio de la ciudadanía basada en el derecho y los deberes, así como en el respeto a la diversidad. En esa misma línea, otras modificaciones curriculares fueron incorporadas en los años 2009 y ahora estamos con el currículo nacional de educación básica; CENEB (2016).

En el ámbito de la formación de los profesores, el tema de ciudadanía fue incorporado como un programa de especialización (formación en servicio²) para el desarrollo del área curricular en el nivel de secundaria (2010) y como un programa de actualización en didáctica para primaria y secundaria (2013) e inicial (2014). No obstante, Ginocchio, Frisancho y La Rosa (2015) concluyeron que esta nueva normatividad, la incorporación del tema en los documentos curriculares y su aplicación en las aulas no han logrado obtener mayores logros.

Según los autores, los profesores participantes del estudio, no reconocen la construcción de una sociedad democrática como un fin de la educación.

Ante ello, Ugarte (2015) plantea que es importante fomentar no solo el desarrollo de capacidades técnicas en las instituciones educativas sino también competencias socioemocionales, comunicacionales y ciudadanas; las cuales, no solo son valoradas por el sector laboral contemporáneo, sino que también contribuyen a un ejercicio ciudadano pleno. En tal sentido, si bien el paso por la educación básica contribuye a desarrollar dichas competencias, se requiere incorporarlas como un contenido curricular para que efectivamente logren instalarse como aprendizajes (Stojnic y Román, 2016).

Cuenca et al. (2016) coinciden con Ginocchio, Frisancho y La Rosa (2015) respecto de que, a pesar de los esfuerzos realizados por el MED, no ha logrado obtener mayores logros en la formación para la ciudadanía, agregando que “existe un desalineamiento entre el ideal normativo y las actitudes de los docentes pues las instituciones no se conducen en el camino que les permita alcanzar dichos ideales” (p. 64), es decir, “existen indicios de que el objetivo de formación en educación ciudadana y competencias democráticas no se ha cumplido en la formación docente debido a factores propios de dichos procesos formativos” (p.65).

Algunas posibles razones de la poca tradición participativa en Perú se encuentran en el plano estructural, asociadas a la falta de incentivos y modelos en la sociedad que fomenten la participación activa. Otras razones pueden hallarse en los propios procesos de formación docente, donde se evidencia una particular orientación en los perfiles de egreso. Estos perfiles suelen enfocarse en la formación personal del docente, abordando dimensiones éticas y personales que, aunque fundamentales, pueden no ser suficientes para una práctica pedagógica democrática.

2. Montero y Carrillo (2015) señalan que la oferta de formación en servicio por parte del Estado en las últimas décadas se ha venido ofreciendo a través de programas nacionales masivos, tales como el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD, 1995-2001), el Programa Nacional de Formación en Servicio (PNFS, 2002-2006), el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP, 2007-2011), el PRONAFCAP Especializaciones (2011-2013), Programas de Especialización y Actualización Docente (2013-2014) y el Plan de Actualización Docente en Didáctica (PADD, 2014-2016).

Específicamente, la dimensión profesional-pedagógica en la formación de docentes a menudo instrumentaliza el quehacer del docente. Esto significa que la formación tiende a centrarse en métodos y técnicas que el docente debe aplicar de manera casi mecánica, sin incentivar una reflexión crítica sobre su práctica ni promover la autonomía y la participación activa de los estudiantes en el aula. Esta instrumentalización es, en gran medida, una consecuencia de políticas educativas que priorizan resultados cuantificables, como puntajes en exámenes, por encima de procesos educativos que fomenten habilidades críticas y deliberativas en los estudiantes.

Esta perspectiva obedece a políticas educativas de facto, que aunque no estén explícitamente declaradas en la normativa, se manifiestan en la práctica educativa y en las exigencias administrativas impuestas a los docentes. La instrumentalización se da por una visión que reduce la educación a la transmisión de conocimientos y habilidades específicas, desatendiendo la necesidad de desarrollar una pedagogía que integre la formación cívica y crítica necesaria para la vida democrática.

Por lo tanto, si bien la formación de los docentes aborda aspectos importantes de la ética y la formación personal, es crucial revisar y expandir estas perspectivas para incluir métodos que permitan democratizar el aula. Esto implica capacitar a los docentes no solo para que transmitan conocimientos, sino para que fomenten un ambiente donde el diálogo, el debate y la participación crítica de los estudiantes sean la norma, no la excepción. Esta reformulación requerirá un cambio significativo en las políticas educativas y en la cultura escolar que debe ser abordado tanto a nivel de diseño curricular como en la capacitación continua de los docentes.

Para el autor, los docentes cuentan con una noción de ciudadanía más ligada a los aspectos institucionales/normativos que a los relacionados a la representación política. Esto reproduce una ciudadanía ligada a prácticas concretas, como el pago de impuestos o la votación, y no a aquellos aspectos que buscan negociar y disputar la representación en el marco de un sistema democrático.

Si tomamos en cuenta que la escuela es señalada como la institución idónea para el desarrollo de actitudes ciudadanas, nos interrogamos hasta qué punto los formadores de docentes y los profesores en las aulas imprimen en sus estudiantes una mirada sobre la ciudadanía y la democracia más reglamentarista que participativa.

Métodos

Para abordar esta problemática, se adopta un enfoque cualitativo y descriptivo, fundamentado en el análisis de una selección específica de documentos que son representativos de la política educativa peruana. El objetivo central es llevar a cabo un análisis documental detallado de la estructura curricular de la formación ciudadana y cívica en la formación inicial docente. Este análisis se centrará en las asignaturas pertinentes de las licenciaturas en Educación, específicamente en las especialidades de Historia y Geografía, y Filosofía, Tutoría y Ciencias Sociales.

Se seleccionarán todas las asignaturas directamente relacionadas con la educación para la ciudadanía (EpC) en estas especialidades, garantizando así una cobertura integral y represen-

tativa del currículo que incide en la formación cívica y ciudadana. La evaluación se realizará mediante el análisis de las cartas descriptivas de cada asignatura, que proporcionan información esencial sobre los objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones empleadas.

Se busca en el análisis:

Identificar y categorizar las asignaturas que, de manera explícita o implícita, aborden temas de ciudadanía y ética en el currículo actual de formación docente.

Evaluar el enfoque y profundidad con que se tratan estos temas en las asignaturas identificadas.

Comparar la estructura curricular actual con las recomendaciones y hallazgos de estudios relevantes en la materia.

Resultados

La tabla 1 constituye una categorización meticulosa de diversas asignaturas que, de manera explícita o implícita, abordan temáticas centradas en la educación para la ciudadanía, cívica o ética.

Tabla 1
Categorización de las asignaturas

| ESPECIALIDAD | CURSO | CICLO | CATEGORÍA | NATURALEZA | CRÉDITOS | HORA |
|--|---|-------|-------------|-------------|----------|------|
| TODAS | EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE | III | Disciplinar | Electivo | 3 | 4 |
| HISTORIA Y GEOGRAFÍA | OBJETO Y MÉTODOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES I (Economía – Politología) | III | Disciplinar | Obligatorio | 3 | 4 |
| HISTORIA Y GEOGRAFÍA | OBJETO Y MÉTODOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES II (Sociología – Antropología Socio Cultural) | IV | Disciplinar | Obligatorio | 3 | 4 |
| HISTORIA Y GEOGRAFÍA | EDUCACIÓN SOCIAL Y FORMACIÓN CIUDADANA | VII | Disciplinar | Electivo | 2 | 3 |
| FILOSOFÍA, TUTORÍA Y CIENCIAS SOCIALES | DERECHO CONSTITUCIONAL | III | Disciplinar | Obligatorio | 4 | 5 |
| FILOSOFÍA, TUTORÍA Y CIENCIAS SOCIALES | DERECHOS DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE | VII | Disciplinar | Obligatorio | 4 | 5 |

A raíz de la categorización efectuada, se profundiza en la construcción curricular de los cursos mencionados para realizar un análisis más complejo de su estructura y objetivos.

La tabla 2 constituye una base de datos diseñada para analizar, comparar y contrastar diversos aspectos cruciales de la formación curricular en relación con temas específicos identificados en varias asignaturas. El objetivo principal es evaluar el enfoque y la profundidad con que estos temas son abordados en las asignaturas seleccionadas, lo cual es de suma importancia para entender el grado de comprensión y la perspectiva que se ofrece a los estudiantes sobre los temas en discusión. Este análisis permite discernir cómo se alinean los contenidos impartidos con los objetivos educativos propuestos, así como evaluar su relevancia y pertinencia en el contexto social y educativo actual.

El curso descrito en el cuadro se categoriza como un curso temático, centrado en explorar los fundamentos de la educación desde una perspectiva de desarrollo humano sostenible. Se trata de un curso electivo, lo que implica que, aunque no forma parte de la línea principal de formación, ofrece a los estudiantes la oportunidad de profundizar en temáticas que enriquecen su formación integral. Con una asignación de 3 créditos y 4 horas de dedicación semanal, el curso presenta una correspondencia adecuada entre el número de créditos y las horas asignadas. Sin embargo, es importante considerar que la asignación de tiempo podría no reflejar la importancia relativa que otros cursos tienen dentro del programa educativo.

Tabla 2

Análisis disgregado de un curso general

Semestre III

Código E1800e01

Curso EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE

Sumilla

La asignatura corresponde a los estudios específicos de pregrado, es de naturaleza teórico práctica. tiene como propósito el desarrollo de aprendizajes que permitan al estudiante dominar las bases teóricas de la educación desde un enfoque del desarrollo humano sostenible. al finalizar la asignatura el joven universitario estará en las condiciones de reconocer a esta disciplina como fundamental para el logro y búsqueda de explicaciones científicas que orienten en resolver la problemática que impide el bienestar humano y la conservación saludable de medio ambiente, como consecuencia se pretende lograr en los estudiantes una concientización respecto a la necesidad de alcanzar una mejor calidad de vida.

Temática

Fundamentos de la educación.
Enfoques para el desarrollo humano sostenible.
Condiciones para la sostenibilidad.
Ley de los derechos de participación y control ciudadanos.
Ley de derecho a la consulta previa a los pueblos indígenas.
Planificación del uso de recursos naturales.
Uso de la tecnología y redes sociales para optimizar la educación como instrumento de desarrollo humano sostenible.

La sumilla del curso y la temática propuesta se alinean claramente con los tres pilares esenciales de la educación para la ciudadanía: responsabilidad hacia los demás, participación democrática y redistribución. Los temas abordados, como la ley de derechos de participación y control ciudadano y la ley de derecho a la consulta previa de los pueblos indígenas, subrayan la importancia de la participación democrática y la responsabilidad social. Asimismo, la

planificación del uso de los recursos naturales y la búsqueda de la sostenibilidad reflejan un enfoque hacia la redistribución y la conservación responsable.

El curso está diseñado para abordar temas de educación para la ciudadanía, proporcionando un espacio de aprendizaje que va más allá del enfoque tradicional de educación cívica y se adentra en una comprensión más amplia y profunda de lo que implica ser ciudadano en el contexto actual. Además, la inclusión del uso de la tecnología y las redes sociales para optimizar la educación refleja una visión contemporánea y aplicada, reconociendo los múltiples espacios y actores involucrados en la formación cívica hoy en día.

Esta aproximación integral sugiere que el curso ofrece tanto fundamentos teóricos como oportunidades prácticas para que los estudiantes desarrollen habilidades y conocimientos relevantes en educación para la ciudadanía. Al centrar la atención en temas actuales y metodologías innovadoras, el curso contribuye a preparar a los futuros docentes para implementar estrategias pedagógicas efectivas en el aula, fomentando la participación activa y el compromiso cívico de sus estudiantes.

Análisis disgregado de los cursos de la especialidad Historia y Geografía.

En la Tabla 3, categorizado a detalle, se presentan tres cursos de la especialidad. Los cursos "Objeto y Métodos de las Ciencias Sociales I & II" son obligatorios y se centran en disciplinas fundamentales para la comprensión de fenómenos sociales, políticos y económicos. Están diseñados para proporcionar a los estudiantes herramientas analíticas esenciales, lo que indica su carácter central en la línea de formación. Por otro lado, el curso "Educación Social y Formación Ciudadana" es electivo y temático, enfocado en la educación social y la formación ciudadana, temas cruciales para la construcción de una sociedad inclusiva y equitativa.

Los tres cursos muestran una estructura de créditos y horas de dedicación que, aunque coherente, podría considerarse insuficiente en relación con la relevancia de los temas que abordan. El crédito de 3 con 4 horas semanales asignado a los primeros dos cursos y el crédito de 2 con 3 horas semanales para el tercer curso podrían requerir una revisión para reflejar la profundidad de los contenidos.

En términos de alineación con los pilares de la educación para la ciudadanía, los cursos demuestran una sólida correspondencia. "Educación Social y Formación Ciudadana" enfatiza la responsabilidad hacia grupos vulnerables, la participación democrática y la redistribución a través de una educación inclusiva y equitativa. Los otros dos cursos también exploran aspectos de participación democrática y responsabilidad social al abordar la economía, la politología, la sociología y la antropología.

Tabla 3

Análisis disgregado de los cursos de la carrera de Educación Secundaria de la especialidad Historia y Geografía

Semestre IV**Código E180103****Curso OBJETO Y MÉTODOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES I (Economía – Politología)****Sumilla**

La asignatura corresponde a los estudios específicos de pregrado, es de naturaleza teórico práctica. tiene como propósito el desarrollo de aprendizajes que permitan al estudiante dominar las bases teóricas de la educación desde un enfoque del desarrollo humano sostenible. al finalizar la asignatura el joven universitario estará en las condiciones de reconocer a esta disciplina como fundamental para el logro y búsqueda de explicaciones científicas que orienten en resolver la problemática que impide el bienestar humano y la conservación saludable de medio ambiente, como consecuencia se pretende lograr en los estudiantes una concientización respecto a la necesidad de alcanzar una mejor calidad de vida.

Temática

Economía:

- Nociones generales de Microeconomía y macroeconomía.
- Los mercados en la economía global.
- Crecimiento económico y desarrollo sostenible.
- Proceso productivo, sectores económicos.
- Rol del estado en los sistemas monetario-financiero y en el comercio exterior.

Politología:

- La Ciencia Política o Politología.
- La Política.
- El Sistema político y sus clases.
- El Poder, el Estado y los Intereses de Clases.
- El Poder y los Regímenes Políticos.
- El Poder, los Partidos Políticos y Grupos de Presión.
- La Sociedad Civil.
- Participación Ciudadana local, regional y nacional.
- Sistema Nacional de Control.

Semestre IV**Código E180107****Curso OBJETO Y MÉTODOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES II (Sociología – Antropología Socio Cultural)****Sumilla**

Es un curso de formación general y de carácter teórico práctico, se ocupa del estudio de las sociedades en sus diversos modelos, constituida por un gran conjunto de estructuras y relaciones, las que pueden ser el orden social, político, económico y cultural. El curso explora, interpreta y explica la realidad social. Al obtener estos conocimientos, la sociología puede aportar la información y propone diferentes opciones que permitan intervenir y realizar mejoras en la realidad de los diferentes grupos sociales. Se precisan e interrelacionan los conceptos de sociedad, cultura y educación; se presenta la riqueza de la cultura peruana, se reconoce la realidad cultural y educativa del mundo andino y del mundo amazónico, y en el marco de la interculturalidad se reflexiona sobre la educación intercultural, la educación ambiental y la equidad de género.

Temática

Análisis de diversos modelos de sociedades y sus estructuras y relaciones.

- Orden social
- Orden político
- Orden económico
- Orden cultural

Exploración, interpretación y explicación de la realidad social.

Aportaciones de la sociología para la intervención y mejora en diversos grupos sociales.

Interrelación de los conceptos:

- Sociedad
- Cultura
- Educación

Presentación de la cultura peruana.

Reconocimiento de la realidad cultural y educativa:

- Mundo andino
- Mundo amazónico

Reflexión en el marco de la interculturalidad:

- Educación intercultural
- Educación ambiental
- Equidad de género

Sumilla

El curso es de especialidad. Se propone introducir al estudiante en la comprensión de la importancia de la educación orientada a grupos en situación de vulnerabilidad y marginalidad para contribuir a construir un modelo de sociedad incluyente y equitativo, en base al análisis y reflexión de la educación como derecho social y como parte de la agenda política del país para asegurar el orden social como garantía de derechos y la democracia. Se identificarán saberes y actitudes para la integración del estudiante en la sociedad y ser partícipe activamente en la dimensión pública aportando a la democracia y el desarrollo de valores éticos y políticos que garantizan el ordenamiento social.

Temática

Introducción a la importancia de la educación dirigida a grupos en situación de vulnerabilidad y marginalidad. Construcción de un modelo de sociedad incluyente y equitativa.

Análisis y reflexión sobre la educación como derecho social.

Incorporación de la educación en la agenda política del país para asegurar:

Orden social

Garantía de derechos

Democracia

Identificación de saberes y actitudes necesarias para:

La integración del estudiante en la sociedad.

Participación activa del estudiante en la dimensión pública.

Contribución a la democracia y desarrollo de valores:

Valores éticos

Valores políticos

Análisis disgregado de los cursos de la carrera de educación secundaria en la especialidad Filosofía, Tutoría y Ciencias Sociales

La tabla 4 presenta dos cursos de la carrera de educación secundaria con especialidad de Filosofía, Tutoría y Ciencias Sociales: "Derecho Constitucional" y "Derechos del Niño y del Adolescente". Ambos cursos son obligatorios y disciplinares, lo que sugiere que desempeñan un papel fundamental en la línea de formación de esta especialidad al proporcionar conocimientos teórico-prácticos en áreas relevantes. Estos cursos asignan 4 créditos con 5 horas semanales de dedicación, lo que refleja una correlación adecuada entre el creditaje y la carga horaria, cumpliendo así con la norma comúnmente asociada a cursos importantes que requieren una dedicación sustancial.

En cuanto a la alineación con los pilares de la educación para la ciudadanía, los cursos "Derecho Constitucional" y "Derechos del Niño y del Adolescente" ciertamente establecen una base sólida. El curso de "Derecho Constitucional" profundiza en la comprensión de las estructuras estatales y las relaciones complejas entre el Estado, la Nación y el Derecho. Este enfoque permite abordar cuestiones fundamentales sobre la responsabilidad individual en un estado de derecho, lo cual es esencial para fomentar una ciudadanía consciente y comprometida. Por su parte, el curso de "Derechos del Niño y del Adolescente" se centra en la normativa legal que protege los derechos de estos grupos vulnerables, lo cual está estrechamente relacionado con la participación democrática y la responsabilidad social en la defensa de sus derechos.

Sin embargo, es relevante señalar que, a pesar de la adecuada introducción de los temas en estos cursos, se observa una limitación en la estructura de los planes de estudio. Los cursos parecen seguir predominantemente un enfoque temático y disciplinario, lo que implica que están organizados principalmente en torno a áreas de conocimiento específicas y temas con-

cretos. Este enfoque puede limitar la integración de las distintas dimensiones de la educación para la ciudadanía.

Tabla 4

Análisis disgregado de los cursos de la carrera de Educación Secundaria de la especialidad Filosofía, Tutoría y Ciencias Sociales

Semestre III

Código E180202

Curso DERECHO CONSTITUCIONAL

Sumilla

La asignatura es de naturaleza teórico-práctica, corresponde al área de Formación especializada y tiene como propósito brindar a los alumnos conocimientos y actitudes para el comportamiento idóneo como persona.

Comprende las delimitaciones entre Estado, Nación y Derecho a través del estudio de sus estructuras, elementos y relaciones.

Desarrolla el concepto de persona y de sociedad en sus diversos aspectos, así como el comportamiento en el estado de derecho

Temática

Adquisición de conocimientos y actitudes para el comportamiento idóneo individual.

Delimitaciones entre Estado, Nación y Derecho:

Estudio de las estructuras, elementos y relaciones de Estado, Nación y Derecho.

Desarrollo del concepto de persona:

Análisis de diversos aspectos que conforman el concepto de persona.

Desarrollo del concepto de sociedad:

Análisis de diversos aspectos que conforman el concepto de sociedad.

Comportamiento en el estado de derecho:

Exploración de cómo el comportamiento individual se enmarca en el estado de derecho

Semestre V

Código E180212

Curso DERECHO CONSTITUCIONAL

Sumilla

La asignatura forma parte del área de formación especializada, es de naturaleza teórico-práctica, y pretende que el futuro docente se inserte legalmente al internalizar las normas legales que protegen a los niños y adolescentes con los cuales va a trabajar. Para ellos expone e interpreta la normatividad vigente a través de diversos casos, relacionados con sus derechos protegidos y las obligaciones sociales en su proceso formativo.

Temática

Exposición e interpretación de la normatividad vigente:

Análisis de diversos casos prácticos relacionados con los derechos protegidos de niños y adolescentes.

Exploración de las obligaciones sociales en el proceso formativo de niños y adolescentes.

Reflexión teórico-práctica sobre la relevancia de la legalidad en la práctica docente, especialmente en lo que respecta a la protección de los derechos de niños y adolescentes.

Una construcción metodológica que resalte las interacciones entre los actores sociales podría proporcionar una perspectiva más integrada y dinámica. Por ejemplo, en lugar de abordar el derecho constitucional y los derechos del niño de manera aislada, una metodología que incluya estudios de caso, simulaciones de debates, o proyectos colaborativos podría facilitar una comprensión más holística de cómo estos temas afectan y son afectados por las interacciones sociales y las realidades del entorno. Este tipo de enfoque metodológico permitiría a los estudiantes experimentar de manera más concreta cómo se aplican los conceptos legales en contextos reales y cómo influyen en la dinámica social, promoviendo así una ciudadanía más activa y comprometida.

Discusión

En el análisis detallado de los diferentes cursos ofrecidos en las especialidades señaladas, se observa un énfasis en la relevancia temática y la naturaleza de cada uno. Siguiendo la lógica de Shulz et al., (2010) la educación cívica se centra principalmente en las instituciones y procesos legales del estado-nación, mientras que la educación para la ciudadanía abarca una gama más amplia de contextos y actores (Shulz et al., 2018). De manera acorde, se puede señalar que cursos como "Educación Social y Formación Ciudadana" y "Derechos del Niño y del Adolescente" se inclinan hacia una educación para la ciudadanía más integral y contemporánea, como sugiere Damiani (2020), al abordar temas de relevancia global y sostenibilidad, además de considerar la participación democrática y la responsabilidad social. Sin embargo, como apuntan García López et al. (2009), es esencial que la educación para la ciudadanía no se relegue a una sola asignatura sino que se integre de manera transversal en todas las materias universitarias para lograr un efecto más significativo en la formación de los estudiantes.

En cuanto a las horas de dedicación y el creditaje, aunque se observa cierta coherencia entre estos dos factores, se podría argumentar, siguiendo las observaciones de Mellen et al. (2017), que estos parámetros podrían no reflejar completamente la importancia y profundidad de los temas abordados. Esto se vuelve aún más relevante cuando se considera la necesidad de un enfoque pedagógico que va más allá del conocimiento teórico y busca fomentar el compromiso activo de los estudiantes con temas de relevancia global, como sugieren Tichnor-Wagner, Parkhouse et al. 2016 y Damiani, 2020).

Los cursos analizados muestran en general una sólida alineación con los pilares de la educación para la ciudadanía identificados por Manco Rueda et al. (2019): responsabilidad por el otro, participación democrática y redistribución. Sin embargo, existe un espacio significativo para mejorar en la manera en que estos cursos integran una comprensión más dinámica y activa de la ciudadanía. Esto se debe a que, aunque los cursos abordan adecuadamente los aspectos teóricos de la ciudadanía, a menudo carecen de metodologías que promuevan la participación activa y el pensamiento crítico entre los estudiantes. Pérez-Rodríguez et al. (2020) señalan que la resistencia de los docentes más experimentados para integrar contenidos de educación para la ciudadanía podría ser un obstáculo significativo en este sentido. Esta resistencia puede originarse en la preferencia por métodos de enseñanza tradicionales que priorizan la transmisión de conocimientos sobre la facilitación de procesos interactivos y colaborativos en el aula. Además, la falta de formación continua en enfoques pedagógicos innovadores limita la capacidad de los docentes para implementar estrategias que fomenten una ciudadanía más participativa y comprometida. Por lo tanto, es necesario adoptar enfoques metodológicos que resalten las interacciones entre los actores sociales, como el uso de proyectos comunitarios, debates estructurados y simulaciones de procesos democráticos, que permitan a los estudiantes experimentar de manera práctica y reflexiva su rol como ciudadanos activos. Al incorporar estas metodologías, los cursos no solo transmitirán conocimientos, sino que también desarrollarán habilidades esenciales para la participación democrática y la responsabilidad social, alineándose de manera más efectiva con los objetivos de una educación para la ciudadanía dinámica y activa.

Finalmente, es crucial señalar que el enfoque en la ciudadanía no debe ser meramente utilitarista, como sugiere la investigación de Mellen et al. (2017). La educación para la ciudadanía debe ser un esfuerzo integrado que fomente tanto el conocimiento como el compromiso activo, permitiendo a los estudiantes navegar y contribuir de manera significativa en un mundo complejo y altamente interconectado. En resumen, aunque los cursos analizados ofrecen un buen punto de partida, hay varias áreas en las que podrían beneficiarse de una revisión y reestructuración para cumplir más plenamente con los objetivos de una educación ciudadana integral y efectiva.

Es necesario entender que la esencia de la educación para la ciudadanía radica en su capacidad para inculcar una comprensión profunda y un compromiso activo hacia estos tres elementos constituyentes: responsabilidad por el otro, participación democrática y redistribución. La integración de estos pilares en el proceso educativo no solo contribuye a una formación ciudadana robusta, sino que también forma la base para el desarrollo de una sociedad más inclusiva, justa y democrática. La responsabilidad por el otro insta a la empatía y al respeto mutuo, la participación democrática fomenta la deliberación informada y la acción colectiva, mientras que la redistribución busca abordar las desigualdades y promover un bienestar colectivo.

Al cultivar estas capacidades desde una etapa temprana, se prepara a los individuos para enfrentar los desafíos complejos de la sociedad contemporánea con una mentalidad crítica y colaborativa. La educación para la ciudadanía, por lo tanto, no es un mero añadido al currículo educativo, sino un elemento esencial que permea toda la experiencia educativa, propiciando la formación de ciudadanos activos y conscientes.

En el contexto de la formación inicial docente, se ha identificado una tendencia preocupante en la estructura y contenido de los planes de estudio. Aunque existen asignaturas que abordan aspectos de ética ciudadana, su enfoque tiende a ser utilitarista, lo que limita su alcance y profundidad (Mellen et al., 2017). Frente a esta situación, García López et al. (2009) sugieren una integración explícita de la educación para la ciudadanía en todo el espectro de materias dentro de las carreras de formación docente, evitando relegarla a una asignatura aislada. Sin embargo, la resistencia de algunos formadores de docentes, especialmente en el área de Ciencias Sociales y aquellos con más años de experiencia, hacia la introducción de contenidos de educación para la ciudadanía, representa un obstáculo significativo (Pérez-Rodríguez et al., 2020).

En América Latina, la insuficiencia en la preparación de los docentes para impartir una educación cívica y ciudadana efectiva se manifiesta en varios aspectos clave. Según los informes de la UNESCO (2017) y el informe regional de 2015, uno de los problemas centrales es la falta de formación específica y profunda en competencias relacionadas con la ciudadanía. Esto incluye un enfoque limitado en habilidades críticas como el pensamiento democrático, la participación activa y el desarrollo de valores éticos universales. Los docentes en la región, en muchos casos, no han recibido la capacitación adecuada para abordar estos temas de manera efectiva en el aula. En particular, el informe de la UNESCO de 2017 resalta que solo un pequeño porcentaje de los docentes encuestados en la región se sienten realmente preparados para enseñar educación para la ciudadanía, lo cual repercute negativamente en la calidad de la enseñanza y la interiorización de estos valores por parte de los estudiantes (UNESCO, 2017). Además, el informe regional de 2015 de Magendzo y Arias subraya la existencia de enfoques

inconsistentes y fragmentados, lo que genera confusión en cuanto a los objetivos específicos de la educación cívica, y promueve una implementación desigual entre países y dentro de los mismos sistemas educativos.

Desde la observación realizada por Ginocchio, Frisancho y La Rosa en 2015 sobre los esfuerzos del Ministerio de Educación (MINEDU) para integrar la educación ciudadana en los currículos escolares, ha habido avances, aunque limitados. A nivel regional, si bien algunos países han fortalecido su marco curricular en torno a la ciudadanía, los logros aún no son sustanciales ni generalizados. En el caso peruano, el enfoque sigue siendo predominantemente normativo, y la educación ciudadana en las aulas no ha logrado trascender las formas tradicionales de enseñanza cívica, centradas en el conocimiento de las estructuras políticas y legales sin un componente práctico significativo. A pesar de estos esfuerzos, las metodologías aplicadas han mantenido un carácter teórico y poco participativo, lo que contrasta con las propuestas de autores como Bolívar (2005), quien aboga por una educación para la ciudadanía que trascienda la mera instrucción sobre las mecánicas cívicas y políticas. La perspectiva regional sobre este tema ha evolucionado ligeramente, destacando la importancia de una educación para la ciudadanía más participativa y crítica, pero los cambios implementados hasta la fecha han sido insuficientes para cerrar la brecha entre las aspiraciones del currículo y las prácticas reales en las aulas.

El camino hacia una educación ciudadana más inclusiva y comprensiva requiere una revisión profunda y transformaciones sustanciales en la formación inicial docente y en los currículos universitarios. Los desafíos son palpables, pero es imperativo enfrentarlos para fomentar una ciudadanía activa y consciente que pueda contribuir de manera significativa al bienestar colectivo y al progreso sostenible de la sociedad. Las propuestas y reflexiones de diversos académicos y organismos internacionales brindan una guía valiosa para repensar y reestructurar la educación en ciudadanía, apuntando hacia una formación docente que esté a la altura de los desafíos y las expectativas de las sociedades contemporáneas.

Referencias

- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Educação e Sociedade*, 26(92) 859-888.
- Cotrado, B. (2020). Políticas educacionais da nova gestão pública no Peru: os docentes na cultura da performatividade educacional. *Olhar de professor, Ponta Grossa*, 23, 1-13.
- Cuenca, R., et al. (2016). Desencuentros con la Formación Docente para la Justicia Social. Currículos y Actitudes sobre Democracia y Ciudadanía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 49-69. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.003>
- Damiani, V. (2020). Educating Pre-Service Teachers on Global Citizenship: Research Perspectives from a Preliminary Study in the Italian context. *JSSE - Journal of Social Science Education*, 19(4), 23-44. <https://doi.org/10.4119/jsse-3468>
- Díaz, H. y Saavedra, J. (2000). *La carrera del maestro en el Perú. Factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Grade.
- Díaz, J. J. y Ñopo, H. (2016). *La Carrera docente en el Perú. Capítulo 8. En Educación, rendimiento escolar, primera infancia, programas sociales, violencia doméstica, docentes, minería, montañas, cambios climáticos, normas sociales, comportamiento, Perú. investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances*. Grade.

- Evangelista, O. (2009). Apontamentos para o trabalho com documentos de política *educacional*. Acceso 12/01/2024 < <http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF>>
- García López, R., Sales Ciges, A., Moliner García, O., y Ferrández Barrueco, R., (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario, *Teoría de la Educación*, 21(1), 199-221. <https://doi.org/10.14201/3166>
- Ginocchio, I., Frisancho, S. y La Rosa, M. I. (2015). Concepciones y creencias docentes sobre la democracia en el colegio. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7(1), 5-29.
- Hernani, M. A. y Gonçalves, S. (2018). A formação de professores no Peru e no Brasil: aproximações e diferenças. *Educación*, 27(52), 26-45. 10.18800/educacion.201801.002
- Kolstrein A.M. y Albañil, R.A.A. (2015). *Informe Regional 2015: Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Lobatón-Patiño, R., Precht Gandarillas, A., Muñoz Canessa, Í., y Villalobos Martínez, A. (2020). Racionalidades sobre formación ciudadana en la formación inicial docente. Estudio de caso en una universidad de la región del Maule, Chile. *Perfiles educativos*, 42(168), 76-93.
- Luque, P. (2011). La política y programas de formación docente: análisis crítico. *Revista Investigaciones sociales*, 15(27), 525-544. UNMSM/IIHS.
- Manco Rueda, S. A., Franco Montoya, J. C., Agudelo Torres, J. F., y Parra Moncada, P. (2019). Sentidos de las prácticas discursivas en la formación de maestros en clave de educación para la paz y construcción de ciudadanía. *Revista Lasallista de Investigación*, 16(2), 223-238.
- Oliart, P. (2011). *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos y Tarea.
- Pérez-Rodríguez, R., Curra Sosa, D., y Almaguer Mederos, L. (2020). Análisis preliminar de modelos SIRD para la predicción de la COVID-19: caso de la provincia de Holguín. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 10(2). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300149>
- Sandoval, P. (2004). *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR*. Instituto de Estudios Peruanos y Tarea.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*. International.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report* (p. 243). Springer Nature. <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/becoming-citizens-changing-world>
- Silva, M. (2002). *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Fapesp e Autores Associados.
- UNESCO (2017). *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina: análisis comparado de seis casos nacionales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369972_spa
- Wagner, A. T., Parkhouse, H., Glazier, J., & Cain, J. M. (2016). Expanding approaches to teaching for diversity and social justice in K-12 education: Fostering global citizenship across the content areas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives*, 24(1),67.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.98>

Explorando la invisibilidad en el paisaje cultural urbano: intervención didáctica en la formación inicial de maestros

Exploring invisibility in the urban cultural landscape: didactic
intervention in the initial training of teachers

Rebeca Guillén-Peñañiel  0000-0002-9441-0566

Universidad de Extremadura
rebecagp@unex.es

Alfredo Gomes Dias  0000-0001-6500-844X

Escola Superior de Educação de Lisboa
adias@eselx.ipl.pt

Maria João Hortas  0000-0002-3159-8362

Escola Superior de Educação de Lisboa
mjhortas@eselx.ipl.pt

Fechas · Dates

Recibido: 9 de febrero de 2024

Aceptado: 23 de marzo de 2024

Publicado: 30 de septiembre de 2024

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Guillén-Peñañiel, R., Gomes Dias, A., & João Hortas, M. (2024). Explorando la invisibilidad en el paisaje cultural urbano: intervención didáctica en la formación inicial de maestros. *REIDICS*, 15, 98-117. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.98>

Resumen

El paisaje cultural urbano emerge como un elemento de especial relevancia para abordar problemas socialmente relevantes. Integra diversos elementos que visibilizan y conmemoran a determinados personajes, lugares o acontecimientos históricos, en detrimento de otros colectivos o minorías, cuya representación en los símbolos del paisaje urbano resulta prácticamente inexistente.

Con base en este planteamiento, este trabajo presenta los resultados de una intervención didáctica, orientada a valorar el patrimonio urbano y sus implicaciones sociales. La actividad formativa se desarrolla en la Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), involucrando a dos grupos de estudiantes. El principal objetivo fue evaluar si la toponimia del callejero y las esculturas de determinados barrios de Lisboa reflejan la diversidad existente en la ciudad en términos de clases sociales, culturas y géneros. Asimismo, se exploraron las percepciones de los estudiantes en relación con el patrimonio urbano analizado. Para ello, se generaron debates, se evaluó el contenido de las producciones del alumnado y se implementó un cuestionario.

Los principales resultados manifiestan que los diversos elementos del patrimonio urbano no reflejan la diversidad existente en la ciudad de Lisboa. Se evidencia una escasa representación de las figuras femeninas, así como de elementos relativos a creencias o culturas diversas y de miembros pertenecientes estratos sociales desfavorecidos. Además, se manifiesta el potencial de utilizar el patrimonio urbano como recurso didáctico para desarrollar el pensamiento crítico de los futuros educadores.

Palabras clave: paisaje cultural urbano; patrimonio; diversidad; intervención didáctica; Lisboa

Abstract

The urban cultural landscape emerges as an element of spatial relevance to address socially relevant problems. It integrates various elements that make visible and commemorate certain historical figures, places or events, to the detriment of other groups or minorities, whose representation in the symbols of the urban landscape is practically non-existent.

Based on this approach, this work presents the results of a didactic intervention, aimed at valuing urban heritage and its social implications. The training activity takes place at the Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), involving two groups of students. The main objective was to evaluate whether the toponymy of the street map and the sculptures of certain neighborhoods in Lisbon reflect the diversity that exists in the city in terms of social classes, cultures and genders. Likewise, student perceptions in relation to the analyzed urban heritage were explored. For this purpose, debates were generated, the content of the student productions was evaluated and a questionnaire was implemented.

The main results show that the various elements of the urban heritage do not reflect the existing diversity in the city of Lisbon. A scant representation of female figures is evident, as well as elements related to diverse beliefs or cultures and members belonging to disadvantaged social strata. Furthermore, the potential of using urban heritage as a teaching resource to develop the critical thinking of future educators is manifested.

Keywords: urban cultural landscape; heritage; diversity; didactic intervention; Lisbon

Introducción

Una de las grandes limitaciones en la enseñanza de las ciencias sociales radica en la tendencia de los sistemas educativos a considerar el conflicto como un hecho excepcional y aislado de las realidades contemporáneas. Con frecuencia, el conflicto se asume como un principio que debe ser evitado debido a su naturaleza desestabilizadora. En consecuencia, muchos sucesos y procesos del pasado se asumen como experiencia no vividas o acontecimientos superados, lo que contribuye a su negación y olvido (Martín & Martínez, 2021). Al ocultar el conflicto, se forman individuos desconocedores o indiferente ante las desigualdades sociales y culturales (Santisteban et al., 2015).

Los enfoques educativos tradicionales priorizan y perpetúan la difusión de verdades incuestionables y explicaciones unidireccionales (Giroux, 1994; Apple & Beane, 1997), evitando así abordar problemas históricos y las diversas interpretaciones que se desarrollan con el devenir de los años. Esta omisión favorece la legitimación de un único pasado, promoviendo su aceptación sistémica y perpetuando un presente alienado a los intereses de las clases hegemónicas (Benjamin, 2008; Lomas, 2011; De Sousa, 2019; Martín & Martínez, 2021).

El silenciamiento de determinados colectivos minoritarios y subalternos deja al margen a las minorías sociales (Santisteban et al., 2015), obstaculizando la democratización de la memoria y el reconocimiento de la diversidad social (Pérez & García, 2023). En consecuencia, estos grupos no encuentran fundamentos y referentes sobre los que construir su identidad (Yuste & Oller, 2015).

Ante esta situación, cada generación enfrenta la tarea de reinterpretar la historia, ofreciendo nuevas perspectivas sobre los sucesos históricos, en función de los cambios sociales que se dan en el presente (Burke, 2007). Desde el ámbito educativo, se requiere que el docente sea capaz de visibilizar lo que permanece invisibilizado o silenciado, incentivando la discusión y abordando distintas problemáticas sociales (Oller, 2011). Una labor en consonancia con los principios de libertad y justicia en el marco de una sociedad democrática (Santisteban, 2015).

En este contexto, el paisaje cultural urbano se erige como un elemento de especial relevancia para abordar problemas sociales relevantes (Jaraíz & Pantoja, 2023). Esto se debe a la diversidad de elementos que integra y que proporcionan una determinada lectura del pasado, favoreciendo el cuestionamiento sobre los personajes, sucesos históricos o tradiciones que se mantienen (Morales & Sánchez, 2021).

A través del patrimonio urbano, las ciudades proyectan su identidad, la cual está condicionada, en muchas ocasiones, por los intereses e ideologías de las clases sociales hegemónicas (Alderoqui, 2013). Esta situación conlleva la invisibilidad de determinados colectivos o minorías, cuya representación en los símbolos del paisaje urbano se percibe como anecdótica. Abarca desde la exclusión de determinados grupos y culturas, hasta las desigualdades de género (Bedmar, 2018; Romero & Marfil, 2020).

Por tanto, el paisaje cultural urbano emerge como un recurso que ofrece diversas posibilidades educativas. Posibilita realizar un análisis reflexivo de la realidad (Estepa & Martín, 2020), contrarrestando la cultura del silencio (Gellman, 2015) y promoviendo contranarrativas históricas.

cas (Martín & Martínez, 2021). Además, permite comprender el origen de diversos conflictos y su permanencia en la sociedad. En otras palabras, favorece que los ciudadanos y ciudadanas establezcan vínculos con las sociedades del pasado para comprender el presente y desarrollar competencias de pensamiento crítico para tomar decisiones futuras (Cuenca & Estepa, 2013).

Considerando sus potencialidades, se presentan los resultados de una intervención didáctica orientada a trabajar el paisaje urbano y sus implicaciones sociales. El objetivo es que los alumnos y alumnas desarrollen competencias vinculadas con el espacio geográfico y con el conocimiento histórico, al mismo tiempo que valoran y cuestionan la representación de los distintos elementos que influyen en el imaginario o identidad de un territorio específico. Concretamente, se pretende (i) analizar la existencia de posibles desigualdades socioculturales y de género presentes en varias áreas de Lisboa, analizando la toponimia del callejero y reflexionando sobre los personajes representados en distintas esculturas del patrimonio urbano. Además, se persigue (ii) valorar si los estudiantes poseen conocimientos acerca de los personajes o hechos representados en distintos elementos del patrimonio urbano.

Entre las hipótesis, se presupone que (i) los estudiantes son capaces de identificar la invisibilidad de determinados colectivos sociales mediante el análisis de la toponimia urbana. Sin embargo, se intuye que (ii) el alumnado podría no estar familiarizado con determinados personajes y hechos históricos que son objeto de representación en las esculturas y nomenclatura de las vías urbanas, indicando así la necesidad de promover intervenciones pedagógicas dirigidas a visibilizar la exclusión social mediante la utilización del patrimonio controvertido como recurso didáctico.

La controversia y el debate para visibilizar la desigualdad de género y la exclusión social

Si bien las cuestiones controvertidas han sido una constante en el ámbito educativo, frecuentemente han sido concebidas como un obstáculo en lugar de una oportunidad. Sin embargo, desde una perspectiva metodológica, la controversia y los problemas sociales relevantes emergen como recursos eficaces para educar en valores democráticos, así como para desarrollar el pensamiento crítico (Oller, 2011; Pagès, 2019).

Entre los beneficios inherentes a estas prácticas, destaca su capacidad para generar debates (Johnson & Johnson, 1979; Consejo de Europa, 2015), promoviendo reflexiones profundas e impulsando la proliferación de argumentos diversos. Además, la contemplación de cuestiones controvertidas ostenta el potencial de evocar emociones intensas, contribuyendo al posicionamiento individual o colectivo e incentivando la toma de decisiones (López-Facal, 2011).

Para abordar el patrimonio controversial, las diversas estrategias deben considerar como objetivo la interpretación crítica y el cuestionamiento de los elementos y estructuras del pasado desde las lógicas contemporáneas (Pérez & García, 2023). Esta aproximación no solo contribuye a una comprensión más profunda del pasado, sino también a explorar alternativas destinadas a forjar un futuro más justo, equitativo y acorde a los intereses y sensibilidades de la sociedad actual (Estepa et al., 2005; Santisteban, 2011).

El paisaje cultural urbano se define como un recurso idóneo para abordar el patrimonio controvertido, específicamente el patrimonio silenciado o de las minorías (Bedmar, 2018; Romero & Marfil, 2020; Cáceres et al., 2021). La toponimia de la ciudad, junto con otros elementos como la estatuaria, la simbología, las manifestaciones religiosas, los lugares histórico-artísticos, las costumbres y tradiciones o la gastronomía, conforman diversos componentes del patrimonio urbano. Visibilizan determinados personajes, acontecimientos históricos o lugares en detrimento de otros, proyectando y reforzando una determinada lectura del pasado mientras invisibilizan narrativas alternativas. En consecuencia, estos elementos configuran las señas de identidad de las personas y comunidades que habitan un territorio concreto (Morales & Sánchez, 2021).

La ciudad y sus elementos poseen una acción comunicativa implícita (Gorelik & Arêas, 2016), la cual responde a un planteamiento ideológico determinado (Greimas, 1987). En este contexto, el grado de representación de la mujer y de los grupos minoritarios en los diversos componentes del patrimonio urbano adquiere gran significación. Su análisis se erige como una estrategia didáctica propicia para fomentar el pensamiento crítico y reflexivo, así como para promover la justicia y equidad social. Esta aproximación facilita el cuestionamiento de las representaciones culturales arraigadas, incitando a una reflexión profunda sobre qué representaciones y narrativas del pasado se desea que continúen en el presente.

Para obtener las ventajas educativas que conlleva la incorporación del patrimonio en la enseñanza, es imperativo poseer una formación docente alineada con los objetivos actuales basados en la movilización del pensamiento crítico y reflexivo (Pagès, 2019). En relación con el patrimonio silenciado, el docente debe ser capaz de visibilizar determinados elementos ocultos en las sociedades contemporáneas (Santisteban, 2015; De la Montaña, 2023), favoreciendo el debate sobre las personas e identidades invisibles, los tiempos y lugares olvidados, los conflictos y los temas controvertidos (Pérez & García, 2023). Es decir, se hace necesaria una enseñanza para el cambio social, que forme a individuos capaces de reconocer, comprender, pensar y actuar globalmente en la búsqueda de la justicia social (Monfort et al., 2023).

Metodología

Diseño y muestra

Este estudio presenta los resultados de una propuesta de intervención didáctica orientada a abordar la problemática de la desigualdad y exclusión social mediante el análisis del patrimonio urbano de determinados barrios de Lisboa, haciendo uso de Google My Maps. El principal objetivo es evaluar si la toponimia del callejero y las esculturas urbanas representan personajes o sucesos históricos que visibilicen la diversidad en términos de clases sociales, culturas y géneros.

Esta propuesta aborda temas controversiales a través del trabajo con el patrimonio silenciado o de las minorías, favoreciendo así un análisis crítico de la realidad social. Asimismo, la actividad formativa facilita el desarrollo de competencias vinculadas con el conocimiento histórico y el espacio geográfico, cuestionando de qué manera los distintos elementos del patrimonio urbano influyen en la identidad e imaginario de un territorio específico.

La actividad formativa descrita se desarrolla en la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx), durante el periodo académico 2023-2024, involucrando a dos grupos de estudiantes. El primer grupo está compuesto por alumnos del segundo curso del Máster en Enseñanza del 1.º Ciclo de Educación Básica y Portugués e Historia y Geografía de Portugal en el 2.º Ciclo de Educación Básica. El segundo grupo incluye al alumnado del segundo curso del Máster en Enseñanza del 1.º Ciclo de Educación Básica y Matemáticas y Ciencias Naturales en el 2.º Ciclo de Educación Básica. La muestra seleccionada abarca se corresponde con la totalidad del profesorado en formación de ambos programas de máster, compuesta por un total de 44 participantes.

El enfoque de la investigación se fundamenta en los principios de la investigación interpretativa en contextos reales (Barton, 2006), a través de metodologías de aprendizaje colaborativo (Miskovic y Hoop, 2006). Éstas favorecen la argumentación y el debate como estrategias facilitadoras del aprendizaje mediante el intercambio de ideas y opiniones.

Instrumentos y procedimientos

La recopilación y el análisis de los datos procedentes de las cuestiones que se trabajaron con el alumnado se llevó a cabo a través del debate y la reflexión conjunta, la evaluación del contenido de sus producciones, así como mediante los resultados derivados de aplicación de un cuestionario posterior a la intervención. Por tanto, la metodología empleada adopta un carácter mixto (Creswell, 2013; Flick, 2013).

La actividad desarrollada consta de cinco fases (Tabla 1):

Tabla 1
Fases de la secuencia didáctica

| Fase | Descripción |
|---------|--|
| Etapa 1 | Planteamiento de dos cuestiones generales para la reflexión y debate con el alumnado: ¿crees que la toponimia del callejero y las esculturas de determinados barrios de Lisboa reflejan la diversidad de clases sociales, culturas y géneros existentes en la sociedad actual?; ¿consideras que el patrimonio urbano tiene un carácter inclusivo o perpetúa las señas de identidad de un determinado grupo excluyendo a otros? |
| Etapa 2 | Explicación por parte del docente del significado de patrimonio controversial y exposición de diversos ejemplos, con especial énfasis en el patrimonio silenciado o de las minorías |
| Etapa 3 | Presentación didáctica del patrimonio como símbolo de identidad, utilizando como referencia un texto de Quintana, 2012. |
| Etapa 4 | Explicación y desarrollo de la actividad en grupos, utilizando Google My Maps como herramienta |
| Etapa 5 | Cumplimentación de una encuesta por parte de los estudiantes |
| Etapa 6 | Puesta en común de los resultados obtenidos por los diferentes grupos de trabajo, consolidando la actividad y facilitando un espacio para la reflexión y el intercambio de ideas |

Fuente: elaboración propia

Las actividades de reflexión y debate se desarrollaron durante las tres primeras etapas, así como en la última de ellas, la cual resulta especialmente relevante para establecer conclusiones tras el exponer los resultados obtenidos por los diferentes grupos de trabajo. A partir del diálogo, se favorece la toma de conciencia sobre cómo se va configurando la identidad de una comunidad particular (Johnson & Johnson, 1979; Morales & Sánchez, 2021). Además, esta estrategia resulta esencial para educar en la controversia y en el respeto a la pluralidad (Ross & Vinson, 2019).

Junto a lo anterior, se empleó el análisis de contenido deductivo (Miles et al., 2013) para evaluar los resultados obtenidos por los estudiantes tras la realización de la actividad en la etapa 4. En esta actividad, el alumnado debía identificar los posibles distintos tipos de desigualdad existentes mediante el análisis de la toponimia del callejero, siguiendo una plantilla previamente diseñada (Tabla 2):

Tabla 2
Tabla de recogida de información

| Grupo | |
|-------------------------------|---|
| Barrio o zona de análisis | |
| Número de calles analizadas | |
| Perspectiva de género | Hombre |
| | Mujer |
| | No aplica |
| Perspectiva social y cultural | Militares o batallas |
| | Familia real y nobleza |
| | Personalidades eclesiásticas |
| | Políticos |
| | Campesinos, siervos o clases sociales bajas |
| | Personajes o eventos de otras culturas |
| | Valores |
| | Otros: médicos, empresarios, profesores, sindicalistas, escritores, pensadores, artistas... |
| No aplica | |

Fuente: elaboración propia

En relación con la encuesta diseñada, ésta adopta un enfoque integral al incluir tanto preguntas abiertas como cerradas, favoreciendo la realización de análisis diversos. En ella se incluyen varias dimensiones: (i) Carácter integrador del patrimonio urbano: se evalúan las concepciones del alumnado respecto a si consideran que la toponimia del callejero y las esculturas urbanas logran representar la diversidad existente en la sociedad en términos de clases sociales, culturas y géneros en distintos barrios de Lisboa; (ii) Conocimiento histórico: se valora el nivel de conocimiento de los estudiantes respecto a los personajes y acontecimientos representados en los elementos del patrimonio urbano analizado; y (iii) Perspectiva de futuro y justicia social: se exploran las proyecciones y aspiraciones de los estudiantes en relación con la evolución del patrimonio urbano y su influencia en la configuración de la identidad social (Tabla 3).

Tabla 3

Estructura de la encuesta

| Sexo | Hombre/Mujer |
|--|--|
| Titulación que cursa | Máster en Enseñanza del 1.º Ciclo de Educación Básica y Portugués e Historia y Geografía de Portugal en el 2.º Ciclo de Educación Básica/ Máster en Enseñanza del 1.º Ciclo de Educación Básica y Matemáticas y Ciencias Naturales en el 2.º Ciclo de Educación Básica |
| Calificación de elementos en escala Likert (1= nada de acuerdo; 5; muy de acuerdo) | Proyección de la diversidad cultural/ Carácter integrador del paisaje cultural urbano/Invisibilidad de la mujer/ Invisibilidad de clases sociales desfavorecidas /Invisibilidad de grupos culturales minoritarios /Conveniencia de modificar la nomenclatura de algunas calles/ Reconocimiento de los personajes o hechos representados |
| Valores o principios representados a través de los elementos analizados | |
| Valores o principios que deberían ser representados a través de los elementos analizados | |
| Propuestas de mejora para combatir las desigualdades en el paisaje cultural urbano | |

Fuente: elaboración propia

Para el análisis de las preguntas de carácter cuantitativo se han realizado estadísticos descriptivos. Para ello se ha procedido con la hoja de cálculos Excel mediante la obtención de promedios ponderados, siguiendo la siguiente fórmula:

$$\text{Media ponderada} = (N5 * 5) + (N4 * 4) + (N3 * 3) + (N2 * 2) + (N1 * 1) + (N0 * 0) / n$$

El producto final es un número que varía entre 0 y 5, lo cual permite su posterior interpretación.

En el caso de las cuestiones de carácter abierto, se ha empleado el software Atlas.ti, versión 23, con el propósito de evaluar las percepciones del alumnado a través de su representación en nubes de palabras (Ripossio, 2023). Asimismo, para el análisis de la última pregunta, se ha recurrido nuevamente al análisis de contenido, en este caso de naturaleza deductiva (Miles et al., 2013). En este procedimiento se procedió a codificar la información proporcionada por el alumnado en unidades analizables (Coffey & Atkinson, 2003), dando como resultado la generación de un sistema de categorías-subcategorías que permitió estructurar la información de manera sistemática.

Resultados

Análisis de las producciones del alumnado

La actividad formativa permitió a los alumnos y alumnas conocer los problemas del presente mediante el análisis del patrimonio urbano. Asimismo, favoreció la reflexión sobre aspectos vinculados con la identidad de género y la desigualdad sociocultural.

Los resultados derivados del análisis de la actividad realizada por el alumnado evidencian que tanto la nomenclatura del callejero como la estatuaría de algunos barrios de Lisboa no refleja la diversidad existente en la ciudad, en términos de clases sociales, culturas y géneros (Tabla 4). La frecuencia de la estatuaría no se ha incluido en los datos incluidos en la tabla por

la presencia de un número de casos muy bajo, por lo que tan solo se recogen los resultados derivados del análisis de la nomenclatura de las vías urbanas.

Tabla 4
Resultados derivados del análisis de la toponimia urbana

| | | GRUPO A | | GRUPO B | | TOTAL | |
|--|---|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| Calles analizadas | | 131 | | 87 | | 218 | |
| Grupos de trabajo | | 6 | | 5 | | 11 | |
| Barrios o zonas de análisis | | Benfica, Príncipe Real, Campo Ourique, Belém, Alfama, Alvalade, Cais do Sodré, Príncipe Real, Restelo, Graça | | | | | |
| Valor absoluto (N) y porcentaje (F) | | N | F | N | F | N | F |
| Desigualdad de género | Hombre | 77 | 58,8 | 49 | 56,3 | 126 | 57,8 |
| | Mujer | 14 | 10,7 | 18 | 20,7 | 32 | 14,7 |
| | No aplica | 40 | 30,5 | 20 | 23 | 60 | 27,5 |
| Desigualdad sociocultural | Militares o batallas | 15 | 11,5 | 7 | 8,1 | 22 | 10,1 |
| | Familia real y nobleza | 7 | 5,3 | 8 | 9,2 | 15 | 6,9 |
| | Personalidades eclesiásticas | 4 | 3,1 | 14 | 16,1 | 18 | 8,3 |
| | Políticos | 8 | 6,1 | 3 | 3,5 | 11 | 5 |
| | Campesinos, siervos o clases sociales bajas | 2 | 1,5 | 0 | 0 | 2 | 0,9 |
| | Personajes o eventos de otras culturas | 5 | 3,8 | 3 | 3,5 | 8 | 3,7 |
| | Valores | 4 | 3,1 | 8 | 10,3 | 12 | 5,5 |
| | Otros: médicos, profesores, sindicalistas, escritores, pensadores | 54 | 41,2 | 29 | 33,3 | 83 | 38,1 |
| | No aplica | 32 | 24,4 | 15 | 17,2 | 47 | 21,6 |

Fuente: elaboración propia a partir de la actividad de los estudiantes

En relación con la diversidad de género, los resultados manifiestan que más de la mitad del callejero se dedica a personajes masculinos (57,8%), seguido de otros casos que, bien no han sido identificados, o tienen relación con otros aspectos de difícil categorización, como es el caso de los valores (rua Alegria) (27,5%). En último lugar se sitúa la representación de la figura femenina, con un porcentaje sustancialmente menor (14,7%), lo que revela la falta de equidad en la proyección de géneros diversos en la toponimia del callejero de distintos barrios de Lisboa.

Respecto al análisis de los sectores a los que pertenecieron los personajes representados en el callejero, el grupo más numeroso homenajea a personajes ilustres como navegantes, descubridores, escritores, poetas, profesores o médicos (38,1%). Seguidamente, se encuentran aquellos casos no identificados o no aplicables (21,6%). El notable porcentaje de casos representados en esta categoría suscita interrogantes sobre si se trata de casos difícilmente categorizables o si bien los estudiantes no reconocen los distintos personajes o acontecimientos históricos que figuran en el callejero actual.

Seguidamente, con un porcentaje menor, aparecen representadas el resto de las categorías, las cuales hacen referencia a militares o batallas (10,1%), personalidades eclesiásticas (8,3%), aristocracia (6,9%), valores (5,5%) y políticos (5%).

Finalmente, cabe señalar la escasa presencia de otras culturas (3,7%) y de campesinos, siervos o miembros de clases sociales más desfavorecidas (0,9%). Por un lado, se manifiesta que la identidad cultural que se refuerza se corresponde con la religión católica, pues los elementos o símbolos relativos a otras culturas apenas se reflejan. Por otro lado, se revela la escasa referencia a grupos sociales vulnerables o a clases socioeconómicas desfavorecidas, lo cual perpetúa la hegemonía de aquellos sectores que ejercían una posición dominante en la sociedad.

Análisis de los resultados de la encuesta

Las valoraciones del alumnado tras el desarrollo de la actividad consolidan los resultados anteriores, en los que se manifiesta que la toponimia del callejero y las esculturas de determinados barrios de Lisboa apenas reflejan la diversidad de clases sociales, culturas y géneros existentes en la sociedad actual (Tabla 5).

Tabla 5
Resultados de la encuesta realizada por los estudiantes

| | Proyección de diversidad cultural | Carácter integrativo | Mujer oculta | Clases bajas ocultas | Otras culturas ocultas | Conveniencia de realizar modificaciones | Conocimiento de personajes representados |
|-----------|-----------------------------------|----------------------|--------------|----------------------|------------------------|---|--|
| Opción 1 | 7 | 9 | 1 | 7 | 6 | 10 | 5 |
| Opción 2 | 22 | 28 | 6 | 2 | 6 | 22 | 22 |
| Opción 3 | 39 | 39 | 33 | 27 | 33 | 27 | 45 |
| Opción 4 | 36 | 24 | 64 | 44 | 48 | 36 | 40 |
| Opción 5 | 20 | 10 | 65 | 80 | 60 | 25 | 15 |
| Total | 124 | 110 | 169 | 160 | 153 | 120 | 127 |
| Casos | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 |
| Promedios | 2,82 | 2,50 | 3,84 | 3,64 | 3,48 | 2,73 | 2,89 |

Fuente: elaboración propia

Considerando los valores promedios, los estudiantes reconocen el carácter poco inclusivo del sistema de nomenclatura del callejero analizado (2,50), pues apenas refleja la diversidad de clases sociales, culturas y géneros (2,82) que conviven en la sociedad actual. Este fenómeno se manifiesta con claridad en la escasa visibilidad otorgada a personajes femeninos en la nomenclatura de las vías urbanas (3,84), así como a las clases socioeconómicas desfavorecidas (3,64) y a símbolos asociados con diferentes culturas (3,48), cuya representación

resulta anecdótica. No obstante, a pesar de identificar esta desigualdad, los participantes no se muestran una convicción unánime respecto a la pertinencia de efectuar modificaciones en la toponimia actual del callejero (2,73), pues los valores promedios reflejan una puntuación intermedia.

En relación con esta perspectiva, es pertinente destacar que un número considerable de alumnos carece de conocimiento acerca de los personajes o acontecimientos conmemorados en las denominaciones de las vías urbanas (2,89), lo cual puede interferir en sus opiniones sobre la idoneidad de alterar la nomenclatura actual de las calles. Esta falta de conocimiento plantea deficiencias en la formación histórica de los estudiantes y un escaso cuestionamiento sobre el patrimonio urbano.

Por otro, sugiere la posibilidad de que la nomenclatura de las vías urbanas pueda considerarse obsoleta, pues que no se adapta suficientemente a los conocimientos y formación de la sociedad contemporánea.

Respecto a las cuestiones abiertas, los estudiantes revelan los valores simbolizados por la nomenclatura actual de las vías urbanas. Junto a ello, designan aquellos valores que deberían ser representados desde la perspectiva de un futuro más justo y equitativo (Figura 1).

Figura 1

Valores simbolizados vs. Valores deseados representados en la nomenclatura de las vías urbanas



Fuente: elaboración propia

Los resultados de las nubes de palabras muestran diferencias entre los valores simbolizados actualmente y los valores deseables. En relación con los valores actuales, sobresalen los conceptos como patriarcado, historia, cultura, prestigio o desigualdad. Por su parte, los conceptos que los estudiantes identifican para remitir a los valores deseables incluyen términos como multiculturalidad, feminismo, historia, cultura e integración.

Finalmente, los estudiantes proponen determinadas soluciones para contribuir a la transformación y la justicia social. Entre ellas, sugieren: “Potenciar el conocimiento y la valorización de la contribución de la mujer y de personas de otros países, culturas y religiones a la historia

del país”; “Renovar y actualizar sin derribar, visibilizando a las minorías en el nombramiento de nuevas calles”; “Fomentar las reflexiones y debates sobre la desigualdad de todo tipo”.

Las propuestas de cambio promovidas por los estudiantes se han codificado y sintetizado en la siguiente tabla (Tabla 6).

Tabla 6

Propuestas articuladas por los estudiantes para promover la transformación y justicia social

| Categoría | Subcategoría |
|---------------------------|--|
| Conocimiento y valoración | Visibilizar a las minorías mediante el conocimiento de sus contribuciones culturales e influencia |
| Reflexión y discusión | Promover debates sobre la desigualdad de todo tipo |
| Transformación | Equiparar la representación de otras culturas, nacionalidades y géneros, considerando la diversidad actual presente en Lisboa Renovar y actualizar sin derribar |

Fuente: elaboración propia

Los estudiantes reconocen la necesidad de fomentar el conocimiento y la valoración de las minorías como el punto de partida esencial para contribuir al cambio social. Consideran que el debate es una herramienta fundamental para cuestionar el presente, permitiendo la identificación de situaciones en las que se perpetúa la negación u ocultamiento de determinadas culturas, identidades o comunidades. Además, proponen la transformación de las jerarquías imperantes, abogando por la equiparación de la representación de otras culturas y grupos sociales en proporción a su presencia actual.

Discusión

El trabajo a partir de problemas sociales tiene su origen en el siglo XX, a partir de las propuestas de Dewey para promover una enseñanza basada en los problemas reales de las sociedades, en el desarrollo del pensamiento crítico y en la construcción de una ciudadanía democrática (Dewey, 2002).

A partir de entonces, la literatura manifiesta un interés creciente en abordar el conflicto en las clases de ciencias sociales, mediante el tratamiento de temas controvertidos o problemas sociales relevantes (Evans & Saxe, 1996). Integran cuestiones sociales que generan debates y posturas diversas entre diversos sectores de la sociedad, poniendo ciertos valores o intereses en competencia (Wellington, 1986; López-Facal, 2011). Entre estos temas se reconocen las personas y grupos humanos invisibles, entre otros (Santisteban, 2019).

Con base en lo anterior, en este estudio se presentan los resultados de una intervención didáctica destinada a trabajar la invisibilidad social a través del patrimonio controversial. El propósito principal es inducir a los y las estudiantes a reflexionar y cuestionar la representación de los distintos elementos que influyen en la identidad de un territorio específico. Concretamente, se analiza la existencia de posibles desigualdades socioculturales y de género mediante la evaluación de la toponimia del callejero y la reflexión sobre la estaturia urbana de determinados barrios de Lisboa.

La relevancia de estos componentes del paisaje urbano contempla diversas consideraciones. Entre ellas, destaca su capacidad para poner en valor la memoria histórica, promover la reflexión sobre el pasado, preservar la identidad y cuestionar las narrativas que se pretenden perpetuar (Bedmar, 2018; Morales & Sánchez, 2021). Por ello, se torna necesario la educación en el pensamiento de la ciudad, considerándola como un recurso pedagógico para reflexionar sobre los distintos intereses ambientales, políticos, económicos, sociales y educativos que convergen en ella (Alderoqui, 2013; Sarlo, 2015).

El análisis de las producciones de los estudiantes revela que tanto la nomenclatura del callejero como la estatuaria no refleja la diversidad actual existente en la ciudad, en términos de clases sociales, culturas y géneros (INE, 2022). La invisibilidad de determinados grupos sociales y minorías contribuye a la permanencia de narrativas históricas unidireccionales y legitima un pasado y un presente alienados a los intereses específicos de los grupos hegemónicos (Martín & Martínez, 2021).

Por un lado, destaca la notable disparidad en la representación entre la representación de la figura femenina, que constituye tan solo el 14,7% de la totalidad de calles analizadas, en contraste con el predominio del 57,8%, correspondiente a personajes masculinos. Estos datos evidencian una notable falta de equidad en la proyección y reconocimiento de diversos géneros en el espacio urbano (Santisteban, 2015; Bedmar, 2018).

En consecuencia, se desestima la influencia y contribuciones de las mujeres y se perpetúa la visión de poder y autoridad históricamente asociada a personajes masculinos. A ello se suma que el estudio y valoración del patrimonio no integran lo suficientemente el análisis desde la perspectiva de género, a pesar de las continuas políticas que regulan la igualdad en este ámbito (Bedmar, 2018; Romero & Marfil, 2020).

Desde la perspectiva de la diversidad sociocultural, los resultados muestran una significativa falta de visibilidad de culturas diversas, representando tan solo un 3,7%, así como de campesinos, siervos o miembros de clases sociales vulnerables, los cuales suponen únicamente un 0,9% del total. Este patrón refleja una marcada ausencia de representación de los grupos sociales y culturales que históricamente han sido marginados o que han ocupado posiciones periféricas en la sociedad (Romero & Marfil, 2020; Morales & Sánchez, 2021). En consecuencia, la ausencia de referentes con los que determinados grupos puedan sentirse reconocidos, contribuye a la homogeneización de las personas y fuerza a la identificación con determinados colectivos, promoviendo la continuidad de las narrativas históricas excluyentes (Santisteban, 2015; Cáceres et al., 2021).

La permanencia de estos patrones excluyentes refleja la importancia de abordar críticamente la construcción y transmisión del conocimiento, cuestionando las representaciones simbólicas presentes en diversos ámbitos de la sociedad, como es el espacio urbano. La escasa visibilidad tanto de figuras femeninas como de diversos grupos y culturas minoritarias, subraya la necesidad de implementar enfoques más inclusivos, que valoren y reconozcan las contribuciones de los grupos invisibilizados en la construcción de la historia y la cultura.

Adicionalmente, los resultados de la encuesta realizada por los estudiantes tras el desarrollo de la intervención ponen de manifiesto el carácter poco integrador de la nomenclatura de las

vías urbanas. Los participantes reconocen especialmente la exclusión de la figura femenina (3,84), seguida de las clases sociales vulnerables o desfavorecidas (3,64) y de las culturas minoritarias (3,48).

Sin embargo, a pesar de ser conscientes del ocultamiento e invisibilidad social de determinados grupos, los discentes no manifiestan un consenso total en cuanto a la conveniencia de efectuar modificaciones en la denominación de las vías urbanas (2,72). A lo anterior podría contribuir el hecho de que un gran número de los participantes no reconoce los personajes o acontecimientos conmemorados en la vías y esculturas urbanas (2,89). Este desconocimiento sugiere carencias en la formación histórica de los estudiantes y un escaso cuestionamiento sobre el patrimonio urbano.

El reconocimiento de los estudiantes respecto a la exclusión social también se corrobora mediante el análisis de las nubes de palabras. Este análisis destaca que los valores actualmente simbolizados están relacionados con el patriarcado, el prestigio o la desigualdad. En contraste, se visualiza que un futuro deseable debería incluir valores como la multiculturalidad, el feminismo o la integración. Esta disparidad entre los valores actuales y los deseables enfatiza la necesidad de promover transformaciones hacia una sociedad más inclusiva, cohesionada y justa.

Para enfrentar la invisibilidad social, los estudiantes articulan varias propuestas. Entre ellas reconocen la necesidad de fomentar el conocimiento y la valoración como punto de partida para contribuir al cambio social. Esto coincide con otras aportaciones en las que se reivindica activar la cadena de sensibilización como estrategia esencial para fomentar la comprensión, la valoración, el aprecio, el respeto y la preservación de determinadas identidades (Fontal, 2003; Fontal & Martínez, 2017). En términos más específicos, se sostiene la necesidad de partir del conocimiento de las contribuciones e influencia de los grupos silenciados para lograr la comprensión, el aprecio, la preservación y la difusión de las narrativas históricas asociadas a estos colectivos invisibilizados a lo largo del tiempo.

Además, consideran necesario promover los debates y la reflexión sobre diferentes aspectos controvertidos dentro del aula, los cuales han demostrado ser una herramienta esencial para visibilizar a las minorías, cuestionar las estructuras contemporáneas e incrementar el compromiso social de los estudiantes (Johnson & Johnson, 1979; Pagès, 2019; Estepa & Delgado, 2021).

En última instancia, proponen incrementar la representación de la figura femenina y de los grupos y culturas minoritarias mediante su reconocimiento en los diversos elementos que conforman el patrimonio urbano. Este planteamiento implica ajustar la representación de los distintos grupos y colectivos históricamente silenciados de acuerdo a su presencia en la sociedad contemporánea. La adaptación de las representaciones del patrimonio urbano se postula como una medida para proyectar una identidad más coherente e inclusiva respectivo a la diversidad de géneros, clases sociales y culturas que caracterizan a gran parte de las sociedades actuales.

En síntesis, los resultados del presente trabajo corroboran la primera de las hipótesis, la cual sugiere que (i) los estudiantes son capaces de identificar la invisibilidad de determinados co-

lectivos sociales mediante el análisis de la toponimia urbana. Asimismo, también se constata la segunda hipótesis, que expone que (ii) el alumnado podría no estar familiarizado con determinados personajes y hechos históricos que son objeto de representación en las esculturas y nombres de las calles.

Considerando los hallazgos, se hace imperativa la transformación de la didáctica de las ciencias sociales, orientando sus objetivos a la formación de individuos capaces de reconocer la diversidad, fomentar el diálogo intercultural, trabajar mediante el conflicto y abogar por la justicia social (González & Santisteban, 2016). Para lograr este propósito, resulta esencial impulsar la educación para la ciudadanía, dirigida a fomentar la reflexión sobre el presente, comprender el pasado y afrontar el futuro (Pagès, 2019; Estepa y Delgado, 2021), así como a formar ciudadanos con capacidad de tomar decisiones fundamentadas (Estepa & Martín, 2020). Este enfoque pedagógico no solo busca dotar a los educadores de herramientas y estrategias renovadas, sino que aspira a cultivar en ellos las habilidades y valores necesarios para participar activamente en una sociedad diversa y en constante cambio.

Esta transformación educativa supone orientar la enseñanza hacia el desarrollo de habilidades para interpretar críticamente la información y para identificar situaciones de ocultamiento e invisibilidad de determinadas comunidades, culturas e identidades (González & Santisteban, 2020). Implica incentivar el cuestionamiento sobre las organizaciones sociales y políticas y la distribución de poderes y responsabilidades, así como impulsar estrategias que contribuyan a la resolución de problemas sociales (Pérez & García, 2023).

A pesar de la utilidad del presente estudio para promover el pensamiento crítico de los futuros educadores y contribuir a la transformación educativa, se reconocen algunas limitaciones que requieren atención. En primer lugar, la muestra se limita al alumnado adscrito a una única universidad, por lo que sería beneficioso ampliar la diversidad de participantes considerando estudiantes de otras instituciones e incluso de distintos países. Además, las estrategias de reflexión y debate se implementan únicamente durante las fases iniciales y la última de la intervención, sin constituir el principal instrumento de recogida de información. Por consiguiente, el estudio podría enriquecerse empleando estrategias metodológicas cualitativas como elemento central, como los grupos de discusión. En contraste con el cuestionario empleado, este tipo de estrategias proporcionaría una exploración más profunda de las ideas y percepciones de los estudiantes, obteniendo así una visión más completa sobre el impacto de la intervención realizada.

Conclusiones

El paisaje cultural urbano emerge como un elemento de singular relevancia para abordar problemas sociales relevantes. Integra numerosos elementos que conmemoran y visibilizan a ciertos personajes, acontecimientos históricos o tradiciones, consolidando así una interpretación específica del pasado, mientras se evaden narrativas alternativas. En este proceso, se perpetúa la invisibilidad de ciertos grupos o minorías, cuya representación en los símbolos del paisaje urbano resulta prácticamente inexistente. En consecuencia, se fuerza a la identificación con determinados referentes, se homogenizan las identidades y se excluyen las diferencias.

Considerando lo anterior, cada generación enfrenta el reto de reinterpretar la historia, dando origen a nuevas perspectivas sobre los sucesos pasados, en concordancia con las transformaciones sociales contemporáneas. La presente intervención pretende contribuir a este proceso, mediante el cuestionamiento de los personajes y acontecimientos conmemorados y representados a través del patrimonio urbano desde el ámbito educativo. Mediante un enfoque reflexivo, aspira a enriquecer la comprensión del pasado de los estudiantes, impulsando la necesidad de adaptar las narrativas históricas ante la constante evolución de la sociedad.

De forma más específica, el propósito consiste en visibilizar aquello que se encuentra inherentemente oculto, mediante el cuestionamiento de la información disponible y la identificación de posibles omisiones existentes. Este proceso parte de interrogantes como: ¿Qué individuos aparecen representados en la nomenclatura de las vías urbanas y en las representaciones escultóricas? ¿Qué tipo de personas aparecen y cuáles están ausentes? ¿Cuál es su distribución en términos de edad, género, origen o cultura? Estos cuestionamientos, los cuales orientan la intervención didáctica experimentada, han propiciado la obtención de diversas conclusiones.

En primer lugar, se constata que los diversos elementos del patrimonio urbano objeto de análisis no reflejan la diversidad existente en la ciudad de Lisboa, especialmente en lo que concierne a las diferentes de clases sociales, culturas y géneros. Concretamente, se reconoce la subrepresentación significativa de figuras femeninas, así como de elementos relativos a creencias o culturas diversas y de miembros pertenecientes estratos sociales desfavorecidos. En contraposición, se observa un desatacado reconocimiento y proyección de personajes masculinos, de símbolos relativos a la religión católica y de las clases que históricamente han ocupado posiciones dominantes en la sociedad.

La constatación de estos patrones revela la trascendencia de abordar críticamente la construcción y la comunicación del conocimiento, cuestionando las representaciones simbólicas arraigadas en el espacio urbano. La escasa consideración otorgada tanto a los personajes femeninos como a diversos grupos y culturas minoritarias pone de relieve la imperante necesidad de adoptar enfoques educativos más inclusivos, orientados a valorar y visibilizar las valiosas contribuciones de los grupos silenciados en la construcción de la historia y la cultura.

En segundo lugar, se colige que los estudiantes son capaces de identificar la invisibilidad de determinados colectivos sociales mediante el análisis de la toponimia urbana. No obstante, a pesar de reconocer el carácter poco inclusivo de la nomenclatura de las vías urbanas, no se observa un consenso unánime en relación con la pertinencia de efectuar modificaciones en las mismas.

La falta de acuerdo respecto a la necesidad de efectuar cambios en las designaciones de las vías urbanas podría estar motivada por el hecho de que gran parte de los participantes no reconoce los personajes y acontecimientos conmemorados en el paisaje urbano. Esta falta de conocimiento plantea deficiencias en la formación histórica de los estudiantes y un escaso cuestionamiento sobre el patrimonio urbano.

Adicionalmente, se releva una marcada disparidad entre los valores que actualmente representa el patrimonio urbano analizado y los valores deseables que deberían ser proyectados a través de este. Mientras que los valores actuales hacen referencia a términos como el pa-

triarcado, el prestigio o la desigualdad, los valores deseables remiten a cuestiones como la multiculturalidad, el feminismo o la integración.

Junto a lo anterior, se revelan varias propuestas articuladas por los estudiantes, destinadas a contrarrestar el ocultamiento y la invisibilidad social. Entre ellas, se estima la conveniencia de fomentar el conocimiento acerca de las contribuciones e influencia de los grupos silenciados, considerándolo como punto de partida fundamental para contribuir a la comprensión, el aprecio y la preservación de narrativas históricas vinculadas a dichos colectivos. Asimismo, se reconoce el potencial educativo de los debates y la reflexión, concebidos como estrategias idóneas para favorecer el cuestionamiento, así como para incrementar el compromiso social y contribuir a la transformación social. Por último, se propone incrementar la representación de la figura femenina y de los grupos y culturas minoritarias, procurando su reconocimiento en los diversos elementos que conforman el patrimonio urbano y ajustado su representación a su presencia en la sociedad contemporánea.

En síntesis, la propuesta de intervención ha demostrado contribuir al desarrollo del pensamiento crítico de los futuros educadores, al favorecer que estos reconozcan la existencia de desigualdades sociales en los distintos elementos del patrimonio urbano. Mediante la identificación de los grupos y minorías invisibles en el contexto urbano, los estudiantes no solo desarrollan sus conocimientos histórico-geográficos, sino que también adquieren herramientas para abogar por la justicia social y la equidad en sus futuras prácticas educativas. En este sentido, fomentar el pensamiento crítico entre los futuros educadores resulta esencial para contribuir a una educación más inclusiva, reflexiva y transformadora, en beneficio de las comunidades y la sociedad en su conjunto.

Además, la actividad formativa implementada podría concebirse como un punto de partida para la formulación de itinerarios didácticos específicos que fomenten la visibilización de grupos y minorías históricamente excluidos, pensando así la ciudad desde perspectivas diversas y poniendo en valor su patrimonio urbano como símbolo de identidad.

Referencias

- Alderoqui, S. (2013). La ciudad se enseña. En A. Aisenberg & S. Alderoqui (Comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales: aportaciones y reflexiones*. (pp. 248-266). Paidós
- Apple, M., & Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Barton, K. C. (2006). *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives*. Greenwich, CT: Information Age.
- Bedmar, M. D. C. D. (2018). Paisajes culturales urbanos con perspectiva de género: Revisión bibliográfica y repercusiones para la didáctica de las ciencias sociales. *UNES: Universidad, escuela y sociedad*, 4, 60-77.
- Benjamin, W. (2008). *Sobre el concepto de historia*. Abada Editores.
- Burke, P. (2007). *Historia y teoría social*. Amorrortu.
- Cáceres, M. J. M., Giménez, J. E., & López, J. M. C. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. In C. J. Gómez, X. M. Souto & P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática: Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp. 109-122). Octaedro.

- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. Universidad de Antioquía.
- Consejo de Europa. (2015). *Vivir con la controversia: cómo enseñar temas controvertidos mediante la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos (EDC/HRE): módulo de formación para el profesorado*.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Cuenca, J. M. & Estepa, J. (2013). La educación patrimonial: líneas de investigación y nuevas perspectivas. In J. Estepa (Coord.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 343-355). Universidad de Huelva.
- De la Montaña Conchiña, J. L. (2023). Patrimonio controversial, identidad, territorio y emociones: el lugar de los "miedos identitarios". *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 12, 13-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.02>
- De Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Trotta.
- Dewey, J. (2002). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós.
- Estepa, J. & Martín, M. (2020). Heritage in Conflict: A Way to Educate in a Critical and Participative Citizenship. In E. Delgado & J. M. Cuenca (Eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43-55). IGI Global.
- Estepa Giménez, J., & Delgado-Algarra, E. J. (2021). Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria. *REIDICS*, 8, 172-189. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.172>
- Estepa, J., Wamba, A. M., & Jiménez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del Patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales experimentales. *Investigación en la escuela*, 56, 19–26.
- Evans, R. W., & Saxe, D. W. (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS.
- Flick, U. (2013). *Handbook of Qualitative Data Analysis*. Freie Universität Berlin.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea.
- Fontal, O., & Martínez, M. (2017). Evaluación de programas educativos sobre Patrimonio Cultural Inmaterial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 69-89.
- Gellman, M. (2015). Teaching silence in the schoolroom: whither national history in Sierra Leone and El Salvador?. *Third World Quarterly*, 36(1), 147-161.
- Giroux, H. (1994). Jóvenes, diferencia y educación posmoderna. En M. Castells, R Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo y P. Willis, *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 97–128). Paidós Educador.
- González, G S., & Santisteban, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Revista Educación y Educadores*, 19(1), 89-102. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.5>
- González, N., & Santisteban, A. (2020). Alfabetización crítica para interpretar problemas sociales. *Íber*, 99, 39–45. <https://www.grao.com/es/producto/alfabetizacion-critica-para-interpretar-problemas-sociales-ib09999541>
- Gorelik, A. & Arêas, F. (2016). *Ciudades sudamericanas como arenas culturales. Artes y medios, barrios de élite y villas miseria, intelectuales y urbanistas: cómo ciudad y cultura se activan mutuamente*. Siglo Veintiuno.
- Greimas, A. J. (1987). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Gredos.

- Instituto Nacional de Estadística (2022). *Estadísticas demográficas*. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=280978178&PUBLICACOES-modo=2
- Jaraíz, F. J., & Pantoja, A. (2023). El tratamiento de problemas sociales relevantes en la práctica educativa: propuesta de intervención para trabajar la (des) igualdad de género en el urbanismo. In M. D. L. E. Cambil, A. R. Fernández & N. De Alba (Eds.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 737-752). Narcea.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1979). Conflict in the Classroom: Controversy and Learning. *Review of Educational Research*, 49(1), 51–70.
- Lomas, C. (2011). Tiempo de olvidos, tiempo de memoria. En C. Lomas (Coord.), *Lecciones contra el olvido: memoria de la educación y educación de la memoria* (pp. 4-14). Octaedro.
- López-Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagès & A. Santisteban (Coords.), *Les qüestions socialment vives i l'en-senyament de les ciències socials* (pp. 65-76). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martín, N. J. I., & Martínez, P. M. (2021). Temas controversiales y educación histórica. In C. J. Gómez, X. M. Souto & P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática: Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp. 123-138). Octaedro.
- Miles, M.B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis*. Sage Publications.
- Miskovic, M., & Hoop, K. (2006). Action Research Meets Critical Pedagogy: Theory, Practice, and Reflection. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 269-291.
- Monfort, N. G., Luque, A. G., Martínez, M. D. J., Martínez, M. J. L., Sabater, M. M., y de la Cruz, A. (2023). Educación para la ciudadanía global: un instrumento de investigación sobre ciudadanía global para Educación Primaria. In M. D. L. E. Cambil, A. R. Fernández & N. De Alba (Eds.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 127-136). Narcea.
- Morales, R. G., & Sánchez, G. R. (2021). Imaginarios culturales y callejero. La construcción de identidades en espacios-frontera. Ceuta. In M. D. L. E. Cambil (Coord.), *Paisaje cultural. Aproximaciones y propuestas desde la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 123-136). Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. In A. Santisteban & J. Pagès (Coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 163–183). Síntesis.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, 5-22. <http://dx.doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pérez, Y., & García, R. (2023). The Role of Intangible Heritage in Critical Citizenship Education: An Action Research Case Study with Student Primary Education Teachers. *Education Sciences*, 13(8), 801.
- Quintana, L. C. (2012). La ciudad: un nuevo entorno para la educación participativa de la ciudadanía. En N. De Alba, F. F. García & A. Santisteban (Coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 477-484). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Ripossio, R. P. (2023). *El análisis cualitativo con ATLAS. ti 22 en Ciencias Sociales: Nuevas herramientas y aplicaciones concretas*. <https://doi.org/10.18294/pm.2023.4324>
- Romero, G., & Marfil, R. (2020). La imagen de la mujer en el patrimonio urbano de Granada. El espacio público de la ciudad como «escenario comunicativo». *International Journal of Communication Research*, 22(22), 196-213.
- Ross, E. W., & Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 73-86.

- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. En A. Santisteban & J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 43-64). Síntesis.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. In A. M. Hernández, C. R. García, & J. L. De la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.383-393). Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 10, 57-79.
- Santisteban, A., García, C. R., de la Montaña Ana, J. L., & Hernández, M. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. In A. M. Hernández, C. R. García & J. L. De la Montaña (Coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 383-393).
- Sarlo, B. (2015). *Notas sobre ciudad y memoria*. Ediciones Biblioteca Nacional.
- Slaughter, R. A. (2012). Responding to a planetary emergency. *Futures*, 44(3), 273-276. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.10.010>
- Wellington J. J. (1986). *Controversial Issues in the Curriculum*. Basil Blackwell.
- Yuste, M., & Oller, M. (2015). ¿Cómo podemos visibilizar a las minorías étnicas y culturales en las clases de primaria? Líneas predominantes y propuestas alternativas. In A. M. Hernández, C. R. García & J. L. De la Montaña (Coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 345-352).

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)


<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.118>


Uso de imágenes como contenidos multimodales durante la enseñanza de las Ciencias Sociales

Use of images as multimodal content during Social Sciences teaching

Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga  0000-0003-4215-2267

Profesor Titular Universidad de Caldas, Facultad de Artes y Humanidades, Departamento de Estudios Educativos, Manizales, Colombia

yasaldez@ucaldas.edu.co

Leydi Aristizabal Ospina  0000-0002-8747-9493

Profesora Secretaria de Educación de Caldas, Institución Educativa Universitario, Manizales, Colombia

Fechas · Dates

Recibido: 15 de noviembre de 2023

Aceptado: 8 de mayo de 2024

Publicado: 30 de septiembre de 2024

Financiación · Funding

Universidad de Caldas.

Cómo citar · How to cite

Loaiza Zuluaga, Y. E., & Aristizabal Ospina, L. (2024). Uso de Imágenes como Contenidos Multimodales durante la Enseñanza de las Ciencias Sociales. *REIDICS*, 15, 118-132. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.118>

Resumen

Este texto presenta, a grandes rasgos, el desarrollo y los resultados de investigación, obtenidos del trabajo realizado con algunos docentes de ciencias sociales del municipio de Manizales (Departamento de Caldas, República de Colombia). Con ellos, se buscó confirmar el impacto de la innovación tecnológica y su capacidad para afianzar los procesos de enseñanza en las aulas. Asimismo, se asumió la hipótesis de que tales procesos pueden tener éxito, si se emplean textos visuales y multimodales; con el fin de transmitir conocimientos de una manera más interactiva y sin sacrificar la complejidad del contenido. Al mismo tiempo, se considera la circunstancia imprevista, al momento de iniciarse la investigación, de la pandemia de Covid-19: tal hecho significó una oportunidad para que los docentes pudieran resolver, con creatividad y paciencia, los diferentes retos educativos, planteados por un suceso de magnitudes globales. Para evidenciar el uso de dichos textos visuales y multimodales, por parte de los docentes antes y durante la pandemia de Covid-19, se empleó el método del estudio de caso, como fundamento para la aplicación de entrevistas semiestructuradas a ocho profesores del Instituto Educativo y Universitario de Caldas (IEUC) de la ciudad de Manizales, entre los años 2021 y 2022. De los resultados obtenidos de dichas entrevistas, se concluye la necesidad de implementar acciones y estrategias, como políticas públicas, para lograr una nueva alfabetización en el ámbito digital y visual; considerando, igualmente, el cultivo del pensamiento crítico en las aulas.

Palabras clave: aprendizaje; artes visuales; ciencias sociales; educación ciudadana; libro; pensamiento crítico

Abstract

This text presents, broadly speaking, the development and research results obtained from the work carried out with some social sciences teachers from the municipality of Manizales (Department of Caldas, Republic of Colombia). With them, sought to verify the impact of technological innovation and its ability to strengthen teaching processes in classrooms is recognized. Likewise, the assumed hypothesis was that such processes can be successful, if visual and multimodal texts are used; in order to transmit knowledge in a more interactive way and without sacrificing the complexity of the content. At the same time, the unforeseen circumstance, at the time of the beginning the investigation, of the Covid-19 pandemic is considered: this fact meant an opportunity for teachers to solve, with creativity and patience, the different educational challenges posed by an event of global magnitudes. To demonstrate the use of said visual and multimodal texts by Social Sciences teachers, before and during the Covid-19 pandemic, the case study method was used as a basis for the application of semi-structured interviews with eight educators from the Educational and University Institute of Caldas (IEUC) in the city of Manizales, between the years 2021 and 2022. From the results obtained from these interviews, the need to implement actions and strategies, such as public policies, is concluded to achieve new literacy in the digital and visual field; also considering the cultivation of critical thinking in the classrooms.

Keywords: Learning; visual arts; social sciences; civic educations; books, critical thinking

Introducción

El presente artículo fue elaborado a partir del desarrollo de una investigación; cuyo objetivo fue comprender el uso de las imágenes en los procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica Secundaria de Colombia, según los discursos y las prácticas de las y los maestros de un colegio situado en una ciudad intermedia del país mencionado: el Instituto Educativo y Universitario de Caldas (IEUC), perteneciente al Municipio de Manizales (Departamento de Caldas). Se buscó constatar el trabajo de las y los maestros, como intermediarios esenciales entre las imágenes, esto es: textos visuales que pueden dar una información pertinente y cercana al contenido relacionado con las ciencias sociales, y los estudiantes, quienes participan de manera activa, ante el conocimiento ofrecido en el aula. Lo anterior sugiere que el aprendizaje del aula debe ser, en principio, dialógico: una construcción deliberativa del conocimiento a partir del intercambio de ideas, de preguntas, de respuestas y de visiones que se van complementando. Por consiguiente, la presentación abreviada del desarrollo y los resultados de esta investigación busca confirmar una visión constructiva del conocimiento (Calle-Álvarez y Echavarría-Patiño, 2022; Calderón-Nuñez, 2022;).

Asimismo, la investigación en cuestión buscó confirmar cómo este diálogo se convierte en una manera de afianzar el pensamiento crítico, reforzando las habilidades argumentativas; para la selección y uso de ideas, en pro de la defensa de una posición u opinión. Esto implica que el pensamiento crítico funciona como un ejercicio de metacognición, como oportunidad para evaluar los procesos propios de aprendizaje, en sus fortalezas y debilidades (Tamayo et al., 2015). Por lo tanto, se indagó sobre cómo el uso de las imágenes en clase alerta a los mismos docentes sobre 1) los progresos de sus propios procesos como profesionales de la educación y 2) cómo el empleo de las imágenes puede mejorar su desempeño en el aula.

Durante la investigación, se reconoció la innovación tecnológica y su potencial en el afianzamiento de los procesos de enseñanza, y cómo el profesorado puede mejorar la preparación y orientación de sus clases de una manera más interactiva. Esto se refleja en la apropiación de material audiovisual y visual, como ser fotografías, cortometrajes, documentales, uso de aplicaciones, etc., al momento de enseñar una serie de temáticas de geografía, historia, ciudadanía y democracia (Serra, 2006; Pantoja Chávez, 2010). Esto es: cómo los docentes incorporan una serie de textos visuales durante sus clases.

De otro lado, el trabajo incorporó referentes conceptuales como “texto visual” y “multimodalidad”, como bases para entender la aplicación de contenidos visuales para un mayor afianzamiento de la enseñanza de las ciencias sociales. En primer lugar, entiéndase como “texto visual” todo producto de carácter iconográfico, alegórico o ilustrativo que transmita un mensaje captado de manera relativamente inmediata por medio de la mirada. Al mismo tiempo, la categoría “texto visual” llama la atención sobre la arbitrariedad de la distinción “texto escrito” e “imagen”, dado que se puede dar un proceso de interpretación semejante en un libro que en una película. Esta idea se puede entender si se tiene en cuenta la existencia de que el texto o la imagen en sí no implica necesariamente una jerarquía: así como pueden existir películas cuya comprensión requiere que el espectador las vea más de una vez, existen; igualmente, libros que pueden ser leídos de manera fluida, con fines de entretenimiento (Zamora Águila,

2015). En todo caso, lo que se quiere resaltar con la categoría “texto visual” es la presencia de imágenes que exigen un esfuerzo mayor que el implícito en una actitud pasiva, asociada a un uso excesivo de las pantallas de los celulares y la ocupación del tiempo en redes sociales (Facebook, Instagram, etc.).

En segundo lugar, la idea de “multimodalidad” de los textos reside en los diferentes lenguajes que pueden incorporar, por ejemplo, el uso de sonidos e imágenes en movimientos en el cine o en aplicaciones (Espinosa y Pérez, 2013). Por consiguiente, el contenido de una imagen multimodal, distribuida ya sea de manera digital o análoga, remite a una serie de hechos o de circunstancias que requieren una educación propia para una interpretación adecuada (Calderón-Nuñez, 2022; Calle-Álvarez y Echavarría-Patiño, 2022). Esto se resalta, por una parte, en el estudio de documentos históricos de carácter visual y multimodal y, por otro lado, al evitar que lo inmediato lleve a falsas interpretaciones o a mensajes imprecisos o erróneos (dado el fenómeno de la “posverdad”). Por consiguiente, tanto este artículo como la tesis de investigación que lo motivó fomentan una posición crítica en torno a la exposición masiva de imágenes que pueden confundir a la ciudadanía, al ser los textos visuales un vehículo de bulos o noticias falsas, “fake news” (Castellvi Mata, 2021).

Métodos

Para evidenciar el uso de los textos visuales por parte de los docentes de Ciencias Sociales en Colombia, se empleó el método de estudio de caso, por medio de la aplicación de entrevistas que brindaron información relevante. Estas entrevistas permitieron un grado de profundidad a partir de los discursos del profesorado dándole consistencia a los fenómenos estudiados (Yin, 2009; Bertomeu, 2016). Al mismo tiempo, el Estudio de Caso parte de una situación particular, en la búsqueda de la visión personal de los actores involucrados, para ser presentada de la manera más objetiva, sólida y convincente posible. Para la investigación en cuestión, dicho estudio se enfocó en el encuentro con las y los Maestros de Ciencias Sociales del IEUC; una institución situada en el Municipio de Manizales, ciudad localizada en el Centro Occidente de la República de Colombia, capital del departamento de Caldas y reconocida por su tradición cafetera, empresarial y educativa.

Todo esto implicó la incorporación de una metodología con enfoque hermenéutico, esto es: la presentación de una serie de datos que pueden presentarse, en un inicio, de manera dispersa; interpretándose posteriormente de manera unificada, hasta llegar a una lectura compleja que puede significar una reevaluación o un avance en el campo de conocimiento (Mannay, 2017). Para este caso, se busca confirmar el grado de éxito de los procesos de enseñanza por medio de la tecnología. Todo esto significó la incorporación de una dimensión cualitativa en la investigación; la cual se caracteriza por presentar una serie de significados que no pueden ser reducidos a afirmaciones abstractas o a un balance meramente numérico (Creswell, 2013). En consecuencia, el modelo de entrevista a profundidad, manejando en la investigación, resultó siendo “flexible y dinámico”, caracterizándose por basarse en “(una serie de) encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras”. (Taylor y Bogdan, 2001, p. 101)

La principal fuente de información, para la realización de la investigación en cuestión, se basa en testimonios ofrecidos por las y los Maestros en el área de Ciencias Sociales; especialmente, del Colegio IEUC. La razón para entrevistarlos se arraiga en la importancia histórica e institucional del mencionado centro educativo: desde la década de 1910, el IEUC fue el colegio que impulsó la visión de una sociedad manizaleña más formada, con miras a una educación donde resonara el éxito económico y administrativo de la capital caldense –sin abandonarse un fuerte componente popular-. Esto permitió que el Instituto fuera, a partir de la década de 1940, una de las inspiraciones para concebir a Manizales como una Ciudad Universitaria, según un enfoque para la formación en artes y humanidades. Con el tiempo y tras varias decisiones de las diferentes autoridades civiles y educativas, se dio una autonomía entre la formación universitaria, propiamente dicha, y un fortalecimiento del IEUC, como centro de preparación para la educación superior. Este hecho fue un antecedente directo para la fundación de la primera institución de educación superior en la región cafetera colombiana: la Universidad de Caldas (Valencia Llano y Gómez Giraldo, 1994). Esto revela cómo el IEUC puede ofrecer una perspectiva sobre los cambios educativos de Manizales, dados sus antecedentes históricos y su imprescindible importancia en la construcción del sistema local de educación.

En total, se analizó y codificó ocho entrevistas realizadas entre el 22 de abril de 2021 y el 3 de febrero de 2022. El objeto, se reitera, es la percepción de los licenciados en ciencias sociales, según su formación académica y pedagógica y su posible reestructuración, dado el impacto de la pandemia de Covid-19. Asimismo, en la medida en que fue evolucionando la presente investigación, se fue incluyendo el testimonio de otros docentes; cuya labor se da en otros centros que distintos al del IEUC. Tal inclusión se justifica como manera de respaldar las experiencias que se dan en un centro educativo en relación con la realidad pedagógica de la capital caldense. Se resalta, por lo tanto, que la investigación excluyó a otros profesionales que pueden estar ejerciendo la docencia en ciencias sociales (como antropólogos o abogados). Cabe también advertir que, como condición para la realización de las entrevistas y una mayor objetividad en la divulgación y discusión de los hallazgos de la investigación en cuestión, se estableció la anonimidad de los ocho docentes que participaron en la presente investigación.

Las entrevistas semiabiertas fueron registradas por medio de grabaciones en audio, para una posterior transcripción a documento Word y un subsiguiente análisis y búsqueda de resultados. Estos, a su vez, se obtuvieron a partir de la selección de afirmaciones, emitidas por las y los docentes. La interpretación y codificación de tales afirmaciones se realizó por medio del software Atlas.ti; lo cual facilitó un ejercicio hermenéutico que llevó a la presentación de dichos resultados y a su posterior discusión. Se formularon doce códigos en total, por medio de este software, entre los cuales están 1) Aprendizaje; 2) Educación Visual; 3) Enseñanza de las Ciencias Sociales; 4) Imágenes – Texto Visual; 5) Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales; 6) Manizales; 7) Pandemia – Covid-19; 8) Pensamiento Crítico; 9) Texto Escrito; 10) Texto Multimodal. Finalmente, se apunta que la entrevista realizada a los ocho docentes consistió en 22 preguntas, clasificadas en seis secciones y cuyo propósito se muestra en el siguiente gráfico.

Figura 1

Estructura y orientación de la entrevista semiestructurada.



Fuente : Elaboración propia

Resultados

Para los propósitos divulgativos del presente artículo, se presentan los resultados obtenidos de la entrevista semiestructurada, considerando el factor de la pandemia como elemento común. Dichos resultados y las reflexiones derivadas de estos, como material para la discusión aquí presentada, se enuncian de la siguiente manera, siguiendo los principales temas indagados en las entrevistas codificadas: 1) noción abstracta de las imágenes como situaciones didácticas de la enseñanza, 2) Textos visuales empleados en clase como espacio escolar; 3) Impacto de los textos visuales en la enseñanza de las Ciencias Sociales; 4) Ventajas y desventajas del uso de las imágenes durante la enseñanza de las Ciencias Sociales, derivados del impacto antes mencionado y 5) El uso de los textos visuales durante la enseñanza de las Ciencias Sociales y su importancia fuera de los espacios escolares, esto es: por medio de aplicaciones o formatos virtuales.

Imágenes como situaciones didácticas de la enseñanza

Las afirmaciones de los docentes confirman algunas investigaciones sobre cómo pueden convivir los lenguajes logocéntricos e iconocéntricos en la didáctica contemporánea (Zamora Águila, 2015; García Canclini, 2017). Al mismo tiempo, los docentes expresan algo que ya se ha recogido en la literatura académica pertinente; la importancia de la interpretación por encima de una priorización artificial de un determinado lenguaje. La cuestión sobre si la palabra es superior a la imagen es, en la práctica, un asunto del pasado: resulta más importante la actitud analítica y escéptica, respecto a los contenidos que se emiten masivamente. Por otra parte, se reafirma cómo los diversos materiales empleados en clase, ya sean documentos, discursos o

imágenes (fijas o en movimientos), son fragmentos de un pasado que permanece vivo, en la medida en que es criticado y reinterpretado por los oyentes, en este caso, por los estudiantes. No es la verticalidad maestro-alumno lo que determina el éxito de la lección; sino la capacidad de respuesta y de cuestionamiento (Pantoja Chaves, 2007, 2010). En el ejercicio de dicha capacidad, los docentes y los estudiantes se encuentran en un diálogo que revalora un texto. Lo anterior significa que una interpretación única, que no ofrezca la posibilidad de la pregunta o de la reinterpretación, es parte de una educación fallida (Gubern, 2010).

Puede asimismo interpretarse a la imagen como el contenido de un nuevo continente escolar; donde el uso de la pantalla permite una relación entre el espacio real, donde se encuentran geográficamente estudiantes y docentes, y el espacio virtual, esto es, el lugar donde se reconocen los miembros de la clase por medio de una aplicación o de un software (Meet, Zoom, Team, etc.) (Bal, 2020). La imagen se revela como condición del encuentro, como un presupuesto que pasaría, dentro de un orden no-pandémico, desapercibido: el rostro, el espacio captado por medio de la cámara, el mosaico de caras y de gestos que se da durante un encuentro virtual de carácter escolar, junto con las demás facilidades que puedan aportarse, ya sean videos o exposiciones elaboradas por programas como Power point, Prezi, Canva o Powtoon. Lo que pasaba desapercibido en la semiótica propia del aula, los uniformes, los pupitres, la simbología del colegio, la figura del profesor como autoridad disciplinaria, entran en crisis, al adaptarse a una nueva rutina. La imagen es presupuesto y, al mismo tiempo, un problema, en época de virtualidad pandémica (CEPAL - UNESCO, 2020).

Por consiguiente, se puede afirmar que las entrevistas practicadas confirmaron un uso generalizado de las imágenes, como un recurso que emplean con frecuencia los profesores en Ciencias Sociales. La motivación que encuentran los profesores es el vínculo que puede existir entre un material de impacto sensible con una serie de nociones abstractas; dado que dichas nociones pueden ser deficientemente comprendidas por parte del estudiante. Asimismo, los docentes afirman que las imágenes estimulan la capacidad propositiva de los estudiantes, al sentirse animados por explicar o por ofrecer versiones de lo que se les muestra en las imágenes. Por otra parte, aunque no consideran que los textos visuales sean necesariamente imprescindibles, sí encuentran los docentes la ventaja de tomar distancia de una perspectiva exclusivamente logocéntrica de la educación. La predilección por la palabra debe ser reemplazada por una complementariedad con la imagen, para que la capacidad dialógica del estudiante se vea estimulada por medio de lo sensible y enfocada en lo visual.

“(…) considero de vital importancia apoyar el concepto con la imagen, ya que, desde mi percepción, se graba más fácil una imagen que una palabra. Las palabras o conceptos como tal exigen el uso de varias funciones cerebrales, lleva a la abstracción y a concretizar a inferir; pero con los niños la imagen lo puede llevar a describir, a pensar y hasta a soñar”. (Docente Entrevistado -DE-, 03).

“No sé si sean imprescindibles; pero sí son absolutamente fundamentales. Ante el abuso que la pedagogía tradicional dio durante décadas al texto escrito, en búsqueda del pensamiento convergente, recurrir a otras herramientas en miras a desarrollar un pensamiento más abierto se hace apremiante. La imagen puede ser utilizada de diversas formas (caricatura, pintura, fotografía, video, afiche) y ofrece la posibilidad de sensibilizar al estudiante, vincularlo desde las sensaciones y las emociones del aprendizaje a la vida diaria. Con esto, el aprendizaje puede ser más significativo”. (DE, 01)

Discusión

Textos visuales empleados en clase

En cuanto a los textos visuales empleados en clase, los docentes sugirieron que su uso ha sido valioso, ya sea en la formulación de una serie de pautas, para la interpretación del material presentado, o para que los estudiantes elaboren material visual: fotos, dibujos, videos, mapas, líneas cronológicas, etc., como lenguaje por medio del cual se estableciese un diálogo alrededor de los temas expuestos en clase. Esto señala que tanto docentes como estudiantes emplean los textos visuales, para analizar la realidad social como fondo de las discusiones, dadas alrededor de la materia de ciencias sociales. Además, los docentes han sido proactivos, al incorporar en sus clases novelas gráficas (cómic) y caricaturas, planteando tareas de elaboración de material visual, para ser desarrolladas por parte de los estudiantes. Simultáneamente, se puede inferir que los docentes han ido incluyendo una serie de nociones y conceptos relacionados con las materias, con el fin de que la actividad no solamente esté enfocada en la interpretación o creación de imágenes, sino también en la comprensión de los temas expuestos en el aula: “Regularmente, los estudiantes deben acompañar los conceptos de geografía e historia con todas las ramas que estas ciencias implican: con imágenes o dibujos que hagan referencia al concepto o tema que se desarrolle” (DE, 05)

“En mi proceso de enseñanza-aprendizaje (...), utilizo mucho la caricatura, ya que ofrece la posibilidad de fortalecer el análisis crítico; también exijo la elaboración de afiches de época, los cuales permiten analizar la percepción del contexto histórico, además de historietas y cómics, como medio para recrear la historia. Igualmente, propongo la elaboración de dibujos simbólicos, para la reflexión personal, entre otros”. (DE, 07)

Se deduce entonces la necesidad de: 1) emplear textos visuales variados, no solamente pinturas y películas; también videos, fotografías y novelas gráficas (“cómic”) y 2) la posibilidad con la que pueden contar los estudiantes para evidenciar la comprensión del contenido impartido en clase, por medio de labores que puedan manejar lenguajes visuales, elaboración de dibujos o pinturas; pudiéndose también incursionar en la filmación de cortometrajes o en la realización de videos o en la fotografía-. Lo anterior requiere la implementación de estrategias multimodales en el aula, que puedan causar mejor impacto, en aspectos mnemotécnicos y de contenido, relacionados con las lecciones impartidas en clase (Calle-Álvarez y Gómez-Sierra, 2020; Calle-Álvarez y Echavarría-Patiño, 2022)

La multimodalidad señala la posibilidad de recrear el pasado, de hacerlo vivo de una manera cercana y sensible más allá de la apelación a la abstracción y acercando el interés del estudiante al estimular su imaginación. El diálogo establecido entre docentes y estudiantes, en la exhibición de películas o en la posibilidad de que los estudiantes incorporen imágenes o videos a sus actividades extra-clase, es una oportunidad para explorar aún más el potencial pedagógico de las imágenes en una mejor enseñanza de las ciencias sociales; asunto que se deduce de algunos estudios (Araya Seguel y Farias, 2013; Espinosa y Pérez, 2013).

Ahora bien, en virtud del cambio que obligó la pandemia, se evidenció que el uso de la imagen, en la enseñanza de las Ciencias Sociales, fue necesaria como parte del diálogo y del encuentro; con una presencia constante, omnimoda, donde las imágenes hicieron parte de

las lecciones, de las presentaciones hechas por medio de aplicaciones, incluso en el diseño de dichas aplicaciones, para que fueran más llamativas y amables durante su uso por parte de los usuarios. Se confirma, por consiguiente, la expansión del uso de la imagen, dado que lo virtual trasciende los espacios escolares de carácter presencial, como las aulas (Lalueza et al., 2008).

Impacto de los textos visuales en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Los docentes encuentran una gran ventaja en el uso de las imágenes; ella radica en la motivación que se da entre los estudiantes durante el horario de clase. Gracias al marco dialógico, permitido por el material visual descubierto y analizado en clase, existe una interacción que puede no darse desde una actitud pasiva por parte de los estudiantes, si se ven como meros receptores de una explicación magistral. Asimismo, los estudiantes van manifestando una capacidad para relacionar y encontrar semejanzas o relaciones de causalidad entre conceptos expuestos en clase y las imágenes dadas a conocer. En la medida en que se dé, por consiguiente, una relación de necesidad entre 1) el contenido de la clase, 2) la imagen expuesta y 3) la participación del estudiante, podrá evidenciarse un impacto positivo del texto visual en la enseñanza de las ciencias sociales.

El texto visual en la enseñanza de las Ciencias Sociales debe cumplir las siguientes condiciones: 1) Oportunidad para el diálogo entre el docente y el estudiante: el conocimiento debe surgir de un encuentro entre la orientación del profesor y las impresiones del alumno; se trata, pues, de un intercambio de ideas y no simplemente de una proclamación o de una reiteración de un mensaje, sin que este se vea analizado o puesto en discusión. 2) Nexos necesarios entre la imagen y el contenido: no sirve de nada una imagen, sea una historieta, una fotografía, un cortometraje, etc., si no tiene relación directa con el contenido; la conexión entre el material expuesto y los temas en Ciencias Sociales debe ser inmediata, sin que su comprensión se vea impedida por un ejercicio fatigante de la atención del estudiante. 3) Aprendizaje Profundo: como resultado del diálogo y el vínculo necesario entre la temática a estudiar y el material visual empleado, el estudiante podrá entender, de mejor manera, el conocimiento orientado en las clases. Esto sugiere que se requiere de un material que no sea demasiado exigente con los estudiantes, que no dificulte entender la pertinencia de las imágenes con la temática orientada y que garantice la participación del estudiante, como garantía de comprensión tanto la imagen como del tema a estudiar (López León y Villa Carmona, 2017; Tamayo et al., 2015). Según algunos docentes, "(...) hay más objetividad al evaluar: son actividades motivadoras que permiten al estudiante la relación de temas. Incluso, he percibido que recuerdan más los temas por medio de imágenes". (DE, 06). Además, "Los cambios son buenos, pues se puede concluir que los estudiantes hay que tenerlos muy motivados para que no se dispersen" (DE, 08). Otras afirmaciones de los docentes sobre el mismo asunto son las siguientes:

"Obviamente sí son muy evidentes los logros positivos, porque se notan aprendizajes a más largo plazo que cuando simplemente memorizan un concepto. Cuando al estudiante se le muestra una imagen y se le pide referenciarla, hace una descripción más clara de esta que cuando simplemente se le dice una palabra. Demuestra más habilidad para hacer relaciones de su realidad con el concepto espacio-temporal. A futuro, él tendrá una mayor capacidad de ser partícipe de una transformación de su contexto, ya que tendrá mayor habilidad para interpretar su propio entorno" (DE, 05).

“Se observan cambios muy positivos: en el trabajo con fotografía, se ha evidenciado una mayor sensibilidad hacia ciertos problemas sociales. Con los fragmentos de película, se logra mayor contextualización de hechos sociales, políticos, económicos e históricos y un acercamiento a espacios geográficos. (Asimismo, han servido) la caricatura y el comic, para el desarrollo de la creatividad, por ejemplo” (DE, 01).

Estas observaciones refuerzan la idea de que una lección, como oportunidad de transmisión del conocimiento, no es un traspaso cerrado de una serie de datos y de ideas; es la posibilidad de que el estudiante pueda reinterpretar y criticar lo expuesto por el docente, en busca de nuevas miradas e interpretaciones de lo impartido durante el horario escolar (Pagès y Santisteban, 2014).

Surge en este punto la inquietud del uso de las imágenes y su correspondencia con la realidad, cuestión que ya estaba presente en un contexto pre-pandémico: ¿Cómo usar las imágenes para estimular un pensamiento crítico? En una época de avisos falsos, “ciberanzuelos” –conocidos también como “clickbaits”- e imágenes que pueden distraer la atención de los estudiantes, donde no hay un filtro entre un contenido relacionado con la materia y otro contenido que puede ser considerado como perjudicial, la gestión del maestro se ve puesta a prueba. El impacto de las imágenes puede ser adecuado a un espacio limitado como el aula; sin embargo, al convertirse el aula en un espacio abstraído de la realidad para ser absorbido de la realidad, todo puede entrar en dicha aula. Al no haber, en principio, un control como filtro de contenidos, la internet se convierte en el aula (Castellví Mata, 2019)

En esto puede haber una confusión entre lo que puede verse y lo que está sucediendo realmente; donde la noticia falsa es verdadera porque está al alcance de un click y porque se consulta un contenido porque está de acuerdo a un prejuicio o a una lectura previa. Aquí el impacto de la imagen, en un contexto de pandemia, se problematiza, al ser la pantalla una puerta siempre abierta para imágenes que no necesariamente pueden contribuir con un contenido que lleve a la construcción de un pensamiento crítico; sino, más bien, que confunden la emoción con el conocimiento, la opinión con la verdad, la ignorancia con la certeza, contrastes en los que ha triunfado la lógica de las “falsas noticias” o “fake news” (Castellvi Mata, 2021)

Ventajas y desventajas del uso de las imágenes durante la enseñanza de las Ciencias Sociales

A pesar de las facilidades y beneficios que se han encontrado durante el empleo de textos visuales en el aula de clase, se han hallado, igualmente, algunas dificultades para su aplicación óptima. Estas desventajas tienen que ver con 1) la dependencia del estudiante a la figura y al discurso del docente y 2) la distribución de recursos en el ambiente escolar, para el acceso a dispositivos y medios para el análisis de imágenes, sean fijas o audiovisuales.

En primer lugar, se constató que se han dado casos en que el empleo de imágenes no ha podido estimular el pensamiento crítico por parte de algunos estudiantes; dado que el sistema educativo ha generado una consecuencia no deseada en la conducta de algunos alumnos: la necesidad de aprobación como único propósito escolar. Esto ha llevado a que se vea más conveniente buscar la respuesta deseada, por parte del profesor, a arriesgarse a especular, a imaginar, en busca de una argumentación propia. Esto contradice la importancia de la forma-

ción en el pensamiento crítico, al privilegiarse más la búsqueda de respuestas esperadas, a cambio de una nota, que la problematización de los asuntos expuestos en clase, como evidencia de una comprensión profunda de lo impartido por el docente (Santisteban Fernández, 2004; Tamayo et al., 2015)

En segundo lugar, que una de las dificultades a las que se enfrenta el docente es el escaso acceso a dispositivos electrónicos, para la exhibición y el análisis de material visual, para que sea apreciado y analizado de manera colectiva. Esto se entiende, al haber ausencia de espacios adecuados para la proyección de películas o de imágenes, uso de herramientas tales como el “video-beam”, de pantallas que sean adecuadas para la exhibición de películas o de computadoras por parte de los docentes, etc. Esto lleva a que se requiera un mayor apoyo institucional, más allá de la voluntad del docente, para que existan los recursos óptimos para utilizar textos visuales, en un colectivo tan dinámico como lo es el de la comunidad estudiantil.

“Un inconveniente muy notorio es que, regularmente, son los mismos estudiantes (...) tienden a ser muy dispersos y a entretenerse con otras cosas. Cuando se usa una metodología repetitiva en cualquier asignatura, se entra en la rutina y en el rechazo de los estudiantes a dicha actividad. Otra dificultad es el acceso a algunos recursos institucionales que se monopolizan por algunos docentes que, en muchos casos, necesitan el espacio de audiovisuales como lugares de clase, por la escasez de espacios locativos para impartir sus clases, como es el caso de las profundizaciones” (DE, 02).

“Parece que, en pleno siglo XXI, la principal ocupación de la escuela es, todavía, el entrenar para repetir y para obedecer. Al niño y al joven les cuesta romper el cordón umbilical con el maestro y apropiarse de la imagen, en un aprendizaje autónomo. La imagen, que debería ser un camino a lo divergente, muchas veces para el estudiante se vuelve un riel que debe ser seguido como guía lineal. La solución es dar el tiempo suficiente para que el chico suelte el amarre y genere un pensamiento más creativo” (DE, 04).

Estas dos desventajas se evidencian, por consiguiente, como externas al uso en sí mismo de los textos visuales durante la enseñanza de las Ciencias Sociales. Por tanto, es necesario considerar las condiciones materiales y didácticas desde las cuales se usan los materiales audiovisuales en el aula. Dichas condiciones pueden ser potenciales inconvenientes para la implementación de nuevas prácticas de enseñanza. Además, estos inconvenientes se revelan, ya sean como una erosión de consecuencias indeseadas de una visión tradicional de la educación -en donde el alumno es un receptor pasivo del discurso del docente- o por la ausencia de medios para dar a conocer, de manera inmediata y masiva, una serie de recursos que pueden agilizar la enseñanza y la formación del pensamiento crítico (López León y Villa Carmona, 2017).

Cabe resaltar una preocupación que se ha evidenciado por parte de los docentes; y es la necesidad de estimular un espíritu de indagación y de cuestionamiento, antes que de complacencia con las respuestas esperadas. En otras palabras, se evidenció la normalización de una actitud de temor ante las dudas y las incertidumbres, como supuestos signos de ignorancia, para privilegiar una formación artificiosa de respuestas, en busca de una buena calificación como recompensa. En este asunto concreto debe fortalecerse el pensamiento crítico, al estimularse más la formulación de preguntas (o la búsqueda de nuevas perspectivas sobre un tema social, histórico o político) que el hallazgo de una respuesta unívoca. En otras palabras;

los alumnos tienen miedo a preguntar, porque temen que esto les generará inconvenientes para llegar a unos buenos resultados académicos; asunto que no fomenta la formación de pensamiento crítico en el alumnado (Tamayo Alzate, 2016)

Por consiguiente, lo anterior señala la diferencia entre un aprendizaje distorsionado, enfocado en la aprobación de la materia y en la obtención de buenas notas, y un aprendizaje que fomente la metacognición por parte de los estudiantes. Se pone aquí en evidencia que el futuro de la educación, trazado por el cambio de paradigma, que va de la relación vertical al diálogo horizontal entre profesor y estudiante, se basa en cómo el estudiante gestiona y regula sus propios procesos de aprendizaje; sin embargo, para llegar a tal capacidad, se requiere de un profesor como guía imprescindible que aliente el pensamiento crítico en el aula (Tamayo et al., 2015)

Entre las inquietudes que ya se han mencionado anteriormente, se encuentra la dificultad que puede tener el docente para reconocer una “noticia falsa”, aspecto que puede confundir la opinión con el saber dada la puerta abierta a un contenido abundante, no siempre verídico (Castellví Mata, 2019). Además, está la cuestión de la disponibilidad real y acceso a computadores desde el hogar, por parte de los docentes. ¿El computador que usa el estudiante es el mismo que necesita el padre o la madre de familia para trabajar?, ¿Qué plan de datos hay en los hogares, para que se dé una conectividad adecuada con la virtualidad escolar? Los atractivos de la educación virtual pueden ser, en parte, atractivos, a pesar de las restricciones al encuentro físico y la imposibilidad de interactuar de manera inmediata, como se puede tener en un encuentro “cara a cara” y de manera presencial; pero el no cumplimiento de unas mínimas adecuaciones para la virtualidad, un computador actualizado, una red veloz, incluso el acceso al servicio de energía eléctrica, puede dificultar el uso de la virtualidad y, por extensión, todo aprovechamiento de los textos visuales y multimodales por medio de la red (CEPAL - UNESCO, 2020; De Zubiría Samper, 2021; García Vega & Zambrano Zambrano, 2020).

Conclusiones

La relación, planteada en un principio, entre dinámicas locales y sucesos globales se confirma en la presente investigación: no basta un propósito amplio o las buenas intenciones educativas para reconocer en los textos visuales una solución expedita a problemas educativos de alta complejidad. Las entrevistas revelaron una serie de tensiones y de desacuerdos alrededor de cuál es el papel del alumnado durante el uso del recurso en cuestión y la posibilidad de los docentes de reevaluar y renovar sus técnicas educativas. El ambiente del IEUC puede dar lugar a una relativa autonomía, para cada profesor, al momento de preparar sus clases y coordinar con sus estudiantes la comprensión del contenido; sin embargo, dicha autonomía termina ante la escasez de materiales, medios y equipos por medio de los cuáles ellos pueden trabajar. Esta escasez pone en riesgo la eficacia de los espacios escolares al momento de ofrecer un conocimiento adecuado a los avances tecnológicos de las últimas décadas. Además, la cuestión del acceso a recursos y medios electrónicos fue uno de los aspectos en los que se evidenció la desigualdad que puede permanecer oculta cotidianamente; pero que logra evidenciarse en eventos como la pandemia de Covid-19 (Berkhout et al., 2021).

Por otra parte, la necesidad de que los estudiantes cuenten con una serie de conceptos e ideas previas, al momento de discutir, analizar o evaluar la veracidad o el grado de certeza de lo que transmite un texto visual, exigen una gran autonomía por parte de ellos. Los espacios escolares se convierten en espacios para una pedagogía crítica que se base en el diálogo y en la necesidad de extirpar el miedo a los errores. El uso público de la razón, tan importante en todas las áreas del conocimiento; pero que adquiere una esencialidad especial en las áreas de Ciencias Sociales, significa la posibilidad de escuchar a los demás y de corregirlos de manera argumentada y adecuada: las habilidades discursivas y críticas se aprenden en la práctica, lo cual deja amplio margen para que los errores se den de manera inevitable. Este reconocimiento de la falibilidad de la participación de todos los miembros de los espacios escolares, incluyéndose al docente, es apenas una condición para que los estudiantes y futuros ciudadanos comprendan la alta complejidad del mundo en el que viven, en donde la manipulación, las mentiras y los sesgos hacen parte de los mensajes transmitidos por medio de pantallas. Así pues, el aula, sea un espacio físico o un espacio virtual, es una dimensión para el encuentro con el otro; en donde, en principio, se da una igualdad de calidades dada la función del aprendizaje y el papel del docente para avalar e implementar con éxito dicha función.

Dadas, por consiguiente, las dificultades en cuanto al acceso a equipos y a la magnitud del problema que implica la noción de “falsa noticia”, en un ambiente donde la discusión política y pública pasa por el uso de las redes sociales, se hace las siguientes recomendaciones; especialmente, a las autoridades educativas del municipio de Manizales y toda persona cuya responsabilidad esté en la administración de la educación desde la autoridad local: se requiere un nuevo enfoque que reconozca la autonomía y la responsabilidad como pilares de una educación que va acelerándose, y por consiguiente, caducándose, cada día, ante la cantidad prácticamente inconmensurable que puede llegar por medio de pantallas y medios virtuales. Esto significa avalar espacios para que el diálogo permita un mayor aprendizaje por medio de intento y error, en donde se pueda evidenciar los sesgos y las falencias expresadas por medio del lenguaje visual, el cual, dada la inmediatez de su impacto, es que puede ejercer una gran capacidad de sugestión en quien lo ve. Por consiguiente, se requiere la formulación de políticas públicas de carácter educativo que ofrezcan una “nueva alfabetización” que no se agote simplemente en la entrega de equipos; también en un uso adecuado para la formación de una nueva ciudadanía, cada vez más arraigada a una comunicación más inmediata y fragmentada. Ante esto, el pensamiento crítico, inculcado en las aulas, debe llenar el vacío que la inevitable superficialidad de los mensajes ofrece.

Referencias

- Araya Seguel, C., & Farias, M. (2013). Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 93-104. <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v16n1/v16n1a09.pdf>
- Ávila, R. M., Cruz, A., & Díez, M. C. (2008). *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la didáctica de las ciencias sociales en los nuevos planes de estudio*. Universidad de Jaén, AUPDCS y UNIA.
- Bal, M. (2020). *Tiempos Trastornados: análisis, historias y políticas de la mirada*. Akal, Estudios Visuales.

- Berkhout, E., Galasso, N., Lawson, M., Rivero Morales, P. A., Taneja, A., & Vázquez Pimentel, D. A. (2021). *El virus de la desigualdad: Cómo recomponer un mundo devastado por el coronavirus a través de una economía equitativa, justa y sostenible*. Oxfam Internacional
- Bertomeu, F. (2016). *La Entrevista*. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- Calderón - Nuñez, V. (2022). El texto multimodal y sus usos en la educación primaria. *Revista Realidad Educativa*, 2(1), 61–87. <https://doi.org/https://doi.org/10.38123/rre.v2i1.207>
- Calle-Álvarez, G. Y., & Echavarría-Patiño, I. C. (2022). Las habilidades cognitivas durante la lectura de textos multimodales digitales en la escuela rural. *Perspectivas*, 7(2), 12-25. <https://doi.org/https://doi.org/10.22463/25909215.3580>
- Calle-Álvarez, G. Y., & Gómez-Sierra, M. I. (2020). El Comportamiento Lector en Textos Multimodales digitales en la básica primaria. *Panorama*, 14(27 / Julio- Diciembre), 1-19. <https://doi.org/https://doi.org/10.15765/>
- Castellví Mata, J. (2019). Las literacidades críticas de la era digital. Formar docentes críticos y transformadores. En M. J. Barroso Hortas, A. Dias D'Almeida, & N. De Alba Fernández (Coord.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (p.p. 431-438). Ediciones Escola Superior de Educação.
- Castellvi Mata, J. (2021). *Literacidad crítica para formar una ciudadanía democrática y comprometida*. https://www.researchgate.net/publication/348931062_Literacidad_critica_para_formar_una_ciudadania_democratica_y_comprometida
- CEPAL-ONU. (2020). *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/b03540f1-8133-434d-8b62-2f0738515533/content>
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE. <https://doi.org/https://www.docdroid.net/XAQ0IXz/creswell-research-design-qualitative-quantitative-and-mixed-methods-approaches-2018-5th-ed-pdf#page=40>
- De Zubiría Samper, J. (2021). *Por un retorno gradual, progresivo y seguro a las aulas*. <https://www.elespectador.com/opinion/por-un-retorno-gradual-progresivo-y-seguro-a-las-aulas/>
- Espinosa, H. P., & Pérez, A. G. (2013). *Buscando una definición integrada de texto multimodal y alfabetización visual*. Universidad del Bío-Bío. Escuela de Pedagogía en Castellano y Comunicación (Chile). http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1376/1/Perez_Arias_Gladys.pdf
- García Canclini, N. (2017). La Cultura Visual después de la muerte del arte culto y popular. En F. C. (Comp.), *Imágenes desconocidas: la modernidad en la encrucijada postmoderna*. (p.p. 97 - 118). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
- García Vega, C. A., & Zambrano Zambrano, Y. A. (2020). Plan de entornos virtuales de aprendizaje y su aplicación en la asignatura de ciencias sociales en tiempo de pandemia. *Revista Científica Dominio de las Ciencia*, 6(2 - Junio), 232 -245. <https://doi.org/https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1215>
- Gubern, R. (2010). *Metamorfosis de la Lectura*. Anagrama.
- Krastev, I. (2020). *¿Ya es mañana? Cómo la pandemia cambiará el mundo*. Debate.
- Lalueza, J. L., Crespo, I., & Camps, S. (2008). Las tecnologías de la información y la comunicación y los procesos de desarrollo y socialización. En C. Coll, & C. Monereo, *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. (p.p. 54-73). Ediciones Morata S. L.
- López León, R., & Villa Carmona, G. A. (2017). El aula de diseño como escenario de exploración entre alfabetidad visual y pensamiento crítico. *Kepes*, 14(15), 173–194. <https://doi.org/10.17151/kepes.2017.14.15.7>

- Manghi H, D., Badillo V, C., & Villacura A, P. (2014). Alfabetización semiótica en clases de Historia: Estrategias de mediación desde un enfoque multimodal. *Perfiles Educativos*, XXXVI(146), 63-79. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n146/v36n146a5.pdf>
- Mannay, D. (2017). *Métodos Visuales, Narrativos y Creativos en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Narcea.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès, & A. Santisteban, *Una Mirada al Pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en la didáctica de las ciencias sociales* (p.p. 17-41). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pantoja Chaves, A. (2007). La imagen como escritura: El discurso visual para la historia. *Norba: Revista de historia*(20), 185-208.
- Pantoja Chávez, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia. *Tejuelo*(9), 179-194.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, 18(52), septiembre-diciembre, 39-49.
- Sanabria Cárdenas, I. Z. (2020). *Educación Virtual: Oportunidad para Aprender a Aprender*. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/07/AC-42.-2020.pdf>
- Santisteban Fernández, A. (2004). Formación de la Ciudadanía y Educación Política. En M. I. Vera-Muñoz, & D. Pérez i Pérez, *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (p.p. 1-11). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1454090.pdf>
- Serra, M. S. (2006). ¿Qué hacemos con el cine en el aula? En I. Dussel, & D. Gutiérrez, *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imágenes*. (págs. 145-55). Editorial Manantial.
- Tamayo Alzate, O. E. (2016). Pensamiento crítico como dominio específico en la didáctica de las ciencias. *Tecné, episteme y didaxis: revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*, 36, 25-45. <https://doi.org/10.17227/01203916.4686>
- Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2001). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Paidós.
- Valencia Llano, A., & Gómez Giraldo, A. (1994). *Evolución Histórica de la Universidad de Caldas*. http://albeirovalencia.com/recursos/Universidad_de_Caldas.pdf
- Yin, R. (2009). *Case Study Research*. Sage Publications.
- Zamora Águila, F. (2015). *Filosofía de la Imagen: lenguaje, imagen y representación*. Universidad Autónoma de México.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.133>

¿Cómo se forman los docentes de economía en Argentina?

How are Economics teachers trained in Argentina?

Pablo Sisti  0000-0002-5305-1253

Universidad Nacional de General Sarmiento, Instituto del Desarrollo Humano, Argentina

psisti@campus.ungs.edu.ar

Fechas · Dates

Recibido: 29 de mayo de 2024

Aceptado: 25 de agosto de 2024

Publicado: 30 de septiembre de 2024

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Sisti, P. (2024). ¿Cómo se forman los docentes de economía en Argentina?. *REIDICS*, 15, 133-148.

<https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.133>

Resumen

¿Cuál es la formación de docentes de economía en Argentina? ¿Qué situación se observa en el currículo en las distintas jurisdicciones? ¿Qué sesgo epistemológico predomina en los planes de estudio? Este trabajo propone brindar un pantallazo sobre la formación docente en economía en el nivel superior no universitario argentino, desde una exploración y análisis de los planes de estudio. Se presenta un análisis comparativo del “campo de la formación específica” de los diferentes currículos de economía en los distritos que ofrecen la carrera y de los contenidos de las materias iniciales de la disciplina. Se muestra allí el sesgo epistemológico ortodoxo que predomina en la mayor parte de los planes de estudio. Esto se observa tanto en lo que refiere a las denominaciones de las unidades curriculares de cada plan y a los contenidos de las materias iniciales, como a la conformación de la malla curricular del “campo de la formación específica”. La metodología utilizada fue de tipo cualitativo y consistió en el análisis de documentación oficial (normativa y diseños curriculares jurisdiccionales).

Palabras clave: economía; enseñanza; currículo; formación; docentes

Abstract

What is the training of economics teachers in Argentina? What situation is observed in the curriculum in the different jurisdictions? What epistemological bias predominates in study the plans? This work proposes to provide a snapshot of teacher training in economics at the Argentine non-university higher level, from an exploration and analysis of the study plans. A comparative analysis of the “field of specific training” of the different economics curricula in the districts that offer the degree and of the contents of the initial subjects of the discipline is presented. The orthodox epistemological bias that predominates in most of the study plans is shown there. This is observed both in what specifically refers to the names of the curricular units of each plan and the contents of the initial subjects, as well as the formation of the curricular mesh of the “field of specific training.” The methodology used was qualitative and consisted of the analysis of official documentation (regulations and jurisdictional curricular designs).

Keywords: economy; teaching; curriculum; training; teachers

Introducción

La economía es una ciencia social y por tal motivo, no es una disciplina en la que exista consenso o unanimidad en cuanto a la definición de su objeto de estudio, su método y sus categorías conceptuales. Esto es, que no hay una única corriente teórica o paradigma que sea mejor o superadora de las demás, sino que coexisten distintos enfoques (más precisamente paradigmas o sistemas teóricos) que mantienen en algunos casos, puntos de continuidad o de acercamiento y en otros, de ruptura o quiebre. En tal sentido, la propia delimitación del objeto de estudio de la disciplina (si se trata o no de la “ciencia de la escasez”) así como la caracterización de las formas básicas de la sociedad capitalista (mercancía, dinero, capital, clases sociales y Estado, entre otras) y sus problemáticas recurrentes y recientes (inflación, desempleo, pobreza, crisis, desigualdad, deterioro ambiental, viabilidad del capitalismo, etc.) son objeto de controversia y continuo debate. En términos de la enseñanza, se trata de poder dar cuenta de los principales marcos de referencia teóricos para el abordaje de la disciplina en lo que se denomina la “enseñanza por paradigmas” (Forcinito, 2009). En este abordaje, la denominada economía mainstream, dominante u ortodoxa no es negada, sino que se la presenta como un enfoque más que convive con otros alternativos y críticos que forman parte de la denominada “heterodoxia”¹ (dentro de los que se puede incluir el marxiano, el feminista, el ecológico y el social y solidario, entre otros). Se trata entonces de una enseñanza plural o multiparadigmática en términos teóricos (Sisti, 2019), antes que de “pensamiento único”.

Ahora bien, lo que se detecta en el nivel superior universitario argentino dentro de la formación de economistas es el predominio de la economía ortodoxa, es decir, del paradigma neoclásico en detrimento de la inclusión de enfoques alternativos y críticos. Así lo afirman los trabajos de Rozenwurcel, Bezchinsky y Rodríguez Chatruc (2007), Teubal (2000), Asiain, López y Zeolla (2012), Rikap y Arakaki (2015), Flores (2016) y Lis (2019). Esta sería una tendencia observada en las universidades más antiguas y tradicionales de Argentina² aunque no tanto en las de más reciente creación³ (Buraschi et. al, 2015). Estas últimas, si bien presentan propuestas formativas de orientación más heterodoxa y plural, no representan la mayoría de las universidades ni tampoco concentran la mayor matrícula de estudiantes a nivel nacional.

Sobre el nivel superior no universitario y de docentes de economía en particular hay muy pocas publicaciones. El trabajo de López Accotto y De Amézola (2004) si bien refiere únicamente a la provincia de Buenos Aires, da cuenta del sesgo ortodoxo presente en el diseño curricular anterior. En Lo Cascio y Sisti (2023) se analiza la formación docente continua pero no la

1. Aún sin meternos en la discusión sobre cuál sería la delimitación entre ortodoxia y heterodoxia dentro de la Economía, utilizaremos aquí la distinción establecida por Guerrero (2008). Este autor ubica dentro del primer término a las corrientes no críticas de la sociedad capitalista (la neoclásica/marginalista) y dentro del segundo, a las que presentan algún grado de crítica y se proponen construir alguna alternativa a la sociedad actual. Lo cual incluye diversidad de posicionamientos y de abordajes teóricos y metodológicos. En un trabajo anterior (Sisti, 2017) se ha desarrollado la distinción entre ambos abordajes disciplinares en términos de “Economía” y “Economía Política” en un sentido similar al de Guerrero.

2. Tal es el caso de Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Tucumán y Universidad Nacional del Sur, entre otras.

3. Como, por ejemplo, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Moreno, Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional de Quilmes y Universidad Nacional de Lanús.

inicial⁴ en un análisis comparativo entre provincia y ciudad de Buenos Aires. Un trabajo de reciente publicación (Greco, 2024) indaga pormenorizadamente la historia de la formación docente en “ciencias económicas”⁵ a nivel nacional pero no analiza el sesgo epistemológico de los currículos.

Este trabajo propone cubrir así un área de vacancia y brindar un pantallazo, en clave exploratoria, sobre la formación docente en economía en el nivel superior no universitario argentino. Se realiza un análisis comparativo de los planes de estudio, a partir de identificar algunas recurrencias y cuestiones generales sobre el sesgo epistemológico que asume la enseñanza de la economía. A tal fin, este artículo se estructura de la siguiente manera. En la primera parte, se hace una breve contextualización de cómo es la formación docente inicial en el nivel superior a nivel nacional. Se presenta además una breve descripción de algunas de las características principales de los planes de estudio del nivel superior no universitario en general, según la normativa vigente.

En la segunda parte, se realiza un análisis comparativo, muy a grandes rasgos, de los diferentes currículos de Economía en los distritos en los que se ofrece la carrera. En particular, se indaga allí en cuál es el sesgo epistemológico que se puede observar de acuerdo con la malla curricular, la oferta de materias que cada una presenta y los contenidos de las materias iniciales o introductorias de cada plan de estudios. Con esto se busca delimitar en qué medida la formación docente no universitaria en Argentina, ofrece una propuesta curricular con sesgo ortodoxo, tal como se advierte en la formación de economistas en el ámbito universitario y también en el nivel secundario. Por último, en la parte final, están expuestas las conclusiones del trabajo.

Algunas consideraciones sobre la formación docente inicial dentro del sistema educativo argentino

Argentina es un país integrado por 24 distritos subnacionales: 23 provincias y la Capital Federal o Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Su forma de gobierno es federal, por lo que las jurisdicciones subnacionales (las 23 provincias y la CABA) tienen autonomía y atribuciones para, entre otras cosas, promulgar y reformar su propia constitución y sus leyes (siempre y cuando no contradigan la constitución nacional) y llevar a cabo su propia política fiscal (cobro de impuestos y ejecución gasto público) e inclusive también, en algunas circunstancias y con ciertas limitaciones, monetaria. A esto se le suma que cada jurisdicción dispone de su propio sistema de salud, de educación, de justicia y de seguridad.

El sistema educativo argentino comprende 4 niveles: inicial, primario, secundario y superior. Con respecto al nivel superior, a diferencia de los otros 3, no es obligatorio y se divide en 2

4. Por “formación docente inicial” entendemos aquí la que refiere a la obtención del título de grado que permite el ejercicio de la docencia. Esta formación se diferencia así de la “continua” o “permanente” que es la que sigue una vez que se está en ejercicio y que adopta diversos formatos dentro de los cuales el “curso de capacitación” sea quizás el más tradicional y conocido.

5. Se utilizarán siempre las comillas para el término “ciencias económicas” porque es (al menos) discutible tal delimitación en la medida que escinde a la economía del resto de las ciencias sociales. Pero, además, porque respondería más a un criterio de organización académica (en las universidades más tradicionales existe una “facultad de ciencias económicas”) y de historia del surgimiento de la economía como carrera universitaria, que epistemológico. “Ciencias económicas” incluye 3 disciplinas diferentes: economía, administración y contabilidad.

subsistemas o circuitos independientes entre sí: uno no universitario y otro universitario. Cada jurisdicción subnacional (estados provinciales y la CABA) tiene a su cargo, desde 1994, los 3 niveles obligatorios de enseñanza y el no universitario (tradicionalmente denominado “terciario”). Existe un organismo federal, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) integrado por los ministros de educación de todas las provincias, la CABA y el ministro de educación de la Nación. El CFCyE tiene, dentro de sus atribuciones, “acordar los contenidos mínimos para cada nivel y el sistema de reconocimiento y equivalencia de estudios, certificados y títulos” (MCyE, 1972) entre los distintos subsistemas educativos propios de cada provincia y la CABA. Estos contenidos mínimos, se denominan “Núcleos de Aprendizaje Prioritario” (NAP) y se establecen con el objetivo de garantizar “una base común y equivalente de aprendizajes para todos los niños y jóvenes contribuyendo a reducir brechas actuales” y para que, además, actúen como contenidos “referentes y estructurantes” de la tarea docente (Res. CFCyE N° 214/04) en los niveles obligatorios.

Las universidades nacionales son financiadas por el Estado nacional, pero funcionan autónomamente desde la reforma universitaria de 1918. La formación docente inicial es provista en los dos subsistemas y es posible encontrar algunas universidades nacionales que ofrecen actualmente la carrera docente en economía, con ciertas diferencias en la denominación del título y la duración (dada la autonomía que tienen las universidades nacionales). Esto distingue esta oferta de la del subsistema superior no universitario (donde esos aspectos aparecen homogeneizados por normativa nacional).

El nivel superior no universitario depende de cada jurisdicción, que se encarga de sostener y organizar su oferta formativa en general⁶, y en particular, docente, a través de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). El origen de los ISFD puede ubicarse a inicios del siglo XX, con la creación del (entonces) Instituto Nacional Superior del Profesorado “Joaquín V. González” en 1904, en la Ciudad de Buenos Aires (Greco, 2024). En ese momento histórico la formación docente para el nivel secundario era mayoritariamente universitaria, centrada en lo disciplinar y con escasa o nula formación docente (Blardoni, 2024), es decir, con una tradición fuertemente academicista y disciplinar orientada a un nivel de enseñanza (el medio) que era elitista y excluyente. Posteriormente, en las décadas siguientes a medida que se fue expandiendo la matrícula del nivel medio el “profesor diplomado” fue disputando el campo profesional de la docencia en el nivel, a quienes eran graduados universitarios sin formación docente (Pinkasz, 1992). Sin embargo, no es hasta la década del 70 que se institucionaliza el nivel superior no universitario para la formación docente. Es entonces cuando se convierten las escuelas normales en “profesorados para el nivel elemental” (Birgin, 2023) y se crean algunos ISFD en varias provincias, que estuvieron centrados principalmente en la formación para el nivel primario e inicial, antes que en el secundario (que mantenía su tradición academicista y elitista, pese a su expansión).

Recién a mediados de la década del 90, es cuando la formación docente inicial no universitaria empieza a adquirir su actual configuración (normativa, territorial y organizacional), a partir de la sanción de 3 leyes fundamentales: Ley de Transferencia de servicios educativos (1991), Ley Federal de Educación (1993) y Ley de Educación Superior (1995). El impacto de las dos prime-

6. Existen así títulos técnicos y diversos cursos de formación docente pero también profesional y de oficios.

ras de estas leyes (y en especial de la segunda por la extensión de la obligatoriedad escolar) se reflejó en un importante aumento de la matrícula de la escuela secundaria (Acosta, 2007) y, en consecuencia, de la demanda de docentes. Hay además un cambio cualitativo en la escuela secundaria que deja definitivamente atrás la impronta elitista, selectiva y excluyente, con la que funcionó desde su surgimiento, para adoptar un carácter masivo e incluyente. Esto se va a profundizar posteriormente con la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) que extenderá la obligatoriedad escolar hasta el último año del nivel. Es así como, desde mediados de la década del 90, la formación docente no universitaria quedó exclusivamente a cargo de cada jurisdicción subnacional, con poca o nula articulación nacional (o al menos sin un organismo central específico que se ocupara de eso) hasta la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD)⁷ en 2006. No obstante, la creación del INFoD no habría revertido totalmente la fragmentación del nivel superior originada en la década anterior (Misuraca y Menghini, 2010).

En 2007 el CFCyE aprobó la Resolución N° 24/07 que fija “lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial”. La resolución no establece ninguna orientación o recomendación sobre el sesgo epistemológico disciplinar de ninguna carrera. Algunos de estos criterios indican que las carreras:

- No pueden superar las 2600 horas reloj en toda la propuesta curricular.
- La duración es de 4 años.
- Se puede destinar hasta 20% de la carga horaria total para espacios curriculares de definición institucional.
- Delimitación de 3 campos de conocimiento para la distribución y el agrupamiento de todas las unidades curriculares en cada año de la carrera: Campo de la Formación General (CFG), Campo de la Formación Específica (CFE) y Campo de la Práctica Docente (CPD).
- Límites y márgenes para la distribución total de la carga horaria del plan de estudios por campo de conocimiento: entre el 25% y el 35% para el CFG, entre el 50% y el 60% para el CFE y entre 15% y 25% para el CPD.
- Posibilidad de diversos formatos para las unidades curriculares (asignatura, taller o seminario) y diferente periodización (anual o cuatrimestral).
- Denominación del título por disciplina (no por área) y el nivel hacia el cual va orientada la formación. De este modo, en economía, pasó a ser: “Profesor de educación secundaria en Economía”⁸.

7. El INFoD es un organismo nacional creado por la Ley de Educación Nacional de 2006 que reemplazó a la de 1993. Actualmente, el INFoD depende del Ministerio de Capital Humano y tiene a su cargo “direccionar, planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema superior de formación docente inicial y continua” así como “promover lineamientos curriculares básicos” y “coordinar acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente” (extraído del sitio oficial del INFoD: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/infod>)

8. En el caso de la provincia de Buenos Aires, el título anterior era de “Profesorado para Educación Polimodal en Economía y Gestión”. En la CABA, era de “Profesor en Ciencias Económicas”.

El sesgo epistemológico del currículo de la formación docente no universitaria en economía

El profesorado de economía⁹ presenta una particularidad que lo diferencia del resto de las carreras de formación docente para nivel secundario, tanto en las del resto de las ciencias sociales (como historia, geografía o ciencia política) como incluso también en las de ciencias naturales (física, química y biología). En general, se ofrece una formación por área (“ciencias económicas”) y no por disciplina. En consecuencia (o bien, como su causa), la inserción laboral de los docentes de economía suele ser la escuela secundaria, como en el resto de los profesorados (Serra, Krichesky y Merodo, 2009). En el nivel secundario, al menos en su modalidad bachiller¹⁰, el currículo presenta espacios curriculares que no son exclusivamente de la economía sino del campo más amplio de las “ciencias económicas”. Esto permite, dada la conformación actual de los planes de estudio del nivel secundario, mayores posibilidades laborales que si sólo se limitara a la economía. Por tal motivo, hay un peso relativo importante en carga horaria para las otras disciplinas que forman parte de las denominadas “ciencias económicas” dentro del CFE.

La formación es (en los hechos) areal antes que disciplinar, por lo que los planes de estudio incluyen varios espacios curriculares de administración y de contabilidad. Esto va en detrimento de la posibilidad de profundizar la formación disciplinar en economía, al reducir su peso relativo en el CFE. De este modo, se ven seriamente limitadas tanto la cantidad de unidades curriculares destinadas específicamente a contenidos disciplinares, como así también la carga horaria de cada una de las que está presente en el plan de estudios.

La denominación que tienen los espacios curriculares propios de economía y su estructuración a lo largo del plan de estudio permite inferir algún tipo de indicio sobre el sesgo epistemológico de la carrera y su mayor o menor cercanía con la economía ortodoxa. De este modo, se observa que más de la mitad de los distritos presenta las tradicionales denominaciones de “Microeconomía” y de “Macroeconomía” como eje central de la formación disciplinar. Estos espacios suelen estar entre el segundo y el tercer año del plan, precedidos (en primer año) por alguna unidad del tipo “Introducción a la Economía” o “Principios de Economía” para luego (en cuarto) tener asignaturas de economía aplicada o problemáticas económicas específicas como “Política económica”, “Finanzas públicas” o “Desarrollo”. Tal es el caso de la CABA y las provincias de Misiones, Corrientes, Salta, Santiago del Estero, Córdoba, Formosa, Jujuy y Chubut. En el resto de los casos, se utilizan denominaciones diferentes y se optó por presentar las unidades curriculares simplemente en términos de “Economía” agregándole el nivel correspondiente según el año en el que se ubica dentro del plan (I, II o III). Así aparece en las provincias de Chaco, Jujuy, Tucumán, Santa Fe y Buenos Aires, aunque en esta última, la denominación es “Economía Política”.

9. La formación docente inicial en economía no está presente en todos los distritos del país. La formación universitaria se halla presente en 9 de los 24 distritos del país, con planes de estudio que presentan distintos títulos y diferente duración en años (dada la autonomía universitaria). En lo que respecta a la no universitaria, tampoco está presente en todas las jurisdicciones. Y si bien está en todas las regiones del territorio nacional, no se ofrece en todos los distritos (15 de 24). Existen algunas regiones, como Patagonia y Cuyo, en las que la carrera está presente en una sola provincia (Chubut y San Juan respectivamente).

10. Existen otras modalidades dentro del nivel secundario argentino tales como la Rural, Técnica, la Artística, la Especial y la de Jóvenes y Adultos.

San Juan y Entre Ríos presentan particularidades que los diferencian del resto, pero, sobre todo, del primer grupo. En el caso de San Juan, la propuesta curricular si bien presenta una clásica “Introducción a la Economía” en primer año, en segundo ofrece una materia con el nombre de “Economía global” a lo que le sigue una “Economía Social” en tercero. Entre Ríos por su parte, arranca también con una asignatura “Introducción a la Economía” en primer año, pero luego incorpora unidades curriculares como “Economía Política” (en segundo) y “Economía para la vida” (en dos niveles para tercer y cuarto año).

Claramente, al menos desde la denominación de las unidades curriculares, se puede observar que, si bien sería predominante el sesgo ortodoxo en la mayoría de los planes de estudio, se trata de un dominio que no es absoluto, pero sí importante (9 distritos de un total de 15). Y en el resto de las jurisdicciones, hay casos que presentan espacios curriculares con denominaciones que parecerían romper en alguna medida con la tradición ortodoxa de la síntesis neoclásica-keynesiana. Esta situación se asemeja a la que se observa en la escuela secundaria sobre cierto “declive” en la presencia de la economía ortodoxa (en relación con la que tuviera en la década del noventa y la primera del dos mil) y que fuera analizada en un trabajo anterior (Álvarez Ortiz, Sisti y Radeljak, 2023).

Ahora bien, en una mirada sobre los contenidos que presentan las materias iniciales de cada uno de los currículos¹¹, se pudo constatar (con mayor claridad) que el sesgo epistemológico de predominio ortodoxo es aún mayor. En un rastreo acerca de cómo aparece presentado en cada materia introductoria el problema económico fundamental, se verificó que (en casi todos los casos) aparece planteado en los términos propios y típicos del paradigma neoclásico de “escasez y necesidades”. Las únicas excepciones son Buenos Aires, Santa Fe y en menor medida, Entre Ríos. En los dos primeros casos es donde más claramente se encuentra problematizado este contenido desde su enunciación y en el tercero, al menos no aparecen ni la mención a la “escasez” ni tampoco la distinción del objeto de estudio en Micro y Macroeconomía (como sí está en el resto de las jurisdicciones). La mención a otros paradigmas diferentes del neoclásico aparece (si es que está) en una unidad o en un contenido de “historia” o “evolución” del pensamiento económico y no en la problematización de los diferentes temas de la unidad curricular¹². Tal es el caso de todos los distritos con las excepciones de Buenos Aires y de Santa Fe, donde los diferentes enfoques teóricos aparecen contrapuestos para abordar el problema económico fundamental (y no es planteado como una cuestión de escasez).

En el CFE de todos los planes de estudio de formación docente no universitaria en economía, aparecen espacios curriculares que pertenecen a otras disciplinas que, si bien podríamos ubicar por fuera del área de las “ciencias económicas”, resultan necesarias en la formación por su aporte de complementariedad o de auxilio para éstas. Tal es el caso de disciplinas como derecho, matemática, historia o geografía, entre otras. La decisión de incluir al menos alguna unidad curricular relacionada con las ciencias sociales podría dar cuenta de una visión de tipo más heterodoxa de la disciplina que se si no se incluye ninguna. Esto es, una mirada de

11. Cabe aclarar que hay una diversidad de situaciones en los diferentes planes de estudio. En algunos casos la descripción de contenidos tiene bastante desarrollo y aparece ordenada en unidades mientras que, en otros, es bastante escueta y se presentan contenidos mínimos.

12. En un trabajo anterior (Sisti, 2019) se ha desarrollado la sustancial diferencia entre una enseñanza basada en paradigmas y la tradicional historia o evolución del pensamiento económico.

la economía como economía política, es decir, como ciencia social y, por tanto, ligada necesariamente a otras disciplinas “hermanas” (como historia, sociología o geografía) o, por el contrario, una visión más ortodoxa que la considera como “independiente” y con poca o ninguna vinculación con éstas.

A esto se le suma que dentro del CFE se incluyen algunas unidades curriculares vinculadas con la didáctica específica (la didáctica general se ubica dentro del CFG y es común al resto de los profesorados). Nuevamente, la cuestión de que en general no se trate de planes de estudio orientados sólo a formar en economía (sino también en administración y en contabilidad) implica que, en varios casos, se presenten espacios de “didáctica de las ciencias económicas” antes que de sólo economía. Y esto presenta la limitación de no poder abordar en profundidad las problemáticas específicas de la enseñanza de la economía, cómo sí se lo puede hacer en otros profesorados donde esta carga horaria es mucho mayor y centrada en una única disciplina. A continuación, se desarrolla cómo estas cuestiones están presentes en las mallas curriculares de los currículos.

Análisis comparativo de las disciplinas que conforman el CFE y del lugar que ocupa la economía en las mallas curriculares

Dado que el objetivo propuesto en el trabajo fue indagar en cuál es el enfoque epistemológico que se observa en la formación docente no universitaria argentina, la estrategia metodológica elegida fue de tipo cualitativa. En particular, se analizaron fuentes secundarias que, en este caso, consistieron en documentos oficiales: leyes, normativas y diseños curriculares jurisdiccionales. Éstas fueron recolectadas de los sitios de internet de los distintos organismos oficiales: ministerios de educación de la nación y de cada distrito, Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y, en algunos casos, de las páginas de institutos de formación docente. En las fuentes fue posible recolectar toda la información necesaria para el análisis comparativo en cuanto a denominación de la carrera, año de aprobación del plan de estudios, duración, carga horaria y malla curricular.

Con el fin de poder determinar el lugar que ocupa la economía dentro del CFE de los planes de estudio de cada distrito y extraer alguna conclusión general, se llevó a cabo un análisis comparativo cuyos resultados se muestran en el cuadro que se presenta más abajo en la Tabla 1. Para realizar el análisis, se sumó el total de horas de cada unidad curricular del CFE¹³ (de cada año de los distintos planes de estudio) y se las agrupó a su vez en 8 categorías disciplinares para poder calcular su peso relativo, es decir, cuánto representa en carga horaria sobre el total del CFE. Los agrupamientos fueron elaborados según las recurrencias observadas en general dentro de las siguientes categorías: 1) economía; 2) contabilidad (o sistemas de información contable); 3) administración; 4) didáctica específica; 5) derecho; 6) matemática; 7) ciencias sociales y 8) otros espacios. En esta última, se incluyeron unidades curriculares que no se podían clasificar en ninguna de las anteriores.

13. En general, el CFE comprende entre el 50% y el 60% del total de la carga horaria del plan de estudios (tal como establece la resolución). Como casos extremos aparecen, por un lado, la provincia de Misiones y Jujuy (donde es poco más del 50%) y, por otro lado, distritos como Tucumán o la CABA (donde llega al 60%).

Tabla 1

Carga horaria relativa de los distintos agrupamientos disciplinares por categoría según la carga horaria total anual del CFE de cada currículo por distrito.

| Distrito/ categoría (%) | economía | contabilidad | administración | didáctica específica | derecho | matemática | ciencias sociales | otros espacios |
|----------------------------|----------|--------------|----------------|-------------------------|---------|------------|----------------------|-------------------|
| CABA | 35,62 | 15,06 | 0 | 10,92 | 13,77 | 10,99 | 13,64 | 0 |
| Buenos Aires | 27 | 16 | 27 | 8 | 8 | 6 | 8 | 0 |
| San Juan | 28 | 17 | 24 | 6 | 10 | 11 | 0 | 3 |
| Formosa | 27 | 23 | 13 | 15 | 14 | 8 | 0 | 0 |
| Misiones | 30 | 19 | 16 | 10 | 6 | 13 | 3 | 3 |
| Corrientes | 26,84 | 16,53 | 14,97 | 8,97 | 12,01 | 11,72 | 8,97 | 0 |
| Chaco | 9,14 | 31,39 | 15,7 | 6,56 | 20,23 | 3,92 | 3,92 | 9,14 |
| Salta | 36,18 | 17,88 | 8,97 | 12,85 | 3,02 | 21,11 | 0 | 6,28 |
| Jujuy | 37,72 | 7,54 | 12,10 | 6,68 | 6,05 | 9,04 | 9,04 | 2,99 |
| Tucumán | 21,37 | 19,48 | 11,96 | 11,31 | 14,51 | 15,1 | 0 | 10,64 |
| Santiago del Estero | 26,72 | 9,32 | 14,64 | 10,64 | 9,32 | 20,03 | 4,01 | 5,32 |
| Córdoba | 31,68 | 19,92 | 11,36 | 12,83 | 9,96 | 14,24 | 0 | 0 |
| Santa Fe | 28,87 | 11,78 | 9,19 | 13,14 | 10,49 | 11,78 | 14,44 | 0 |
| Entre Ríos | 38,34 | 16,44 | 8,22 | 8,22 | 8,22 | 8,22 | 8,22 | 4,11 |
| Chubut | 17,91 | 9,63 | 29,67 | 12,41 | 8,34 | 8,27 | 8,27 | 5,49 |
| PROMEDIO | 26,72 | 16,96 | 13,53 | 10,66 | 10,70 | 12,14 | 5,70 | 4,01 |

Fuente: elaboración propia en base a los diseños curriculares jurisdiccionales vigentes.

En primer lugar, se observa que, si bien el peso relativo de unidades curriculares vinculadas con la economía presenta situaciones muy diversas, hay algunas cuestiones que podrían ser generalizables. Y esto obedece a que, entre otras cosas, no hay normativa a nivel nacional que indique alguna pauta o recomendación a las jurisdicciones, sobre cómo debe ser la distribución por campo formativo dentro de la CFE. Tal como se puede observar en el cuadro, en la mayoría de los casos, el peso relativo de la economía oscila entre el 20% y el 30% de la carga horaria del CFE. Las únicas excepciones aparecen en distritos como CABA, Chaco, Jujuy, Chubut y Salta con situaciones diversas. CABA, Córdoba, Entre Ríos y Salta ofrecen carreras donde ese guarismo supera el 30%, mientras que en Chaco y Chubut la situación es la opuesta: menos del 10% en el primer caso y casi el 18% en el segundo.

Más allá de estas diferencias, el peso relativo de las unidades curriculares de economía suele ser el mayor de todo el CFE, aunque ocupa menos del 40% del total de su carga horaria. Esto es así en todos los casos, salvo las llamativas excepciones de Chaco y Chubut. En estas dos provincias, los planes de estudios presentan una oferta curricular en donde la carga horaria de espacios de economía está por debajo no sólo de otros propios de las “ciencias económicas”, sino también, más curioso aún, de disciplinas auxiliares como derecho. De este modo, Chubut presenta una carga horaria relativa de espacios de economía cercana al 18% frente a casi el 30% que representan las unidades curriculares vinculadas con la administración. Chaco por su parte, presenta una muy baja participación de economía en la carga horaria relativa del plan y ni siquiera, quizás lo más grave, se ofrece en todos los años de la carrera (sólo en primero y en tercero). En consecuencia, aparecen sobredimensionadas otras disciplinas como contabilidad (que incluye unidades curriculares que representan más del 31%) y derecho (con poco

más del 20%). Y esto implica que sea el plan de estudios donde, por lejos, esas disciplinas tengan el mayor peso relativo en carga horaria de todo el país.

En tercer lugar, la didáctica específica presenta una carga horaria que explica entre un 6% y casi un 14% del total del CFE del total de las jurisdicciones, lo que en promedio es poco más del 10%. Como casos extremos: donde esa carga es menor, los planes de San Juan, Chaco y Jujuy (6%, 6,56% y 6,68% respectivamente) y donde es mayor, las propuestas formativas de provincias como Santa Fe (13,14%) y Chubut (12,41%). San Juan y Chaco ofrecen planes donde la didáctica específica aparece en un solo año: en el primer caso en una unidad curricular denominada "Didáctica de la economía" en tercero mientras que, en Chaco, está con el mismo nombre, pero en segundo. Considerando el hecho de que la formación disciplinar es areal antes que disciplinar, debería ser mayor la carga horaria relativa de la didáctica específica dado que cada disciplina que integra las "ciencias económicas" tiene su propia particularidad epistemológica y, por tanto, didáctica.

En comparación con los planes de estudio de formación docente de otras disciplinas¹⁴, resulta claro que deberían (o podrían) incluir un primer espacio curricular orientado a la didáctica de las ciencias económicas y al menos un segundo espacio específico en economía. La observación de la denominación de los espacios curriculares destinados a la didáctica específica y su distribución a lo largo del currículo arroja que sólo en 6 distritos esta condición se cumple: Buenos Aires, Misiones, Corrientes, Tucumán, Córdoba, Chubut y Entre Ríos. En este último caso, con la particularidad de que, a diferencia de las demás provincias, en vez de presentar una primera unidad curricular de didáctica de las "ciencias económicas", aparece una denominada "Didáctica de las ciencias sociales".

En cuarto lugar, queda por analizar el lugar que ocupan dentro del plan de estudio aquellas disciplinas auxiliares o complementarias de las "ciencias económicas" como matemática, derecho o historia. Es claro que, por su carácter de auxiliares o complementarias de las "ciencias económicas" su peso relativo en carga horaria debería ser menor al de economía, administración y contabilidad. Tal como se puede observar en el cuadro comparativo, a nivel general, es mucho mayor el peso relativo (casi que lo duplica) que tienen las unidades curriculares vinculadas a la matemática y al derecho, por sobre el de las ciencias sociales. De este modo, el promedio de carga horaria de espacios destinados a ciencias sociales (historia o geografía) es del 5,7% mientras que matemática es del 12,4% y derecho del 10,7%. No obstante, hay provincias como Santa Fe donde encontramos espacios de ciencias sociales en 3 años del plan que implican un 14,4% del CFE y que incluyen asignaturas como "Geografía económica", "Historia económica" y "Construcción de ciudadanía".

En distritos como CABA, Buenos Aires, Corrientes, Entre Ríos, Jujuy y Chubut, si bien el porcentaje es menor al de Santa Fe, supera el promedio y los currículos incluyen al menos dos espacios curriculares destinados a disciplinas como historia y geografía. Hay otros casos en los que este guarismo es cero con lo cual, la presencia de ciencias sociales es nula: San Juan, Salta, Formosa, Tucumán y Córdoba. Queda pendiente por responder si el poco peso relativo

14. Los planes de estudio de la provincia de Buenos Aires de las carreras de formación docente en historia, geografía, filosofía, ciencia política, química, física y biología incluyen espacios curriculares de didáctica específica desde segundo hasta cuarto año.

de las ciencias sociales y, en contraste, la gran presencia de matemática y derecho obedecería a cuestiones vinculadas a intereses corporativos disciplinares o bien, a la salida laboral del título docente. Hay evidencias como para conjeturar que habría tenido más peso la primera de las razones que la segunda¹⁵.

En cualquier caso, la consecuencia concreta es que su sobredimensionamiento obtura la posibilidad de una formación docente heterodoxa y crítica en economía al desvincular la disciplina de las ciencias sociales (López Accotto y De Amézola, 2004). Y en particular, de la historia, de la geografía y de la historia argentina (situación que se agrava especialmente en aquellos casos donde no hay ningún espacio curricular destinado a tal fin). Esta situación es similar a la detectada en buena parte de los planes de estudio del subsistema universitario con el que se forman economistas (Buraschi et. al, 2015). Con lo cual también podría haber algún tipo de influencia de la formación universitaria en economía más tradicional, que se podría haber ido replicando en el armado de los planes de estudio de formación docente no universitaria.

Por último, resta hacer alguna mención a la carga horaria destinada a las unidades curriculares incluidas en la categoría de “otros espacios”. Lo que se pudo relevar es que la mayor parte de los distritos (ocho para ser más precisos) presenta alguna unidad curricular que, al menos por su denominación, no podría ser incluida en las otras categorías. Si bien en general es la categoría que menor carga horaria relativa tiene, la situación es bastante heterogénea en los diferentes distritos. De este modo, tal como se puede observar en el cuadro, hay provincias como Entre Ríos, San Juan, Jujuy y Misiones cuyos planes de estudios destinan menos del 4% del total de la carga horaria (lo que representa una sola unidad curricular). En el resto de los casos, donde la carga horaria es mayor, aparecen dos unidades curriculares (Chaco, Tucumán y Santiago del Estero) o bien, una sola con mayor carga horaria (Chubut).

Si bien existe diversidad en cuanto a qué unidades curriculares se incluyen en esta categoría, aparece una recurrencia en cuanto a un espacio curricular denominado “Sujetos de la educación secundaria” que aparece en los planes de estudio de Misiones, Chaco, Tucumán y Entre Ríos. Similar situación existe en Chubut donde el título es “Sujetos del aprendizaje” y en Jujuy, donde encontramos “Sujeto de la educación”. En el resto de las jurisdicciones, encontramos propuestas muy diversas que van desde “Alfabetización académica” (San Juan); “Educación Sexual Integral” (Chaco); “Problemática de la educación secundaria” (Tucumán) hasta “TIC aplicada” (Santiago del Estero). En ningún caso, tanto por la denominación del espacio como por los contenidos y las finalidades formativas, parecen ser unidades curriculares que se vinculen directamente con las “ciencias económicas”. Por lo que serían espacios formativos que parecerían ser más adecuados al campo de la formación general, antes que de la formación específica. Nuevamente, queda pendiente la pregunta acerca de las justificaciones que guiaron la decisión tomada en cada caso y, sobre todo, cuál fue el proceso de negociación y de acuerdo que estuvo detrás del armado de cada currículo.

15. En la provincia de Buenos Aires, la reciente reforma curricular (de 2022) redujo a la mitad la carga horaria y la cantidad de espacios curriculares de derecho y de matemática en relación con el plan de estudios anterior. El título (tanto el anterior como el actual) no habilita a quienes se gradúan a poder ejercer la docencia en asignaturas de esas disciplinas dentro de la escuela secundaria.

La importancia de una formación docente desde una enseñanza de la economía por paradigmas

¿Por qué sería importante que el sesgo epistemológico sea heterodoxo en la formación docente inicial? ¿Cuál es la relevancia de una formación en economía por paradigmas? La respuesta a estas preguntas (que no se pretende agotar ni saldar aquí) se vincula con la finalidad formativa de docentes y en particular, con la pregunta de para qué se forman profesores de economía. Dado que el ámbito privilegiado de inserción laboral de los docentes es la escuela secundaria, la cuestión es entonces para qué se enseña (o se debe enseñar) economía y más concretamente, cuál sería su aporte para sus egresados. La escuela secundaria argentina tiene 3 grandes objetivos formativos: la ciudadanía plena, el empleo y los estudios superiores¹⁶. En la mirada de autores como Diamand (1997) la importancia de la inclusión de la economía en la escuela secundaria tiene que ver principalmente, con el primer propósito. Denegri Coria (2010) por su parte resalta la importancia de la escuela como “mediadora” dentro del “socialización económica” de niños y adolescentes.

Pero entonces la pregunta que surge es ¿qué tipo de ciudadanía se propone formar la escuela en general y en particular, dentro del nivel secundario? y en este contexto, ¿qué papel juega la economía? Si bien esta cuestión excede los objetivos propuestos en el artículo, parecería ser claro que, si la escuela secundaria apunta a formar en ciudadanía plena, resulta clave que los estudiantes adquieran habilidades y conocimientos que le permitan desarrollar una mirada crítica y reflexiva de la realidad económica (Lo Cascio, 2022). Y hay que considerar aquí no sólo la incorporación de algunas herramientas básicas de comprensión del funcionamiento económico de la sociedad sino, fundamentalmente, el carácter complejo y multicausal que tienen los fenómenos sociales en general (y los económicos en particular como parte de éstos). Por eso resulta fundamental e indispensable (aunque no suficiente) que la formación docente en economía se haga desde un abordaje heterodoxo y plural, es decir, por paradigmas.

A modo de conclusión

A lo largo de este trabajo se presentaron los resultados de una primera exploración de la enseñanza de la economía en el nivel superior no universitario de Argentina a partir de la indagación y el análisis de la normativa oficial y de los planes de estudio vigentes. Para esto se presentó en la primera parte una breve descripción de cómo está estructurado y funciona el nivel superior de formación docente y en especial, el que refiere a la no universitaria.

La pregunta del inicio del artículo fue la de cuál es el sesgo epistemológico que existe en la enseñanza de la economía, desde el punto de vista de los contenidos prescriptivos. Se pudo constatar el predominio del enfoque ortodoxo en la mayor parte de los currículos, en aspectos tales como: el modo en el que se presenta el problema económico fundamental en las materias iniciales (centrado en la escasez), la fragmentación del objeto de estudio en Microeconomía y Macroeconomía y el sobredimensionamiento de matemática y de derecho (y, en consecuencia, la poca o nula carga horaria destinada a las ciencias sociales en general y en particular, a la historia económica argentina). Esto nos lleva a concluir que en la enseñanza

16. Tal como se desprende explícitamente del artículo 30 de la Ley Nacional de Educación N° 26206.

de la economía en el nivel superior no universitario de Argentina se detecta el predominio del enfoque neoclásico (u ortodoxo). Tendencia que la literatura especializada advierte tanto para el subsistema universitario (al menos en lo que refiere a la formación de economistas) como también en el nivel secundario.

Este sesgo epistemológico ortodoxo que predomina en los planes de estudio obtura y dificulta la posibilidad de formar docentes críticos y reflexivos que puedan enseñar economía desde una perspectiva que problematice las problemáticas económicas que atraviesan las sociedades latinoamericanas y la argentina en particular. Y esto es clave dentro del aporte que la economía puede hacer en la enseñanza dentro del nivel secundario para la formación ciudadana.

Así las cosas, resulta imprescindible y es fundamental avanzar en reformas curriculares que promuevan una enseñanza de la economía desde diferentes sistemas teóricos o por paradigmas y que no esté sesgada hacia el enfoque ortodoxo. Para esto, es necesario además incorporar espacios curriculares vinculados con las ciencias sociales (y en especial, con historia) y redimensionar disciplinas como matemática y derecho.

Claro que la reforma curricular es una condición necesaria, pero en absoluto suficiente para avanzar en una enseñanza de la economía por paradigmas. Existen otras dimensiones relevantes a considerar (y no abordadas en este trabajo) como la formación docente continua y, sobre todo, las prácticas de enseñanza. Es importante también que se pudiera incluir mayor peso relativo y más espacios curriculares para la didáctica específica. Especialmente, si la formación docente inicial continúa con la actual fisonomía de “ciencias económicas” antes que de economía.

Documentos oficiales consultados

Ley Nacional de Educación N° 26.206 de 14 de diciembre de 2006. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación (2007). Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación N° 24/07. Diseños curriculares jurisdiccionales del Profesorado de educación secundaria en economía:

Consejo General de Educación (2015). Resolución N° 4795. Provincia de Entre Ríos.

Dirección General de Cultura y Educación (2023). Provincia de Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación (2022). Provincia de Formosa.

Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología (2013). Resolución N° 664. Provincia de Misiones.

Ministerio de Educación (2014). Resolución N° 4238. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación (2015). Provincia de Santa Fe.

Ministerio de Educación (2015). Resolución N° 1420/5. Provincia de Tucumán.

Ministerio de Educación (2015). Provincia de Santiago del Estero.

Ministerio de Educación (2018). Provincia de Córdoba.

Ministerio de Educación (2019). Resolución N° 6955. Provincia de San Juan.

Ministerio de Educación (2019). Provincia de Jujuy.

Ministerio de Educación (2019). Provincia de Chubut.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2014). Resolución N° 1210. Provincia Ministerio de Educación y Cultura (2013). Provincia de Corrientes de Salta.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2015). Provincia de Chaco.

Referencias

- Acosta, F. (2007). *La configuración de la escuela secundaria en la Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales*. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Recuperado de: <https://cdsa.academica.org/000-108/233.pdf>
- Álvarez Ortíz, M., Radeljak, T. y Sisti, P. (2022). ¿El declive de la economía ortodoxa? La enseñanza de la economía en la escuela secundaria argentina desde los diseños curriculares. *Revista Acordes*, 10, 3-18. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/acordes>
- Asiain, A., López, R., y Zeolla, N. (2012). Enseñanza y ensañamiento del neoliberalismo en la FCE-UBA: análisis del plan de estudios de la carrera de economía. Historia y propuestas. *V Jornadas de Economía Crítica*, Argentina.
- Birgin, A. (2023). *Formación de docentes de escuela secundaria. Reconfiguraciones en la Argentina del Siglo XXI*. Editorial de la FFyL, Universidad Buenos Aires.
- Blardoni, M. (2024). La formación docente en la actualidad. En M. Cuschnir y D. Sokolowicz (comp.) *Apuntes de formación: investigaciones en el campo de la educación* (pp. 211-233). FILO: UBA.
- Buraschi, S., Ciribeni, F., Dvoskin, N., Fanzini, J., Fernández Massi, M., Olmedo Sosa, G., y Viego, V. (2015). La formación de economistas en Argentina y en Uruguay: la distribución de la carga horaria por áreas temáticas en nuestros planes de estudio. *Cuadernos de Economía Crítica*, 3, 155-164.
- Denegri Coria, M. (2010). *Socialización económica en familias chilenas: ¿qué enseñan los padres y qué aprenden los niños?* Seminario Niñez, Juventud y Consumo, SERNAC, Universidad de Chile. <https://uchile.cl/dam/jcr:77d78080-3e09-4059-ac39-a4a387bdd3d4/m.denegri29abril10.pdf>
- Diamand, M. (1997). Economía. En *Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales I*. (pp. 107-169). Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. <https://biblioteca.org.ar/libros/social1.pdf>
- Flores, F. (2016). *La enseñanza de la economía: algo más que un problema de contenidos*. I Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública, Universidad Nacional de la Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61841>
- Forcinito, K. (2009). *La enseñanza de la Economía por paradigmas y en interdisciplinaredad con el resto de las Ciencias Sociales: reflexiones acerca de los desafíos involucrados en la práctica docente y en el proceso de aprendizaje*. Primeras Jornadas sobre enseñanza de la Economía, UNGS, Argentina.
- Greco, D. (2024). *Historia de la formación docente para la educación secundaria en ciencias económicas*. Tinta Libre Ediciones.
- Guerrero, D. (2008). *Historia del pensamiento económico heterodoxo*. Ediciones RyR.
- Lis, D. (2019). *La enseñanza de la economía en la universidad: el caso de la licenciatura en Economía en la Universidad Nacional del Sur*. Tesis de Maestría, Bernal (Argentina), Universidad Nacional de Quilmes.
- Lo Cascio, J. (2022). Discusiones acerca de la educación financiera en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 34, 1-21. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i34.11353>
- Lo Cascio, J. y Sisti, P. (2023). La oferta de formación continua para profesores de economía de la escuela secundaria. En *Revista de Educación*, 30, 301-325. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7439/7593

- López Accotto, A. y Amézola, G. (2004). *Situación y perspectivas de la Enseñanza de la Economía*. Dirección de Educación Superior/Seminario: Economía, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-03/Economia.pdf>
- Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos. En C. Braslavsky y A. Birgin (comps.), *Formación de profesores: Impacto, pasado y presente*, (pp. 59-82). FLACSO/CIID-Miño y Dávila.
- Rikap, C. y Arakaki, A. (2015). Contribución a la crítica de la enseñanza de Economía en la UBA. *Cuadernos de Economía Crítica*, 3, 99-123.
- Rozenwurcel, G., Bezchinsky, G. y Rodríguez Chatruc, M. (2007). *La enseñanza de Economía en Argentina*, Documento de trabajo n.º20, Centro de IDEAS, Universidad Nacional de San Martín. https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/idaes/dt20_Rozenwurcel-otros.pdf
- Serra, J., Merodo, A. y Krichesky, G. (2009). Inserción laboral de docentes nóveles del nivel medio en la Argentina. *Profesorad. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 195–208.
- Sisti, P. (2017). De la Economía Política a la Economía: ¿ciencia de la escasez o escasez de la ciencia? *KAIROS Revista de temas sociales*, 21(40).
- Sisti, P. (2018). ¿Qué Economía enseñamos? Notas sobre la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. *Revista Contribuciones a la Economía*, 16 (1), 1-20.
- Sisti, P. (2019). Aportes y reflexiones para una enseñanza multiparadigmática de la economía. *Revista Céfitro. Revista de Economía y Administración*, 4, 1-20.
- Teubal, M. (2000). La enseñanza de la Economía en la Universidad de Buenos Aires. *Revista Realidad Económica*, 171, 86-101.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)


<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.149>

Impacto de los videojuegos narrativos en la percepción del patrimonio cultural: un análisis cualitativo de Assassin's Creed en estudiantes universitarios

Impact of narrative video games on the perception of cultural heritage: a qualitative analysis of Assassin's Creed among university students

Daniel Camuñas García  0000-0003-1435-6852

Universidad de Granada—Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales
danielcg@ugr.es

María Pilar Cáceres Reche  0000-0002-6323-8054

Universidad de Granada—Departamento de Didáctica y Organización Escolar
caceres@ugr.es

María Encarnación Cambil Hernández

Universidad de Granada—Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales
ncambil@ugr.es

Begoña Serrano Arnáez  0000-0001-6414-7683

Universidad de Granada—Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales
bserrano@ugr.es

Fechas · Dates

Recibido: 29 de mayo de 2024

Aceptado: 10 de septiembre de 2024

Publicado: 30 de septiembre de 2024

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Camuñas García, D., Cáceres Reche, M. P., Cambil Hernández, M. E., & Serrano Arnáez, B. (2024). Impacto de los videojuegos narrativos en la percepción del patrimonio cultural: un análisis cualitativo de Assassin's Creed en estudiantes universitarios. *REIDICS*, 15, 149-165. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.149>

Resumen

La investigación sobre la interacción de los estudiantes con videojuegos educativos que integran elementos del patrimonio cultural sigue siendo limitada. Generalmente, los estudios se centran en la mediación de los educadores en esta interacción o en el análisis directo de los juegos. Esto ha generado un vacío en nuestra comprensión de los significados que los estudiantes desarrollan por sí mismos al jugar estos videojuegos. Este estudio, basado en entrevistas cualitativas, examina la franquicia de videojuegos Assassin's Creed, que recrea diversos periodos históricos y culturas a través de narrativas y escenarios detallados. Los participantes indicaron que el juego les ofrecía una perspectiva inmersiva del patrimonio cultural, diferente a la experiencia educativa tradicional en las aulas. Manifestaron una conexión personal con los personajes no jugables (NPCs) y adquirieron una comprensión más detallada y realista de las diversas perspectivas en estos entornos naturales, culturales y sociales. Además, estaban dispuestos a dejar que sus percepciones del patrimonio cultural fueran moldeadas por el juego y reflexionaron sobre las implicaciones éticas y sociales de la representación del patrimonio en los medios digitales. Sin embargo, mostraron una tendencia a pasar por alto las oportunidades para un análisis más crítico y profundo de estas experiencias digitales. Esto señala la necesidad de explorar estrategias para fomentar un enfoque crítico en el estudio de las experiencias de juego y resalta la importancia de fortalecer la conexión humana con el patrimonio en la educación patrimonial.

Palabras clave: Assassin's Creed; Aprendizaje basado en juegos; Educación patrimonial; Gamificación; Patrimonio cultural; Videojuegos

Abstract

Research on the interaction of students with educational video games that integrate elements of cultural heritage remains limited. Generally, studies focus on the mediation of educators in this interaction or on the direct analysis of the games. This has created a gap in our understanding of the meanings that students develop on their own while playing these video games. This study, based on qualitative interviews, examines the video game franchise Assassin's Creed, which recreates various historical periods and cultures through detailed narratives and settings. Participants indicated that the game offered them an immersive perspective on cultural heritage, different from the traditional educational experience in classrooms. They expressed a personal connection with non-playable characters (NPCs) and gained a more detailed and realistic understanding of the diverse perspectives in these natural, cultural, and social environments. Furthermore, they were willing to let their perceptions of cultural heritage be shaped by the game and reflected on the ethical and social implications of heritage representation in digital media. However, they showed a tendency to overlook opportunities for a more critical and in-depth analysis of these digital experiences. This highlights the need to explore strategies to foster a critical approach in the study of gaming experiences and underscores the importance of strengthening the human connection with heritage in heritage education.

Keywords: Assassin's Creed; Game-Based Learning; Heritage Education; Gamification; Cultural Heritage; Video Games

Introducción

La investigación sobre el uso de videojuegos en la enseñanza del patrimonio es limitada, especialmente en cuanto a los mensajes que los estudiantes reciben de sus interacciones con juegos ambientados en periodos históricos (Metzger y Paxton, 2016; Tobias y Fletcher, 2012; Young et al., 2012). Aunque ha habido un crecimiento significativo en la investigación sobre videojuegos y aprendizaje en los últimos años (Goldberg y Larsson, 2015; Heineman, 2015), la literatura específica sobre la enseñanza del patrimonio está todavía en una etapa incipiente (Metzger y Paxton, 2016). Para muchos profesores de ciencias sociales, los videojuegos a menudo se perciben como un “medio descuidado”, como lo describieron Reichmuth y Werning (2006): “medios con gran atractivo popular y relevancia económica, pero con escaso prestigio cultural y cobertura científica” (p. 47).

Como escribieron Metzger y Paxton (2016), es importante que los profesores de ciencias sociales comprendan los mensajes históricos que estos estudiantes absorben en sus experiencias de juego fuera del aula:

“Una motivación importante para nuestro trabajo es la posibilidad de que gran parte de lo que los estudiantes hoy en día 'saben' sobre el pasado no provenga de maestros, libros de texto o exámenes, sino de medios de la cultura popular, como los videojuegos. Los profesores de ciencias sociales deben ser conscientes de cómo los videojuegos pueden influir en el pensamiento de los jóvenes sobre el pasado que traen como contexto al aula” (p. 2).

A medida que esta línea de investigación se desarrolla, es importante definir qué significa “aprendizaje” en este contexto fuera del aula. La limitada literatura existente sobre videojuegos y enseñanza del patrimonio tiende a enfocarse en una definición restrictiva de aprendizaje, entendida como la adquisición de contenido. La mayoría de los estudios hasta la fecha se han centrado en el conocimiento adquirido por los estudiantes al completar algún juego en particular (McDonald y Hannafin, 2003; Squire et al., 2008). Por ejemplo, Moshirnia e Israel (2010) adaptaron versiones de juegos comerciales populares con fines “educativos” para ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos de contenido.

Sin embargo, “tratar los juegos como sistemas de transmisión de contenido en lugar de herramientas para pensar” (Squire, 2004, p. 10) es solo una forma de considerar el potencial de aprendizaje de los juegos. Este punto es especialmente relevante en la enseñanza del patrimonio. Por ejemplo, Squire (2004) sugirió que el valor del juego de simulación *Civilization* radica en las oportunidades que ofrece a los estudiantes para experimentar con causas y efectos históricos, no en si enseña una cronología precisa de la historia mundial. Dado que los contrafactuales pueden ser útiles para aprender historia (Roberts, 2011), los juegos en los que las elecciones de los estudiantes pueden llevar a resultados distintos de los del registro histórico pueden proporcionar experiencias de aprendizaje valiosas para los profesores de ciencias sociales.

Diferentes géneros de videojuegos pueden ofrecer distintas posibilidades para la enseñanza del patrimonio (McCall, 2016; Metzger y Paxton, 2016). En este estudio, nos centramos en *Assassin's Creed* (Ubisoft, 2007-2024), una franquicia de videojuegos narrativos ambientada en varios periodos históricos, para explorar la premisa de que este género podría proporcionar

oportunidades de aprendizaje similares a las fomentadas por las películas históricas. A pesar del creciente interés en esta área, se sabe muy poco sobre cómo los estudiantes internalizan los mensajes implícitos y explícitos en los videojuegos históricos (Metzger y Paxton, 2016; Tobias y Fletcher, 2012; Young et al., 2012). Esta laguna es sorprendente, dado que los videojuegos a menudo utilizan escenarios, personajes y tramas históricas.

Para abordar esta brecha, en este estudio examinamos cómo las percepciones de los estudiantes sobre el patrimonio cultural pueden ser influenciadas por las representaciones en *Assassin's Creed*. La pregunta de investigación fue: "¿De qué maneras jugar a *Assassin's Creed* influye en las percepciones de los estudiantes sobre el patrimonio cultural?" Para responder a esta pregunta, se prestó especial atención a describir cómo los estudiantes recibieron y procesaron los personajes y narrativas históricas presentes en los juegos. Con este enfoque, respondemos a la necesidad señalada por Metzger y Paxton (2016) de realizar más investigaciones sobre las experiencias de juego de los estudiantes, especialmente sobre "cómo las narrativas históricas que construyen a través del juego los llevan a hablar sobre las conexiones entre el pasado, el mundo actual y sus propias vidas" (p. 537).

Estudios previos sobre el uso de videojuegos en la enseñanza del patrimonio

La mayoría de los estudios sobre el uso de videojuegos en la enseñanza del patrimonio se centran en la perspectiva del docente (por ejemplo, Berger y Staley, 2014; McCall, 2011, 2014, 2016; Wainwright, 2014). Sin embargo, existen pocos estudios empíricos que examinen las experiencias de juego de los alumnos de primaria y secundaria desde una perspectiva de aprendizaje patrimonial. De estos, solo uno analiza el aprendizaje patrimonial de los estudiantes basado en la interacción con la narrativa y el juego. Akkerman et al. (2009) estudiaron a alumnos de secundaria que jugaron un juego diseñado para enseñar sobre la *Ámsterdam medieval*. Este juego se diferenciaba de otros porque, en lugar de presentar una serie de hechos para memorizar, incentivaba a los estudiantes a comprender la historia de *Ámsterdam* como una narrativa a través de personajes del juego. Los investigadores encontraron que el juego fomentaba tres tipos de "storificación": recibir (espectar), construir (dirigir) y participar (actuar). En particular, la naturaleza activa de construir y participar llevó a un mayor conocimiento de la historia del juego y, por ende, de la *Ámsterdam medieval*.

La naturaleza activa de los videojuegos, que implica participar en una historia en lugar de simplemente recibirla, ha captado la atención de numerosos investigadores. No es sorprendente que muchos estudios hayan destacado el poder de los juegos para promover el compromiso de los estudiantes. Estos estudios han señalado que los videojuegos pueden ser útiles para fomentar el interés en el patrimonio cultural. Squire et al. (2008) implementaron *Civilization III*, un juego de simulación en el que los estudiantes experimentan con estrategias para "hacer avanzar" una civilización, en un programa extraescolar para alumnos de secundaria que consideraban la escuela "aburrida" (p. 242). Los investigadores encontraron que el interés de estos estudiantes en la historia aumentó gracias al programa de videojuegos, sugiriendo que el juego podría servir como una puerta de entrada a "prácticas más valoradas académicamente, como leer o ver documentales" (p. 249).

Otros estudios se han centrado en el aprendizaje de contenido patrimonial, destacando la importancia del papel del docente en la mediación del aprendizaje basado en juegos. Lynch et al. (2015) estudiaron el uso de Plunkett's Pages, un juego diseñado para enseñar sobre el Alzamiento de Pascua de 1916, con estudiantes de secundaria en Irlanda. Encontraron que los estudiantes mejoraron su conocimiento del acontecimiento histórico, pero se beneficiaron de la reflexión del docente para distinguir entre personajes históricos y ficticios. Los investigadores concluyeron que es necesario realizar discusiones reflexivas posteriores al juego para desenredar los elementos factuales y ficticios, complementando así la experiencia de aprendizaje (p. 35). Lee y Probert (2010) analizaron una clase de bachillerato que jugó Civilization III y encontraron que el juego reforzaba los conceptos analíticos enseñados en clase, como la importancia de la geografía en el desarrollo de una ciudad. Los investigadores concluyeron que es esencial que los juegos se utilicen en combinación con otras actividades, incluyendo charlas docentes, lecturas de fondo, discusión en clase y análisis crítico, para maximizar el aprendizaje de los estudiantes (p. 24). Egenfeldt-Nielsen (2011) utilizó el juego Europa Universalis II en una clase de secundaria danesa, subrayando la necesidad de que los estudiantes conecten sus experiencias de juego con su conocimiento histórico, y enfatizó la necesidad de objetivos y orientación dirigidos por el docente.

Mientras estos estudios destacan la importancia de los docentes para asegurar el aprendizaje de los estudiantes, el presente estudio se centra en las interacciones no mediadas de los estudiantes con un juego. De este modo, este trabajo contribuye a la literatura al proporcionar un retrato de los significados que los estudiantes construyen de manera independiente a través de sus interacciones con un videojuego narrativo ambientado en un escenario histórico.

Método

Recogida de datos

Este estudio se basa en entrevistas cualitativas semiestructuradas realizadas en la primavera de 2023 con 14 participantes, todos ellos estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada. Aunque inicialmente se esperaba contar con un grupo mixto de género, especialmente porque se estima que las chicas en edad universitaria constituyen el 11% de todos los jugadores (Entertainment Software Association, 2017) y, sobre todo, porque hay una mayor proporción de mujeres matriculadas en estudios de Magisterio, el grupo final de participantes resultó ser enteramente masculino. Esto podría indicar una mayor disposición o interés de los estudiantes masculinos en jugar Assassin's Creed.

Para este estudio, se utilizó un muestreo intencional, seleccionando deliberadamente a los participantes debido a sus características específicas. En este caso, nos centramos en su experiencia con la serie Assassin's Creed. Se envió una encuesta, en nombre de uno de los autores del estudio, a todo el alumnado del Grado en Educación Primaria, preguntando sobre los juegos de Assassin's Creed que habían jugado y el nivel de avance alcanzado en cada título. De los 2317 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, 56 respondieron a la encuesta. Se contactó a los 56 estudiantes con una solicitud de entrevista, de los cuales 14 aceptaron participar en el estudio. De estos participantes, seis eran estudiantes de cuarto curso, tres de tercer curso y cinco de primer curso. Aunque todos mencionaron otros videojuegos

que disfrutaban, estos estudiantes mostraron una notable afición por Assassin's Creed. Todos habían completado Assassin's Creed II y la mayoría había finalizado otros varios títulos de la franquicia. Algunos habían completado todos los títulos principales, y muchos informaron haber rejogado aquellos que consideraban especialmente significativos. Por lo tanto, esta muestra estaba compuesta por estudiantes que habían dedicado un tiempo considerable a la serie Assassin's Creed. Este grupo de participantes proporcionó datos especialmente valiosos, pero sus experiencias no representan necesariamente los resultados que se podrían observar en estudiantes con un compromiso más superficial con la franquicia Assassin's Creed. En este sentido, la validez de los resultados del estudio debe interpretarse dentro de este contexto. La Tabla 1 resume la información sobre los participantes:

Tabla 1
Información sobre los participantes.

| Códigos | Curso | Juegos completados | Juegos iniciados pero no concluidos | Interés por la educación patrimonial |
|---------|-------|--------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| E1 | 4º | 5 | 2 | Medio |
| E2 | 4º | 7 | 1 | Medio |
| E3 | 4º | 9 | 0 | Bajo |
| E4 | 4º | 9 | 0 | Alto |
| E5 | 4º | 4 | 1 | Bajo |
| E6 | 4º | 6 | 2 | Bajo |
| E7 | 3º | 6 | 0 | Bajo |
| E8 | 3º | 1 | 3 | Bajo |
| E9 | 3º | 2 | 0 | Medio |
| E10 | 1º | 4 | 4 | Medio |
| E11 | 1º | 3 | 1 | Medio |
| E12 | 1º | 2 | 1 | Bajo |
| E13 | 1º | 4 | 2 | Bajo |
| E14 | 1º | 9 | 0 | Alto |

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas tuvieron una duración de entre 30 y 60 minutos, con un promedio de 45 minutos. Durante las entrevistas, se pidió a los estudiantes que relataran eventos históricos desde las perspectivas de varios personajes del juego, reflexionaran sobre el significado que encontraron en sus experiencias de juego y evaluaran las diferencias que percibían entre sus experiencias de juego y las basadas en la escuela. El guión de la entrevista se detalla en la Tabla 2. Además, se fomentó una relación con los entrevistados compartiendo nuestras propias experiencias de juego con Assassin's Creed. En total, se transcribieron 530 minutos de entrevistas grabadas para su análisis, y estas transcripciones constituyen la fuente de datos principal para este estudio.

Tabla 2
Guion de la entrevista

| N.º | Pregunta |
|-----|--|
| 1 | ¿En qué curso estás actualmente? |
| 2 | ¿Qué clases de ciencias sociales o historia has tenido hasta ahora? |
| 3 | Aquí tienes una lista de los juegos de Assassin's Creed que has jugado. ¿Es correcta esta lista? |
| 4 | ¿Cuál de estos juegos crees que te ha enseñado más sobre el patrimonio cultural de una civilización o época específica? |
| 5 | ¿Cuál es la diferencia entre los Asesinos y los Templarios dentro del juego? ¿Cómo crees que sus creencias influyen en su papel en la historia? ¿Observas algún paralelismo con eventos históricos reales y sus actores? |
| 6 | Desde la perspectiva de Ezio, cuéntame sobre el Renacimiento. ¿Cómo se compara esta narrativa con lo que has aprendido en la escuela? |
| 7 | Aquí tienes una lista de lugares importantes donde estuvo Ezio durante el Renacimiento. Escoge uno que recuerdes bien y explica cómo crees que sus acciones influyeron en el curso de la historia. |
| 8 | Aquí tienes una lista de personajes que aparecen en Assassin's Creed II. ¿Puedes clasificarlos en históricos y ficticios? ¿Qué sabes sobre Leonardo da Vinci y su papel en la historia? |
| 9 | Aquí tienes dos pasajes sobre la Revolución Francesa: uno de la enciclopedia de Assassin's Creed y otro de un libro de texto de historia escolar. ¿Te parece uno más interesante que el otro? ¿Por qué? ¿Consideras uno más preciso históricamente? ¿Por qué? |
| 10 | ¿Alguna vez Assassin's Creed te ha hecho reconsiderar tu percepción de un periodo histórico y su patrimonio cultural? Si es así, cuéntame sobre esa experiencia. ¿Dónde crees que obtuviste tus ideas sobre ese periodo y cómo el juego influyó en cambiar tu perspectiva? |
| 11 | ¿Alguna vez algo que aprendiste en tus clases de ciencias sociales te hizo ver algo en Assassin's Creed de manera diferente? Si es así, cuéntame sobre esa experiencia. |
| 12 | En tu opinión, ¿qué representa una visión más honesta de la historia: Assassin's Creed o tus clases de historia? Explica tu respuesta. |
| 13 | ¿Alguna vez algo que aprendiste jugando Assassin's Creed te ha ayudado en una clase de ciencias sociales? Cuéntame sobre esa experiencia. |
| 14 | ¿Alguna vez has investigado en Google algo que viste en Assassin's Creed para verificar su precisión histórica? Cuéntame sobre ese proceso y lo que descubriste. |

Fuente: elaboración propia.

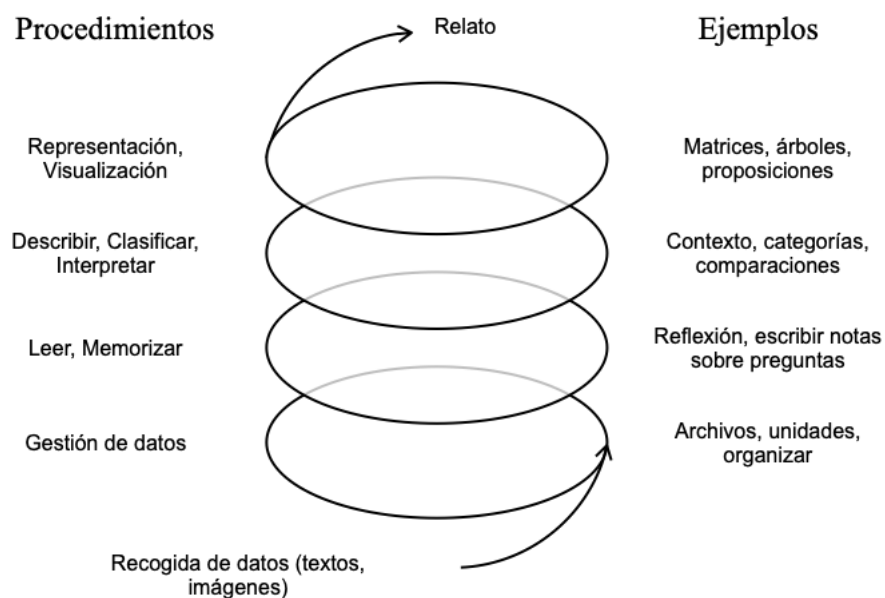
Análisis de datos

El análisis se llevó a cabo siguiendo un enfoque inductivo, guiado por la “espiral de análisis de datos” de Creswell (2009). Este método implica organizar, leer, reflexionar y comparar las transcripciones de las entrevistas (Figura 1). Durante la fase de lectura, nos basamos en la investigación narrativa (Chase, 2011), la cual interpreta las historias contadas por los sujetos como “portales a través de los cuales una persona ingresa al mundo y a través de los cuales se interpreta y se hace personalmente significativa su experiencia del mundo” (Connelly y Clandinin, 2006, p. 375). En nuestro estudio, buscábamos comprender las historias que los estudiantes compartían sobre sus experiencias de juego, con el fin de desentrañar el significado que encontraban en sus interacciones con los personajes y las tramas. Resultaba especialmente

importante entender las experiencias de juego de los sujetos en sus propios términos, dado que los videojuegos (y quienes los juegan) suelen ser objeto de estereotipos.

Figura 1

Espiral de análisis de datos.



Fuente: Creswell (2009) y elaboración propia.

Primero, se leyó cada transcripción de manera individual para identificar los temas principales presentes en las reflexiones de cada estudiante. Se asignaron códigos específicos a cada entrevista con el fin de investigar estos temas y, posteriormente, se utilizaron estos códigos para identificar pasajes clave en las transcripciones. Luego, se examinaron estos pasajes de forma individual, permitiendo que reformaran nuestra comprensión del conjunto, siguiendo el círculo hermenéutico de Schleiermacher (Denzin, 2005). Por ejemplo, uno de los temas principales en una de las entrevistas fue la humanidad en las representaciones de figuras históricas; un pasaje que ilustra este tema es la reflexión sobre sí a Leonardo da Vinci le gustaban los hombres. De manera similar, un tema destacado en otra entrevista fue la conexión personal con figuras históricas; un pasaje que ejemplifica este tema es la discusión sobre cómo la representación del Papa Alejandro VI (Rodrigo Borgia) en *Assassin's Creed II* llevó al estudiante a reflexionar sobre su propia identidad católica.

Después de obtener una comprensión de las historias que cada estudiante contaba sobre sus interacciones con los juegos, pasamos a la fase de comparación de la espiral de Creswell para identificar los temas consistentes en las 14 entrevistas. Utilizamos la codificación abierta (Charmaz, 2010) y la comparación constante para captar similitudes y diferencias. Por ejemplo, el código de "inmersión" (definido como una sensación de presencia en un entorno histórico) apareció en las entrevistas, pero cada estudiante describió y evaluó esta experiencia virtual de manera diferente. Luego, avanzamos de códigos abiertos a códigos axiales, agrupando los datos en categorías y comenzando a establecer relaciones entre ellos. Por ejem-

plo, al comprender la teorización de los estudiantes sobre la precisión histórica, percibimos una conexión entre su entendimiento de los juegos como una narrativa creada y su frecuente confianza en los diseñadores del juego. Durante este proceso, se destacaron historias particularmente significativas para varios participantes, como el entrelazamiento de emociones históricas y contemporáneas en el relato de un estudiante sobre la escena de la toma de la Bastilla en *Assassin's Creed Unity*. Finalmente, combinamos los códigos axiales en temas que expresaban una narrativa coherente para cada categoría. Por ejemplo, los códigos de “presencia en” y “distancia con” la historia se fusionaron en un tema más amplio, que reflejaba cómo los juegos proporcionan una sensación de acceso inmediato a la historia, contrastando con las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje basado en la memorización.

Resultados

El análisis mostró que jugar *Assassin's Creed* influyó en las percepciones de los estudiantes sobre el patrimonio cultural, proporcionando una sensación de experiencia vivida y un compromiso empático con los personajes. Los estudiantes valoraron la conexión humana con el pasado y se volvieron más conscientes de las figuras y perspectivas históricas que antes no habían considerado. Como resultado, muchos permitieron que *Assassin's Creed* reconfigurara su comprensión de la historia, incluso cuando los juegos ofrecían una visión diferente de un patrimonio en comparación con sus ideas previas. Al contrastar su relación con la historia a través de los juegos con las enseñanzas escolares, los estudiantes percibieron numerosos aspectos positivos en su compromiso emocional con *Assassin's Creed*, confiando frecuentemente y sin cuestionamientos en que sus experiencias de juego reflejaban de manera precisa las experiencias vividas de las personas en el pasado. Incluso al teorizar sobre la precisión histórica de *Assassin's Creed*, lo hacían con una notable confianza en los diseñadores del juego.

Una sensación de acceso inmediato a la historia

La mayoría de los estudiantes evaluaron sus clases de ciencias sociales y expresaron un interés de moderado a bajo en el tema. Asociaban el estudio académico de la historia con la memorización. E1 resumió: “Cada vez que abrimos los libros de texto, es como, así es cómo sucedió. Exactamente cómo sucedió. Sólo asegúrate de memorizar esto para el examen”. Mientras que este enfoque basado en la memorización hacía que los estudiantes se sintieran desconectados, *Assassin's Creed* ofrecía otra forma de apreciar el tema al proporcionar lo que para ellos era una experiencia directa de la historia. E2 describió la escuela como “solo sentarse allí, escuchar un lado de la historia”, mientras que con los juegos “te meten en ella” y “tienes la oportunidad de sentir ambos lados”. De manera similar, E3 explicó que en las clases “es mucho de que nos digan lo que sucedió y luego nosotros volvemos a decir lo que sucedió”, pero que al jugar *Assassin's Creed*, “no es como si estuvieras aprendiendo sobre [la historia]. La estás experimentando”. E4 describió una escena en *Unity*, un título ambientado en la Revolución Francesa, en la que su personaje necesitaba escapar de la Bastilla mientras los disturbios ocurrían. Mientras que imaginaba a su profesor de historia dando “una pequeña conferencia, diciendo, ‘Oh sí, y había gente en las calles discutiendo, peleando, gritando’”, E4

creía que Assassin's Creed le había dado acceso directo a este momento histórico: "Realmente viste a esas personas gritando y discutiendo y peleando en las calles".

Al igual que E4 describió cómo "realmente ver" a personas tratando de sobrevivir a la Revolución Francesa, E5 comentó que no fue hasta que jugó Unity que se dio cuenta de que habría gritos en la toma de la Bastilla. Como resultado, "sintió" el miedo de los habitantes: "Eso fue terror no como cualquier cosa que haya leído. Pero lo sentí". E5 explicó que su relación con su personaje en pantalla era esencial para esta experiencia emocional mientras jugaba: "Sentí eso porque el juego me puso allí, y estás involucrado con este personaje. Lo que él siente, tú también lo sientes. Dondequiera que mire, estás mirando al mismo lugar, sintiendo las mismas cosas". De esta manera, E5 percibió una conexión con su personaje y las emociones que experimentaba a través de él se traducían en la comprensión de las emociones probables de las personas en la historia. Para E5, Assassin's Creed proporcionaba una invitación a estar presente emocionalmente en el pasado.

Los estudiantes destacaron tanto la inmersión como la emoción como factores clave para sentir un acceso directo al pasado. Ninguno de estos estudiantes se detuvo a cuestionar su sensación de que "realmente vieron" y "sintieron" lo que sucedió en el transcurso de eventos históricos reales. En cambio, se centraron en el valor que encontraban en la forma en que la representación de la historia en los juegos parecía inmediata y enraizada en la experiencia humana, especialmente en contraste con las experiencias académicas, que se sentían desconectadas y abstractas. E6 extrajo una lección de esta experiencia virtual sobre la historia misma: "Assassin's Creed nos recuerda que la historia es más que solo palabras en una página. La historia es experiencia humana. Te permite experimentarla, en lugar de solo leer sobre ella". Dado que los estudiantes expresaron una sensación de desconexión con el estudio memorístico de la historia, es especialmente notable que Assassin's Creed les proporcionara una conexión con el pasado que valoraban mucho. Sin embargo, aunque los estudiantes describieron la inmersión en un período histórico como algo que disfrutaban, no problematizaron este sentimiento como algo que podría tener consecuencias no deseadas para su comprensión del pasado.

Esta falta de reflexión podría deberse en parte a que los estudiantes no percibían sus experiencias de juego como educativas. La manera en que se enmarca el estudio de la historia en la escuela ha influido en lo que los estudiantes consideran formas legítimas de aprender sobre la historia y el patrimonio. Por ejemplo, E7 asociaba tan directamente el aprendizaje de la historia con la memorización que descartaba las experiencias que no implicaban recordar datos concretos. Como resultado, había cierta disonancia cognitiva en su relato: aunque había estudiado el Imperio Bizantino en la escuela secundaria, solo al jugar Revelations, un título ambientado en Constantinopla, percibió la extensión del imperio: "Realmente nunca entendí mucho sobre el Imperio Bizantino y cómo de grande realmente era, cómo de poderoso era el imperio". Sin embargo, aunque E7 parecía indicar que esta representación aportaba a su comprensión, su creencia de que aprender historia equivalía a memorizar fechas y hechos lo llevó a descartar el valor educativo de esta experiencia: "Creo que es una cosa interesante y positiva, lo que hace el juego y la visión que te da. Pero desde el punto de vista de una clase de historia, jugar los juegos puede darte algunos nombres y fechas, pero realmente no te va a

dar mucha información histórica valiosa para usar en clase”. La conclusión de E7 de que no era como “una clase de historia” puede haberlo desmotivado a comprometerse críticamente con las representaciones que vio en *Assassin's Creed*, incluidas las que podrían afectar consciente e inconscientemente a sus creencias sobre la historia. Otros estudiantes solían tomar sus emociones durante el juego de forma literal, sin analizarlas críticamente. La sensación de tener un acceso directo al pasado a través de los juegos podría haber influido en su percepción histórica adquirida en la escuela. Sin embargo, en general, no percibieron cómo sus habilidades analíticas podrían aplicarse a sus experiencias con los juegos.

Una sensación de conexión humana

Los estudiantes destacaron que *Assassin's Creed* les ayudó a sentir una conexión humana con la historia, algo que contrastaron con sus experiencias en las clases de ciencias sociales. E8 expresó: “El juego te hace consciente de las complejidades de la naturaleza humana y la humanidad de las personas. No estoy seguro de que todos capten esa misma perspectiva en una clase de historia”.

A un nivel básico, esta sensación de conexión se lograba a través de las representaciones de figuras históricas en los juegos. Los estudiantes a menudo estaban interesados en conocer a personas famosas mediante los juegos y verlas como seres humanos con rasgos de personalidad no relacionados con las acciones por las que se les recuerda. Mientras que leer sobre estas figuras en sus libros de texto era algo abstracto, interactuar con un personaje del juego fomentaba una sensación de cercanía con la figura histórica a un nivel más humano. Por ejemplo, E8 dijo que “no lo asocias con una persona de verdad”, refiriéndose a las figuras históricas que aparecían en los libros de texto: “En un libro de historia, son solo nombres, son solo letras. Realmente no sabes. Solo tienes una lista de cosas que sucedieron”. En contraste, E8 sugirió que *Assassin's Creed* “les da [a las figuras históricas] una voz. Les da características, peculiaridades”.

De manera similar, E6 mencionó a Leonardo da Vinci en *Assassin's Creed II* como un contraste con la figura que había aprendido en su libro de texto, que se centraba mucho en “acciones y las consecuencias de esas acciones”. En cambio, E6 explicó que “en *Assassin's Creed II* era más como, así es él, esta es su personalidad, esto es lo que le preocupaba, esta es la forma en que se dirigía a las personas. Lo cambia”. E6 admitió que no esperaba “encontrar un apartado en mi libro de texto de secundaria sobre, ¿cómo era Leonardo da Vinci? ¿Le gustaban los hombres? ¿Hablaban con sus amigos, realmente les hacía preguntas sobre sus familias?”. Pero esta experiencia de presenciar a un Leonardo da Vinci que se involucraba en interacciones cotidianas con otros era precisamente el tipo de representación que hacía que E6 se sintiera más conectado con la historia. Mientras E6 describía esta sensación de cercanía emocional con una figura histórica, las fronteras entre el personaje del juego y la figura histórica se volvían borrosas. Para E6, al igual que para otros estudiantes, parecía muy probable que las representaciones en *Assassin's Creed* tuvieran el poder de modificar sus creencias sobre figuras históricas reales. Como concluyó E6, *Assassin's Creed* es “una forma mucho más efectiva” de aprender sobre la historia que las clases escolares porque ofrece oportunidades para “conectar con las personas, y no con palabras en una página”.

Los estudiantes también describieron casos en los que personajes completamente ficticios les ayudaron a conectarse con personas del pasado. En estos casos, los vínculos que los estudiantes construyeron con personajes ficticios se tradujeron en una mayor empatía por las personas históricas representadas por esos personajes. Por ejemplo, E9 explicó cómo el personaje ficticio de Ratonhnhaké:ton/Connor lo llevó a reconsiderar lo que creía saber sobre los nativos americanos: "Pude ser Connor y aprender sobre su tribu y luego ver que, ¡oh, espera, estas personas no son realmente tan salvajes! ¡No son realmente tan diferentes!". Admitió que su impresión previa de los nativos americanos era negativa y deshumanizante ("Pensé que eran como salvajes"), algo que atribuía a sus primeros recuerdos de una actividad de "indios y vaqueros" en preescolar que involucraba lo que él denominó "bailes extraños". En contraste, el personaje de Connor "me hizo darme cuenta de que estas personas no son realmente tan salvajes. Me di cuenta de que en realidad son bastante civilizados si lo piensas". Aunque E9 puede no haber desarrollado una comprensión compleja de las culturas e historias nativas americanas a través de *Assassin's Creed*, fue significativo que los juegos lo alentaran a dar el primer paso de empatizar y cuestionar sus prejuicios.

Si bien hubo muchos aspectos positivos en la forma en que *Assassin's Creed* construyó esta sensación de conexión humana, es cierto que los estudiantes accedieron a esta nueva perspectiva no a través de evidencia histórica, sino a través de una representación popular basada en el entretenimiento. Este hecho es de particular interés, y posiblemente preocupación, para los profesores de ciencias sociales, ya que la naturaleza interactiva del juego aumentó las sensaciones de empatía de los estudiantes de maneras sorprendentes. Como explicó E10, jugar como un personaje en primera persona le dio una sensación de experimentar la historia de primera mano: "Es como, 'Yo hice eso'. En un libro de historia, todo son pronombres en tercera persona, como 'él hizo esto', 'ella hizo eso', 'ellos hicieron aquello'. Pero aquí, estás viendo a la figura histórica famosa y piensas: ¡oh, Dios mío, ese es Lorenzo de Médici! O: ¡guau! ¡Leonardo da Vinci me está ayudando!". Aunque el entusiasmo de E10 por esta sensación de asombro indicaba que valoraba esta conexión con figuras históricas, también dejaba sin examinar la posibilidad de que esta emoción fuera intencionalmente fabricada por los diseñadores del juego como parte del valor de entretenimiento de su producto.

Reflexionando sobre la precisión histórica de los juegos

Mientras que los estudiantes mostraban una actitud acrítica hacia los juegos en cuanto a cómo estos influían en su percepción de la historia, a menudo adoptaban una perspectiva más crítica al evaluar las tramas de los juegos. Aunque tendían a asumir la precisión histórica presentada en *Assassin's Creed*, su conciencia de que los juegos eran obras de ficción los llevaba a reflexionar sobre dicha precisión de una manera que no habrían hecho al aprender de un libro de texto.

Muchos estudiantes revelaron que eran conscientes de que los diseñadores del juego controlaban la trama y podían identificar los elementos que consideraban puramente ficticios. Por ejemplo, E11 mostró escepticismo sobre los coleccionables del juego que revelaban mensajes ocultos, como el "manuscrito codificado" en *Unity*. Sin embargo, no dudaba tanto de las representaciones de personajes famosos como Napoleón y el marqués de Sade, personajes

históricos de los que estaba seguro eran reales, aunque no conocía muchos detalles sobre ellos. Debido a que las misiones en Unity involucraban cumplir tareas para estas figuras históricas, E11 concluyó que el escenario general del juego era “bastante creíble”.

De manera similar, E12 explicó que “el presente, el animus, la orden de los Asesinos, eso no es real”, pero creía que todo lo demás en los juegos era una representación precisa de la historia. Aunque los estudiantes podían discernir algunos aspectos ficticios de los juegos, no parecía haber una correlación directa entre su conocimiento previo y las conclusiones sobre la precisión histórica del juego. E12 señaló que el juego tenía una historia “más o menos real” sobre las acciones de Napoleón durante la Revolución Francesa, mientras que E13 se preguntaba si otros videojuegos históricos que había jugado contenían representaciones más ficticias de eventos históricos. En particular, E13 sentía que Call of Duty tenía una “base histórica”, pero que los eventos históricos eran “exagerados para añadir entretenimiento”. En comparación, comentó que las misiones y la trama de Assassin's Creed parecían ser “históricamente precisas, no necesariamente para el personaje con el que estás jugando, pero para todos los demás personajes”. E13 creía que esta diferencia se debía a “los historiadores que trabajan en Assassin's Creed”, aunque su suposición no se basaba en información de Ubisoft ni en otro material externo que verificara la precisión de los juegos. Confiaba en que los diseñadores del juego estaban interesados en retratar la historia con precisión, basado en lo que había visto en el juego, lo cual reflejaba una visión muy específica de cómo la historia puede ser narrada de manera creíble en un medio popular.

Los estudiantes que consideraban el escenario histórico como “realista” tendían a evaluar positivamente los juegos por proporcionar información precisa, aunque básica, sobre las personas y lugares de la historia. E13 sugirió que “probablemente están siendo precisos” debido a los detalles que los juegos ofrecían: “No me di cuenta de cuántas personas murieron en la peste negra. Y cuando miras las cosas que le están diciendo a la gente en Unity, te dan una comprensión de lo terrible que fue para París”. Los estudiantes confiaban tanto en la representación visual de los escenarios en los juegos como en la investigación que asumían que los diseñadores habían realizado. E14 expresó una confianza similar en los juegos, aunque lo hizo con cautela, señalando la importancia de mantener un escepticismo al evaluar los medios de entretenimiento:

“No creo que los hechos y eventos se alteren, porque para mantener la precisión, deben conservar las fechas correctas y otros detalles, para que no parezca algo muy falso. Supongo que son bastante precisos, ya que si no lo fueran, las personas que conocen la historia se quejarían y los criticarían. Sin embargo, también hay que mantener una mente abierta y considerar que los eventos y detalles podrían estar manipulados y no ser completamente exactos”.

E14 expresó su confianza en que las fechas y eventos específicos no se hubieran cambiado, aunque su atención se centraba en las emociones humanas que los juegos evocaban. La historia que experimentaba a través de los juegos tenía más que ver con las figuras históricas como personas: “Siento que es más una representación de la naturaleza humana”. Aunque algunos estudiantes desconfiaban de la representación de los eventos en los juegos, en su mayoría se enfocaban en cómo el juego evocaba un sentido humano de la historia.

Discusión

A medida que los estudiantes reflexionaban sobre sus interacciones con *Assassin's Creed*, se evidenciaba que sus experiencias de juego habían fomentado ciertos componentes de la "empatía histórica", según la definición de Barton y Levstik (2004) como el reconocimiento de otras perspectivas. En este sentido, *Assassin's Creed* demostró ser una herramienta útil para ejercitar habilidades de comprensión y valoración moral de los acontecimientos del pasado. Esto se debe a que los vínculos empáticos que los estudiantes establecieron con personajes ficticios a menudo se traducían en una mayor empatía hacia las personas históricas representadas por esos personajes. Asimismo, los entornos altamente detallados que captaron la atención de los estudiantes, junto con la emoción de "conocer" a figuras históricas famosas, estimularon su interés por aprender sobre la historia. Incluso a un nivel más básico, los estudiantes se volvieron curiosos acerca de qué elementos del juego eran reales y con frecuencia realizaban búsquedas en línea para confirmar o refutar lo que veían en la pantalla.

Sin embargo, el aprendizaje de los estudiantes podría haberse profundizado aún más. Aunque *Assassin's Creed* puede ser una herramienta poderosa para fomentar ciertos aspectos de la empatía histórica, sigue siendo una herramienta incompleta. En particular, fue menos eficaz para ayudar a los estudiantes a lograr la "contextualización histórica". Dado que la contextualización es fundamental para comprender cómo nuestras creencias contemporáneas pueden diferir de las formas en que las personas históricas entendían sus propias experiencias en su propio tiempo, no resulta sorprendente que los juegos no desarrollaran de manera efectiva la habilidad de generar un "sentido de otredad". En este sentido, la estructura narrativa de los juegos resultó ser un arma de doble filo, ya que fue muy útil para ayudar a los estudiantes a involucrarse más profundamente en el aprendizaje histórico pero también podría llevarlos a confundir hechos históricos con ficciones del juego. Esto es especialmente importante porque los estudiantes en este estudio apreciaban tanto su conexión con las personas del pasado que sus emociones relacionadas con los juegos y con figuras históricas a menudo se entrelazaban. Así, los estudiantes que juegan *Assassin's Creed* sin aplicar habilidades de análisis crítico pueden correr el riesgo de reforzar una tendencia hacia el presentismo.

Para que los estudiantes apliquen las habilidades de investigación crítica que aprenden en sus clases de ciencias sociales, primero deben reconocer los juegos como artefactos válidos para dicho análisis. En este contexto, el estatus de *Assassin's Creed* como un "medio descuidado" (Reichmuth y Werning, 2006) presenta considerables dificultades para la educación patrimonial. Cuando se transmite el mensaje de que los videojuegos no deben tomarse en serio, los estudiantes pueden internalizar sus contenidos sin someterlos a un análisis crítico.

Este estudio proporciona evidencia de la validez de los videojuegos narrativos con entornos históricos como herramienta para la investigación en educación patrimonial. Para los estudiantes, participar en estas narrativas a través de personajes y entornos virtuales influyó significativamente en sus creencias sobre el pasado. A menudo, los estudiantes sentían que habían accedido directamente a la experiencia histórica, percibiendo que el videojuego les permitía ver y sentir lo mismo que las personas del pasado. Este resultado está alineado con investigaciones actuales en psicología sobre cómo el cerebro procesa la naturaleza inmersiva

de los videojuegos, generando la impresión de “haber estado allí realmente” debido al impacto del entorno virtual en la presencia espacial. Como profesores de ciencias sociales, nuestra capacidad para promover el razonamiento histórico puede estar estrechamente vinculada a nuestro conocimiento de formas efectivas de fomentar el pensamiento crítico a través de experiencias virtuales que se sienten inmersivas.

Además, este estudio demuestra que nuestro conocimiento sobre el impacto de los videojuegos, aunque aún en etapas iniciales, no debe limitarse solo a aquellos juegos con objetivos de aprendizaje convencionales. *Assassin's Creed*, por ejemplo, no se enfoca en construir una lista de nombres y fechas fácilmente evaluables ni enseña causalidad como lo haría un juego de simulación como *Civilization*. Sin embargo, la estructura narrativa de *Assassin's Creed* tiene un profundo impacto en la percepción histórica de los estudiantes. Aunque la implementación de este juego en el aula puede ser poco práctica debido a limitaciones de tiempo, costos financieros o preocupaciones sobre la representación de violencia, su influencia fuera del entorno escolar es significativa. *Assassin's Creed* ya impacta a millones de estudiantes en su tiempo libre, con el equipo de marketing de Ubisoft dirigiéndose a audiencias cada vez más jóvenes (Sinclair, 2014). Es fundamental aprender a ayudar a los estudiantes a interactuar críticamente con los medios que ya consumen. Este juego sirve como un caso de estudio sobre cómo los mensajes históricos que reciben los estudiantes no se limitan al aula.

Dicho esto, el caso de *Assassin's Creed* también ofrece valiosas lecciones para abordar la historia en el aula. Los estudiantes en este estudio mostraron un gran interés por conectarse con las personas del pasado y quedaron fascinados al descubrir perspectivas previamente desconocidas. La atención que generaban las mecánicas de juego de lucha y combate palidecía en comparación con su apetito por una forma novedosa y empática de sumergirse en un entorno histórico. Esta observación se ve respaldada por los foros de fanáticos en línea y publicaciones que se dedican a catalogar y debatir los arcos narrativos de los juegos, en lugar de celebrar las mecánicas de combate. Como argumentaron Barton y Levstik (2004):

“No podemos interesar a los estudiantes en el estudio de la historia, algo que disfrutaban fuera de la escuela pero a menudo desprecian dentro de ella, si ignoramos sus inquietudes o descartamos sus sentimientos y emociones. Además, sin el debido cuidado, no podremos involucrarlos en un estudio humanista. Los estudiantes no se esforzarán en hacer juicios razonados, ampliar su visión de la humanidad o deliberar sobre el bien común si no les importan esos temas” (pp. 228-229).

Referencias

- Akkerman, S., Admiraal, W., y Huizenga, J. (2009). Storification in history education: A mobile game in and about medieval Amsterdam. *Computers & Education*, 52, 449–459. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.09.014>
- Barton, K. C., y Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410610508>
- Berger, W., y Staley, P. (2014). Assassin's Creed III: The complete unofficial guide, a teacher's limited edition. *Well Played: A Journal on Video Games, Value, and Meaning*, 3, 1–10.
- Charmaz, K. (2010). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. En W. Luttrell (Ed.), *Qualitative educational research: Readings in reflective methodology and transformative practice* (pp. 183–207). Routledge.
- Chase, S. (2011). Narrative inquiry: Still a field in the making. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 421–434). Sage.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. En J. L. Green, G. Camilli, y P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (3rd ed., pp. 447–487). Lawrence Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Denzin, N. K. (2005). Interpretive guidelines. En R. Miller (Ed.), *Biographical research methods* (Vol. IV, pp. 73–88). Sage.
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2011). *Beyond edutainment: Exploring the educational potential of computer games*. IT University of Copenhagen Press.
- Goldberg, D., y Larsson, L. (2015). *The state of play: Creators and critics on video game culture*. Seven Stories Press.
- Heineman, D. S. (2015). *Thinking about video games: Interviews with the experts*. Indiana University Press.
- Lee, J. K., y Probert, J. (2010). Civilization III and whole-class play in high school social studies. *The Journal of Social Studies Research*, 34, 1–28.
- Lynch, R., Mallon, B., y Connolly, C. (2015). The pedagogical application of alternate reality games: Using game-based learning to revisit history. *International Journal of Game-Based Learning*, 5, 18–38. <https://doi.org/10.4018/ijgbl.2015040102>
- McCall, J. (2011). *Gaming the past: Using video games to teach secondary history*. Routledge.
- McCall, J. (2014). Simulation games and the study of the past: Classroom guidelines. En K. Kee (Ed.), *Pastplay: Teaching and learning history with technology* (pp. 228–253). University of Michigan Press.
- McCall, J. (2016). Teaching history with digital historical games: An introduction to the field and best practices. *Simulation & Gaming*, 47, 517–542. <https://doi.org/10.1177/1046878116646693>
- McDonald, K. K., y Hannafin, R. D. (2003). Using web-based computer games to meet the demands of today's high-stakes testing: A mixed method inquiry. *Journal of Research on Technology in Education*, 35, 459–472. <https://doi.org/10.1080/15391523.2003.10782396>
- Metzger, S. A., y Paxton, R. J. (2016). Gaming history: A framework for what video games teach about the past. *Theory & Research in Social Education*, 44, 532–564. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1208596>
- Moshirnia, A., e Israel, M. (2010). The educational efficacy of distinct information delivery systems in modified video games. *Journal of Interactive Learning Research*, 21, 383–405.
- Reichmuth, P., y Werning, S. (2006). Pixel pashas, digital djinns. *ISIM Review*, 18, 46–47.

- Roberts, S. L. (2011). Using counterfactual history to enhance students' historical understanding. *The Social Studies*, 102, 117–123. <https://doi.org/10.1080/00377996.2010.525547>
- Sinclair, B. (2014, Noviembre 20). Ubisoft wants to expand Assassin's Creed audience to kids. *Games Industry*. <https://www.gamesindustry.biz/articles/2014-11-20-ubisoft-wants-to-expand-assassins-creed-audience-to-kids>
- Squire, K. (2004). *Replaying history: Learning world history through playing "Civilization III"*. Indiana University Press.
- Squire, K. D., DeVane, B., y Durga, S. (2008). Designing centers of expertise for academic learning through video games. *Theory into Practice*, 47, 240–251. <https://doi.org/10.1080/00405840802153973>
- Tobias, S., y Fletcher, J. D. (2012). Reflections on "a review of trends in serious gaming." *Review of Educational Research*, 82, 233–237. <https://doi.org/10.3102/0034654312450190>
- Ubisoft. (2007–2024). *Assassin's Creed* [Videojuego]. Ubisoft.
- Wainwright, A. M. (2014). Teaching historical theory through video games. *The History Teacher*, 47, 579–612.
- Young, M. F., Slota, S. T., y Lai, B. (2012). Comments on "a review of trends in serious gaming." *Review of Educational Research*, 82, 296–299. <https://doi.org/10.3102/0034654312456606>

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Agradecimientos · Acknowledgment


Este trabajo se deriva de la tesis doctoral "Los videojuegos como recurso educativo para la enseñanza del patrimonio cultural", financiada con una beca FPU del Ministerio de Universidades con referencia FPU20/00281.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.

Reseña del libro: *La memoria democrática del Magisterio durante la Segunda República. Investigación, materiales y recursos didácticos*

Book Review: *La memoria democrática del Magisterio durante la Segunda República. Investigación, materiales y recursos didácticos*

Álvaro-Francisco Morote Seguido  0000-0003-2438-4961

Universidad de Valencia

alvaro.morote@uv.es

Datos del libro

Juan Carlos Colomer Rubio, Sara M. Ferrero Punzano, Josep Miquel Santacreu Soler, y Rafael Sebastián Alcaraz (Coords.) (2023). *La memoria democrática del Magisterio durante la Segunda República. Investigación, materiales y recursos didácticos*. Editorial Octaedro. 243 páginas. ISBN: 978-84-19900-95-1

La memoria histórica, democrática, ha sido objeto de estudio y difusión desde hace más de una década por parte de un colectivo de docentes procedentes de diferentes instituciones donde cabe destacar la Universidad de Alicante (UA) y Valencia (UV), entre otras, como se recoge en la publicación aquí reseñada (*La memoria democrática del Magisterio durante la Segunda República. Investigación, materiales y recursos didácticos*). Dicha obra ha sido coordinada por los/as profesores/as Juan Carlos Colomer (UV), Sara M. Ferrero (UA), Josep Miquel Santacreu (UA) y Rafael Sebastián (UA).



En la presente monografía, también han participado especialistas de otras universidades españolas: Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad de Murcia (UM) y Universidad de Santiago de Compostela (USC) que, con sus aportaciones, profundizan y visibilizan el estudio de la memoria democrática del magisterio durante la Segunda República. Asimismo, cabe destacar que en este libro se presenta la investigación difundida en diferentes foros internacionales realizados en universidades como las de Edimburgo (Escocia) o Avignon (Francia).

Como pone de manifiesto la coordinación de esta monografía, la memoria democrática es un concepto que trasciende las particularidades territoriales al estar unido a la defensa de los derechos humanos. Dichos avances no hubieran sido posibles sin las subvenciones recibidas desde la Unión Europea, Ministerio de la Presidencia y Relaciones con las Cortes, sin olvidar la propia Generalitat Valenciana.

El libro aquí reseñado presenta tres objetivos claros que definen la estructuración de éste como a continuación se presentará, con una delimitación temporal que comprende desde el establecimiento de la Segunda República (1931) hasta el triunfo y consolidación del denominado Movimiento Nacional (1939).

Esta obra se ha estructurado en tres bloques: 1) "Concepto de Memoria Democrática y contextualización del Magisterio durante la Segunda República"; 2) "Nuevas aportaciones en la investigación"; y 3) "Materiales y recursos didácticos".

El primer bloque, consta de un capítulo titulado, "Escuela y Memoria Democrática", cuyo objetivo es definir y clarificar conceptos fundamentalmente de memoria democrática.

En cuanto al segundo, tiene la finalidad de recoger nuevas aportaciones a la investigación. Comprende siete capítulos, con perspectiva de género como, por ejemplo: el dedicado al legado patrimonial de Josep Renau desde la mirada de Manuela Ballester; la renovación pedagógica de la maestra Rosa Sensat y los principios pedagógicos en la Escuela Bosque de Barcelona; o las colonias escolares para el cuidado de la infancia republicana y atendidas por mujeres como Justa Freire.

Este segundo bloque finaliza con el análisis de la revista *Siembra*. Se trata de una fuente documental hasta ahora inédita, que permite conocer cómo era la educación durante el Movimiento y el procedimiento utilizado para adoctrinar a los jóvenes. El autor de este capítulo titulado "La influencia del Movimiento Nacional en el sistema escolar a través de la revista *Siembra*" lleva a cabo un análisis de los contenidos de esta revista teniendo en cuenta los referentes conceptuales que se utilizaron desde la Delegación provincial del Frente de Juventudes para intervenir en la enseñanza primaria. Los contenidos más repetidos están relacionados con Actividades de Educación Física junto a otras categorías asociadas como Diploma, Plan de Educación Física, Torneos, Premios y cursillos ocupan una posición relevante (20,1%) y le siguen en importancia la Formación Político-Social y los asociados con esta como son los Cuestionarios, Guiones, Premios y Profesorado (15,7 %).

Estos resultados se ajustan a lo prescrito en la normativa sobre la acción del Frente de Juventudes y no implicaría ninguna novedad interpretativa sobre su incidencia a través de las asignaturas de formación política y educación física en el sistema educativo. Pero esta inter-

pretación resulta parcial si no se considera con más detalle el resto de las categorías. Una de las conclusiones a las que llega el autor es que la intromisión de un partido político en el sistema educativo que resta capacidad de gestión al Ministerio de Educación, pues una parte del profesorado era formado y seleccionado desde organismos dependientes del Movimiento, y del mismo modo se regulaban y fiscalizaban los contenidos de los programas escolares. De este modo, una parte de la formación del magisterio dependió del Movimiento, y se restó o desvió parte de la acción inspectora de la enseñanza primaria a este cuerpo de funcionarios, aunque al mismo tiempo se les manifestó respeto, como demuestra al incorporar en las primarias páginas de textos elaborados por ellos.

En cuanto al tercer bloque, “Materiales y recursos didácticos”, tiene por objetivo analizar y difundir materiales y recursos didácticos para la enseñanza de la memoria democrática en los niveles de Enseñanza Secundaria, Bachillerato y Universidad, que se abordan desde diferentes perspectivas. Se encuentran tanto propuestas y experiencias didácticas como los capítulos titulados “El magisterio durante la Segunda República y la Guerra Civil: recursos digitales para su trabajo en las aulas” y “Coser la memoria del horror: la memoria democrática como herramienta educativa del siglo XXI”, así como resultados de diferentes investigaciones: “Mujeres cuidadoras: la persistencia de estereotipos de género en las representaciones sociales sobre la historia de España del profesorado en formación” y “Memoria democrática en los libros de texto: el caso de la historia anglo-irlandesa”.

Por ejemplo, respecto a las experiencias y propuestas didácticas, el capítulo “El magisterio durante la Segunda República y la Guerra Civil: recursos digitales para su trabajo en las aulas” tiene el objetivo de presentar la experiencia del aplicativo “Historypin”, para impulsar la enseñanza de la historia. El autor pone de manifiesto que esta integración significativa (tecnología e Historia) no únicamente dotará a los estudiantes con un conocimiento más profundo del pasado, sino que también contribuirá al desarrollo de habilidades críticas, competencias digitales y una comprensión global e interconectada del mundo histórico y contemporáneo. Aplicaciones como Historypin, aparte de capacitar al alumnado a desarrollar su propio conocimiento mediante una aplicación colaborativa, permiten poner en valor herramientas que se vinculan claramente con aspectos de pensamiento histórico como la causalidad, la temporalidad, la utilización y contrastación de fuentes o la inferencia. En cuanto a la aportación de la herramienta al pensamiento y conocimiento geográfico, esta favorece la alfabetización visual sobre los espacios, la observación y discusión de los elementos que lo definen como urbano, local, rural o natural, pero también sobre las dinámicas que producen su construcción social. También se plantea la necesidad de hacer frente a desafíos como la desinformación y manipulación de la información y un acceso equitativo a estas fuentes. Incluye la ejemplificación del uso de una plataforma digital a partir de fotos históricas, videos, grabaciones de audio y recuerdos personales. Así, el autor concluye que la información que se requiere para explicar la imagen elegida en Historypin fomenta la búsqueda de fuentes, referencias y sistemas de información geográfica necesarios para el conocimiento y la enseñanza de la Geografía.

Otro capítulo como “Coser la memoria del horror: la memoria democrática como herramienta educativa del siglo XXI” pretender reflexionar sobre las perspectivas y las convicciones que marcaron el impulso y la realización del proyecto educativo “La memòria democràtica com

a herramienta educativa del s. XXI". El proyecto se estructura en tres bloques y ha sido diseñado para su desarrollo en cinco sesiones, adaptándose a los requisitos, los objetivos y la evaluación establecidos tanto con la entidad financiadora como por los acuerdos alcanzados con la dirección del centro y el Departamento de Geografía e Historia. El autor indica que la problematización del pasado reciente de su entorno social, cultural y geográfico nos ha permitido avanzar hacia una comprensión empática del pasado que supere el mero «contenido» y se conciba como una herramienta de comprensión de su realidad, un aprendizaje para la vida. Pese a ello, el autor pone de manifiesto importantes tareas pendientes: 1) una mayor adecuación curricular de la problemática; 2) un mejor tratamiento de esta por parte de buena parte del cuerpo docente; y 3) a nivel particular, una mayor coordinación entre iniciativas e investigadores que dote de mayor consistencia y organización el trabajo para con la memoria democrática en las aulas.

En definitiva, "La memoria democrática del Magisterio durante la Segunda República. Investigación, materiales y recursos didácticos" se trata de una obra con una amplia narrativa capaz de atrapar la atención del público interesado en la memoria democrática, su enseñanza y el conocimiento del magisterio durante la Segunda República.