

## LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA ENSEÑAR LA PARTICIPACIÓN EN EL GRADO DE MAESTRO Y EN EL MÁSTER EN PROFESORADO DE SECUNDARIA. UNA ALTERNATIVA BASADA EN LOS PROBLEMAS PRÁCTICOS PROFESIONALES

Jesús Estepa Giménez\*

*Universidad de Huelva*

### RASGOS DESEABLES DEL DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA PARTICIPACIÓN

En una intervención anterior como ponente (Estepa, 2011) destacué cinco rasgos deseables del nuevo perfil profesional del docente: el profesor como práctico reflexivo, investigador en el aula, crítico y comprometido, que trabaja y se perfecciona como profesional de forma colegiada y cooperativa, y que asume su papel como educador, no reducido a docente de una determinada asignatura, materia o área. Desde mi perspectiva, enseñar la participación requiere especialmente del profesorado que asuma su función como educador, en este caso para el ejercicio de la participación ciudadana; que se haya formado en este tipo de contenidos; en tercer lugar, que haya vivido, o conocido de manera cercana, experiencias de participación en la formación como profesional, en la escuela o en la/s población/es donde reside o haya residido, ya que lo que los profesores *conocen y hacen* es una de las más importantes influencias sobre lo que los estudiantes aprenden (Evans, 2006).

Respecto a la dimensión de educador, afirma Perrenoud (2004) que cada vez parece menos razonable no considerarla como propia del oficio de profesor, pero también sería tan absurdo como injusto esperar de los maestros de escuela virtudes educativas infinitamente más grandes que las de la sociedad que las delega; serían ejemplos que no sabrían esconder el estado del mundo. Por tanto, adquirir esta competencia educadora supone, por un lado, que el profesorado -en general, y específicamente el que se enseña Ciencias Sociales- supere el rol docente tradicional, ya que la mayoría sigue considerando que su tarea consiste en transmitir conocimientos con el mayor rigor posible, conocimientos entre los que la educación para la ciudadanía encuentra difícil encaje (López Facal, 2009), no reconociendo de manera explícita que la formación ciudadana forma parte del currículum, ni asociándola a su rol formativo, ni aceptando tener su disciplina instrumentalizada para estos fines y los de socialización y moralización (Muñoz Labraña

---

\* Miembro del Grupo DESYM y de la Red IRES. Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Universidad de Huelva. E-Mail: [jestepa@ddcc.uhu.es](mailto:jestepa@ddcc.uhu.es).

y Lamilla, 2009; Pagés y Santisteban, 2010). Un cambio del docente en este aspecto significaría, de hecho, un cambio en la propia identidad profesional; y eso no es fácil de asumir (García Pérez y De Alba, 2009).

Por otro lado, el profesor educador constituye un modelo de adulto de referencia para el alumnado, lo que le confiere una autoridad como formador de personas y no exclusivamente como enseñante de una materia. Pero la autoridad no se otorga o concede, sino es algo que se consigue y obtiene. A diferencia del poder, la autoridad se basa en la capacidad de influencia, en el prestigio moral que convence a las personas para que, sin necesidad de recurrir al poder, asuma determinadas conductas. La educación sólo es posible desde la autoridad moral del profesorado, desde el poder es muy difícil, por no decir imposible, educar ciudadanos críticos, activos y participativos.

El docente, pues, como modelo de adulto de referencia, deberá ser un ciudadano activo y participativo -raro ejemplo que no puede esconder el alejamiento de la participación de un amplio sector de la población en democracias sólidamente establecidas-, y, además, como los conocimientos no son puntos de apoyo suficientes para inspirar en el alumnado comportamientos y actitudes de participación democrática, es necesario también que propicie experiencias de participación en sus clases, en el centro y en la vida social que den sentido a estos saberes aportándoles vivencias. En este sentido, Perrenoud (2004) asocia cinco competencias específicas al profesor como educador, que consideramos de gran relevancia para la educación ciudadana y, en particular, para la participación: prevenir la violencia en la escuela y la ciudad; luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales; participar en la aplicación de reglas de vida en común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta; analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase; desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia.

Educar para la participación, por tanto, requiere del profesorado varias competencias específicas muy alejadas de la cultura profesional de los docentes, la fuerte tradición disciplinar del conocimiento escolar y la rígida estructura organizativa escolar. Así, se pone en cuestión la propia concepción del sistema escolar como un lugar en el que se aprenden cosas en abstracto, bajo la creencia de que en un momento posterior podrán ser transferidas a la vida real al tener como componente esencial la vinculación con la acción, la actuación sobre problemas reales, un aprendizaje real y útil para la vida (De Alba, 2009); la enseñanza, desde este planteamiento, tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida, con el fin de fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, conscientes y críticamente comprometidos (Morin, Roger y Motta, 2002), que sepan afrontar la incertidumbre característica de una época cambiante de valores ambivalentes, donde todo está ligado, que nos ha tocado vivir (Morin, 2001).

Además, como cualquier contenido ajeno a las tradiciones escolares, corre el riesgo de quedar, al poco tiempo, desvitalizado, rutinizado, burocratizado, en definitiva “escolarizado”, perdiéndose ese sentido profundo de acción social comprometida que se ha destacado (García Pérez, 2009), únicamente asumible por docentes con un pensamiento y actitud críticos. Se trata, de este modo, de una tarea para la cual los docentes no tienen

herramientas que les permitan algún éxito (Muñoz Labraña y Lamilla, 2009), y de unas capacidades que van más allá de poseer una formación inicial (González Valencia, 2009).

Ante estos requerimientos y especificidades sería necesario realizar una profunda reformulación de la organización del currículum, al menos en relación con el tratamiento de esta temática y de la formación del profesorado. En referencia a este último aspecto -que ahora nos interesa, por ser el objeto de nuestro debate-, nos formulamos preguntas como: ¿cuál es y cuál puede ser el papel del docente en relación con la formación para la participación?, ¿qué dificultades encuentra en su función como “educador de ciudadanos”?, ¿qué posibilidades tiene para fomentar la construcción de una ciudadanía activa y participativa?, ¿podemos afirmar que los docentes son capaces de formar para la participación ciudadana?, ¿qué papel tiene, y puede tener, la enseñanza de las Ciencias Sociales, en la formación de ciudadanos activos y participativos?, ¿esta formación debe ser abordada desde una sola perspectiva disciplinar y enfocada hacia la nueva asignatura?, ¿es posible llegar a un abordaje interdisciplinar de la asignatura y de la formación inicial y permanente del profesorado?, ¿está presente en los nuevos planes de estudio de Grado y Máster formar a los profesores para educar a los alumnos en la participación ciudadana?

## LOS PLANES DE ESTUDIO EN EL GRADO DE MAESTRO Y EN EL MÁSTER EN PROFESORADO DE SECUNDARIA

De todas estas preguntas sólo vamos a desarrollar la última en esta breve contribución. Para ello hemos llevado a cabo una revisión de los planes de estudio de las ocho universidades andaluzas donde se imparte el Grado de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria, así como el Máster Oficial en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Esta búsqueda de información la hemos realizado consultando las webs de las mencionadas universidades, que en unos casos presentaban la información en las Facultades de Ciencias de la Educación, en otros en el Vicerrectorado de Ordenación Académica o en la información para estudiantes, e incluso para el Máster, los datos los proporcionan los centros o secciones de Posgrado. La búsqueda se ha centrado en detectar la existencia de alguna asignatura en el plan de estudios con la denominación de Educación para la Ciudadanía o similar, donde suponemos que se trabajaría la formación para la participación ciudadana, así como de otras asignaturas que, por su denominación, sugieran que se pueda trabajar alguna temática para ser ciudadano activo. A continuación presentamos los resultados por cada una de las tres titulaciones.

En lo referente al Máster, tan sólo en la Universidad de Sevilla figura en su plan de estudios una asignatura con la denominación de *Educación para la Ciudadanía*; aparece como una optativa dentro del módulo de libre designación y con cuatro créditos de carga lectiva. En este mismo módulo, otras dos asignaturas pueden sugerir -se trata de una mera hipótesis- el que se trabaje alguna temática relacionada con la ciudadanía activa, se trata de *Didáctica del Patrimonio Andaluz* y *Educación para la Sostenibilidad*. Del resto de las universidades, tan sólo en la Universidad de Granada y en la de Córdoba encontramos alguna asignatura de este segundo tipo; así en el caso de la primera universidad mencionada figura una denominada *Hacia una cultura para la Paz*, optativa de cuatro créditos, y, en Córdoba, *Convivencia escolar: disciplina, conflictividad y violencia*. De esta

última asignatura hemos podido consultar el programa, que imparten las Áreas de Psicología Evolutiva y Didáctica y Organización Escolar, y no observamos un enfoque hacia la educación para la participación.

En cuanto al plan de estudios del Grado de Maestro de Educación Primaria, la situación es similar, aunque en este caso hay tres universidades que contemplan asignaturas específicas de educación para la ciudadanía: la Universidad de Almería, con una asignatura denominada *Ciudadanía y enseñanza de las Ciencias Sociales*, en cuarto curso, optativa de 6 créditos; la Universidad de Jaén, con la titulada *Didáctica de las Ciencias Sociales II: educación histórica y ciudadanía, una perspectiva de género*, obligatoria, de tercer curso y 7 créditos; la Universidad de Málaga, que presenta la asignatura *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, obligatoria de tercer curso con 6 créditos. En el resto de las universidades, a excepción de Sevilla, encontramos una o varias asignaturas que podrían contener temáticas relacionadas con la ciudadanía activa, aunque al no haberse impartido la mayoría de ellas, es muy difícil valorar si adoptan ese enfoque; las asignaturas a las que nos referimos son: *Proyectos integrados* (Universidad de Huelva); *El Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica*, y *Ciencias Experimentales y transversalidad* (Universidad de Granada); *Convivencia Escolar y Cultura de Paz en Educación Primaria* (Universidad de Córdoba); *Didáctica del Patrimonio y Cultura Andaluza* (Universidad de Málaga); *Socialización, identidad y Educación para la Igualdad* (Universidad de Cádiz); *Sociedad, Escuela y Democracia* y *El medio social en entornos multiculturales y su tratamiento en el aula* (Universidad de Almería); finalmente, *Proyectos integrados e innovación desde las áreas de Educación Primaria* (Universidad de Jaén).

Respecto al plan de estudios de Maestro de Educación Infantil, hemos encontrado el mismo escaso número de asignaturas con denominación de ciudadanía, aunque algunas más que sugieran que se trabaje desde este enfoque; no obstante, ni se trata de un crecimiento considerable, ni deja de parecer paradójico que este pequeño aumento sea en el plan de estudios orientado a la formación de un maestro que es el que en menor medida va a trabajar la educación para la ciudadanía con su alumnado. Son tres la universidades que en este caso recogen en su plan de estudios asignaturas con denominación de ciudadanía: la Universidad de Sevilla, con la asignatura *Ciudad y Ciudadanía*, optativa de 6 créditos; la Universidad de Málaga, donde figura *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, obligatoria de segundo curso, con 6 créditos; la Universidad de Almería, que en una mención denominada Educación, Ciudadanía y Multiculturalidad, contempla una asignatura que titula *Ciudadanía y enseñanza de las Ciencias Sociales*, optativa de 6 créditos, en cuarto curso.

En el resto de universidades, y en las tres mencionadas, aparecen asignaturas que por su denominación pudieran contener temáticas próximas a una educación para la ciudadanía activa aunque, como hemos señalado con anterioridad, en la mayoría de éstas se trata de una hipótesis poco probable. Así, encontramos en el plan de estudios de la Universidad de Sevilla, asignaturas como *Educación Moral y Convivencia*; *Filosofía para Niños. Aprender a ser*; *Didáctica del Patrimonio Cultural de Andalucía*; *Conocimiento y Conservación del Medio Ambiente*. En el caso de la Universidad de Granada, las asignaturas que hemos recogido que podrían estar relacionadas son: *Patrimonio artístico y cultural y su proyección educativa en Educación Infantil* y *Educación para la Paz y en valores en Edu-*

*cación Infantil*. En la Universidad de Córdoba, las asignaturas que hemos seleccionado son *Educación para la Salud y el Consumo y Patrimonio histórico-artístico y escuela*; en el caso de la Universidad de Huelva, también *Educación para la Salud y el Consumo 0 a 6 años y Educación para la mejora del entorno natural*. En la Universidad de Jaén, *Descubrir y valorar el Patrimonio Histórico-Artístico y la diversidad cultural*; en la Universidad de Cádiz, *Cambio Social, Convivencia y Cultura de Paz*. Finalmente; en la Universidad de Almería, una asignatura que podría estar relacionada es *Sociedad, Escuela y Democracia*, y en la Universidad de Málaga, *Didáctica del Patrimonio y la Cultura Andaluza*.

Esta limitada revisión de los planes de estudio andaluces estimamos que es suficientemente significativa del tratamiento que se concede a la educación ciudadana y, en particular, para la participación, en la formación inicial del profesorado. Con independencia de que en las asignaturas genéricas de Didáctica de las Ciencias Sociales pueda reservarse algún espacio, parece que los datos son suficientemente elocuentes del déficit de formación que puede detectarse en los estudiantes para maestro y profesor de secundaria en relación con este tema.

## FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y ENSEÑANZA DE LA PARTICIPACIÓN

Ante este panorama, defendemos que potencialmente hay un espacio para trabajar la participación en la formación de los estudiantes para profesor; ese espacio no tiene que estar necesariamente reservado a esa asignatura específica de educación ciudadana, lo que sería deseable, pero ya en la mayoría de los planes de estudio andaluces imposible.

Desde nuestra perspectiva, el tipo de formación más adecuado para trabajar la educación para la participación sería a través de los problemas profesionales. En el marco de Proyecto IRES, al que me vinculo, la propuesta formativa basada en estos problemas se ha denominado *Investigando Nuestra Práctica*<sup>1</sup>, a partir de la caracterización del conocimiento profesional deseable como un conocimiento práctico que se organiza y construye en torno a los “Ámbitos de Investigación Profesional” (en adelante AIP), que abarcan los problemas de la práctica profesional. Existen dos tipos de AIP: aquellos que se centran de forma analítica en un elemento del currículo del alumno (la materia que enseñamos, el papel de las ideas de los alumnos, la formulación de los contenidos escolares, la metodología de enseñanza); y aquellos otros que abordan el currículo de manera sintética, en diferentes grados de complejidad (el diseño de una unidad didáctica, la programación del curso y el modelo didáctico personal). Pero, como indica García Pérez (2008), si nos asomamos a un aula cualquiera podríamos contemplar cómo la gestión de esa microsociedad y la resolución de los conflictos que en ella se generan, se convierten en problema prioritarios para el profesorado. Junto a éstos, también podemos contemplar problemas relacionados con la fundamentación de la enseñanza que, desde una perspectiva crítica, resultan indispensables como condicionantes de la actividad profesional en la institución escolar.

---

<sup>1</sup> Hay numerosas publicaciones que resultan de interés para conocer la gestión y desarrollo de esta propuesta, pero creemos que es suficiente con remitir a García Pérez (2006).

Estos ámbitos pueden ser entendidos como conjuntos de problemas interrelacionados, relevantes para movilizar las concepciones de los futuros profesores, contrastarlas con otras informaciones y permitir la construcción de un conocimiento profesional significativo. Al tratarse de problemas relevantes de la práctica profesional, la investigación en torno a ellos permite la organización, construcción y desarrollo del saber docente.

Estos problemas son, en efecto, de carácter práctico, conectan con los intereses y experiencias de los futuros profesores y a la vez requieren la participación de otros saberes distintos del experiencial para su resolución, de manera que también son potentes desde el punto de vista del conocimiento profesional deseable, ya que favorecen aproximaciones parciales al modelo didáctico de referencia y a los conocimientos metadisciplinarios. La investigación de problemas permite organizar redes de subproblemas para trabajar en un contexto concreto, esquemas de conocimiento profesional para la intervención y un conjunto de recursos didácticos (artículos de lectura, instrumentos para detectar concepciones de los alumnos, obstáculos y pautas de actuación más frecuentes, planes y secuencias de actividades que ayuden a superar los obstáculos, etc.) que sirvan de apoyo en el proceso de reconstrucción del conocimiento y de la actuación de los profesores. La investigación de problemas profesionales se muestra, pues, como una metodología muy potente para propiciar la construcción de conocimientos profesionales.

Destacamos cuatro ejemplos de Ámbitos de Investigación Profesional (con una serie de subproblemas en cada uno):

- a. *Con relación a las materias escolares:* ¿Qué sabemos sobre determinados tópicos del currículo escolar?; ¿Qué contenidos están implicados, en dichos tópicos, y qué relaciones existen entre ellos?; ¿Qué formulaciones diferentes existen de los contenidos implicados?; ¿Qué idea tenemos acerca de las características del conocimiento disciplinar?; ¿Qué son las disciplinas?; ¿Cómo se construyen a lo largo de la historia y por qué cambian?; ¿Qué sabemos de otras formas de conocimiento relevantes para el contexto escolar?; ¿Qué tipos de conocimientos intervienen en el contexto escolar?; ¿Qué relaciones existen entre ellos?; etc. (Martín del Pozo, 1999).
- b. *Con relación a las ideas de los alumnos:* ¿Cuál es la naturaleza de las ideas de los alumnos?; ¿Son incoherentes, arbitrarias y poco consistentes?; ¿Siguen modelos generales o son siempre ideas concretas relativas a situaciones y contenidos específicos?; ¿Son comunes a muchos alumnos o hay una gran diversidad?; ¿Cómo cambian las ideas de los alumnos?; ¿Cómo cuestionarlas sin caer en el modelo de sustitución del error?; ¿Qué estrategia de aprendizaje conviene potenciar en cada situación y ante cada contenido concreto?; ¿Qué técnicas y estrategias son útiles para explorar y analizar las ideas de los alumnos?; etc. (García Díaz, 1999).
- c. *Respecto a la formulación de contenidos escolares:* ¿Cuál es y cuál debería ser la función social de la escuela obligatoria?; ¿Qué modelo de desarrollo humano y social tomamos como referencia para nuestra actividad profesional?; ¿Cuál es el papel de las disciplinas en la formación básica de los ciudadanos?; ¿Qué fuentes utilizamos y cuáles deberíamos utilizar en la elaboración de los contenidos escolares?; ¿Qué plantea al respecto la legislación y los libros de texto?; ¿Quién debe formular el conocimiento deseable para nuestros alumnos?; ¿Cómo debemos formular, organizar

y presentar el conocimiento escolar?; ¿Con qué grado de extensión y profundidad?; ¿Qué tipos de conocimientos debemos considerar?; etc. (Porlán, 1999).

- d. *En relación con la metodología de enseñanza:* ¿Cómo debería ser y qué debería orientar una secuencia de actividades?; ¿Cómo formular una hipótesis realista de conocimiento escolar deseable que tenga en cuenta el punto de partida de los alumnos, sus expectativas e intereses potenciales?; ¿Qué hipótesis de progresión se debe establecer para superar las posibles dificultades de aprendizaje y cómo hacerlo?; ¿Qué actividades, y en qué secuencia, pueden favorecer el cambio y la evolución significativa de las ideas de los alumnos?; ¿Qué momentos metodológicos existen y en qué se fundamentan?; ¿Cómo gestionar y regular la dinámica del aula?; etc. (Azcárate, 1999).

La organización que se acaba de describir permite una construcción gradual del conocimiento, en la medida en que el recorrido por los distintos ámbitos supone la emergencia de conocimientos nuevos, pero también la reelaboración continua de los mismos conocimientos metadisciplinares y del modelo didáctico personal, a los que desde cada ámbito nos podemos aproximar de forma gradual. Esta construcción progresiva facilita a su vez una nueva reinterpretación de los conocimientos más específicos, describiéndose así un camino constante de lo particular a lo general y de lo general a lo particular, un camino muy diferente de la senda lineal que suele guiar los programas de formación.

En definitiva, el conocimiento profesional deseable de los profesores se caracteriza como un saber práctico, que se construye como integración de la experiencia práctica y la teoría (las metadisciplinas y las disciplinas) y un conocimiento para la intervención, para la propia práctica. En este sentido, planteamos el desarrollo profesional ligado al desarrollo curricular, al tratamiento de problemas curriculares, porque el ejercicio de repensar y reformular los contenidos escolares en función de las necesidades de la práctica constituye una de las mejores maneras de reflexionar aquello que estamos haciendo; y lo que es más importante, de tratar de conocer cuáles son las razones por las que lo hacemos (De Alba, 2003). Sin embargo, este modelo de formación basado en la práctica reflexiva no es extrapolable a la formación inicial, en donde la práctica no existe o se limita al período del Practicum; de ahí que los problemas generadores de la construcción del conocimiento profesional hayan de determinarse en función de su relevancia para la movilización de las concepciones de los estudiantes para maestro y en función de su práctica futura (Cuesta, 1998); problemas para la práctica centrados en los aspectos relacionados con la planificación de su futura acción docente a partir de sus concepciones iniciales (Ávila, 1998).

En nuestro programa de formación inicial, estos Ámbitos de Investigación Profesional los “cruzamos” con los Ámbitos de Investigación Escolar (AIE), que estructuran el currículum del alumno. Como cada Ámbito de Investigación Escolar aborda analíticamente todos los elementos curriculares en torno a un contenido concreto, puede considerarse como un organizador del conocimiento profesional deseable en torno a un contenido escolar específico. Así, cada AIE constituye no sólo una propuesta de conocimiento escolar, sino también de conocimiento profesional como conocimiento sobre el conocimiento escolar, es decir: como conocimiento sobre los contenidos del AIE y los

criterios para su selección, secuenciación y organización; sobre las ideas de los alumnos respecto a ese ámbito; sobre la metodología de enseñanza; y sobre la evaluación. De esta forma, se evita –en la formación del docente– el riesgo de hacer planteamientos demasiado genéricos o teóricos, sobre para qué enseñar, qué enseñar o cómo enseñar, sino que se trabajaría sobre una propuesta didáctica concreta relacionada, por ejemplo, con el problema de la convivencia en la familia, la pandilla y el colegio.

En el Proyecto *Investigando Nuestro* (INM) los AIE constituyen grandes núcleos de contenidos formados por subsistemas de la realidad socionatural que pueden promover el desarrollo de conocimientos escolares amplios e interrelacionados que cubren toda la etapa de Educación Primaria (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005). De los ocho AIE que componen este proyecto curricular, destacamos tres: *Actividades Económicas, Asentamientos Humanos* y *Sociedades Actuales e Históricas*, que trabajan especialmente contenidos de carácter social y, en particular, la educación para una ciudadanía activa y para la participación.

Así, en relación con *Investigando las Sociedades Actuales e Históricas*, indicamos (Estepa, 2003) que su diseño se justifica por el conocimiento de la realidad política, social y cultural, con sus cambios y permanencias. Tiene como finalidad prioritaria educar ciudadanos que sepan convivir en libertad en su medio; que comprendan, valoren y disfruten de la diversidad cultural y artística; que estén capacitados para entender y enfrentarse a los grandes conflictos políticos y socioambientales de nuestro mundo; que actúen democráticamente a la hora de tomar decisiones. No obstante, los conocimientos no son puntos de apoyo suficientes para inspirar en los alumnos comportamientos y actitudes democráticas, solidarias, de defensa del medioambiente y del patrimonio natural y cultural; es necesario también que se propicien experiencias que den sentido a estos saberes aportándoles vivencias.

Por ello, como puede apreciarse en el libro publicado (Estepa, 2007), se proponen actividades para estimular la participación, el debate, el ejercicio de libertades y derechos, el cumplimiento de normas y deberes, la resolución de conflictos, etc.; la reflexión sobre tales experiencias facilitará que los aprendizajes adquiridos sean realmente funcionales y significativos, educando al alumnado en la ciudadanía democrática y en la actuación personal y colectiva para la transformación de nuestro mundo. Así, en la propuesta de unidades didácticas, se contemplan objetos de estudio en los que se trabaja la educación para la ciudadanía con un enfoque activo y participativo, en el primer ciclo, por ejemplo, estas unidades se denominan: *Yo me llamo... ¿y tú?*; *Nos relacionamos*; *Jugamos y convivimos*; *¿Quiénes mandan? en la familia, en el colegio y en la localidad*. En ellas se proponen actividades como una dramatización en la que se simulan situaciones cotidianas de las relaciones sociales, como la distribución de responsabilidades en la familia, relaciones entre hermanos, relaciones en el grupo-clase, etc., incidiendo en los posibles conflictos y en su resolución mediante el respeto a los demás y el diálogo; simulaciones que ayuden a la reflexión del alumnado sobre las normas de convivencia (tirar papeles y bolsas al suelo, saltarse la cola del cine, ejercer la violencia sobre los demás, etc.) y respecto a los usos y costumbres (la manera de vestir, la forma de saludar, etc.), pudiendo concluir la unidad con la elaboración de las normas de convivencia de la clase, que serán confeccionadas por la asamblea de clase; o se presentan situaciones- problema sobre servicios públicos

municipales que el alumno deberá resolver: dónde avisar en caso de incendio, robo o extravío; quién es el responsable de que enciendan las farolas de mi calle o recojan la basura; dónde acudir además del colegio para consultar libros o para que te los dejen prestados, etc. (Estepa, 2007).

En el segundo ciclo proponemos a los estudiantes para maestro trabajar la educación para una ciudadanía activa y la participación con unidades didácticas como *Vivir y convivir. Normas, deberes y derechos*, donde se diseña una actividad consistente en una dramatización en la que, a modo de estructuración de lo aprendido, los alumnos representan diversas situaciones de la vida social en las que adoptamos roles distintos (padres-hijos, maestros-alumnos, niño-niña, etc.) poniendo de manifiesto cuáles son nuestros derechos y deberes. En la unidad *¿Cómo nos organizamos? (en el colegio, en la localidad, en nuestra Comunidad Autónoma, en España y en la UE)*, se propone el diseño de una serie de actividades de búsqueda de información en relación con el director del colegio, el alcalde de la localidad, el presidente de la Comunidad Autónoma, del Gobierno de España, del Parlamento Europeo, etc., para lo que podría elaborarse colectivamente un cuestionario con aquellas preguntas que resulten de interés para el grupo-clase en relación con las actividades que realizan cada uno de ellos. Un grupo de alumnos entrevistará al director del colegio y al alcalde, asimismo se enviará un correo electrónico con el cuestionario a la Oficina del Presidente del Gobierno, de la Comunidad Autónoma y el Parlamento Europeo (Estepa, 2007).

Para el tercer ciclo de Educación Primaria las unidades didácticas que pretenden trabajar contenidos relacionados con la educación para la ciudadanía y la participación son: *¿Cómo se gobierna España y otros países de la UE?*; *¿Podemos vivir en un mundo mejor? Asociaciones y personas para cambiar el mundo*; y *¿Cómo será el futuro de la sociedad?*, donde se propone el diseño de actividades como una dramatización de un pleno municipal, desarrollado por la clase en el Salón de Plenos del Ayuntamiento (previa solicitud a la alcaldía), para debate y toma de acuerdos, si procede, sobre determinados problemas del colegio o la localidad. El orden del día y la organización de los debates, incluyendo el nombramiento del moderador y del secretario de la sesión, se preparan previamente en el aula; durante la celebración del pleno, se recoge información sobre las personas que intervienen, el contenido de los debates y los acuerdos a los que se llegan. De nuevo en el aula, se lleva a cabo un análisis del contenido de los debates, los procedimientos empleados en el desarrollo del mismo y las actitudes de diálogo y respeto mantenidas; sobre todo ello, se realiza una analogía respecto a las instituciones políticas y sus órganos colegiados. Otra propuesta de actividad sería tomar decisiones, mediante un juego de simulación, acerca del futuro de una población ubicada en un enclave natural de gran belleza pero poco desarrollada económicamente, donde quiere instalarse una central nuclear.

Estamos experimentando esta propuesta en la formación inicial de maestros en Educación Primaria con dificultades de diversa índole, que no podemos detenernos en explicar; sin embargo, ante el panorama descrito, consideramos que constituye una alternativa concreta y explícita para plantear la educación para la participación ciudadana en la formación del profesorado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVILA, R.M. (1998). *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla
- AZCÁRATE, P. (1999). Metodología de enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, pp. 72-78.
- CAÑAL, P.; POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G. (2005). *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo. Descripción General y Fundamentos*. Sevilla: Díada.
- CUESTA, R. (1998) *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- DE ALBA, N. (2003). El profesor, los contenidos y el cambio en la escuela. Una propuesta para el desarrollo profesional a través del cambio curricular. *Investigación en la Escuela*, 49, pp. 39-46.
- DE ALBA, N. (2009). El Parlamento Joven: una experiencia de educación para la ciudadanía democrática. *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 73-84.
- ESTEPA, J. (2003). Investigando las sociedades actuales e históricas. *Investigación en la Escuela*, 51, pp. 71-82.
- ESTEPA, J. (2007). *Investigando las sociedades actuales e históricas. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Sevilla: Díada.
- ESTEPA, J. (2011). Entre la práctica reflexiva y la investigación educativa: hacia un nuevo perfil profesional. En: VALLÉS, J.; ÁLVAREZ, D. y RICKENMANN, R. *L'activitat docent, intervenció, innovació, investigació*. Girona: Documenta Universitaria.
- EVANS, M. (2006). Educating for citizenship: What teacher say and what teachers do. *Canadian Journal of Education*, 29(2), pp. 410-435.
- LÓPEZ FACAL, R. (2009). Formación del profesorado y ciudadanía. En: ÁVILA, R.M.; BORGHI, B. y MATTOZZI, I. (ed.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bolonia, Pàtron editore, pp. 459-469.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. (1999). Las ideas de los alumnos. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, pp. 58-64.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En: ESCUDERO, J.M. y LUIS, A. (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, pp. 269-309.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 5-10.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2009). Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa "Parlamento Joven". En: ÁVILA, R.M.; BORGHI, B. y MATTOZZI, I. (ed.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bolonia, Pàtron editore, pp. 515-521.
- GONZÁLEZ VALENCIA, G. (2009). Qué significa para los profesores de Ciencias Sociales educar para la ciudadanía. Ideas desde Cataluña. En: ÁVILA, R.M.; BORGHI, B. y MATTOZZI, I. (ed.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bolonia, Pàtron editore, pp. 459-469.
- MARTÍN DEL POZO (1999). Las materias escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, pp. 50-56.
- MUÑOZ LABRAÑA, C. y LAMILLA, R.V. (2009). La escuela como espacio de formación ciudadana ¿Un desafío formativo pendiente? La voz de los profesores. En: ÁVILA, R.M.; BORGHI, B. y MATTOZZI, I. (ed.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bolonia, Pàtron editore, pp. 491-497.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MORIN, E. (2002). *Educar en la era planetaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, pp. 8-18.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.