
Imágenes sobre la educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado

Images about citizenship education in initial teacher education

Marta Estelles Frade

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

Email: marta.estelles@unican.es

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.39>

Resumen

Aunque en las pasadas décadas se ha escrito en abundancia acerca de la educación para la ciudadanía, al menos en España se sabe muy poco acerca de cómo se educa para educar en la ciudadanía en las instancias de formación del profesorado. En estos últimos años hemos intentado contribuir a tapar dicha laguna con una línea de investigación que, hasta la fecha, se ha centrado en los formadores universitarios de estudiantes de los Grados de Magisterio de la Universidad de Cantabria. Tras hacer acopio de sus racionalizaciones verbalizadas acerca de la vida política y la educación ciudadana a través de entrevistas semiestructuradas, se hizo evidente la necesidad de ir más allá de ese nivel de análisis y utilizar nuevas técnicas indagativas que nos permitieran adentrarnos en el substrato tácito y menos sujeto al control reflexivo, de las representaciones de los docentes, toda vez que éstas no pueden considerarse como mero producto acabado de ejercicios mentales deliberados y racionales. De ahí que se optara por examinar ciertos tropos del lenguaje menos sometidos al control consciente, como las metáforas, aprovechando las recientes aportaciones de la ciencia cognitiva y la neurociencia sobre el pensamiento automático (Kahneman, 2012) y su influencia en nuestras decisiones políticas (Haidt, 2012; Lakoff, 2008). Esta mirada a las evidencias empíricas recogidas permitió detectar, bajo la forma de distintas expresiones metafóricas, alegorías como los “ciudadanos como plantas”, la “ciudadanía como motor” o la “democracia como meta”, que perfilan un relato sobre la educación ciudadana en exceso idealizado.

Palabras clave: educación para la ciudadanía; educación democrática; formación inicial del profesorado; percepciones de los formadores de maestros; pensamiento metafórico.

Abstract

Although in the past decades a lot has been written about citizenship education, at least in Spain little is known about how pre-service teachers are formed to educate for citizenship. In recent years we have tried to cover this gap with a line of research that to date has focused on the teacher educators of the Primary Education Degree at the University of Cantabria. After gathering their verbal rationalizations about political life and citizenship education through

semi-structured interviews, we realized that we needed to go beyond this level of analysis and use new research techniques to delve into the tacit perceptions of the teachers, since they cannot be considered as the mere product of deliberate mental exercises. Hence, we chose to examine certain language tropes less subject to conscious control like metaphors, taking advantage of the recent contributions of cognitive science and neuroscience about the automatic thinking (Kahneman, 2012) and its influence on our political decisions (Haidt, 2012; Lakoff, 2008). This look at the data allowed us to detect allegories such as “citizens as plants”, “citizenship as motor” and “democracy as a goal” that outline an idealized narrative about citizenship education.

Keywords: curriculum design; educational research; coaching; teacher training; teaching social sciences.

1. ¿Cómo se forma para educar en la ciudadanía?

Tras la incorporación de la educación para la ciudadanía a la agenda de determinados organismos supranacionales como la OCDE, la UNESCO o la Comisión Europea, hemos asistido a una ingente proliferación de discursos, investigaciones, informes oficiales, medidas políticas, iniciativas institucionales, destinadas al desarrollo de una ciudadanía activa. Como no podía ser de otra manera, el impulso transfronterizo dado a la educación para la ciudadanía en las últimas décadas, también ha tenido su impacto en los planes de formación inicial del profesorado de las universidades españolas. Muchas de ellas han incluido, entre sus finalidades declaradas, la de capacitar profesionalmente a los futuros docentes para educar en la democracia y la ciudadanía. Así ha ocurrido, al menos, en las ocho universidades andaluzas con titulaciones relacionadas con el Magisterio (Rodríguez-Marín y Moreno-Fernández, 2015), en las Autónomas de Barcelona y Madrid, en la de Santiago y Valencia (Souto, Pardo y Marí, 2012), en la Universidad de Valladolid (Collao y Sánchez, 2012) y en la Universidad de Cantabria (Estellés y Romero, 2015). Sin embargo, aún sabemos muy poco acerca del desempeño de esta labor en las aulas de las Facultades de Educación (Estellés y Romero, 2015; García Pérez, De Alba y Navarro, 2015), pese a que han sido muchos los estudios que han puesto de relieve la escasa formación del profesorado de Primaria y Secundaria para educar para una ciudadanía activa (v.g., Pineda y Ferreras, 2016; Osler, 2011; Huddleston, 2005; Schugurensky y Myers, 2003; Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz, 2001).

En estos últimos años hemos intentado contribuir a tapar dicha laguna con una línea de investigación que hasta la fecha se ha centrado en los formadores universitarios de los estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Cantabria. Para ello, seleccionamos a aquellos docentes de la Facultad de Educación de esta Universidad declaradamente sensibilizados con esta crucial cuestión. En una primera aproximación a sus percepciones, los nueve docentes involucrados fueron entrevistados. Tras acopiar y analizar sus racionalizaciones verbalizadas acerca de la vida política y la educación ciudadana (véase una síntesis de los resultados en Estellés y Romero, 2015), se nos hizo evidente la necesidad de ir más allá del contenido explícito de sus discursos, toda vez que sus representaciones no pueden considerarse como el mero producto acabado de ejercicios mentales deliberados y racionales. De ahí que decidiéramos someter esas evidencias empíricas a otro nivel de análisis que nos

permitiera adentrarnos en el substrato tácito de sus respuestas, menos sujeto al control reflexivo de los docentes entrevistados.

2. Racionalizaciones, intuiciones y metáforas sobre la educación ciudadana

En las últimas décadas el número de investigaciones destinadas al estudio de percepciones sobre educación para la ciudadanía, ha sido bastante notable tanto nacional como internacionalmente. Con distintos grados de profundidad y desde perspectivas muy dispares, la mayor parte de ellas se han centrado en el contenido manifiesto del discurso de los docentes (en ejercicio o en formación) sobre la educación para la ciudadanía. De ahí que varios de estos trabajos hayan explorado a su vez la importancia y el sentido concedidos a conceptos estrechamente relacionados como la *democracia* (Carr, 2008; Price, 2008), la *ciudadanía* (Patterson, Doppin y Misco, 2012; Lee y Fouts, 2005; Davies, Gregory y Riley, 1999), la *participación* (Sant, 2013) o la *justicia social* (Carr, 2008). Ciertamente, este tipo de estudios han proporcionado valiosas aportaciones sobre las formas de justificación, interpretación y razonamiento en torno a la educación ciudadana más conscientes y deliberadas, pese a que muchas veces resulten ser complejas y contradictorias (McCowan, 2011; Evans, 2006). Al fin y al cabo, no se puede negar que nuestras racionalizaciones determinan *en parte* nuestras acciones cotidianas.

Sin embargo, trabajos como los anteriores olvidan a menudo que las representaciones que nos hacemos sobre el mundo no pueden explicarse únicamente en función del ejercicio consciente, deliberado y auto-regulado de nuestra capacidad de raciocinio. Con todo lo que se ha investigado desde distintos campos de conocimiento (v.g., Damasio, 2012; Kahneman, 2012; Ariely, 2008; Lakoff y Johnson, 1986), parece indiscutible que los humanos no somos esos seres racionales que a menudo nos gusta creer. Mucho menos en lo que se refiere a nuestras posturas políticas (Arias, 2016; Haidt, 2012; Arroyo, 2013; Lakoff, 2008; Westen, 2008; Brader, 2006; Marcus, 2002). Por más que nos cueste aceptarlo, lo cierto es que los ciudadanos no elaboramos nuestras opiniones políticas ni votamos sopesando racionalmente los pros y contras de cada controversia pública. No somos, como dice Marcus (2002), sujetos políticos “desapasionados” que:

...will watch reasoned debates, read detailed issue position papers, read newspapers to get thoroughly informed about the facts underlying the many public policy issues; a citizen who will be less inclined to «weigh the issues» ideally following Hobbes's mandate; a citizen who will be less responsive to the attractiveness and appeal of candidates and guided more by their programs; a citizen who will be less distracted by matters of public performance, the gaffes or slips of the tongue, and more mindful of the candidate's record of public service. All in all, what is called for is a citizenry more serious, more reasoning, and less passionate (Marcus, 2002, p. 31).

En realidad, lejos de conformar nuestras opiniones políticas a partir de información factual cuidadosamente procesada, nuestras primeras impresiones –emocionales e intuitivas– determinan en buena medida nuestras argumentaciones posteriores más deliberadas y racionales (Haidt, 2012). Incluso aunque tales intuiciones primigenias sean falsas (o parcialmente falsas), no por ello dejan de ser notablemente operativas (Kahneman, 2012; Wagner, Hayes y Flores, 2011). De hecho, el pensamiento intuitivo que nutre nuestro sentido común (esa mezcla de imágenes,

juicios, valores, afectos...) tiene un peso decisivo en lo que Bourdieu denomina nuestro “conocimiento práctico”.

Evidentemente, las representaciones sobre la educación para la ciudadanía tampoco escapan a las “patologías de la racionalidad”. Es por ello que autores como Fischman y Haas (2012) o Bougher (2012) insisten en la necesidad de prestar atención a aquellas formas automáticas de pensamiento implicadas en la comprensión de la educación para la ciudadanía. Tal ejercicio, afirman Fischman y Haas (2012), puede ofrecer a investigadores y profesionales educativos herramientas conceptuales para ir más allá de las visiones idealizadas de la educación ciudadana, que corren el riesgo de traducirse en modelos pedagógicos excesivamente imprácticos. Para los autores citados, las investigaciones y programas de educación para la ciudadanía basados en el modelo de “ciudadano desapasionado” (Marcus, 2002), resultan ser demasiado idealistas y a la postre poco efectivos.

Ahora bien, ¿cómo se puede explorar ese componente latente y automático de nuestras representaciones? La respuesta a este interrogante dista mucho de ser sencilla, pero pasa necesariamente por comprender mejor la naturaleza de esa dimensión latente. A partir del programa de investigación iniciado en los años 80 por los lingüistas cognitivos Lakoff y Johnson, se han encontrado cantidad de evidencias de que nuestros sistemas conceptuales y formas de pensar tienen en gran medida una naturaleza metafórica (Wagner et al., 2011; Lakoff, 2008; Lizcano, 2006; Lakoff y Johnson, 1986, entre otros); de ahí que nuestro lenguaje esté plagado de metáforas. No obstante, la metáfora aquí no se refiere a la figura literaria o retórica, sino más bien a la construcción conceptual que se produce en la comprensión de un dominio en términos de otro. Según los autores citados, las metáforas operan de forma rápida y automática a través de la ilustración icónica de un concepto abstracto, de su conexión con un campo experiencial. Ese campo experiencial (dominio fuente) tiene, por lo general, su origen en la experiencia física (temperatura, movimiento, manipulación...) y, por tanto, tiene un carácter más concreto, mientras que el otro (dominio destino) suele ser más abstracto (conocimiento, felicidad, emociones, etc.). Tanto el dominio fuente como el dominio destino están conectados entre sí por una relación de correspondencia (Wagner et al., 2011, p. 115). Ahora bien, el modo en que las metáforas conforman nuestras percepciones acaba pasando desapercibido, pues son interiorizadas *a través de procesos de adquisición de las distintas categorías del lenguaje* (Wagner et al., 2011; Lizcano, 2006). Ello ocurre porque las correspondencias que establecían, los valores y disposiciones que incorporaban y los supuestos sobre los que se asentaban, pasan a ser pre-supuestos (Lizcano, 2006). Es por ello que el análisis de las metáforas se antoje tan revelador para el estudio del componente menos explícito y auto-regulado de nuestras representaciones sociales.

De hecho, el estudio de las percepciones del profesorado a través de la red de metáforas que utiliza es una vía cada vez más frecuente en investigación educativa. En los últimos años se han publicado trabajos que han explorado las metáforas utilizadas por profesores (o docentes en formación) acerca de sus estudiantes (Parks, 2010), su identidad profesional (Thomas y Beauchamp, 2011; Leavy, McSorley y Boté, 2007), la enseñanza (Alger, 2009; Bullough y Stokes, 1994) y el aprendizaje (Mellado, Luengo, De la Montaña, Borrachero y Bermejo, 2015; Saban, 2004), entre otros. Especial mención merece la investigación realizada por Bullogh y Stokes

(1994) que analizó el rol de las metáforas en los procesos de autoformación docente. En concreto, examinó la evolución de las metáforas que empleaban 22 estudiantes de educación para atribuir significados a su ejercicio e identidad profesional. Uno de sus hallazgos más interesantes fue que muchos de ellos pasaron del uso inicial de la metáfora del profesor “como guía”, al profesor “como policía”.

También en el campo de la ciencia política se han realizado varias indagaciones sobre la inadvertida influencia de las metáforas en la comprensión de fenómenos como “la nación” (Hogan, 2009; Lakoff, 2008), “el poder” (González García, 1998) o “la política” (González García, 1998; Lakoff y Johnson, 1986). Sin embargo, en lo que respecta a la educación para la ciudadanía, esta vía está mucho menos explorada (Bougher, 2012; Fischman y Haas, 2012). En un artículo titulado *Beyond Idealized Citizenship Education: Embodied Cognition, Metaphors and Democracy*, Fischman y Haas (2012) examinaron el rol de la metáfora de la *nación como familia* (Lakoff, 2008) en la comprensión de la educación cívica, así como la presencia del modelo del *padre estricto* (Lakoff, 2008) en los programas tradicionales de educación para la ciudadanía en Estados Unidos.

3. La indagación de lo tácito

Por las razones expuestas en el apartado anterior, decidimos analizar la red de metáforas utilizadas por los docentes entrevistados de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria a la hora de hablar acerca de la educación ciudadana. Este estudio optó, por tanto, por una *metodología cualitativa*, teniendo en cuenta que el objetivo del mismo requería de la exploración de las relaciones que dan por sentadas a la hora de hablar sobre la educación ciudadana a través de la red de metáforas que utilizan.

Para identificar a aquellos profesores y profesoras manifiestamente interesados en la formación del profesorado para la educación ciudadana, se llevó a cabo un proceso de selección o muestreo intencional a través del análisis de todas las guías docentes del Grado en Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Cantabria. En concreto, esta indagación consistió en comprobar si en dichas guías se hacía mención expresa a alguna de las dimensiones de la educación ciudadana, según la definición de los informes Eurydice (2012), en los apartados redactados por los docentes. El resultado de esta pesquisa inicial fue el siguiente: de 39 docentes responsables de asignaturas en el Grado de Educación Primaria, nueve incluían cuestiones relacionadas con la educación ciudadana en sus guías docentes. Todos ellos aceptaron colaborar en esta investigación, de modo que el número final de docentes participantes fue nueve. No obstante, a pesar de que todos ellos compartían un interés explícito por la formación de profesorado para la educación ciudadana, los perfiles de cada participante eran harto dispares. En cuanto al sexo, tres eran mujeres y seis hombres. Sus edades oscilaban entre los 34 y los 67 años y, por ende, sus categorías profesionales eran muy diversas: desde profesores asociados hasta catedráticos, pasando por ayudantes doctores y contratados. Además, provenían de áreas de conocimiento bien distintas: Teoría e Historia de la Educación, Psicología Evolutiva y de la Educación, Didáctica y Organización Escolar, Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Experimentales.

Las entrevistas fueron semi-estructuradas y se llevaron a cabo a lo largo del mes de mayo de 2013. Tuvieron una duración aproximada de hora y media. Para su desarrollo, se utilizó un guión previamente diseñado con preguntas como las siguientes: ¿Crees que la educación ciudadana debe formar parte de la formación inicial del profesorado? ¿por qué? ¿cómo crees que debería ser? ¿qué contenidos deberían utilizarse? ¿qué significa para ti ser ciudadano? ¿cómo crees que los ciudadanos podemos participar activamente? ¿podrías citar algún ejemplo?

El análisis metafórico de las entrevistas se realizó en dos fases. La primera consistió en la identificación de metáforas relacionadas con la educación ciudadana en las entrevistas. Para identificar estas expresiones metafóricas, se realizó inicialmente una lectura detenida de todo el corpus, que permitiera la comprensión global del mismo, y a continuación se procedió a la determinación de las diferentes unidades léxicas en el corpus (Perrez y Reuchamps, 2014, p. 15). Estas unidades léxicas estuvieron en buena medida acotadas por el análisis de contenido elaborado previamente (véase Estellés y Romero, 2015), pues éste ya reflejaba los momentos más significativos en los que el profesorado entrevistado hablaba sobre la educación ciudadana como dominio de destino. Todo este proceso se llevó a cabo sin clasificaciones previas, teniendo en cuenta la escasa literatura existente sobre metáforas relacionadas con la educación ciudadana (Bougher, 2012; Fischman y Haas, 2012). Asimismo, se contrastó el resultado con otros expertos, siguiendo las indicaciones de Todd y Harrison (2008, pp. 482-483). En la segunda fase del análisis, se identificaron los dominios fuente y destino de las expresiones metafóricas detectadas, a partir de los cuales se pudieron inferir sus relaciones ontológicas y epistémicas (Hernández, 2004, p. 6), lo que permitió su posterior agrupación en alegorías o imágenes.

4. Imágenes sobre la educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado

Las imágenes vinculadas a la educación para la ciudadanía detectadas en los discursos de los formadores de maestros entrevistados, fueron las siguientes: la ciudadanía como motor, los ciudadanos como plantas, la educación ciudadana como luz, la democracia como meta, la ciudadanía como lucha, la democracia como una máquina, la educación ciudadana como una cura, la educación ciudadana como un juego y educar para la ciudadanía es dejar huella. Por motivos de espacio, en este artículo tan sólo se detallarán las cuatro primeras (la ciudadanía como motor, los ciudadanos como plantas, la educación ciudadana como luz y la democracia como meta), puesto que fueron las más extendidas entre los participantes, incluso entre aquellos que manifestaban ideologías políticas muy dispares.

4.1. Ciudadanía como motor

La imagen de la *ciudadanía como motor* se puede rastrear en siete de las nueve entrevistas en frases como las siguientes: “si hay un impulso transformador en la sociedad, no me cabe duda de que no va a venir dado por la política o por la economía, sino que va a venir dado por la

ciudadanía” (Alejandro¹), “la ciudadanía tiene un gran poder, un gran poder para movilizar, para transformar aquellos aspectos que no son adecuados” (Martín), “la ciudadanía es una herramienta para saberte mover dentro del mundo de la política” (Jorge) o “cuando el colectivo de alumnos son ciudadanos (...) son activos, inquietos” (Elia). Esta imagen se basa en la siguiente asociación: de la misma forma que un motor produce un movimiento a través de la energía, la ciudadanía produce cambios sociales (mejoras) a través de ese conjunto de individuos. En otras palabras, la fuerza que mueve la sociedad hacia el cambio o mejora es la ciudadanía. De ahí que a la hora de hablar sobre la ciudadanía se utilicen expresiones metafóricas relacionadas con el campo semántico del motor: impulso, movimiento, energía, fuerza, transformador, movilización, inquietud, etc.

Una variante de esta alegoría es la *educación (para la ciudadanía) como motor* que aparece en expresiones como: “[y] esa ciudadanía se va a formar en las escuelas y no hay ningún poder tan transformador, tan movilizador, tan perdurable, tan positivo y tan valioso como la educación y como la cultura” o “la educación y la cultura van de la mano y van a ser (...) el motor básico sobre el que se van a transformar estos futuros docentes que a su vez tendrán los mecanismos para modelar (...) el mundo” (Alejandro). Por el contrario, la falta de ciudadanía, de educación, de conocimiento, genera estatismo, ausencia de movimiento, quietud. Por ejemplo: “una España anclada en la ignorancia, en la superstición y en el desapego de la cultura y del conocimiento” (Alejandro).

En expresiones metafóricas como las citadas anteriormente, se puede identificar una constante vinculación entre la educación, la ciudadanía y la mejora social. Pero, aparte de que esa relación no tiene por qué darse siempre, considerar la educación como el factor más influyente de la participación de los ciudadanos y del progreso social, supone desplazar a estos últimos toda la responsabilidad de la creación de una cultura política sólida, soslayando el papel que juegan al respecto las condiciones institucionales fácticas de la vida democrática (Romero, 2012). Incluso en algunos casos, esta asociación hace explícita la responsabilidad de los docentes en este proceso: “tenemos la enorme responsabilidad de formar a esos ciudadanos que son los que van a tener que mover y movilizar todo el país” (Jorge). Así pues, tras esta imagen de la *ciudadanía como motor* se pueden detectar nociones implícitas de la ciudadanía y la educación como impulsoras del progreso. En otras palabras, en expresiones metafóricas como las anteriores se pone de manifiesto la creencia implícita –y el deseo subyacente– en la ciudadanía y la educación como impulsoras del progreso.

4.2. Ciudadanos como plantas y educación como luz

Una imagen de los ciudadanos y ciudadanas que aparece en las entrevistas de cinco docentes es la de éstos como *plantas*. Esta recurrente alegoría se basa en las siguientes premisas: las personas para ser ciudadanos tienen que ser formados como tal y las plantas para poder desarrollarse (crecer, reproducirse...) necesitan una serie de condiciones (agua, temperatura,

1 Para garantizar el anonimato de los docentes informantes los nombres utilizados para designarlos son ficticios.

etc.). A partir de las consideraciones anteriores, se establece la siguiente correspondencia: las personas tienen en su interior la *semilla/embrión* de la ciudadanía que necesita ser *sembrada, cultivada, cuidada y regada* (condiciones) para que *nazca y crezca*. De ahí que los docentes entrevistados elaboren enunciados como: “aquí no vengo a enseñar sino que espero sembrar inquietudes” (Jorge), “para cultivar esa actitud crítica es imprescindible el conocimiento científico” (Ignacio), “Pero el tema está en (...) injertar el modelo de ciudadano que queremos formar” (Jorge), “Un buen ciudadano es un hombre que abre los ojos, que es observador, que es receptivo, que es dialogante. Y, en ese sentido es imperioso cultivar la capacidad de ser receptivos y tolerantes” (Alejandro), “todos esos frutos o esas plantas [estudiantes/ciudadanos] sólo pueden surgir si hay ciertas condiciones, ¿no? Es decir, así como el suelo si no lo aras, lo siembras y lo riegas, no crece la semilla o crece mal” (Roberto). Además, en expresiones metafóricas como las anteriores se puede observar que la acción orgánica de *cultivo, sembrado, arado o regado* es ejecutada por el *maestro-jardinero*. Como explica Lerena (1983, p. 158), esta idea se asienta sobre una concepción de la enseñanza basada en la extracción de las capacidades innatas, las *semillas* que reposan en el interior de los escolares, y que el *maestro-jardinero* ha de extraer, hacer brotar de su interior.

Esta imagen suele entrelazarse con el uso de expresiones metafóricas vinculadas con la representación de la *educación como luz*, a través de las cuales el poder de la ciudadanía y la educación son con frecuencia sobreestimados. Véanse a modo de ilustración los siguientes fragmentos en los que ambas metáforas se entrecruzan: “¿Cuál es, por tanto, nuestro reto? Sembrar pequeñas semillas de luz, en estos tiempos de oscuridad y de incertidumbre” (Alejandro) y “En estos momentos de incertidumbre, de oscuridad y de tinieblas es cuando se impone cultivar la luz ¿y cuál es esa luz? La luz de la razón, de la cultura, la luz de la educación...” (Alejandro). La misión asignada a la docencia en este proceso es de nuevo evidente.

Esta metáfora rousseauiana del *maestro-jardinero*² –a través de la cual los docentes perciben a sus pupilos como las *plantas o flores del jardín* que ellos han de *cuidar y regar*– ha sido explorada también por otros estudios empíricos sobre el pensamiento docente como los llevados a cabo por López-Luengo, Torrego-Egido y Vallés-Rapp (2015), Mellado et al. (2015), Patchen y Crawford (2011) y Saban (2010).

4.3. La democracia como meta

La alegoría de la *democracia como meta* se basa en, por un lado, la consideración de la democracia como un estado cuyo logro implica dificultades y, por otro, la idea de meta como final de una carrera. Tanto la meta como la democracia son el objetivo hacia el cual se dirigen las acciones y en cuyo *camino* hay *obstáculos, baches y altibajos* que hay que *recorrer* para poder *alcanzarla*. Esta imagen presente en ocho de las entrevistas se expresa de dos formas distintas: a) como un *objetivo alcanzado* que se ha de salvaguardar o proteger o b) como un *estado en el que*

² Fue Rousseau el principal inspirador de esta alegoría propia de las “pedagogías blandas” que sustituyó en buena medida a la del maestro como alfarero que esculpe –haciendo uso de una pedagogía más directiva– al alumno identificado con la arcilla (Romero y Luis, 2005, p. 5).

aún no se está. Aunque estas dos visiones sean evidentemente distintas, ambas ignoran que la democracia no es sólo un estado, sino también un proceso. Esto es, obvian que la democracia es también una forma de vivir con los demás. Bien representativo del primer tipo es el siguiente fragmento de la entrevista de Jorge:

Es que la democracia no es gratis. Llegar a la democracia ha sido un camino en el que se ha quedado mucha gente, en el que se ha sufrido mucho para llegar, que ha sido un camino penoso y largo y que hay que cuidarla. Si no la cuidamos, nos la cargamos.

Aquí la democracia es claramente un estado digno de protección y cuidado, que evite su destrucción. Sin embargo, para otros docentes como Paula aún no estamos en una democracia porque los ciudadanos no hemos cubierto todas las etapas para estarlo: “pues creo que poquitos ciudadanos llegan a la última etapa de desarrollo moral que es a la que deberíamos llegar para poder realmente estar en una democracia”. En otras respuestas de su entrevista, esta profesora especifica los requisitos que deben cumplir los ciudadanos y ciudadanas para *estar o llegar a estar*, según ella, en una democracia. Así por ejemplo, dice:

Por suerte, también, vivimos en una sociedad más democrática que permite más participación y esto también requiere de los ciudadanos otro tipo de formación; para poder participar adecuadamente hace falta que las personas tengan información, tengan formación en competencias para ser críticos, para poder reflexionar, para poder dar su voz y darla de manera adecuada, para poder mediar para poder negociar y llegar a acuerdos. Entonces, a más avance de la sociedad, que se hace más abierta y más participativa, más compleja, aunque queda todavía mucho por lograrlo, pero estamos en ese camino.

Aunque en varias respuestas, como la anterior de Paula, emergen diversas expresiones vinculadas a la idea de *camino* (camino, inviable...), ello no quiere decir que subyazca una concepción de la *democracia como camino* (Fischman y Haas, 2012), pues esta implica un permanente transitar. Es decir, la democracia, como diría Dewey, es una forma de vivir con los demás. No se adquiere y ya está. No se trata de un estado que simplemente es necesario salvaguardar. La democracia es, además de un estado que hay que conservar, un *proceso*, pues las condiciones de la vida en común no son siempre justas ni genuinamente democráticas y por ello se torna necesario *hacerla* día a día.

Entender la *democracia como una meta* tiene a su vez implicaciones pedagógicas a la hora de educar para la ciudadanía, pues en esta imagen “la democracia es un fin obtenido o destino alcanzado, y por lo tanto, el objetivo de la educación para la ciudadanía debe ser mantener el *status quo*” (Fischman y Haas, 2012, p. 182). Mas la idea de la *democracia como camino* supone una forma bien distinta de entender las relaciones entre el aprendizaje y la ciudadanía. En este caso, la ciudadanía no se concibe como el resultado de la instrucción, sino que ésta se aprende a través de la implicación en prácticas políticas reales (Lawy y Biesta, 2006, p. 45).

5. Presupuestos y relatos tras las imágenes de la educación para la ciudadanía detectadas

Dice Lizcano (2006, p. 67) que el estudio de las metáforas es un potente analizador de los conceptos sociales porque permite adentrarse en sus presupuestos y preconcepciones. Los

supuestos sobre los que se asientan las metáforas, al ser inadvertidas, pasan a ser *pre-supuestos* (Lizcano, 2006, p. 67). El análisis de las metáforas presentes en las verbalizaciones de los docentes ha permitido identificar imágenes de la *ciudadanía* y la *educación como motor*, de los *ciudadanos como plantas*, de la *educación como luz* y de la *democracia como meta*, que encierran multitud de entendimientos implícitos sobre la idea de cambio y progreso en las democracias o el papel de los ciudadanos y de la enseñanza. Entendimientos que, en tanto que automáticos y poco conscientes, no se cuestionan. Tampoco se cuestionan, por ende, las implicaciones que en su seno portan.

Uno de esos supuestos tácitos es aquel que estrecha en demasía la relación educación-ciudadanía-democracia y que se refleja especialmente en las imágenes de la *educación y la ciudadanía como motor*. Esta presuposición que se podría resumir en la secuencia “más educación, más ciudadanía, más democracia” no sólo puede ser falsa, como algunos trabajos vienen advirtiendo (Berinsky y Lenz, 2011; Lopes, Benton y Cleaver, 2009; Kam y Palmer, 2008; entre otros), sino que además encierra un relato de dudosa consideración democrática (Romero, 2012). A saber, aquel que oculta que la mayor o menor competencia cívica de los ciudadanos no constituye la amenaza principal de las democracias en la actualidad, sino más bien otros fenómenos como la creciente desigualdad social (Stiglitz, 2015; Piketty, 2014). Dicho de otro modo, considerar la educación como el factor más influyente del ejercicio activo de los ciudadanos y de que existan mayores cotas democráticas, implica responsabilizar a los individuos de la creación de una cultura cívica sólida (Evans, 2015; Romero, 2012), así como ocultar la influencia del marco institucional y de otras causas estructurales.

Algo similar ocurre con la idealización implícita del ejercicio docente en la educación ciudadana. Este supuesto se pone de relieve tanto en las imágenes de la *ciudadanía y la educación como motor* como en aquellas referidas a los *ciudadanos como plantas* y la *educación como luz*. De ahí que en la metáfora del motor sea el profesor el que desencadene esa sucesión de hechos virtuosos³, que en la alegoría de los *ciudadanos como plantas* éstos sean *cultivados y regados* por el maestro-jardinero y que en la metáfora de la luz sea el docente el responsable de *encender el interruptor*. Este retrato del docente como una especie de héroe entraña igualmente una individualización del riesgo social, en tanto en cuanto su figura constituye en este relato el factor más decisivo en el éxito educativo de sus pupilos.

Por último, un sobrentendido que se da por supuesto en algunas expresiones vinculadas a la *educación como motor* y *como luz* es aquel que considera las intenciones explícitas o valores y las ideas como los principales impulsores de la acción humana. Bajo esta concepción idealizada de nuestros actos como resultado de pensamientos y finalidades manifiestas, no sorprende que en muchos casos sus modelos ideales de educación ciudadana estén más enfocados a la ilustración política que al trabajo de la participación ciudadana en las aulas (Estellés y Romero, 2015).

En suma, estas presuposiciones tácitas entrañan una idealización del poder de la educación en las democracias actuales, del aprendizaje real de la ciudadanía y de la labor del docente en ese proceso. Estas creencias implícitas suponen, aunque muy probablemente de forma inadvertida,

³ Muy ilustrativo de esto último es la frase de Jorge: “Tenemos la enorme responsabilidad de formar a esos ciudadanos que son los que van a tener que mover y movilizar todo el país”.

una individualización del riesgo social y la defensa de una formación inicial del profesorado para la educación ciudadana demasiado impráctica. Como advierte Apple (2008), la romantización de la esfera pública suele derivar en una endeble formación del profesorado para afrontar los entresijos y complejidades de la reproducción social en las escuelas.

6. Implicaciones para la formación del profesorado

Gracias al uso de herramientas heurísticas que han ido más allá de las interpretaciones racionales, se ha podido identificar un trasfondo tácito de imágenes, supuestos y asociaciones automáticas en los discursos de los docentes entrevistados, cuyo análisis de contenido formal no había revelado (véase Estellés y Romero, 2015). Imágenes que han pasado desapercibidas hasta para docentes universitarios, de los que se puede presuponer una mayor formalización de sus percepciones en torno a la educación ciudadana, como algunos trabajos parecen señalar (Carr, 2008). Tal circunstancia evidencia aún más la importancia de elaborar propuestas educativas que vayan más allá de una noción idealizada de ciudadano como sujeto puramente racional y “desapasionado” (Marcus, 2002), cuyas competencias o virtudes esenciales pueden ser aprendidas tras un proceso pedagógico pautado (Fischman y Haas, 2012). Al fin y al cabo, esa idealización de la educación para la ciudadanía desestima el papel de las formas automáticas y escasamente conscientes de pensar y actuar de los seres humanos, así como de las resistencias al cambio que ejercen nuestras identidades individuales y colectivas. El extrañamiento de los presupuestos sobre los que descansan las subjetividades docentes y políticas de los futuros maestros y maestras resulta fundamental para poder reflexionar en torno a su contribución más o menos democrática. Ahora bien, más allá de evidenciar las excesivas simplificaciones que implican esas visiones idealizadas de la educación ciudadana, esta humilde indagación no aporta ninguna fórmula taumatúrgica para la preparación de los estudiantes de magisterio como futuros educadores de ciudadanos y ciudadanas. De ello no se deduce, sin embargo, que la ambiciosa tarea sea inviable. Todo lo contrario. Aporta nuevas razones para asumir desde la formación inicial del profesorado el reto de lidiar con las creencias más íntimas, con los supuestos más tácitos de los estudiantes. A tal fin puede contribuir aprovechar el denominado “poder performativo del lenguaje” y hacer uso de otros lenguajes para referirnos a la educación para la ciudadanía. Es decir, nombrar lo relativo a la educación para la ciudadanía de otra forma para generar otras disposiciones e interpretaciones.

Referencias bibliográficas

- Alger, C. L. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning- Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 743-751.
- Arias, M. (2016). *La democracia sentimental. Política y emociones en el siglo XXI*. Barcelona: Página Indómita.
- Ariely, D. (2008). *Predictably irrational: The hidden forces that shape our decisions*. New York: Harper Collins.
- Arroyo, L. (2013). *Frases como puños. El lenguaje y las ideas progresistas*. Barcelona: Edhasa.

- Berinsky, A. J., y Lenz, G. S. (2011). Education and political participation: Exploring the causal link. *Political Behavior*, 33(3), 357-373.
- Brader, T. (2006). *Campaigning for hearts and minds: How emotional appeals in political ads work*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bougher, L. D. (2012). The case for metaphor in political reasoning and cognition. *Political Psychology*, 33, 145-163.
- Bullough, R. V., y Stokes, D. K. (1994). Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development. *American Educational Research Journal*, 31(1), 197-224.
- Carr, P. (2008). Educating for democracy: With or without social justice. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 117-136.
- Collao, D., y Sánchez, M. (2012). Algunas percepciones del futuro profesorado sobre su formación para educar en la participación. En N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (Coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 249-260). Vol. 2. Sevilla: Díada.
- Damasio, A. R. (2012). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Davies, I., Gregory, I., y Riley, S. C. (1999). *Good Citizenship and Educational Provision*. London/New York: Falmer Press.
- Estellés, M. y Romero, J. (2015). Educar para educar en la ciudadanía: la visión de los formadores de maestros en la Universidad de Cantabria (España). En B. Borghi, F. F. García y O. Moreno (eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 149-158). Bologna: Pàtron Editore.
- Eurydice (2012). *Citizenship Education in Europe*. Brussels: Unidad Europea de Eurydice.
- Evans, M. (2006). Educating for Citizenship: What Teachers Say and What Teachers Do. *Canadian Journal of Education*, 29(2), 410-435.
- Evans, R. W. (2015). *Schooling Corporate Citizens: How Accountability Reform Has Damaged Civic Education and Undermined Democracy*. New York: Routledge.
- Fischman, G. E., y Haas, E. (2012). Beyond Idealized Citizenship Education Embodied Cognition, Metaphors, and Democracy. *Review of Research in Education*, 36(1), 169-196.
- García Pérez, F. F., De Alba, N., y Navarro, E. (2015). La formación inicial del profesorado para enseñar ciudadanía. Experiencias en los niveles de grado y máster. En B. Borghi, F. F. García Pérez y O. Moreno (Eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 137-148). Bologna: Pàtron Editore.
- González García, J. M. (1998). *Metáforas del poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. New York: Pantheon.
- Hernández, M. L. (2004). La metáfora política en la prensa venezolana: Un estudio lingüístico cognitivo. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 44, 55-77.
- Hogan, P. C. (2009). *Understanding nationalism: On narrative, cognitive science, and identity*. Columbus: The Ohio State University Press.
- Huddleston, T. (2005). Teacher Training in Citizenship Education: Training for a New Subject or for a New Kind of Subject? *JSS- Journal of Social Science Education*, 4(3), 50-63.

- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Debate.
- Kam, C. D., y Palmer, C. L. (2008). Reconsidering the effects of education on political participation. *The Journal of Politics*, 70(3), 612-631.
- Lakoff, G. (2008). *The Political Mind: Why You Can't Understand 21st Century Politics with an 18th Century Brain*. New York: Viking.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Lawy, R., y Biesta, G. (2006). Citizenship as practice the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.
- Leavy, A. M., McSorley, F. A., y Boté, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1217-1233.
- Lee, W. O., y Fouts, J. T. (2005). *Education for social citizenship: Perceptions of teachers in the USA, Australia, England, Russia and China* (Vol. 1). Hong Kong: University Press.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar: Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan: Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid: Ediciones Bajo Cero.
- Lopes, J., Benton, T., y Cleaver, E. (2009). Young people's intended civic and political participation: does education matter? *Journal of Youth Studies*, 12(1), 1-20.
- López-Luengo, M. A., Torrego-Egido, L. M., y Vallés-Rapp, C. (2015). ¿Qué metáforas personales definen al profesorado de Educación Infantil en formación? *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 37-56.
- Marcus, G. E. (2002). *Sentimental Citizen: Emotion in Democratic Politics*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- McCowan, T. (2011). *Rethinking citizenship education. A curriculum for participatory democracy*. London/New York: Continuum.
- Mellado, L., Luengo, M. R., De la Montaña, J. L., Borrachero, A. B., y Bermejo, M. L. (2015). Las metáforas personales de estudiantes de Psicopedagogía sobre el profesor y el aprendizaje. *Campo Abierto*, 33(1), 153-170.
- Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 1-24.
- Parks, A. N. (2010). Metaphors of hierarchy in mathematics education discourse: The narrow path. *Journal of Curriculum Studies*, 42(1), 79-97.
- Patchen, T., y Crawford, T. (2011). From gardeners to tour guides: The epistemological struggle revealed in teacher-generated metaphors of teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 286-298.
- Patterson, N., Doppen, F., y Misco, T. (2012). Beyond personally responsible: A study of teacher conceptualizations of citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 191-206.

- Perrez, J., y Reuchamps, M. (2014). Deliberate metaphors in political discourse: the case of citizen discourse. *Metaphorik*, 25, 7-41.
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Pineda, J. A., y Ferreras, M. (2016). La formación de ciudadanos globales en las aulas de Educación Primaria. Un análisis a través de las prácticas de maestros en formación. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 665-673). Madrid: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Price, J. M. C. (2008). Educators' conceptions of democracy. En D. E. Lund y P. R. Carr, *Doing Democracy: Striving for Political Literacy and Social Justice* (pp. 121-137). New York: Peter Lang.
- Rodríguez-Marín, F., y Moreno-Fernández, O. (2015). ¿Dónde está la ciudadanía participativa y sostenible? El currículo de los Grados de Educación Primaria y Educación Social a estudio. En A. M. Hernández, C. R. García y 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. 307-313). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Romero, J. (2012). ¿Socialización política "programada"? Una aproximación dilemática a la investigación sobre las complejas relaciones entre educación y participación ciudadana. En N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (Coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 257-276). Vol. 1. Sevilla: Díada.
- Romero, J., y Luis, A. (2005). La co-participación de la escuela en la producción social de la "infancia". Notas críticas sobre moratorias, desarrollo personal y crecimiento político. En P. Dávila y L. M. Naya (Coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones, Vol. II* (pp. 415-426). San Sebastián: Espacio Universitario/EREIN.
- Saban, A. (2004). Prospective classroom teachers' metaphorical images of selves and comparing them to those they have of their elementary and cooperating teachers. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 617-635.
- Saban, A. (2010). Prospective teachers' metaphorical conceptualizations of learner. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 290-305.
- Sant, E. (2013). ¿Qué enseño cuando enseño a participar críticamente a mi alumnado? Coherencias e incoherencias entre las finalidades y las prácticas de tres docentes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, 63-76.
- Schugurensky, D., y Myers, J. P. (2003). Citizenship education: Theory, research and practice. *Encounters on Education*, 4, 1-10.
- Souto, X. M., Pardo, S., y Marí, M. C. (2012). La formación del profesorado para la enseñanza de la participación en el Grado de Maestro y en el Máster en Profesorado de Secundaria: una perspectiva desde la práctica docente. En N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (Coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 221-232). Vol. 2. Sevilla: Díada.
- Stiglitz, J. E. (2015). *La gran brecha. Qué hacer con las sociedades desiguales*. Barcelona: Taurus.

-
- Thomas, L., y Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769.
- Todd, Z., y Harrison, S. J. (2008). Metaphor analysis. En S. N. Hesse-Biber y P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 479-493). New York: Guilford.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., y Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Wagner, W., Hayes, N., y Flores, F. (Eds.) (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Westen, D. (2008). *Political brain: The role of emotion in deciding the fate of the nation*. New York: PublicAffairs.