

Discursos de ciudadanía e identidad en la formación de maestros¹

David Parra Monserrat, Universitat de València, David.parra@uv.es

Josep Ramon Segarra Estarells, Universitat de València, j.ramon.segarra@uv.es

Introducción

Los medios de comunicación, las redes sociales, la familia y, por supuesto, la escuela desempeñan un papel fundamental en la configuración de representaciones sociales y de identidades políticas y culturales de muy distinto signo. Los discursos a partir de los cuales estas representaciones e identidades toman forma no son neutrales, ya que a menudo responden a determinadas finalidades sociopolíticas no siempre evidentes. Estos discursos, por tanto, más allá de describir “realidades”, contribuyen a generar, reforzar, difundir y/o naturalizar opiniones, valores o imaginarios colectivos que ni pueden ni deben ser ignorados por el ámbito educativo, en general, y por la didáctica de las Ciencias Sociales en particular.

En este trabajo, siguiendo los planteamientos de la pedagogía crítica (Giroux, 2001; Gimeno, 1995), pretendemos aproximarnos a la configuración de determinados discursos sobre identidades y ciudadanía con la finalidad de detectar su presencia e influencia en la formación de los futuros maestros. Para ello, partimos de una muestra de 40 estudiantes de 4.º curso del Grado de Magisterio de Educación Primaria de la Universitat de València; unos estudiantes que, durante dos años, han cursado Didáctica de las Ciencias Sociales y que, en teoría, han aprendido a interpretar discursos y a detectar posibles finalidades ocultas para no reproducir acríticamente o de forma banal valores, identidades o estereotipos habitualmente presentados como naturales.

Nuestro principal propósito, por tanto, es detectar hasta qué punto los discursos hegemónicos en torno a la ciudadanía y las identidades colectivas reproducidos a través de la escuela, los medios de comunicación u otros mecanismos y contextos están presentes en las prácticas, los usos, las representaciones y los enfoques socioculturales analizados en las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales. La finalidad es comprobar si, durante el proceso de interacción llevado a cabo en el aula, los estudiantes han incorporado las reflexiones teóricas trabajadas en clase a la hora de desarrollar

¹ El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación «De la dictadura nacionalista a la democracia de las autonomías: política, cultura, identidades colectivas» (HAR 2011-27392), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

un pensamiento social crítico y alejado de esencialismos.

Esta investigación, además, tiene una relación directa con nuestra labor como profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, ya que, además de aproximarnos a determinados discursos identitarios y a las representaciones socioculturales de nuestros estudiantes, nos ha servido también para reflexionar sobre nuestra propia práctica como formadores de maestros y sobre la necesidad de abordar el estudio de las identidades de un modo más profundo y reflexivo.

Fuentes utilizadas y metodología: el grupo de discusión

La técnica utilizada para la realización de esta investigación es el grupo de discusión, una estrategia basada en el debate grupal sobre uno o diversos temas que aporta información sobre percepciones, ideas y opiniones que, a menudo, se matizan o refuerzan como consecuencia de la interacción (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech & Zoran, 2009).

Por lo que respecta al proceso de diseño y preparación, los 40 participantes voluntarios fueron distribuidos en 4 grupos aleatoriamente. Se trataba de 26 mujeres y 14 hombres que, como ya hemos comentado, habían cursado las asignaturas troncales de Didáctica de las Ciencias Sociales y que, por tanto, disponían de instrumentos teóricos y estrategias analíticas para llevar a cabo una reflexión grupal acerca del papel y los usos públicos de las Ciencias Sociales en el ámbito educativo y en nuestra sociedad.

A la hora de organizar y planificar los grupos tuvimos en cuenta que el número de componentes de los mismos se situase entre 8 y 12 personas, ya que era conveniente garantizar la diversidad sin que un ambiente excesivamente numeroso dificultase o impidiese que éstas se expresasen abiertamente. También intentamos que la extensión de las sesiones superase la hora de duración para poder conseguir, dentro de las limitaciones propias de una investigación de este tipo, una mayor saturación de datos.

El equipo moderador estuvo integrado por los dos investigadores del proyecto cuya misión fue, fundamentalmente, guiar la conversación, reorientarla en determinados momentos y facilitar aquello que se ha venido a denominar *stimulus materials*, es decir, textos, vídeos, imágenes o fotografías destinados a hacer aflorar determinadas ideas, sentimientos o reacciones en los participantes.

Antes de empezar, recordamos a los componentes de los distintos grupos que su participación debía ser lo más activa posible para poder obtener todo tipo de opiniones. En este sentido, hicimos énfasis en que ésta no debía ser vista como una actividad de evaluación, ya que no se esperaba que diesen respuestas correctas o incorrectas, sino que expresasen con total libertad sus puntos de vista y los compartiesen con el grupo, independientemente del grado de desacuerdo con las opiniones del resto.

En relación con los datos que esperábamos obtener (registrados a través de grabaciones de vídeo que habían sido autorizadas previamente por los estudiantes), nos interesaban tanto las opiniones o reflexiones individuales como toda aquella información derivada de la interacción. El análisis de

los temas surgidos de la discusión era fundamental, pero la información relativa al grado de consenso o disenso dentro del grupo o la posible censura o marginación de determinadas ideas no dejaban de ser aspectos relevantes en una investigación de didáctica de las Ciencias Sociales centrada en cuestiones mediáticas, socialmente polémicas o con una cierta carga emocional (Onwuegbuzie et al., 2009; Davidson, 2010).

Análisis de los grupos y principales resultados

Los grupos de discusión se estructuraron en dos fases. La primera, de carácter introductorio, giraba en torno a las prácticas y los usos de la escuela en general. Para iniciar la sesión, los participantes visualizaban la fotografía de un “aula tradicional” en la que los alumnos, sentados en fila y de uno en uno, trabajaban las actividades de un manual de cara a una pared en la que podía verse la pizarra, un mapa de España y la foto de los reyes. A partir de ahí, los miembros del grupo reflexionaban y discutían acerca de modelos de enseñanza, recursos, uso de espacios, metodología, enfoques psicopedagógicos, etc.

El grado de coincidencia a la hora de analizar esta imagen y/o de caracterizar la escuela y los modelos educativos predominantes fue bastante elevado. Así, eran muy frecuentes las referencias a sensaciones vinculadas con aburrimiento o monotonía, a la ausencia de recursos, a la omnipresencia del libro de texto, a la falta de trabajo grupal o cooperativo, etc. Muchos derivaban de la fotografía o de las descripciones realizadas un modelo de enseñanza cerrado y tradicional en el que el alumnado tenía un papel pasivo y reproducía de manera acrítica aquello que la autoridad, el maestro o el manual, transmitía para su aprendizaje. La mayoría, además, vinculaba su relato con su propia experiencia en las aulas y señalaba que ese ambiente “no desarrolla ninguna de las actitudes o competencias que hemos estado trabajando”, por lo que “el currículum crítico parecía estar ausente en esas clases”.

La segunda fase, centrada en las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, presentaba, en cambio, una mayor variedad discursiva y, por tanto, una mayor complejidad a la hora de analizar los datos. En general, casi todos los participantes coincidían en que las Ciencias Sociales debían servir, más allá de enseñar contenidos histórico-geográficos y socioculturales, para socializar, transmitir valores, aprender del pasado y formar personas críticas y cívicas que conozcan y comprendan la sociedad en la que viven para actuar de un modo responsable y comprometido. Todo apuntaba, en principio, a una clara presencia e incorporación del discurso académico adquirido en su paso por la Facultad, un discurso basado en la defensa de un currículum crítico frente a los modelos más técnicos. No obstante, al profundizar en muchas de las finalidades que ellos mismos habían planteado, nos dimos cuenta de que esos fundamentos teóricos presentaban grietas. Fue precisamente al tratar estas cuestiones, como a continuación veremos, cuando afloró, por un lado, una visión acusadamente naturalista y esencialista de las identidades y, paralelamente, una comprensión muy pobre de la ciudadanía y del espacio público².

² Para una crítica de los supuestos naturalistas asociados a la identidad, véase Hall & Du Gay, 2003.

En primer lugar, como ya hemos señalado, fueron muchos los participantes que citaron la importancia de la socialización. Cuando se les preguntaba por este concepto, numerosos estudiantes hablaban de “comunicación”, “empatía”, “diálogo” y “tolerancia” para construir una sociedad menos conflictiva y más abierta. Otros destacaban la trascendencia de formar personas que supieran convivir y que, por tanto, respetaran las normas que, como sociedad, nos hemos dado. Asimismo, de modo generalizado, se aludía al ámbito doméstico (o personal) como punto de referencia, por lo que la escuela, como instancia de socialización, debería desarrollar una tarea consistente en ir más allá de “la casa” (un argumento de clara procedencia psicopedagógica). Estas ideas también eran aplicadas a la formación de ciudadanos como base de la *socialización*.

Lo llamativo, sin embargo, era la tendencia a hacer descansar la ciudadanía no en marcos públicos y cívicos, sino en los que podríamos denominar el “mundo de la vida”, un ámbito prepolítico en el que residiría el verdadero *yo*, el *yo natural*.

(F3): Yo no hablaría de ciudadanos, yo hablaría de personas [...] te tienen que enseñar a respetar la dignidad que puede tener otra persona.

Se trataba, en principio, de argumentos aparentemente incontrovertibles que, sin embargo, alojaban una visión profundamente despolitizada del espacio público; de tal manera que la vida social como marco ciudadano no dependería del respeto a unas normas consensuadas, ni mucho menos a la acción política, sino de una especie de solidaridad espontánea que derivaría de la naturaleza humana misma.

Uno de los efectos de esta visión era una imagen muy idealizada de la sociedad como una especie de estado de armonía sin conflictos. De hecho, eran muchos los que coincidían en señalar que lo que impedía la comunicación en la sociedad eran, precisamente, las diferencias de pensamiento, la ideología o la política. La vida social se basaría más bien, según esto, en actitudes personales como la empatía, mientras que el hecho de vincularse a una colectividad consistiría, básicamente, en la satisfacción de una *necesidad interna* derivada de la “necesidad de compartir”. Sería, en definitiva, “algo innato”. Por ello la socialización no tendría nada que ver con la política, y la ciudadanía no sería nada más que una expresión de necesidades personales como la búsqueda de la felicidad y el bienestar. Ahora bien, la satisfacción de las metas personales sólo sería posible en un *entorno nacional*, ya que en el extranjero el sujeto “se siente [...] solo, con gente pero [...] solo, él siente como un vacío, porque no puede compartir”. Así, aludiendo a la experiencia como estudiantes *Erasmus* de algunos de los participantes, afirmaban: “hasta que no te acostumbras a ello [a la lengua, a las costumbres, a las normas], realmente lo pasas mal, porque estás solo”. Aunque la idea de nación remite a un ámbito supraindividual y anónimo, en el caso que analizamos la identidad nacional funciona como “estar en casa”, un lugar seguro en el que se puede ser uno mismo (Billig, 2006).

Estas reflexiones daban pie a introducir una fotografía sobre la celebración del Día de la Constitución en un colegio de Educación Infantil y Primaria, una imagen en la que se veía un mural dedicado

a ensalzar los valores de la Carta Magna. Esta aparecía rodeada de dibujos que representaban a niños de distintas procedencias étnico-culturales y que estaban cubiertos por la bandera española, omnipresente en todo el mural. La interpretación mayoritaria era que “todos somos españoles” y que, por tanto, todos tenemos la obligación de cumplir esas normas consensuadas. La Constitución era presentada sin más como la garante de la igualdad.

La fotografía, sin embargo, llevó a los distintos grupos a discutir acerca de cuestiones vinculadas con la identidad española. Algunos de los participantes destacaron la presencia de banderitas de España como “algo nacionalista” (léase, politizado). Pero la mayoría de las intervenciones estaban dirigidas a desligar símbolos nacionales de política. Para ello se aludía a la ostentación de banderas en acontecimientos deportivos y a la visión “desde fuera” que traían a colación la “normalidad” (es decir, la ausencia de controversias) con la que en otros países se percibirían las enseñas nacionales respectivas. Así, se recurría a argumentos como los siguientes:

(M1): Esto no es nacionalismo, es ser patriota. No pasa nada. En Estados Unidos la gente la cuelga en sus casas y la lleva con orgullo y no pasa nada.

(J1): Es lo normal. Si fuera Francia, habría banderitas de Francia.

(L3): Para mí esto no está relacionado con política, sólo si quieres darle ese sentido. Yo lo vínculo con derechos, con libertades, con igualdad.

(A3): Ni te planteas eso. Yo, de pequeñita, pintaba banderas y es una cosa muy divertida.

(E1): Es natural. Cuando juega la selección española también sacamos las banderas a la calle y no significa nada. Es lo normal.

En este sentido, para la mayoría de los participantes en los grupos de discusión el valor integrador de la Constitución y de los símbolos nacionales se fundamentaba en su presunto carácter apolítico o en cualquier caso eso sería lo deseable. De hecho, en el debate suscitado sobre la politización de los símbolos nacionales en aras de la “normalidad” se argumentaba a favor de “olvidar” la historia que hay detrás de la idea de nación en España; “ahora es tu símbolo... y algún color tendrá que tener” (H4).

Al ser preguntados sobre el significado de la palabra integrar y sobre si la escuela debía ejercer esa función, todos coincidían en que integrar suponía ‘tratar con igualdad’. Solamente debería haber límites a la integración en el ámbito de la lengua y la religión, lo que dio lugar automáticamente a un debate sobre la legitimidad de llevar en las escuelas el velo islámico y el burka. Los motivos por los cuales se oponían a tolerar esas prendas se fundamentaban en argumentos de dignidad personal:

(B3): Con lo del pañuelo ya no es cuestión de religión o cultura, sino de privación personal. Para mí, eso es personal. Estás privando a una persona de su libertad, de ser natural porque mostrar el pelo es una cosa natural. Tu cuerpo es natural y no tienes por qué taparlo.

Así, nuestra cultura (identificada con Occidente en este aspecto) quedaba asimilada a la igualdad de géneros y a la garantía de los derechos humanos, mientras que el otro era totalizado como un “mundo” que pone en peligro las libertades y la tolerancia de nuestra sociedad. En este sentido, es muy significativo que la imagen del otro se centrara precisamente en el burka pese a que, como reconocieron, la gran mayoría de los participantes nunca había visto un burka. Tomando como punto de partida una imagen tan estereotipada, las opciones culturales del otro no eran percibidas como elecciones personales, claro está, sino como imposiciones oscurantistas que fuerzan a las personas a alejarse de lo considerado “natural” o “normal”. Sin embargo, inquiridos sobre qué se entendía por “normal”, el argumento naturalista anterior se transformaba en una apelación al relativismo cultural bastante descarnada:

(A3): Yo no dejaría entrar a una niña en clase con burka. No estamos en su país. Si yo estuviera en su país me obligarían a ponérmelo porque es su religión, así que ella en mi colegio no lo va a llevar. Si no se puede llevar gorra, no se puede llevar burka.

(A3): Hay que adaptarse al país y respetar lo nuestro. Tú no puedes llegar y hacer lo que te dé la gana.

Este tipo de afirmaciones suscitó un interesante debate acerca de los límites de la integración, en el que la comprensión prepolítica del espacio público actuaba como marco de comprensión determinante de los límites de la integración y la tolerancia. Como afirmaba un participante:

(B4): Ja no parlem de països, en una casa: si jo vaig a casa d'ella, si jo estic acostumada a sopar a les onze i ella sopa a les huit, jo m'adaptaré a ella... I és el mateix, l'únic que un país és un concepte molt més gran i aleshores és més difícil imaginar-ho, però has d'adaptar-te allà on vas.

Nótese que la comprensión “doméstica” del espacio público en la medida que naturaliza nuestra cultura o estilo de vida limita o impide la negociación de las diferencias culturales. Lo que desaparece es el papel de la ciudadanía y de la política como ámbito creativo con entidad propia (Sennet, 2011) en el cual la diferencia cultural sea un elemento disponible para ser negociado.

Conclusiones

Gracias al estudio de los grupos de discusión con alumnado de Magisterio hemos podido ver que el discurso académico, claramente presente al analizar cuestiones relacionadas con metodología docente, enfoques epistemológicos o perspectivas psicopedagógicas, confluía con otros discursos cuando se trataba de analizar aspectos identitarios. En esos casos, los fundamentos académicos se veían profundamente alterados y, en ocasiones, neutralizados por imágenes y estereotipos procedentes del “sentido común”, unas visiones en las que predominaba el pensamiento descriptivo frente al analítico, en las que tendían a simplificarse los problemas y en las que la reflexión crítica pasaba con frecuencia a ser sustituida por eslóganes bastante superficiales y banales.

Como formadores de maestros, consideramos esencial tomar conciencia de que el ámbito de las identidades descansa más sobre presupuestos irreflexivos de carácter afectivo que sobre marcos cognitivos susceptibles de ser aprendidos y razonados (Edensor, 2006). Por ello, diagnosticar los mecanismos de reproducción de determinados estereotipos y concepciones resulta fundamental para poder construir estrategias que favorezcan la transformación en ámbitos que, como la escuela, no sólo transmiten, sino que también construyen discurso. Una educación ciudadana que valore el potencial creativo del espacio público y de la política sería un excelente punto de partida para des- centrar las concepciones naturalistas de la identidad.

Referencias bibliográficas

- Billig, M. (2006). *Nacionalisme banal*. Catarroja: Afers.
- Davidson, C. (2010). Transcription matters: transcribing talk and interaction to facilitate conversation analysis of the taken-for-granted in young children’s interactions. *Journal of Early Childhood Research*, 8, 115-131.
- Edensor, T. (2006). Reconsidering National Temporalities. Institutional Times, Everyday Routines, Serial Spaces and Synchronicities. *European Journal of Social Theory*, 9, 525-545.
- Gimeno, P. (1995). *Teoría Crítica de la educación*. Madrid: UNED.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Hall, S. & Du Gay, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L. & Zoran, A. G. (2009). A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8 (3), 1-21.
- Sennet, R. (2011). *El declive del hombre público*. Barcelona: Anagrama.

