

¿QUÉ ENSEÑO CUANDO ENSEÑO A PARTICIPAR CRÍTICAMENTE A MI ALUMNADO? COHERENCIAS E INCOHERENCIAS ENTRE LAS FINALIDADES Y LAS PRÁCTICAS DE TRES DOCENTES

What do I Teach when I Teach my Students how to Participate Critically? Consistencies and Inconsistencies between the Educational Goals and Practices of Three Teachers

EDDA SANT OBIOLS¹

Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona²
edda.sant@uab.cat

Recibido: 24.04.2013 / Aceptado: 10.06.2013

Resumen. La enseñanza de la participación implica la selección de unos contenidos y de unas estrategias pero también decidir qué tipo de participación se pretende enseñar. Esta investigación tiene como objetivo identificar, analizar e interpretar en profundidad las finalidades y las prácticas educativas de tres docentes que pretenden enseñar una participación crítica, propia de las teorías subalternas de la democracia. Con este objetivo se recogieron datos a partir de cuestionarios, entrevistas y observaciones y se analizaron mediante un análisis cualitativo. Posteriormente los datos fueron triangulados e integrados. Los resultados muestran que las docentes tienen: *a*) incoherencias entre sus finalidades y prácticas; *b*) lagunas de conocimiento sobre cómo enseñar a participar; y *c*) pocos recursos para transformar los centros educativos en escuelas democráticas.

Palabras clave. Educación para la ciudadanía, participación ciudadana, finalidades educativas, prácticas educativas, justicia social.

Abstract. Teaching participation implies the selection of contents and activities as well as the selection of the type of participation that is to be taught. The aim of this research is to identify, analyse and interpret the educational goals and practices of three teachers who want to teach critical participation, a type of participation associated with the subaltern theories of democracy. With the aim of achieving this objective, data was collected using questionnaires, interviews and observations, it was analysed using qualitative analysis and it was then triangulated. The results suggest that these three teachers: *a*) present some inconsistencies between their educational goals and practices; *b*) have some knowledge gaps as regards teaching participation; and *c*) do not have the resources to transform schools into democratic learning communities.

Keywords. Citizenship education, citizen participation, educational goals, educational practices, social justice.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años sociólogos y politólogos han estado debatiendo sobre la existencia de una crisis participativa (Morales, 2005). Por un lado, Salamon *et al.* (2001) y Putnam (2001) han escrito artículos y libros sobre la decadencia de la participación en el mundo occidental (Putnam, 2001) y en especial en los países latinos (Salomon *et al.*, 2001). Aunque estas teorías han sido refutadas por investigaciones empíricas (p.e. Kaase y Newton, 1995; Klingemann y Fuchs, 1995),³ los teóricos de la crisis participativa siguen defendiendo sus postulados (Pharr y Putnam, 2000; Putnam y Goss, 2002). Por otro lado, autores como Norris (2002) y Bennet *et al.* (2008) niegan que se esté produciendo un declive de la participación. Basándose

en la teoría del cambio cultural (Inglehart, 1997), Norris (2002) describe la situación actual como una transición de un modelo de participación materialista (convencional y electoral) a un modelo de participación postmaterialista. Este proceso implicaría que la participación pasaría a ser «issue-oriented and based on ad hoc groups rather than on established bureaucratic organizations. It seeks specific policy changes, rather than simply giving a blank check to the elites of a given party. This mode of participation requires relatively high skill levels» (Inglehart, 1997, p.169).

En el caso español las investigaciones sociológicas son congruentes en sus resultados (Anduiza, 2001; Morales,

2005; Mejías, 2006; González Balletbó, 2007; García y Martín, 2010): la disminución de la participación convencional materialista no ha sido substituida por una participación postmaterialista. Contrariamente a la popularidad de los movimientos como el 15-M o la Plataforma de Afectados por la Hipoteca, los datos indican que son minoritarios (aproximadamente un 20 por ciento en el caso del 15-M) los jóvenes españoles que han participado de estas acciones (Injuve, 2012).

Algunos autores han criticado que el debate sobre la crisis participativa no es un simple debate inocente de cifras. Chomsky (2001) y Giroux (2005) han señalado que las clases hegemónicas hablan de una falta de participación cuando los ciudadanos substituyen los mecanismos de participación convencionales por mecanismos menos institucionalizados. En este proceso, las élites pierden poder (Inglehart, 1997) y se produce lo que ya Gramsci indicó en 1931: una «lucha por la hegemonía» entre «dos conformismos» (Gramsci, 1985: 224). En este caso, la concepción hegemónica de la participación materialista (canalizada mediante procesos representativos por medio de partidos políticos) estaría en crisis frente a un nuevo modelo de participación postmaterialista que se ejemplifica claramente con movimientos como el 15-M, la primavera árabe, la «revolución» islandesa, etc.

La alternativa a esta hegemonía no ha sido planteada únicamente en términos de lo que puede ser, sino de lo que debería ser. Desde las teorías de la democracia, Baños (2006) describe cuatro teorías subalternas, dos de ellas de especial interés para el campo educativo, como se describirá más adelante. Por un lado, la democracia participativa (Macpherson, 1997; Pateman, 1989) propone una alternativa no radical de participación (Held, 1992) que consiste en actuar mediante asociaciones y mecanismos de participación directa para contrarrestar el poder de los gobernantes (Baños, 2006). Por otro lado, la democracia radical (Mouffe, 1989) presenta un modelo de democracia en la que el conflicto no sólo es inherente sino que es necesario en la sociedad para contribuir a la transformación y a la justicia social. De esta manera, el ciudadano «radical» sería aquel que contribuyera a hacer emerger los conflictos.

Las teorías de la democracia resultan claves para entender las finalidades en la enseñanza de la participación. En otras palabras, para reflexionar sobre qué tipo de participación se debería enseñar. Sin embargo, los investigadores que han trabajado las finalidades en la enseñanza de la participación (p.e. Davies *et al.*, 2009; González Valencia, 2012; García y Alba, 2012) no han mencionado estas teorías políticas ni han profundizado mucho en el tema.

En cambio, sí que existe un gran número de investigaciones y propuestas para definir las finalidades de la educación para la ciudadanía. Una revisión de algunas de estas propuestas (Galichet, 1998 y 2002; Mougnotte, 1999; Westheimer y Kahne, 2004; Evans, 2006; Leenders *et al.*, 2008; González Valencia, 2012) sugiere que a grandes rasgos proponen tres tipos distintos de finalidades. La primera propuesta se vincula a la educación cívica y su objetivo es la educación de un ciudadano responsable, disciplinado, considerado, respetuoso con las leyes y que participa cuando es requerido (p.e. *personally responsible citizen* de acuerdo con Kahne y Westheimer, 2004 o *adaptive citizenship* según Leenders *et al.*, 2008). Esta propuesta defendería la enseñanza o adoctrinamiento (Galichet, 1998) de un modelo hegemónico de participación. Siguiendo a Westheimer y Kahne, (2004): «There is nothing inherently democratic about the traits of a personally responsible citizen and there are practices at times specifically undemocratic associated with programs that rely exclusively on notions of personal responsibility» (2004: 248).

La segunda propuesta pretende educar una ciudadanía participativa, solidaria y comprometida con el bienestar de los miembros de su comunidad. Una ciudadanía que debate, discute y contribuye a la gestión pacífica de los conflictos (p.e. *participatory citizenship* según Kahne y Westheimer, 2004 o *modèle analogique* según Galichet, 1998). Esta propuesta de ciudadanía se presenta como una alternativa moderada y a-conflictiva a la hegemonía y se asemeja a las propuestas de los teóricos de la democracia participativa.

Finalmente, la tercera propuesta pretende educar ciudadanos que utilicen el pensamiento crítico para denunciar y luchar contra la injusticia social (p.e. *justice oriented citizenship* según Kahne y Westheimer, 2004 o *critical democratic citizen* de acuerdo con Leenders *et al.*, 2008). En este caso, la propuesta es próxima a la democracia radical y por lo tanto la noción y la búsqueda real del conflicto se entiende como necesaria y deseada. De acuerdo con Kahne y Westheimer (2004) esta propuesta es minoritaria en los programas de educación para la ciudadanía.

Sin embargo el estudio de las finalidades educativas no tiene mucho sentido si no se relaciona con la práctica. En esta línea, las investigaciones que han analizado la relación entre prácticas y finalidades tienen resultados contradictorios (ver González, 2010). En consecuencia, todavía no se dispone de información suficiente para entender si las prácticas del profesorado de educación para la ciudadanía son coherentes con las finalidades que dice querer alcanzar con respecto a la participación.

Algunos modelos teóricos han señalado propuestas para evaluar la coherencia entre finalidades y prácticas en edu-

cación para la ciudadanía. Concretamente, Galichet (1998) propuso un modelo que se sintetiza en la siguiente tabla:

Tabla 1. Los modelos didácticos y las finalidades en la educación para la ciudadanía

| Nivel de aplicación | «Sensible» | «Inteligible» | «Ontológico» |
|---------------------|---|--|--|
| Modelo | Imágenes, experiencias, comportamientos | Conceptos, comprensión, reflexión | Contacto con la realidad «en persona» |
| Modelo mimético | Historias, biografías | «Charla» Lección, entrevista | Ejemplaridad del maestro |
| Modelo analógico | Inculcación de «buenos hábitos» Disciplina | Explicación del reglamento | «Democracia en la escuela» (cooperativa, etc.) |
| Modelo realista | Visitas, reencuentros, etc. | «La prensa en la escuela» Lectura crítica de imágenes, etc. | Confrontación niños/adultos |

Fuente: Galichet (1998, p. 126), traducido por Pagès y Santisteban (2007, p. 13).

En la tabla, Galichet (1998) relacionó las finalidades (clasificándolas en tres modelos) con la concepción del aprendizaje. Para este autor, las principales concepciones del aprendizaje vinculadas a la educación para la ciudadanía serían la humanista (sensible), la racionalista (inteligible) y lo que se podría considerar la socioconstructivista (ontológica). Para Galichet, cada finalidad tendría coherencia con un tipo de prácticas en función de la concepción del aprendizaje que tenga el docente.

El modelo de Galichet (1998) resulta útil para relacionar las finalidades y las prácticas en educación para la ciudadanía, pero no es un modelo específico para la enseñanza de la participación. En esta línea, Kerr (2004) desarrolló una propuesta específica para la participación basándose en investigaciones previas (Kerr *et al.*, 2002; Torney-Purta *et al.*, 2001). Para Kerr (2004), los docentes enseñan a participar al alumnado mediante: *a*) el modelo del proceso democrático, donde la enseñanza se realiza mediante la participación en el aula y en la escuela, *b*) el modelo de la eficacia de la escuela, en el que el profesorado entiende que es importante aumentar la confianza del alumnado mediante la resolución favorable a sus demandas; y *c*) el modelo de la participación cívica y el conocimiento cívico, según el cual el aprendizaje de conocimientos políticos puede tener un impacto en la participación. Aunque Kerr (2004) en ningún momento relaciona estos modelos con las finalidades ni con las concepciones del aprendizaje, lo cierto es que el modelo del proceso democrático y el de la eficacia de la escuela se pueden relacionar con la concepción sensible y ontológica de Galichet (1998) y el modelo de la participación y el conocimiento cívico sería más próximo a la concepción inteligible.

Se ha investigado poco la relación entre finalidades y prácticas en la enseñanza de la participación. Las principales investigaciones sobre participación analizan los efectos de algunas estrategias de enseñanza sobre la participación y sobre algunas actitudes políticas (p.e. Hahn, 1998; Torney-Purta *et al.*, 2001; Ødegård y Beglund, 2008; Zaff *et al.*, 2008; Claes y Quinteler, 2009; Quinteler, 2010)⁴ pero obvian el tema de las finalidades, como si fuera posible enseñar una participación neutra. De acuerdo con Romero Morante (2012), esta concepción de la neutralidad aplicada a la participación tampoco es inocente, sino que detrás existe la voluntad de enseñar una participación hegemónica o «programada» al alumnado.

La alternativa manifiesta a este tipo de investigaciones han sido los planteamientos realizados por algunos educadores críticos (p.e. Popkewicz, 1988; Ross, 2000; Hursh y Ross, 2000; Giroux, 2005; Romero Morante, 2012; Ross y Vinson, 2012). Sin embargo, estas propuestas no han sido investigadas ni contrastadas con el profesorado que comparte el mismo deseo de enseñar una participación crítica, radical u orientada a la justicia social.

En el contexto español y catalán las publicaciones sobre la enseñanza de la participación (tanto neutra como manifiesta) fueron minoritarias hasta que el XXIII Simposio de la AUPDCS dedicado a la participación (anteriormente sólo destacan los trabajos de Alba, 2009; Alba *et al.*, 2009; García y Alba, 2007) dio a conocer los trabajos realizados en este campo. Aún hoy desconocemos lo que sucede en las aulas españolas y catalanas cuando el profesorado se propone enseñar a participar.

Algunas investigaciones recientes describen cómo se enseña a participar (p.e. Canal y Sant, 2012; González, 2012) pero lo hacen desde lo que el profesorado explica y no desde la observación directa de lo que sucede en las aulas.

En España sabemos que existe un tipo de profesorado que defiende un modelo de participación orientado a la justicia (Sant, 2011; González, 2012) pero que éste es minoritario (García y Alba, 2012). De acuerdo con Thornton (1991), los profesores y las profesoras son los *gatekeepers* de las aulas: los que deciden lo que ocurre en ellas. De esta manera, es importante saber con qué dificultades se encuentran y que déficits tiene el profesorado crítico, que pretende enseñar una participación orientada a la justicia. Los datos y el trabajo con estos docentes pueden facilitar un mejor aprendizaje de la participación orientada a la justicia social y también la mejora de la formación docente.

Con este objetivo, esta investigación se concibió como un estudio en profundidad de tres docentes cuya finalidad era la enseñanza de una ciudadanía y de una participación orientada a la justicia social. En cada uno de los casos se intentó identificar, analizar, interpretar y valorar sus finalidades, sus prácticas y la relación entre ambas. Para ello, los objetivos de investigación fueron los siguientes:

- a) Identificar, analizar e interpretar las finalidades de las docentes al enseñar a participar,
- b) Identificar y analizar las prácticas de las docentes al enseñar a participar,
- c) Interpretar las prácticas de las docentes desde su perspectiva,
- d) Contrastar las finalidades y las prácticas de las docentes para identificar la coherencia e incoherencia en sus discursos.

MÉTODO

Finalidades de la investigación

Esta investigación se ubica en la investigación crítica en didáctica de las ciencias sociales. De esta manera, las finalidades de esta investigación van en la línea de una educación para la ciudadanía y una participación orientada a la justicia social. En este sentido, entiendo que la finalidad de la educación debería ser analizar las estructuras profundas sociales, económicas y políticas, y la finalidad de la participación sería actuar para poder modificar aquéllas socialmente injustas.

Los objetivos de investigación y los resultados que aquí se presentan forman parte de mi tesis doctoral, en la cual analicé la enseñanza y el aprendizaje de la participación en un caso concreto. De esta manera, esta investigación es un estudio de este caso, entendiendo que los casos son «un sistema integrado» (Stake, 1995:16) cuyo estudio implica un enfoque interpretativo que utiliza la triangulación para integrar datos recogidos y analizados mediante distintas fuentes (Creswell, 1998).

El caso

El caso estudiado fue «L'Audiència Pública als nois i noies de Barcelona» (AP) durante el curso 2011/12. Las Audiencias Públicas son un proyecto de educación para la ciudadanía del Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona en el que participa alumnado desde 6.º de primaria hasta 2.º de bachillerato. El proyecto puede definirse como una actividad que «sirve de mecanismo de participación establecido para configurar un espacio de diálogo y participación de los jóvenes escolares como ciudadanos de pleno derecho» (Cano, 2011). La actividad consiste en: a) la elaboración en las aulas de propuestas sobre un tema concreto mediante el uso de unos materiales didácticos expresamente diseñados, b) la discusión de las propuestas mediante encuentros en los que participan alumnos de distintos centros, y c) la presentación de las propuestas al alcalde de Barcelona. En el curso 2011/12, la XVII AP se tituló «La participación de los niños y jóvenes. ¡Que escuchen nuestra voz!».⁵ Como he mencionado en otro trabajo (Sant, 2012), en esta XVII AP el contenido se centró en la participación. Un análisis de los materiales demuestra que la participación de esta AP estuvo a medio camino entre ser la propia de una ciudadanía orientada a la justicia y a una ciudadanía participativa.

Cabe destacar que se seleccionó el caso de las Audiencias Públicas por ser considerado crítico (Rodríguez *et al.*, 1999) y singular: el profesorado que participó en el proyecto lo hizo de manera voluntaria y su participación en el mismo condicionaba que dicho profesorado debía dedicar aproximadamente una hora a la semana a enseñar específicamente a participar a su alumnado. De esta manera, el caso se consideró idóneo para observar qué pasaba en tal escenario.

Las docentes

Las docentes se seleccionaron mediante la población formada por los y las docentes que participaron en la AP en el curso 2011/12. Todos fueron informados sobre la investigación y algunos de ellos se ofrecieron voluntarios a participar. En este caso, el muestreo se realizó mediante volunta-

riedad, puesto que tal y como afirman Cohen *et al.* (2011) muchas veces es la única manera posible de investigar.

De una población de 70 docentes, 5 se ofrecieron voluntarias para participar en la investigación respondiendo la encuesta, siendo observadas en las aulas y respondiendo una entrevista. Mediante un análisis cualitativo de la in-

formación procedente de la encuesta y de la entrevista, se seleccionó a las 3 docentes cuya finalidad educativa era más próxima a la educación para la ciudadanía orientada a la justicia.

Las principales características de las docentes investigadas se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 2. Principales características de las tres docentes investigadas

| Nombre | Edad | Titulación | Años ejerciendo la docencia | Especialidad | Centro de trabajo | Percepción de la conflictividad del alumnado |
|---------|------|------------------------------------|-----------------------------|----------------------|-------------------|--|
| Antonia | 57 | Magisterio y psicología | 36 | Maestra de primaria | Escuela pública | Baja |
| Teresa | 60 | Filosofía y letras. Esp. historia | 36 | Geografía e historia | Instituto público | Muy baja – baja |
| Judit | 53 | Filosofía y letras. Esp. filosofía | 26 | Filosofía | Instituto público | Moderada |

Fuente: Elaboración propia.

El diseño de la investigación

Como ya se ha comentado, los resultados que aquí se presentan constituyen una parte de una investigación mayor. Ésta se fundamentó en los principios de la escuela crítica (p.e. Giroux, 2004; Ross y Vinson, 2012) y en las bases de la investigación mixta. Se seleccionó este método entendiendo que podía ser útil en la investigación crítica (Ferrare, 2009) y podía adecuarse a las necesidades y a los problemas de la investigación (Johnson *et al.*, 2007).

Los resultados que aquí se presentan constituyen la parte eminentemente cualitativa de la tesis que se centra en la enseñanza de la participación. El método de análisis cualitativo y la triangulación es heredero de algunas investigaciones previas (p.e. Evans, 2006; Lautier, 1997).

Para la recogida y el análisis de los datos se entendió que cada maestra y su contexto eran un «caso» único y para cada uno de estos casos se intentó dar respuesta a las preguntas propuestas por Habermas (1988) y concretadas por Smyth (1989): la descripción («¿qué sucede?», «¿qué enseña?»), la información («¿qué significa?», «¿qué significa lo que enseña?») y la confrontación⁶ («¿por qué sucede?», «¿por qué enseña lo que enseña?»).

En la fase descriptiva, las docentes respondieron a las preguntas cerradas de un cuestionario. Se seleccionó esta

técnica por su valor como técnica de recogida de datos descriptivos (Cohen *et al.*, 2011). Se preguntó a las docentes por la frecuencia con la que seleccionaban determinados contenidos y estrategias para enseñar a participar. La selección de contenidos y estrategias que aparecieron en el cuestionario se realizó mediante: *a)* el análisis de más de 50 libros de texto y propuestas didácticas de distintas organizaciones públicas y privadas que permitieron identificar los contenidos más usualmente seleccionados para enseñar a participar (participación, política, poder, temas controvertidos; habilidades comunicativas, de resolución de problemas y de pensamiento crítico; sentido del deber, eficacia de la participación); y *b)* la identificación de las estrategias de enseñanza que las investigaciones previas habían relacionado con la enseñanza de la participación (esencialmente las discusiones en el aula, el aprendizaje comunitario y las clases magistrales). Los datos procedentes de este cuestionario fueron analizados mediante tablas de frecuencias y porcentajes (estadística descriptiva).

En la segunda fase (la información), se realizaron observaciones participantes de aula con el doble objetivo de: *a)* contrastar externamente las percepciones de las docentes sobre sus propias prácticas, y *b)* dar significado a la descripción de las prácticas que hicieron las docentes en el cuestionario. Se realizaron 3 observaciones participantes en las clases de cada una de las docentes. Estas observaciones fueron registradas mediante notas de campo.

En la tercera fase se intentó dar respuesta a la pregunta «¿por qué?». En otras palabras, el objetivo fue comprender las prácticas de las docentes desde su punto de vista. De esta manera se quiso averiguar las coherencias e incoherencias entre su discurso y sus prácticas. En este caso la recogida de datos se realizó mediante tres entrevistas semi-estructuradas.

En la segunda y tercera fase, el análisis fue cualitativo. Se siguieron los pasos delimitados por Huberman y Miles (1994): *a)* codificación de los datos; *b)* elaboración de un esquema de códigos; *c)* creación de notas para definir y relacionar los códigos; *d)* recodificación de los datos a partir de los nuevos códigos; y *e)* creación de matrices, redes y esquemas para interpretar la información. El análisis cualitativo fue realizado mediante el software online www.dedoose.org

Posteriormente, los datos fueron integrados mediante triangulación de métodos (Cohen *et al.*, 2011). En este caso la triangulación se fundamentó en la identificación, comparación y contraste de las matrices, códigos y sus frecuencias emergidos en cada una de las fases.

RESULTADOS

Antonia

Antonia es una maestra de 57 años que trabaja en una escuela pública de un barrio popular de Barcelona. Durante el curso 2011/12 Antonia enseñó a su alumnado de 6.º de primaria a participar en el contexto de la AP. En el aula, Antonia no estableció ninguna hora semanal concreta para el trabajo de la AP, sino que trabajó el tema en función de sus prioridades.

Cuando en un primer momento se preguntó a Antonia sobre cómo le gustaría que fuera la participación de sus alumnos, la maestra afirmó que «no la tenía definida». Sin embargo, añadió que para ella era muy importante que su alumnado aprendiera a participar. Más adelante, en la entrevista, Antonia concretó que su tipo de participación ideal se caracterizaba por identificar los propios intereses de manera crítica, la empatía con los otros y la voluntad de construir una sociedad más justa: «Has de tener esta capacidad de empatía, de entender a los otros, pero al mismo tiempo debes saber cuáles son tus intereses para poderlos defender...». Para Antonia, esta participación no debe estar condicionada a las leyes sino que se puede actuar de manera a-legal o ilegal.

Antonia considera que las instituciones promueven la enseñanza de la democracia para «maquillar» sus intenciones reales: «No les interesa que la gente participe, cuanto más callados mejor!»⁷. Para la maestra, las instituciones tienen un proceder claro: aparentar ser democráticas (p.e. mediante la institucionalización de las ILP y la creación de la asignatura de educación para la ciudadanía) y actuar como autocráticas (p.e. impidiendo el debate sobre las ILP y privando de recursos la instauración y el desarrollo de la asignatura).

Las opiniones de la maestra parecen indicar que manifiesta una posición crítica respecto los motivos de la enseñanza de la participación y también al tipo de participación que desearía para su alumnado. Antonia pretende enseñarles que han de participar para luchar por sus derechos e intereses —esto implica no rehuir los conflictos— y que pueden usar cualquier mecanismo para hacerlo. En este sentido, estaríamos hablando de un modelo de participación próximo a la ciudadanía orientada a la justicia.

Por lo que se refiere a sus prácticas para enseñar a participar, Antonia destacó en el cuestionario la importancia que para ella tiene la escuela y el aula como espacios o lugares para enseñar o desarrollar el proceso democrático más allá de la enseñanza de determinados contenidos. En esta línea, la maestra priorizó las habilidades (tales como las comunicativas, las de resolución de problemas y las de pensamiento crítico y creativo) y las actitudes y los valores (sentido del deber, eficacia de la participación) por encima de los contenidos conceptuales (la participación, la política, el poder) y del estudio de los temas controvertidos. Asimismo, Antonia afirmó utilizar estrategias de discusión en el aula y de aprendizaje comunitario más frecuentemente que las clases magistrales.

La observación de las clases permitió precisar el significado que algunos de los términos tienen para la maestra, y también observar cómo se enseñan algunos de los contenidos señalados. En primer lugar, la maestra no seleccionó los contenidos conceptuales sino que utilizó mayoritariamente los facilitados por los materiales didácticos de la AP.⁸ De esta manera, no trabajó conceptos políticos ni relacionados con el poder. Las actitudes se trabajaron de manera implícita mediante su discurso en el aula y el clima que generó con su alumnado. Los alumnos y las alumnas pudieron y fueron instigados a participar en todo momento en el aula, aportando de manera organizada sus opiniones. Así se trabajaron actitudes y valores como la tolerancia, el sentido del deber y la eficacia de la participación.

Antonia trabajó explícitamente los tres tipos de habilidades (las comunicativas, las de resolución de problemas y las de pensamiento crítico y creativo) mediante los procesos de discusión en el aula. Ésta se planteó en dos formatos: *a)* un diálogo socrático en el que la lógica fue la del aprendizaje guiado, y *b)* la simulación de un caso. En ambos, la maestra intentó que su alumnado aprendiera nuevo vocabulario, se expresara correctamente y utilizara argumentos sólidos. Asimismo, una de las actividades observadas consistió específicamente en que el alumnado resolvió problemas ficticios.

Por lo que se refiere a las otras estrategias, Antonia no usó en ningún momento un modelo transmisivo de enseñanza. Sin embargo, cabe destacar que la actividad de aprendizaje comunitario que se observó consistió en una conferencia de una persona representativa de la comunidad y que esta actividad acabó convirtiéndose en una clase magistral.

En la entrevista, la maestra justificó sus prácticas a través de los modelos del proceso democrático y de la eficacia de la escuela (Kerr, 2004). Según su criterio, la enseñanza de la participación se debe fundamentar en que el alumnado participe en el aula y en la escuela, más que en la enseñanza de la participación como contenido. A su entender, el alumnado debería «tomar decisiones sobre el currículum y sobre la organización de la vida de la clase, por ejemplo de los horarios». Antonia considera que esta participación contribuiría a que el alumnado tuviera un ejemplo de micro-sociedad democrática que pudiera intentar reconstruir fuera de la escuela. Esta concepción de la enseñanza de la participación desde la propia práctica participativa hace que para Antonia sea fundamental trabajar habilidades y valores. De esta manera, considera esencial trabajar lo que ella denomina «confianza»: «la confianza con uno mismo y también con el colectivo... En educación hablamos poco de confianza, y es un valor muy importante...». En este sentido, Antonia describe la importancia de enseñar la actitud denominada «eficacia política».⁹

Esta misma concepción, que se puede describir como enseñar a participar mediante la participación, hace que para Antonia las actividades que tienen más sentido sean las de aprendizaje comunitario en el contexto escolar: «Por ejemplo... que las familias vengán a hacer talleres lo consideran una buena manera de participar... ¡Eh! Cuando ellos ayudan a los de P3 también lo entienden... O sea, yo creo que todo este intercambio, ellos lo entienden como una forma de participar, en este caso en la vida del centro...»

Antonia no entiende que se pueda utilizar un formato transmisivo para enseñar a participar: «Es que la teoría y la lección de libro no sirven, no creo que sirvan para nada...» y cree que el trabajo mediante temas controvertidos y discusiones en el aula puede ser útil para que el alumnado aprenda a tomar decisiones. Sin embargo, opina que cuando trabaja temas controvertidos su objetivo no es que el alumnado aprenda a participar: «A ver... En este caso, mi objetivo no era tanto que ellos aprendiera a participar como que tuvieran un criterio...».

Para Antonia, los contenidos conceptuales son importantes: «Yo creo que a cierta edad han de conocer las instituciones del Estado y qué quiere decir un Estado... y... ¡vale! (...) Poco crítico puedes ser y razonar si no sabes cómo está estructurado el cotarro, ¿no?». Sin embargo, Antonia considera que su alumnado de 6.º es demasiado joven para trabajar este tipo de contenido (especialmente en relación con la política y el poder), de tal forma que apuesta por acercar los contenidos a la «realidad» de su alumnado: «El tema de los impuestos, por ejemplo, siempre hago que aparezca en un momento u otro... Porque bueno... existe esta corriente de gente que no quiere pagar impuestos... Pues esto sí que lo pueden entender...».

Teresa

Teresa se jubiló el curso 2011/12, después de trabajar 36 años como profesora de geografía e historia. En su último curso enseñó a participar a su alumnado de 3.º de la ESO de un centro público periférico de Barcelona utilizando algunas horas de ciencias sociales para trabajar la AP.

En el cuestionario, Teresa respondió que enseñar a participar era «muy importante» para ella puesto que participar es básico para construir la sociedad del futuro. Para la docente, los ciudadanos deberían ser críticos y activos. En la entrevista, Teresa defendió la necesidad de participar siempre, argumentando la breve historia democrática de España: «Yo vengo de una época en que no te dejaban ejercer el voto y ahora que puedo siempre voy... Voy siempre, ¿no? Para que no digan que después... Mira... No vale nada la democracia porque como no participan... no quieren participar... Pues no les demos ese derecho...».

Teresa describió su propuesta de participación a partir de dos ideas: los valores y el compromiso activo. Por lo que se refiere a los valores, Teresa defendió que éstos debían estar vinculados a la igualdad, la justicia, el equilibrio económico y la defensa del medio ambiente. Según Teresa, el compromiso activo de los ciudadanos se debería

dar en todos los ámbitos y mediante todos los mecanismos no violentos.

Cuando se preguntó a Teresa por los motivos por los cuales consideraba que las instituciones públicas fomentaban la enseñanza de la participación, describió la denominada «crisis participativa»: «Porque la sociedad se está retrayendo mucho, ¿no? (...) Yo creo que se dan cuenta de esto... De que la gente cada vez ve las instituciones como una cosa más lejana y buscan la manera de que... bueno, de que la gente se identifique con ellos...».

Además, Teresa considera que esta supuesta «crisis participativa» está más que justificada: «Porque con un debate político como el que tenemos... ¡Pedir participación! ¡Que tampoco son tontos, los alumnos! También son críticos...». Teniendo en cuenta los tres elementos destacados por la docente (capacidad crítica, valores orientados a la justicia y la igualdad y compromiso social) se puede considerar que sus finalidades se orientan a una ciudadanía orientada a la justicia social.

Por lo que se refiere a la práctica, Teresa describió en el cuestionario que sus prácticas se caracterizaban por seleccionar mayoritariamente contenidos como la política, las habilidades de pensamiento crítico y creativo y el sentido del deber. Para la docente, las habilidades comunicativas, la participación, los temas controvertidos y el poder quedaron en segundo término. Teresa también señaló que para enseñar estos contenidos no priorizaba ni el modelo transmisivo, ni las discusiones en el aula ni el aprendizaje comunitario.

En las observaciones comprobé que contrariamente a lo manifestado, las clases de Teresa seguían una estructura bastante clara, fundamentada en las discusiones en el aula. En ellas, la profesora generaba un diálogo semiimprovisado siguiendo la lógica y los contenidos de los materiales. La discusión se fundamentó mayoritariamente en las ideas previas del alumnado, más que en un análisis del tema estudiado. Asimismo, las intervenciones de los alumnos no siguieron ningún orden establecido, participando mucho algunos y nada otros.

Por otro lado, la docente organizó una actividad de aprendizaje comunitario en la que el alumnado visionó una película y luego la discutió con el equipo realizador del film. En este sentido, la actividad de aprendizaje comunitario consistió en traer personas representativas de la comunidad al aula.

Teresa justifica esta combinación de actividades (discusiones y aprendizaje comunitario) porque entiende que en

los debates el profesorado puede orientar las opiniones y conocimientos del alumnado y las actividades de aprendizaje comunitario facilitan que el alumnado conozca nuevas realidades: «Que conocieran otras realidades... (...) Para ver realidades de vida... Que participar también es compartir, ¿no? En este sentido... ¿no?».

Sin embargo, Teresa afirmó que las actividades de aprendizaje comunitario fuera del centro no funcionaban porque el alumnado «no se las tomaba como una actividad seria».

En las clases observadas Teresa no seleccionó claramente ningún contenido, sino que usó aquéllos que venían especificados en los materiales. En contraste, en la entrevista Teresa explicó que consideraba de gran importancia enseñar contenidos como los temas controvertidos, la participación, el poder y todo tipo de habilidades (comunicativas, de pensamiento crítico, etc.). A su entender, los temas controvertidos contribuyen a que el alumnado adquiera empatía mientras que la enseñanza de los poderes favorece que el alumnado adquiera un mayor pensamiento crítico.

En cambio, la enseñanza de conceptos vinculados con la política tampoco es del todo útil según Teresa: «Ellos deben saber valorar qué es la democracia, ¿no? En qué consiste esto... Lo que pasa es que toda la teorización de los poderes del Estado... de las instituciones y tal... pues tú intentas hacerlo mucho a nivel de casa... Quién hace las normas, quién las cumple... Pero también les queda... [muy lejos] a esta edad...».

En todos estos casos, un criterio relevante para Teresa a la hora de seleccionar los contenidos es el interés del alumnado: «Sí, sí... Y esto [contenidos relacionados con el poder] les interesa mucho...». Sin embargo, hay que recordar que Teresa manifestó en el cuestionario que enseñaba muy frecuentemente contenidos relacionados con la política.

Finalmente, para Teresa la participación del alumnado en el aula es importante porque «si no tienes posibilidad nunca de decir lo que piensas u opinas, o de participar de alguna manera dentro de tu ámbito... acabas teniendo un caracol en un caparazón».

Teresa también utiliza su propia experiencia personal para convencer a su alumnado que debe participar: «Bueno... ¿criticas si tú no participas? ¿Qué vas a criticar? ¿Por qué te quejas si no haces nada? Y ésta es mi idea, ¿no? Yo siempre les digo... “Yo vengo de una época en que no nos dejaban ejercer el voto y ahora que puedo voy siempre... ¿no?”».

Judit

Judit tiene 53 años y es profesora de filosofía en un instituto público céntrico de Barcelona. Judit ha trabajado 26 años como docente ejerciendo distintos cargos de gestión en institutos de Barcelona y su área metropolitana. En el curso 2011/12 enseñó a participar a su alumnado de 4.º de ESO a través de una asignatura basada en los medios de comunicación, con la que vehiculó también la participación en la AP. Hay que destacar que en la entrevista, Judit describió claramente que para ella «la política y la educación son una única cosa» y se autoubicó en los principios de la pedagogía crítica.

En su primera manifestación al respecto, Judit describió la participación que le gustaría que tuvieran sus alumnos como una participación en «el tejido social de las asociaciones, la e-democracia, etc.». En la entrevista concretó sus finalidades educativas respecto a la participación: «Yo pienso que no podemos renunciar a que las personas sean combativas y tengan posicionamientos respecto a sus desigualdades y a sus situaciones... Y de alguna manera enseñarlos a recuperar el poder frente a aquellos que lo tienen gratuitamente y hacen uso... digamos... que muy ampulosamente y muy bien... Los nuestros deben saber que tienen poder, primero, y luego... hacerlo efectivo...».

Judit se posiciona claramente en la propuesta de la democracia radical y de la ciudadanía orientada a la justicia tanto por los valores que defiende (igualdad) como por los procesos que describe (emancipación y apoderamiento). También es crítica cuando describe los motivos que, según ella, impulsan a las instituciones públicas a fomentar la enseñanza de la participación: «Primero por la desafección política... Está clarísimo que la política y la democracia contemporánea son un fraude, pienso yo... Por lo tanto, es necesario atraer a la gente para que... bueno... jueguen a este juego... a este simulacro... sin una verdadera democracia detrás, ¿no?»

Tanto en el cuestionario como en la entrevista, Judit manifestó que intentaba enseñar todos los contenidos y utilizar todas las estrategias posibles para enseñar a participar. Entre sus prioridades se encontraba trabajar con temas controvertidos y enseñar a su alumnado el concepto del poder porque: «¡Conocer la realidad dialécticamente es imprescindible! Porque no todo es bonito o no todo es malo... Por lo tanto quiere decir que las cosas ocurren por muchos motivos... por muchas causas... Y es necesario saber la parte positiva y la parte negativa que han llevado a este proceso... ¿no? Por lo tanto... la lucha de clases...».

Sin embargo, en las clases observadas no se trabajó específicamente ningún tema controvertido ni ningún concepto directamente relacionado con el poder, sino que los contenidos de los materiales de la AP tuvieron un peso destacado. Se trabajaron las habilidades comunicativas del alumnado, no únicamente mediante el debate sino también mediante la lectura de imagen y de discurso (analizando una página web). La profesora tampoco trabajó las habilidades de resolución de problemas en las clases observadas, pero Judit argumenta que esta decisión fue consciente: «Yo no creo que se deba negar el conflicto, sino tratarlo, y muchas veces la clase no es suficiente para hacerlo... Porque el conflicto no necesariamente nace en la clase: nace en la sociedad... nace evidentemente en las situaciones de precariedad que tiene la sociedad...».

Judit también afirmó (tanto en el cuestionario como en la entrevista) que utiliza todos los métodos a su alcance para enseñar a participar. Para ella, en sus clases: «El tema del cine es fundamental. Presento problemas o las películas que yo elijo... presento problemas emocionales o sociales que pienso que son relevantes y a partir de aquí hacen un desarrollo que de alguna manera entiendo que puede ser significativo... Y al final de todo busco que la película tenga una lectura positiva o constructiva respecto al problema inicial (...) que se acabe resolviendo el problema en una dirección que es la búsqueda del bien común... (...) Por lo tanto, vemos la película, hacemos un trabajo de investigación sobre la misma... sobre un tema de la película... Por lo tanto, hay cuestionarios que preparo yo, después hay un debate y, finalmente... (...) si tuviera una materia de ciudadanía real, o de ciudadanía como a mí me gustaría, acabaría con voluntariado...».

En las clases únicamente se observaron actividades de tipo debate y deliberación (discusiones en el aula) y de aprendizaje comunitario. En este último caso, la actividad no consistió en «voluntariado», sino en la asistencia a una conferencia sobre medios de comunicación y pensamiento crítico. Judit describe esta incoherencia entre su discurso y su práctica por las dificultades que le ha puesto la administración y sus mismos compañeros para desarrollar proyectos que se alejaran de la «convencionalidad». Se siente juzgada por ellos.

Para la profesora, estos compañeros y las instituciones políticas han dificultado la construcción de una escuela democrática donde el alumnado pueda participar en la gestión del centro y en la construcción de saberes. Para la profesora, esta escuela democrática también debería contribuir a la enseñanza de la participación.

Tres docentes, una finalidad, tres estilos

De acuerdo con los datos, las tres docentes coinciden en su finalidad educativa: la enseñanza de una participación

orientada a la justicia, un modelo de participación subalterno propio de la democracia radical. Sin embargo, las docentes utilizan modelos de enseñanza muy dispares que se sintetizan en la siguiente tabla:

Tabla 3. Las finalidades y las prácticas de enseñanza de Antonia, Teresa y Judit

| | Finalidad | Modelo de enseñanza (Galichet, 1998) | Modelo de enseñanza (Kerr, 2004) | Nivel de aplicación (Galichet, 1998) | Principales contenidos | Principales estrategias |
|---------|---------------------------------------|---|--|---|--|--------------------------------|
| Antonia | Participación orientada a la justicia | Modelo analógico | Proceso democrático y eficacia de la escuela | Ontológico | Marcados por los materiales. Habilidades comunicativas y confianza | Discusiones en el aula |
| Teresa | Participación orientada a la justicia | Modelo mimético | Participación cívica y conocimiento cívico | Inteligible | Marcados por los materiales. La política, habilidades comunicativas y el sentido del deber | Discusiones en el aula |
| Judit | Participación orientada a la justicia | Modelo realista | Proceso democrático y participación cívica y conocimiento cívico | Inteligible | Marcados por los materiales. Temas controvertidos, el poder y habilidades comunicativas | Discusiones en el aula |

Fuente: Elaboración propia.

Las finalidades de Antonia se orientarían a la propuesta subalterna de la participación radical u orientada a la justicia. La concepción del aprendizaje que tiene Antonia se aproxima a lo que Galichet (1998) denominó «ontológico» y que se asemeja a la propuesta de Dewey (1985) en *Democracia y escuela*. La maestra también entiende que el alumnado aprende a participar a través del denominado modelo del proceso democrático y de la eficacia de la escuela (Kerr, 2004). Antonia cree que la mejor manera para enseñar a participar críticamente sería mediante la democratización de la escuela (aplicación ontológica del modelo analógico de Galichet, 1998), y sus prácticas van en esta línea.

Teresa también defiende una participación orientada a la justicia social pero sus prácticas no son coherentes con esta finalidad. Aunque Teresa manifiesta la importancia de salir del centro y de trabajar temas controvertidos (propios del modelo realista de Galichet, 1998), sus clases tienen un componente más claro de «charla» y de «ejemplaridad del maestro» propio del modelo mimético descrito por Galichet (1998). Teresa aplica este modelo básicamente a través de la concepción inteligible pero también mediante la sensible (visitas) y la ontológica (ejemplaridad del maestro).

Finalmente, Judit manifiesta abierta y específicamente que sus finalidades educativas son las de la pedagogía radical y que por lo tanto su propuesta de participación es la participación radical. Según la profesora, para enseñar esta participación deberían combinarse distintas estrategias de enseñanza (modelo de la participación cívica y el conocimiento cívico de Kerr, 2004; propuesta inteligible de Galichet, 1998) con una cultura democrática en el centro y en el aula (modelo del proceso democrático de Kerr, 2004; propuesta ontológica de Galichet, 1998). En este sentido, la propuesta de Judit iría en la línea de todas las variantes que Galichet (1998) atribuye al modelo realista. Sin embargo, sus prácticas no acaban convergiendo al cien por cien con este modelo porque, según ella, los centros donde trabaja, la falta de recursos, el desprecio de las instituciones e incluso sus compañeros se lo impiden.

DISCUSIÓN

El análisis de los datos muestra que existen algunas semejanzas y muchas diferencias entre estas tres docentes que comparten una finalidad: la enseñanza de una participación orientada a la justicia.

Por un lado, las docentes tienen una finalidad común (la participación orientada a la justicia) y una interpretación parecida de las razones que tienen las instituciones para fomentar la enseñanza de la participación. Sin embargo, la interpretación que hacen de sus prácticas es totalmente diferente.

Las docentes conciben que la enseñanza de la participación crítica debe realizarse de distintas maneras: mediante distintos niveles de aplicación (sensible, inteligible y ontológico según Galichet, 1998) y mediante diferentes concepciones del aprendizaje de la participación (proceso democrático, eficacia del centro y conocimiento cívico según Kerr, 2004). Una vez concretadas, sus propuestas tienen una mayor coherencia con sus concepciones sobre el aprendizaje que con sus finalidades. En este sentido, la importancia de la didáctica es clave para seguir resaltando que los contenidos que se enseñan deben determinar el cómo se enseñan si se desea contribuir a una u otra finalidad.

Por otro lado, aunque las propuestas sobre cómo se debería enseñar son muy distintas, las prácticas de las tres docentes no son tan diferentes. Las tres profesoras utilizaron mayoritariamente los contenidos delimitados por los materiales. En este caso los datos sugieren que las docentes utilizaron estos contenidos para que su alumnado pudiera trabajar con ellos en los encuentros de la AP con otros alumnos y alumnas.

Consecuentes con esta selección, las docentes trabajaron muy pocos contenidos relacionados con los temas controvertidos y con la política. Por un lado, en las entrevistas, las docentes no relacionaron la enseñanza de los temas controvertidos y la participación (más allá de la contribución al pensamiento crítico). Esta relación ha sido constatada por investigaciones previas —al menos en el caso de la participación «neutra» (ver Hess, 2008)—, pero las docentes no conocían estas investigaciones.

Por otro lado, el discurso de las docentes sobre la enseñanza de contenidos relacionados con la política es contradictorio: creen que es un contenido importante pero se muestran reticentes a enseñarlo. Las maestras argumen-

tan su reticencia a partir del hecho que son contenidos que quedan «muy lejos» a su alumnado y, por lo tanto, son poco motivadores. También en este caso, las concepciones del aprendizaje de las docentes a través de su mención implícita del constructivismo de Piaget tienen una mayor incidencia en sus prácticas que sus finalidades educativas.

En lo que se refiere a las estrategias de aprendizaje, las tres docentes consideran que se debería dar una mayor importancia al aprendizaje comunitario. Sin embargo, el miedo a las cuestiones disciplinares o las dificultades logísticas hace que las docentes utilicen menos este tipo de actividades.

Para finalizar es necesario hacer algunas consideraciones sobre la enseñanza de la participación. En primer lugar, como ya indicaron Sant (2010) y González (2012), algunos docentes quieren enseñar a su alumnado una participación crítica, radical y orientada a la justicia social. Sin embargo, en contraste con González (2010) y en la línea de Audigier (2002), Harber y Serf (2006) y Evans (2006), esta investigación parece indicar que no todo el profesorado que tiene esta finalidad enseña en coherencia. Los datos sugieren que en los casos observados esta incoherencia se debe a que el profesorado: *a)* da prioridad a la concepción sobre las teorías del aprendizaje que a sus finalidades (como ya señaló Evans, 2006), *b)* no dispone de los conocimientos para saber cómo enseñar temas concretos como la participación, y *c)* no dispone del poder ni de los recursos para transformar los centros educativos en una versión más democrática de sí mismos.

Sin embargo, cabe decir que Teresa, Antonia y Judit han seguido y siguen trabajando para educar en una ciudadanía y una participación más crítica. Su voluntad de mejora se explicita en su disposición en colaborar y aprender de esta investigación. Desde la didáctica de las ciencias sociales debemos contribuir a formar docentes críticos, pero también hemos de colaborar con aquellos que ya lo son, para que tengan los conocimientos, las habilidades y la fuerza necesaria para dar coherencia a sus prácticas en función de sus finalidades.

NOTAS

¹ Edda Sant Obiols es doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universitat Autònoma de Barcelona, profesora de ciencias sociales del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya y actualmente está contratada mediante una beca FPU por el Departament de didàctica de la llengua, la literatura i les ciències socials de la UAB.

² Esta investigación ha sido financiada a través de una beca FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (AP2009-4393) y forma parte de la tesis doctoral «La enseñanza y el aprendizaje de la participación» realizada en la Universitat Autònoma de Barcelona y supervisada por el doctor Joan Pagès.

³ Para un análisis más extenso consultar Morales (2005).

⁴ Los resultados indican que las discusiones en el aula (Quinteler, 2010; Ødegård *et al.*, 2008), los temas controvertidos (Long y Long, 1975; Hess, 2008) y un clima abierto en el aula (Torney-Purta *et al.*, 2001; Hahn, 1998) pueden promover la participación. Todavía existe debate sobre la incidencia de las actividades de aprendizaje comunitario (Yates *et al.*, 1997; Metz *et al.*, 2003; Quintelier, 2010; Zaff *et al.*, 2008; Claes *et al.*, 2009, Ng, 2009).

⁵ En catalán: «La participació d'infants i joves. Fem sentir la nostra veu!».

⁶ La cuarta fase es la reconstrucción pero en este artículo no se presentan los resultados de la misma.

⁷ Las citas de las docentes han sido traducidas del catalán. Se ha intentado hacer una traducción fiel de sus palabras.

⁸ Para un análisis de los materiales de la AP ver Sant (2012).

⁹ La eficacia política (Campbel, Gurin y Miller, 1971) es probablemente la actitud política más estudiada (Hahn, 1998) y se define como «*feeling that individual political action does have, or can have, an impact upon the political process*» (Campbel *et al.*, 1971: 187). Tiene dos componentes: la eficacia política externa y la interna. La eficacia interna capta «la creencia del individuo de tener a su disposición medios para influir en la política y de que su intervención tiene importancia» (Magre y Martínez, 1996: 279). La eficacia externa, en cambio, sería una orientación valorativa, ya que «plasma la percepción de que las autoridades o el régimen son sensibles a sus demandas, incorporando en la efectividad política personal la sensibilidad de las elites» (Magre y Martínez, 1996: 279).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBA, N. DE. (2009). «Parlamento Joven: una experiencia de educación para la ciudadanía democrática». *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 73-84.

ALBA, N. DE., GARCÍA, F.F., ESTADA, P. y HERRERO, T. (2009). «La participation des enfants et des jeunes dans les écoles espagnoles: expériences à Séville». *Carrefours de l'Éducation*, 28, pp. 111-122.

ANDUIZA, E. (2001). *Actitudes, valores y comportamiento político de los jóvenes españoles y europeos. Un estudio comparado*. Madrid: Injuve

AUDIGIER, F. (2002). «Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: Temas, métodos y preguntas». *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, pp. 3-16.

BAÑOS, J. (2006). «Teorías de la democracia: debates actuales». *Andamios*, 2(4), pp. 35-58.

BENNET, W. L., WELLS, C. y RANK, A. (2008). *Young Citizens and Civic Learning: Two Paradigms of Citizenship in the Digital Age*. Center for Communication and Civic Engagement. Washington: University of Washington.

CAMPBELL, A., GURIN, G. y MILLER, W. E. (1971). *The Voter Decides*. Westport: Greenwood Press.

CANAL I CARDÚS, M. y SANT, E. (2012). «¿Qué proponen los profesores de ciencias sociales y de educación para la ciudadanía para enseñar a participar? El caso de siete profesores catalanes». En: ALBA, N., GARCIA, F. y SANTISTEBAN, A. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Vol. II*. Sevilla: Díada-APUDCS. pp. 537-543.

CANO, J. (2011). «Les audiències públiques als nois i noies de barcelona. Infància. Butlletí dels professionals de la infància i l'adolescència, 52.

CHOMSKY, N. (2001). *El miedo a la democracia*. Barcelona: Crítica.

CLAES, E. y QUINTELIER, E. (2009). «Newspapers in Education: A Critical Inquiry into the Effects of Using Newspapers as Teaching Agents». *Educational Research*, 51(3), pp. 341-363.

COHEN, L., MANION, L. y MORRISON, K. (2011). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge.

CRESWELL, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousands Oaks: Sage.

DAVIES, I., FLANAGAN, B., HOGARTH, S. y MOUNTFORD, P. (2009). «Asking Questions About Participation». *Education Citizenship and Social Justice*, 4(1), pp. 25-40.

EVANS, M. (2006). «Educating for Citizenship: What Teachers Say and What Teachers Do». *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 29(2), pp. 410-435.

FERRARE, J. J. (2009). «Can Critical Education Research Be "Quantitative"?» En: APPLE, M.W., AU, W. y GANDIN, L.A. *The Routledge International Handbook of Critical Education*. Nueva York: Routledge. pp. 465-481.

GALICHET, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. París: Anthropos.

GALICHET, F. (2002). «La citoyenneté comme pédagogie: réflexions sur l'éducation à la citoyenneté». *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), pp. 105-124.

GARCÍA, G. y MARTÍN, I. (2010). «La participación política de los jóvenes españoles en perspectiva comparada». En: TORCAL, M. (ed.), *La ciudadanía europea en el siglo XXI. Estudio comparado de sus actitudes, opinión pública y comportamiento político*. Madrid: CIS. pp. 201-236.

GARCÍA PÉREZ, F.F. y ALBA FERNÁNDEZ, N. DE. (2007). «Educar en la participación como eje de una Educación Ciudadana. Reflexiones y experiencias». *Didáctica Geográfica*, 9, pp. 243-258.

GARCÍA PÉREZ, F.F. y ALBA FERNÁNDEZ, N. DE. (2012). «La educación para la participación ciudadana entre dos polos: el

simulacro escolar y el compromiso social». En: ALBA, N., GARCÍA, F. y SANTISTEBAN, A. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Vol. II*. Sevilla: Díada- APUDCS. pp. 297-306.

GIROUX, H. A. (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Popular.

GONZÁLEZ BALLEBÒ, I. (2007). *Participació, política i joves. Una aproximació a les pràctiques polítiques, la participació social i l'afecció política de la joventut catalana*. Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadana. Secretaria de Joventut.

GONZÁLEZ, G. (2009). «Qué significa para los profesores de Ciencias Sociales educar para la ciudadanía. Ideas desde Cataluña». En: ÁVILA, R., BORGHI, B. y MATTOZI, I. (eds). *La educación para la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la «estrategia de Lisboa»*. Bolonia: Patrón. pp. 69-76.

GONZÁLEZ, G. (2010). «El profesorado y la enseñanza de la educación para la ciudadanía». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, pp. 29-37.

GONZÁLEZ, G. (2012). «La participación en la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Una investigación sobre las representaciones sociales del profesorado». En: ALBA, N., GARCÍA, F. y SANTISTEBAN, A. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Vol. II*. Sevilla: Díada- APUDCS. pp. 233-240.

GRAMSCI, A. (1985). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Horg del libro.

HABERMAS, J. (1988). *La lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Tecnos.

HAHN, C. L. (1998). *Becoming Political. Comparative Perspectives on Citizenship Education*. Nueva York: State University of New York Press.

HARBER, C. y SERF, F. (2006). «Teacher Education for a Democratic Society in England and South Africa». *Teaching and Teacher Education*, 22, pp. 986-997.

HELD, D. (1997). *La democracia y el orden global, del Estado moderno al gobierno cosmopolita*. Madrid: Paidós.

HESS, D. (2008). «Controversial Issues and Democratic Discourse». En: LEVSTIK, L. S. y TYSON, C.A. (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. Nueva York; London: Routledge. pp. 124-136.

HURSH, D.W., ROSS, E.W. (eds.). (2000). *Democratic Social Education. Social Studies for Social Change*. Nueva York: Falmer Press.

INGLEHART, R. (1997). *Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies*. Princeton: Princeton University Press.

INJUVE (2012). «Jóvenes, Actitudes Sociales y Políticas y Movimiento 15-M». [en línea] <http://www.injuve.es/observatorio/>

[valores-actitudes-y-participacion/jovenes-actitudes-sociales-y-politicas-y-movimiento-15-m](#) (Consulta, 16 de Abril de 2013).

JONHSON R.B., ONWUEGBUZIE, A.J. y TURNER, L.A. (2007). «Towards a Definition of Mixed Methods Research». *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), pp. 112-133.

KAASE, M. y NEWTON, K. (1995). *Beliefs in Government*. Nueva York: Oxford University Press.

KERR, D., LINES, A., BLENKINSOP, S. y SCHAGEN, I. (2002). *England's Results from the IEA International Citizenship Education Study: What Citizenship and Education Mean to 14 Year Olds* (DfES Research Report 375). Londres: DfES.

KERR, D. (2004). «Changing the Political Culture: Reviewing the Progress of the Citizenship Education Initiative in England». *Paper presented at the American Educational Research Association. San Diego (EUA)*, Abril, 12-16, 2004.

KLINGEMANN, H.D. y FUCHS, D. (eds.). (1995). *Citizens and the State*. Oxford: Oxford University Press.

LAUTIER, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Presses Universitaires du Septentrion.

LEENDERS, H., VEUGELERS, W. y DE KAT, E. (2008). «Teachers' Views on Citizenship Education in Secondary Education in The Netherlands». *Cambridge Journal of Education*, 38(2), pp. 155-170.

LONG, S. y LONG, R. (1975). «Controversy in the Classroom. Student Viewpoint and Educational Outcome». *Teaching Political Science*, 2(3), pp. 275-299.

MACPHERSON, C. B. (1997). *La democracia liberal y su época*. Madrid: Alianza Editorial.

MAGRE, J. y MARTÍNEZ, E. (1996). «La cultura política». En: CAMINAL BADIA, M. (ed.), *Manual de ciencia política*. Madrid: Tecnos. pp. 263-289.

MEJÍAS, E. (2006). *Jóvenes y política* (FAD). Madrid: Injuve.

METZ, E., MCLELLAN, J. y YOUNISS, J. (2003). «Types of Voluntary Service and Adolescents' Civic Development». *Journal of Adolescent Research*, 18, pp. 188-203.

MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage.

MORALES, L. (2005). «¿Existe una crisis participativa? La evolución de la participación política y el asociacionismo en España». *Revista Española de Ciencia Política*, 13, pp. 51-87.

MOUFFE, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.

MOUGNIOTTE, A. (1999). *Pour une éducation au politique en collège et lycée*. París: L'Harmattan.

NG, S. W. (2009). «Transformation of Students into Active and Participatory Citizens: An Exploratory Study in Hong Kong». *Educational Research for Policy and Practice*, 8(3), pp. 181-196.

- NORRIS, P. (2002). *Democratic Phoenix: Reinventing Political Activism*. Nueva York: Cambridge University Press.
- ØDEGÅRD, G.; BERGLUND, F. (2008). «Political Participation in Late Modernity among Norwegian Youth: An Individual Choice or a Statement of Social Class?». *Journal of Youth Studies*, 11(6), pp. 593-610.
- PATEMAN, C. (1989). «The Civic Culture. A Philosophic Critique». En: Almond, G.A. y Verba, S. *The Civic Culture Revisited*. Newbury Park: Sage. pp.57-102.
- PHARR, S. J. y PUTNAM, R. (eds.). (2000). *Disaffected Democracies: What's Troubling the Trilateral Countries?* Princeton: Princeton University Press.
- POPKIEWITZ, T. S. (1977). «The Latent Values of the Discipline-Centered Curriculum». *Theory and Research in Social Education*, 5(1), pp. 41-60.
- PUTNAM, R. D. (2001). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Nueva York: Simon and Schuster.
- PUTNAM, R. y GOSS, K.A. (2002). «Introduction. En: PUTNAM, R. (Ed.), *Democracies in Flux. The Evolution of Social Capital in Contemporary Societies*. Nueva York: Oxford University Press. pp. 3-20.
- QUINTELIER, E. (2010). «The Effect of Schools on Political Participation: A Multilevel Logistic Analysis». *Research Papers in Education*, 25(2), pp. 137-154.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2a ed.). Archidona Málaga: Aljibe.
- ROMERO MORANTE, J. (2012). «¿Socialización política programada? Una aproximación dilemática a la investigación sobre las complejas relaciones entre educación y participación ciudadana». En: ALBA, N., GARCÍA, F. y SANTISTEBAN, A. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Vol. II*. Sevilla: Díada-APUDCS. pp. 257-273.
- ROSS, E. W. (2000). «Redrawing the Lines: The Case Against Traditional Social Studies Instruction». En: HURSH, D. W. y ROSS, E. W. (eds.), *Democratic Social Education. Social Studies for Social Change*. Nueva York: Falmer Press. pp. 43-63.
- ROSS, E.W. y VINSON, K.D. (2012). «La educación para una ciudadanía peligrosa». *Enseñanza de las ciencias sociales*, 11, pp. 73-86.
- SALOMON, L. M. (2001). *La sociedad civil global. las dimensiones del sector no lucrativo*. Bilbao: Fundación BBV.
- SANT, E. (2010). *Què entenen els joves per participació democràtica?* Unpublished Treball de Recerca, Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials. UAB.
- SANT, E. (2011). «La evaluación de la participación democrática». En: MIRALLES, P., MOLINA, S. y SANTISTEBAN, A. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Murcia: APUDCS. pp. 423-232.
- SANT, E. (2012). «El análisis de propuestas didácticas orientadas a la enseñanza de la participación democrática. El caso de "L'Audiència Pública als nois i les noies de la ciutat de Barcelona"». En: ALBA, N., GARCÍA, F. y SANTISTEBAN, A. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Vol. II*. pp. 293-502. Sevilla: Díada- APUDCS.
- SANTISTEBAN, A., PAGÈS, J. (2007). *El marco teórico para el desarrollo conceptual de la educación para la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer.
- SMYTH, J. (1989). «Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education». *Journal of Teacher Education*, 4 (2), pp. 2-9.
- STAKE, R.E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- THORNTON, S. J. (1991). «Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies». En: SHAVER, R.J.Y. (ed.). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies* (pp. 237-248). Nueva York: Macmillan.
- TORNEY-PURTA, J., LEHMANN, R., OSWALD, H. y SCHULZ, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Participation at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- WESTHEIMER, J. y KAHNE, J. (2004). «What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy». *American Educational Research Journal*, 41(2), pp. 237-269.
- YATES, M., y YOUNISS, J. (1997). «Engendering Civic Identity Through Community Service». Paper presented at the *Biennial Meeting of the Society for Research on Child Development*. Washington, DC, Abril 3-6, 1997.
- ZAFF, J. F., MALANCHUK, O., y ECCLES, J. S. (2008). «Predicting Positive Citizenship from Adolescence to Young Adulthood: The Effects of a Civic Context». *Applied Developmental Science*, 12(1), pp. 38-53.