

LA EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA ENTRE DOS POLOS: EL SIMULACRO ESCOLAR Y EL COMPROMISO SOCIAL¹

Francisco F. García Pérez y Nicolás de Alba Fernández*

Universidad de Sevilla

LA EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN EN PRIMER PLANO

La educación para la ciudadanía constituye, desde hace años, una constante en los planteamientos educativos, tanto por razones de fondo –su valor educativo intrínseco– como por razones más coyunturales –como respuesta a la desafección de las jóvenes generaciones respecto al funcionamiento político convencional en nuestras sociedades– (Torney-Purta *et al.*, 2001; Torney-Purta & Barber, 2005; Benton *et al.*, 2008). Pero la educación para la ciudadanía –para serlo de verdad– ha de tener como componentes básicos la participación activa y el compromiso con los problemas sociales (Hahn, 2001; Dam & Volman, 2004; Delval, 2006; Trilla y Novella, 2011; Pagès y Santisteban, 2011). De ahí la relevancia de la *educación para la participación ciudadana*.

Sin embargo, la incorporación de la participación a los procesos educativos no resulta fácil, pues el carácter de acción inherente a la actividad participativa entra en conflicto con la estructura escolar –que suele propiciar, por su propia inercia, en el alumnado una especie de sumisa inacción–, y, más concretamente, resulta poco compatible con el mundo de los contenidos académicos. Es ese un universo de saberes que se presentan como acabados, cristalizados y que, por consiguiente, resultan aptos, sobre todo, para quedar recogido en los libros de texto y ser medidos a través de exámenes, aspectos a los que la participación no puede ser fácilmente sometida. Asimismo, el compromiso vincula la participación no sólo a la acción concreta sino al mundo de los valores y actitudes, un mundo igualmente poco contemplado, realmente, por la cultura escolar convencional, pese a las proclamas de los documentos oficiales en sentido contrario.

En todo caso, es indudable la necesidad de incorporar la educación para la participación al contexto escolar, integrando las aportaciones que se han realizado, sobre todo,

¹ Este trabajo es resultado parcial de la fase primera de desarrollo del Proyecto I+D+i, con referencia EDU2011-23213, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y por Fondos FEDER, denominado “Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana”, con plazo de ejecución de 01/01/2012 al 31/12/2014.

* Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia, s/n. 41013 Sevilla. E-Mails: ffgarcia@us.es; ndealba@us.es.

desde la educación no formal, ámbito en el que existen muchas e interesantes experiencias educativas. En ese campo se viene desarrollando el trabajo de nuestro equipo de investigación, en confluencia con líneas de investigación desarrolladas por otros grupos, como queda recogido en diversas aportaciones presentes en esta misma obra. Desde esta perspectiva voy a presentar algunas reflexiones derivadas de nuestra experiencia de investigación sobre proyectos de educación para la participación ciudadana desarrollados por nuestro equipo de investigación o por equipos próximos².

PROYECTOS DE EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN EN SEVILLA

Nuestra investigación se ha centrado en el análisis y valoración del funcionamiento de varios programas de educación para la participación, cuyas dificultades de funcionamiento y potencialidades educativas hemos intentado entender. Los resultados que estamos obteniendo, contrastados con otros resultados de proyectos similares, están abriendo un camino de investigación dirigido a la definición y experimentación de estrategias formativas que faciliten la incorporación de la participación ciudadana –y, en general de los contenidos ligados a valores y vinculados a la acción social– por parte de los docentes a los programas educativos que se desarrollen en sus aulas, estrategias que pudieran redundar, en definitiva en la mejora de la educación (García Pérez, 2006; Romero y Luis, 2007).

Mantenemos así la pretensión de vincular –de acuerdo con el marco de referencia en que nos basamos, el modelo didáctico de “investigación en la escuela” (García Pérez, 2000)– dos aspectos de la educación que consideramos inseparables y cuya interacción resulta clave: la construcción del conocimiento en el alumnado y el desarrollo profesional del profesorado. Esta línea de investigación espera contribuir, en ese sentido, al desarrollo de un modelo educativo más acorde con las exigencias que la sociedad le está planteando a la educación.

Las reflexiones y conclusiones que vamos a exponer aquí para el debate se derivan, sobre todo, del conocimiento y análisis de varios programas desarrollados en la provincia de Sevilla: el programa de presupuesto participativos del Ayuntamiento de Sevilla con niños y jóvenes (llevado a cabo por un equipo de investigación de la Universidad de Sevilla) y otros dos programas sobre los que directamente se ha desarrollado la investigación de nuestro equipo: Ecoescuelas y el denominado “Parlamento Joven”. En los tres constituye un eje central la idea de educación para la participación ciudadana por parte de niños y jóvenes, si bien en el caso de Ecoescuelas la Educación Ambiental es el referente y marco del desarrollo del programa. Vamos a exponer muy brevemente los rasgos de estos programas, para centrarnos, posteriormente, en el comentario de algunas conclusiones. Para ello tomaremos como referencia fundamental el Parlamento Joven.

² Nuestra investigación se ha desarrollado, básicamente a través del Proyecto I+D SEJ2006-08714/EDUC, financiado por el MEC y por Fondos FEDER, denominado “Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: Dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana” (octubre 2006 / septiembre 2009), proyecto que tiene su continuidad en el que ahora estamos iniciando (EDU2011-23213), citado en la nota al pie nº 1.

El programa de los *Presupuestos Participativos de Sevilla para Niños y Jóvenes*³ se enmarca en el proceso de implantación de los presupuestos participativos municipales en la ciudad de Sevilla, ocurrida a partir del cambio de gobierno municipal en el año 2003 (que inició una etapa de 8 años de gobierno de coalición de izquierda). En paralelo al proceso general de la puesta en marcha de esta iniciativa municipal general surgió la idea de iniciar un proceso que implicara a los niños y jóvenes en la experiencia de los presupuestos participativos de la ciudad. En este caso, por tanto, el programa estaba dirigido tanto a niños como a adolescentes y jóvenes.

Este proyecto toma como referente la escuela, pero no se limita a ella en exclusiva, de modo que pueden integrarse en el mismo chicos y chicas desde otro tipo de colectivos infantiles o juveniles (asociaciones, clubes, etc.). En los diferentes centros educativos o colectivos juveniles se trabaja una serie de materiales didácticos con el fin de presentar la experiencia a los participantes. Como resultado del desarrollo de su trabajo, los niños y jóvenes -dinamizados por los denominados “grupos motores”- elaboran una serie de propuestas que son llevadas por sus representantes a las asambleas generales de los Presupuestos Participativos de la ciudad. Las propuestas suelen estar relacionadas con aspectos como la dotación y mejora de los centros escolares del barrio o la organización de talleres y actividades de diverso tipo en los centros cívicos municipales.

El programa *Ecoescuelas* es un programa de ámbito internacional, promovido por la Foundation for Environmental Education (FEE) –en España Asociación de Educación Ambiental y del Consumidor (ADEAC)⁴- que pretende introducir y potenciar la Educación Ambiental para el desarrollo sostenible y la gestión y certificación ambiental en centros de educación infantil, primaria y secundaria (Cano Villanueva, 2002).

Su enfoque de educación para la participación pretende involucrar a los centros escolares en un proceso significativo de mejora de su entorno y de la comunidad local, incidiendo en la vida cotidiana e implicando a la totalidad de la comunidad educativa del centro escolar: alumnado, profesorado, madres y padres, personal directivo, administrativo y de servicios, etc. Por otra parte, favorece la implicación de las autoridades municipales, requiriendo su colaboración para que las ideas surgidas en los centros sean llevadas a la práctica dentro y fuera del entorno escolar y se facilite la participación ciudadana en el desarrollo sostenible del municipio, conectando así con las iniciativas dirigidas a la elaboración de Agendas Locales 21. Fomenta, pues, un papel activo y participativo en el alumnado tendente a mejorar el medio ambiente local, a través de medidas surgidas en los centros.

En Andalucía, el programa *Ecoescuelas* es convocado anualmente por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (en colaboración con ADEAC), existiendo en la actualidad más de 200 centros implicados. En nuestro caso hemos trabajado con centros de la provincia de Sevilla. Para participar en el programa, tiene

³ El programa educativo –en su etapa de pleno desarrollo- fue gestionado por el “Equipo de los Presupuestos Participativos de Sevilla: Laboraforo”. Puede verse información al respecto en: <http://www.grupo.us.es/laboraforo/>. Por otra parte, se puede ver información general sobre los Presupuestos Participativos del Ayuntamiento de Sevilla en: <http://www.sevilla.org/presupuestosparticipativos/init.do>.

⁴ Puede consultarse la web: <http://www.adeac.es/>.

que estar implicado al menos un 20% del profesorado del centro y el alumnado correspondiente y comprometerse a trabajar en equipo, y con una metodología basada en la investigación. Además han de estar implicados –como se ha dicho– personal no docente, ayuntamiento, asociaciones de madres y padres, etc. Todos estos sectores tienen representación en un Comité Ambiental que es el motor de la Ecoescuela. El trabajo básico de cada ecoescuela consiste en la realización de una ecoauditoria (en forma de investigación) del centro en cuatro ámbitos: gestión de la energía, gestión de los residuos, gestión del agua y entorno físico y humano del centro. Con los resultados se elabora un informe de la situación ambiental del centro (deficiencias, posibles mejoras, búsqueda de recursos, implicación...) y un plan de acción a corto, medio y largo plazo, así como un código de conducta que suscriben y se comprometen a llevar a cabo todas las personas implicadas en la ecoescuela. Cuando el centro ha conseguido unos determinados logros (a nivel ambiental, a nivel didáctico a nivel de funcionamiento...) se le concede un galardón consistente en una “bandera verde”, que certifica que ese centro es ecológico y promotor de desarrollo sostenible; este galardón hay que renovarlo cada año.

El *Parlamento Joven* –programa⁵ que ha sido objeto central de nuestra investigación– está dirigido a jóvenes escolares de la Educación Secundaria Obligatoria (entre 12 y 16 años) y pretende crear una estructura estable de participación en diversos municipios de la provincia de Sevilla (actualmente más de 30), incorporando a las políticas locales la perspectiva juvenil y creando un espacio en el que adolescentes y jóvenes puedan poner en común la visión que tienen de su pueblo, así como plantear los problemas que les afectan y las propuestas de mejora para resolverlos. La experiencia involucra, pues, tanto al alumnado como a los Ayuntamientos, como también a los centros educativos implicados (en este caso los Institutos de Educación Secundaria de los diversos municipios).

La puesta en marcha y la consolidación del programa se realizan de forma tutelada a lo largo de dos cursos escolares por parte de la Secretaría Educativa del propio programa (miembros del colectivo Argos, entidad impulsora de la idea, amparada por la Diputación Provincial de Sevilla). A partir del tercer curso la asesoría se reserva sólo para temas concretos y a demanda de los municipios, quedando la gestión del programa en manos del Agente de Dinamización Juvenil (ADJ) de cada ayuntamiento.

Esta especie de “ayuntamiento juvenil” de cada pueblo participante se constituye mediante la elección de 20 jóvenes escolares (de 1º y 2º de ESO) del IES (o de los IES) de la localidad. Para ello se usa un sistema básico de elección mediante un sorteo, combinándolo con la selección directa de algunos miembros por parte de los educadores responsables del proceso.

⁵ Este programa –al que quizás le cuadraría mejor el nombre de “Ayuntamiento Joven”–, propuesto por el colectivo “Argos, Proyectos Educativos”, ha sido asumido por el Área de Juventud de la Diputación Provincial de Sevilla. Por las características de nuestra aportación, no nos detenemos en la descripción del programa Parlamento Joven, del que se ocupa otro de los capítulos de esta obra (“Parlamento Joven” y “Seguro que te mueves”: itinerario de participación juvenil en los ayuntamientos), firmado por el colectivo “Argos. Proyectos educativos S.L.”. Por lo demás, para una información más detallada sobre el Parlamento Joven puede consultarse: Ferreras *et. al.* (2006). Para una descripción y valoración de diversos aspectos de la experiencia, puede verse: García Pérez y De Alba, 2007 y 2009; García Pérez *et al.*, 2009.

El programa se desarrolla en varias fases, a lo largo de las cuales los alumnos debaten los problemas de su pueblo o su ciudad. Entre todos terminan seleccionando los problemas más relevantes y realizando propuestas de solución para exponerlas en una sesión plenaria en el ayuntamiento ante el alcalde; de ahí surge un compromiso del alcalde de trabajar, con la colaboración de los jóvenes, para solucionar esos problemas. En la experiencia habida hasta ahora los asuntos que más han preocupado a los jóvenes parlamentarios han sido los relacionados con los espacios de ocio, la inseguridad y el vandalismo, las drogas y el medio ambiente urbano.

ALGUNAS CONCLUSIONES OBTENIDAS A PARTIR DE LA EXPERIENCIA INVESTIGADORA

Vamos a recoger a continuación –como hemos dicho– algunas reflexiones y conclusiones derivadas de nuestra experiencia de investigación en relación con los programas citados –en especial, el Parlamento Joven–, con el ánimo, básicamente, de promover el debate científico en torno a las dificultades y posibilidades de la educación para la participación en el sistema escolar y de contribuir al establecimiento de estrategias formativas en relación con el profesorado implicado en estos programas.

La fuerza de la cultura escolar

El sistema escolar no rechaza –suele asumir– los proyectos de educación para la participación –y otras iniciativas transversales–, pero desvirtúa la potencialidad educativa de estos programas. Y esto, por dos razones, básicamente porque dichos programas no encajan bien en el sistema escolar –dado que tienen una lógica muy diferente⁶–, y, específicamente, no pueden ser fácilmente sometidos a los procesos de evaluación, que son los que terminan gobernando la dinámica del conocimiento escolar (Merchán, 2005).

En efecto, los programas de educación para la participación suelen proceder de contextos de educación no formal –no ocurre lo mismo con las iniciativas, más genéricas, de “educación para la ciudadanía”, que se desarrollan, también con escaso éxito, en la escuela–, por lo que su traslación o su integración parcial en la educación escolar formal provoca importantes problemas de ajuste, dada la lógica –muy diferente– de los citados programas (por sus finalidades, por el carácter de sus contenidos, por la forma de trabajar,

⁶ Sin posibilidad de abordar aquí la interesante cuestión de la “cultura escolar”, bástenos con enfatizar su carácter de marco para entender los procesos educativos en la escuela. Ello ha dado lugar a una extensa y rica literatura, que ha abordado esta temática desde diferentes perspectivas. Simplemente a modo de sencillo elenco, citamos como referencias generales, por ejemplo, la obra clásica de Tyack y Tobin (1994) sobre la “gramática de la escuela”, y otras aportaciones, como las de A. Pérez Gómez (véase, por ejemplo, Pérez Gómez, 1995) o A. Viñao (véase, por ejemplo, Viñao, 2001), así como otras más contextualizadas en el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía, como, por ejemplo: Cuesta Fernández (1991); Merchán y García Pérez (2008); García Pérez y De Alba Fernández (2008).

por su carácter no evaluable, etc.). De hecho, la idea de participación no es un contenido relevante entre los saberes escolares convencionales y por ello su ubicación en la cultura escolar es dificultosa. Y esta dificultad estructural del propio marco escolar, con sus condicionantes cronoespaciales y con las restricciones a la expansión del conocimiento que imponen las tradiciones curriculares, afecta, de manera decisiva, al aprendizaje real de los alumnos y a la actuación profesional de los profesores.

En todo caso, para entender en profundidad la posición –con frecuencia contradictoria– del profesorado respecto a estos programas habría que analizar el conflicto que existe en la cultura profesional docente, especialmente en la educación secundaria, entre la dimensión del profesor como especialista en un campo de conocimiento (tendencia respaldada y alimentada por la cultura escolar dominante) y la dimensión de educador (contemplada para esta etapa educativa y requerida, por lo demás, por el contexto social, pero con escasa tradición entre el profesorado).

La profesionalidad docente

Las actitudes detectadas en el profesorado en relación con el interés educativo de los programas y proyectos de educación para la participación son, en general, positivas, desde el punto de vista de la disposición personal, pero más reticentes desde la perspectiva profesional. En ese sentido, existe una clara conciencia de las dificultades reales para llevar adelante las actividades del programa cuando éstas han de realizarse o compatibilizarse con las actividades escolares convencionales. En todo caso, como colectivo –más allá de posiciones individuales diversas–, hemos detectado actitudes más comprometidas en el profesorado implicado en Ecoescuelas.

De cualquier forma, podría afirmarse que predomina en el profesorado implicado en los programas una concepción de la participación como actividad que se desarrolla a través de los cauces convencionales, institucionalizados, existiendo cierta desconfianza en la capacidad del alumnado para desarrollar tareas que impliquen un ejercicio comprometido de la participación. Por lo demás, colmo acabamos de señalar, la estructura escolar constituye una especie de “dificultad marco” que condiciona al profesorado, como agente esencial de los procesos educativos. Los docentes se ven, así, constreñidos por las características de una cultura escolar dominante, con la que, en todo caso, sintoniza la cultura profesional de la mayoría de ellos. Esta contradictoria relación entre constreñimiento y acomodo nos ayuda a entender muchas de las posiciones de los docentes en relación con la el desarrollo de proyectos de participación ciudadana en los centros escolares, con cierta resistencia a implicarse de forma plena e incapacidad para integrar adecuadamente estos programas en el currículum (Oulton *et al.*, 2004; García Pérez y de Alba, 2009), porque sienten que tienen poco que ver con su “identidad profesional”; quizás son los profesores y profesoras del área de Ciencias Sociales –por la conexión con los contenidos del área– quienes tienden a asumir de forma más “natural” este encargo. Por lo demás, muchos profesores no tienen experiencias directas de participación como ciudadanos (ellos mismos), lo cual dificulta aún más la asunción de un rol social comprometido con la educación para la participación (Schugurensky y Myers, 2003).

El riesgo de simulacro

El modelo pedagógico que subyace en gran parte de los programas de fomento de la participación en niños y jóvenes es un modelo tendente a lo que podríamos calificar como “practicismo”. Es decir, se sobrevalora la práctica, entendida como realización de gran cantidad de actividades. Es lo que también podríamos llamar, desde el punto de vista didáctico, tendencia al “activismo”. Una preocupación central de los programas investigados es, pues, la realización de una gran cantidad de actividades “participativas”. Por consiguiente, los agentes implicados –especialmente los responsables administrativos y políticos, así como los más directamente encargados de la gestión, aunque también los profesores involucrados- manifiestan una preocupación dominante por el “buen funcionamiento” de lo que se ha planificado, imponiéndose un cierto ambiente de “burocratización” en la aplicación de los proyectos y llegando a quedar, con frecuencia, más inadvertidos los verdaderos objetivos educativos de los programas.

Esto aumenta el riesgo de que el desarrollo de dichos programas se convierta en una especie de “simulacro de participación”, aspecto que ha sido puesto de manifiesto por diversas investigaciones, como la ya clásica aportación de Roger Hart (1997) acerca del grado real de participación que los adultos “conceden” a niños y jóvenes en este tipo de proyectos (lo que se refleja en la conocida “escalera de Hart”). Este rasgo, por lo demás, pone de manifiesto una carencia de reflexión sobre el sentido y alcance de una participación responsable y comprometida con el cambio social, si bien hemos detectado matices diferenciales importantes según los programas y, sobre todo, según los agentes implicados en los programas. En todo caso, sería necesaria una presencia más explícita de mecanismos de reflexión sobre el funcionamiento del programa y una preocupación más central por el fomento del compromiso con el cambio social.

Hay que reconocer, a ese respecto, que no es fácil promover, desde la educación, una práctica coherente de participación ciudadana, cuando dicha participación con frecuencia está ausente, o subvalorada, en el propio contexto social. En el marco del actual modelo de democracia representativa, vigente en nuestras sociedades, la participación existe de manera formal, y legal y administrativamente se ofrecen múltiples cauces para ejercerla, pero las posibilidades reales de dicho ejercicio y, sobre todo, el alcance de la acción participativa plantea muchas dudas acerca de su autenticidad y eficacia. Por tanto, resulta complicado reclamar autenticidad a unos programas que surgen en este marco social y cuyos agentes es posible que hayan tenido incluso pocas posibilidades de educarse en la acción participativa. En ese sentido, incluso los propios adultos implicados en los programas (incluidos los políticos) tendrían también que “educarse”. Y esa es una dificultad, pero también es una posibilidad que se abre en el desarrollo futuro de los programas, si bien ello exige un evidente cambio de perspectiva. En todo caso, los resultados nos muestran que, en ocasiones, cuando los jóvenes participantes se integran realmente en la dinámica del proyecto, se ven estimulados a continuar y a tomar iniciativas con sentido crítico, sin que haya ya posibilidad de encauzarlos hacia posiciones más acomodaticias.

De todas formas, eso no ocurre tampoco de forma “natural”, pues los alumnos, en el contexto escolar convencional, tienden a jugar su “papel de alumnos”; y ello también ocurre con su participación en estos programas educativos, sobre todo en las activida-

des que se desarrollan más directamente vinculadas al contexto del centro escolar. Sin embargo, cuando estas actividades se desarrollan más al margen del contexto escolar, este condicionamiento se hace menos visible. Pero el reto es poder llegar a relacionar e integrar ambos mundos de saberes y de experiencias.

DEL RIESGO DE SIMULACRO AL CAMINO DEL COMPROMISO SOCIAL

Hemos destacado en las conclusiones y reflexiones anteriores las dificultades de encaje y de funcionamiento en el sistema escolar de los programas de educación para la participación, pero es justo resaltar que en todos los proyectos investigados se constatan aprendizajes efectivos de la participación en el alumnado involucrado, si bien de forma diferente según la implicación más o menos directa de los mismos en las actividades previstas; así, por ejemplo, es diferente la experiencia y el aprendizaje de quienes son directamente “parlamentarios jóvenes” que la de quienes constituyen el resto de alumnado de las aulas implicadas, que, al no tener una “vivencia” tan directa del desarrollo del programa, se sienten escasamente comprometidos con el mismo. Asimismo, resulta gratamente sorprendente la mejora de actitudes de muchos alumnos considerados académicamente como “malos alumnos”, que, sin embargo, suelen responder a los requerimientos de estos programas.

Pese a estas constataciones positivas, resulta, sin embargo, llamativo el hecho de que muchos profesores suelen insistir en la falta de madurez de los alumnos para integrarse en los programas, en el sentido de que no estarían en condiciones (conceptuales y sociales) de asumir con responsabilidad los compromisos que requiere la participación. Sin embargo, a participar sólo se aprende participando. Y los resultados de los programas, aun siendo sólo parcialmente positivos, así vienen a demostrarlo.

Esto es, pues, un camino, que se mueve entre dos polos: el mero simulacro, como riesgo de los programas cuando se rutinizan y acomodan a las dinámicas dominantes, y la participación socialmente comprometida, como meta en cuya construcción hay que trabajar de forma constante.

No podemos olvidar, a este respecto, como al comienzo señalábamos, que la participación ciudadana es la dimensión central de la educación para la ciudadanía y ello exige la vinculación de los procesos educativos a la práctica real, a la acción, al compromiso con la solución de los problemas de nuestra sociedad, en aquellos campos en los que los alumnos y alumnas tengan posibilidades de intervenir. Es más, la educación para la participación debería tener como uno de sus objetivos ampliar esos campos de actuación de los ciudadanos-alumnos.

En el camino estamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENTON, T.; CLEAVER, E.; FEATHERSTONE, G.; KERR, D.; LOPES, J. & WHITBY, K. (2008). *Citizenship Education Longitudinal Study (CELS): Sixth Annual Report. Young People's Civic Participation In and Beyond School: Attitudes, Intentions and Influences* (DCSF Research Report 052). London: DCSF. En: <<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSF-RR052.pdf>> (Consulta, 18 de enero de 2012).
- CANO VILLANUEVA, J.M.^a (2002). *La Ecoescuela: una fórmula para la Educación Ambiental*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- DAM, G. & VOLMAN, M. (2004). Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), pp. 359-379. En: <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/09594752>> (Consulta, 12 de diciembre de 2011).
- DELVAL, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- FERRERAS, J.; HERRERO, T.; ESTADA, P.; MONTERO, M. y GARCÍA, V. (2006). Parlamento Joven: Un espacio de participación juvenil en los Ayuntamientos. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, pp. 185-202. En: <<http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=1717338040>> (Consulta, 12 de diciembre de 2011).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova*, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, IV (64) (15 de mayo de 2000). En: <<http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>> (Consulta, 20 de diciembre de 2011).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En: ESCUDERO, J.M. y LUIS, A. (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, pp. 269-309.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2007). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9, pp. 243-258.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. XII, núm. 270, 1 de agosto de 2008. En: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>> (Consultado, 26 de noviembre de 2011).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2009). Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa "Parlamento Joven". En: ÁVILA, R.M.^a; BORGHI, B. y MATTOZZI, I. *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisbona"*. Bologna: Patrón Editore, pp. 515-521.
- GARCÍA PÉREZ, F.F.; DE ALBA, N.; ESTADA, P.; HERRERO, T. (2009). La participation des enfants et des jeunes dans les écoles espagnoles : expériences à Seville. *Carrefours de l'éducation*, 28, pp. 111-122.
- HAHN, C.L. (2001). What Can Be Done to Encourage Civic Engagement in Youth? *Social Education*, 65(2), pp. 108-110.
- HART, R. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: Eds. Pau.
- OULTON, Ch.; DAY, V.; DILLON, J. & GRACE, M. (2004). Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in Context of Citizenship Education. *Oxford Review of Education*, 30 (4). In: <<http://www.informaworld.com/smpp/content?content=10.1080/0305498042000303973>> (Consulta, 10 de enero de 2012).
- MERCHÁN, F.J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- MERCHÁN, F.J. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (2008). Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela. Un marco para la reflexión y el análisis. *Con-Ciencia Social*, 8, pp. 15-19.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97.

- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, 26, pp. 7-24.
- ROMERO, J. y LUIS, A. (2007). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta desde el análisis de la construcción social de la docencia. *Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(19), pp. 1-22. En: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/67/193>> (Consulta, 16 de enero de 2012).
- SCHUGURENSKY, D. & MYERS, J. (2003). Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach. *Encounters on Education*, 4, 145-166. In: <http://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/469/1/art%208%20schugurensky_myers.pdf> (Consulta, 26 de noviembre de 2011).
- TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; OSWALD, H. & 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.
- TORNEY-PURTA, J. & BARBER, C. (2005). Democratic School Engagement and Civic Participation among European Adolescents: Analysis of Data from the IEA Civic Education Study. *Journal of Social Science Education*, Special Edition: European Year of Citizenship through Education, 2005. En: <<http://www.jsse.org/2005/2005-3/judith-torney-purta-carolyn-barber-democratic-school-engagement-and-civic-participation-among-european-adolescents>> (Consulta, 12 de enero de 2012).
- TRILLA, J. y NOVELLA, A.M^a (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, pp. 23-43. En: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_02.pdf> (Consulta, 26 de diciembre de 2011).
- TYACK, D. & TOBIN, W. (1994). The “grammar” of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), pp. 453-479.
- VIÑAO, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-Ciencia Social*, 5, pp. 27-45.