



VOLUMEN I

EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES





EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

VOLUMEN I



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Volumen I**

Derechos reservados:



©Asociación Universitaria de Profesorado
de Didáctica de las Ciencias Sociales



©Diada Editora, S. L.
Urb. Los Pinos, Bq. 4, 4º D, 41089 Montequinto. Sevilla
Tel. +34 954 129 216
WEB: www.diadaeditora.com

Editores:

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

Imagen de cubierta: “Ya no somos la voz dormida” de Paula. Con licencia **Creative Commons**
Dirección editorial y realización: **Paloma Espejo Roig**

Impreso en España

Primera edición, marzo 2012

ISBN: 978-84-96723-29-0

Depósito legal: SE-1654-2012

FINANCIADO POR EL MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN.
ACCIÓN COMPLEMENTARIA DE REFERENCIA EDU2011-14941-E

EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LOS LIBROS DE TEXTO: OPORTUNIDADES Y RESISTENCIAS

Rafael López Atxurra y M^a Ángeles de la Caba Collado*

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

INTRODUCCIÓN

Nuestra capacidad de obrar, actuar e interactuar con otros, a partir de las herramientas y códigos culturales de que disponemos en nuestro medio (socio-cultural) y en el tiempo histórico que nos ha tocado vivir, nos permite construir una trayectoria que perfila nuestra biografía. Esta capacidad de tomar parte en acciones va vertebrando no sólo nuestra identidad personal y social, sino que permite también influir en nuestro(s) entorno(s) en un juego de interacciones múltiples a través de los cuales se va gestando el futuro. Participar de forma activa, crítica y pensando en el bien común desde alguno de los marcos de pensamiento en juego en la vida social permite salir de la fatalidad, y así dar forma a la búsqueda del sentido que necesita la condición humana.

La participación en el espacio público ha estado históricamente restringida a “los mejores”, los más sabios, los más informados, siguiendo para ello una lógica aristocrática. Esta lógica revive de alguna manera en la lógica tecnocrática, la lógica de la excelencia que pone el énfasis en el experto, en aquel que domina y conoce aquello sobre lo que es susceptible de toma de decisiones. La participación de todos los sujetos, por el mero hecho de ser humanos y por la dignidad que les corresponde, históricamente se inicia en la tradición occidental, a partir de la “Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano” realizada por la Asamblea Nacional francesa en 1789 (Hunt, 2009). La universalización del derecho de participación no ha estado exenta de problemas hasta fechas muy recientes (Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 de diciembre de 1948)¹. Pasar de la lógica aristocrática a la lógica democrática ha sido y sigue siendo

¹ Véase especialmente el artículo 21 (“derecho a participar”), pero también entre otros los artículos 19 (“derecho a la libertad de opinión y expresión”), 20 (“derecho a la libertad de reunión y asociación pacíficas”), 27 (“derecho a tomar parte libremente en la vida de la comunidad... y a participar en el progreso científico”), 29 (“toda persona tiene deberes respecto a la comunidad”). Las referencias de esta declaración, así como la lectura completa del documento pueden verse en Hunt, *op. cit.*, pp. 233-242.

* Rafael López Atxurra: Escuela Universitaria de Magisterio de San Sebastián. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Donostia-San Sebastián. E-Mail: rafael.lopezatzurra@ehu.es.
M^a Ángeles de la Caba Collado: Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Donostia-San Sebastián. E-Mail: marian.delacaba@ehu.es.

una tarea ardua, tanto por las concepciones en juego, como por las formas, los espacios y tiempos en los que de hecho se materializa la práctica de la participación. Así, la democracia representativa, en cierto modo, ha restringido dicha práctica al voto puntual, que ha sido caracterizada como “señalar con una x una vez cada cuatro años para elegir una maquinaria política bien engrasada” (Swift, 2003, p. 16).

Desde esta participación puntual, de carácter individual y restringida al ámbito político, hasta las prácticas de participación cotidiana realizadas de forma cooperativa y en red, en los diferentes espacios y tiempos de vida, hay un largo camino no exento de tensiones y de contradicciones. A pesar de todo, se van abriendo nuevas experiencias que siguen la máxima de Dewey “la cura para los problemas de la democracia es más democracia” (Swift, 2003, p. 105).

El hecho de participar como ciudadanos para construir y dar cuerpo a la sociedad es algo aparentemente aceptado en la actualidad. Sin embargo, la cuestión que se nos plantea es bajo qué modelo social actuamos y cuál es el resultado esperado de nuestra participación social. En suma, ¿para qué tipo de sociedad está dirigida nuestra intervención social? El tipo de sociedad que queremos configurar se puede basar en un *modelo homogéneo*, que tiene, en el mejor de los casos, como proyecto la asimilación de “ellos”, en las prácticas de “nuestro” estilo de vida hegemónico. Cabe fundamentar la sociedad a construir en un *modelo multicultural*, basado en la coexistencia de “nosotros” y “ellos” en mundos estancos, donde la tolerancia conlleva el desarrollo paralelo de mundos alejados. También cabe dirigir la participación hacia la construcción de un *modelo intercultural* entendido como “presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la *posibilidad de generar expresiones culturales compartidas*, adquiridos por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (art.4.8: Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de expresiones culturales. UNESCO, 2005)

Tampoco podemos olvidar que los procesos de participación pueden estar orientados exclusivamente desde un espíritu individual y una interacción competitiva o, por el contrario, pueden estar estructurados en torno a procesos de interacción cooperativos, cuyo objetivo es el bien común, la mejora de la convivencia y la construcción de proyectos sociales o de conocimientos compartidos.

En el mundo en el que vivimos la participación es un referente clave en el imaginario social y político, hasta el punto de que se ha constitucionalizado. Así, según el artículo 48 de la Constitución española, los poderes públicos promoverán las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural. Sin embargo, algunos estudios muestran que frente a la inversión afectiva y racional en valores finalistas (pacifismo, tolerancia,...) de los jóvenes actuales, éstos “presentan grandes fallas en los *valores instrumentales*” como la participación, la autorresponsabilidad, el compromiso, hecho que genera el riesgo de que los valores se queden en algo retórico (García-Tornel *et al.*, 2011, p. 103). Cabe preguntarse qué papel está desempeñando el sistema educativo en todo este proceso.

La escuela y el currículum han tenido históricamente una función oscilante en este tema, en función de la evolución de los modelos sociales y políticos conocidos a lo largo de los siglos XIX y XX. Sin embargo, la participación ha estado desde los primeros momentos en el núcleo de las reflexiones del binomio “democracia y educación”

(Dewey, 1982), en las propuestas educativas de la escuela nueva (Mialaret, 1968), en la estructura de funcionamiento del movimiento de las escuelas democráticas (Apple y Beane, 1997), en las ideas acerca del aprendizaje participativo del Club de Roma (Botkin, Elmandira y Malitza, 1979) y en un sin fin de experiencias y proyectos con diferentes denominaciones.

Podemos acercarnos al tema de la interrelación entre participación y currículum desde diferentes aproximaciones, siempre de forma parcial a causa de la complejidad y la variabilidad de las circunstancias. El manual escolar, aun siendo un elemento curricular de un sistema dinámico, desde nuestro punto de vista, puede ofrecer una plataforma estable y, de algún modo, objetivable para analizar los escenarios de participación que promueve. El currículum configurado por los diferentes proyectos editoriales en libros de texto coloca al profesorado y al alumnado ante la posibilidad de desarrollar unas experiencias de aprendizaje en las que desplegar la competencia de participación. Qué valor se le otorga, cómo se desarrolla, qué tipos de participación y qué modelos de ciudadanía promueve son algunas de las cuestiones que han llamado nuestra atención y que intentaremos desbrozar, a fin de ahondar más y debatir con cierta información en el campo de preocupaciones de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

OBJETIVOS EDUCATIVOS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Desde la Reforma educativa de los noventa (LOGSE, 1990) se venía insistiendo en que la escuela debe contribuir, a través del diseño del currículum y las actividades de aula, a potenciar la competencia de participación, cuestión que especialmente se plantea a través del despliegue de trabajo en grupo (Tabla 1).

OBJETIVOS DE ETAPA: PRIMARIA	OBJETIVOS DE ÁREA: CONOCIMIENTO DEL MEDIO
<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos y asumir las responsabilidades que correspondan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en actividades grupales, adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajenas en función de objetivos comunes y respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.

Tabla 1: Objetivos relacionados con la participación y el trabajo en grupo en la LOGSE (1990).

La relevancia de la competencia de participación puesta de relieve por las reflexiones teóricas que han estado promoviendo la educación para la ciudadanía así como los objetivos y contenidos propuestos por la reforma han sido nuestro referente a la hora de analizar y cotejar los libros de texto de Conocimiento del Medio. En concreto se analizaron los manuales de los seis cursos de Primaria editados por cuatro editoriales (24 libros de texto), con dos campos de interés fundamental:

1. En un primer momento nuestro propósito fue analizar si los *contenidos relacionados con la participación*, planteados por la reforma educativa de 1990 en España, habían sido tenidos en cuenta por las editoriales en la educación primaria y de qué modo. Más concretamente, el objetivo fue identificar los contenidos explícitos relacionados con la participación y su estructura de conocimiento, delimitando las dimensiones que la conforman, así como la secuenciación de estos contenidos para ver qué línea de continuidad tienen. También nos planteamos analizar qué presencia porcentual tienen los contenidos relacionados con la participación. En suma, pretendíamos valorar el modelo que subyace en estos contenidos, precisando si el enfoque educativo de las editoriales ofrece conocimientos “sobre” la participación, u ofrece posibilidades “en” y “para” la participación.
2. En un segundo momento se analizaron las *actividades de participación* que proponen los libros de texto del conocimiento del medio de educación primaria, para delimitar las habilidades que fomentan y la forma en que lo hacen. Para ello, se delimitaron varios objetivos. En primer lugar, se identificaron las actividades de interacción social que se promueven, describiendo las diferentes tipologías, ámbitos y escalas de interacción que aparecen en los libros y precisando las habilidades de participación subyacentes. En segundo lugar, se especificó la presencia porcentual, analizando en cada proyecto editorial la frecuencia de cada tipología sobre el conjunto total de actividades, para concretar tendencias. En tercer lugar, se analizó la continuidad que tienen a lo largo de la etapa primaria los diferentes tipos de actividades de participación, especificando cómo se distribuyen por ciclos educativos, con el objeto de ver si hay equilibrio y coherencia en la presencia de las actividades de interacción que se proponen en los distintos ciclos. En cuarto lugar, nuestra atención se dirigió a describir cualitativamente las demandas de las tareas y las pautas que se ofrecen para la realización de los trabajos, con objeto de ver en qué medida los libros de texto tienen en cuenta las recomendaciones psicopedagógicas. Por último, nuestra mirada también se dirigió a analizar cómo se recogen y plantean las actividades que requieren interacción social con el entorno exterior a la escuela, a fin de explicitar el modelo de interacción escuela-comunidad. En suma, nuestra intención fue identificar los modelos de ciudadanía potenciados en los proyectos editoriales, teniendo en cuenta qué actividades de participación tienen o no presencia, qué peso específico se les otorga, qué pautas ofrecen y con qué continuidad se distribuyen a lo largo de la etapa.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los contenidos explícitos relacionados con la participación se estructuran en torno a tres ámbitos: el ámbito de participación escolar (aula-centro), el social y el institucional, tal como se puede observar en la Tabla 2. El escenario escolar, especialmente el aula, es predominante en los primeros ciclos, mientras que el contexto institucional político es predominante en el ciclo superior. Los libros de texto abordan la participación a través de diferentes formatos: contenidos y actividades de participación. Los contenidos, a su vez, se abordan de dos modos. En el primero de ellos, el libro de texto ofrece el contenido cerrado, a través

de una serie de informaciones de cómo se estructuran y funcionan las instituciones. En el segundo, invita a los alumnos y alumnas que se pongan en contacto con una institución-asociación, elaboren una encuesta y analicen el funcionamiento de una institución.

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
ÁMBITO ESCOLAR-AULA <ul style="list-style-type: none"> • Construcción de grupos • Participación en la discusión-elaboración de normas • Participación en la toma de decisiones, organización de eventos y actividades 	ÁMBITO ESCOLAR-AULA <ul style="list-style-type: none"> • Construcción de grupos • Participación en la discusión-elaboración de normas • Participación en la toma de decisiones, organización de eventos y actividades CONOCIMIENTO DE INSTITUCIONES <ul style="list-style-type: none"> • Ayuntamiento 	ÁMBITO ESCOLAR-CENTRO <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los órganos de participación ÁMBITO SOCIAL: <ul style="list-style-type: none"> • Asociaciones CONOCIMIENTO DE INSTITUCIONES <ul style="list-style-type: none"> • Ayuntamiento • Instituciones de la C. Autónoma • Instituciones del Estado Español • Instituciones Europeas

Tabla 2: Contenidos de participación y continuidad de los mismos en los tres ciclos de educación primaria. Fuente. Elaboración propia.

La relevancia concedida a los *contenidos de participación* en relación al conjunto de contenidos totales de valor, que abordan los libros de texto, es relativamente notable si tenemos en cuenta que aparece, en mayor o menor medida, en todas las editoriales (De la Caba Collado y López Atxurra, 2006; López Atxurra y de la Caba Collado, 2003; López Atxurra y de la Caba Collado, 2002a, 2002b; López Atxurra y de la Caba Collado, 2001). Sin embargo, no hay que olvidar que, en la mayoría de los casos, el conjunto de contenidos de valor no exceden, en el mejor de los casos, del 18%, siendo lo habitual que su presencia sea inferior al 10 %. En cualquier caso, si se evalúa el porcentaje de los contenidos relacionados con la participación en los libros de texto de Conocimiento del Medio sobre el total de páginas de cada ciclo observamos que su presencia es anecdótica, casi siempre por debajo del 4%.

En cuanto a la *continuidad* de los contenidos relacionados con *la participación* a lo largo de los tres ciclos de primaria se observan variaciones notables en función de las editoriales. Tan sólo dos de las cuatro editoriales analizadas lo trabajan de forma sistemática a lo largo de toda la etapa de primaria, aun cuando alguna de ellas reduce su presencia en el segundo ciclo. Las otras dos editoriales analizadas realizan una opción diferente. Una de ellas centra su atención sobre este contenido únicamente en el tercer ciclo, poniendo especial énfasis en aspectos institucionales, mientras que otra lo trata a lo largo de la etapa

en dos momentos, en el ciclo inicial (2º) con menor intensidad y en el tercer ciclo (6º) dedicándole mayor atención, pero siempre por debajo del 1% del total de contenidos.

Los datos analizados sugieren que la mayor parte de los contenidos relacionados con la participación tienen un carácter meramente informativo, con escasas posibilidades para la participación activa. En este sentido, los resultados van en la línea de otros trabajos que indican una alta tendencia, del currículum de participación y ciudadanía, hacia los aspectos más descriptivos (Morris y Cogan, 2001).

Únicamente en el primer ciclo de primaria, y en menor medida en el segundo, los escenarios de participación en el ámbito escolar ofrecen algunas posibilidades de participación directa, especialmente en lo que se refiere a la participación de aula. Se trata de situaciones en que se implica al alumnado en la construcción de sus propios grupos y en la participación en la discusión y elaboración de normas u organización de eventos y actividades. En menor medida, dentro del contexto escolar, aparece la participación dentro del centro, que aborda el conocimiento de los órganos de decisión en la escuela y que de forma aislada, en una editorial, se enfoca a una propuesta para la mejora del centro.

En el ciclo superior de primaria, donde el escenario de participación institucional tiene una clara hegemonía, podríamos decir que no se va más allá de la presentación descriptiva de las instituciones. Así, el énfasis puesto en la descripción de la estructura y el funcionamiento de las instituciones oculta, por lo general, la presentación de divergencias y problemas en el quehacer de las mismas, evitando de este modo la reflexión crítica. También llama la atención el hecho de que los libros de texto sigan presentando las instituciones políticas como algo externo y lejano a los estudiantes, totalmente desvinculadas de las posibilidades de participación ciudadana, así como la escasa atención dedicada a los fundamentos de la convivencia democrática.

Paradójicamente, la reducción de los aspectos de participación más activa a medida que se sube de nivel educativo y la tendencia a los aspectos más descriptivos de la participación, que se incrementa considerablemente en los cursos superiores de primaria, tiene lugar cuando la edad, las necesidades de intervención social, las capacidades y las posibilidades de participación de los alumnos y alumnas son mayores.

En cuanto a la participación social, no relacionada con la esfera política, tiene un carácter claramente marginal. De hecho, la participación en asociaciones no políticas apenas tiene presencia en los libros de texto, salvo en una editorial de las cuatro analizadas. Es preciso subrayar que al escenario de participación en la sociedad civil se le da cabida únicamente en el tercer ciclo, presentándose a través de dos formatos: a) mediante contenidos descriptivos de enumeración de tipologías de asociaciones; y b) mediante contenidos procedimentales de búsqueda de información sobre la estructura y el modo de funcionamiento de las asociaciones. Esta última vía, ya más activa y participativa en sí, les permite conocer los requisitos tanto materiales como intangibles (propósitos, organigrama...) para la participación en las asociaciones de la sociedad civil. No obstante, la vía inductiva seguida, parece quedar en mera recopilación de datos en una ficha bien pautada, ya que los textos analizados no trascienden la información empírica hacia reflexiones e ideas básicas acerca de la necesidad, los requisitos, las aportaciones, las potencialidades, etc. de la participación social.

Respecto a las *actividades de participación*, que fomentan los libros de texto, queda patente que el número de actividades de interacción que presentan los manuales escolares analizados es, en líneas generales, menor que el número de actividades individuales. Sin embargo, el porcentaje de actividades grupales y de participación sobre el conjunto total de actividades varía según el proyecto editorial, oscilando entre casi la mitad del total de actividades del libro en algún caso (46%), un marginal 10% en el caso más extremo, o cotas intermedias (28,7% y 18,6%) en otras editoriales (De la Caba Collado y López Atxurra, 2005a, 2005b; López Atxurra y de la Caba Collado, 2004).

Sin embargo, no hay un patrón homogéneo de continuidad a lo largo de los cursos de primaria y de hecho los porcentajes dedicados a las actividades de interacción no se mantienen constantes, a lo largo de primaria, en ninguno de los proyectos editoriales. A la hora de precisar los patrones existentes, dentro de la línea dominante de discontinuidad, se encuentran casi tantas tendencias como editoriales: 1) línea de continuidad ascendente, con un incremento progresivo de las actividades de interacción a medida que se avanza hacia cursos superiores; 2) tendencia a concentrar un mayor número de actividades en unos cursos determinados (en primero o segundo ciclo de primaria); y 3) relativo equilibrio de los porcentajes dedicados a los primeros y últimos cursos, con un fuerte descenso en los intermedios.

Las propuestas a desarrollar dentro la escuela son de tres tipos, atendiendo a la escala, (grupo-aula, pequeños grupos y actividades en pareja o cara a cara) y, como denominador común, cabe destacar una tendencia mínima a proponer actividades para trabajar en parejas, en todos los proyectos editoriales. Sin embargo, hay opciones editoriales diferenciadas, ya que algunas proponen, mayoritariamente, actividades para ser realizadas conjuntamente en el aula. En el caso de los proyectos editoriales que priorizan las actividades de trabajo en pequeño grupo, completándolo con puestas en común son, precisamente, las que mayores porcentajes de actividades de interacción tienen.

Sin duda alguna, no todas las actividades que se orientan al trabajo con otros facilitan igualmente el desarrollo de competencias activas de ciudadanía. Los libros de texto seleccionan un determinado tipo de actividades y escalas dentro del conjunto posible, dándoles mayor o menor presencia, y esa elección configura una opción concreta de ciudadanía. En este sentido, llama la atención el escaso porcentaje de las actividades más facilitadoras, y especialmente la toma de decisiones, la creatividad o los proyectos, así como su progresiva disminución o desaparición.

La ausencia, en general, de una línea ascendente de presencia de las actividades de interacción o, por lo menos, de un porcentaje equilibrado con respecto a las actividades individuales nos plantean ciertas interrogantes y reflexiones. Lo paradójico de la cuestión es que si las competencias ciudadanas (Duerr, Spajic-Vrkas y Ferreira Martins, 2000; Morris y Cogan, 2001; Marco Stiefel, 2002) se restringen y se focalizan tanto hacia los primeros cursos, e incluso dejan de aparecer en ciertos proyectos editoriales, surgen muchas dudas. ¿Se está preparando realmente un ciudadano participativo, capaz de comprender y ejercer sus responsabilidades, cuando no se plantean algunas competencias fundamentales para ello o se reducen a los primeros cursos?

Tras el análisis realizado, no sería correcto hablar del tipo de ciudadano que promueven “los libros de texto” en general, puesto que existen marcadas tendencias diferencia-

doras entre editoriales. De todas las maneras, a pesar de las diferencias entre editoriales, se observa una clara tendencia a tener en cuenta de forma parcial las recomendaciones psicopedagógicas. Las demandas de valorar, contrastar opiniones, extraer conclusiones, llegar a un consenso, que, supuestamente, son necesarias para que el trabajo en grupo sea eficaz son bastante minoritarias y constituyen más la excepción que la forma habitual de proceder. Aún más escasas son las actividades de debate estructuradas en torno a materiales y documentos, en donde se contrastan puntos de vista divergentes, o que plantean problemáticas, o cuestiones para la resolución de conflictos.

Son muy pocas las actividades enfocadas desde el punto de vista de favorecer el trabajo cooperativo. Cabe destacar que algunos libros de texto aprovechan bien la potencialidad de los proyectos, conectando así con el espíritu de la enseñanza activa e impulsando a trabajar en equipo en diferentes tareas que exigen construir, organizar, planificar.

Mayoritariamente las actividades proponen pautas sobre “qué hacer”, proponiendo guías, a través de una batería de preguntas. En cambio, son escasas las actividades que proponen pautas organizativas en relación a la distribución y el intercambio de la tarea o los roles a desempeñar, ya sea dentro del grupo o entre diferentes grupos dentro del aula, a pesar de que resulta un aspecto clave, tal y como se ha señalado desde los enfoques de aprendizaje cooperativo (Slavin, 1992).

Por otra parte, la importancia de los procesos metacognitivos, tan subrayada por la literatura científica sobre autorregulación en las dos últimas décadas, que hace referencia a definir los objetivos y las tareas, hacerse preguntas en las distintas fases del proceso, reflejar y controlar cómo se está aprendiendo o qué dificultades se tienen, elaborar síntesis o extraer conclusiones (Pintrich, 2000), contrasta con su escasez en los libros de texto, aunque hay esfuerzos interesantes de cara a su introducción en algunos proyectos de trabajo.

Las actividades que se plantean para su realización fuera del ámbito escolar son, en general, minoritarias, de modo que el horizonte de apertura al mundo social adulto queda reducido a un número corto de experiencias (familia, sectores del mundo laboral y, en menor medida, expertos en una temática o representantes de grupos o instituciones). Muchas de estas actividades tienen un carácter complementario, de modo que la integración escuela-comunidad, de cara al proceso de construcción social del conocimiento, queda limitada. Así, en los casos en que la actividad está orientada a recoger información o comentar, cabe preguntarse: ¿hasta qué punto se favorece aprendizaje activo y cooperativo si la elaboración de la información es mínima? Sin embargo, también se hallan actividades que tratan de que la información recogida, a través del encuentro con el mundo externo a la escuela, tenga un tratamiento más cooperativo mediante la elaboración de tablas, murales o conclusiones. Por otra parte, son pocos los casos en donde se plantean propuestas operativas y que fomenten la intervención social de los alumnos en la mejora de la comunidad.

CONCLUSIONES

El análisis aquí realizado debe contrastarse con otras investigaciones, ampliando la muestra de editoriales y los contextos geográficos. De este modo, podríamos: a) conocer las líneas editoriales dominantes en torno a los modelos de actividades; b) realizar investigaciones transnacionales; y c) precisar el alcance y el modo de desarrollo de las

diferentes propuestas editoriales en la realidad escolar. En suma, creemos que todo ello, junto con los modelos de investigación etnográfica en el seno de la comunidad escolar, nos permitiría indagar sobre los modelos de ciudadanía que se proyectan y sobre los que se fundamenta la práctica escolar.

Más allá de la educación “sobre” o “para” la participación, la “educación en la participación ciudadana” debe facilitar que las alumnas y los alumnos puedan actuar en un marco heterogéneo donde se ofrezca el ensanchamiento de la elección de alternativas, de la toma de iniciativas, de los espacios y tiempos de innovación y creación, de las formas de deliberación y consulta, de los tipos de ayuda e intercambio que pueden brindar, de las modalidades de acción e interacción en la comunidad, de la asunción de responsabilidades y del ejercicio de derechos, así como de los gestos y comportamientos de atención personal. En suma, el ejercicio de hábitos de participación cívica en el ámbito escolar permitirá ofrecer recursos ciudadanos para construir una democracia fuerte y directa que impregne la sociedad civil y el espacio público, a fin de civilizar el futuro y evitar que el ciudadano se convierta en súbdito o esclavo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M.W. y BEANE, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BOTKIN, J.W., ELMANDIRA, M. y MALITZA, M. (1979). *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*. Madrid: Santillana.
- Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 de diciembre de 1948
- DE LA CABA COLLADO M^aA. & LÓPEZ ATXURRA, R. (2006). Democratic citizenship in textbooks in Spanish primary curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(2), pp.205-228.
- DE LA CABA COLLADO M^aA. & LÓPEZ ATXURRA, R. (2005a). Group-work in primary education: an analysis of textbooks in Spain. *International Review of Education*, 51(5-6), pp. 439-458.
- DE LA CABA COLLADO M^aA. y LÓPEZ ATXURRA, R. (2005b). Actividades de participación y desarrollo de competencias de ciudadanía en los libros de texto de Educación primaria de la Comunidad Autónoma Vasca. *Revista de Educación*, 336(1), pp. 376-396.
- DEWEY, J. (1982). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- DUERR, K.; SPAJIC-VRKAS, V. & FERREIRA MARTINS, I. (2000). *Strategies for learning democratic citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- GARCÍA-TORNEL, S.; MIRET, P.; CABRÉ, A.; FLAQUER, L.; BERG-KELLY, K.; ROCA, G.; ELZO, J. y LAILLA, J. M. (coord.) (2011). *El adolescente y su entorno en el siglo XXI. Instantánea de una década*. Espplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu. En: <http://www.faroshsjd.net/adjuntos/1877.1-Faros_5_cast.pdf> (Consulta, 26 de diciembre de 2011).
- HUNT, L. (2009). *La invención de los derechos humanos*. Barcelona: Tusquets.
- MARCO STIEFEL, B. (ed.) (2002). *Educación para la ciudadanía: un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.
- MORRIS, P. & COGAN, J. (2001). A comparative overview: civic education across six societies. *International Journal of Educational Research*, 35, pp. 109-123.
- LÓPEZ ATXURRA, R. y DE LA CABA COLLADO M^aA. (2004). Actividades de interacción en grupo en educación primaria desde la perspectiva de los libros de texto. *Revista Española de Pedagogía*, 227, pp. 103-121.
- LÓPEZ ATXURRA, R. y DE LA CABA COLLADO M^aA. (2003). Los contenidos orientados a la participación en los libros de texto de primaria del Conocimiento del Medio. *Innovación Educativa*, 13, pp. 73-84.
- LÓPEZ ATXURRA, R. y DE LA CABA COLLADO M^aA. (2002a). La formación sociopersonal del ciudadano en los libros de texto de Conocimiento del Medio (segundo ciclo de primaria). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 54(1), pp. 69-82.
- LÓPEZ ATXURRA, R. y DE LA CABA COLLADO M^aA. (2002b). Contenidos orientados al desarrollo sociopersonal en el currículum del conocimiento del medio (primer ciclo). *Revista de Educación*, 327, pp. 287-304
- LÓPEZ ATXURRA, R. y DE LA CABA COLLADO M^aA. (2001). Los contenidos sociopersonales en los libros de texto del conocimiento del medio (primer ciclo de primaria). *Revista Española de Pedagogía*, 218, pp. 121-141.
- MIALARET, G. (1968). *Educación nueva y mundo moderno*. Barcelona: Vicens Vives.
- PINTRICH, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.R. & ZEIDNER, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation*. London: Academic Press, pp. 451-502.
- SLAVIN, R.E. (1992). Aprendizaje cooperativo. En: Rogers, C. y Kutnick, P. (eds.). *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós, pp. 247-269.
- SWIFT, R. (2003). *Democracia y participación*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- UNESCO (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de expresiones culturales*. En: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>> (Consulta, 27 de diciembre de 2011).