



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](http://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

## LOS CONOCIMIENTOS HISTÓRICOS Y ACTUALES PARA EL APRENDIZAJE DE LA PARTICIPACIÓN COMO BASE DE UNA CIUDADANÍA CRÍTICA Y ACTIVA

**Edda Sant Obiols y Joan Pagès Blanch\***

*Universitat Autònoma de Barcelona*

En este informe pretendemos indagar la relación entre los conocimientos históricos y de la realidad actual con la participación futura de los alumnos. Los datos aquí mostrados y analizados forman parte de una Tesis Doctoral aún en curso realizada en el marco del Doctorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (UAB), financiada por una beca de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del ministerio de Educación y titulada, de manera provisional, “El aprendizaje y la enseñanza de la Participación Democrática. El ejemplo de “L’Audiència Pública als nois i les noies de la ciudad de Barcelona”.

### LOS CONTENIDOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA PARTICIPACIÓN

Tradicionalmente la mayoría de los sociólogos y los politólogos han intentado analizar la participación ciudadana centrándose en la participación electoral y en el voto, puesto que este es el mecanismo de participación más institucionalizado en las sociedades democráticas occidentales. De esta forma, buena parte de los conocimientos que hemos utilizado los didactas para entender cómo se debe enseñar y aprender a participar provienen de estos marcos teóricos.

Sin embargo, en el último año hemos asistido a una serie de acontecimientos que han puesto de manifiesto que la población actual, y especialmente la juventud, está ávida de otras formas de participación para modificar la realidad vigente. Hechos como la primavera árabe y el fenómeno de los “indignados” nos demuestran que la participación no tiene por qué seguir siempre los canales más institucionalizados, y que los didactas no debemos olvidarnos de este hecho. En realidad, la lucha por la participación de la ciudadanía ha tenido en el pasado, tiene en el presente y tendrá, probablemente, en el futuro muchos flancos, ámbitos muy plurales y distintos pero dirigidos a una misma finalidad: el protagonismo de la ciudadanía en la toma de decisiones sobre su futuro personal y colectivo.

---

\* Grupo de Investigación GREDICS. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales. Universitat Autònoma de Barcelona. E-Mails: edda.sant@uab.cat; joan.pages@uab.cat.



## MARCO TEÓRICO

La enseñanza de la participación ciudadana ha generado reflexiones y propuestas teóricas diferentes desde los inicios de la educación cívica en la escuela. En ellas se ha pretendido abrir espacios para la enseñanza y el aprendizaje desde distintos enfoques. En la mayoría de los casos, desde el conocimiento disciplinar con la creación de una asignatura denominada durante mucho tiempo educación cívica y, actualmente, y después de unos importantes cambios en su concepción relacionados en buena parte con la participación democrática, educación para la ciudadanía.

En otros, relacionando directamente esta enseñanza con los estudios sociales, las ciencias sociales y, más en concreto, con la enseñanza de la historia. Revisaremos algunas de las teorías más recientes sobre la enseñanza de la participación y algunas de las propuestas que, en el pasado y en el presente, ponen más el énfasis en el conocimiento histórico que en el de otras disciplinas sociales.

### El papel de la historia en la enseñanza de la participación

La finalidad cívica y ciudadana de la enseñanza de la historia está más que demostrada (por ejemplo, Pagès 2003, 2005 y 2007). Las historias nacionales utilizaron el pasado para crear un sentimiento de pertenencia que, desde el siglo XIX hasta hace muy poco tiempo, llevó, y en algunos países sigue llevando, a millones de jóvenes a dejarse matar por su patria. Desde la educación cívica se pretendió crear un modelo de ciudadano que fundamentalmente obedeciera aquello que “sus mayores” -políticos y biológicos- consideraban que era una “buena conducta” ciudadana. La relación con el pasado era clara: elegir hechos y personajes que ilustrasen la bondad de ser miembro de la única nación que merecía realmente la pena, la propia. Esta concepción fue discutida y cuestionada muy pronto, pero las voces de alarma estallaron después de la Primera Guerra Mundial y, con mayor motivo, después de la Segunda. La Escuela Nueva se hizo responsable de pensar nuevas propuestas que hicieran posible una concepción distinta de la ciudadanía y de su participación en la vida colectiva de cada país y del mundo. Son conocidas las aportaciones de Dewey, Cousinet, Decroly, Freinet y un largo etcétera. Sirva como ejemplo, la propuesta de Educación cívica de Kerschensteiner (1934):

La causa de que la enseñanza de la Historia sea en tantos casos ineficaz, y también a veces perjudicial para la educación cívica, no es tan sólo la superabundancia de materia, sino, a la vez, la mezquina orientación que tan frecuentemente podemos observar allí donde las llamadas autoridades están representadas por individuos indignos, y un equivocado interés por fomentar el sentimiento de autoridad envuelve cuidadosamente circunstancia y personas con un simpático colorido, en tanto se presentan tenebrosamente figuras eminentes que se mantuvieron en pugna con las autoridades, que dieron lugar a convulsiones o que fracasaron en su aspiración por crear nuevas formas vitales de las comunidades humanas (pp. 110-111).

Como fin de la educación cívica hemos encontrado lo siguiente: preparar a los individuos de un Estado, de forma que mediata o inmediatamente participen en la vida nacional de

un modo consciente, para que el Estado en que viven vaya aproximándose paso a paso al ideal de Estado jurídico y cultural. Como medios de la educación cívica señalamos la participación activa en comunidades de trabajo, voluntarias y fundidas por un valor espiritual; iluminar el juicio moral, iniciar en la comprensión de los problemas y fines morales del Estado, de cada individuo y del prójimo, y, finalmente, habituarse a participar en los asuntos que afectan al conjunto [...] (p. 157).

En la actualidad, la relación entre educación para la ciudadanía y la historia está muy bien definida en Québec donde el currículo de la enseñanza secundaria se denomina “Histoire et Éducation à la citoyenneté” y se han hecho esfuerzos importantes en Inglaterra desde la aparición de la Educación para la ciudadanía en el currículo obligatorio. Para Marc-André Éthier y David Lefrançois (2009), esta relación promete una ciudadanía “orientada hacia la justicia” pensada para desarrollar la participación activa del futuro ciudadano en la sociedad.

En Inglaterra, el trabajo coordinado por Arthur, Davies, Wreen, Haydn y Kerr (2001) trata con exhaustividad las relaciones entre la historia y la ciudadanía. Para estos autores, las finalidades y los propósitos de la historia y de la ciudadanía en Inglaterra son muy parecidos: “*Both are concerned with equipping young people with the necessary knowledge, understanding, skills, attitudes, values and experiences for life in modern society*” (p. 26). Otros ejemplos podemos hallarlos en propuestas como la editada por Huddleston y Kerr (2006) o en materiales como el realizado por Dean Smart (2000).

## Teorías para la enseñanza de la participación

Son muchas las áreas y los teóricos que se han dedicado a establecer los motivos por los cuales las personas son más o menos participativas (Whiteley, 2005). Aunque los modelos dominantes actualmente son los del Capital Social (Putnam, 2001) y del Voluntarismo Cívico (Almond & Verba, 1970), nosotros nos centraremos aquí en el análisis de otro modelo, “el modelo de la equidad de la justicia” (*equity-fairness model*).

Este modelo fue desarrollado principalmente durante los años 60 y 70, y actualmente es un modelo totalmente secundario. Sin embargo, queremos incidir en él por dos motivos: 1) la vigencia del mismo en las actuales circunstancias sociales y políticas, y 2) la implicación que este modelo puede tener para la enseñanza y el aprendizaje de la participación.

El modelo de la equidad de la justicia es un modelo desarrollado por distintos autores: Rucinam (1966), Gurr (1972) y Muller (1979) (citados por Lopes *et al.*, 2009). Para éstos, las actitudes y comportamientos políticos de las personas sólo se entienden en función de los grupos a los que pertenecen. En otras palabras, para los teóricos de esta propuesta, la percepción que tienen las personas de los grupos de los que forman parte tiene relación directa con la participación ciudadana.

A diferencia de los otros modelos, esta propuesta se ha centrado en explicar la participación por protesta -donde se englobarían buena parte de las acciones que antes

mencionábamos en el contexto. Para ello, Gurr (1972) realizó un análisis histórico de las grandes protestas de la humanidad y elaboró el siguiente esquema de relaciones causales (Figura 1).

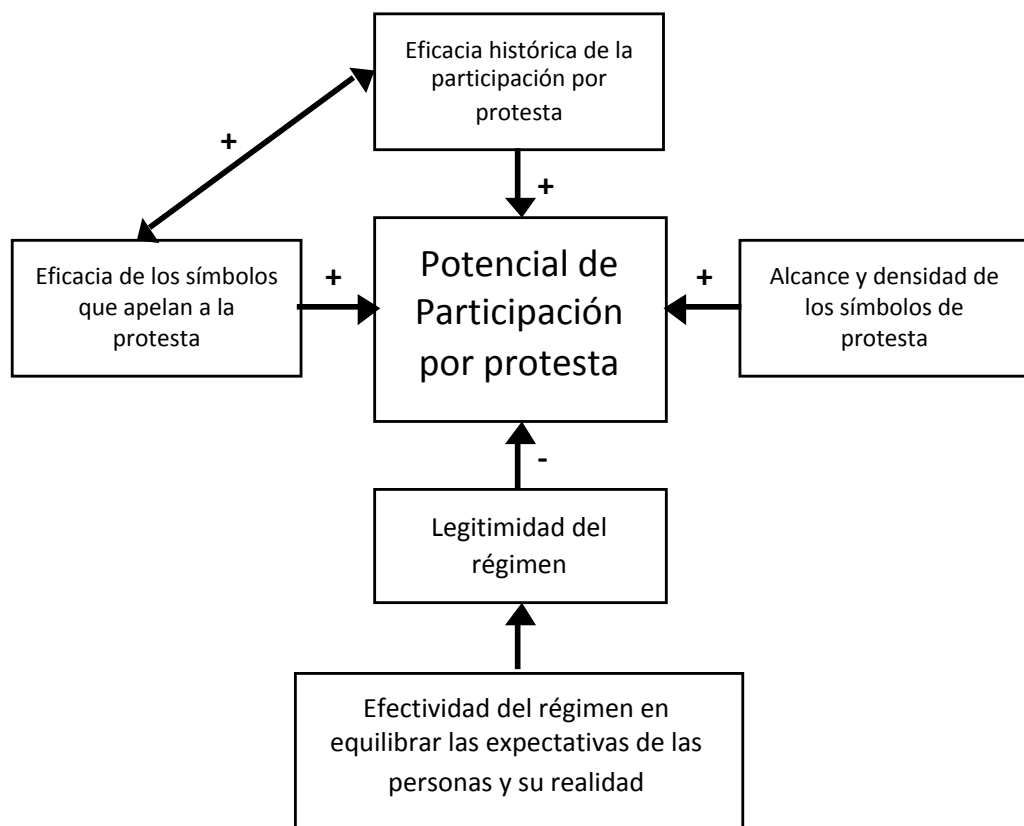


Figura 1: Esquema del modelo complejo causal de los determinantes del potencial de violencia política (participación de protesta). Fuente: Traducido de Gurr (1972, p. 329).

Tal y como muestra el esquema, los factores que explicarían la participación por protesta de las personas serían: 1) la legitimidad del régimen (o la percepción de legitimidad que tienen las personas), 2) la tradición histórica y actual de participación (o la percepción de la efectividad de las acciones de protesta históricas y actuales), y 3) la efectividad de los símbolos usados tanto por el régimen como por el movimiento de protesta.

Desde la perspectiva de la didáctica de las ciencias sociales este modelo realiza una aportación que consideramos muy relevantes: los conocimientos que tienen los alumnos sobre la eficacia de las protestas históricas y actuales condicionan la participación actual y futura de los mismos. Esto no debería sorprendernos si consideramos que los conocimientos políticos tienen una clara vinculación con el interés por la política y también con la propia participación (Lewellin *et al.*, 2010; Torney-Purta *et al.*, 2001).

## **Una propuesta conceptual para investigar los conocimientos sobre la participación**

Para indagar los conocimientos que tiene el alumnado sobre la participación se elaboró la siguiente propuesta conceptual:

- Comprensión de la Tradición Participativa Histórica (TPH): identificación, análisis y valoración de la participación histórica de las personas para modificar su realidad.
- Comprensión de la Tradición Participativa Actual (TPA): identificación, análisis y valoración de la participación contemporánea de las personas para modificar su realidad.
- Participación electoral (PE): acciones vinculadas a la elección de representantes que toman decisiones colectivas, tanto en forma de voto como en forma de candidatura.
- Participación informativa (PI): acciones vinculadas a la información o a la comunicación de opinión respecto a los procesos de toma de decisiones colectivas.
- Participación asociativa (PA): acciones vinculadas a pertenecer a un grupo de interés que quiere influir en la toma de decisiones colectivas.
- Participación de protesta (PP): acciones vinculadas al desacuerdo con la toma de decisiones colectivas. Acostumbran a ser acciones de tipo no convencional.

A partir de esta propuesta nos planteamos la siguiente pregunta: “¿Los alumnos más conscientes de la eficacia de la participación ciudadana contemporánea e histórica tienen mayor predisposición a participar?”.

## **METODOLOGÍA**

La muestra utilizada se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico intencional y está formada por 112 alumnos, de entre 10 y 19 años, de seis centros escolares distintos de Barcelona.

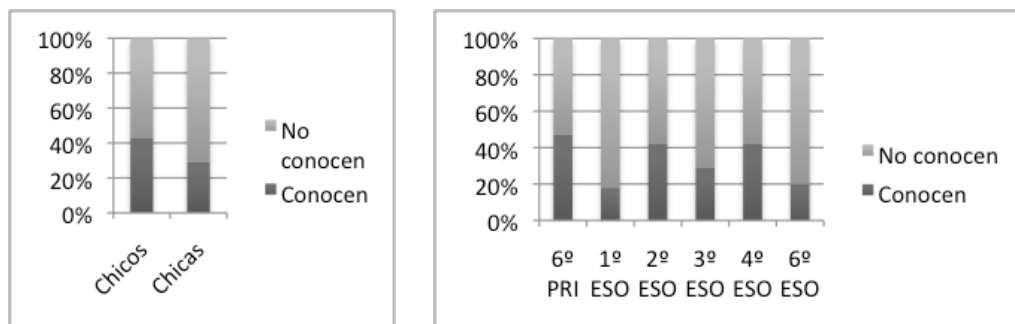
Para identificar la TPA, la TPH y la Participación esperada se realizó una encuesta constituida por: 1) preguntas propias generadas para identificar la TPA y la TPH de los alumnos, y 2) preguntas traducidas y adaptadas del IEA Civic Education Study (Schulz & Sibberns, 2004).

## **RESULTADOS**

### **Resultados referentes a la comprensión de la tradición participativa histórica**

Solo el 35,1% del alumnado encuestado afirma conocer alguna situación histórica en que la participación de las personas ha modificado su realidad. Si desgranamos los resultados en base a las variables de género y curso observamos los siguientes datos (Ver los gráficos 1 y 2 de la página siguiente).





Gráficos 1 y 2: Los conocimientos de la TPH en base al género y al curso<sup>1</sup>. Fuente: Elaboración propia.

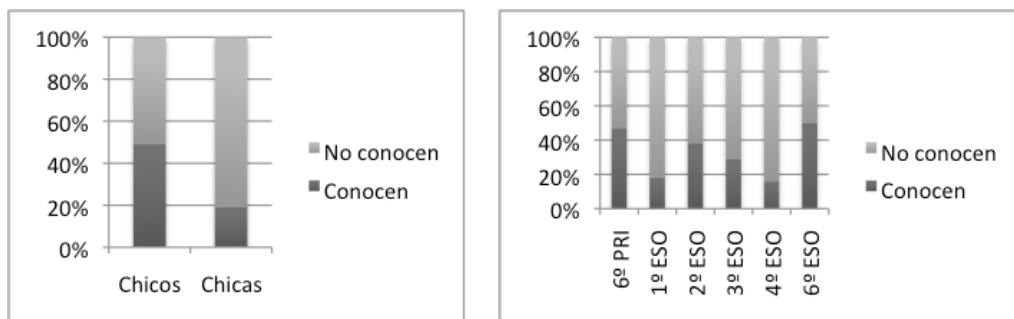
En la muestra, los chicos parecen tener más conocimientos de la participación histórica que las chicas. Por otro lado, el curso no parece ser un elemento determinante para aumentar los conocimientos de TPH que tienen los alumnos<sup>2</sup>. Si realizamos un análisis más cualitativo de los datos observamos que los hechos más destacados por los alumnos son la Revolución francesa (28% de los casos), hechos atribuidos a personajes históricos como Franco o Gandhi (15% de los casos) y en menor medida la transición española (5%), la caída del muro de Berlín (5%), las luchas obreras (5%), las guerras en general (5%) y la Guerra Civil española (5%) en particular. Se observa que en distintos casos, los alumnos tienden a: 1) relacionar la participación con el concepto de revolución o de guerra, y 2) personificar algunos hechos en sus representantes más destacados como es el caso de un alumno que afirma: “Gandhi cambió el mundo y nos hizo verlo de otra manera, y todo él solo”; u otro destaca: “El rey de España consiguió que en España hubiera democracia”.

## Resultados referentes a la comprensión de la tradición participativa actual

En el caso de la identificación de acciones participativas actuales, sólo el 32,1% de los alumnos han mencionado algún hecho actual (Gráficos 3 y 4). En base al género y al curso, los resultados son los recogidos en el Gráfico 3.

<sup>1</sup> El grupo que aparece denominado como 6º de la ESO es un grupo de Educación Especial de un Centro específico de Educación Especial. De acuerdo con la LOE, “la escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios” (Ley Orgánica de Educación, 2006). En el centro estudiado, se ha optado por alargar la escolarización de los alumnos hasta los 18 años, alargando así la educación secundaria hasta 6º de ESO. De acuerdo con los docentes del centro, el 6º de ESO de su Centro de Educación Especial equivaldría en cuando a alcance de objetivos educativos a un 2º de la ESO ordinario.

<sup>2</sup> Cada curso procede de un centro distinto y por tanto las comparaciones se hacen difíciles.



Gráficos 3 y 4. Los conocimientos de la TPA en base al género y al curso. Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se observaba en el apartado anterior, el género parece ser un elemento determinante mientras que el curso académico no lo es. La mitad de los chicos conocen situaciones actuales participativas determinantes mientras que sólo el 19% de sus compañeras tienen los mismos conocimientos. Por lo que se refiere a los hechos mencionados, destacan los hechos vinculados a la primavera árabe (27,8%) y el movimiento 15-M (19,4%), seguidos de descripciones más generales y vagas, como por ejemplo “algunas huelgas, manifestaciones y las elecciones democráticas” o “huelgas de hambre donde a veces se les da la razón” (frases citadas por alumnos).

### Resultados procedentes del cruce de datos entre la TPH, la TPA y la participación esperada de los alumnos

A continuación (Gráfico 5) se muestran las medias de la participación esperada obtenidas por los alumnos (clasificados en base a sus conocimientos de la TPH).

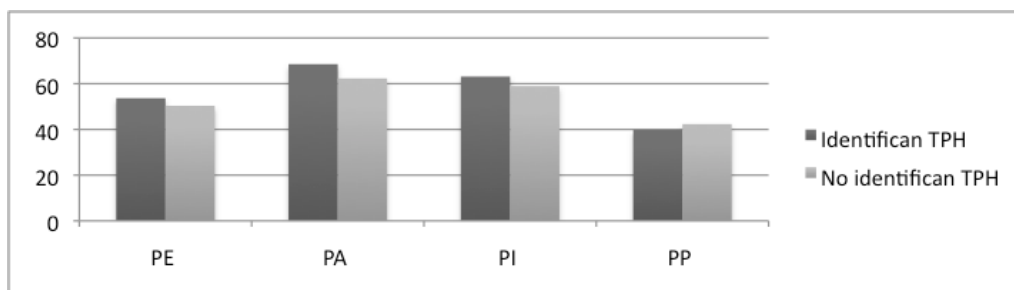


Gráfico 5. La relación entre la TPH y la participación esperada. Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el gráfico, los alumnos que identifican, analizan y valoran muestran más predisposición<sup>3</sup> a participar en acciones de tipo electoral (PE), asociativo (PA) e informativo (PI) pero una menor predisposición a la participación por protesta (PP).

<sup>3</sup> Cabe destacar que ninguno de estos datos es estadísticamente significativo, puesto que, al no tratarse de un estudio de caso, no pretendemos inferir estos resultados sino únicamente comprenderlos.

Por lo que se refiere a la participación esperada de los alumnos en base a sus conocimientos de la TPA, los resultados son los siguientes (Gráfico 6).

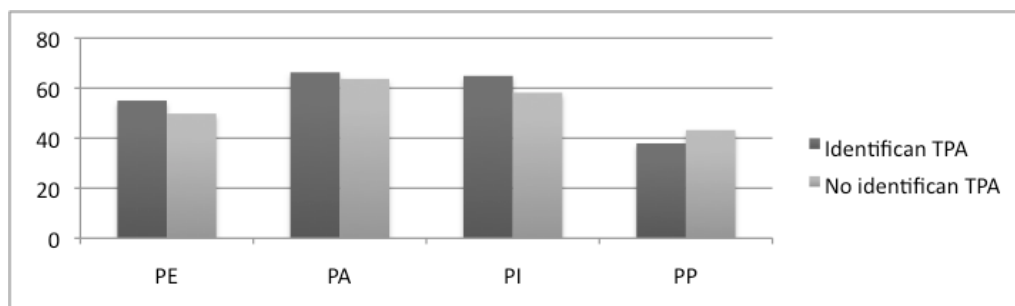


Gráfico 6. La relación entre la TPA y la participación esperada. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados van en la línea anterior. Aquellos alumnos que conocen algún hecho participativo actual tienen una mayor predisposición a participar electoralmente, asociativamente e informativamente. Sin embargo, tienen una menor predisposición a la participación por protesta.

## CONCLUSIONES

A grandes rasgos las conclusiones que derivan de esta investigación son las siguientes:

1. Existe un déficit de conocimientos sobre la participación histórica y actual de las personas. Este déficit es mucho mayor en las chicas que en los chicos y no parece mejorar con la edad durante la escolarización obligatoria. Estos hechos parecen indicar que:
  - Durante la enseñanza obligatoria no se hace hincapié en los logros conseguidos gracias a la participación ciudadana. Probablemente se hable de revoluciones pero no se relacionan éstas con la actualidad de los jóvenes, de tal manera que el alumnado desvincula los avances sociales con respecto a la participación ciudadana o tiende a identificarlos con las contribuciones de unos pocos individuos.
  - Se reproducen los roles de género tradicionales donde las mujeres participan menos en sociedad. Este hecho podría solucionarse con una mayor inclusión de los avances sociales logrados por mujeres como ya sugerimos anteriormente en otro artículo:

La enseñanza de la historia no puede seguir olvidando el papel de las mujeres ni mantenerlas invisibles por más tiempo. [...] Sólo así será posible una enseñanza de la historia que fomente la ciudadanía democrática entre los y las jóvenes y desarrolle su conciencia histórica haciéndoles partícipes del importante papel que unos y otros pueden y deben tener en la construcción del único tiempo que podrán construir en igualdad de condiciones: el tiempo que ha de venir, el futuro (Sant y Pagès, 2011, p. 144).

2. Al contrario de lo sugerido por el modelo de la equidad de la justicia, los alumnos que tienen un mayor conocimiento de la participación histórica y actual son los menos propicios a realizar acciones de protesta. Sin embargo, sí que muestran mayores tendencias participativas en acciones de tipo electoral, asociativo e informativo. Este hecho podría deberse a que:

- Los alumnos que tienen mayores conocimientos pueden tener una mayor sensación de legitimidad del régimen. En este caso quizá estamos hablando de alumnos más favorecidos desde un punto de vista social.
- Los alumnos que tienen mayores conocimientos tienen un interés mayor por los hechos políticos, lo que incide de manera indirecta en la participación esperada de los mismos.

En cualquier caso, ésta es una primera aproximación a unos resultados que prometen ofrecernos muchas pistas sobre la enseñanza de la participación desde la educación para la ciudadanía y desde la enseñanza de la historia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMOND, G.A. y VERBA, S. (1970). *La cultura cívica. Estudio sobre la participación política democrática en cinco naciones*. Madrid: Euramérica.
- ARTHUR, J.; DAVIES, I.; WRENN, A.; HAYDN, T. y KERR, D. (2001). *Citizenship through Secondary History*. London: Routledge/Falmer.
- GURR, R. (1972). *Why men rebel*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- ÉTHIER, M.-A. y LEFRANÇOIS, D. (2009). L'histoire et l'éducation à la citoyenneté : quelle citoyenneté est promue par les nouveaux programmes d'histoire ? *Formation et profession*, 16(1), pp. 25-28.
- HUDDLESTON, T. y KERR, D. (2006). *Making Sense of Citizenship. A Continuing Professional Development Handbook*. The Citizenship Foundation.
- KERSCHENSTEINER, G. (1934). *La educación cívica*. Barcelona: Labor.
- LEY ORGÁNICA 2/2006 de 3 de mayo de Educación. (B.O.E., 4 de mayo de 2006).
- LLEWELLYN, K.R.; COOK, S.A. & MOLINA, A. (2010). Civic Learning: Moving from the Apolitical to the Socially Just. *Journal of Curriculum Studies*, 42(6), pp. 791-812.
- LOPES, J.; BENTON, T. & CLEAVER, E. (2009). Young People's Intended Civic and Political Participation: Does Education Matter? *Journal of Youth Studies*, 12(1), pp. 1-20.
- PAGÈS, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 1, pp. 11-42.
- PAGÈS, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, pp. 45-55.
- PAGÈS, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En: ÁVILA, R.M.; LÓPEZ, R. y FERNÁNDEZ, E. (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 205-215.
- PUTNAM, R.D. (2001). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- SANT, E. y PAGÈS, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y Memoria*, 3, pp. 129-146.
- SCHULZ, W. & SIBBERNS, H. (2004). *IEA Civic Education Study Technical Report*. Amsterdam: IEA.
- SMART, D. (2000). *Citizenship in History. A Guide for Teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes (Publishers) LTD
- TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; OSWALD, H. & SCHULZ, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. Executive summary*. Amsterdam: IEA Secretariat.
- WHITELEY, P. (2005). *Citizenship Educational Longitudinal Study Second Literature Review. Citizenship Education: The Political Science Perspective*. Nottingham: National Foundation for Educational Research.