

GEOGRAFIA, EDUCAÇÃO E CIDADANIA

ORGANIZADORES

SÉRGIO CLAUDINO

XOSÉ M. SOUTO

RAIMUNDO LENILDE DE ARAÚJO

MARIA ÁNGELES RODRIGUEZ DOMENECH

JOÃO A. BAZZOLI

CLAUDIONEI LUCIMAR GENGNAGEL

LUÍS MENDES

ADILSON TADEU BASQUEROTE SILVA



Instituto de Geografia
e Ordenamento do Território
UNIVERSIDADE DE LISBOA



CEG

Centro de Estudos Geográficos



ZOE
ZONIFICAÇÃO E POLÍTICAS
URBANAS E RURAIS

FICHA CATALOGRÁFICA

Título: Geografia, Educação e Cidadania

Organizadores: Sérgio Claudino, Xosé M. Souto, M^a Angeles Rodriguez Domenech, João Bazzoli, Raimundo Lenilde, Claudionei Lucimar Gengnagel, Luís Mendes, Adilson Tadeu Basquerote Silva

Editor: ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa

Local de Edição: Lisboa

Data: 2019

ISBN: 978-972-636-276-0

doi: 10.33787/CEG20190004

Este livro é financiado por fundos nacionais através da FCT- Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P. (UID/GEO/00295/2013)

¿Es posible educar para la participación ciudadana dentro de la estructura escolar?

FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ¹

Resumen

El núcleo básico de la ciudadanía es la participación. Participar no es solo un derecho sino una obligación, como ciudadanos de un mundo con problemas que exigen la implicación de todos. Pero ¿es posible aprender a ser ciudadanos participativos dentro de la estructura escolar? A pesar de los numerosos programas que trabajan la educación para la participación ciudadana, el funcionamiento de la práctica escolar nos muestra las dificultades para su desarrollo: el carácter tradicional de las disciplinas escolares, la estructura de los espacios y los tiempos, la función de la evaluación como instrumento de control o el papel de los profesores como transmisores de la cultura escolar. Por ello, hay que buscar alternativas: estructurar el conocimiento escolar en torno al estudio de problemas sociales y ambientales, generar espacios de aprendizaje que conecten escuela y sociedad, dirigir la evaluación hacia la mejora del aprendizaje de los alumnos y reorientar el papel de los profesores para ser acompañantes expertos de estos procesos.

Palabras clave: educación para la ciudadanía; participación ciudadana; cultura escolar; problemas sociales y ambientales; formación del profesorado.

Abstract

The basic core of citizenship is participation. Participation is not only a right but an obligation, as citizens of a world with problems that require the involvement of all. But is it possible to learn to be participatory citizens within the school structure? In spite of the numerous programs that work on education for citizen participation, the functioning of school practice shows us the difficulties for its development: the traditional nature of

¹ Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla (España), ffgarcia@us.es.

school disciplines, the rigid structure of spaces and times, the function of the evaluation as an instrument of control or the role of teachers as transmitters of school culture. Therefore, alternatives must be explored: structuring school knowledge around the study of social and environmental problems, generating learning spaces that connect school and society, directing evaluation towards improving student learning and reorienting the role of teachers to accompany these processes as experts.

Keywords: education for citizenship; citizen participation; school culture; social and environmental problems; teacher training.

Introducción

La necesidad de una educación para la ciudadanía es hoy reconocida y proclamada en todos los contextos educativos y por parte de personas, colectivos e instituciones implicadas en la educación, siendo una de las finalidades incuestionables de la enseñanza, en especial en la enseñanza básica (Torney-Purta & Barber, 2005; UNESCO, 2015; Pausch, 2016; Haeberli, Pagoni, & Maulini, 2017). La Unión Europea se ha mostrado especialmente interesada en este campo, considerado como un tema clave y un objetivo fundamental. Todo ello ha tenido reflejo en la información educativa europea, difundida a través de la red Eurydice en sus diversos informes (European Commission, 2005; 2012), y en los informes internacionales de la IEA (**Schulz, Ainley, Fraillon Losito, Agrusti, & Friedman, 2018**). De ahí, entre otras razones, la necesidad de una ciudadanía activa, que, en gran medida ha de ser responsabilidad de la institución escolar.

Más allá del mero conocimiento y posterior reconocimiento de los derechos (y deberes) de los ciudadanos, más allá del ejercicio controlado y regulado de esos derechos en un marco preestablecido, la clave y núcleo fundamental de una ciudadanía activa es la participación real y el compromiso con los problemas del mundo (Pagès & Santisteban, 2010; Bolívar, 2016; Oraisón, 2016; García Pérez, 2016), pues a través de esa participación comprometida se establece la vinculación entre los conocimientos adquiridos y la intervención en la sociedad. Si no se participa en la sociedad, no se ejerce realmente la ciudadanía. Es más, como ciudadanos de nuestro mundo, participar no es solo un derecho, es una obligación, si de verdad creemos en la idea de una sociedad democrática. Esta participación comprometida es tanto más necesaria cuanto que el mundo en que vivimos tiene hoy gravísimos problemas que exigen, para su solución, la implicación de toda la población, desbordando, si fuera necesario, la actuación de los poderes establecidos, actuación

muchas veces demasiado tímida, muchas otras condicionada por intereses espurios, otras incluso contraria a las necesidades de la sociedad.

Pero a participar solo se aprende “participando”, como nos recuerda Tonucci (2009). Así que la única manera de aprender a ser ciudadanos activos, participativos, es ejercitando de manera natural, no artificiosa ni constreñida, la acción de participar. Y eso debería ocurrir en los diversos contextos sociales en que nos desenvolvemos, también, por tanto, y muy especialmente, en el ámbito escolar. En ese sentido, resulta indispensable, como señala E. Morin (2001), una educación claramente orientada a afrontar las incertidumbres, no a transmitir certezas, dado que la incertidumbre es una de las características fundamentales de nuestro mundo globalizado. A este respecto, Morin afirma que el conocimiento tradicional se muestra inadecuado para este requerimiento, por lo que sería necesario un profundo replanteamiento del sentido del conocimiento, y específicamente del conocimiento escolar, y, por consiguiente, una revisión del papel del profesorado como mediador entre dicho conocimiento y el alumnado que ha de aprenderlo. En definitiva, para el siglo XXI sería necesaria una ciudadanía con un enfoque planetario y claramente comprometida con la resolución de los problemas mundiales, capaz de ser operativa a escala local y a escala global (Davies, 2006; García Pérez, Moreno-Fernández, & Rodríguez-Marín, 2015).

¿Y es la escuela, tal como hoy la conocemos, con su rígida estructura, el contexto más adecuado para proporcionar una educación ciudadana con estas características? La respuesta más inmediata vendría teñida de escepticismo. Pero ¿podríamos construir alguna alternativa para educar en una ciudadanía participativa a pesar de las limitaciones del marco escolar?

Las dificultades de educar para la participación ciudadana en el sistema escolar

El problema planteado es una cuestión ineludible para los educadores y educadoras: ¿es posible aprender a ser ciudadanos participativos en el marco de la estructura escolar?, ¿es posible educar para la participación ciudadana dentro de esa estructura?

La respuesta no es fácil ni puede ser inmediata. En efecto, si atendemos a los numerosos ejemplos de programas y proyectos que están trabajando la educación para una ciudadanía activa y participativa de niños y jóvenes, parecería que es posible. Si, además, analizamos las declaraciones de intenciones presentes en los currículos escolares, así como los documentos de organismos internacionales sobre el tema –como antes se ha señalado–, consideraríamos que, además de posible, es deseable y obligado. Pero, si observamos el funcionamiento real de la práctica escolar,

si escuchamos las declaraciones de los docentes sobre las dificultades para desarrollar una educación para la ciudadanía realmente activa y participativa, nos invaden muchas dudas acerca de esa posibilidad.

En ese sentido, un análisis mínimo del sistema escolar nos muestra que tanto la cultura escolar como la estructura de la escuela en tanto que institución constituyen un marco que condiciona y constriñe todo lo que ocurre en dicho sistema, de tal forma que resulta muy difícil que se desarrollen en su seno acciones que entren en contradicción con los rasgos básicos de esa estructura y de esa cultura (Pérez Gómez, 1998; Viñao, 2002). Y, lamentablemente, hemos de reconocer que una educación para la participación ciudadana basada en la acción concreta y en el protagonismo de los alumnos y alumnas es algo que entra en contradicción con aspectos claves del sistema, como los siguientes (sin pretensión de exhaustividad): el carácter del conocimiento escolar habitual, en definitiva, de las disciplinas escolares (tal como suelen ser entendidas); la estructura tradicional de espacios y tiempos escolares; la función de la evaluación como mecanismo de “medición” de los aprendizajes y de acreditación de los sujetos; el papel de los profesores como transmisores de una determinada cultura y como piezas de un engranaje rutinario .

Como nos demuestran las investigaciones sobre la historia y características de las disciplinas escolares, el conocimiento escolar dominante se ha ido configurando históricamente en forma de conocimiento específicamente regulado y adaptado al sistema en el que se incluye, por tanto, compartimentado en disciplinas, fragmentado en bloques para poder ser impartido en el marco escolar y para poder ser objeto de evaluación mediante exámenes (Cuesta Fernández, 1997; Viñao, 2006; Merchán, 2005; García Pérez, 2015). De esa forma, ha terminado por configurarse con una naturaleza distinta del conocimiento científico de referencia, al tiempo que ha quedado encapsulado en el ámbito escolástico y desconectado del contexto social real. Y por muy absurda que parezca esta situación, este tipo de conocimiento se ha hecho perdurable, y ha sobrevivido tanto tiempo precisamente porque es el más adaptativo para el sistema escolar convencional.

Lo anterior es, en parte, explicable por la especial estructura espaciotemporal del sistema escolar, que se organiza en tiempos de enseñanza (y supuesto aprendizaje) repartidos en tramos (los horarios) para las diferentes asignaturas, que se imparten en espacios poco “naturales” (las aulas) delimitados al efecto. Una estructura, en definitiva, artificiosa, pero que se ha revelado adecuada sobre todo para cumplir

algunas de las funciones no explícitas de la escuela: disciplinar al alumnado, preparándolo más que para ejercer como ciudadanos, para ser “súbditos”.

La evaluación, tal como suele ser entendida tradicionalmente, mediante pruebas y exámenes, se convierte en un mecanismo fundamental para “medir” el conocimiento escolar (con la estructura antes descrita) y para clasificar a los pequeños ciudadanos, poniendo, por decirlo así, “a cada uno en su sitio” y transfiriendo esa clasificación más allá de los muros de la institución (Merchán, 2005).

Los rasgos expuestos nos muestran un marco no solo alejado sino contrario a lo que debería ser un ámbito de educación para empezar a ejercer una ciudadanía activa. Pero ¿qué papel juega en todo esto el profesorado? El profesorado no deja de ser un elemento más –si bien con un papel de especial relevancia- en el engranaje del sistema; por tanto, los profesores suelen actuar según las pautas de una cultura docente que guarda coherencia con la cultura escolar dominante. No es de extrañar, pues, que se conviertan –según la acertada calificación de Cuesta Fernández & Mainer (2014)- en “guardianes de la tradición y esclavos de la rutina”. En ese sentido, los profesores –especialmente en la etapa secundaria- suelen pensar que lo que tienen que hacer es enseñar su disciplina –por lo general a partir de los libros de texto-, desechando, o dejando en segundo plano, el oficio de “educador”, que, de alguna forma, pareciera rebajar su estatus profesional. Por eso no acaban de asumir el papel de ser educadores de ciudadanía (García Pérez & De Alba Fernández, 2009; De Alba Fernández & García Pérez, 2017).

Así, pues, la estructura tradicional del sistema escolar se ha mostrado resistente a la integración real, en la práctica, de la educación para la ciudadanía, pese a que “oficialmente” su inclusión haya sido ampliamente proclamada. En el ámbito curricular, no ha resultado funcional el intento de incorporar la educación para la ciudadanía como “eje transversal” en una estructura fuertemente organizada por disciplinas “verticales”, pues, al final, ninguna disciplina concreta (ni sus respectivos docentes) se hacía responsable del desarrollo de esa temática. Por lo demás, el establecimiento –muy tardío, en el caso español, con la LOE, en 2006- de una asignatura específica de educación para la ciudadanía tampoco ha tenido una incidencia valorable, por motivos diversos: desde los antecedentes poco favorables a esta materia arrastrados desde la época de la dictadura franquista (la nefasta consideración de aquel remedo de educación cívica denominada “Formación del espíritu nacional”) hasta la escasa entidad de la nueva asignatura y la poca consideración hacia la misma de la administración educativa (presencia mínima en el currículum, carencia de profesorado

específico...), pasando por la resistencia de sectores sociales conservadores, en especial de la jerarquía eclesiástica católica (González Pérez, 2014; Romero & Estellés, 2015; Muñoz Ramírez, 2016).

Bien es verdad que –como se ha señalado antes- existen muchas iniciativas que podemos considerar en un amplio sentido como de educación ciudadana y que llegan a la escuela desde el ámbito de la educación no formal. Pero, sin minusvalorar estas aportaciones, hay que terminar admitiendo que no llegan a integrarse de manera coherente en los procesos habituales de enseñanza, manteniéndose en un plano que podríamos considerar como de inferioridad con respecto al conocimiento escolar curricular, por diversas razones, entre otras por tratarse de aportaciones que en último término no son objeto de evaluación académica.

Más concretamente, la mayor parte del profesorado no llega a implicarse a fondo en el desarrollo de esos programas (De Alba Fernández & García Pérez, 2017), quizás condicionados por su concepción del conocimiento escolar y por una interpretación restrictiva de lo que consideran que es el currículum oficial (identificado con los contenidos presentes en los libros de texto). En ese sentido, los profesores muestran una contradicción: suelen valorar positivamente los programas extraescolares relacionados con temáticas transversales, pero no se implican en los mismos porque se ven constreñidos por las circunstancias o porque no saben integrarlos en su actividad profesional habitual. Para entender esta posición contradictoria de los profesores, habría que analizar el conflicto que existe en el seno de la cultura docente –como antes se ha esbozado- entre la dimensión del profesor como especialista en un campo de conocimiento (una posición avalada por la cultura escolar tradicional) y su dimensión de educador (que tiene escasa tradición entre los docentes, a pesar de ser una dimensión contemplada en el currículum oficial y requerida, por lo demás, por el contexto social). La reticencia del profesorado se ve reforzada por la concepción de que el ámbito propio de la participación ciudadana no es tanto el contexto escolar sino el contexto social, donde la actuación cívica se canalizaría a través de los cauces convencionales, institucionalizados. Dicha concepción, a su vez, es coherente con una actitud –también frecuente- de cierta desconfianza en la capacidad de los alumnos –no solo de los niños sino también de los jóvenes- para desarrollar actividades de participación como ciudadanos, pues se les tiende a considerar simplemente como estudiantes en edad escolar, no como “ciudadanos jóvenes” de pleno derecho (García Pérez & De Alba Fernández, 2009; De Alba Fernández & García Pérez, 2017).

¿El dibujo de este panorama significa que es imposible desarrollar una educación para la ciudadanía activa y participativa en el marco escolar? En absoluto. El análisis crítico de la situación y el conocimiento de las dificultades reales es el punto de partida para poder diseñar y poner en práctica estrategias de cambio que hagan posible educar, realmente, para la ciudadanía en la escuela.

Alternativas para educar en una ciudadanía activa y participativa

Así, pues, a pesar de las dificultades señaladas, nuestra hipótesis de trabajo es positiva: se puede educar a los niños y jóvenes para ser ciudadanos activos y participativos en el marco escolar; pero para ello habría que trabajar no simplemente con propuestas que nos parezcan coherentes e ilusionantes, sino diseñando y haciendo seguimiento del desarrollo de las mismas en ese contexto que se ha presentado antes como dificultoso y constrictivo.

Desde este supuesto, es preciso ofrecer respuestas alternativas a las principales dificultades y obstáculos señalados, conscientes de que empezamos a trabajar en una tarea que es, de hecho, “contracultural”, en el sentido de que es opuesta a la cultura escolar (y docente) mayoritaria. Más concretamente, pensamos que habría que trabajar en los aspectos que se esbozan a continuación.

a. Sustituir progresivamente la estructura disciplinar del conocimiento escolar organizada en torno a temas tradicionales de una cultura académica heredada (cuasi decimonónica) por una estructura alternativa organizada en forma de trabajo en torno a problemas sociales y ambientales relevantes como núcleos de una nueva cultura escolar (Legardez & Simonneaux, 2006; Simonneaux, 2008; Santisteban, 2012). Esta opción de trabajo en torno a problemas presenta, al menos, tres grandes ventajas para la educación (García Pérez, 2014): desde una perspectiva sistémica y compleja, los problemas favorecen un enfoque más abierto y lleno de posibilidades –por tanto, más complejo- del conocimiento; desde una perspectiva constructivista, trabajar en torno a problemas constituye un planteamiento coherente con los procesos de construcción del conocimiento; y, desde una perspectiva social crítica, esta opción sitúa como objeto explícito de la enseñanza los problemas sociales y ambientales, y no el conocimiento académico, legado por las tradiciones disciplinares, que tendría que estar, en todo caso, al servicio del tratamiento de aquellos problemas.

b. Romper la estructura tradicional de espacios y tiempos escolares, para generar otro tipo de ámbitos de aprendizaje y de convivencia cívica que favorezca el abordaje educativo de los problemas reales y abra definitivamente las puertas de la institución

escolar (mantenida como burbuja con vida independiente durante tanto tiempo) a las dinámicas sociales.

c. Abandonar el uso de la evaluación escolar como instrumento sancionador y clasificador y reorientarla hacia sus dimensiones más nobles: seguimiento y rediseño de las propuestas educativas, orientación para la mejora del aprendizaje de los alumnos y oportunidad para la reflexión de los docentes sobre sus actuaciones como tales.

d. Ir transformando el papel de los profesores y profesoras de meros expertos en enseñar una disciplina académica hacia otro papel, que hoy nos reclama la sociedad: ser guías y acompañantes de los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas; en el caso que nos ocupa, aprendizaje de una auténtica ciudadanía activa y participativa. Pero somos conscientes de que la formación inicial de profesores en el ámbito universitario, basada en la transmisión de saberes fragmentados, presenta muchos déficits y no resulta útil para formar a los docentes en un modelo alternativo, centrado en la interacción teoría-práctica y que trabaje en torno a “problemas prácticos profesionales”; tampoco la formación permanente soluciona esta carencia. Nos detendremos un poco más en este aspecto, por su especial interés.

En efecto, teniendo como referencia el marco teórico del programa de investigación IRES (Investigación y Renovación Escolar)² (García Pérez, 2000 y 2006; García Pérez, De Alba Fernández, & Navarro Medina, 2015; García Pérez & Porlán, 2017), defendemos la validez de un modelo de formación de profesores basado en el tratamiento de “problemas prácticos profesionales”, es decir, los problemas básicos a los que se enfrentan, a diario, los profesores en el ejercicio de su profesión, como, por ejemplo, estos: la historia y significado de las materias escolares; el trabajo con las concepciones de los alumnos; la formulación de los contenidos escolares; la metodología de enseñanza; la evaluación y la calificación; la planificación y desarrollo de unidades didácticas; la planificación y desarrollo de proyectos para un curso o para una etapa de enseñanza; la construcción progresiva de un modelo didáctico personal; etc.

En ese sentido, consideramos, más específicamente, que el conocimiento y la experimentación práctica de una metodología didáctica basada en la investigación de

² El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) es un programa de investigación y acción educativa, en cuyo marco se vienen desarrollando desde 1991 diversas experiencias de innovación y distintas líneas de investigación, relacionadas tanto con la educación del alumnado como con la formación del profesorado.

problemas sociales y ambientales relevantes preparan mejor a los futuros docentes para educar a los alumnos para ser ciudadanos activos y participativos. Se trata de un modelo de formación que sitúa la práctica docente en el centro del proceso y que entiende que la relación entre la teoría y la práctica tiene que basarse en una interacción fluida, superando la tradicional relación entre ambas, en la que la práctica suele ser simplemente el campo de aplicación de la teoría. En definitiva, si se trabaja sobre problemas prácticos profesionales, se puede formar mejor a los profesores para ser educadores que, a su vez, sean capaces de trabajar con sus (futuros o actuales) alumnos y alumnas los graves problemas del mundo, haciendo de ellos ciudadanos críticos y comprometidos con esos problemas (Estepa, 2012; García Pérez, De Alba Fernández, & Navarro Medina, 2015).

Poner en marcha y mantener un modelo formativo de estas características no es fácil ni inmediato. Por ello, habría que ir dando pasos en esa dirección en la medida en que se pueda intervenir en las instituciones de formación del profesorado y contando con la disponibilidad de grupos y colectivos de docentes dispuestos a implicarse en este tipo de proceso. En ese sentido, hay que destacar la potencialidad que tienen los equipos mixtos de profesores universitarios (que desarrollan investigación educativa) y de profesores que experimentan innovaciones en su práctica docente, con la posibilidad de integrar a estudiantes de formación inicial (futuros docentes) en prácticas; trabajando en el mismo plano, pero realizando aportaciones complementarias.

En todo caso, los cambios en la formación del profesorado son lentos y, por tanto, también son lentos los cambios en su práctica profesional como docentes. No en vano se trata de cambios de una gran envergadura, pues son –como se ha indicado– transformaciones culturales; y esos procesos ocurren en interacción con las transformaciones sociales. Es un reto complejo que afecta a los profesores, pero también, en definitiva, a todos los ciudadanos. Por eso –parafraseando a Edgar Morin (2001; 2012)– habría que centrarse en la definición e implementación de “estrategias”, no de recetas ni de programas, en su sentido convencional. El trayecto es largo, y la meta probablemente lejana, pero lo importante es elegir el camino y seguirlo. En ese aspecto, el proyecto *Nós Propomos!* es un ejemplo estimulante.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4344>

Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Cuesta Fernández, R. & Mainer, J. (2014). Guardianes de la tradición y esclavos de la rutina: historia del campo profesional de los catedráticos de Instituto. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 351-393.

Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5-25. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131910500352523>

De Alba Fernández, N. & García Pérez, F. F. (2017). L'implication des professeurs dans les programmes d'éducation à la participation citoyenne. Le cas du « Parlement des Jeunes » à Séville. In Ph. Haerberli, M. Pagoni & O. Maulini (dirs.), *La participation des élèves: effet de mode ou nécessité?* (pp. 219-236). Paris: L'Harmattan.

Estepa, J (2012). La formación del profesorado para enseñar la participación en el Grado de Maestro y en el Máster en Profesorado de Secundaria. Una alternativa basada en los problemas prácticos profesionales. In N. De Alba Fernández, F. F. García Pérez, & A. Santisteban (coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (vol. 2, pp. 211–220). Sevilla: Díada. Accesible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3978529>

European Commission (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Brussels: Eurydice.

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Citizenship_schools_Europe_2005_EN.pdf.

European Commission (2012). *Citizenship Education in Europe*. Brussels: Eurydice. http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/citizenship_education_in_europe_en.pdf

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). <http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm>

García Pérez, F. F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. In J. M. Escudero, & A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas* (pp. 269-309). Barcelona: Octaedro.

García Pérez, F. F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. In J. Pagès, & A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*

(vol. 1, pp. 119-126). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Accesible en: http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf.

García Pérez, F. F. (2015). El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente. *Con-Ciencia Social*, 19, 49-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5566721>

García Pérez, F. F. (2016). Educar en la escuela para afrontar los problemas del mundo. In *Más allá de lo imposible. La dimensión política de los derechos humanos en el siglo XXI* (pp. 145-171). Tafalla: Txalaparta.

García Pérez, F. F. & De Alba Fernández, N. (2009). Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa "Parlamento Joven". In R. M. Ávila, B. Borghi, & I. Mattozzi, *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisbona"* (pp. 515-521). Bologna: Pàtron Editore.

García Pérez, F. F., De Alba Fernández, N., & Navarro Medina, E. (2015). La formación inicial del profesorado para enseñar ciudadanía. Experiencias en los niveles de grado y de máster. In B. Borghi, F. F. García Pérez, & O. Moreno Fernández (eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 137-148). Bologna: Pàtron Editore.

García Pérez, F. F., Moreno Fernández, O., & Rodríguez Marín, F. (2015). Problemas del mundo y educación: hacia una ciudadanía planetaria. In B. Borghi, F. F. García Pérez, & O. Moreno Fernández (eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 33-41). Bologna: Pàtron Editore.

García Pérez, F. F. & Porlán, R. (2017). Los Principios Didácticos y el Modelo Didáctico Personal. In R. Porlán (Coord.). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 93-104). Madrid: Morata.

González Pérez, T. (2014). La educación cívica en España: Retrospectiva y perspectiva. *Revista História da Educação*, 18. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321629404007>

Haeberli, Ph., Pagoni, M., & Maulini, O. (dirs.) (2017). *La participation des élèves: effet de mode ou nécessité?* (pp. 219-236). Paris: L'Harmattan.

Legardez A. & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós. Accesible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>

Morin, E. (2012). *La Voie: Pour l'avenir de l'humanité*. Paris: Fayard.

Muñoz Ramírez, A. (2015). ¿Secularización o política católica neoconfesional? La problemática de Educación para la Ciudadanía. In J. A. Caballero Machí, R. Mínguez Blasco, & V. Rodríguez-Flores Parra (coords.), *Culturas políticas en la contemporaneidad. Discursos y prácticas políticas desde los márgenes a las élites* (pp. 13-16). Valencia: Asociación de Historia Contemporánea y Universitat de València.

Oraisón, M. (2016). La participación como generadora y garante de democracia y ciudadanía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 89-107. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4345>

Pagès, J. & Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 64, 8-18.

Pausch, M. (2016). Citizenship Education in Times of Crisis. *Foro de Educación*, 14(20), 3-9. <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/460>

Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Romero, J. & Estellés, M. (2015). Educación para la ciudadanía y currículum: sus regímenes de verdad en perspectiva histórica. In B. Borghi, F. F. García Pérez, & O. Moreno Fernández (eds.), *Novi cives: cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 63-76). Bologna: Pàtron Editore.

Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. In N. De Alba Fernández, F. F. García Pérez & A. Santisteban (coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (vol. I, pp. 277-286). Sevilla: Ed. Díada y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. International Report*. New York: Springer.

Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour*, 198(3), 179-185. <https://www.cairn.info/revue-pour-2008-3-page-179.htm>

Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la Escuela*, 68, 11-24. http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/68/R-68_2.pdf.

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. <http://www.jsse.org/2005/2005-3/judith-torney-purta-carolyn-barber-democratic-school-engagement-and-civic-participation-among-european-adolescents>

UNESCO (2015). *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 25, 243-269. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/viewFile/11181/11603>