

La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales¹

Joan Pagès, Antoni Santisteban, Gustavo A. González

1. Introducción

Presentamos una investigación sobre educación política, entendida como educación para la democracia, un conocimiento social basado en la racionalidad, la comunicación y la acción social. La educación política no puede quedar limitada al conocimiento de las instituciones políticas, de su historia y de su funcionamiento. Aunque estos aspectos son muy importantes, no podemos ignorar la trascendencia del aprendizaje de la participación democrática en todos los ámbitos y experiencias de nuestra vida. Dar una opinión o emitir un juicio es hacer política (Arendt, 1997), como también lo es participar. Hemos de plantearnos el aprendizaje del futuro como intervención social (Hicks, 2006).

Las finalidades políticas de la enseñanza de las ciencias sociales representan aquella parte del conocimiento social relacionada con la construcción de la democracia, con la creencia de que podemos transformar las ideas sobre el futuro y que es posible un cambio social a partir de la intervención responsable de la ciudadanía (Hursh y Ross, 2000). La cultura, la ciencia o la formación del pensamiento son elementos importantes del currículo de ciencias sociales, pero la intervención social es la finalidad última de este conocimiento. En caso contrario estaríamos disociando la ciencia de la ética, el pensamiento social del juicio moral o la libertad de la responsabilidad.

Algunos autores han descrito las problemáticas de la educación político-cívica, relacionadas con la falta de significado de los contenidos para el alumnado, la irrelevancia de los problemas tratados, la falta de temas controvertidos o un aprendizaje pasivo (Cotton, 2001). Otros autores insisten en que el currículo se centra en la estructura y el funcionamiento del gobierno nacional y marginan los gobiernos locales, donde el alumnado podría tener un mayor protagonismo. Para estos autores, el currículo no facilita el desarrollo de las habilidades y de las estrategias esenciales para la democracia. Tampoco contempla el futuro (Clark, 1999). En un análisis comparativo de la situación de la educación cívica y ciudadana en Francia y en los Estados Unidos, Ruget (2001) demuestra que estas enseñanzas son claramente insatisfactorias en ambos países y exige cambios.

1. Investigación financiada por el MEC, SEJ2004-02046/EDUC. Investigador principal: Joan Pagès. Coordinador: Antoni Santisteban. Otros profesores de la UAB: Monserrat Oller, Pilar Comes, Carme Valls, Cecilia Llobet, Pilar Benejam, Paula González y Neus González. Universitat Rovira i Virgili: Antoni Gavaldà. Universitat Ramon Llull: Francesc Rierra. Universidad de Las Palmas, Carlos Guitian. Universidad de Sevilla: Rosa M^a Avila. Universidad de Málaga: Ernesto Gómez.

Es importante revisar y buscar alternativas desde la escuela al desencanto de la juventud en relación con los partidos políticos y con las formas de participación ciudadana tradicional. Y el cambio debe producirse desde aproximaciones más interactivas y más participativas, centradas en la discusión y el debate y en los proyectos de trabajo acerca de problemas sociales (Wayne Ross, 2001). Es imprescindible la investigación sobre las representaciones del alumnado y sobre la práctica, para conocer las coordenadas del cambio, ya que las intenciones políticas no se corresponden de manera coherente con las prácticas en las aulas, en general muy transmisivas (Kerr, 2002, 2003; Velde y Cogan, 2002).

Por todas estas razones expuestas por los autores citados y por otros, parece que la investigación sobre la educación político-cívica debe atender a diferentes perspectivas sobre el pensamiento del alumnado y, en especial, de la práctica, de las actividades y de las preguntas y respuestas del profesorado en el aula. ¿Cómo se practica la educación política y cívica? ¿Qué estrategias se activan en la educación democrática de la ciudadanía? ¿Cómo se enseña y cómo se aprende? ¿Qué pasa en las aulas? ¿Qué cambios son necesarios en esta enseñanza? En la actualidad, cuando la literatura existente sobre la educación para la ciudadanía es de una gran extensión, no disponemos de respuestas definitivas a las preguntas anteriores.

2. Justificación y fases de la investigación

La pregunta inicial de la investigación ha sido: ¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? Una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía. Nos enfrentamos así al reto de indagar en los conocimientos del alumnado, pero también al reto de averiguar cómo los adquieren y qué papel juega la escuela, el currículo y el profesorado. Durante 3 años hemos llevado a cabo esta investigación que nos ha ofrecido resultados de naturaleza muy diversa. La síntesis y la interpretación de estos datos debe ayudarnos a mejorar el currículo de las ciencias sociales.

Esta investigación ha tenido 3 fases:

- 1) la elaboración de un modelo conceptual para la investigación y la enseñanza;
- 2) el análisis de las representaciones del alumnado al final de la escolaridad obligatoria;
- 3) la experimentación práctica de unidades didácticas en institutos de educación secundaria.

En la primera fase se analizaron las investigaciones existentes sobre educación político-cívica y, ante la gran diversidad de concepciones y de perspectivas relacionadas con la educación para la ciudadanía, la opción que adoptamos fue elaborar un modelo conceptual que debía guiar la toma de decisiones en la investigación en dos sentidos. En primer lugar, este modelo debía ayudarnos a definir sobre los conceptos que debíamos indagar, y las representaciones que el alumnado tenía de ellos.

En segundo lugar, debía servir como referente para la elaboración de las secuencias didácticas que habían de llevarse a la práctica en las aulas. Este modelo conceptual consta de cinco bloques (Pagès y Santisteban, 2007, Santisteban y Pagès, 2007a):

- a) la pluralidad: diferencia, convivencia y organización social (representaciones del poder y del conflicto);
- b) la ciudadanía: libertad, igualdad, solidaridad, justicia e identidad;
- c) sistemas políticos: sistemas de gobierno democráticos y autoritarios, estructura política y proceso político;
- d) cultura política: socialización política, cambio político, opinión pública y políticas públicas, asociacionismo y participación política;
- e) cultura cívica: prejuicios y juicios, racionalidad, responsabilidad y derechos humanos, solución de problemas sociales, comunicación y resolución de conflictos.

En la segunda fase se analizaron las representaciones del alumnado de 4º ESO². En este análisis se utilizó el modelo conceptual, y se analizaron las representaciones generales del alumnado sobre la política. Podemos destacar algunas conclusiones, que muestran un paisaje con sombras y algunas luces (Santisteban y Pagès, 2007b).

- a) Las representaciones del alumnado sobre la política son de tendencia negativa, pero en cambio reconocen su importancia y su influencia en la vida de las personas.
- b) Existe una proporción pequeña, pero significativa, de estudiantes que no acepta la pluralidad.
- c) Un porcentaje elevado del alumnado relaciona el concepto de libertad sólo con un derecho, pero no con la posibilidad de participar para mejorar la sociedad.
- d) Una alta proporción de estudiantes no conoce nuestro sistema político y desconoce, por ejemplo, que vivimos el período democrático más largo de nuestra historia.
- e) La cultura política del alumnado parece provenir en especial de la familia mientras que las experiencias educativas se consideran muy pobres.
- f) La intención de una mayoría es votar cuando tengan la edad, ya que lo consideran una forma importante de participación.
- g) Las preguntas relacionadas con el pensamiento crítico han dado resultados de nivel muy bajo, en especial cuando se les pide que diferencien hechos de opiniones.
- h) La cultura cívica del alumnado es pobre en apariencia, aunque ante determinados conflictos como el medioambiental por ejemplo, reaccionan con un cierto sentido común.

2. Cuestionario contestado por 461 alumnos de 4º de ESO (16 años) de diferentes IES (Instituto de Educación Secundaria) de Cataluña, Andalucía (Málaga y Sevilla) y Gran Canaria.

La tercera fase de la investigación fue la práctica educativa, que describimos a continuación.

3. La experimentación práctica en el aula: las secuencias didácticas

La tercera fase ha consistido en la experimentación de dos secuencias didácticas sobre los conceptos fundamentales de la educación político-cívica, tomando como base la propuesta conceptual desarrollada. Esta práctica ha tenido lugar en 4 aulas de centros educativos de la provincia de Barcelona. Una primera secuencia didáctica trata sobre la política como actividad. La segunda secuencia se ha dedicado al concepto de ciudadanía, desde la perspectiva que se describe en el segundo apartado del modelo conceptual presentado. En esta comunicación se analizarán los resultados de la primera secuencia realizada.

La secuencia didáctica que analizaremos se ha realizado en 2 centros educativos públicos. Uno de ellos es un Instituto de Educación Secundaria (IES) de la ciudad de Barcelona con un alto porcentaje de alumnado de origen inmigrante (65-70 %). El otro centro es un IES de Mataró, una ciudad de la misma provincia. Este centro tiene un porcentaje menor de alumnado inmigrante (15-20 %).

El registro de la información durante esta fase de la investigación se ha llevado a cabo con los siguientes instrumentos:

- Registros escritos de los estudiantes: dossier de trabajo de las secuencias didácticas.
- Registros escritos: notas de campo del investigador/a y del observador/a en cada caso.
- Registros de audio de los diálogos en pareja o en grupo, y diálogos entre el profesorado y el alumnado.
- Entrevistas con el profesorado.

	Estudiantes	Profesorado	Investigador / Observador
Registros escritos	Dossier de la secuencia didáctica		
Registros de audio	Diálogos en pareja o en grupo, y diálogos entre el profesorado y el alumnado.		
Entrevistas		Planificación y valoración de las sesiones	
Observaciones			Notas de campo

En el desarrollo de las secuencias didácticas juegan un papel importante los profesores, los cuales influyen de forma directa en la manera como los estudiantes se acercan a las actividades y configuran las respuestas. Es importante constatar la predisposición de la profesora del centro de la ciudad de Barcelona, en especial dando importancia a la temática que se trataba y relacionando, en cada caso, los contenidos con otros temas realizados en la clase de ciencias sociales. Esta profesora proporciona a sus estudiantes el tiempo para el diálogo entre ellos y facilita la construcción de aprendizajes de manera cooperativa. En la clase dio libertad para el debate y la construcción del propio punto de vista. No fue estricta en la gestión de los tiempos. El profesor del otro centro utilizó en todo momento una lógica discursiva. Pautó el desarrollo de la clase sin llegar a establecer demasiados límites a los estudiantes. En el momento en que aparecieron preguntas intentó que estas fueran respondidas por los otros compañeros, empleando diversas anécdotas para contextualizar y responder preguntas.

La temática tratada en la secuencia didáctica fue la introducción a las ideas sobre la política y la participación. La secuencia estaba dividida en tres apartados:

- a) las relaciones que el alumnado establece con el concepto de política a partir de noticias de actualidad;
- b) la política relacionada con situaciones y problemas cotidianos del alumnado;
- c) la reflexión sobre las propias representaciones de la política y, en este sentido, la justificación coherente de determinadas actitudes de participación.

Una actividad ha consistido en comentar una serie de noticias y justificar si estaban o no relacionadas con la política. Exponemos a continuación una síntesis de estas noticias.

- 1) Más de 600.000 muertos en Irak desde 2003 Un estudio revela que los fallecidos de forma violenta han subido desde que Estados Unidos invadió el país en marzo de 2003 y que la violencia sigue en aumento en Irak.
Fuente: diario Metro, 12 de abril de 2007.
- 2) Otra vez denuncian un ataque fascista en la ciudad de Castellar. (...)
- 3) Sensación de catástrofe
- 4) La anorexia afecta al 4% de las adolescentes de España.
- 5) Más de 200.000 personas se manifiestan en Madrid contra el diálogo con ETA.
- 6) Crecen las denuncias por «okupación».
- 7) Un hombre mata a su madre, su esposa y su hijo.
- 8) Más de 650 testigos declararán en el juicio por el 11-m
- 9) Al Qaeda asume la autoría de la matanza terrorista en Argelia
- 10) El carnet por puntos no frena la alta mortalidad en las carreteras
(...)

Las noticias que son valoradas como políticas son aquellas en las cuales aparecen los conceptos de política, gobierno, partidos políticos, organismos judiciales, y aquellas que

corresponden al ámbito de lo público (la calle). Las noticias que se refieren al ámbito de lo privado (la casa, la salud, etc.) no fueron consideradas políticas. Las noticias referidas al medio ambiente (cambio climático y lluvias) en el primer centro (ciudad de Barcelona) en general no son consideradas como políticas, mientras que en el segundo las opiniones se hallaban divididas. En la noticia sobre la guerra, en el primer instituto las opiniones se encuentran divididas, mientras que en el segundo grupo (Mataró) existió unanimidad al considerar esta noticia como política.

En términos generales los estudiantes consideran político aquello donde se hace evidente la intervención de instituciones del estado, gobierno o partidos políticos (guerra, ataque fascista, etc.), mientras que en cuestiones que afectan la privacidad no se cree que deba legislarse desde ninguna instancia. Se considera que son problemas personales en los que no debe inmiscuirse el gobierno. Veamos algunas frases escritas en este sentido:

- Es un caso personal y psicológico. El gobierno no puede hacer nada en estos casos.
- Si una persona está mal de cabeza o tiene problemas mentales el gobierno no tiene nada que hacer.
- Es un caso personal y psicológico el gobierno no puede hacer nada en estos casos.

Esta actividad nos plantea algunas preguntas en referencia a las capacidades del alumnado para diferenciar lo público y lo privado, así como las interrelaciones entre los dos ámbitos. El concepto de público y de privado y la intervención o la influencia del Estado en cada uno de los ámbitos, parecen ser conocimientos que deberían tratarse como educación para la ciudadanía.

Otra actividad planteaba los problemas de ejercer la política, como acción democrática, en la vida cotidiana, en concreto en la toma de decisiones en el propio centro educativo. Ante la existencia de un desacuerdo con el Consejo Escolar ¿qué posibles acciones se podían realizar o se proponían como presión?

Una manera de hacer política: resolver situaciones de la vida cotidiana

El consejo escolar de tu Instituto acuerda por mayoría que las celebraciones de la Fiesta de la Castañada, final de trimestre, etc., se hagan desde media mañana, de manera que sólo se suspendan las clases a partir de la hora del patio.

Tú, personalmente, no estás de acuerdo y la mayoría de tus compañeros de Instituto tampoco porque queréis dedicar toda la mañana a realizar las celebraciones, pero el acuerdo se ha aprobado por mayoría gracias a la opinión coincidente de los padres y de los profesores del consejo escolar.

¿Cómo crees que actuaríais ante el problema? Señalad la postura con la que os identifiquéis:

- a) Proponéis a vuestros compañeros de clase y del conjunto del Instituto hacer una huelga y no entrar a clase hasta que el Consejo Escolar revoque su decisión y acepte vuestras condiciones sin más.

- b) Convocáis con urgencia una reunión de delegados y presentáis una petición por escrito al Consejo Escolar acompañada de la firma de la gran mayoría de los alumnos del Instituto donde pedís que se vuelva a reconsiderar el tema con carácter de urgencia.
- c) Aceptáis la decisión tomada por el Consejo Escolar a regañadientes pensando que no hay otra solución que aceptar lo que allí se decida porque ellos tienen la sartén por el mango. No vale la pena intentar nada.

Reuniros en grupos de 4-5 alumnos/as y discutid vuestras opiniones tratando de llegar a un acuerdo de actuación ante el problema.

Puede que penséis en otra solución que no sea ninguna de las planteadas.

Anotad por escrito la postura que adoptáis y por qué.

Exponed a continuación el acuerdo al que hayáis llegado y cómo lo habéis conseguido (ha sido suficiente con el diálogo; ha sido necesario votar; -...-)

El alumnado de los dos centros eligieron la opción B de manera mayoritaria. En esta opción, se encuentra presente el reconocimiento de los representantes elegidos democráticamente, de las instituciones y de los canales para resolver las diferencias. Es importante resaltar que en el primer centro educativo los comentarios fueron diversos alrededor de si elegir o no la opción B (algunos piensan que la mejor opción es ir de forma directa a la huelga), mientras el segundo centro la respuesta fue unánime al elegir la opción B. La actitud del alumnado en este caso es totalmente contraria a la huelga, ya que consideran que no es una opción del todo democrática o incluso la califican de «poco civilizada».

Sorprende en esta actividad la confianza que depositan en las instituciones democráticas del centro, la creencia de que serán escuchados y exponen de forma razonada sus pretensiones y sus razones. No estamos ante actitudes conformistas o derrotistas porque en su argumentación coinciden en rechazar la opción C, donde se representa el poder como algo alejado de sus intereses o como una imposición contra la que no puede hacerse nada.

Una actividad final abordaba dos significados de la participación democrática, uno relacionado con el reconocimiento de partidos políticos, leyes, derechos y deberes, etc., y con la posibilidad de votar o no votar cuando tengan la edad. Y otro presentaba la participación más allá del voto en las elecciones, como una actitud en la vida, de respeto por las leyes, de convivencia en sociedad, de solucionar pacíficamente los conflictos, de pensar en un proyecto colectivo, etc. Para centrar el debate y ayudar al alumnado a justificar sus posiciones se utilizaron dos textos para cada caso.

«La otra tarde el pardillo de Nabil vino a ayudarme a hacer los deberes de Educación Cívica. El tema se parecía a un reportaje de Enviado especial: «¿Por qué abstenerse?».

El pardillo de Nabil y yo estuvimos hablando de eso. Él cree que por ejemplo a un tío del barrio du Paradis que ya hace tiempo que no va al colegio, que no encuentra curro, tiene a sus padres en el paro y comparte la habitación con sus cuatro hermanos pequeños, «se la trae floja votar o no». Y tiene razón. El pobre ya ha de luchar bastante a diario para sobrevivir, así que no le hables de sus deberes de ciudadano... Si la situación fuera a mejorar para él, sí tendría ganas de moverse para ir a votar. Además tampoco sé por quién podría sentirse representado. Pues bien, a ese tío es al que hay que preguntarle: ¿por qué abstenerse?, y no a una clase de quinceañeros llenos de granos.

Yo creo que tal vez sea ése el motivo por el que los suburbios están dejados de la mano de Dios, porque aquí hay poca gente que vote. Y si no votamos, no somos de ninguna utilidad pública. Yo, cuando cumpla los dieciocho años pienso ir a votar. Aquí nunca tenemos ni voz ni voto, así que cuando nos los ceden, hay que aprovechar.»

Faïza Guène: Mañana será otro día. Barcelona, 2006. Salamandra, p. 81

La participación democrática implica muchas más cosas que votar periódicamente y delegar las responsabilidades que todo el mundo tiene como ciudadano o ciudadana en otras personas. Implica una predisposición y una actitud frente a la vida y de las relaciones con las otras basadas en el diálogo, la tolerancia, la solidaridad y el cumplimiento de los derechos y de los deberes democráticos. Implica ser actor consciente y creativo ante las pequeñas cosas de cada día, en el interior de los grupos de los cuales se forma parte y en las relaciones entre las personas: desde la familia a la escuela, desde la localidad y el barrio en Cataluña, desde los grupos de los cuales se forma parte libremente a la misma humanidad.

Pagès, J.; Santisteban, A. (1994). Democràcia i participació. Barcelona: Eumo, pàg. 17.

En sus textos, algunos jóvenes tienen una idea de lo político como un medio que sirve a las personas para resolver conflictos, una forma de pensar y actuar, el reflejo de lo que piensa una sociedad. En este caso, la política se considera útil para resolver problemas cotidianos. Por otro lado, existe un número importante de personas que no poseen una idea clara acerca de lo que es la política y la confunden con sistemas de gobierno, personas que integran el gobierno, la democracia como sistema de gobierno, partidos políticos, ordenamiento jurídico del estado (leyes). La política son personas o instituciones que hacen cosas por los demás, lo cual se relaciona con la idea de que política es el gobierno. Bajo esta perspectiva la política se personaliza y no se considera como una dimensión de la persona.

Cuando el alumnado manifiesta que la política no es útil para resolver problemas cotidianos, la tendencia de los comentarios va asociada al hecho de que «los políticos» empeoran las cosas y no logran resolver los problemas, lo cual nos muestra una personalización de la política. Es importante mencionar que esta percepción surgió con mayor intensidad en el primer grupo. El número de respuestas del alumnado del primer centro (el de Barcelona) en este apartado por parte del primer centro fue mayor que en el segundo. En este sentido, un alumno escribe una frase que abre un debate interesante:

«Los problemas cotidianos pertenecen a la familia y a nuestra vida. Espero que nunca llegue el punto de que la política nos resuelva todos los problemas cotidianos, no tendríamos que preocuparnos por nada».

4. Algunas conclusiones

- 1) En cuanto a la metodología y a los instrumentos utilizados en la investigación, los textos escritos nos han permitido seguir con detenimiento la construcción del conocimiento de los estudiantes, a partir del análisis del contenido de la información recogida. Otra forma de construcción de conocimiento distinta ha sido a partir de la interacción oral entre y con los estudiantes. Cruzar las dos informaciones ha sido fundamental en la elaboración de las conclusiones.
- 2) La importancia de esta fase de la investigación como indagación cualitativa en el aula, ya que en la realización de las actividades, en el diálogo o en el debate aparecen cuestiones esenciales para la comprensión de las actitudes del alumnado hacia la política. Un ejemplo puede ser cuando a partir de la pregunta «¿Qué es la política?», se realizó un debate en grupo (centro de Barcelona), donde el alumnado aportó una concepción de la política con matices de una cierta complejidad y madurez. El debate se caracterizó también por la precisión de los términos utilizados en el mismo, entre otros los siguientes:

«...votar o no votar, derechos / deberes, pagar impuestos, solidaridad, tolerancia, honradez, pacífico, civismo / respeto».

- 3) Es cierto que aparecen determinados tópicos sobre la política y los políticos, sobre su alejamiento de la vida cotidiana de las personas, sobre sus intereses personales, etc., aunque también aparecen actitudes positivas sobre las posibilidades para la participación y el respeto a las instituciones, cuestiones que también surgieron en el cuestionario sobre las representaciones: desencanto de la política en general, pero también un deseo claro de participar a nivel político y social. El sentido común y la aceptación de las reglas de juego democrático pueden observarse en el desarrollo de la actividad en grupo, sobre el desacuerdo con la decisión del Consejo Escolar en referencia a la celebración de las fiestas. Veamos dos diálogos en esta dirección parecidos a los otros.

Grupo 2. «...porque es la manera más justa de pedir justicia. No elegiríamos la A porque nos parece una forma menos organizada de actuar. Tampoco elegiríamos la C porque aunque el consejo escolar sea importante tampoco hay que hacer siempre caso de él. El consejo toma las decisiones pero si una situación no es justa tiene que actuar de una manera lógica, por eso escogimos la B».

Grupo 3. «Como no estamos de acuerdo hemos hecho una votación y W. perdió, así que la mayoría se quedó con la B que es la mejor. Y si no cambian de opinión los profesores, el consejo, pues se quedará así y tenemos que aceptar lo que decidieron.»

- 4) Es importante constatar que la secuencia preveía la aparición de algunos aspectos que el alumnado no tuvo en cuenta y, al contrario, el alumnado aportó nuevas concepciones que no se habían previsto. Veamos, por ejemplo, un diálogo donde aparece el significado de la participación democrática, desde la perspectiva de un alumno inmigrante, contemplada como participación en el país de acogida y en el país de origen. El planteamiento inicial del debate no había contemplado esta problemática para el alumnado.

W.- (leyendo su hoja) «yo no puedo ir a votar porque soy inmigrante pero si modificaran la ley o me dieran la nacionalidad lo haría».
R.- (dirigiéndose a Walid) le contestó «tu puedes votar por tu país desde aquí».
W.- replicó «a mí me afectan las cosas que suceden aquí (España) y no lo que sucede en mi país [Argelia]» .
I.- (dirigiéndose a W.) «quizás tú puedes ayudar a que las cosas en tu país mejoren».
W.- «pero por un voto»...
O.- «porque tu país es distinto a Marruecos».
Investigadora «¿qué tiene que ver Marruecos?».
O.- que en Marruecos hay un rey y no se vota.
W.- «en mí país si que se vota. Es una república.»

- 5) Es muy interesante comprender cómo el alumnado construye conocimiento desde el diálogo entre iguales, cómo se rectifican en el pequeño grupo y cómo complementan sus aportaciones. Es algo que hemos podido interpretar a partir de las grabaciones de audio en los grupos de trabajo.

Alumno 1.- «la política es un grupo de gente que propone leyes y votaban para que se hagan y buscar lo mejor para los ciudadanos»
Alumno 2.- «eso es gobierno»
Alumno 3.- «la política es un conjunto de leyes»
Alumno 4.- «eso es la constitución»

Estas son algunas conclusiones que se pueden interpretar de esta práctica y que completan las otras fases de la investigación:

- la práctica educativa ofrece elementos cualitativos únicos para comprender como los jóvenes construyen sus ideas políticas;
- el papel del profesorado es fundamental en este aprendizaje, en especial cómo gestiona la clase y el grado de autonomía que concede al alumnado, para expresar opiniones y construir conocimiento;
- el origen social y cultural del alumnado parece tener en este caso una influencia significativa en sus ideas sobre la organización social y la participación democrática, si comparamos los dos grupos analizados;

Se ha podido comprobar que existe en el alumnado:

- una tendencia a relacionar la política con cuestiones públicas, pero no con aspectos de la esfera privada, parece que los jóvenes no creen que la política pueda resolver problemas de la vida cotidiana;
- un respeto considerable hacia las instituciones públicas y hacia el hecho de que nadie puede tomarse la justicia por su mano;
- una predisposición a la participación social y política, como necesidad o deseo de los jóvenes de hacer sentir su voz;
- un reconocimiento de la importancia de los valores democráticos, aunque no han desarrollado el pensamiento social crítico.

Desde la didáctica de las ciencias sociales podemos utilizar los resultados de esta investigación para hacer propuestas de mejora de la práctica de la educación político-cívica. También es muy importante aprovechar estos datos en la formación del profesorado, ya que nos aportan información sobre buenas prácticas y sobre el papel de la enseñanza y de los profesores.

Bibliografía

- ARENDT, H. (1997) *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós/ ICE de la UAB.
- CLARK, T. (1999) «Rethinking Civic Education for the 21st Century». En: MARSH, D. D. (ed.) *ASCD Yearbook: Preparing Our Schools for the 21st Century. Association for Supervision and Curriculum Development.* <http://www.ascd.org/publications/books/199000/chapters/Rethinking_Civic_Education_for_the_21st_Century.aspx> [consultado: noviembre 2006].
- COTTON, K. (2001) *Educating for Citizenship. Northwest Regional Educational Laboratory.* <<http://www.nwerl.org/scpd/sirs/10/c019.html>> [consultado: mayo 2002].
- HICKS, D.W. (2006) *Lessons for the Future. The missing dimension in education.* Trafford: Oxford.
- HURSH, D.W.; ROSS, E.W. (2000) *Democratic social education: social studies for social change.* New York: Falmer Press.
- KERR, D. (2002) «Citizenship Education: an International Comparison across Sixteen Countries». En. *The International Journal of Social Education*, vol. 17, nº 1, pág. 1-15.
- KERR, D. (2003) «Developing effective citizenship education in England: using the IEA civic education study to inform policy, practice and research». En. *Symposium paper presented at AERA Conference, Chicago 21-25 april 2003. National Foundation for Educational Research.* <http://www.nfer.ac.uk/publications/other-publications/conference-papers/pdf_docs/DK_AERA.pdf> [consultado: noviembre 2008].
- PAGÈS, J. (coord., 2005) «Nuevos enfoques de la educación cívica y de la educación política». En: *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 44.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (1994) *Democràcia i participació.* Barcelona: Eumo.

- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (coord., 2007) *Educación para la ciudadanía. Guías para Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer. <<http://www.guiasensenanzasmedias.es/materiaESO.asp?materia=ciuda>>
- Ruget, V. (2001) *The Renewal of Civic Education in France and in America: Comparative Perspectives. Annual Meeting of the American Political Science Association. The American Political Science Association*. <<http://www.apsanet.org>> [consultado : julio 2003]
- SANTISTEBAN, A. (2004) «Formación de la Ciudadanía y educación política». En: VERA, M.I.; PÉREZ, D. *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pág. 377-388.
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2007a) «La educación democrática de la ciudadanía». En : ÁVILA, R.M.; LÓPEZ ATXURRA, R.; FERNÁNDEZ DE LARREA, E. (eds.) *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de la Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales / Universidad del País Vasco, pág. 353-367.
- SANTISTEBAN, A.; PAGES, J. (2007b) «Une proposition conceptuelle pour la recherche dans l'éducation à la citoyenneté». En: Colloque annuel international des didactiques de la géographie et de l'histoire : «Théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire: la question des références pour la recherche et pour la formation». Centre IUFM de Valenciennes.
- VELDE, P.; COGAN, J.J. (2002) «Civics Education Pedagogy and assessment in the Pacific Rim: Six Cases». En: *The International Journal of Social Education*, vol. 17, nº 1, pág. 16-30.
- WAYNE Ross, E. (2001) «Waiting for the Great Leap Forward: From Democratic Principles to Democratic Reality». En: *Theory and Research in Social Education. Special issue: Connected Citizenship-Perspectives on Democratic Education*, vol. 29, nº 3, pág. 394-399.