

# Enseñar y aprender a participar en política: qué sabemos y qué necesitamos seguir investigando

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

---

## Resumen

### Enseñar y aprender a participar en política: qué sabemos y qué necesitamos seguir investigando

En este artículo presentamos una revisión de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la participación política en el mundo anglosajón y en Iberoamérica. Organizamos las investigaciones en función de los paradigmas filosóficos de los autores: estructural-funcionalista, fenomenológico y crítico, y analizamos las contribuciones y problemáticas de cada paradigma. Finalizamos nuestra revisión con una síntesis de aquellos temas que creemos ya suficientemente investigados y de los que consideramos que todavía deberían ser investigados.

**Palabras clave:** *educación para la ciudadanía, enseñanza de las ciencias sociales, participación, investigación educativa, educación democrática, educación crítica.*

---

## Abstract

### Teaching and learning political participation: what we know and what we need to research further

In this article, we present a literature review on the teaching and learning of political participation in the Anglo-Saxon world and Ibero-America. We organize the studies per the authors' philosophical paradigms: structural-functional, phenomenological, and critical, analyzing the contributions and problems of each paradigm. We conclude our review by listing the topics that we believe are already sufficiently investigated and those that we think should be further researched.

**Keywords:** *citizenship education, social science teaching, participation, educational research, democratic education, critical education.*

---

\* Profesora de la Manchester Metropolitan University. Correo electrónico: e.sant-obiols@mmu.ac.uk

\*\* Profesor de la Universitat Autònoma de Barcelona. Correo electrónico: Joan.pages@uab.cat

## Résumé

### **Enseigner et apprendre à participer à la politique: ce que nous savons et ce dont nous avons besoin pour continuer nos recherches**

On passe en revue l'état de la recherche en enseignement et l'apprentissage de la participation politique dans le contexte anglo-saxon et ibéro-américaine. On aborde les respectives recherches en fonction des paradigmes philosophiques des auteurs (structurel-fonctionnaliste, phénoménologique et critique) et on analyse les contributions et les faiblesses de chaque paradigme. Enfin, nous établissons une liste de sujets suffisamment étudiés, à notre avis, ainsi qu'une liste de sujets qui mériteraient d'être explorés.

**Mots-clés:** *éducation pour les citoyennes, enseignement de sciences sociales, participation, recherche éducative, éducation démocratique, éducation critique.*

 En marzo del 2012 se celebró en Sevilla el XXIII Simposio Internacional de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales titulado "Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales". Como resultado de ese Simposio se publicaron dos libros que contenían las ponencias y comunicaciones presentadas en el congreso. Buena parte de estas comunicaciones provenían de España y de América Latina. Nuestra asistencia en el congreso así como una lectura en profundidad de estos libros nos ayudaron a identificar dos ideas claves: 1) existe un gran interés en investigar cómo enseñar a participar en el contexto iberoamericano; y 2) a pesar de este interés, existe un gran desconocimiento de la investigación que se ha realizado sobre este tema y una gran desconexión entre las investigaciones iberoamericanas entre sí y con las investigaciones anglosajonas.

A partir de esta reflexión nos planteamos que era necesario hacer una revisión sobre lo que se había investigado en materia de participación, que tuviera en cuenta lo que se investiga en los contextos iberoamericanos y que relacionara esta investigación con la investigación hegemónica anglosajona. Desde esta perspectiva, y tomando como punto de partida la revisión realizada por Fergusson (1991), nos decidimos a realizar esta revisión, donde pretendemos ubicar la investigación existente, destacar los temas ampliamente investigados y aquellos vacíos que todavía hoy existen en esta temática.

Es de resaltar que, desde nuestro punto de vista, la investigación educativa sobre participación es de todo menos neutra: es una investigación altamente politizada que depende de las creencias de sus autores y autoras sobre paradigmas filosóficos y también teorías políticas. En este sentido, posicionándonos en la perspectiva crítica de la didáctica de las ciencias sociales, decidimos organizar esta revisión con base en los paradigmas filosóficos de partida que tomaron los autores y las autoras de las investigaciones citadas: el paradigma estructural-funcionalista, el paradigma fenomenológico y el paradigma crítico. Finalizamos nuestra revisión con una síntesis de aquellos temas que creemos ya suficientemente investigados y de los que estimamos que todavía deberían ser investigados.

### **La investigación estructural-funcionalistas**

La mayoría de investigaciones educativas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la participación se han desarrollado en el mundo anglosajón bajo el paradigma estructural-funcionalista. Este paradigma se fundamenta en la tradición funcionalista y racionalista (sociología) y en la cognitivista (psicología). Esta aproximación se asemeja a lo que Biesta (2007) denomina la concepción kantiana del "sujeto democrático", según la cual

Kant assumes that the rational powers of all individuals are basically the same. Rationality is not historically or socially contingent

but ultimately universal. All individuals can, in principle, reach the state of enlightenment, the situation in which they can think for themselves. As long as they have not reached this stage, their development is not yet complete (2007, p. 753).

De acuerdo con la tradición funcionalista y racionalista de la sociología, las personas adquieren sus patrones políticos (cultura política según Almond y Verba, 1970) mediante un proceso de "socialización política". En este proceso, los "individuos" se "socializan" en una serie de orientaciones cognitivas, afectivas y valorativas que condicionarán su participación como adultos. Al interior de esta tradición política existe cierta discrepancia sobre la capacidad de los "sujetos" de elegir racionalmente en función de sus orientaciones (véase, por ejemplo Whiteley, 2005). Sin embargo, los distintos modelos que pretenden explicar por qué las personas participan tienden a compartir una serie de orientaciones necesarias para que ellas puedan participar: los conocimientos políticos (Nie, Junn y Stehlik-Barry, 1996; Pattie, Seyd y Whiteley, 2004), las habilidades políticas (Verba, Nie y Kim, 1978; Verba, Scholzman y Brady, 1995), la eficacia política subjetiva<sup>1</sup> (Verba *et al.*, 1978; Verba *et al.*, 1995), el interés por la política (Verba *et al.*, 1978; Verba *et al.*, 1995; Pattie *et al.*, 2004), la satisfacción con la política (Putnam, 2001; Pattie *et al.*, 2004) y el sentido del deber (Verba *et al.*, 1978; Verba *et al.*, 1995).

Partiendo de esta base, son muy numerosas las investigaciones que han buscado correlaciones entre estas orientaciones y la participación. De esta manera, los resultados parecen indicar que existe relación entre los conocimientos y las habilidades políticas y la participación (Torney-Purta *et al.*, 2001; Schulz, 2005; Wells y Dudash, 2007), entre la eficacia política y la participación (Paige, 1971; Craig y Maggiotto, 1981; Wolfsfeld, 1985; Kelly *et al.*, 1994; Hofstetter, Zuniga y Dozier, 2001; Odegard *et al.*, 2008; Brussino, Rabbia y Sorribas, 2009; López *et al.*, 2009; Hadjar y Beck, 2010), entre el interés por

la política y la participación (Schulz, 2005; Brussino *et al.*, 2009; Hadjar y Beck, 2010) y entre la satisfacción con la política y la participación (Seligson, 1980). Únicamente los resultados de Blais (2000) y Berlanga (2009) indican alguna relación entre el sentido del deber y una mayor participación.

Como ya hemos comentado, en la investigación educativa sobre participación, la tradición estructural-funcionalista ha sido muy exitosa. Basándose en lo que Kerr (2004) denomina el *modelo del conocimiento cívico*, los investigadores han querido averiguar cómo se pueden enseñar estas orientaciones (conocimientos, habilidades y actitudes) con el fin de aumentar la participación política del alumnado. En esta línea, se han desarrollado investigaciones que evalúan la incidencia en la participación o en las orientaciones pro-participativas del alumnado de: 1) determinados programas educativos o materiales didácticos, y 2) de algunas estrategias didácticas (por ejemplo, actividades y contenidos).

En el primer caso, se ha evaluado, generalmente mediante estudios cuantitativos, el grado de éxito de algunos programas o innovaciones curriculares desarrollados en Estados Unidos (*We the people, Students' Voices, Kids Voting, USA, Citizen –Citizen in a Democracy*) siempre con resultados favorables sobre la participación (Eagles y Davinson, 2001; Soule, 2001; Hartry y Porter, 2004; Syvertsen *et al.*, 2009), sobre la eficacia política (Hartry *et al.*, 2004; Pasek *et al.*, 2008), el sentido del deber (Hartry *et al.*, 2004), los conocimientos políticos (Palmer *et al.*, 2002; Patrick, Vontz y Metcalf, 2002; Syvertsen *et al.*, 2009) o el interés por la política. Estas investigaciones no aportan gran conocimiento educativo, puesto que se limitan a evaluar los proyectos sin explicar los motivos que justifican su "éxito". Esto dificulta la inferencia a o la comparación de estos resultados con otros contextos o proyectos.

Más útiles, a nuestro entender, resultan las investigaciones cuantitativas, cualitativas y mixtas, que han buscado relacionar el uso de determinadas estrategias

1 La *eficacia política* se puede definir como el sentimiento de que la acción política tendrá un impacto en el proceso político (Campbell, Gurin y Miller, 1971).

didácticas con el incremento o la disminución de algunas de estas orientaciones o de la participación de los y las jóvenes. Desde esta perspectiva, la estrategia didáctica que tiene un mayor impacto en la participación se basa en las discusiones políticas en el aula (debate, simulaciones, diálogo socrático, etc). La investigación existente destaca la incidencia positiva de esta estrategia en la participación del alumnado (Davies y Evans, 2002; Ødegård y Berglund, 2008; Quintelier, 2010) y en las orientaciones pro-participativas (Langton, 1969; Feldman *et al.*, 2007; Forrest y Weseley, 2007; McIntosh, Berman y Youniss, 2007; Campbell, 2008; Claes y Quintelier, 2009; Ruiz Morales, 2009; Vercellotti y Matto, 2010; Beaumont, 2011).

Los resultados son más controvertidos al analizar la incidencia del aprendizaje comunitario (actividades en las que se establecen relaciones claras con los contextos extraescolares) en la participación o las orientaciones pro-participativas del alumnado (Newmann y Rutter, 1983; Wade y Saxe, 1996; Yates y Youniss, 1997; Niemi, Hepburn y Chapman, 2000; Davies y Evans, 2002; Metz, McLellan y Youniss, 2003; Billig, Root y Jesse, 2005; McIntosh *et al.*, 2007; Wade, 2008; Zaff, Malanchuk y Eccles, 2008; Claes, Hooghe y Stolle, 2009; Ng, 2009; Quintelier, 2010; Levy, 2011). En este caso, el debate es fácilmente atribuible a los distintos significados que los investigadores han dado al término “aprendizaje comunitario” (Wade, 2008).

Todas estas investigaciones contribuyen de manera evidente a crear conocimiento teórico y empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de la participación. Especialmente, este cuerpo teórico ha conseguido delimitar un catálogo de conceptos claves y de técnicas de recogida de datos que no pueden ser obviados por los investigadores que trabajan en este tema.

Sin embargo, estas investigaciones tienden a partir de una visión apolítica y aproblemática de la realidad (Giroux y Penna, 1979), que entiende el alumnado como recipientes pasivos y vacíos que deben llenarse con todas esas habilidades necesarias para ser un “buen ciudadano”. Desde estas premisas, no

se cuestiona si las orientaciones pro-participativas son o no críticas, contextualizadas o justas. Un claro ejemplo de esto es la intención última de enseñar al alumnado a estar “satisfechos con la política” (p. ej. Ehman, 1977; Claes y Quintelier, 2009), sea o no crítico el “estar satisfechos”. Así mismo, se pretende que el alumnado confíe en la respuesta de los gobernantes a sus demandas (eficacia política externa), a pesar de que ya han puesto en evidencia las contradicciones de esta confianza (Kahne y Westheimer, 2006).

La intención última de este modelo es crear ciudadanos participativos —pero no excesivamente participativos— que legitimen la democracia liberal y garanticen las libertades individuales. En este sentido, coincidimos con la crítica que hace Romero a estas investigaciones cuando las ubica en una

[...] educación cívica que reduce la ciudadanía a un patrón estable, no contradictorio y puramente racional de conocimientos, destrezas, valores, compromisos, responsabilidades y actuaciones, susceptible de ser transformado en un “programa pedagógico” enseñado por las escuelas y aprendido por un alumnado que, con posterioridad, lo pondría deliberadamente en funcionamiento, recreando de tal guisa ciertas regularidades conductuales adecuadas a la democracia (Romero, 2012, p. 268).

## La investigación fenomenológica y constructivista

El segundo gran bloque de investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la participación está formado por las investigaciones fenomenológicas y constructivistas. Se trata de un conjunto muy menor de investigaciones que se han desarrollado con menos recursos, esencialmente en contextos de habla hispana o francesa. Estas investigaciones parten del interaccionismo simbólico y del socioconstructivismo, y podrían asimilarse a la lógica del “sujeto social deweyano” de Biesta: “We acquire social intelligence through our participation in democratic forms of cooperation” (2007, p. 754). Desde esta aproximación, los investigadores han utilizado la psicología social, la fenomenología y la hermenéutica para comprender cómo las personas entienden su mundo y construyen

las representaciones sociales (Moscovici, 1986), los imaginarios sociales (Castoriadis, 1993) y las identidades (Dahlgren, 2003) que guían sus prácticas, en este caso, políticas.

Las investigaciones educativas sobre participación, ubicadas en este paradigma, se fundamentan en la teoría política de autores como Dahlgren (2003), Fischman y Hass (2012), o Miegel y Olsson (2012). Para estos, los valores, las afinidades, los conocimientos, las prácticas y los espacios en los que se desenvuelven y también nuestras identidades ciudadanas condicionan la participación política de cada uno de nosotros. Desde esta perspectiva, las personas dejan de entenderse como “individuos” vacíos y aislados, y se atribuye una gran importancia a las representaciones sociales, a las identidades, a las prácticas y a los espacios de participación.

Este modelo, aplicado a la investigación educativa, ha desarrollado tres líneas de investigación claramente diferenciadas. Por un lado, la idea de los “espacios y las prácticas de participación” ha congeniado de manera evidente con la tradición estructural-funcionalista mediante las investigaciones sobre el llamado “clima en el aula” (Ehman, 1977), de tal forma que las investigaciones en esta línea (p. ej. Hahn, 1998; Torney-Purta *et al.*, 2001) son a veces difíciles de clasificar. Desde esta posición se ha desarrollado el *modelo del proceso democrático* y el *modelo de la eficacia de la escuela* (Kerr, 2004). De acuerdo con el primer modelo (Torney-Purta *et al.*, 2001; Kerr, McCarthy y Smith, 2002), los alumnos que participan en la escuela (en el aula y en el centro) aprenden por medio de esta “participación interna” a participar en todos los contextos. El segundo modelo, en cambio, afirma que el alumnado aprende a participar cuando percibe que su participación en el centro escolar tiene un impacto, puesto que esto aumenta su confianza en la participación.

La segunda línea de investigación derivada de este paradigma está claramente relacionada con el interaccionismo simbólico y es tal vez la línea más trabajada en el contexto hispanohablante. En este caso, los investigadores han indagado las representaciones sociales del alumnado en España (Instituto de la Juventud —INJUVE—, 2005; Sant, 2011; Bosch

y González-Monfort, 2012; Anguera y Santisteban, 2012; Sant, 2014), en Europa (p. ej. Galli y Fasanelli, 2005; Benton *et al.*, 2008), en Iberoamérica (p. ej. Muñoz Reyes, 2012) y en Estados Unidos (p. ej. Martin y Chiodo, 2007; Tupper, Cappello y Sevigny, 2010). Aunque estas investigaciones se diferencian en los contextos de investigación y en los métodos usados (cuantitativos, cualitativos o mixtos), los resultados son bastante parecidos. Estos apuntan a que el alumnado relaciona la participación esencialmente con el voto (p. ej. Torney-Purta *et al.*, 2001; Martin y Chiodo, 2007; Sant, 2011), con “ayudar a los otros” (p. ej. Torney-Purta *et al.*, 2001; Benton *et al.*, 2008; Muñoz Reyes, 2012) y con “cumplir las leyes” (p. ej. Martin y Chiodo, 2007).

Finalmente, la tercera línea de investigación es la que investiga al profesorado. En este caso, los autores han investigado las finalidades y las prácticas del profesorado; sobre las finalidades, las percepciones sobre ciudadanía, y por inclusión, la participación del profesorado (Cornbleth, 1982; Galichet, 1998; Mougnotte, 1999; Westheimer y Kahne, 2002; Leenders, Veugelers y De Kat, 2008; Borghi, Mattozi y Martínez, 2012; González Valencia, 2012; Sant, 2013). Los resultados de estas investigaciones tienden a señalar que el profesorado tiene distintas concepciones y creencias sobre lo que significa enseñar ciudadanía y enseñar a participar (véase Santisteban y Pagès, 2007). Sin embargo, la mayoría de estos trabajos no investiga la incidencia de estas percepciones y creencias en las prácticas de los docentes.

Se han investigado de manera aislada las prácticas que usan los docentes para enseñar a participar (Niemi y Niemi, 2007; Aceituno, Muñoz y Vázquez, 2012; González Valencia, 2012; Morales Lozano, Puig y Domene, 2012; Muñoz Labraña, 2012; Trigueros *et al.*, 2012; Sant, 2013) y los motivos que argumentan para justificar estas prácticas (Boixader, 2005; Sant, 2011; García y De Alba, 2012; Pineda, 2012; Sant, 2013). Los resultados de estas investigaciones coinciden en que el profesorado enseña esencialmente habilidades comunicativas y de pensamiento crítico (Canal y Sant, 2012; Morales Lozano *et al.*, 2012; Muñoz Labraña, 2012), pero no coinciden en los contenidos y valores que se enseñan. En general, los resultados también apuntan a que el

profesorado selecciona sus contenidos con base en el currículo oficial (Aceituno *et al.* 2012; García y De Alba, 2012) y que para trabajar utiliza actividades como las clases magistrales (Trigeros *et al.*, 2012) y las discusiones en el aula (Aceituno *et al.*, 2012; Muñoz Labraña, 2012). Son, en cambio, muy minoritarias las estrategias de aprendizaje comunitario. También es escasa la investigación sobre la formación inicial de los y de las docentes (Pagès, 2012).

La investigación sobre participación bajo este paradigma resulta de gran interés, especialmente porque cuestiona la existencia de una única concepción de la participación y una única concepción de lo que significa enseñar a participar. Además, estas investigaciones conllevan una crítica implícita a algunas concepciones hegemónicas de la participación.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, buena parte de estas investigaciones están descontextualizadas respecto a las otras investigaciones. A nuestro entender, algunos autores no son conocedores de otras investigaciones similares ni de lo que se ha investigado desde el paradigma funcionalista. Además, buena parte de estos estudios caen en un cierto relativismo cultural (Giroux y Penna, 1979) y no manifiestan abiertamente sus posiciones de partida. Este relativismo hace que estas investigaciones no pretendan evaluar los aprendizajes y no se posicionen respecto a las estructuras sociales y políticas hegemónicas. En este sentido, si bien toda la investigación desarrollada bajo este paradigma es altamente significativa para saber cómo las personas interpretan y actúan en sus contextos, tiene poco valor en cuanto a no proponer de manera clara ningún tipo de intervención para modificar la realidad o para emancipar a alumnado y profesorado.

### **La investigación crítica y radical**

Por último, el tercer grupo de investigaciones sobre la participación se fundamenta en la teoría crítica. Desde este paradigma, la investigación debe integrar las aportaciones del modelo funcionalista y del modelo del interaccionismo simbólico para poder construir un conocimiento científico riguroso (Giroux y Penna, 1979; Habermas, 1988). Además, desde este paradigma, no es suficiente una descripción y

análisis de la realidad, sino que es necesario intervenir en la realidad con el objetivo de emancipar a las personas y construir una realidad social más justa (Kincheloe y McLaren, 1994).

Desde este posicionamiento, la teoría política ha marcado el camino a la investigación educativa, mediante algunos de los modelos descritos por la teorías de la democracia: la democracia participativa (p. ej. Pateman, 1989), la democracia deliberativa (p. ej. Habermas, 1988) y la democracia radical (p. ej. Mouffe, 1989; Mouffe y Holdengraber, 1999). En este caso, la teoría política ofrece a la investigación educativa crítica algunas ideas sobre cómo debería ser la participación que se debe enseñar, pero pocas concreciones sobre lo que se debe enseñar para aprender esta participación.

Seguramente debido a este vacío teórico, los educadores e investigadores críticos han tendido más a criticar las investigaciones existentes (p. ej. Popkewitz, 1988; Romero, 2012) y a hacer propuestas (p. ej. Pagès y Santisteban, 1994; Ross y Vinson, 2012) que a realizar nuevas investigaciones empíricas. Hasta la fecha, la investigación empírica crítica ha señalado las diferencias en el aprendizaje de la participación en función del género, de la etnia y de la clase social (p. ej. Hahn, 1998; Tupper *et al.*, 2010), las propuestas para enseñar a participar críticamente (Sant, 2015) y las limitaciones de los proyectos educativos para enseñar a participar (García y Alba, 2012), pero son pocas las alternativas críticas que se han propuesto y se han investigado de manera empírica (p. ej. Boixader, 2005; Kahne y Westheimer, 2006).

### **¿Qué es y qué no es necesario seguir investigando?**

Como ya anticipábamos, desde nuestro punto de vista se ha investigado mucho sobre la enseñanza y el aprendizaje de la participación. Sin embargo, estas investigaciones se han centrado una y otra vez en las mismas preguntas, mientras que otras preguntas están todavía hoy sin responder.

Entendemos que no es necesario seguir investigando sobre la representación social de la participación que tiene el alumnado (al menos respecto del alumnado

americano y europeo). Muchas investigaciones en contextos diversos y utilizando métodos diferentes llegan a resultados muy parecidos y nada parece indicar que se puedan realizar nuevas contribuciones al respecto. Desde nuestro punto de vista, la única excepción a esta premisa sería una actuación de investigación-acción o de práctica reflexiva, en la que un maestro o una maestra decide investigar su propia práctica y para ello decide primero investigar las representaciones sociales de sus propios alumnos. En este caso, la investigación estaría claramente justificada y aconsejamos a cualquier docente que quiera emprender esta tarea que utilice las estrategias previamente desarrolladas por los otros investigadores, en vez de generar nuevas estrategias.

En la misma línea, no es necesario seguir investigando desde el paradigma funcionalista la asociación entre algunas estrategias didácticas (como las discusiones en el aula y el clima en el aula) y la participación del alumnado. Sin embargo, creemos que este mismo tema podría ser estudiado desde el paradigma fenomenológico, aportando mayor complejidad al conocimiento existente.

Así mismo, ponemos en duda la validez de investigar algunos proyectos de educación para la ciudadanía cuando son los impulsores de estos proyectos los que financian la investigación. A nuestro entender, los problemas éticos que esto puede generar en una área tan politizada como la enseñanza de la participación son demasiado grandes como para ser obviados. Sin embargo, si estas investigaciones se llevan a cabo, estimamos que quizá deberían investigarse los elementos que favorecen el éxito en los aprendizajes. Esto beneficiaría a futuras propuestas e investigaciones.

En contraste, todavía no hay resultados convincentes sobre la relación entre el aprendizaje comunitario y el aprendizaje de la participación. Por este motivo, es necesario plantear estudios con mayor profundidad sobre este tema, quizá contrastando la incidencia de distintos tipos de aprendizaje comunitario en los aprendizajes del alumnado.

Así mismo, entendemos que todavía es necesaria la investigación para relacionar las finalidades y

las prácticas del profesorado con los aprendizajes del alumnado desde la perspectiva de la participación. Por ejemplo, esta investigación podría intentar comparar las diferencias y similitudes entre lo que quieren enseñar los docentes, entre lo que enseñan y entre lo que finalmente su alumnado aprende.

Por otro lado, se ha investigado muy poco la relación entre la formación de docentes y la enseñanza de la participación. Sugerimos que una línea de investigación sobre la formación de docentes podría concretarse en algunos temas como, por ejemplo, enseñar a los docentes a enseñar a participar. Se podrían llevar a cabo investigaciones para responder a preguntas como: "¿cuál es la incidencia de la formación en participación del profesorado en las prácticas que este utiliza para enseñar a participar?".

Finalmente, comprendemos que hay muy poca investigación en la enseñanza y el aprendizaje de la participación desde una perspectiva explícitamente crítica. Quizás desde la perspectiva crítica nos hemos centrado demasiado en la teoría y poco en la práctica. Esto significa que algunas de las propuestas realizadas por autores como Apple, Giroux o Freire no han sido llevadas a la práctica o no han sido investigadas. En este sentido, podrían plantearse investigaciones para indagar los efectos de la enseñanza de una "ciudadanía peligrosa" (Ross y Vinson, 2012) al alumnado.

Desde el punto de vista de la didáctica de las ciencias sociales, y desde la perspectiva crítica en la que nos adscribimos, temas como la emancipación, el poder y conceptos como *participación*, *poder*, *política* y *economía* deberían seguir investigándose, puesto que son indispensables para una educación que contribuya a la justicia social. Creemos que es necesario seguir investigando cómo podemos contribuir a una enseñanza más democrática de cada uno de estos temas.

Para finalizar, asumimos que es relevante, pertinente y necesario seguir investigando sobre la enseñanza y el aprendizaje de la participación. Entendemos que este es uno de los temas claves de la investigación sobre educación y política, y sobre formación de la ciudadanía. Sin embargo, también es necesario que los

investigadores sean conscientes de lo que se ha investigado y cómo se ha investigado, para no repetir resultados ni errores previos. Solo de esta manera podemos contribuir a ampliar nuestros conocimientos sobre este tema y, por lo tanto, ayudar a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la participación. Desde nuestro punto de vista es, además, imprescindible que la investigación sobre este tema se ubique explícitamente en los paradigmas filosóficos que la sustentan: es necesario que los investigadores señalen qué tipo de participación están investigando, puesto que entendemos es imposible investigar cómo enseñar a participar de manera genérica.

## Referencias

Aceituno Silva, D., Muñoz Labraña, C., y Vázquez Leyton, G. (2012). Enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana en Chile: un estudio sobre alumnos y profesores de Historia de 2.º año de enseñanza media. En: N. de Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. 2, pp. 165-176). Sevilla: Díada.

Almond, G. A., y Verba, S. (1970). *La cultura cívica. Estudio sobre la participación política democrática en cinco naciones*. Madrid: Euramerica.

Anguera, C., y Santisteban, A. (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales y su influencia en la participación democrática. En: N. de Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. 1, pp. 391-400). Sevilla: Díada.

Beaumont, E. (2011). Promoting political agency, addressing political inequality: A multilevel model of internal political efficacy. *Journal of Politics*, 73(1), 216-231.

Benton, T., Cleaver, E., Featherstone, G., Kerr, D., Lopes, J., y Whitby, K. (2008). Citizenship Education Longitudinal Study (CELS): Sixth Annual Report. Young People's Civic Participation in and Beyond School: Attitudes, Intentions and Influences (DCSF Research Report 052). London: DCSF. Recuperado el 6 de septiembre del 2012, de: <http://www.nfer.ac.uk/publications/cee01>

Berlanga, J. (2009). El sentit del deure i de la responsabilitat a l'ensenyament secundari: Una qüestió pendent? Unpublished Treball de Recerca, Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials. UAB.

Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *Teachers College Record*, 109(3), 740-769.

Billig, S., Root, S., y Jesse, D. (2005). The impact of participation in service-learning on high school students' civic engagement. CIRCLE working paper 33. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE). University of Maryland.

Blais, A. (2000). *To Vote or not to Vote: The Merits and Limits of Rational Choice Theory*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Boixader, A. (2005). Las ideas políticas de los jóvenes. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, 27-35.

Borghi, B., Mattozi, I., y Martínez Rodríguez, R. (2012). Percepciones de ciudadanía y participación entre el profesorado de Historia. En: N. de Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. 2, pp. 241-248). Sevilla: Díada.

Bosch Mestres, D., y González-Monfort, N. (2012). ¿Cómo perciben los alumnos su participación en los centros de secundaria? Una investigación sobre las representaciones sociales de los alumnos. En: N. de Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. 1, pp. 421-429). Sevilla: Díada.

Brussino, S., Rabbia, H. H., y Sorribas, P. (2009). Socio-cognitive profiles of the political participation of youth. [Perfiles sociocognitivos de la participación política de los jóvenes]. *Revista Interamericana De psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 279-287.

Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior*, 30(4), 437-454.

Canal i Cardús, M., y Sant, E. (2012). ¿Qué proponen los profesores de ciencias sociales y de educación para la ciudadanía para enseñar a participar? El caso de siete profesores catalanes. En: N. de Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. 2, pp. 537-543). Sevilla: AUPDCS.

Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.



- Claes, E., Hooghe, M., y Stolle, D. (2009). The political socialization of adolescents in Canada: Differential effects of civic education on visible minorities. *Canadian Journal of Political Science*, 42(3), 613-636.
- Claes, E., y Quintelier, E. (2009). Newspapers in education: A critical inquiry into the effects of using newspapers as teaching agents. *Educational Research*, 51(3), 341-363.
- Cornbleth, C. (1982). Citizenship education. En: A. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational research* (pp. 259-265). Nueva York: MacMillan.
- Craig, S. C., y Maggiotto, M. A. (1981). Political discontent and political action. *Journal of Politics*, 43(2), 514-522.
- Dahlgren, P. (2003). Reconfiguring civic culture in the new media milieu. En: J. Corner y D. Pels (Eds.), *Media and Political Style: Essays on Representation and Civic Culture* (pp. 151-170). Londres: Sage.
- Davies, I. y Evans, M. (2002). Encouraging active citizenship. *Educational Review*, 54(1), 69-78.
- Eagles, M., y Davidson, R. (2001). Civic education, political socialization, and political mobilization: Can "kids voting, USA" diminish inequalities in voter participation? *Journal of Geography*, 100(6), 233-242.
- Ehman, L. H. (1977). Social studies instructional factors causing change in high school students' socio-political attitudes over a two-year period. Document presentat a l'Annual Meeting of the American Educational Research Association, Nueva York.
- Feldman, L., Pasek, J., Romer, D., y Jamieson, K. H. (2007). Identifying best practices in civic education: Lessons from the student voices program. *American Journal of Education*, 114(1), 75-100.
- Fergusson, P. (1991). Impacts on social and political participation. En: J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (pp. 41-55). Nueva York: MacMillan.
- Fischman, G., y Hass, E. (2012). Beyond Idealized Citizenship Education: Embodied Cognition, Metaphors, and Democracy. *Review of Research in Education*, 36, 169-196.
- Forrest, A. L., y Weseley, A. J. (2007). To vote or not to vote? an exploration of the factors contributing to the political efficacy and intent to vote of high school students. *Journal of Social Studies Research*, 31(1), 3-11.
- Galichet, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. París: Anthropos.
- Galli, I., y Fasanelli, R. (2005). L'analyse longitudinale des représentations sociales de l'Etat et de la démocratie en Italie. *Les Cahiers de psychologie politique*, 6.
- García Pérez, F. y De Alba Fernández, N. (2012). La educación para la participación ciudadana entre dos polos: el simulacro escolar y el compromiso social. En: N. de Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. 1, pp. 297-306). Sevilla: Díada.
- Giroux, H. A., y Penna, A. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 7(1), 21-42.
- González Valencia, G. (2012). La participación en la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Una investigación sobre las representaciones sociales del profesorado. En: N. de Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. 2, pp. 233-240). Sevilla: Díada.
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Hadjar, A., y Beck, M. (2010). Who does not participate in elections in Europe and why is this? *European Societies*, 12(4), 521-542.
- Hahn, C. L. (1998). *Becoming Political. Comparative Perspectives on Citizenship Education*. Nueva York: State University of New York Press.
- Hartry, A., y Porter, K. (2004). *"We the People" Curriculum: Results of Pilot Test. A Report to the Center for Civic Education*. Calabasas, CA: Center for Civic Education.
- Hofstetter, C. R., Zuniga, S. y Dozier, D. M. (2001). Media self-efficacy: Validation of a new concept. *Mass Communication & Society*, 4(1), 61-76.
- Instituto de la Juventud (INJUVE) (2005). Participación y cultura política. Sondeo de opinión y situación de la gente joven (2.ª encuesta del 2005). Recuperado el 25 de agosto de 2009, de <http://www.injuve.es/sites/default/files/Sondeo%202005-2a.pdf>
- Kahne, J., y Westheimer, J. (2006). The limits of political efficacy: Educating citizens for a democratic society. *PS: Political Science and Politics*, 39(2), 289-296.

- Kerr, D. (2004). Changing the Political Culture: Reviewing the Progress of the Citizenship Education Initiative in England. Paper presented at the American Educational Research Association. San Diego (EUA), abril, 12-16.
- Kerr, D., McCarthy, S., y Smith, A. (2002). Citizenship education in England, Ireland and Northern Ireland. *European Journal of Education*, 37(2), 179-191.
- Kincheloe, J. L., y McLaren, P. L. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. En: N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 138-157). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Leenders, H., Veugelers, W., y De Kat, E. (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in the Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 155-170.
- Levy, B. L. (2011). Fostering cautious political efficacy through civic advocacy projects: A mixed methods case study of an innovative high school class. *Theory and Research in Social Education*, 39(2), 238-277.
- Martin, L. A., y Chiodo, J.J. (2007). Good Citizenship: What Students in Rural Schools Have To Say About It. *Theory and Research in Social Education*, 35(1), 112-134.
- McIntosh, H., Berman, S. H., y Youniss, J. (2007). An interim report of the evaluation of a comprehensive high school civic engagement intervention in hudson, MA. CIRCLE working paper 58. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE). Recuperado el 7 de septiembre del 2012, de: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED498889>
- Metz, E., McLellan, J., y Youniss, J. (2003). Types of voluntary service and adolescents' civic development. *Journal of Adolescent Research*, 18, 188.
- Miegel, F., y Olsson, T. (2012). Civic Passion: A Cultural Approach to the "Political". *Television & New Media*, 20(10), 1-15.
- Morales Lozano, J., Puig Gutiérrez, M., y Domene Martos, S. (2012). La formación social y cívica: una mirada al profesorado andaluz. En: N. de Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. 2, pp. 261-272). Sevilla: Díada.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- Mouffe, C. y Holdengräber, P. (1989). Radical democracy: Modern or postmodern? *Social Text*, (21, Universal Abandon? The Politics of Postmodernism), 31-45.
- Mougniotte, A. (1999). *Pour une éducation au politique. En collège et lycée*. París: L'Harmattan.
- Muñoz Labraña, C. (2012). El desarrollo de habilidades ciudadanas en la escuela. ¿Una educación para participar como gobernado o gobernante? En: N. de Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. 1, pp. 381-389). Sevilla: Díada.
- Muñoz Reyes, E. (2012). El movimiento estudiantil chileno para poner fin al lucro en la educación: una experiencia de participación ciudadana. En: N. de Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. 2, pp. 177-186). Sevilla: Díada.
- Newmann, F. M., y Rutter, R. A. (1983). The effects of high school community service programs on students' social development. Final report. Recuperado el 7 de septiembre del 2012, de: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED240043>
- Ng, S. W. (2009). Transformation of students into active and participatory citizens: An exploratory study in Hong Kong. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(3), 181-196.
- Nie, N. H., Junn, J., y Stehlik-Barry, K. (1996). *Education and Democratic Citizenship in America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Niemi, N. S., y Niemi, R. G. (2007). Partisanship, participation, and political trust as taught (or not) in high school history and government classes. *Theory and Research in Social Education*, 35(1), 32-61.
- Niemi, R. G., Hepburn, M. A., y Chapman, C. (2000). Community service by high school students: A cure for civic ills? *Political Behavior*, 22(1), 45-69.
- Ødegård, G., y Berglund, F. (2008). Political participation in late modernity among norwegian youth: An individual choice or a statement of social class? *Journal of Youth Studies*, 11(6), 593.

- Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. Sugerencias, experiencias e investigaciones. *Educação e Filosofia. Uberlândia*, 26(núm. especial), 203-228.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (1994), Participació i democràcia. En: VVAA, *Els conflictes bèl·lics. La interculturalitat. Democràcia i participació. Senderi. Quaderns d'educació ètica*. Barcelona: EUMO.
- Paige, J. M. (1971). Political orientation and riot participation. *American Sociological Review*, 36(5), 810.
- Palmer, J., Abisellan, E., Dziuban, C. D., Setenyi, J., Burroughs, B., y Cornett, J. W. (2002). Civic education project in Hungary: A CIVITAS partnership with Florida, Texas, and Mississippi. *International Journal of Social Education*, 17(2), 69-86.
- Pasek, J., Feldman, L., Romer, D. y Jamieson, K. H. (2008). Schools as incubators of democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education. *Applied Developmental Science*, 12(1), 26-37.
- Pateman, C. (1989). The civic culture. A philosophic critique. En: G. A. Almond y S. Verba (Eds.), *The Civic Culture Revisited*. Newbury Park: Sage.
- Patrick, J. J., Vontz, T. S. y Metcalf, K. K. (2002-2003). Learning democracy through project citizen in Lithuania, Latvia and Indiana. *The International Journal of Social Education*, 17(2), 49-68.
- Pattie, C. J., Seyd, P., y Whiteley, P. (2004). *Citizenship in Britain: Values, Participation and Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pineda Alfonso, J. (2012). Educar para una ciudadanía democrática y participativa: una investigación con un grupo de 4.º de ESO. En: N. de Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. 1, pp. 511-520). Sevilla: Díada.
- Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori
- Putnam, R. D. (2001). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Quintelier, E. (2010). The effect of schools on political participation: A multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education*, 25(2), 137-154.
- Romero Morante, J. (2012). ¿Socialización política "programada"? Una aproximación dilemática a la investigación sobre las complejas relaciones entre educación y participación ciudadana. En: N. de Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. 1, pp. 257-273). Sevilla: Díada.
- Ross, E. W., y Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 73-86.
- Ruiz Morales, J. (2009). Espacios de participación ciudadana: los presupuestos participativos de Sevilla y derivas educativas. *Investigación en la Escuela*, (68), 85-100.
- Sant, E. (2011). La evaluación de la participación democrática. En: P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 423-432). Murcia: AUPDCS.
- Sant, E. (2013). ¿Qué enseño cuando enseño a participar críticamente a mi alumnado? Coherencias e incoherencias entre las finalidades y las prácticas de tres docentes. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 12, 63-76.
- Sant, E. (2014). What does Political Participation Mean to Spanish Students? *Journal of Social Science Education*, 13, 11-25.
- Sant, E. (2015). "That would give us power". Proposals for teaching radical participation from a society in transition. *Critical Education*, 6(6). Recuperado el 12 del 5 del 2012, de <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/critical/article/view/184842>
- Santisteban, A., y Pagès, J. (2007). *El marco teórico para el desarrollo conceptual de la educación para la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Schulz, W. (2005). *Political Efficacy and Expected Political Participation Among Lower and Upper Secondary Students. A Comparative Analysis with Data from the IEA Civic Education Study*. Ámsterdam: IEA. Recuperado el 7 de septiembre de 2012, de: [http://iccs.acer.edu.au/uploads/File/papers/ECPR2005\\_SchulzW\\_EfficacyParticipation.pdf](http://iccs.acer.edu.au/uploads/File/papers/ECPR2005_SchulzW_EfficacyParticipation.pdf)
- Seligson, R. A. (1980). Trust, efficacy and modes of political participation: A study of Costa Rica peasants. *British Journal of Political Science*, 10(1), 75-98.
- Soule, S. (2001). *Will they Engage? Political Knowledge, Participation and Attitudes of Generations X and Y*.

Calabasas: Center for Civic Education. Recuperado el 6 de septiembre del 2012, de: [http://www.civiced.org/papers/research\\_engage.pdf](http://www.civiced.org/papers/research_engage.pdf)

Syvertsen, A. K. *et al.* (2009). Using elections as teachable moments: A randomized evaluation of the students voices civic education program. *American Journal of Education*, 116, 33-67.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. y Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. Executive Summary*. Ámsterdam: IEA.

Trigueros, F., Gómez, C., Rodríguez, R. y Molina, S. (2012). La participación ciudadana en el alumnado de Tercer Ciclo de Educación Primaria y su contribución al desarrollo de la competencia social y ciudadana. En: N. de Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (vol. 1, pp. 431-438). Sevilla: Díada editora.

Tupper, J. A., Cappello, M. C., y Sevigny, P. R. (2010). Locating Citizenship: Curriculum, Social Class, and the "Good" Citizen. *Theory and Research in Social Education*, 38(3), 336-265.

Verba, S., Nie, N. H., y Kim, J. (1978). *Participacion and Political Equality. A Seven-Nation Comparison*. Cambridge: Chicago University Press.

Verba, S., Scholzman, K. L., y Brady, H. E. (1995). *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*. Cambridge: Harvard University Press.

Vercellotti, T., y Matto, E. C. (2010). The classroom-kitchen table connection: The effects of political discussion on youth knowledge and efficacy. CIRCLE working paper #72. Center for Information and Research on Civic

Learning and Engagement (CIRCLE). Medford, MA: Tufts University.

Wade, R. C. (2008). Service-Learning. En: L. S. Levstik y C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*. Nueva York, Londres: Routledge.

Wade, R. C., y Saxe, D. W. (1996). Community service-learning in the social studies: Historical roots, empirical evidence, critical issues. *Theory and Research in Social Education*, 24(4), 331-350.

Wells, S. D., y Dudash, E. A. (2007). Wha'd'ya know? examining young voters' political information and efficacy in the 2004 election. *American Behavioral Scientist*, 50(9), 1280.

Westheimer, J., y Kahne, J. (2002). Educating the good citizen. The politics of school-based civic education programs. Paper to be presented at the annual meeting of the American Political Science Association (APSA). Boston.

Whiteley, P. (2005). Citizenship education longitudinal study: Second literature review. Citizenship education: The political science perspective. Research Report núm. 631. National Foundation for Educational Research.

Wolfsfeld, G. (1985). Political efficacy and political action: A change in focus using data from israel. *Social Science Quarterly*, 66(3), 617-628.

Yates, M., y Youniss, J. (1997). Engendering civic identity through community service. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research on Child Development (Washington, DC, 3-6 de abril).

Zaff, J. F., Malanchuk, O., y Eccles, J. S. (2008). Predicting positive citizenship from adolescence to young adulthood: The effects of a civic context. *Applied Developmental Science*, 12(1), 38-53.

---

## Referencia

Sant Obiols, E., y Pagès Blanch, J. (2015). Enseñar y aprender a participar en política: qué sabemos y qué necesitamos seguir investigando. *Revista Educación y Pedagogía*, 27(69-70), 88-99.

Original recibido: 22/11/14

Aceptado: 03/08/15

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---