



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

¿Cómo la escuela educa para una ciudadanía activa? Una experiencia de educación cívica ciudadana en Canadá

Luz Alison Molina Girón¹

1) Faculty of Education, University of Regina.

Date of publication: October 15th, 2013

Edition period: October 2013 - February 2014

To cite this article: Molina Girón, L. A. (2013). ¿Cómo la escuela educa para una ciudadanía activa? Una experiencia de educación cívica ciudadana en Canadá. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 296-326. doi: 10.4471/remie.2013.17

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/remie.2013.017>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

How do Schools Educate Students to be Active Citizens? A Case Study of Citizenship in Canada

Luz Alison Molina Girón
University of Regina

Abstract

Although educating active citizen who participate in civic and political life is a fundamental goal of education, in general, and of citizenship education, in particular, there are very few empirical studies that inform us how the school educates for this purpose. This study, conducted in three Civics classrooms in Ontario, Canada, investigates how teachers prepare their students for active citizenship. Drawing on citizenship theories and an examination of citizenship pedagogy through observations of class instruction and interviews with teachers and students, the results of the study reveal that teachers' understandings of what constitutes active citizenship greatly influence how they educate for active citizenship. I detail three distinct understandings of active citizenship that are advanced through class instruction: the duty-based, the make-a-difference and the politically-oriented active citizenship. The article discusses important implications that these differing understandings and pedagogical approaches have as they delineate different expectations and paths for youth citizenship participation in public life.

Keywords: Citizenship education, active citizenship, democracy, political education

¿Cómo la Escuela Educa para una Ciudadanía Activa? Una Experiencia de Educación Cívica Ciudadana en Canadá

Luz Alison Molina Girón
University of Regina

Resumen

Aún cuando educar ciudadanos activos que participan en la vida democrática es un objetivo fundamental de la educación, en general, y de la Educación Cívica Ciudadana, en particular, hay muy pocas investigaciones empíricas que nos informan cómo la escuela educa para tal fin. Este estudio, conducido en tres aulas de Educación Cívica en Ontario, Canadá, investiga en qué medida y cómo los profesores educan ciudadanos activos, cívicamente comprometidos. Haciendo uso de las teorías de la ciudadanía activa como marco teórico y métodos etnográficos incluyendo observaciones de clases y entrevistas con profesores y alumnos, los resultados del estudio revelan que las concepciones de quién es un ciudadano activo y los roles que desempeña en la vida pública influyen grandemente en como los profesores educan para la ciudadanía activa. En la práctica, hay tres distintas concepciones de la ciudadanía activa que enfatizan (a) el deber cívico, (b) hacer una diferencia positiva, y (c) una participación de orientación política. El artículo concluye con una discusión de las implicaciones de los diferentes enfoques para la educación para la ciudadanía democrática.

Palabras clave: Educación ciudadana, educación cívica, ciudadanía activa, educación política

La década de los noventa se caracterizó por un renovado interés en educar a los jóvenes¹ para una ciudadanía democrática. Quizás, dos razones pueden explicar este pronunciado interés. Por un lado, el reconocimiento que la democracia depende no sólo del buen funcionamiento de sus instituciones, pero de la participación activa de sus ciudadanos (Barber, 2003; Crick, 2007). Por el otro, una creciente preocupación por el bajo nivel de participación especialmente de los ciudadanos jóvenes en la vida cívica y política (Billig, Root, & Jesse, 2005; Kennelly & Llewellyn, 2011). Como respuesta varios gobiernos² de democracias consolidadas y emergentes como Australia, Canadá, Colombia, España y México han implementado programas educativos para preparar a los jóvenes para una participación activa y eficaz en la vida democrática.

Si bien la participación ciudadana en la vida cívica y política es deseable, lo que es objeto de un debate polémico son las formas y los propósitos de la participación ciudadana. Para muchos la educación cívica y ciudadana debería de ocuparse primordialmente de educar ciudadanos informados y responsables que conocen sus derechos y cumplen con sus deberes cívicos (Crick & Porter, 1978; Parker, 2003; Westheimer & Kahne, 2004). Otros, en cambio, abogan por la educación de una ciudadanía que posee los conocimientos y capacidades para la participación efectiva en asuntos centrales de la vida democrática (Crick & Porter, 1978; Parker, 2003; Westheimer & Kahne, 2004). Pese a existir una literatura importante de las estrategias curriculares y pedagógicas para fomentar el ejercicio de la ciudadanía participativa (p. ej., Kahne & Sporte, 2008), persisten importantes interrogantes acerca de si en efecto y cómo la escuela

educa para la participación activa y las prácticas pedagógicas que se implementan para tal fin (Kahne & Spote, 2008; Westheimer & Kahne, 2004).

Este estudio empírico tiene por objeto investigar cómo la escuela a través de la asignatura Educación Cívica prepara a los alumnos para la participación activa en la vida democrática y las prácticas pedagógicas que se implementan para tal fin. ¿Quién es un ciudadano activo? ¿Qué habilidades, competencias y virtudes cívicas posee? ¿Qué roles desempeña en la vida democrática? Estas son preguntas centrales de este estudio. Dado que no existe consenso de lo que es educar para la participación ciudadana activa (Parker, 2003; Westheimer & Kahne, 2004), en este estudio, el punto de partida es la concepción de los profesores de quién es y qué hace un ciudadano activo. Así, un objetivo central es dilucidar los significados múltiples que educar para la ciudadanía activa tiene y cómo estas concepciones delimitan diferentes roles que los alumnos desempeñan como ciudadanos activos en la vida democrática de la nación.

Teorías de la ciudadanía activa

¿Quién es un ciudadano activo? ¿Qué roles desempeñan en la vida cívica y política? Estas preguntas han sido debatidas por politólogos, filósofos y educadores. En general, hay tres teorías de la ciudadanía que proponen postulados diferentes acerca de los que es ser un ciudadano activo y de los roles que estos desempeñan en la vida pública: la liberal, la comunitarista y la cívico-republicana (Rubio Carracedo, 2007). Conscientemente o no, muchos de los postulados de quién es y qué hace un ciudadano activo promulgados por estas teorías están imbuidos en las concepciones de ciudadanía activa de

educadores y de autoridades educativas y de gobierno. Consecuentemente, los postulados de estas teorías fuertemente influyen la educación para la ciudadanía ya que delimitan diferentes prioridades, objetivos, expectativas y estrategias educativas para educar una ciudadanía activa que conscientemente participa en la sociedad.

En general, la teoría liberal de la ciudadanía promueve una educación ciudadana que resalta los derechos y deberes de los ciudadanos (Boyte, 2004; Rubio Carracedo, 2007). La tradición comunitarista apoya programas de educación ciudadana que hacen hincapié en la responsabilidad social y moral, mientras que la teoría cívico-republicana enfatiza una visión de la educación ciudadana encaminada hacia la participación política (Boyte, 2004; Crick, 2007).

La teoría liberal. Para los teóricos liberales, la ciudadanía es un status legal que garantiza a los ciudadanos el goce de derechos constitucionales (p. ej., votar y la libertad de expresión). El ciudadano es ante todo “un sujeto de derechos” (Peña, 2000, p. 29), autónomo, independiente y libre de perseguir sus propios intereses (Janoski & Gran, 2002; Rubio Carracedo, 2007). Como los ciudadanos ejercen sus derechos es irrelevante, siempre y cuando no violen la ley o impidan los derechos de otros (Janoski & Gran, 2002; Miller, 2000). El concepto de la ciudadanía resta principalmente en las instituciones, procedimientos y normas de representación ciudadana (Barber, 2003). Frecuentemente la ciudadanía se entiende como una relación directa entre el ciudadano y el Estado y entre el ciudadano y la nación (Crick & Porter, 1978; Rubio Carracedo, 2007).

El enfoque liberal sitúa la participación activa desde un plano individual; más específicamente, como el cumplimiento de derechos y deberes ciudadanos. En gran medida, la participación activa en la

esfera pública puede ser caracterizada como contractual (Janoski & Gran, 2002; Rubio Carracedo, 2007). Por cada derecho, hay deberes cívicos que deben cumplirse. En la teoría liberal, afirma Miller, “un ciudadano no se concibe como un participante activo en la vida política,” o en decisiones sustanciales que afectan la vida democrática (2000, p. 46). Más bien, el ciudadano es un agente libre y cuya participación en la esfera pública es impulsada más por un interés personal que por una preocupación por el bien común (Barber, 2003; Boyte, 2004; Miller, 2000).

La teoría comunitarista. Aún cuando hay pleno reconocimiento de la importancia de los derechos y el cumplimiento de los deberes cívicos, como votar y pagar impuestos, para los comunitaristas la ciudadanía va más allá del status legal y de los deberes y derechos constitucionales; la ciudadanía es esencialmente la pertenencia a una comunidad política (Peña, 2000; Rubio Carracedo, 2007). Esta teoría descansa en el fortalecimiento de una “identidad pre-política común,” oponiéndose de esta forma al individualismo de la teoría liberal (Peña, 2000, p. 26). Así, la ciudadanía es una actividad, una práctica y el ciudadano es aquel que es consciente de ser miembro de una comunidad, sentimiento que se fortalece estableciendo relaciones con otros miembros y participando en la comunidad (Janoski & Gran, 2002; Rubio Carracedo, 2007). De hecho, la participación activa es lo que crea un sentido de comunidad, lo que a su vez refuerza la idea de una ciudadanía comprometida con el bienestar común en donde los intereses personales son relegados a un segundo plano (Janoski & Gran, 2002; Miller, 2000).

La teoría comunitarista subraya la naturaleza activa del ciudadano haciendo hincapié en la responsabilidad social y moral (Boyte, 2004). Si bien existen varias interpretaciones de la comunidad, Miller (2000)

ofrece dos interpretaciones que son útiles para entender la participación activa en la esfera pública. Una es la comunidad como un “ideal moral” y la otra es como una “comunidad política.” En la primera, la comunidad es un territorio compartido, por ejemplo, un vecindario, en donde ciudadanos cívicamente comprometidos hacen contribuciones valiosas. En cambio, la comunidad política es un espacio de participación para discutir y tomar decisiones sobre asuntos importantes en la vida democrática de la nación (Miller, 2000). Una concepción moral de la comunidad tiende a fomentar una visión del ciudadano como un colaborador, un “ayudante” (Walker, 2002), alguien que hace buenas obras para contribuir al bienestar de los demás y de su comunidad. La comunidad es construida como un lugar armonioso donde hay consenso y solidaridad entre sus miembros. Los conflictos e intereses opuestos que caracterizan las relaciones sociales tienden a ser soslayados (Miller, 2000; Peña, 2000; Rubio Carracedo, 2007).

La teoría cívico-republicana. En esta tradición, la ciudadanía es, ante todo, una práctica, una actividad en el ámbito político de la vida pública (Barber, 2003; Miller, 2000; Peña, 2000; Rubio Carracedo, 2007). El ciudadano se concibe como un “actor político,” (Barber, 2003) que participa activamente en la toma de decisiones que afectan el bienestar público. Que el ciudadano no sólo es un ser activo, pero políticamente activo es una noción central de la teoría cívico-republicana.

Esta teoría difiere significativamente de la teoría liberal, que ve en el interés personal y el cumplimiento de los deberes cívicos las principales razones para la participación ciudadana. También se distingue de la noción de ciudadanía activa impulsada principalmente por preocupaciones sociales y morales, postulado central de la teoría

comunitarista. Acentuando la ciudadanía como una práctica y actividad de carácter político, la teoría cívico-republicana adopta la concepción de la comunidad política, la cual está directamente vinculada con los valores de la participación, la pluralidad y la justicia (Barber, 2003; Boyte, 2004; Miller, 2000). La comunidad ofrece un sentido de solidaridad y reciprocidad entre los ciudadanos sin soslayar la presencia de conflictos que emanan de diferentes concepciones del bien común (Miller, 2000). La teoría republicana se ocupa principalmente de la participación ciudadana en la vida política democrática. Como afirma Boyte, es en este tipo de participación “como las personas se convierten en ciudadanos: responsables y colaboradores con el país” (2004, p. 79).

Metodología³

Este artículo reporta datos de investigación de tres aulas de la asignatura *Civics* (de aquí en adelante Educación Cívica) en dos escuelas secundarias – Miraflores y Sunset, datos de un proyecto mayor de investigación (ver Molina Girón, 2012). Educación Cívica es una asignatura obligatoria para todos los alumnos de grado décimo de educación secundaria en Ontario, Canadá. Las escuelas están ubicadas en barrios residenciales cercanos al centro de la ciudad. Los tres profesores participantes del estudio tenían una licenciatura en ciencias sociales y amplia experiencia enseñando la asignatura de Educación Cívica. Las clases tenían entre 9 y 22 alumnos.

Usando la muestra por criterio (Creswell, 1998), seleccioné tres escuelas en la ciudad de Ottawa que son racial y étnicamente diversas y que matriculan un alto número de alumnos inmigrantes. 32.1% alumnos atienden el programa de Inglés como Segunda Lengua (ESL)

en la escuela Miraflores y 39.4% en la escuela Sunset (Cowley & Easton, 2013).

El estudio consistió en 58 horas de observación no participante de instrucción de clase; entrevistas con los profesores y alumnos; y el análisis de documentos relacionados con la educación ciudadana (p. ej., plan de estudios de Educación Cívica). En cada aula, observé entre 10 y 15 clases de 75 minutos cada una. Las observaciones fueron registradas en un diario de campo y en un protocolo de observación. También conduje entrevistas semi-estructuradas con cada profesor y con 30 alumnos tomando la asignatura. Las entrevistas con los profesores duraron entre 45 minutos y una hora. Las entrevistas individuales y de grupo focales con los alumnos duraron entre 15 y 40 minutos. Todas las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas textualmente.

El análisis de datos siguió dos fases: el análisis individual de cada caso y el análisis comparativo de casos (Stake, 2006). El análisis comparativo se planteó como “el estudio de la diversidad,” o la investigación de las semejanzas y diferencias con el fin de construir teoría sobre la educación para la ciudadanía activa (Ragin, 2000, p. 22). Los resultados indican que los casos difieren en su tipología (Ragin, 2000), especialmente en cómo los profesores definen quién es un ciudadano activo y en las estrategias educativas que implementan para educar tal ciudadano.

Educando una ciudadanía activa: resultados del estudio

¿Quién es un ciudadano activo? ¿Cómo los profesores educan para una ciudadanía activa? ¿Qué roles se les enseña a los alumnos a desempeñar como ciudadanos activos? A pesar de seguir el mismo

plan de estudios, ¿hay diferencias significativas en la educación para la ciudadanía activa en estas tres aulas? Para responder a estas preguntas, examiné la pedagogía para la educación ciudadana incluyendo los métodos de enseñanza, actividades de aprendizaje y el discurso pedagógico que los profesores construyen y transmiten de lo que es ser un ciudadano activo.

Para los tres profesores, educar un ciudadano activo es un objetivo central en su instrucción. Consecuentemente, todos ellos diseñaron actividades de aprendizaje para fomentar el compromiso cívico. Sin embargo, un análisis más detallado de los objetivos y expectativas de participación ciudadana promovidos en cada aula revela que en la práctica existe una amplia gama de visiones de lo que es la ciudadanía activa y de los roles que los alumnos desempeñan como miembros activos en su sociedad. El análisis comparativo de casos indica que hay tres concepciones distintas de la ciudadanía activa que enfatizan (a) el deber cívico, (b) hacer una diferencia positiva, y (c) una participación de orientación política. En la siguiente sección he asociado un caso con un enfoque de ciudadanía activa. Sin embargo, ningún caso encaja perfectamente en una categoría y hay momentos en que hay más de una concepción de ciudadanía activa ha sido movilizadas. Cada caso comienza con una descripción de las concepciones de ciudadanía activa de cada profesor y de los objetivos de instrucción así como también ejemplos concretos de instrucción para ilustrar cómo los profesores educan para una ciudadanía activa. Finalmente, describo la concepción de ciudadanía activa que se fomenta en cada aula de clase.

El deber cívico

Para la profesora Sara Palmer formar ciudadanos activos era un objetivo primordial de su instrucción. “Quiero que mis alumnos aprendan a ser ciudadanos participativos. Y esto es lo que trato de lograr en esta asignatura.” Para ser un ciudadano activo, afirmó, “lo primero es entender cómo funciona nuestro sistema democrático, el gobierno, los partidos políticos, y los tres poderes del Estado.” Para la profesora Palmer, el conocimiento cívico-constitucional de la organización, estructura y funciones del gobierno es fundamental para el desarrollo de una ciudadanía activa. Como ella hizo notar:

Si los alumnos saben cómo funciona el gobierno, entonces ellos sabrán a dónde ir a presentar quejas o hacer sugerencias... Si ellos tienen una preocupación, deben saber el nivel de administración pública al cuál acudir (p. ej., gobierno central o municipal). Sólo así los alumnos podrán ser miembros activos en sus comunidades.

En esta clase, tres cuartas partes del tiempo de instrucción fueron dedicados a aprender sobre el sistema democrático, énfasis destacado por los seis alumnos que entrevisté. Todos reportaron haber aprendido sobre la estructura y funciones del gobierno, comparado con dos alumnos que dijeron haber aprendido a como ser ciudadanos activos en su comunidad. Sonia explicó, “mucho del contenido de la clase es información,” con pocas discusiones de problemas actuales. Eric dijo haber aprendido “qué hacen y quiénes son los funcionarios del gobierno.” En tanto Daren aprendió acerca de “los partidos políticos, las funciones del gobierno, los diferentes tipos de leyes, el Consejo de Ministros, el Consejo de Diputados y las elecciones.”

Aunque la adquisición de conocimiento cívico-constitucional fue prioridad, la profesora Palmer incluyó la implementación de un proyecto de acción cívica en beneficio de la comunidad. El proyecto *Haz una Diferencia* consistió en diseñar y ejecutar una acción, individualmente o en pequeños grupos, en respuesta a un problema o situación de interés para los alumnos. Una vez concluido, los alumnos presentaron los resultados del proyecto y escribieron una reflexión sobre la experiencia. En esta clase no se emplearon otras estrategias de aprendizaje como discusiones, debates o proyectos de investigación. De hecho, la profesora Palmer afirmó que en su clase, “los alumnos escriben y expresan opiniones, pero no, nunca ha habido ningún debate.”

“El objetivo de *Haz una Diferencia*,” explicó la profesora Palmer a sus alumnos es que “ustedes como ciudadanos activos hagan una diferencia en su comunidad.” Para guiar el proceso, la profesora pidió a los alumnos completar un plan de acción con tres pasos: (a) identificar el problema y/o situación, (b) definir la/las acción(es) a tomar, y (c) detallar los pasos y recursos necesarios para la ejecución del proyecto. La fase de preparación fue bastante mínima y se limitó a aclarar los objetivos y requerimientos de la actividad y a dar ejemplos de proyectos que los alumnos podían ejecutar.

Se realizaron 10 proyectos de acción cívica todos implementados en la comunidad local. Tomando en cuenta los objetivos de los proyectos (aquí y en la otra clase en la misma escuela, Miraflores), identifiqué dos tipos de proyectos: proyectos de servicio y proyectos que abordan un problema o situación. Los proyectos de servicio responden más cercanamente a la teoría de ciudadanía comunitarista ya que apuntan a hacer mejoras en la comunidad, a ayudar a los conciudadanos y a contribuir a una buena causa. El objetivo de estos

proyectos es hacer algo bueno y positivo, pero no necesariamente promover cambios en un problema o condición social. En cambio, los proyectos que abordan un problema están inspirados en la teoría cívico-republicana, que favorece el involucramiento de los ciudadanos en asuntos de interés colectivo.

De los 10 proyectos cívicos, 8 fueron proyectos de servicio, incluyendo seis campañas de limpieza en parques y escuelas, una donación de ropa usada a una organización de mujeres y un ensayo para hacer conciencia del calentamiento global. De los dos proyectos que abordaron un problema, uno consistió en solicitar un incremento al tiempo de cruce de un semáforo cerca de la escuela entre las 15:00-15:20 p.m. a la oficina de Control de Tráfico del ayuntamiento. En el otro proyecto, un trío solicitó donaciones a tres empresas de alimentos recogiendo 11 cajas de alimentos que donaron al Banco de Alimentos de la ciudad.

Aunque en todos los proyectos los alumnos hicieron una contribución positiva a la comunidad, hay diferencias significativas. La ejecución de proyectos que abordaron un problema (en esta y en la otra clase) requirió investigación, una planificación y ejecución más cuidadosa y un trabajo conjunto con organizaciones gubernamentales y/o privadas. De igual manera, el tipo de proyecto que los alumnos ejecutaron condujo a diferentes tipos de aprendizaje de lo que es ser un ciudadano activo. Los alumnos que en sus proyectos abordaron un problema reportan haber aprendido acerca de asuntos sociales, como la pobreza, así como también de haber desarrollado un mayor sentido de eficacia cívica en comparación con los alumnos que realizaron proyectos de servicio. Dadas las limitaciones de espacio, discuto el aumento de la eficacia cívica.

Todos los alumnos dijeron que *Haz una Diferencia* fue una experiencia positiva que les ayudó a comprender que ellos tienen la capacidad de contribuir a la sociedad. También contribuyó a aumentar el desarrollo de la realización personal y la responsabilidad social. Por ejemplo, las alumnas que donaron ropa al centro de mujeres dijeron sentirse “orgullosas de haber sido una de las donantes que hacen una diferencia en las vidas de estas mujeres.” De igual forma, Naomi, Hugo y Thuc, quienes limpiaron un parque público, dijeron que su proyecto “los llenaba de satisfacción. Ahora miembros de la comunidad van a tener un parque limpio donde pasear y jugar.” Sin embargo, un sentido de eficacia cívica – entendida como el proceso de verse a sí mismo capaz de participar de manera efectiva en la vida pública (Kahne & Westheimer, 2008) – fue más claramente evidenciado en los alumnos que ejecutaron proyectos que abordaron un problema. Jessica, quien solicitó a la ciudad aumentar el tiempo para cruzar el semáforo cerca de la escuela, piensa que ella y sus compañeros son capaces de promover cambios en la comunidad: “Nunca pensé que nosotros, estudiantes de secundaria podríamos hacer un cambio en la comunidad.... Podemos contactar oficinas de gobierno y hacer grandes cambios ¡Y sólo tenemos 15 años!”

Durante su instrucción, la profesora Palmer favoreció ciertas formas de participación activa y desaconsejó formas de participación de carácter político. Ella mostró el documental *The Cochabamba Water War*⁴, que narra el levantamiento popular de los ciudadanos de Cochabamba, Bolivia contra la privatización del suministro de agua potable. El video explora el papel que la ciudadanía juega en decisiones públicas y termina con 10 consejos para conservar el agua, como tomar duchas cortas. Después de ver el video, la profesora dijo a los alumnos: “Para hacer una diferencia, no es necesario

involucrarse... Si siguen los 10 consejos para conservar el agua eso es suficiente.” Al parecer para la profesora Palmer un ciudadano activo es aquel que contribuye a causas nobles y se comporta responsablemente (p. ej., conserva agua). La profesora no fomentó otras formas de participación que pueden ayudar a tomar conciencia de desigualdades locales y globales o a despertar el deseo de promover cambio social.

La ciudadanía activa basada en el deber cívico

Esta concepción de la ciudadanía activa destaca los postulados de la teoría liberal de la ciudadanía que da primacía al status legal que define al ciudadano como un sujeto jurídico con derechos y responsabilidades (Janoski & Gran, 2002; Peña, 2000; Rubio Carracedo, 2007). En gran parte, ésta es la versión más minimalista de la ciudadanía participativa. Cuando ésta concepción de ciudadanía activa predomina en la instrucción, la participación activa que se fomenta en la esfera pública es mediante el ejercicio de los derechos individuales y el cumplimiento de obligaciones cívicas.

Los profesores que adoptan esta concepción de la ciudadanía activa enseñan a sus alumnos que el ciudadano es ante todo un individuo con derechos y responsabilidades enmarcadas en la ley. Congruente con este enfoque, la educación ciudadana se centra en la enseñanza de la gama de instituciones gubernamentales y en los mecanismos y procesos establecidos para la participación ciudadana. También se hace notar la idea de la ciudadanía basada en una relación contractual que existe entre los ciudadanos y el Estado, (Janoski & Gran, 2002; Rubio Carracedo, 2007), relación que media la participación activa de los ciudadanos. Para ilustrar, la profesora Palmer subrayó cómo los

alumnos necesitan conocer la organización y funciones del gobierno para saber “con quién quejarse” si, por ejemplo, la basura no es recogida en el horario previsto, parte del contrato entre los ciudadanos y el gobierno municipal y no el gobierno nacional.

La ciudadanía activa entendida como cumplir con el deber cívico promueve una imagen del ciudadano como un *observador informado* que sabe cómo funciona el sistema democrático y participa acordemente. Los alumnos son socializados en una concepción de participación cívica que destaca el conocimiento cívico-constitucional y el cumplimiento de los deberes cívicos. Los ciudadanos activos son aquellos que conocen la ley y la aplican, evalúan y votan por representantes de gobierno, respetan y valoran los principios democráticos y, quizás, contribuyen en obras de beneficio común; pero son políticamente pasivos (Barber, 2003; Crick, 2007; Parker, 2003; Westheimer y Kahne, 2004). Para la profesora Palmer, por ejemplo, todos los alumnos fueron ciudadanos activos y su participación contribuyó a la mejora de sus comunidades – aún cuando los proyectos que abordaron un problema fueron más significativos que los proyectos de servicio ya que involucraron a los alumnos en la resolución de problemas de interés público.

En esta concepción, un ciudadano activo es aquel que retribuye a la sociedad actuando responsablemente y cumpliendo con sus obligaciones ciudadanas (Westheimer y Kahne, 2004). En respuesta a problemas críticos, como el no acceso al agua potable, la profesora Palmer desalentó a los alumnos de involucrarse en formas de participación de carácter político y favoreció actuar de manera responsable haciendo uso racional del agua. Como la alumna Sonia define un buen ciudadano parece capturar la esencia de la concepción de ciudadanía activa basada en cumplir con el deber cívico: “Un buen

ciudadano es alguien que sabe sobre el país y sus leyes y está informado aunque no siempre esté activo, pero siempre está informado de lo que está pasando.”

Hacer una diferencia positiva

Para la profesora Judith Clark hay dos clases de ciudadanos: “el informado” y el “buen ciudadano.” El ciudadano informado “entiende cómo funciona su gobierno.... Sabe cuáles son los partidos [políticos], los candidatos a elección popular y sus derechos y responsabilidades con respecto a la ley.” En cambio, un buen ciudadano,

[e]s un *poco* más activo. Quizás escribe de vez en cuando una carta [al gobierno] en algún asunto que le preocupa o hace algún tipo de trabajo en la comunidad para mejorar las cosas. Es aquél que se involucra y no simplemente deja que otras personas lo hagan todo.

La concepción de buena ciudadanía de la profesora Clark se refleja claramente en sus objetivos de aprendizaje:

Quiero dar a los alumnos una visión general de... cómo funciona el gobierno y su relación con el gobierno. Pero, mi objetivo principal es enseñarles cómo ellos pueden hacer algo, a empoderarlos para que asuman una mayor responsabilidad ciudadana.... Como mínimo, van a votar, pero lo ideal es que hagan más acciones.

Las entrevistas con los alumnos revelan que la profesora Clark logró sus objetivos. La mayoría de los estudiantes definieron la ciudadanía como la relación entre el gobierno y los gobernados y como la participación activa de los ciudadanos en la comunidad. La

respuesta de Kamal es un buen ejemplo: “En esta clase aprendí cómo funciona el gobierno, lo que hace por nosotros, a cómo participar... y ser un ciudadano activo.”

En su instrucción, la profesora Clark enseñó contenido cívico-constitucional, pero también incluyó metodologías participativas como discusiones de noticias actuales y el proyecto cívico Haz una Diferencia. Si bien los alumnos seleccionaron noticias que eran de su interés, la mayoría de los artículos trataron temas de interés general, como *Facebook* y la creación de nuevos parques. Muy pocas fueron las discusiones de noticias de situación – que son más relevantes para la vida democrática (Patterson, 2000). Además, observé que la profesora Clark promovió discusiones sobre temas controversiales, pero relativamente seguros como las ventajas y desventajas de bajar la edad para votar, pero no discutió temas controversiales que abordan la desigualdad estructural e injusticia social. A forma de ilustración, la discusión sobre el artículo acerca de una madre Indígena adolescente que decidió dar a su bebé en adopción se centró en las razones que parejas o individuos tienen para adoptar. Temas críticos como el hecho de que las comunidades indígenas tienen la tasa más alta de embarazos adolescentes en Canadá o las razones por las cuales madres adolescentes deciden dar a sus hijos en adopción no fueron discutidos.

La profesora Clark también implementó el proyecto cívico Haz una Diferencia que tenía los mismos objetivos y requisitos que en la clase anterior. Sin embargo, ella ayudó a los alumnos a identificar problemas que ellos podrían abordar en sus proyectos. Trabajando en grupos, la profesora pidió a los alumnos que (a) nombraran tres situaciones/problemas que eran de su preocupación, (b) identificaran una acción para mejorar cada situación/problema, y (c) evaluaran la factibilidad de cada acción propuesta. A los alumnos que tuvieron

dificultades en identificar un problema para sus proyectos, la profesora les sugirió investigar las páginas web de organizaciones como Plan Internacional y Visión Mundial.

En esta clase, se realizaron cuatro proyectos de acción cívica, dos proyectos de servicio y dos que abordaron un problema. En los proyectos de servicio, los estudiantes recaudaron fondos para la Sociedad Canadiense del Cáncer y Visión Mundial. Los otros dos proyectos abordaron problemas ambientales. Vanessa notó que la sede del edificio de Defensa Nacional mantenía las luces encendidas durante la noche. Ella escribió cartas al Ministro de Defensa Nacional y al periódico local solicitando que en las noches se apagaran las luces en el mencionado edificio. Henry y David participaron en un concurso patrocinado por el ayuntamiento de la ciudad. Ellos diseñaron un póster para promover el nuevo programa de reciclaje de materia orgánica. Igual que en la clase anterior, los alumnos que desarrollan proyectos que abordaron un problema mostraron mayor interés, en este caso, en problemas ambientales y reportaron un mayor sentido de eficacia cívica.

Todos los alumnos dijeron que el proyecto cívico fue una experiencia muy satisfactoria. Laura, quién recaudó fondos para la Sociedad Canadiense del Cáncer dijo: “Ayudar a los demás te hace sentir bien y feliz a la vez que ayudas a las personas que lo necesitan.” Sin embargo, fueron los alumnos que abordaron un problema quienes expresaron eficacia cívica. Vanesa resaltó la necesidad de legislar para reducir el calentamiento global. “Si alguien no hace algo vamos a terminar con malaria en Canadá,” afirmó. Henry y David, preocupados con el efecto invernadero, dijeron que su proyecto “intenta informar y motivar el compostaje para disminuir la creación de nuevos vertederos.” En este proyecto, aseveró Henry, “aprendí que

todos somos capaces y que todos podemos hacer una diferencia. [Quiero] informar a la gente... hacerles entender que tenemos un problema... que nos concierne a todos. Y si todos intentamos podemos cambiar el futuro.”

La ciudadanía activa que marca una diferencia positiva

Esta concepción de la ciudadanía activa está influenciada por los postulados de la teoría comunitarista que enfatiza una preocupación por el bienestar de los demás y de la comunidad, haciendo, por ende, hincapié en la responsabilidad social y moral (Boyte, 2004; Crick, 2007). Haciendo suyo el ideal moral de la comunidad (Miller, 2000), este enfoque sitúa la acción ciudadana en el espacio público, frecuentemente, dentro de los límites de la comunidad local (Crick, 2007). En esta concepción, el ciudadano activo pone sus talentos al servicio del bien común y se une con otros para hacer contribuciones valiosas dentro y fuera de la escuela (Crick, 2007; Walker, 2002). Por ejemplo, la profesora Clark hace una distinción entre los ciudadanos informados que votan y hacen “lo que se espera de ellos” y los buenos ciudadanos “empoderados a ejercer una mayor responsabilidad cívica.”

Aunque hacer una diferencia positiva subraya la idea de la ciudadanía activa como una práctica, es una práctica despolitizada. Cuando este enfoque predomina, la educación ciudadana enfatiza el aprendizaje de ambos el conocimiento cívico-constitucional y la acción cívico-ciudadana. Así, este enfoque promueve una imagen del ciudadano como un “ayudante” (Walker, 2002), alguien que es solidario y capaz de considerar los intereses de otros (Crick, 2007; Miller, 2000). Esta concepción es muy distinta al individualismo del

enfoque anterior en el cual, por ejemplo, completar con éxito el proyecto de acción cívica fue más importante que los aportes del mismo. En cambio, para la profesora Clark aún si los estudiantes no realizan el proyecto, “por lo menos ven que sí es posible hacer una diferencia.”

Este enfoque resalta la visión de un ciudadano activo que afirma que todos podemos hacer una diferencia significativa en la sociedad. Como esta y otras investigaciones revelan (Billig et al., 2005; Wade, 2008; Walker, 2002), la participación en proyectos de servicio comunitario propician el desarrollo de la realización personal, la empatía y el compromiso de ayudar a los demás llevando a cabo acciones que tienen un impacto positivo. No obstante, algo que los profesores no enseñaron es que las acciones individuales o colectivas son mecanismos a través de los cuales los ciudadanos se involucran en asuntos públicos y generan cambio social. La definición de Jessica capta la esencia de la concepción de la ciudadanía activa basada en hacer una diferencia positiva: “Un buen ciudadano es una persona que se preocupa por la comunidad y contribuye sin esperar nada a cambio.”

La participación de orientación política

Para el profesor Omar Kennedy, la educación cívica es formación política. Como él señala, los alumnos están constantemente expuestos a una amplia y contradictoria gama de información política. Ellos “escuchan nombres como: Bush y Clinton y formulan opiniones... con pequeñas cantidades de información.” Por consiguiente, un objetivo fundamental es que los alumnos “comprendan las diferentes ideologías políticas... de forma tal que tengan una mejor base para

entender a los políticos... y eventos como las guerras y el terrorismo. Espero... que [entiendan...] que hay puntos de vista opuestos.”

“La democracia” explicó el profesor Kennedy, “no es fácil. Es algo muy difícil de lograr.” Para él, el conflicto y el bien común – dos condiciones, a menudo en contradicción – son temas centrales en su pedagogía de educación ciudadana. “Es mi trabajo que los alumnos entiendan el conflicto y enseñarles a cómo lidiar con el mismo.” En esta clase los alumnos aprendieron que el conflicto es inevitable en la vida democrática; algo a lo que no se puede ser neutral, ni se puede resolver simplemente por el voto o las normas jurídicas (Crick & Porter, 1978).

Educar un ciudadano activo es algo “muy difícil [de lograr.] No se puede obligar a alguien a participar. Sólo se les puede demostrar que existe una necesidad,” aclaró el profesor Kennedy. Él es de la opinión que la educación ciudadana debe atender a problemas locales e internacionales que afectan la vida democrática. Para él, este es el mejor método para enseñar acerca del conflicto, del bien común y de la toma de decisiones en asuntos de importancia colectiva. El profesor Kennedy usó tres estrategias para promover la participación de orientación política: promovió una visión de ciudadanía como un proceso de reflexión; incentivó a los alumnos a pensar desde el ámbito político y de la política; y practicó la toma de decisiones colectivas a través de juegos de roles y simulaciones.

El profesor Kennedy enseñó el contenido cívico-constitucional estipulado en el plan de estudios, pero a diferencia de las clases anteriores, las temáticas fueron estudiadas en relación a hechos, problemas y situaciones actuales de interés público. Este enfoque pedagógico que tiene una orientación política no sólo favoreció una educación ciudadana con atención al ámbito político y de la política,

sino que ayudó a los alumnos a reflexionar en la importancia de su participación en los procesos democráticos. Un buen ejemplo es como el profesor Kennedy enseñó la unidad de los partidos políticos. Para comenzar, él dió a los alumnos la hoja de trabajo titulada “*El espectro político: ¿Cuál es tu posición?*” la cual tenía varias posturas políticas en temas relacionados con la educación, la inmigración y programas de gobierno para grupos desfavorecidos. El pidió a los alumnos que reflexionaran sobre su posición personal y explicaran por qué estaban de acuerdo o no con afirmaciones como “los inmigrantes deben ser enviados a cualquier parte del país donde haya escasez de mano de obra.” Y “la educación es inaccesible a muchos estudiantes. Es hora de que el gobierno financie todos los niveles de educación.” Una vez concluido el ejercicio, el profesor introdujo los tres principales partidos políticos (i.e., Conservative, Liberal y New Democratic Party), su ideología (i.e., derecha, centro e izquierda) y discutió la postura política de los partidos en cada afirmación. En este ejercicio, los alumnos compararon sus estancias políticas con la de los partidos políticos y comentaron cómo sus opiniones políticas tienden a estar distribuidas en el espectro político. “Ven” les dijo el profesor, “nadie es completamente de derecha o de izquierda... Hay tensión. Lo más importante, es prestar atención al problema y decidir su posición.”

La ciudadanía activa de orientación política

La concepción de la ciudadanía activa de orientación política se apuntala en la concepción cívico-republicana que concibe la ciudadanía como una práctica en el ámbito político y de la política (Barber, 2003; Peña, 2000; Rubio Carracero, 2007). Los profesores que siguen este enfoque enseñan conocimiento cívico-constitucional

estudiados a través de los procesos políticos y enfocándose en problemas reales colectivos. Además, estos profesores hacen hincapié en una participación impulsada por la identificación de problemas que demandan atención gubernamental, a diferencia del deber ciudadano que acentúa el cumplimiento de los deberes cívicos y de hacer una diferencia positiva que prioriza las buenas acciones. Los maestros que respaldan una concepción de ciudadanía activa de orientación política discuten con sus alumnos temas difíciles y a menudo controversiales (p. ej., programas gubernamentales de asistencia social y política migratoria) con el fin de desarrollar en los alumnos una competencia política – las habilidades y competencias para entender la política y sus instituciones (Crick & Porter, 1978). En cambio, en las aulas donde la concepción del deber ciudadano predominó, los estudiantes no participaron en discusiones de problemas actuales, y en las aulas donde la idea de hacer una diferencia positiva fue favorecida, los estudiantes participaron en discusiones de asuntos actuales, no polémicos, con el fin de desarrollar competencias cívicas (p. ej., habilidades de discusión y de análisis).

Esta concepción de la ciudadanía activa secunda la idea de la comunidad política. Así, el espacio ideal para la participación ciudadana es el ámbito político, en donde los ciudadanos debaten y proponen acciones en asuntos de interés público (Barber, 2003; Miller, 2000; Rubio Carracedo, 2007). Por consiguiente, el ciudadano es concebido ante todo como un “actor político” (Barber, 2003). Los profesores con una concepción de la ciudadanía activa con orientación política toman muy en serio la idea de que la ciudadanía es una práctica reflexiva para la participación consciente. Consecuentemente, para ellos es muy importante crear oportunidades para que los alumnos reflexionen, por un lado, acerca de la importancia del poder

(político, económico y social), el conflicto y las visiones contrastantes del bien común en la toma de decisiones públicas, y por el otro, acerca de las contradicciones y desigualdades que socavan la democracia como el racismo y la pobreza. Como, la alumna Adana explicó: Los buenos ciudadanos son los que “deciden hablar y actuar... en lugar de... no hacer nada, porque, entonces, no es una verdadera democracia si todos no tomamos parte activa en ella.”

Tres concepciones diferentes de la ciudadanía activa

En general, los resultados del estudio revelan que existe una fuerte relación entre la concepción de ciudadanía activa que los profesores tienen y cómo ellos educan a sus alumnos para ser ciudadanos activos. Pese a seguir el mismo plan de estudios y a expresar el deseo de educar ciudadanos activos, en la práctica, hay tres distintas concepciones de la ciudadanía activa que son promovidas en la asignatura de Educación Cívica: el deber cívico, hacer una diferencia positiva y la participación de orientación política. Estas distintas concepciones de la ciudadanía activa tienen profundas implicaciones para la pedagogía de la educación ciudadana pues delinean diferentes capacidades cívicas que los ciudadanos activos deben poseer y los roles que estos asumen en la vida pública.

Un importante hallazgo es que dos de las tres concepciones promueven una visión de la ciudadanía activa fuera de la esfera política. En la visión del deber cívico se concibe el ciudadano activo como un *observador informado* y en hacer una diferencia positiva como un *ayudante*, un *contribuidor* a la sociedad. Con diferentes énfasis, una prioridad en estas dos concepciones es el desarrollo de la capacidad de respetar la ley y de actuar de manera responsable

cumpliendo diligentemente con las responsabilidades cívicas. Aunque hacer una diferencia positiva va un paso más allá pues procura fomentar virtudes morales como la generosidad y la empatía. En gran medida, ser un ciudadano activo es una llamada a la buena persona que voluntariamente contribuye en iniciativas altruistas para ayudar a los menos afortunados (Crick, 2007; Walker, 2002; Westheimer & Kahne, 2004). En contraste, la ciudadanía activa de orientación política sitúa la participación ciudadana en el ámbito político y de la política. El ciudadano activo es un “actor político” involucrado en la discusión y toma de decisiones de problemas colectivos importantes. Esta es la única concepción de ciudadanía que promueve una pedagogía de educación ciudadana que va más allá de cumplir con las responsabilidades cívico-democráticas y hacer buenas obras. Aunque estas cualidades son valoradas, los profesores con esta visión de ciudadanía activa promueven una formación política. En su instrucción, ellos enseñan acerca de las complejidades y contradicciones inherentes en el ámbito político y de la política, reflejadas en, por ejemplo, las diferentes visiones del bien común, las relaciones de poder y posiciones ideológicas. De igual forma, promueven un sentido de ciudadanía activa que resalta el involucramiento de los ciudadanos en problemas reales que desafían la democracia y sus ideales de igualdad y justicia social.

Las diferentes concepciones de ciudadanía activa no sólo subrayan el desarrollo de ciertas capacidades cívicas, pero también proponen caminos muy diferentes para la participación activa en la esfera pública. De allí las marcadas diferencias en la prácticas educativas implementadas para promover el compromiso cívico. En el deber cívico la prioridad es que los alumnos valoren los principios democráticos y cumplan con sus responsabilidades cívicas (Kennelly

& Llewellyn, 2011; Peña, 2000). La participación ciudadana ocurre dentro de las estructuras existentes, lo que garantiza el buen funcionamiento del gobierno, pero no necesariamente el involucramiento en los problemas colectivos (Barber, 2003; Parker, 2003; Peña, 2000). Las concepciones de ciudadanía activa del deber cívico y de hacer una diferencia positiva parecen adoptar un minimalismo cívico que lleva a los alumnos a creer que cualquier acto que respeta la ley califica como participación activa en la sociedad. Así, las acciones de un ciudadano activo pueden requerir un gran esfuerzo o no, ser practicadas frecuente o esporádicamente y pueden ir desde votar hasta ayudar a alguien a cruzar la calle. Ausente en estas dos concepciones es una visión de la participación ciudadana que influye en la toma de decisiones con el fin de promover el cambio social (Barber, 2003; Parker, 2003; Walker, 2002; Westheimer & Kahne, 2004). Si la educación de ciudadanos activos preocupados por el futuro de sus sociedades es una prioridad, entonces necesitamos un tipo de educación ciudadana que enseñe a los jóvenes acerca de los valores e ideales democráticos, sí, pero también de los problemas, de las contradicciones y dilemas que enfrenta nuestra democracia. Es en este contexto que la idea del ciudadano activo como un actor político puede surgir, como alguien que no sólo se preocupa por el futuro de su sociedad, pero que está dispuesto a trabajar con otros para crear una sociedad más justa y democrática.

Notas

¹ En lo posible, este artículo usa un language de género inclusivo. Sin embargo, dada las limitaciones de espacio, se hace uso del género gramatical masculino. Así, estas oraciones incluyen ambos hombres y mujeres.

² En el 2003, se publicó *The Civic Mission of Schools* (Carnegie Corporation of New York & CIRCLE), un informe que resume la situación y la necesidad de una formación cívica en las escuelas de los Estados Unidos. En 1997, Australia puso en la marcha el programa nacional *Discovering Democracy* (Australian Government, n.d). En 2002, Inglaterra introdujo Citizenship como una asignatura básica del plan de estudios nacional (House of Commons, 2007). De igual forma, en Canadá las asignaturas Civics y Civics Studies fueron introducidas en las provincias de Ontario (2000) y en British Columbia (2005) respectivamente. Por su parte, en América Latina, los ministerios de educación de Colombia (2010) y México (2011) han desarrollado programas de educación cívica integral.

³ Los nombres de todas las personas y escuelas son seudónimos.

⁴ La Guerra del Agua de Cochabamba es el nombre popular con que se conoce los movimientos de protesta contra la privatización del agua potable.

Referencias

Australian Government (n.d.). *About civics and citizenship education*.

Disponible en

http://www.civicsandcitizenship.edu.au/cce/about_civics_and_citizenship_education,9625.html. [Consultado el 7 de agosto de 2013]

Barber, B. (2003). *Strong democracy: Participatory politics for a new age* (2nd ed.). Berkeley, CA: University of California Press.

Billig, S., Root, S., & Jesse, D. (2005). *The impact of participation in service-learning on high school students' civic engagement*. CIRCLE working paper 33. The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE). Disponible en <http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP33Billig.pdf>. [Consultado el 15 de agosto de 2013]

- Boyte, H. C. (2004). *Everyday politics: Reconnecting citizens and public life*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Carnegie Corporation of New York & CIRCLE (2003). *The civic mission of schools*. New York: Carnegie Corporation.
- Cowley, P., & Easton, S. (2013). *Report Card on Ontario's Secondary Schools 2013*. Studies in Education Policy Retrieved: Fraser Institute. Disponible en <http://www.fraserinstitute.org/uploadedFiles/fraser-ca/Content/research-news/research/publications/ontario-secondary-school-rankings-2013.pdf> [Consultado el 3 de octubre de 2013]
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Crick, B. (2007). Citizenship: The political and the democratic. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 235-248. doi: 10.1111/j.1467-8527.2007.00377.x
- Crick, B., & Porter, A. (Eds.). (1978). *Political education and political literacy*. London: Longman.
- House of Commons (2007). *Citizenship education: Second report of session 2006–07*. Disponible en <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200607/cmselect/cmeduc/ki/147/147.pdf>. [Consultado el 7 de agosto de 2013]
- Jansoki, T., & Gran B. (2002). Political citizenship: Foundations of rights. In E.F. Isin & B.S. Turner (Eds.), *Handbook of citizenship studies* (pp. 13-52). London: SAGE.
- Kahne, J., & Sporte, S. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 51(3), 738-766. doi: 10.3102/0002831208316951
- Kahne, J., & Westheimer, J. (2008). The limits of efficacy: Educating citizens for a democratic society. In B.C. Rubin & J.M. Giarelli (Eds.), *Civic education for diverse citizens in global times: Rethinking theory and practice* (pp. 175-199). New York: LEA.

- Kennelly, J., & Llewellyn, K. (2011). Educating for active compliance: Discursive constructions in citizenship education. *Citizenship Studies*, 15(6–7), 897–914. doi: 10.1080/13621025.2011.600103
- Miller, D. (2000). *Citizenship and national identity*. Cambridge, United Kingdom: Polity Press.
- Ministerio de Educación Nacional, Gobierno de Colombia (2010). Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC). Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-246644.html>. [Consultado el 11 de septiembre de 2013]
- Molina Girón, L.A. (2012). *Educating good citizens: A case study of citizenship education in four multicultural high school classrooms in Ontario*. Unpublished doctoral dissertation. University of Ottawa, Ontario, Canada.
- Parker, W. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York: Teachers College.
- Patterson, T.E. (2000). *Doing well and doing good: How soft news and critical journalism are shrinking the news audience and weakening democracy – and what news outlets can do about it*. Disponible en http://www.hks.harvard.edu/presspol/publications/reports/soft_news_and_critical_journalism_2000.pdf. [Consultado el 20 de agosto de 2013]
- Peña, J. (2000). *La ciudadanía hoy: Problemas y propuestas*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.
- Ragin, C.C. (2000). *Fuzzy-set social science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rubio Carracero, J. (2007). *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid, España: Trotta.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *La formación cívica y ética en la educación básica: Retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en

http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/materiales/FCYE_web.pdf. [Consultado el 11 de septiembre de 2013]

- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Wade, R. (2008). Service-learning. In L.S. Levstik & C. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp.109-123). New York and London: Routledge.
- Walker, T. (2002). Service as pathway to political participation: What research tells us. *Applied Developmental Science*, 6(4), 183-188. doi: [10.1207/S1532480XADS0604_4](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_4)
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. doi: [10.3102/00028312041002237](https://doi.org/10.3102/00028312041002237)

Luz Alison Molina Girón is an Assistant Professor in the Faculty of Education at University of Regina.

Contact Address: Direct correspondence to the author at ED 369, Faculty of Education, University of Regina, 3737, Waskana Parkway, Regina, SK, S4S 0A2 (Canada). E-mail address: alison.molina@alumni.uottawa.ca.