

Participar para aprender la democracia Las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre la participación democrática

Edda Sant Obiols*, M. Teresa Casas Ros**, Joan Pagès Blanch***

Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de dos investigaciones referentes a las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre la participación democrática. Una se centra en el propio concepto de participación democrática. La otra en una intervención en un medio urbano relacionado con el patrimonio histórico. Ambas investigaciones se han realizado en el marco de la unidad departamental de didáctica de las ciencias sociales y de las investigaciones lideradas por GREDICS (Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales) de la Universidad Autónoma de Barcelona. La importancia de profundizar en la democracia exige conocer cómo la juventud se representa la participación en la misma, tanto en el ámbito de la política como, más ampliamente, en el de la sociedad.

Palabras clave: Representaciones sociales, participación democrática, educación para la ciudadanía, enseñanza de las ciencias sociales, aprendizaje servicio

Summary

Participate to learn democracy. Social representations of young Catalans on democratic participation. Edda Sant Obiols, M. Teresa Casas Ros, Joan Pagès Blanch. *This article looks at the democratic participation's social representation of the Catalan youth. The first one is focus in the youth representation of participation. The second one explains an intervention done in a urban area connected with the historical heritage. Both investigations have been done in the context of the Social Studies Didactic Department Unity and GREDICS (Research Group of Social Studies Education), both from the Universitat Autònoma de Barcelona. To deep on democracy means that we must know how the youth see the political and social participation.*

Key words: Social representations, democratic participations, citizenship education, social studies educations, learning-service

* Lic. Comunicación Audiovisual, Lic. Humanidades. Máster en Didáctica de las Ciencias Sociales. Profesora de secundaria y becaria de investigación, Unidad Departamental de Didáctica de las Ciències Sociales y del GREDICS, Universitat Autònoma de Barcelona. Correo electrónico: esan0708@gmail.com

** Profesora de secundaria, Máster en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universitat Autònoma de Barcelona, miembro de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) de Catalunya. Correo electrónico: tcasas@pangea.org

*** Doctor en Ciencias de la Educación. Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales, coordinador GREDICS (Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales), Universitat Autònoma de Barcelona. Correo electrónico: joan.pages@uab.cat

Introducción

En un bello trabajo, hoy parece que prácticamente olvidado, titulado la *Educación encierra un tesoro*, podía leerse:

La educación no puede contentarse con reunir individuos haciéndolos suscribir valores comunes forjados en el pasado. Ha de responder también a la pregunta: vivir juntos, ¿con qué finalidad? ¿Para hacer qué? y dar a cada persona la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad. El sistema educativo tiene por misión explícita o implícita preparar a cada uno para este cometido social. En las complejas sociedades actuales, la participación en el proyecto común sobrepasa ampliamente el ámbito político en sentido estricto. En realidad, cada miembro de la colectividad ha de asumir su responsabilidad con los demás de forma cotidiana. Consecuentemente, se ha de preparar a cada persona para esta participación, enseñándoles sus derechos y sus deberes, pero también desarrollando sus competencias sociales y fomentando el trabajo en equipo en la escuela (Delors, 1996, p. 65).

Viejas aspiraciones de una concepción progresista de la educación y de la escuela, que aún no han sido alcanzadas y que deberían convertirse en una de las metas principales de la educación del siglo XXI. Viejas utopías de muchas personas que han creído en una educación liberadora, igualitaria y capaz de acabar con todo tipo de desequilibrios. Ideas que conducen a pensar y a poner los medios para educar la ilusión y las ganas de querer participar de los y las jóvenes en aventuras comunes a fin de obtener mejoras sustanciales en nuestras vidas y en el mundo, más allá de las falsas igualdades derivadas de un consumismo desenfrenado.

La preocupación por una educación política democrática que fomente la participación de los y de las jóvenes es un problema mundial que tiene, como es obvio, concreciones diferentes según los contextos y la historia de cada país. En aquéllos con una larga trayectoria de regímenes políticos democráticos a menudo se pone de relieve el fracaso del sistema escolar en democratizarse y en democratizar a la ciudadanía a la que se considera que tiene una actitud demasiado apática ante los problemas de la vida pública. En los que han llegado a la democracia después de largos períodos de turbulencias políticas –dictaduras de todo tipo, guerras civiles o enfrentamientos con los vecinos- la preocupación consiste en construir un sistema educativo suficientemente estable que permita implicar a las jóvenes generaciones en participar en la construcción de un futuro democrático.

En todos los casos se pide a la escuela una actitud militante en la construcción de una conciencia ciudadana democrática que permita avanzar hacia una sociedad y un mundo más justo e igualitario. Se considera que la democracia no es un estado final sino un proceso inacabable que implica vivencia, experiencia y conocimientos. Así lo manifestaron, por ejemplo, Apple y Beane (1997) o Freire (1993). Para los primeros, la democracia y las escuelas democráticas no son fruto de la casualidad. Las escuelas solo serán democráticas cuando los educadores intenten, de manera explícita, crear oportunidades para dar vida a la democracia a través de la organización y de los procesos de participación escolares y por medio de un currículo que aporte experiencias democráticas. Freire (1993), por su parte, consideraba que no se tenía que:

Esperar a que la sociedad se democratice, se transforme radicalmente, para empezar la democratización de la elección y de la enseñanza de los contenidos. La democratización de la escuela (...) es parte de la democratización de la sociedad. En otras palabras, la democratización de la escuela no es un puro epifenómeno, resultado mecánico de la transformación global, sino también un factor de cambio (p. 108).

En este artículo se presentan los resultados de dos investigaciones sobre las representaciones sociales que un grupo de adolescentes catalanes ha construido sobre la participación democrática. Una, es el resultado del trabajo de investigación del Máster en Didáctica de las Ciencias Sociales presentado en la Universidad Autónoma de Barcelona. La otra, el resultado de una licencia de estudios. Las autoras de ambas investigaciones son profesoras de ciencias sociales, geografía e historia de la enseñanza secundaria y del bachillerato. Una –Edda- es una joven profesora que en la actualidad es becaria de investigación en la unidad departamental de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. La otra –Teresa- es una profesora experta, Máster en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona y una de las más importantes dirigentes de los Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña (España). Ambas investigaciones han sido asesoradas por Joan Pagès.

Estos trabajos van precedidos de unas consideraciones acerca de la importancia de la formación ciudadana –y en particular de la participación democrática- de los adolescentes y jóvenes que se contextualizan dentro de los debates producidos en Europa y el mundo occidental desde finales del siglo pasado y en España desde la aparición de la asignatura Educación para la Ciudadanía en enseñanza obligatoria. De igual forma, se enmarcan dentro de una doble línea de trabajo protagonizada por el grupo de investigación GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials) de la Universidad Autónoma de Barcelona, coordinado por Joan Pagès: una línea de innovación didáctica con la coordinación y elaboración de distintos materiales curriculares (Pagès y Santisteban, coordinadores, de los materiales de Educación para la ciudadanía de las Guías para Educación Secundaria Obligatoria de la editorial Wolters Kluwer, España, varios años, o Santisteban y Pagès, 2009) y una línea de investigación que se ha concretado en dos proyectos: uno dirigido por Pagès (2004-2008) y otro, en vigor, dirigido por Santisteban (2009-2011).

La participación democrática de los jóvenes

Desde finales del siglo XX es muy habitual oír y leer sobre el desinterés de los jóvenes por la política y por la participación en la vida democrática de sus sociedades. El déficit democrático de los jóvenes es un tema presente en las investigaciones internacionales y en algunos debates educativos sobre la formación democrática de la ciudadanía. Existen muchas evidencias de esta preocupación y de la necesidad de hallar soluciones a la misma a través de la educación. A continuación algunos ejemplos.

Lilletun (2000), ministro de educación de Noruega, afirmaba en el *Symposium* organizado por el Consejo de Europa “Face aux détournements de l’histoire”:

Lo que es preocupante es la actitud tan pesimista y restringida de los jóvenes ante la democracia. (...) De manera general, los jóvenes europeos manifiestan poco interés por la política y no tienen la intención de jugar un rol activo en política. Esta situación es realmente inquietante, pero al mismo tiempo es un reto considerable tanto para los responsables políticos como para ustedes. Es tiempo de estudiar los medios para volver positivo el uso de la historia (p. 119).

En la introducción a los trabajos presentados en el Seminario Internacional de Educación Ciudadana, organizado por el Ministerio de Educación de Colombia con el apoyo de la organización de los Estados Americanos (OEA) y el Consejo Británico se puede leer:

En todas las intervenciones se parte de un diagnóstico que muestra la urgencia de vincular de forma creativa a los/as jóvenes en la vida pública. En todas las ponencias se registra la confianza en el poder de la educación para formar la ciudadanía. En todas las exposiciones se destaca el papel de los acuerdos públicos para diseñar una educación ciudadana basada en el respeto y

conocimiento de la ley. En todas las experiencias mostradas se aboga por una educación integral en las ciencias sociales y/o en la educación ciudadana, tal que combine lo teórico y lo práctico, el saber y el saber hacer, junto con el saber ser y el saber convivir (Educación integral, 2002, p. 3).

Más recientemente, Nussbaum (2010), en su interesante ensayo sobre las razones por las que la democracia necesita de las humanidades, afirma:

(...) la preparación para el ejercicio de la ciudadanía durante los años más importantes de la infancia está en muy mal estado a escala mundial. La formación desde el nivel preescolar hasta el 12º grado sufre las exigencias del mercado global que ha trasladado el foco de atención a las aptitudes científicas y técnicas, hoy concebidas como la clave de la educación. (...) En la medida que estas disciplinas [las artes y las humanidades] se convierten en objeto de debate nacional, aparecen reformuladas como aptitudes técnicas que deberían poder evaluarse en exámenes cuantitativos de opciones múltiples, mientras se dejan de lado las capacidades críticas e imaginativas que constituyen el núcleo de su existencia (p. 177).

Esta misma autora sugiere maneras de superar esta situación y de revalorar el papel de las humanidades y, con ellas, de la educación para la ciudadanía, de la formación del pensamiento crítico y de la educación para la participación democrática de los jóvenes. Es importante que ante una situación de crisis global como la que está viviendo buena parte del mundo y en la que los “mercados” parece que van a adueñarse de todo y van a dictar –están dictando ya- el futuro económico, político y social de nuestras sociedades y de su ciudadanía, la escuela revise lo que se ha hecho hasta ahora para fomentar la participación de los jóvenes y dé un nuevo impulso a una formación fundamental para garantizar el futuro democrático de las naciones y del mundo.

El trabajo, por ejemplo, de autores como Holden y Clough (1998) puede facilitar esta reconfiguración pedagógica. Para estos autores, la educación para la participación incluye un conjunto de acciones destinadas a reflexionar sobre los valores, ayudar a los niños y a los jóvenes a adquirir habilidades necesarias para actuar y, fundamentalmente, proporcionarles oportunidades para convertirse en ciudadanos activos comprometidos con su comunidad y con la democracia. Entienden que el marco teórico y conceptual de la participación viene en gran parte determinado por la Declaración de los Derechos Humanos aprobada por las Naciones Unidas en 1948 y por otras normativas posteriores que profundizan en algunos derechos o introducen nuevos. En su opinión, la educación para la participación:

- 1) Ha de desarrollar en el alumnado conocimientos sobre los aspectos siguientes:
 - i) El significado de la acción individual y colectiva.
 - ii) Sus propios valores y las relaciones de éstos con la conducta y la acción.
 - iii) Los sistemas democráticos y los roles individuales en ellos.
 - iv) Los acontecimientos contemporáneos y los problemas controvertidos.
 - v) Las causas de los problemas sociales y ambientales.
 - vi) Los acontecimientos históricos recientes y sus relaciones con el presente y con el futuro.

- 2) Ha de animar al alumnado a:
 - i) Explorar problemas de justicia, derechos y responsabilidades en el currículum.
 - ii) Interpretar sus propias necesidades e intereses dentro de un proyecto responsable.
 - iii) Desarrollar habilidades de reflexión crítica a través de la discusión.
 - iv) Averiguar las implicaciones de su propia conducta en relación con los problemas ambientales y sociales.

- v) Participar en la toma de decisiones y en la acción en la escuela, en la comunidad y a nivel global.

Se han hecho propuestas valiosas para traducir estos principios en lo que se considera “buenas prácticas”. En el proyecto *Youth Polis*, liderado por el Instituto de Educación de la Municipalidad de Barcelona se establecieron los *criterios para la identificación de las buenas prácticas de participación juvenil* (Hernández, A, y otros, 2004, p. 11) (Tabla 1).

Criterio	Definición del criterio
Innovación	<ul style="list-style-type: none"> • Que introduzca las temáticas de forma creativa, original y/o novedosa. • Que la innovación no solo se refiera a los procedimientos y soluciones, sino también a las realidades.
Metodología	<p>Que tenga como objetivo una práctica real de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Democracia participativa. • Participación juvenil en la vida ciudadana. • Responsabilidad. • Tolerancia. • Compromiso. • Negociación. • Información. • Reflexión. • Debate.
Impacto	<ul style="list-style-type: none"> • Que produzca mejoras en las ciudades en correspondencia con las administraciones locales. • Que produzca una incidencia social tangible y beneficiosa para toda la ciudadanía. • Que sea una práctica sostenible en el tiempo.
Participación	<ul style="list-style-type: none"> • Que contemple la participación activa de las personas implicadas en cada una de las etapas: diseño, implementación y evaluación, mediante el establecimiento de mecanismos y/o procedimientos participativos.
Transferibilidad	<p>Que sea una experiencia acumulable, es decir, que pueda servir de referencia a la propia ciudad o a otras en un futuro, y por lo tanto, que sea exportable y adaptable.</p>
Transversalidad	<p>Que emprenda acciones implicando el máximo de agentes (departamentos, áreas, entidades, instituciones, etc.) que trabajan en el campo de acción o en el tema abordado, y fomente el trabajo en red.</p>

Tabla 1. Criterios para la identificación de buenas prácticas para la participación juvenil.
Fuente: Hernández y otros (2004).

Estos criterios, además, han presidido diversos proyectos liderados por el Instituto Municipal de Educación de Barcelona (IMEB) y en los que han participado miembros de GREDICS. Por ejemplo, Pagès (2004) y Pagès y Santisteban (2009/2010) han preparado los materiales de dos Audiencias Públicas, unos espacios de participación de alumnos de 12 a 18 años que, anualmente, debaten en torno a un tema relevante de la vida ciudadana en el que están trabajando los alumnos en sus escuelas y en coordinaciones zonales, y que culmina con la presentación de una propuesta de intervención ante las autoridades políticas de la ciudad.

En Cataluña (España) existen desde los orígenes de la actual democracia, líneas de trabajo que comparten muchos de los supuestos teóricos citados anteriormente. Tal vez la más conocida hoy es la que se vincula al aprendizaje servicio. Sin embargo, desde los Movimientos de Renovación Pedagógica y desde Organizaciones no Gubernamentales (ONG) se desarrollan desde hace años propuestas educativas centradas en la formación de los jóvenes para la participación democrática.

Las representaciones sociales de la participación

Existen muchas investigaciones centradas en indagar las representaciones sociales que tienen los jóvenes de la democracia. Entre éstas pueden destacarse los estudios de Torney-Purta y Orozco (2001) a partir de la macroinvestigación *Citizenship and Education in 28 countries: civic knowledge and engagement at age fourteen* o las de Moodie, Markova y Plitchova (1995), Sinatra, Beck y McKeown (1992) y Rose, Mishler y Haerpfer (1998). Puede afirmarse que parece haber unanimidad en concluir que los jóvenes entienden lo que es la democracia pero que el conocimiento que tienen es bastante superficial.

Por otro lado, distintos estudios han buscado las asociaciones semánticas que hacen los jóvenes entre democracia y otros conceptos. De esta manera, Cárdenas, Parra, Picón y Rojas (2007) encontraron que los jóvenes colombianos entre 18 y 29 asociaban “elecciones” y “democracia” así como “protesta” y “juventud”. Otros estudios también mostraron una fuerte asociación entre los conceptos “democracia” y “participación” en los jóvenes colombianos (Ruiz y Coy, 2004) o en los mexicanos (Nateras, Mendoza y Angulo, 1999; Rodríguez, Cadena, Saldívar y Mendoza, 1998; Rodríguez y Ayala, 2007).

En Europa se han realizado algunas investigaciones similares que han obtenido resultados ligeramente diferentes. Éste es el caso de la investigación de Galli y Fosaneli (2006) según la cual, entre la juventud italiana el concepto “democracia” va unido a conceptos como “política”, “derechos humanos” y “respeto a la libertad y la diversidad” o el caso de Magioglou (2000) quien ha demostrado que los jóvenes griegos asocian la democracia a valores como la libertad, la igualdad y la justicia, y a las deliberaciones y las acciones.

Por lo que se refiere a la valoración que hacen los jóvenes de la democracia y/o de la participación democrática, existen discrepancias entre las conclusiones de los distintos estudios. Algunos autores ingleses y norte-americanos afirman que los jóvenes tienen una visión pesimista de la participación y de la democracia (Henn y Weinstein, 2003; Lebrun y Wood, 2004; Hahn y Alviar-Martin en Levstik y Tyson, 2008). Caso paradigmático de esta postura, sería la investigación de Lebrun y Wood en Quebec, que concluye que los estudiantes a futuros maestros rehúsan cualquier tipo de participación asociada al activismo.

Sin embargo, existe un número abundante de investigaciones que matizan los resultados precedentes e incluso hay investigaciones cuyos resultados van en sentido contrario. Así, muchos autores han encontrado que los jóvenes juzgan negativamente la democracia actual pero entienden que existe una democracia “ideal”, “buena” (Cárdenas y otros, 2007; Glarner, 2006; Galli y Fosaneli, 2006; Magioglou, 2000).

Por otro lado, algunas investigaciones concluyen con resultados optimistas. Tal es el caso de la investigación realizada por Díaz Gómez (2005) en Colombia, en cuyos resultados se puede leer que los jóvenes colombianos entienden la democracia como un elemento cotidiano, que promueve el consenso y el respeto por el otro y por la diferencia. Así mismo, un informe realizado en España por el INJUVE – Instituto de Juventud – afirma que 79% de los jóvenes españoles prefieren la democracia a cualquier otro sistema político.

El concepto de representación que se utilizó en nuestras investigaciones procede de los trabajos realizados desde la psicología social por Moscovici (1961) y Jodelet (1989)¹. Es un concepto que ha tenido un fuerte impacto en la investigación educativa, en especial en Francia, y que a menudo acompaña ideas o conocimientos previos, más cercano a la psicología del desarrollo y de la educación y a los trabajos de Piaget o Vygotsky, y a la cognición social como ha señalado García (2003) en su revisión de las perspectivas científicas aplicadas a las ideas de los alumnos sobre el medio urbano. Para García, tanto las obras de Piaget y Vygotski como las de Moscovici y Jodelet constituyen importantes referentes para la investigación sobre los conocimientos del alumnado. Así, cree que:

Las representaciones sociales pueden considerarse una dimensión importante que hay que tener en cuenta en relación con el conocimiento de los alumnos, sobre todo para entender determinadas concepciones estrechamente relacionadas con lo social. En todo caso, esta perspectiva puede ser integrada en la –más amplia– perspectiva de las concepciones en general. La peculiaridad se hallaría (...) en que las representaciones sociales se refieren a cuestiones presentes en el sistema social y, sobre todo, a cuestiones que son compartidas por grupos sociales más o menos amplios y que son favorecidas y consolidadas a través de la comunicación social, especialmente a través de los actuales medios de comunicación de masas. Todo lo cual resulta de gran interés para la enseñanza de contenidos sociales (García, 2003, p. 55).

Las principales características de las representaciones sociales para la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales pueden hallarse en las palabras de investigadoras e investigadores que las han utilizado como, por ejemplo, Percheron (1974), Audigier (1991) o Lautier (2001).

Percheron (1974) situó su pionera investigación sobre los conocimientos políticos de los niños en el campo de las representaciones sociales. Para esta autora, las representaciones:

- Varían de una persona a otra, de un grupo a otro, de una generación otra.
- Se construyen a partir de las experiencias vividas y reflejan las condiciones sociales, económicas y políticas que las contextualizan.
- En el proceso de socialización de las personas se crean representaciones automáticas que permiten respuestas rápidas y estereotipadas.
- También se construyen representaciones en función de las aspiraciones y de las experiencias de las personas.
-

Por su parte, Audigier (1991), con una dilatada experiencia en la investigación de los conocimientos geográficos, históricos y cívicos de niños y adolescentes franceses, que incluye un importante trabajo sobre los conocimientos jurídicos de los adolescentes, cree que:

- En toda representación hay una mezcla de conocimientos y de opiniones.
- Las opiniones no son malas ni falsas, son una mezcla de conocimientos y de juicios que dependen de la manera como cada uno se sitúa en la sociedad.
- Es importante someterlas a la duda y a la crítica y ayudar al alumnado a descentrar su mirada y su punto de vista. El análisis de las representaciones permite, según este autor, situar *“le discours de l’opinion par rapport à celui de la connaissance, tout en reconnaissant qu’en matière de droit de l’homme et de civisme, comme de toute science sociale, la frontière entre les deux est quasiment inextricable”* (p. 47).

¹ En la obra dirigida por Moscovici, S. y Buschini, F. (2003). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris: PUF, puede consultarse una excelente actualización de estas ideas.

Finalmente, Lautier (2001), que ha investigado las representaciones de la historia de alumnos y profesores, caracteriza, siguiendo a Jodelet, las representaciones sociales de la siguiente manera:

- Son siempre una representación de algo (el objeto) y de alguien (el sujeto). Las características del objeto y del sujeto tendrán incidencias sobre lo que es la representación.
- En relación con el objeto, la representación es una “simbolización” y una “interpretación” que le confiere significados. Estos significados resultan de una actividad que hace de la representación una “construcción” y una “expresión” del sujeto.
- Se presenta como una “modelización” del objeto directamente legible a través de soportes lingüísticos, comportamentales o materiales. Una representación es una forma de conocimiento.
- Es un saber calificado de “práctico” en relación con la experiencia a partir de la que se produce, de las condiciones en las que es y sobre todo del hecho que sirve para actuar en el mundo.

De acuerdo con la teoría de las representaciones sociales, se considera que estas construcciones tienen un carácter dinámico, se construyen y reconstruyen constantemente; las personas actúan de acuerdo con sus representaciones pero las modifican constantemente en función de sus prácticas e intercambios. Este es el gran valor que se atribuía a las representaciones sociales en estas investigaciones: conocer el punto del cual partir e informar de la distancia que habrá que recorrer hasta los objetivos educativos planteados.

Para indagar las representaciones sociales se utilizó fundamentalmente el cuestionario, por tratarse de un instrumento rápido y cómodo que permite cuantificar y comparar resultados. Algunas de las preguntas de los cuestionarios eran cerradas y otras abiertas y en ellas los estudiantes podían construir su propia respuesta, lo cual permitió recoger matices distintos a los que se pueden prever.

El contenido de las preguntas de los cuestionarios no tiene carácter escolar, es decir no se refiere a preguntas que puedan identificarse como interrogantes habituales de los ejercicios escolares o de los exámenes. Las ideas expresadas por los jóvenes pueden considerarse representaciones sociales porque en su construcción es determinante el peso del contexto social. Permiten obtener las explicaciones que se dan a partir de lo que “la gente piensa”, a partir del “sentido común”: estereotipos, opiniones, creencias, valores, normas y orientaciones actitudinales, positivas o negativas. Se buscan los principios interpretativos y orientadores que rigen como fuerza normativa y que orientan las prácticas.

¿Qué entienden los jóvenes por participación democrática?

Contexto y justificación

Esta investigación se desarrolló en el contexto de la implementación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Concretamente en España, la participación aparecía como uno de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y más aún, de la competencia “Social y Ciudadana” y de la asignatura de “Educación para la Ciudadanía” en la nueva Ley de Educación (2006).

En el planteamiento curricular de esta asignatura no se daban pautas metodológicas sino que se dejaba al profesor –al que no se había formado en la nueva asignatura– la total responsabilidad sobre el alcance de los contenidos establecidos.

La investigación se inició dos años después de la aprobación de dicha ley como consecuencia de una situación vivida en un aula de Educación para la ciudadanía con un grupo de alumnos de 15

años. Estos alumnos habían reiterado en distintas ocasiones el rechazo por las múltiples desigualdades que existían en el mundo. Sin embargo, cuando se les planteó la posibilidad de participar para expresar su opinión al respeto, todos consideraron que no había ningún motivo para hacerlo, puesto que “votar no servía para nada” y “la política me da igual”.

En este contexto, se planteó la necesidad de intentar modificar la concepción que los jóvenes tenían sobre el hecho de participar. Sin embargo, para hacerlo antes se debía constatar qué entendían ellos por “participación”.

Propósitos, finalidades y objetivos de la investigación

El punto de partida de la investigación fue considerar que la participación es una conducta. Para incidir en la conducta de los jóvenes es necesario conocer previamente qué representación social tienen de la participación democrática. Partiendo de esta base, la finalidad última de esta investigación fue averiguar la representación social de la participación democrática con el propósito de poder incidir en su enseñanza. La investigación pretendía responder a la siguiente pregunta: “¿Qué entienden los jóvenes de ± 16 años por participación democrática?”

Para responderla se plantearon dos objetivos básicos:

- Averiguar las representaciones sociales sobre la participación democrática que tienen un grupo de chicos y chicas de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (± 16 años) de tres institutos de Educación Secundaria del Vallés Occidental (Cataluña, España).
- Indagar los orígenes de estas representaciones sociales.

Metodología y muestra

Se construyó un mapa conceptual de la “participación” a partir de las aportaciones de las distintas ciencias sociales y educativas, y se utilizó para orientar la recolección de datos (Figura 1).

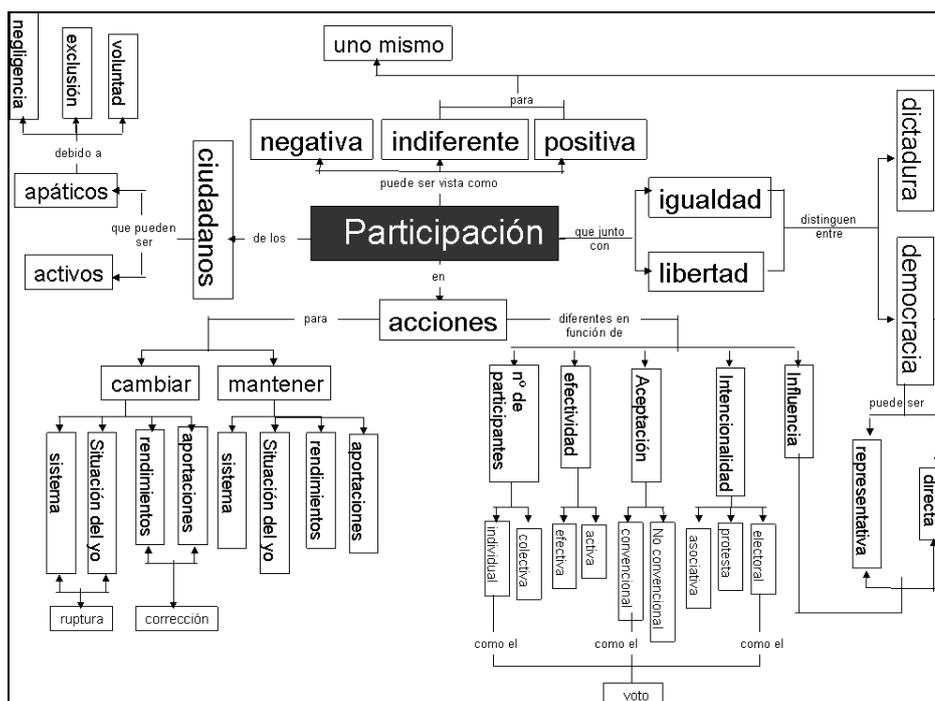


Figura 1. Mapa conceptual. El concepto participación. Fuente: elaboración propia.

Las preguntas del cuestionario se construyeron a partir del mapa conceptual; es decir, se indagó la representación social de la participación que tenían los alumnos formulando preguntas vinculadas a cada una de las ramas del mapa:

- Valoración de la ciudadanía en función de la participación.
- Valoración de la participación.
- Vinculación de la participación a los ideales de igualdad y libertad.
- Finalidad de las acciones participativas.
- Tipo de acciones participativas.

La población estudiada estaba conformada por un grupo de jóvenes del Vallès Occidental, una comarca catalana, cercana a Barcelona (España) que forma parte del área metropolitana de esta ciudad. Su población se aproxima a las 900.000 personas distribuidas en 23 municipios que tienen un carácter muy heterogéneo pues el territorio cuenta con la localidad más rica y la más pobre de Cataluña.

En esta comarca se seleccionaron tres centros de enseñanza secundaria de localidades distintas.

	<i>Variable</i>	<i>Centro 1</i>	<i>Centro 2</i>	<i>Centro 3</i>
Centro	Titularidad	Pública	Pública	Pública
	Alumnos	21	16	26
Clase	Hombres	12	5	17
	Mujeres	9	11	9
	Grupos ²	Homogéneos	Homogéneos	Heterogéneos
	Titulación	Filosoffa	Filología Hispánica	Economía
	Edad	48 años	62 años	41 años
Docente	Género	Mujer	Mujer	Mujer
	Especialidad	Filosoffa	Filosofía	Economía

Para dichas selección se utilizó un muestreo no probabilístico intencional, empleando la variable “centro” como criterio representativo. Se entiende por muestreo no probabilístico intencional aquel que “conlleva la elección de las unidades muestrales que el investigador considera reúnen las características típicas para la investigación, de manera que pueda aportar la información necesaria al efecto” (Tejada, 1997, p. 92). En este caso, se seleccionaron tres centros de

² Algunos centros congregan a los alumnos de manera aleatoria intentando mantener grupos homogéneos entre sí. En el caso del tercer centro, los estudiantes fueron agrupados en función de las asignaturas optativas elegidas (Informática, Física y Tecnología).

características socio-económicas diferentes, con el fin de poder comprender la realidad estudiada de manera más global y compleja. En cada uno de los centros, se seleccionaron los grupos de 4º del último curso de Educación Secundaria Obligatoria (16 años). La tabla 2 sintetiza las características educativas de la población estudiada.

Tabla 2. Características educativas de la muestra en el año 2009. Fuente: creación propia.

Cabe señalar algunas diferencias socio-económicas entre los centros estudiados:

- El centro 1 se encuentra en una localidad mediana de la región con una población de clase media baja y con un nivel de estudios similar a la media de la región.
- El centro 2 se localiza en un barrio popular de una de las mayores ciudades de la comarca. La población de este barrio formaría parte de las clases populares con un nivel de estudios inferior a la media de la región y con un alto porcentaje de inmigración.
- El centro 3 se localiza en una localidad mediana de la región con una población de clase media alta y con un nivel de estudios superior a la media de la región.
-

De esta manera, se trata de tres grupos distintos por lo que se refiere a las características socio-económicas y educativas. En este sentido sería necesario hacer algunas consideraciones previas a los resultados:

- En España los centros educativos pueden ser de titularidad pública, concertada o privada. En este caso se trata de tres centros públicos.
- El centro 3 – a diferencia de lo que sucede en las otras dos localidades – es el único centro de secundaria del municipio.
- En España la asignatura de Educación para la Ciudadanía está asignada, en principio, a los profesores de la especialidad de Geografía e Historia (3º de enseñanza secundaria obligatoria) y de Filosofía (4º de enseñanza secundaria obligatoria). Sin embargo, esta asignación no es obligatoria por lo cual la asignatura puede ser impartida por otros docentes en función de las necesidades del centro.

Resultados y conclusiones

A continuación se presentan los principales resultados que se derivan del estudio y que llevaron a desarrollar unas primeras conclusiones.

La representación social que tienen los jóvenes de \pm 16 años del Vallés occidental sobre la participación democrática se caracteriza por:

- a) Ser una representación muy simple y reduccionista que podría resumirse en la siguiente frase: “los ciudadanos participan en democracia a través de las elecciones y el voto”.

Se preguntó a los jóvenes cuáles de los conceptos que aparecen en la tabla 3 se asociaban con participación; en ésta misma se consignan los resultados.

	Chicos	Chicas	Total
Votos	100%	80%	93%
Elecciones	100%	84%	93%
Ciudadanía	98%	76%	86%
Democracia	84%	56%	71%
Manifestaciones	77%	56%	68%
Asociación	65%	60%	63%
Candidatura	61%	60%	61%
Libertad	42%	76%	57%

Protesta	65%	44%	55%
Partidos políticos	74%	32%	55%
Igualdad	42%	68%	54%
Cambio	58%	40%	50%
Referéndum	32%	12%	23%
Eficacia	19%	12%	16%
Continuidad	13%	4%	9%
Dictadura	10%	8%	9%
Ocupación	10%	4%	7%
Ineficacia	10%	0%	5%

Tabla 3. Resultados de la pregunta número dos desglosados por género.

Posteriormente, se preguntó a los alumnos cuál de los conceptos que aparecen en la figura 2 tenía más relación – a su parecer – con la participación democrática.

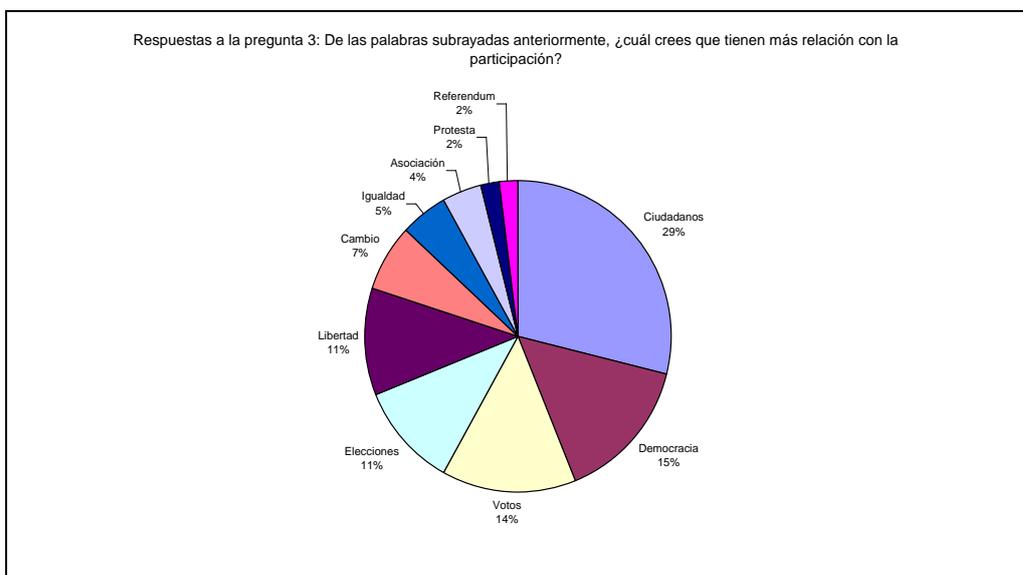


Figura 2. Resultados de la pregunta tres.

- b) Ser una acción colectiva. Los jóvenes entienden que sólo la participación colectiva es efectiva. Sin embargo, también creen que es uno mismo quien decide si participa en cada oportunidad que surja.
- c) Ser convencional o no-convencional. No obstante, desconocen muchos de los mecanismos de participación no-convencional y no quieren utilizar ninguna estrategia que pueda molestar a sus conciudadanos.

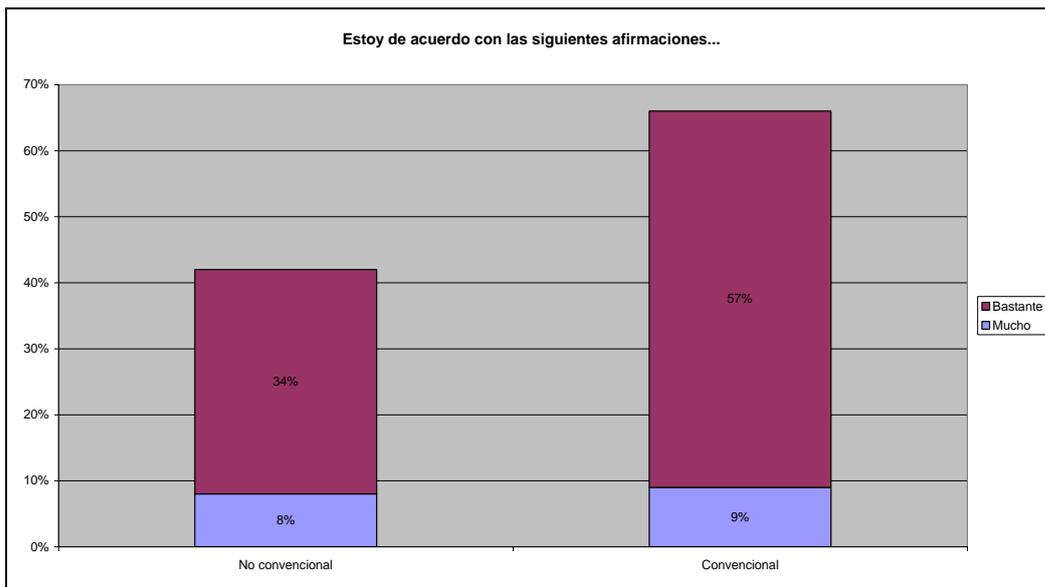


Figura 3. Respuestas a las afirmaciones: a) Hacer una huelga de hambre, no comprar productos de una empresa que maltrata animales y cortar una autopista es participar (no-convencional); b) Participar significa votar en unas elecciones o presentarse como candidato de éstas (convencional). Fuente: creación propia.

Contrario a lo que afirman otros estudios, los jóvenes encuestados prefieren realizar acciones convencionales. Para éstos, muchas acciones no-convencionales no son consideradas participativas, y así sólo 8% de los alumnos estaría muy de acuerdo con la afirmación: “Realizar una huelga de hambre, no comprar productos de una empresa que maltrata animales y cortar una autopista es participar”. Cabe también señalar, que muchos de los alumnos que entienden estas acciones como actividades participativas no estarían dispuestos a realizarlas porque las consideran extremas, peligrosas o molestas. Serían ejemplos de estas opiniones las valoraciones de los alumnos que ante la opción de cortar una autopista consideran que “sería demasiado extremo”, “no sería democrático” o “podría molestar a la gente”.

- d) Ser una acción electoral. Aunque no les entusiasma la participación electoral, la prefieren a otros métodos (asociación y protesta) porque:
- Desconocen otros mecanismos de participación. Muchos consideran que formar parte de una asociación o hacer una protesta no es participar.
 - La participación electoral requiere menos implicación.
- e) Ser una participación idealmente directa pero pragmáticamente representativa. El alumnado prefiere la participación directa aunque muchos de ellos desconocen el significado de ésta e incluso de mecanismos participativos más cercanos, como puede ser un referéndum.
- f) Ser al mismo tiempo:
- Bastante eficaz. Mantienen una posición pragmática: consideran que menos eficaz es la no-participación. Los jóvenes creen que la eficacia de participar descansa en el hecho de poder ejercer su derecho a opinar. En este sentido, son aquellos alumnos que tienen más claros sus derechos los más determinados a querer ejercerlos.

- Poco eficaz. Consideran que la participación no puede cambiar el sistema en el que viven. Esto podría deberse al hecho que muestran su desacuerdo con el sistema actual pero carecen de alternativas.
- g) Valorada:
- Positivamente puesto que les permite opinar y a veces puede dar resultados.
 - Negativamente ya que la participación individual es poco efectiva y requiere de un esfuerzo que no todos están dispuestos a hacer.

EL APADRINAMIENTO DE LAS TORRES DEL AGUA Y EL APRENDIZAJE SERVICIO

Contexto y justificación

La investigación se realizó entre 2009 y 2010, a partir del trabajo de un grupo de profesores de Ciencias Sociales de los centros de secundaria de la ciudad de Terrassa (Cataluña, España)³ y se basó en el proyecto de apadrinar las torres del agua de la ciudad.

Dichas torres tenían su supervivencia amenazada a pesar de representar un testimonio material del crecimiento de la ciudad en su expansión industrial. Las características materiales de las torres, edificaciones sencillas y poco espectaculares, hacen que no sean vistas fácilmente como un elemento patrimonial; sin embargo, son históricamente significativas e informan sobre nuestra historia. Por esto, el proyecto pretendía hacer visible “lo invisible” e intentar así, la conservación de las torres.

Propósitos, finalidades y objetivos de la investigación

La investigación partía de considerar la conservación de las torres del agua en un marco más general: la participación en la ciudad, en la línea de trabajo de aprendizaje servicio.

A partir de los resultados el proyecto se podría enfocar con mayores posibilidades de acierto.

Los objetivos de la investigación se concretaron en:

- a) Averiguar las representaciones sociales que tienen los jóvenes sobre la participación ciudadana en general, su participación en la mejora de la ciudad, las características que debería tener esta participación y, en concreto, sobre el proyecto propuesto. Asimismo, indagar sobre la relación que tienen estas representaciones con su concepto de buena ciudadanía.
- b) Comparar, en algunos casos, las representaciones de la juventud autóctona con las de la juventud de procedencia inmigrada.
- c) Encontrar ideas para mejorar el proyecto al igual que la educación ciudadana de los jóvenes, a la luz de los resultados obtenidos.

Metodología y muestra

La muestra (Tabla 4) estaba formada por jóvenes de 1º, 3º y 4º de la ESO (de entre 12 y 16 años) de seis centros distintos de la localidad de Terrassa: cinco institutos públicos y uno concertado religioso⁴.

³ Este capítulo recoge una parte del trabajo presentado. El contenido completo se puede consultar en catalán en: <http://www.xtec.es/sqfp/llicencies/200910/memories/2047m.pdf>

Jóvenes de la ESO		Alumnado de institutos públicos	Porcentaje de alumnado encuestado	Alumnado de centros privados de secundaria de Terrassa	Porcentaje de alumnado encuestado
1 °				1.115	2,24%
3 °		903	21,59%	1.134	7,67%
4 °		869	14,84%		

Tabla 4. La muestra.

En cuanto a los centros, cabe destacar que algunos están situados en la zona central de la ciudad y otros en la periferia, en barrios con alto porcentaje de población de procedencia extranjera. Algunos tienen alumnado diverso en características socioeconómicas y otros concentran gran cantidad de jóvenes proveniente de familias con pocos recursos económicos y culturales y problemáticas de exclusión social.

Aunque la muestra no fue aleatoria, los alumnos encuestados representaron un porcentaje elevado respecto a la totalidad de alumnos de estos niveles educativos de la población. En la tabla 5 se hace una descripción más detallada de la muestra teniendo en cuenta el nivel educativo, la procedencia de los alumnos y su género.

	Centro	Chicos	Chicas	Autóctonos	Procedencia extranjera	No manifiestan su procedencia
	A	14	10	23	1	1
	A	47	39	79	7	1
	B	12	4	10	6	0
	C	43	41	67	17	2
	D	12	10	11	11	0
	E	8	10	9	9	0
	F	17	34	42	9	2
	D	12	10	11	11	0
	E	28	17	27	14	8
	F	30	28	49	8	1
Total		185	201	295	89	15

Tabla 5. La muestra detallada.

En lo que se refiere a la metodología, se indagaron las representaciones sociales de los alumnos mediante un cuestionario en el que se preguntaba sobre:

- El grado de satisfacción de vivir en su ciudad.
- Su opinión sobre el grado de necesidad y obligatoriedad de participar en la propia ciudad y sobre su disposición a hacerlo.
- Las formas organizativas y de contenido que les parecerían idóneas para esta participación.
- Su valoración sobre qué es ser un buen ciudadano o una buena ciudadana.

⁴ Terrassa dispone de nueve institutos de secundaria públicos y dieciséis privados.

El cuestionario se moldeó a partir de la realización de una prueba piloto. El cuestionario definitivo se contestó entre el 2 y el 24 de febrero de 2010. Lo presentó profesorado responsable del grupo clase, quienes, en su mayoría, forman parte del grupo de trabajo de historia local impulsor del proyecto de apadrinamiento; esta pertenencia daba al proyecto la certeza de que los profesores conocían los objetivos del estudio y se sentían concernidos en obtener resultados fiables. Estos profesores remarcaron explícitamente en su presentación que no se trataba de una prueba, que formaba parte de una investigación y que no se pondría nota.

Resultados

A continuación se reseñan algunos de los datos obtenidos con las valoraciones más significativas.⁵

a. ¿Te gusta vivir en tu ciudad?

En los resultados a esta pregunta se destaca el elevado grado de satisfacción de los jóvenes por vivir en su ciudad, sin diferencias importantes entre el alumnado autóctono o el procedente de la inmigración. Quienes afirman que preferirían marcharse optan por destinos muy lógicos en el imaginario juvenil: ir al extranjero, a una gran ciudad, a los lugares de procedencia de su familia, a municipios que son marca de estatus social... (Figura 4).

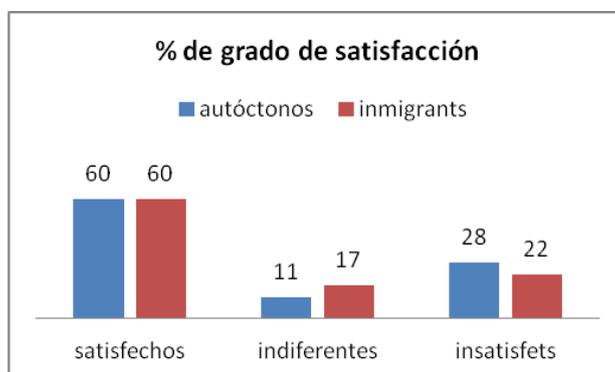


Figura 4. Porcentaje de grado de satisfacción.

b. Un buen ciudadano o una buena ciudadana es una persona que...

A este planteamiento se sugerían respuestas y se ofrecía la posibilidad de que cada joven elaborara su propia formulación; sin embargo, las respuestas que se obtuvieron en la parte abierta de la pregunta no dieron ideas significativamente diferentes a las que se sugirieron en la parte cerrada. La valoración de los resultados permite pensar que la mayoría de jóvenes relacionan la buena ciudadanía con un papel activo en la mejora de la ciudad, preocupándose por lo que es de todos, trabajando para los más débiles... Es una opinión muy presente tanto en el alumnado autóctono como en el de procedencia inmigrante, aunque en éste último gana el criterio de que lo que se debe hacer es cumplir las leyes, no molestar y trabajar para la familia.

El número de veces que escogen cada opción está representado en la figura 5.

⁵ El cuestionario completo se puede consultar en los anexos del trabajo citado anteriormente. Aquí sólo se presenta un resumen de los aspectos más significativos.



Figura 5. Respuestas a la pregunta: “¿cómo es un buen ciudadano?”

c. ¿Deben los ciudadanos y las ciudadanas participar en la mejora de su ciudad?

Se resalta el alto porcentaje de jóvenes que, sin duda alguna, creen que todos debemos participar en la mejora de la ciudad. Pocos, relativamente, responden que el Ayuntamiento (entiéndase como Alcaldía, para el caso colombiano), es el responsable de todo, cuando mediáticamente o en conversaciones informales parece que ésta sea la posición dominante. Algunas respuestas optan por un “depende”: De si tienes tiempo, de si eres ya una persona adulta, de si tienes suficiente dinero, de si lo que quieres es ser un buen ciudadano o una buena ciudadana... No hay diferencias entre alumnado autóctono o inmigrante y es preciso destacar que sólo un porcentaje muy pequeño considera que haber nacido fuera de Terrassa los exime del deber de participar en la mejora de la ciudad (Figura 6).

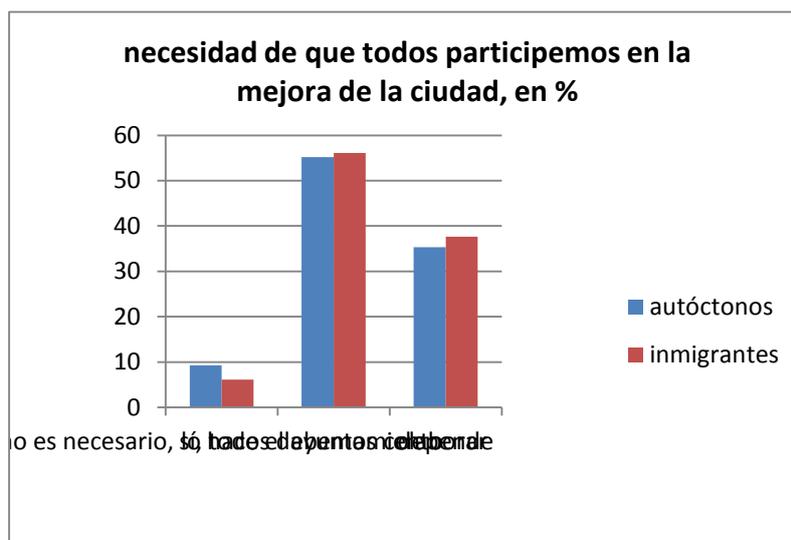


Figura 6. Respuestas a la pregunta: “¿Es necesario que todos participemos en la mejora de la ciudad?”

d. ¿Qué cosas pueden hacer las personas para su ciudad?

Ésta era una pregunta abierta en la que se demandaban tres ejemplos de cosas que las personas podían hacer por su ciudad. Después de la contundencia de las opiniones recogidas en la

pregunta anterior, sorprende la pobreza de las ideas obtenidas en esta pregunta. Aunque era preciso escribir el ejemplo y no se podía saldar simplemente con una cruz, se obtuvo un número elevado de respuestas.

La respuesta obtenida en mayor cantidad es la que empieza por un NO: no ensuciar, no romper el mobiliario urbano, no pintar las paredes, no hacer ruido, no contaminar... *No* encabezando la frase aparece 289 veces sobre 759 respuestas obtenidas, es decir, 38%. Da a entender que han interiorizado muy bien las órdenes que han recibido tantas veces desde su infancia, *no hagas esto, no hagas aquello*. Estas respuestas contrastan con las recogidas en la pregunta anterior; parece que cuando tienen que concretar la participación que antes han considerado indispensable se les ocurre poco más que *no hay que hacer nada malo*.

En segundo lugar, con carácter más activo, se hallaron respuestas relacionadas exclusivamente con la limpieza de la ciudad y el cuidado de los elementos físicos: calles, lugares públicos, instalaciones, mobiliario...

En tercer lugar, curiosamente, aparecen respuestas que cambian el sentido de la pregunta, y escriben peticiones o exigencias de que “alguien” haga algo para ellos, en lugar de referirse a qué pueden hacer ellos por su ciudad. Piden que se limpie más, que les construyan piscinas o espacios de ocio, que haya más seguridad, más comercios, más servicios, más trabajo...

En cuarto lugar aparecen respuestas relacionadas con el medio ambiente: reciclar, no contaminar, utilizar el transporte público... Parece que el objetivo de las escuelas de concienciar sobre temas ecológicos recoge sus frutos. Hasta el quinto lugar no aparecen respuestas que sitúen en primer plano el respeto entre las personas y la ayuda a los ciudadanos que lo necesiten. A continuación, expresan opiniones que hacen referencia a participar en eventos públicos, especialmente fiestas. Después, proponen valores sin especificar cómo se concretan: civismo, respeto, colaboración... En octavo lugar hay respuestas que se refieren a participar en la vida política y criticar a las instituciones y, finalmente como más destacado, opiniones que indican que lo que pueden hacer por su ciudad es no incumplir la ley.

- e. Estoy dispuesto a hacer un servicio a mi ciudad si me lo proponen en mi centro.

Respecto al enunciado, más comprometido, sobre su disposición a participar en un servicio a la ciudad si se lo proponen en el centro, las respuestas no son tan entusiastas. La respuesta positiva sólo se lleva la cuarta parte de las respuestas recogidas y el porcentaje más importante pone condicionantes de tipo diverso: si él o ella mismos se benefician, según quién lo organice o según dónde y cuándo se desarrolle la actividad.

Si se comparan estos resultados con los que se recogieron en la pregunta 2, que hace referencia a los ciudadanos en general, se observa que el *sí* sin condiciones pasa de 54 % a 25% cuando se trata de comprometerse ellos mismos. Pero es remarcable que el *no* sin paliativos lo responden solamente 8% de los jóvenes, un peso parecido al 9% en la pregunta general.

Podría concluirse que la mayoría de los participantes están dispuestos a servir a la ciudad, aunque muchos de ellos lo quieren hacer en determinadas condiciones. En la figura 7 se observan los resultados cuantificados.



Figura 7. Disposición a participar.

f. ¿Debería ser obligatorio que los jóvenes realizaran un servicio a su ciudad?

Esta pregunta daba la opción a ser contestada con diversos matices; en la tabla 6 se dan los porcentajes para cada una de las opciones. Es destacable la escasa cantidad de respuestas que lo asocian a un castigo aún cuando en muchos institutos *el servicio a la comunidad* es una práctica relacionada con alguna sanción disciplinaria y en el caso de adultos también se puede asociar a una condena. Puede deducirse que los jóvenes diferencian claramente una sanción de un deber.

Respuestas posibles	Respuestas obtenidas	Porcentaje	Grupos
Sí, tenemos derechos, pero también tenemos obligaciones.	66	13,1	Sí 38,4%
Sí, pero a la vez me debería servir para aprender.	65	12,8	
Sí, pero se debería poder escoger el servicio.	63	12,5	
Debería ser voluntario, pero estaría bien que muchos jóvenes hicieran servicios a su comunidad.	138	27,4	Voluntario 38,5%
Tendría que ser voluntario y deberíamos cobrar por hacerlo.	56	11,1	
Sólo se debería hacer como castigo.	19	3,7	No 22,9%
No, no es nuestro trabajo, nuestros padres ya pagan impuestos para que den servicios.	97	19,2	
<i>Total</i>	<i>504</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Tabla 6. Respuestas a la pregunta: “¿Debería ser obligatorio que los jóvenes realizaran un servicio a su ciudad?”

g. ¿Me gustaría participar en este tipo de actividades?

En esta pregunta se pedía que puntuaran unas actividades que, unas más y otros menos, podían saber que realizaban algunos jóvenes. Se les pedía manifestar si les gustaría participar en ellas mucho, bastante, poco o nada.

El resultado indicó que los jóvenes se inclinan por aquello que más conocen, las que saben que realizan compañeros y compañeras y por las opciones más concretas. Entrenar un grupo de deporte, ser monitor o monitora en un grupo de tiempo libre, recoger dinero para los países que han sufrido una catástrofe, por ejemplo, son las actividades más valoradas. En la opción abierta de la pregunta no sugieren actividades diferentes a las que se proponían.

h. ¿Estaría dispuesto a apadrinar una de las torres de agua que quedan en la ciudad?

En esta última parte del cuestionario se preguntaba a los jóvenes por su disposición a apadrinar una torre y se concretaba que consistía en:

- Conocerla, saber para qué se construyó y cómo funciona.
- Explicarlo a los compañeros, a los vecinos y al resto de terrasenses con textos, dibujos, fotografías...
- Defenderla, para que no se estropee.

Los resultados se resumen en la figura 8.



Figura 8. Disposición a apadrinar las torres del agua.

La mitad de las respuestas negativas afirmaban, simplemente, que no les gustaba este tipo de trabajos. La otra mitad se repartía en dos posturas: una tercera parte de los encuestados respondía que las torres no valen la pena, que son edificios viejos que es mejor que se tiren al suelo y las dos terceras partes restantes optaban por contestar que si fuera un espacio que les gustara sí lo harían pero que las torres no les gustan.

Es necesario precisar que el alumnado encuestado, en su mayoría, no conocía el proyecto. Sus profesores y profesoras forman parte del grupo pero todavía no lo habían presentado. En este sentido, más que el desconocimiento de la envergadura del trabajo que se les proponía, una negativa tan alta puede atribuirse a que no se percibe con claridad que sea una forma de participación en la ciudad y que no tienen suficientes conocimientos sobre qué es y qué valor tiene el patrimonio histórico de una ciudad. No hay que descartar, sin embargo, que algunos y algunas jóvenes tengan una postura negativa porque una cosa es responder lo que es “correcto” en una pregunta general y otra muy distinta cuando esto ya implica al participante en un trabajo concreto.

Así pues, a grandes rasgos, podrían destacarse varias ideas, las cuales se exponen en la tabla 7, de las que se extraen ocho objetivos educativos.

Conclusión	Objetivo educativo planteado
Mayoritariamente los jóvenes encuestados se sienten satisfechos de vivir en su ciudad. No se obtienen datos sobre si consideran la	Evidenciar que la ciudad también somos las personas, que la hacemos entre todos y todas y que, por lo tanto, todos y todas tenemos que

<p>ciudad sólo como un espacio físico o bien si el motivo de su satisfacción se debe a cómo valoran la comunidad donde están insertados y los servicios que reciben. Se puede destacar que la ciudad gusta con la misma intensidad a autóctonos y a inmigrantes.</p>	<p>ocuparnos de ella.</p>
<p>En la definición que dan sobre qué es ser un buen ciudadano o una buena ciudadana, mayoritariamente, se obtienen respuestas que indican una actitud proactiva en el alumnado autóctono y, en cambio, en el inmigrante tiene una fuerza cuantitativa un poco superior por limitarse al cumplimiento de las obligaciones.</p>	<p>Consolidar y extender las ideas que refuercen un concepto de civismo que implique una participación “activa” en la mejora de la ciudad. Cuidar especialmente el alumnado inmigrante que no se siente llamado a participar y que cree que con obedecer las leyes ya hace lo que se espera de él.</p>
<p>Al preguntar a los jóvenes sobre si piensan que todos los ciudadanos y las ciudadanas tienen que participar en la mejora de la ciudad, mayoritariamente, sin diferencias entre autóctonos e inmigrantes, contesta que sí. Algunos lo hacen depender de algunas cosas- si tienes tiempo, si tienes dinero...-, pero muy pocos piensan que no, que el Ayuntamiento ya se ocupará de todo.</p>	<p>Argumentar que las excusas para no participar son poco justificativas, promover el sentimiento de vinculación con lo que es de todos y enseñar que, al establecer prioridades personales, la intervención en los asuntos públicos debe tener un lugar importante. Proponer actividades con las que puedan practicarlo y que pongan en evidencia los daños que produce la desvinculación de una parte de la ciudadanía respecto a lo que es el bien común.</p>
<p>Cuando se les pide poner ejemplos de cómo participar, abruma la cantidad de respuestas que se limitan a señalar que se trata de NO hacer algo malo: no ensuciar, no romper el mobiliario, no contaminar... Son los mismos chicos y chicas que en la pregunta anterior entendían la participación como una actividad positiva, de participación en la mejora. Por lo tanto, se dedujo que quieren hacerlo, pero no saben cómo y no tienen modelos ni ejemplos a su alcance.</p>	<p>Dar al alumnado la oportunidad de poner en práctica la participación en la mejora de la ciudad, con actividades diversificadas. Si no se hace desde la enseñanza reglada y en las etapas obligatorias, difícilmente puede asegurarse que los jóvenes tengan la oportunidad de aprender a participar.</p>
<p>La disposición de los jóvenes a participar también es muy grande, pero menor que cuando se habla de la conveniencia de hacerlo en general. Cuando se les pregunta por “su” participación ponen más condicionantes. Quién lo organiza, cómo, dónde se hará – espacio escolar o no-, en qué tiempo –lectivo o no- el valor que se le dará en la evaluación... son cuestiones relevantes.</p>	<p>La participación sólo se puede organizar con metodologías que cuenten con la implicación de los protagonistas. No se puede imponer, hay que acordar el diseño, el contenido y todas las fases de la actividad participativa. Debe tener valor dentro de lo que es importante en la vida escolar; si la evaluación es la certificación de “lo que cuenta”, las actividades de participación se tienen que evaluar.</p>
<p>Casi llega a la mitad el porcentaje de alumnado inmigrante que cree que participar tendría que ser obligatorio para todos los jóvenes. Considerar la participación obligatoria presenta un porcentaje mucho</p>	<p>Dar valor a la opinión del alumnado inmigrante que piensa que la participación de los jóvenes en la mejora de la ciudad es un deber y tiene que ser obligatorio. Empezar por hacer voluntaria la participación en un</p>

menor entre el alumnado autóctono.	servicio en la ciudad, para avanzar, a partir de la extensión de esta práctica, hasta hacerla sentir como un deber inexcusable, antes de plantear la obligatoriedad.
En la elección de las actividades participativas que estarían dispuestos a hacer, los jóvenes priorizan aquellas que les son más conocidas, más concretas o que se ven más sencillas de organizar. De nuevo se refleja la escasez de modelos de participación de que disponen.	Los centros educativos deben ofrecer a lo largo de la enseñanza obligatoria ocasiones múltiples, ricas y variadas, de participar en la ciudad haciendo un servicio.
El proyecto de apadrinamiento de las torres de agua, de entrada, no es recibido con entusiasmo, quizás porque no se entiende, quizás porque defender el patrimonio histórico no se valora como un servicio, quizás porque las torres no son socialmente valoradas...	Promover los valores de conservación del patrimonio a partir del análisis histórico de las torres del agua.

Tabla 7. Principales conclusiones y objetivos educativos planteados.

Para finalizar

Las dos investigaciones demuestran que los y las jóvenes tienen conocimientos y han construido sus representaciones sobre el mundo, en nuestro caso sobre la participación democrática. Sin embargo, dichos conocimientos contienen algunas debilidades que es necesario conocer para diseñar estrategias que permitan hallar soluciones a las mismas y avanzar eficazmente en el aprendizaje de la participación democrática.

Como educadores tenemos un reto de adecuar nuestras enseñanzas al contexto social, económico, cultural, político y tecnológico en el que viven y se mueven los y las jóvenes. Sin embargo, parece que el reto no es nuevo. Cousinet (1972), en una conferencia pronunciada a raíz de su octogésimo aniversario decía:

Los jóvenes han interrumpido en nuestro mundo, y no sabemos qué hacer con ellos. No les hemos constituido ese mundo en que podrían desarrollarse libremente, y entonces se pasan el tiempo tratando de salir penosamente del mundo de la preadolescencia en el que se encontraban para venir a estrellarse una y otra vez contra las puertas del nuestro, sin saber exactamente si pueden entrar, a qué deben atenerse ni cómo deben comportarse. En una palabra, gran número de dificultades se deben a que no hemos resuelto aún –y muchos ni siquiera lo han intentado- este problema de crear un mundo que sea de los jóvenes, del mismo modo que debemos continuar construyendo el de los niños. Esto es lo que se llama educación (p. 44).

Para este autor, uno de los principales pensadores de la Escuela Nueva, la tarea de los educadores debería consistir simplemente en organizar este mundo y tener la delicadeza y la discreción de quedarse en la puerta. Dejar hablar y dejar actuar a los chicos y chicas y saber escuchar sus voces y valorar sus acciones... Darles la palabra y hacerles protagonistas de la construcción de su mundo, de su futuro, de un futuro democrático y en paz.

Referencias bibliográficas

- Apple, M.W., y Beane, J. A. (comps.). (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Audigier, F. (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs. La formation civique et l'éducation aux droits de l'homme: une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel. *Revue Française de Pédagogie* (94), 37-48.
- Cárdenas, M., Parra, L., Picón, J., Pineda, H., Rojas, R. (2007). Las representaciones sociales de la política y la democracia. *Última Década*, 15, p. 53-78. Santiago de Chile. Recuperado el 25 de agosto de 2009, desde: <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v15n26/art04.pdf>
- Casas, T. (2010). *Els nois i les noies i la participació ciutadana. L'apadrinament de les torres d'aigua de Terrassa, les representacions socials i l'aprenentatge servei*. Treball de recerca per una llicència d'estudis (Artículo inédito).
- Cousinet, R. (1972). *La Escuela Nueva. Los conceptos distintos de un maestro de pedagogos, base para una verdadera reforma de la labor educativa*. Barcelona: Editorial Luis Miracle.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Gómez, A. (2005). Representaciones sociales juveniles sobre la democracia. *Reflexión Política*, (n. 13), junio del 2005. Recuperado el: 25 de agosto de /0820/09, desde: http://caribdis.unab.edu.co/pls/portal/docs/PAGE/REFLEXIONPOLITICA/ANTERIORES/REVISTA_7_13/ANA_713_2_C.PDF
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México/Madrid: Siglo XXI editores.
- Galli, I., & y Fasanelli, R. (2005). "L'analyse longitudinale des représentations sociales de l'Etat et de la démocratie en Italie". *Les Cahiers de Ppsychologie Politique*, 6. Recuperado el 26 de marzo de 2011, desde: <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1215>
- García, F. F. (2003). *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano. La relevancia educativa de las competencias sobre la ciudad*. Sevilla: Díada.
- Glarner, T. (2006). Analyse du champ sémantique relatif aux représentations sociales postmodernes auprès des bacheliers de première année en psychologie et en sciences humaines", presentació n. 309 a la 8eme Biennale de d'Education et la Formation organisée conjointement par l'APRIEF et l'INRP. Recuperado el 25 de agosto de 2009, desde: <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/309.pdf>
- Henn, M., Weinstein, M. (2003). First time voters' attitudes towards party politics in Britain. Recuperado el 25 de agosto de 2009, desde: www.research-tv.com/stories/society/virginvoters/briefing.doc
- Hernández, A., Escayola, E., Lloret, A., Pagès, J. (2004). *Youth Polis. Comunidad Transnacional de aprendizaje sobre ciudadanía europea activa de los y las jóvenes: nuevo enfoque pedagógico*. Barcelona: IMEB.
- Holden, C. y Clough, N. (1998). *The child carried on the back does not know the length of the road. The teachers' role in assisting participation*. En: Holden, C. y Clough, N. (eds.). *Education for participation*. London: Jessica Kingsley.

INJUVE. (2005). Sondeo de opinión y situación de la gente joven. (2a Encuesta del 2005). Participación y Cultura Política. Recuperado el 25 de agosto de 2009, desde: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.descargas.actiontype=1549947314>

Jodelet, D. (ed). (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation. Regards sur les situations d'enseignement*. Paris: Armand Colin.

Lebrun, N., Wood, J. M. (2006). Représentations des étudiants-maîtres sur l'exercice d'une citoyenneté active et démocratique. Presentación 77 a la *7ème Biennale d'Education et la Formation organisée conjointement par l'APRIEF et l'INRP*. Recuperado el 25 de agosto de 2009, desde: <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/77.pdf>

Levstik, L. S., y Tyson, C. A. (2008). *Handbook of research in Social Studies Education*. New York: Routledge.

Lilletun, J. (2000). Le role de l'histoire à l'école: une optique norvégienne. Conseil de l'Europe. *Détournements de l'histoire*. Symposium "Face aux détournements de l'histoire", Oslo, 28-30 1999. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Magioglou, T. (2000). *Social representation of democracy: ideal versus reality. A qualitative study with young people in Greece*. Recuperado el 20 de septiembre de 2010, desde: http://www.lse.ac.uk/collections/hellenicObservatory//pdf/1st_Symposium/Magioglou.pdf

Ministerio de Educación. (2006). Ley Orgánica de Educación 2/2006, del 3 de mayo. *Boletín Oficial del Estado*, BOE, 4 de mayo, 106, 17158 a 17207.

Moodie, E., Markova, I., y Plichtova, J. (1995). Lay representations of democracy: a study in two cultures. *Culture and Psychology*, 1, 423-453.

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: PUF.

Nateras, J. O., Mendoza, A., y Angulo, Y. (1999). *La democracia en infantes: génesis de una representación social*. Recuperado el 25 de agosto de 2009, desde: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/1999/pr/pr5.pdf>

Nussbaum, M.C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires/Madrid: Katz Editores.

Pagès, J. 2004. *Com volem la Barcelona del futur? Proposta didàctica per a l'estudi del passat, del present i el futur de la ciutat*. VIII Audiència Pública als nois i noies de Barcelona (2002-2003). Ajuntament de Barcelona. Sector d'Urbanisme/Institut d'Educació.

Pagès, J., investigador principal, ¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? Una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía. Proyecto I+D+I. SEJ 2004-02046 /EDUC. Dirección General de Investigación-Ministerio de Educación y Ciencia, 2004-2008. Universidad Autónoma de Barcelona.

Pagès, J., Santisteban, A. (coord.) (2008 a 2011) Educación para la ciudadanía. Guías para educación secundaria obligatoria. España: Wolters Kluwer. Recuperado desde: <http://www.guiasensenanzasmedias.es/materiaESO.asp?materia=ciuda>

Pagès, J./Santisteban, A. (2009-2010). *Barcelona millora el seu paisatge. Propostes per a la protecció del paisatge urbà*. XV Audiència Pública als nois i noies de Barcelona. Ajuntament de Barcelona: Institut d'Educació.

Percheron, A. (1974). *L'univers politique des enfants*. Paris : Fondation nationale des sciences politiques/Armand Colin.

Rodríguez, O., y Ayala, S. (2007). Representación social de la democracia. Las creencias sobre el bien común. *Comunicación y Política*, 19, 73-89.

Rodríguez, O., Cadena, C. A., Saldívar, D. M., y Mendoza, A. (1998). Representación social de la democracia: de lo ideal a lo real. *Polis*, 98, 33-56

Rose, R., Mishler, W., y Haerpfer, C. (1998). *Democracy and its alternatives: understanding post-Communist society*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Ruiz, J. A., y Coy, A. (2004). Esquemas cognitivos de base, contenido semántico y estructura de las representaciones sociales de la democracia. *Acta Colombiana de Psicología*, 12, 5-17.

Sant, E., (2010) *¿Què entenen els joves per participació democràtica? Una recerca qualitativa sobre la representació social de la participació democràtica que tenen els joves de 4t d'ESO del Vallès Occidental*. Programa de Doctorat en Didàctica de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona.

Santisteban, A., Investigador principal. *El desenvolupament de la competència social i ciutadana: problemes socials i pensament històric i social. Proyecto I+D+I. EDU2009-10984. Dirección General de Investigación-Ministerio de Educación y Ciencia, 2009-2011*

Santisteban, A., Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Educación y Pedagogía* (53), 15-31.

Sinatra, G., Beck, I., y Mckeown, M. (1992). A longitudinal characterization of young students' knowledge of their country's government. *American Educational Research Journal*, 29 (3), 633-61.

Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Escola d'Infermeria Santa Madrona, "La Caixa".

Torney-Purta, J. V., y Orozco Carrasco, L. (2001). *Ciudadanía y educación cívica en 28 países: resumen de los resultados del estudio comparado de la IEA*. Recuperado el 25 de agosto de 2009, desde:
http://www.terpconnect.umd.edu/~jtpurta/exec_summ/ExecutiveSummSpanish.htm



Artículo recibido: 20-08-2011- Aprobado: 09-09-2011