

Una investigación sobre el desarrollo del currículo de educación para una ciudadanía democrática en la escuela andorrana*

Salvador Sala**

Joan Pagès***

Antoni Santisteban****

Universitat Autònoma de Barcelona, España

<https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.85490>

Resumen

El propósito de este artículo de investigación es explorar las perspectivas didácticas y los argumentos que utiliza el profesorado de ciencias sociales para desarrollar un currículo competencial de ciudadanía democrática en la escuela andorrana. Así como, los problemas y contradicciones que se encuentran cuando enactúan este currículo en su práctica

* **Artículo recibido:** 2 de marzo de 2020 / **Aceptado:** 25 de agosto de 2020 / **Modificado:** 8 de septiembre de 2020. El artículo es resultado de la investigación, no contó con financiación, en el marco de la tesis doctoral "El desarrollo de un currículo de educación para una ciudadanía democrática en la Escuela Andorrana" de Salvador Sala con la dirección de los profesores Joan Pagès y Antoni Santisteban.

** Candidato a doctor en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona, España. Responsable del Área de Ordenación Curricular del Ministerio de Educación y Enseñanza Superior del Gobierno de Andorra. Correo electrónico: salvador.sala2@e-campus.uab.cat  <https://orcid.org/0000-0001-5274-3074>

*** Doctor en Ciencias de la Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona, España. Profesor emérito de la misma Universidad. Correo electrónico: joan.pages@uab.cat  <https://orcid.org/0000-0001-8650-3976>

**** Doctor en Ciencias de la Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona, España. Profesor titular y director de la Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales. Correo electrónico: antoni.santisteban@uab.cat  <https://orcid.org/0000-0001-7978-5186>

Cómo citar

Sala, S., Pagès, J. y Santisteban, A. (2021). Una investigación sobre el desarrollo del currículo de educación para una ciudadanía democrática en la escuela andorrana. *FORUM. Revista Departamento Ciencia Política*, 20, 158-178. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.85490>



educativa. Los instrumentos utilizados en esta investigación, basada en la metodología de la teoría fundamentada, fue el ensayo de una actividad centrada en problemas sociales controvertidos, entrevistas a profesores y grupos focales con alumnos. Los resultados parciales de este estudio muestran la necesidad de una enseñanza fundada en problemas sociales controvertidos desde el inicio de la educación secundaria. Además, se concluye que el desarrollo de competencias de ciudadanía democrática debe situarse en el marco de una educación global para cultivar un juicio crítico e independiente.

Palabras clave: educación política; ciudadanía; currículo ciencias sociales; didáctica; problemas sociales; Andorra.

A Study about the Development of an Education for Democratic Citizenship Curriculum in the Andorran School

Abstract

The purpose of this study is to explore the didactic perspectives and arguments used by social studies teachers when they develop an education for democratic citizenship competence-based curriculum at the Andorran School. Also, it aims to unveil the problems and contradictions they found when they enact this curriculum in their educational practice. This grounded theory study used a trial of an activity on controversial social and political issues, interviews with social studies teachers and pupil focus groups. The partial results of this study show the need for teaching controversial social and political issues from the beginning of secondary education. The article concludes that the development of democratic citizenship competences must be situated within the frame of a global education in order to cultivate a critical and independent judgement.

Keywords: political education; citizenship; social studies/sciences curriculum; didactics; social problems; Andorra.

La enseñanza de la política hoy

En la actualidad disponemos de razones más que suficientes para considerar que la formación de la ciudadanía democrática conlleva su formación política. Es decir, que un ciudadano o una ciudadana necesita disponer de unos conocimientos y de unas habilidades, para ejercer sus derechos e intervenir en su comunidad. Estos conocimientos y estas habilidades han

de permitir a la ciudadanía situarse y tomar decisiones argumentadas y coherentes con los retos y problemas a los que ha de hacer frente y comprender críticamente.

A principios del siglo XXI, el Grupo Francés de Educación Nueva [GFEN] (2002) se preguntaba si la ciudadanía era un derecho inalienable o una conquista permanente, si podía haber ciudadanía sin acceso al conocimiento o construcción de saberes, si el aprendizaje de la ciudadanía en la escuela era una utopía o una oportunidad. Desde entonces han tenido lugar cambios importantes en Francia y en el mundo, pero preguntas como estas siguen siendo necesarias para pensar cómo debe ser la formación de la ciudadanía, para que sea capaz de intervenir en la toma de decisiones sobre el futuro deseado.

La necesidad de enseñar a pensar el mundo y de formar la ciudadanía democrática, reivindica la educación política como un proceso donde el alumnado debe sentirse y ser protagonista de lo que sucede en el espacio político y debe desarrollar competencias ciudadanas para la participación. La urgencia de esta necesidad viene dada porque en muchos países no parece que la ciudadanía haya desarrollado una conciencia democrática y un pensamiento crítico o, al menos, que los utilice en la toma de decisiones de su vida cotidiana o en la resolución de los problemas que les afectan. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) afirma con rotundidad la importancia de la formación política de la ciudadanía:

La política es importante para el desarrollo humano porque las personas de todo el mundo quieren ser libres para determinar su destino, expresar sus opiniones y participar en las decisiones que dan forma a sus vidas. Estas capacidades son tan importantes para el desarrollo humano –para ampliar las opciones de las personas– como saber leer o tener buena salud. (PNUD, 2002, p. 1)

Sin embargo, los resultados de la educación para la ciudadanía democrática ponen en evidencia que no toda la población escolarizada desarrolla una conciencia cívica. Ni que toda la ciudadanía adulta la ha desarrollado en la escuela y la utilice en su vida cotidiana. Existen muchos ejemplos de ello, utilizaremos uno de ellos. Los resultados del estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana en Latinoamérica de 2016 (Schulz et al., 2018).

Las percepciones de 25 000 estudiantes de 900 centros educativos de Chile, Perú, Colombia, República Dominicana y México acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad presentan un retrato preocupante, con aspectos situados por debajo de la media internacional y otros en torno a la misma. La mayoría de estos y estas estudiantes (69 %) están de acuerdo con un estado dictatorial si dicho estado conlleva orden y seguridad. Perú ostenta el porcentaje más alto con 77 %, seguido por Colombia con 73 %.

En cuanto a la corrupción, es sin duda uno de los principales males en la sociedad latinoamericana y uno de los grandes impedimentos para el fortalecimiento de las democracias. El estudio internacional de Schulz et al. (2018) muestra que los índices de transparencia en la región son bajos; también señala, como aspectos negativos, la aceptación por parte de un porcentaje elevado de estudiantes del incumplimiento de las leyes o el uso de la violencia en sus contextos.

Urge investigar las razones por las que un grupo tan elevado de estudiantes apoya las dictaduras y pensar alternativas para el fomento de los valores democráticos. En un trabajo posterior, Sandoval-Hernández, Miranda, Treviño y Schmelkes (2019) consideran que los datos de 2016 hablan de la debilidad de la democracia en estos países, pero consideran que tanto las escuelas como las familias pueden ayudar a cambiar estas tendencias, si los planes de estudio consiguen centrarse en los problemas de la ciudadanía y, en consecuencia, aumentar el conocimiento cívico de los y las jóvenes. También creen que hay que implicar más a las instituciones y combatir las prácticas corruptas.

Sin duda, la propia sociedad genera situaciones distintas que ameritan ser objeto de estudio y de análisis para fomentar la conciencia democrática del alumnado. Por ejemplo, la reacción de los habitantes de Bello, en Antioquia, Colombia, en las elecciones municipales de 2011, cuando el voto en blanco se impuso a unas candidaturas integradas por personas nombradas a dedo desde la capital del país, que no tenían ninguna relación con la ciudad. Los habitantes de Bello dieron ejemplo votando en blanco.

La situación no es idéntica en todo el mundo. Pero el crecimiento de los populismos, del racismo, de la violencia, de la intolerancia y de las injusticias sociales no es exclusivo de América Latina, sino que es un fenómeno global como se puede observar en muchos países que se consideran democráticos y desarrollados de Europa, de América del norte o de otros lugares del mundo.

La educación política de la ciudadanía exige, como señala Apple (2015), implicar más a las escuelas y a los y las docentes en la construcción de la escuela democrática que dé respuestas a los problemas de nuestro mundo y facilite, a través de la convivencia y de unos contenidos curriculares, el aprendizaje de un conocimiento social y político significativo para afrontar los problemas de la convivencia. En palabras de Siede (2013, pp. 28-29, citado en Pagès, 2017), el reto de una educación política emancipadora ha de ser “tematizar el poder, analizar sus modalidades y efectos, desvelar su historicidad y sus estabildades relativas, interrogar sobres sus condiciones de cambio”, incluyendo “la crítica y el cuestionamiento [...] y la construcción argumentativa de horizontes hacia los que avanzar y criterios para su marcha”.

En este artículo se presentan algunas ideas sobre la situación de la enseñanza de la política como educación de la ciudadanía democrática actualmente centradas en el aprendizaje de la participación a partir de los problemas sociales relevantes y se ejemplifica todo ello con los primeros resultados de una investigación enmarcada en las transformaciones curriculares realizadas en Andorra.

Los problemas sociales y políticos relevantes en la educación para una ciudadanía democrática

Hace casi 30 años en un artículo nos preguntábamos si hay diferencia entre enseñar política y hacer política, y llegábamos a la conclusión que esta cuestión no se plantearía en el caso de la enseñanza de las matemáticas: ¿enseñar matemáticas o hacer matemáticas? La cuestión solo se plantea en el terreno de las ciencias sociales y, en especial, en el de la educación política. El problema es el uso que se ha hecho del concepto de política y de educación política, asociado al adoctrinamiento. Por este motivo hemos de definir de manera clara qué entendemos por política y por educación política (Santisteban, 1993).

La política es la forma como las personas conviven en un contexto de pluralidad, personas con ideologías e intereses diferentes, y cómo estas personas se organizan, toman decisiones sobre su gobierno y cómo resuelven sus conflictos (Santisteban y Pagès, 2007). Por lo tanto, todas las personas, de alguna manera, hacen política. Y la educación política es el proceso de enseñanza y aprendizaje que aporta a los alumnos como ciudadanos las competencias para convivir en una sociedad democrática, entendida la democracia no solo relacionada con las elecciones, las instituciones o los partidos políticos, sino también con la vida cotidiana, ya que cada día ponemos en práctica nuestra competencia social y ciudadana, para resolver los problemas sociales que nos afectan.

Formar el pensamiento crítico-dialógico

Para Dewey (1995; 2002) y Freire (1970; 1974) la educación no es nunca un proceso neutral, sino que el profesorado toma partida por un determinado tipo de sociedad, de ciudadanía y piensa un determinado futuro. En el mismo sentido, siguiendo esta tradición, Ross (2018) afirma que la educación es una forma de control social y que hemos de plantear qué tipo de ciudadanía queremos formar, qué tipo de convivencia deseamos, qué democracia y qué futuro, cuestiones que requieren tomar partido en la educación y en la vida.

La educación democrática requiere trabajar con problemas sociales y políticos relevantes en las aulas (Evans y Saxe, 1996; Santisteban, 2019; Santisteban y Pagès, 2019). Para Hahn (1996) estas propuestas favorecen un mayor interés del alumnado por el

estudio de la sociedad, que desarrolla habilidades cognitivas avanzadas y actitudes políticas participativas, así como una conciencia crítica frente a cuestiones sociales importantes. Los problemas sociales y políticos relevantes permiten al alumnado relacionar la escuela con la vida, convertirse en protagonistas de su tiempo, sentirse parte de la ciudadanía, como personas que consumen, que utilizan servicios públicos, que opinan y que tienen influencia en el comportamiento de las familias, que intervienen en las cuestiones sociales y que tienen voz para pensar en alternativas a los problemas y tomar decisiones sobre su futuro y el de la comunidad.

Trabajar a partir de problemas sociales y políticos relevantes debe centrarse en la formación de un pensamiento dialógico (Ross y Gautreaux, 2018), el debate, el contraste de opiniones y la argumentación sobre temas controvertidos. Como ya afirmó hace mucho tiempo Eulie (1966), “el corazón de la democracia es la controversia”. La controversia estimula la conciencia crítica, ayuda a construir la opinión y el juicio razonado, a aceptar las posiciones diferentes a la nuestra, y promueve la participación (Hess, 2008; 2009). Wellington (1986) considera que un tema controvertido: pone valores e intereses en competencia; es políticamente sensible; agita las emociones; se refiere a un tema complejo; es un tema de actualidad.

El concepto más importante de la educación política es la pluralidad, comprenderlo significa comprender la existencia de puntos de vista, intereses, intenciones o ideologías diversas o contrapuestas. Este es el origen de la existencia de los temas controvertidos, donde convergen y se contraponen visiones distintas del mundo y de la convivencia. Pero la controversia en la educación política democrática no debe ser percibida como un enfrentamiento, sino como la construcción de conocimiento a través de la discusión y del desarrollo del pensamiento dialéctico. Los temas controvertidos analizan situaciones problemáticas donde se confunden cuestiones legales, morales, económicas y sociales. La educación política requiere, por lo tanto, conocimientos sobre las leyes, la economía y los valores democráticos, entre otros, así como capacidades de literacidad crítica para interpretar la información sobre los problemas desde cualquier medio de información (Wineburg et al., 2016).

El pensamiento crítico debe ser un pensamiento dialógico, un tipo de pensamiento que debería priorizarse en el currículo de ciencias sociales y de la educación política. Sin pensamiento crítico podemos afirmar que no hay educación política y el funcionamiento de la democracia se torna débil (Santisteban, 2017). Una persona que puede ser fácilmente manipulada por los medios, que no es capaz de interpretar de forma crítica la información sobre los problemas sociales que le afectan, no podemos decir que sea una persona educada. Al mismo tiempo, las decisiones políticas que pueda tomar estarán mediatizadas por su competencia interpretativa, por lo cual la calidad de la democracia puede ser cuestionada.

Para la defensa de la democracia

La educación política debe argumentarse en una idea de democracia como meta o como camino que debe recorrer siempre hacia adelante. La democracia no es un estado de convivencia o un tipo de organización social o política que se alcanza de una forma definitiva, sino un reto de cada día, una manera de vivir que nos exige estar siempre atentos ante los retrocesos y los ataques a los valores democráticos. La democracia no es solo una estructura política o un proceso político, sino una manera de vivir que busca la mejora de la convivencia a través del diálogo, del respeto a la pluralidad, del reconocimiento de las ideas de las otras personas.

La educación política requiere que el alumnado reconozca los problemas de su entorno, que se implique en estos problemas, que adquiera un compromiso social. No cabe duda de que para el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas, la formación del pensamiento crítico y una enseñanza de la participación; el trabajo con problemas o conflictos sociales es imprescindible (Benejam, 1997). La libertad en las sociedades democráticas es un concepto que no se puede separar del concepto de responsabilidad social. Somos libres para participar y trabajar por la mejora de los derechos individuales, pero también de las comunidades, para trabajar por el bien común. En los últimos tiempos, además, se entiende que la educación política debe contemplar la educación para una ciudadanía global, en un mundo cada vez más interdependiente en todos los aspectos, económicos, culturales, demográficos, como también sociales y políticos (Davies et al., 2018).

Según Ratnapala (2019) cada generación debe restaurar las heridas causadas por las generaciones anteriores a la democracia. Cada generación debe ser formada para resolver los problemas de su tiempo, seguramente, cada vez más complejos e interconectados. Para este autor hay un retroceso en la separación de poderes, como causa del aumento de la corrupción política, una situación bastante parecida en Occidente y en Oriente. Todos los problemas de la democracia deben ser objeto de estudio en las escuelas de todos los países comprometidos con la democracia, el estado de derecho y la libertad. Un aspecto importante es comprender la deriva autoritaria en países democráticos, con gobernantes que no podemos situar dentro del concepto clásico de fascismo, pero que usan un lenguaje y unas formas autoritarias cercanas. En este contexto hemos de recordar que la historia no tiene fin y que la defensa de la democracia liberal es un desafío interminable, pero que la recompensa es la libertad, la paz y la prosperidad.

Ross (2019) considera que la democracia está en peligro, adoptando formas neoliberales cercanas al fascismo con los gobiernos de algunos países. Con el objetivo de salvar la democracia propone una educación para la ciudadanía que la capacite con el fin de abordar las complejidades y contradicciones de los estados democráticos, a partir de

sus relaciones con el capitalismo, el populismo y el fascismo. Su propuesta es mostrar y trabajar estos problemas políticos en las aulas, atendiendo a la realidad actual y a los posibles futuros de la democracia.

El currículo de ciencias sociales y de educación para la ciudadanía de la escuela andorrana

La escuela andorrana adoptó desde sus inicios, en 1982, una filosofía orientada en fomentar la democracia y la participación (Ministeri d'Educació, Cultura, Joventut i Esports, 2004). El primer currículo oficial publicado, en los años de 1990, se centraba en un aprendizaje activo a partir de la experimentación, la individualización, la atención a la diversidad y el plurilingüismo. Treinta años después, se inició la primera reforma educativa en profundidad con el objetivo de adoptar un enfoque curricular por competencias y globalizar la enseñanza, con la introducción de competencias transversales. En el marco de esta reforma, el currículo de la segunda enseñanza de la escuela andorrana se estructura en tres tipos de documentos curriculares:

- a. Un perfil global de alumno al final del nivel educativo, compuesto por 7 competencias generales: competencia social y de ciudadanía democrática; competencia comunicativa plurilingüe; competencia matemática, científica y tecnológica; competencia digital; competencia cultural, artística y humanística; competencia de aprender a aprender; competencia de autonomía personal y emprendimiento.
- b. Un programa de ciencias sociales y un programa de competencias transversales, con un enfoque por competencias, prescritos por el Gobierno de Andorra.
- c. Un currículo escolar, que pretende ser global y se articula a partir de unidades de programación de una duración de 7 u 8 semanas lectivas.

La globalización del perfil del alumno y del currículo escolar tiene como intención dar un lugar específico en el currículo a elementos curriculares que no son propios de las materias escolares y, que corresponden a una educación más global e integral para responder a dos finalidades de la educación: el desarrollo personal del alumnado y a la preparación para la vida como ciudadano en una sociedad democrática.

Un programa de ciencias sociales por competencias

La competencia social y de ciudadanía democrática se entiende en dos direcciones: una social, para capacitar el alumnado a convivir en armonía con los otros en la escuela y la comunidad, a gestionar los conflictos y aceptar la diversidad y las diferencias. Y otra ciudadana, para vivir en democracia mediante una participación activa y responsable,

actuando democráticamente en coherencia con los valores democráticos, ejerciendo los propios derechos y deberes, y tomando decisiones que les afectan para aprender a gobernar y autogobernarse.

El programa de ciencias sociales de la enseñanza secundaria (12-16 años) tiene como finalidad la formación de una conciencia ciudadana democrática a partir del desarrollo de una conciencia temporal y territorial, que permita al alumnado: situarse y comprender el mundo donde vive, emitir juicios de valor argumentados y participar en la comunidad, local y global. La formación de estas tres conciencias pasa por el desarrollo de las competencias específicas del programa, que fueron concebidas a partir de un eje temporal, un eje espacial y un eje social:

1. Interpretar el espacio geográfico a partir del análisis de la interacción entre los grupos humanos y el medio natural a lo largo del tiempo y en diversas escalas espaciales.
2. Interpretar la evolución histórica a partir del análisis de los cambios políticos, económicos, culturales o sociales, en diversas escalas temporales y espaciales.
3. Analizar cuestiones socialmente vivas de manera crítica y creativa (Legardez y Simonneaux, 2011; Pagès y Santisteban, 2011).

Estas competencias sociales y ciudadanas articulan el programa, seleccionando los contenidos y los elementos de evaluación a partir de estas. De este modo, el currículo adopta, por primera vez en el sistema educativo andorrano, una lógica basada en la acción social. Una lógica que busca que los alumnos se conviertan en los actores principales de su propio aprendizaje, orientando la enseñanza en una enseñanza activa, junto con el fomento de una metodología cooperativa en todas las programaciones del aula.

Los contenidos seleccionados en el programa se conciben como elementos que estructuran la lectura e interpretación del tiempo, del espacio y del diálogo social, orientados a emitir juicios de valor sobre hechos y problemas sociales con argumentos informados y, así, elaborar soluciones alternativas y creativas a los problemas sociales. En este sentido, los contenidos se organizan alrededor de familias de cuestiones socialmente vivas: la distribución de la riqueza y las desigualdades sociales; el desarrollo sostenible; memoria e identidad; relaciones, conflicto y cambio social; organización social; un mundo interconectado. Estos bloques no tienen por qué ser seguidos en orden. Al contrario, su concepción persigue que el profesorado conciba las unidades didácticas a partir de contenidos de diferentes bloques, buscando así fomentar un pensamiento complejo (Morin, 1999), así como tejiendo saberes interdisciplinarios de las ciencias sociales.

Los elementos para la evaluación de las competencias que presenta el programa son: criterios de evaluación y expectativas de final de cada ciclo de la educación secundaria. Para cada competencia, se seleccionan 3 o 4 criterios de evaluación a partir de

los cuales se proponen expectativas en términos de sub-acciones esperadas: “el alumno puede hacer...”. Por ejemplo, de la competencia tres: “analizar cuestiones socialmente vivas de manera crítica y creativa”. Como expectativas al final de la segunda enseñanza se propone que: “(el alumnado) ... valora críticamente diversas cuestiones socialmente vivas, a partir de evidencias contrastadas. [...] Establece las causas y las consecuencias de problemas sociales relevantes, así como sus interrelaciones. [...] Valora alternativas a las problemáticas y sus consecuencias” (Ministeri d’Educació i Ensenyament Superior, 2019, p. 44). Estas expectativas son escritas de manera muy general para permitir no solo su concreción, sino también para evaluar en situaciones concretas las múltiples maneras de demostrar la propia competencia en el desempeño de cada una.

Existe también en el currículo un programa de competencias transversales, entre las cuales juega un papel importante la competencia transversal de educación para la ciudadanía, que propone actuar democráticamente en la vida del aula, el centro y la comunidad. Esta competencia busca que los alumnos se impliquen en iniciativas o proyectos orientados al bienestar individual y colectivo, tomen decisiones razonadas sobre cuestiones de la vida personal y social, así como que cooperen y convivan en coherencia con los valores democráticos y los derechos humanos.

El desarrollo de esta competencia consiste no solo en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, además se requiere que los alumnos ejerzan como ciudadanos e intervengan en su contexto de manera responsable y crítica, haciendo acciones, por pequeñas que sean, que se orienten a la mejora, al cambio y a la transformación personal y social. Siguiendo a Isin (2008), se trata de llevar a cabo actos de ciudadanía; es decir, actuaciones ciudadanas, tanto simuladas como auténticas, que pidan una implicación personal a partir de un pensamiento interdisciplinar. Estas acciones podrían ser; por ejemplo, proyectos comunitarios, de aprendizaje-servicio, acciones de voluntariado, entre otras.

El currículo escolar de educación para la ciudadanía

En el marco de la reforma, se generalizó un modelo de secuencia didáctica basada en la actividad competencial orientada a la resolución de problemas. Esta secuencia didáctica consiste en tres fases: preparación, resolución e integración. Se basa en una concepción lineal del desarrollo del currículo, donde se planifican los aprendizajes de lo simple a lo complejo, siguiendo una lógica cartesiana (3ª regla metodológica de Descartes, citada por Doll, 1993, p. 30). Pero, en una visión posmoderna, el tiempo no es lineal. El tiempo discurre de manera ordenada y a la vez caótica, donde el caos forma parte de un orden. En este sentido, una didáctica basada en problemas sociales corresponde a esta visión,

donde se propone un aprendizaje sincrónico, centrado en el diálogo para expresar las propias perspectivas y visiones, cambiarlas, si es necesario y transformarlas a medida que se profundiza en los análisis de las cuestiones y problemas. Se profundiza, además, en el significado de los conceptos y la contingente, así como la contextualizada interpretación y atribución de significado de estos, se discute sobre posibles soluciones alternativas, se convive y se viven experiencias diversas, se interviene en la escuela y la comunidad a través de actos de ciudadanía (Isin, 2008), o a través de una participación democrática, entendida como una praxis (Aoki, 1984), o como una intervención orientada al cambio social (Santisteban, 2010).

El profesorado y el alumnado devienen sujetos que aprenden conjuntamente, encarnan, ponen en práctica y viven un currículum de educación para la ciudadanía con la intención de comprenderse y comprender el mundo desde la acción y la actuación en contextos reales y simulados, buscando alternativas a problemas sociales o a cuestiones controvertidas (Evans y Saxe, 1996; Hess, 2009; Pagès y Santisteban, 2007; 2009).

Así, el aprendizaje de la ciudadanía democrática en la escuela adopta varias formas. Según Dürr (2005), la democracia en la escuela es una forma de vida, una forma de sociedad y una forma de gobierno. En este sentido, el aprendizaje de la ciudadanía democrática es un aprendizaje personal y social basado en experiencias democráticas vivenciales (Biesta, 2011; Dewey, 1995). Es, también, un aprendizaje basado en la participación, la organización y la gestión democrática de la escuela, así como en un aprendizaje competencial en estructuras y dinámicas de aprendizaje cooperativo —metodología que se ha generalizado en todas las materias, otra medida de la reforma educativa—.

El desarrollo de un currículum competencial de educación para la ciudadanía democrática en la escuela es guiado por unos principios que orientan su constante concepción, interpretación y en acción, en situaciones y contextos determinados. Los principios que se presentan a continuación pretenden ser propuestas abiertas para ayudar a los docentes a orientar y definir sus propios desarrollos curriculares, en ningún caso pretenden ser exclusivos. Estos son:

- a. *Pluralidad y comprensividad*, para respetar la diversidad del alumnado, nutriendo y reconociendo los aprendizajes de todos los alumnos, sin excluir a nadie por ninguna razón.
- b. *Igualdad* de las inteligencias del alumnado (Rancièrè, 2004) y *no jerarquización* de los aprendizajes (Bateson, 2000), evitando que el alumnado se tenga que adaptar al sistema pedagógico y curricular. Al contrario, adaptando los sistemas a cada alumno y alumna, evitando la estandarización y homogeneización, para realizar una *personalización* de la enseñanza y el aprendizaje.

- c. *Libertad y autonomía curricular*, basada en una confianza al profesorado para poder desarrollar su propio juicio profesional e independiente.
- d. *Relevancia de las competencias y los saberes de ciudadanía democrática* seleccionados en situaciones y momentos concretos, a partir de responder a la pregunta fundamental de Spencer por parte de cada uno de los docentes y alumnos.
- e. *Concertación, diálogo y participación democrática*, para establecer y profundizar en una cultura democrática y participativa en la escuela en el desarrollo de un currículo de educación para la ciudadanía (Council of Europe, 2018, p. 18).

En el marco de la reforma educativa, el profesorado participó desde la concepción teórica hasta la redacción de los programas prescritos por el Gobierno, lo que sucedía por primera vez en la historia curricular del sistema educativo andorrano. Concretamente, un profesor de ciencias sociales participó en el grupo encargado de la redacción del currículo prescrito y, posteriormente, profesoras de ciencias sociales seleccionadas diseñaron el currículo escolar y un primer modelo de unidades didácticas.

Una investigación sobre la enseñanza de un problema social y político: migraciones y racismo

Problema y preguntas de investigación

Este artículo se centra en el análisis de los resultados de la implementación de una secuencia de aprendizaje, realizada siguiendo las pautas presentadas anteriormente. El desarrollo de un currículo escolar es un proceso complejo que no puede considerarse como una simple aplicación del programa prescrito por el Gobierno, por muchas orientaciones que lo acompañen. Cuando el profesorado concibe el currículo escolar, utiliza por supuesto el programa y sus orientaciones, pero se trata más bien de una construcción a partir de la propia interpretación de estos textos, integrándola en la propia concepción que el profesorado tiene de la educación, la materia de estudio, la psicología relacionada con el aprendizaje, entre otros muchos aspectos. La integración de todas estas concepciones e interpretaciones confluye en una narración que pretende responder a la pregunta clásica sobre el currículo, planteada por Spencer (1860): *What knowledge is of most worth?*¹ La respuesta a esta pregunta y la narración que el docente desarrolla a partir de ella es totalmente situacional —en cada situación del encuentro educativo entre maestros y alumnos—, contextual —en un lugar determinado por culturas y situaciones sociopolíticas y económicas—, y temporal —marcado por la propia consciencia temporal del momento presente que se vive—.

1. “¿Qué conocimiento es más relevante?” [Traducción de los autores].

En el caso del sistema educativo andorrano, la educación para la ciudadanía presenta un enfoque curricular disciplinar –en las ciencias sociales, pero también en otras áreas–, interdisciplinar –en espacios de aprendizaje global– y transdisciplinar –en la competencia transversal de ciudadanía democrática–. Por lo tanto, el desarrollo de un currículo escolar de educación para la ciudadanía, por parte del profesorado, requiere de una concertación, un consenso y una coordinación que es problemática por la falta de espacios para la misma, de tiempo y, a veces, la falta de voluntad a entenderse y de llegar a acuerdos, dada la diversidad de los docentes y equipos directivos con sus particulares concepciones educativas y curriculares, perspectivas ideológicas, relaciones de poder, solo por citar algunas. Y, luego, cada docente debe desarrollar y apropiarse del currículo escolar en programaciones que respondan a su propia definición de la educación, el currículo, la enseñanza, etcétera, para poder enactuar e interpretar constantemente su propio currículo. Un currículo a partir del cual el docente establece un diálogo con el alumnado, diálogo complicado (Pinar, 2019) y complejo (Doll, 1994), donde el currículo va adaptándose y moldeándose continuamente a lo largo del proceso educativo.

La investigación se centra en explorar las perspectivas didácticas que utiliza el profesorado de ciencias sociales para reflexionar y tomar decisiones sobre el desarrollo de un currículo competencial de ciudadanía democrática, de competencias a partir de problemas sociales y cuestiones controvertidas, así como también indagar en las dificultades y contradicciones que se encuentran cuando adaptan y enactúan este currículo. La investigación plantea responder a dos preguntas: ¿qué piensa el profesorado de ciencias sociales sobre el desarrollo de un currículo competencial de educación para la ciudadanía que prepare al alumnado para participar y actuar en una sociedad democrática? ¿Qué dificultades y contradicciones se encuentra el profesorado de ciencias sociales cuando ponen en práctica y enactúan el currículo de educación para una ciudadanía democrática en la escuela andorrana?

Aspectos metodológicos

Es una investigación cualitativa, que se orienta en generar una teorización sobre el desarrollo de competencias de ciudadanía democrática en la escuela secundaria a partir del caso de la escuela andorrana. A nivel metodológico, la investigación sigue la metodología de teoría fundamentada constructivista desarrollada por Charmaz (2014), con la intención de comprender cómo el profesorado actúa y desarrolla el currículo competencial de educación para una ciudadanía democrática, y desvelar y analizar los problemas, así como las contradicciones que deben afrontar en su práctica educativa.

La muestra principal de la investigación es el profesorado de ciencias sociales. La población del profesorado de ciencias sociales en la educación secundaria obligatoria del sistema educativo andorrano es de 12 docentes. De estos 12, un total de 9 participaron en la investigación. Además, se pudo contar con la participación de alumnos y alumnas, y directoras de los tres centros educativos de la escuela andorrana de segunda enseñanza.

Para la compilación de los datos, se utilizaron diferentes técnicas y estrategias metodológicas. Primero, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad semiestructuradas al profesorado de ciencias sociales. Segundo, se observaron directamente sesiones, seleccionadas por el profesorado, que trataban actividades orientadas a trabajar competencias de ciudadanía democrática. Tercero, se realizó un ensayo de una actividad, basada en cuestiones controvertidas, en el primer curso de la educación secundaria obligatoria –12 años–, previamente concebida conjuntamente con dos profesoras y aplicada por ellas en dos sesiones de dos grupos-clase. Cuarto, después de este ensayo, se realizaron dos grupos focales con ocho alumnos de cada grupo-clase y se hicieron unas entrevistas en profundidad a las dos profesoras para valorar la experiencia. Quinto, se escribió un diario de campo con notas personales y reflexiones a lo largo del proceso de recogida y de análisis de los datos. Sexto, se hicieron unas entrevistas en profundidad a las directoras de las escuelas para conocer el proyecto educativo, el contexto socioeconómico y cultural, así como el modelo de participación en la escuela. Séptimo, se llevó a cabo un análisis de documentos curriculares escritos y documentos relevantes sobre la reforma educativa.

El análisis de los datos, efectuado desde las primeras codificaciones, consiste en un proceso iterativo. Esta codificación corresponde a una traducción de las palabras y los significados expresados por el profesorado en códigos, organizados en categorías o temas. Por este motivo, se debe respetar la fidelidad de las palabras del profesorado y siguiendo la recomendación de Glaser (citado por Charmaz, 2014), se ha llevado a cabo una codificación línea por línea, usando gerundios para detectar procesos y, así, ser fiel a los datos. Las categorías principales se refieren a temas como los enfoques didácticos de la enseñanza de la educación para la ciudadanía, la enseñanza y el aprendizaje de competencias de ciudadanía, así como su planificación didáctica. A partir de estas, y otras, categorías se pretende generar conocimiento sobre el modelo de educación para la ciudadanía y su desarrollo curricular en la escuela andorrana.

El proceso de análisis e interpretación de los datos es, también, un proceso de cambio y transformación de la perspectiva personal sobre el objeto de estudio que requiere una actitud y una apertura mental constante y necesaria para intentar no viciar los análisis con las opiniones y juicios, y prejuicios, del investigador. Es necesario decir que el investigador ha participado directamente en la concepción y el proceso de reforma educativa, como responsable del área de Ordenación Curricular del Ministerio de Educación y Enseñanza Superior de Andorra.

El ensayo de una unidad didáctica basada en cuestiones controvertidas

Una de las estrategias metodológicas fue el ensayo de una actividad, basada en cuestiones controvertidas, en el primer curso de la educación secundaria obligatoria –12 años—. Este ensayo fue acordado inicialmente con dos profesoras y fue concebida con ellas a lo largo de diversas reuniones. La actividad fue aplicada por ellas en dos sesiones de clase y el investigador observó las sesiones sin participar directamente.

La intención era ensayar una actividad basada en cuestiones controvertidas, que representasen problemas actuales de la sociedad andorrana. La actividad se incluyó en una unidad temporal, de unas ocho semanas, que trataba la cuestión: ¿la diversidad es una riqueza o una fuente de problemas? La actividad consistió en proponer un total de seis cuestiones controvertidas: (1) migraciones, desarrollo económico y racismo; (2) nacionalidad e identidad andorrana; (3) matrimonio LGTBQI+; (4) discursos y delitos de odio; (5) igualdad-desigualdad de género; (6) violencia doméstica y de género.

Se formaron cinco grupos cooperativos y cada grupo escogió una cuestión. Cada cuestión presentaba una situación problema y estaba acompañada de materiales diversos a partir de los cuales se debían responder a unas tareas individuales, primero, y unas tareas en grupo cooperativo, después. Para concluir, cada grupo cooperativo presentó los trabajos al conjunto de la clase.

Uno de los problemas sociales relevantes planteados en la unidad didáctica fue el problema de las migraciones y sus relaciones con el desarrollo económico, como una de las dimensiones positivas del fenómeno migratorio, y con el racismo, como una de las dimensiones negativas. La situación problema que se planteó fue la siguiente:

Las personas se mueven y se van de su país por diversos motivos. Algunas se van para buscar una vida mejor. Otras se van al no poder quedarse en su país porque son atacadas por sus ideas políticas, por su manera de ser o de vivir, por ser una minoría que no es aceptada –mujer, homosexual, transexual, etcétera—. Las situaciones de conflicto interno en un país, o de guerra, como la reciente guerra de Siria, también provocan migraciones masivas de la población hacia países seguros, como los países que se encuentran en Europa, por ejemplo. Por otro lado, los países no disponen siempre de personas suficientes para trabajar y para poder desarrollar las actividades económicas del país. Por este motivo, necesitan contratar personas de fuera. Este es el caso de muchos países europeos, como Andorra. Pero, la llegada de personas de fuera puede provocar reacciones racistas y xenófobas de las personas autóctonas. Entonces, ¿qué se puede hacer? ¿se deben parar las migraciones por qué provocan estas reacciones violentas? ¿o hace falta potenciarlas porque son necesarias para el desarrollo económico del país?

Los materiales facilitados y relacionados con el problema eran: fragmentos de artículos de prensa andorrana y europea —en catalán, castellano o francés—, resultados de encuestas de opinión elaboradas por el Centro de Estudios Sociológicos del Instituto de Estudios Andorranos, artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, notas sobre el código penal, y notas de informes sobre Andorra emitidos por el Consejo de Europa.

Primero, se pidió a los alumnos, un trabajo individual que consistió en: una descripción del problema, que consistía en explicar brevemente el problema y justificar las razones por las cuales es un problema; a partir de los materiales facilitados, analizar los argumentos a favor de la cuestión; analizar los argumentos en contra de la cuestión; escribir los propios argumentos, exponiéndolos con ideas a favor o en contra utilizados en los puntos anteriores y con nuevos argumentos, que puedan haber aparecido; proponer una solución al problema, o más de una.

Después de este trabajo individual, los alumnos se reunieron por grupos cooperativos y se pidieron las mismas tareas efectuadas individualmente, pero ahora poniendo las respuestas individuales en común y consensuando una respuesta conjunta para cada pregunta. Y al final de este trabajo, cada grupo expuso sus argumentos a favor y en contra y presentaron sus soluciones al conjunto de la clase.

Las respuestas del alumnado a la situación problema sobre el fenómeno migratorio y su relación con el desarrollo económico y el racismo muestran una buena comprensión del problema y una interpretación adecuada del contenido de los materiales, a pesar de la dificultad del contenido de algunos documentos facilitados. Los argumentos que construyeron los alumnos en grupos cooperativos señalan “las guerras por culpa de la política” como una de las causas que provocan los flujos migratorios, y piden más controles a los inmigrantes, una restricción en el tiempo de las ayudas que reciben porque sería injusto, según ellos, mantenerlas durante mucho tiempo. Además, relacionan inmigración con delincuencia y piden que se expulse a los inmigrantes ilegales. En relación con esto, las estadísticas oficiales de población establecen la categoría de residentes —no andorranos— contraponiéndola a la categoría de los andorranos. Esta categoría de residentes se ha incorporado en la cultura y el lenguaje corriente, hasta el punto que la prensa del país no solamente la utiliza constantemente, sino que también refuerza la relación entre delinquentes y personas residentes.

Por otro lado, los alumnos reclaman que se trate por igual a los inmigrantes y a los andorranos y valoran positivamente que la inmigración contribuye al progreso del país. En Andorra, los andorranos representan alrededor del 40 % de la población y muchos de estos alumnos provienen de familias que migraron al país.

Conclusiones

El alumnado valoró la actividad de manera muy positiva, subrayando el hecho de tener la oportunidad de analizar con profundidad problemas reales, que algunos habían experimentado en primera persona y de expresar sus propias opiniones sobre estos. Manifestaron frustración por el hecho que los adultos y las familias, en particular, no les permiten expresar sus propias valoraciones por ser “temas de adultos”. En este sentido, valoraron de manera positiva tratar cuestiones actuales, reales y contextualizadas en Andorra.

Las profesoras valoraron también de manera muy positiva la actividad, mostrando mucho interés y motivación desde el principio, y mucha implicación, haciendo esfuerzos para encontrar momentos en sus cargadas agendas para dedicarse a la preparación de este ensayo. Una de ellas destacó el impacto que tuvo la actividad en términos de aprendizaje y a nivel de evaluación en la prueba final competencial. Habitualmente, este tipo de actividad se planifica en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria y manifestaron la intención de mantenerla también en el primer ciclo, aunque los argumentos que expresó el alumnado eran aún poco elaborados.

El profesorado coincidió en valorar que el desarrollo de competencias de ciudadanía democrática, como el pensamiento crítico y de valores como el respeto, van más allá de una enseñanza y un aprendizaje de unas habilidades y actitudes. “El respeto”, según una de las profesoras, “va más allá de la actitud, es una base de convivencia y cohesión dentro de la clase”. En otras palabras, se trata de una base para profundizar en la cultura democrática en clase y en la escuela. El desarrollo de competencias de ciudadanía democrática consistiría, entonces en un desarrollo más global e integral de la persona, en el marco de unas ciencias sociales orientadas a “analyze and understand social issues in a holistic way: finding and tracing relations and interconnections both present and past in an effort to build meaningful understandings of a problem, its context and history; envisioning a future where specific social problems are resolved; and taking action to bring that vision into existence”² (Ross, 2017, p. xxi). Así, la educación para una ciudadanía democrática correspondería a una educación entendida como *bildung*; es decir, como una educación para aprender a ser una persona que cultiva un juicio crítico e independiente.

Un currículo competencial de educación para una ciudadanía democrática debería ser, por lo tanto, un currículo que va más allá de una enumeración de elementos

2. “Analizar y comprender problemas sociales de una manera holística: encontrando y descubriendo relaciones e interconexiones tanto presentes como pasadas en un esfuerzo por construir comprensiones significativas de un problema, su contexto e historia; visualizando un futuro en el que se resuelvan problemas sociales específicos; e interviniendo para hacer realidad esa visión” [Traducción de los autores].

curriculares, ordenados y secuenciados, sean estos conceptos, habilidades o actitudes. Se trata de adoptar una perspectiva didáctica más global, abierta y humana, que facilite al profesorado y al alumnado la construcción libre de un proceso de aprendizaje compartido.

Referencias

- [1] Aoki, T. (1984). Competence in Teaching as Instrument and Practical Action: A Critical Analysis. En W. F. Pinar y R. L. Irwin (eds.), *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki* (pp. 125-135). Routledge.
- [2] Apple, M. W. (2015). Series Editor Introduction. En D. E. Hess y P. McAvoy, *The Political Classroom. Evidence and Ethics in Democratic Education* (pp. XIII-XVI). Routledge.
- [3] Bateson, G. (2000). *Steps to an Ecology of Mind*. University of Chicago Press.
- [4] Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagès (eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en educación secundaria* (pp. 33-48). Horsori; Universitat de Barcelona; Instituto de Ciencias de la Educación.
- [5] Biesta, G. J. J. (2011). *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Sense.
- [6] Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. SAGE.
- [7] Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (3 vols.). <https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e>
- [8] Davies, I., Ho, L-C., Kiwan, D., Peck, C. L., Peterson, A., Sant, E. y Waghid, Y. (eds.). (2018). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. Palgrave Macmillan.
- [9] Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata. (original publicado 1916).
- [10] Dewey, J. (2002). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós. (original publicado 1910).
- [11] Doll, W. E. Jr. (1993). *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. Teachers College Press.
- [12] Doll, W. E. Jr. (1994). Developing Competence. En D. Trueit (ed.), *Pragmatism, Post-Modernism, and Complexity Theory. The "Fascinating Imaginative Realm" of William E. Doll, Jr.* (pp. 66-80). Routledge.
- [13] Dürr, K. (2005). *The School: A Democratic Learning Community. The All-European Study on Pupils' Participation in School*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/16802f726f>
- [14] Eulie, J. (1966). Controversial Issues and the Social Studies. *The Clearing House*, 41(2), 89-91. <https://www.jstor.org/stable/30180531>

- [15] Evans, R. W. y Saxe, D. W. (eds). (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS.
- [16] Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- [17] Freire, P. (1974). *Education for Critical Consciousness*. Continuum.
- [18] Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN). (2002). *Construire ses savoirs. Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*. Chronique sociale.
- [19] Hahn, C. (1996). Research on Issues-Centered Social Studies. En R.W. Evans y D. W. Saxe (eds.), *Handbook on Teaching Social Issues* (pp. 25-41). NCSS.
- [20] Hess, D. (2008). Controversial issues and democratic discourse. En L. S. Levstik y C. A. Tyson (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 124-137). Lawrence Erlbaum.
- [21] Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion*. Routledge.
- [22] Isin, E. F. (2008). Theorizing Acts of Citizenship. En E. F. Isin y G. M. Nielsen (eds.), *Acts of Citizenship* (pp. 15-43). Palgrave MacMillan.
- [23] Legardez, A. y Simonneaux, L. (dir.). (2011). *Education au développement durable et autres questions socialement vives*. Educagri.
- [24] Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior. (2019). *Programa de ciències socials de segona ensenyança de l'Escola Andorrana*. https://www.educacio.ad/images/stories/estudis/2aEnsenyanca/Prog2Ense_CienciesSocials.pdf
- [25] Ministeri d'Educació, Cultura, Joventut i Esports. (2004). *20 anys d'Escola Andorrana*. Ministeri d'Educació, Cultura, Joventut i Esports amb la col·laboració de Crèdit Andorrà.
- [26] Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*. Seuil.
- [27] Pagès, J. (2017). Passem de Montesquieu? Repensar l'ensenyament de la política a l'escola. *Perspectiva Escolar*, 395, 6-11. <https://www.rosasensat.org/revista/lensenyament-de-la-politica/>
- [28] Pagès, J. y Santisteban, A. (2007). La educación para la ciudadanía hoy. En J. Pagès y A. Santisteban (coord.), *Educación para la ciudadanía. Guías para educación secundaria obligatoria* (pp. 1-23). Wolters Kluwer.
- [29] Pagès, J. y Santisteban, A. (2009). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 8-18.
- [30] Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.). (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- [31] Pinar, W. (2019). *What is Curriculum Theory?* (3rd ed., rev.). Routledge.
- [32] Programa de les Nacions Unides per al Desenvolupament (PNUD). (2002). *Informe sobre el desenvolupament humà. L'aprofundiment de la democràcia en un món fragmentat*. ANUE; Catedra UNESCO UPC; Centro UNESCO Catalunya; Cruz Roja.
- [33] Rancière, J. (2004). *Le maître ignorant: cinq Leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.

- [34] Ratnapala, S. (2019). *Defending Liberal Democracy and Liberal Peace in the Time of Rising Populism and Fascism*. Centre for Independent Studies Analysis Papers.
- [35] Ross, E. W. (2017). *Rethinking Social Studies: Critical Pedagogy in Pursuit of Dangerous Citizenship*. Information Age Publishing.
- [36] Ross, E. W. (2018). Humanizing Critical Pedagogy: What Kind of Teachers? What Kind of Citizenship? What Kind of Future? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40 (5), 371-389. <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570792>
- [37] Ross, E. W. (2019). The Problem of Democracy in the Time of Trump. *Educazione Aperta*, 6, 139-151.
- [38] Ross, E. W. y Gautreaux, M. (2018). Pensando de manera crítica sobre el pensamiento crítico. *Aula Abierta*, 47(4), 383-386. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.383-386>
- [39] Sandoval-Hernández, A., Miranda, D., Treviño, E. y Schmelkes, S. (2019). Is Democracy Overrated? *Latin American Students' Support for Dictatorships*. IEA. https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-10/Compass_brief_7%20Is%20Democracy%20Overrated.pdf
- [40] Santisteban, A. (1993). Ensenyar política o fer política, és aquesta la qüestió? *L'Aveng*, 47, 724-726. <https://www.raco.cat/index.php/Plecs/article/view/279465>
- [41] Santisteban, A. (2010). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. de Alba, F. García y A. Santisteban (coords.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, vol. 1 (pp. 277-286). AUPDCS; Universidad de Sevilla.
- [42] Santisteban, A. (2017). Educación política y medios de comunicación. *Perspectiva Escolar*, 395, 12-16.
- [43] Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- [44] Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la educación para la ciudadanía. En J. Pagès y A. Santisteban (coord.), *Educación para la ciudadanía* (pp.1-14). Wolters Kluwer.
- [45] Santisteban, A. y Pagès, J. (2019). Els temes controvertits a l'escola. *Perspectiva Escolar*, 408, 7-12.
- [46] Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. y Friedman, T. (2018). *Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina. Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana 2016 de la IEA informe latinoamericano*. ACER; Roma Tre; IEA; Spring Open. <https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-05/ICCS%202016%20Latin%20American%20Report%20Spanish.pdf>

- [47] Siede, I. (2013). La función política de la escuela en busca de un espacio en el curriculum. En G. Schujman e I. Siede (comp.), *Ciudadanía para armar. Aportaciones para la formación ética y política* (pp. 15-37). Aique.
- [48] Spencer, H. (1860). *Education: Intellectual, Moral and Physical*. Hurst & Company.
- [49] Wellington, J. J. (1986). *Controversial Issues in the Curriculum*. Basil Blackwell.
- [50] Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J. y Ortega, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford Digital Repository.