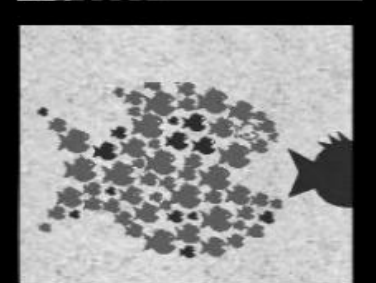




Edda Sant Obiols
Dir: Joan Pagès Blanch



**L'ensenyament i
 l'aprenentatge
 de la
 Participació**



**Com es pot ensenyar i aprendre a participar
 críticament en el context de les Audiències
 Públiques als nois i les noies de Barcelona?**

Tesi doctoral

***L'ENSENYAMENT I L'APRENTATGE DE
LA PARTICIPACIÓ***

Com es pot ensenyar i aprendre a participar
críticament en el context de les Audiències
Públiques als nois i noies de Barcelona?

Edda Sant Obiols

Dir.: Joan Pagès Blanch

Universitat Autònoma de Barcelona

Facultat de Ciències de l'Educació

**Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les
Ciències Socials**

Unitat de Didàctica de les Ciències Socials

Barcelona, abril del 2013

Aquesta Tesi docotral ha estat realitzada gràcies al suport del Ministeri d'Educació mitjançant les *Ayudas de posgrado para la formación de profesorado universitario* (FPU) (AP2009-4393).

AGRAÏMENTS

Voldria començar aquesta tesi com és costum. I és costum començar les tesis agraint a totes les persones que t'han ajudat en aquest llarg procés. Vull començar la tesi amb aquest costum, però no perquè sigui una tradició -seria poc crític de part meva- sinó perquè entenc que efectivament tot el treball que comporta una recerca doctoral és impossible realitzar-lo un sol si no es té el suport d'aquells qui t'envolten.

En el meu cas, aquells qui m'han envoltat en aquest procés han estat els i les professores i els i les companyes de la Unitat de Didàctica de les Ciències Socials i també del Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials de la UAB. Els vull agrair a tots per la saviesa, comprensió, ajuda i empatia que han compartit amb mi en algun moment durant aquest procés.

Entre ells vull donar les gràcies d'una manera especial als meus companys Gustavo González, Marta Canal, Dani Costa, Antoni Santisteban, Neus González, Montse Oller, Clàudia Vallejo i Víctor Corona. El vostre suport conceptual, personal i ètic m'ha servit de guia en alguns moments difícils.

Encara d'una manera més especial, vull mostrar la meva gratitud al meu director de tesi, en Joan Pagès, pels seus consells basats en una gran noció crítica de la realitat i una gran experiència, però també pels seus esforços per ajudar-me sempre que ha estat necessari, i per la confiança que ha dipositat en mi. Espero poder ser mereixedora de la mateixa.

També professionalment, però fora de la UAB, he de donar les gràcies al professor Ian Davies de la University of York. Els seus consells m'han servit per mirar aquesta tesi amb ulls renovats i més crítics.

En el món de l'educació, vull mostrar el meu agraïment a tots aquells que han participat de manera voluntària en aquesta investigació. Molt especialment a en Jose Cano i l'Esteve Barandica, que m'han obert les portes per poder investigar l'Audiència Pública als nois i noies de Barcelona, però també a totes les persones (mestres, professors, alumnes i professors d'universitat) que m'han il·luminat amb les seves opinions i punts de vista.

També en aquest món, no puc deixar d'esmentar l'ajuda que he rebut dels meus amics i companys de professió cada vegada que els he necessitat. No només m'han ajudat en aquesta investigació, sinó que m'han ajudat a ser molt millor professora del que hagués estat mai si no els hagués conegut.

Així mateix, voldria agrair a tot l'alumnat que en algun moment ha estat a les meves aules. De tots i totes he après alguna cosa sobre el món, sobre l'educació o sobre mi mateixa, i això m'ha servit per continuar tenint ganes de treballar i investigar en un terreny apassionant.

I ja per acabar, vull donar les gràcies a tots els meus amics i amigues que heu mirat des de fora tot aquest procés i que m'heu donat un cop de mà quan ha estat necessari. En especial a la Cristina Lorenzo i al Martin Rusilowicz, que han fet l'esforç de mirar-se aquesta tesi amb una visió externa, però no per això menys crítica.

Però si aquí he començat dient que volia agrair a les persones que m'havien donat el suport necessari per fer aquesta tesi, ningú me n'ha donat tant com la meva família. Tots vosaltres, però en especial la Judit, el Ramon, el Carles i l'Adrià, voldria que entenguéssiu que la finalitat última d'aquest treball és fer un món més just per a tots i, en especial, per a les persones a qui més estimo, és a dir, vosaltres.

TAULA DE CONTINGUTS

<i>Agraïments</i>	3
<i>Taula de continguts</i>	5
<i>Índex de Figures</i>	8
<i>Abreviacions</i>	12
<i>Summary</i>	13
I PART. ORIGEN I ESTRUCTURA D'AQUESTA INVESTIGACIÓ	45
Cap. 1. Introducció i justificació	47
1. <i>L'origen d'aquesta investigació</i>	48
2. <i>Ubicació d'aquesta investigació dins de les línies de recerca en Didàctica de les Ciències Socials</i>	49
3. <i>Justificació de la investigació</i>	55
4. <i>Estructura d'aquesta investigació</i>	62
II. PART. QUÈ SE'N SAP SOBRE L'ENSENYAR I L'APRENDRE A PARTICIPAR?	65
Cap. 2. L'ensenyament i l'aprenentatge de la Participació: Concepte i recerques	67
1. <i>El concepte clau de la investigació: la Participació Democràtica</i>	68
2. <i>Les recerques sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació</i>	74

Cap 3. L'ensenyament de la participació a l'estat espanyol	93
1. Introducció	94
2. El dret a participar	94
3. Les polítiques destinades directament als ensenyaments reglats i obligatoris.	96
4. Les polítiques de joventut	105
III PART. QUÈ, COM I PER A QUÈ INVESTIGO?.....	115
Cap. 4. Una investigació crítica sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació.	117
1. Identificació del problema de la investigació.....	118
2. Definició conceptual.....	125
3. El mètode: Un estudi de cas des de la perspectiva crítica mitjançant m. mixtes.....	131
4. La mostra: qui ensenya i aprèn a participar?	139
5. La recollida i l'anàlisi de dades.....	143
6. Criteris de la recerca.....	155
IV PART. RESULTATS: COM ES POT ENSENYAR I APRENDRE A PARTICIPAR CRÍTICAMENT?.....	157
Cap. 5. Les Finalitats: quin tipus de participació?.....	159
1. Introducció.....	160
2. La Participació Orientada a l'Estabilitat	160
3. La Participació Orientada a la Millora del benestar individual i col·lectiu.....	163
4. La participació crítica: La Participació Orientada al Canvi i a la justícia social	167
5. Síntesi.....	172
Cap. 6. L'ensenyament: les trobades de l'AP.	175
1. Introducció.....	176
2. Descripció de les pràctiques.....	176
3. Interpretació de les pràctiques des de la perspectiva tècnica de l'IME.....	188
Cap. 7. L'ensenyament: Els materials de l'AP.....	195
1. Introducció.....	196
2. Descripció dels materials de l'AP.....	196
3. Interpretació dels materials des de la perspectiva dels seus autors.....	208
Cap. 8. L'ensenyament: les aules.	219
1. Introducció.....	220
2. Descripció de les pràctiques d'ensenyament.....	220
3. Interpretació de les pràctiques educatives des de la perspectiva dels docents	246
Cap. 9. L'ensenyament: Síntesi i comparació.....	261
1. Recapitulació. Comparació de les diferents pràctiques en el context de l'AP.....	262
Cap. 10. Els aprenentatges: descripció i anàlisi quantitativa.....	269
1. Introducció.....	270
2. Descripció i anàlisi quantitativa dels aprenentatges realitzats	270
3. Descripció i anàlisi quantitativa en funció del gènere.....	277
4. Descripció i anàlisi quantitativa en funció del curs.....	285
5. Descripció i anàlisi quantitativa en funció de la participació a les trobades de l'AP..	294
6. Resum dels anàlisis quantitativs.....	299
Cap. 11. Els aprenentatges: interpretacions.....	301
1. Introducció.....	302

2. Els aprenentatges realitzats pels nois i noies de l'Audiència Pública.....	302
3. Els aprenentatges segons el gènere, el curs i la participació a les intercentres.	315
4. Els aprenentatges en relació amb les pràctiques d'ensenyament.	319
Cap. 12. Propostes i dificultats: l'ensenyament a l'aula.....	325
1. Introducció.....	326
2. Els continguts.....	326
3. Les estratègies.....	336
4. La cultura escolar a l'aula.....	340
5. Consideracions sobre les propostes i les dificultats.....	345
Cap. 13. Propostes i dificultats: l'ensenyament a l'AP.....	349
1. Introducció.....	350
2. Els continguts de l'AP.....	350
3. Les estratègies didàctiques de l'AP.....	354
4. Els materials de l'AP.....	356
5. L'estructura de l'AP.....	359
6. El professorat en el context de l'AP.....	366
7. Consideracions generals.....	368
Cap. 14. Propostes i dificultats: el centre escolar i la universitat.....	371
1. Introducció.....	372
2. Propostes i limitacions per a l'ensenyament i l'aprenentatge al centre.....	372
3. Propostes i dificultats sobre la funció de la Universitat en l'ensenyament.....	375
V PART. CONCLUSIONS: TEACHING AND LEARNING HOW TO PARTICIPATE.....	385
Cap. 15. Discussion and Conclusions.....	387
1. Research conclusions.....	388
2. Implication for policy and practice.....	401
3. Implication for further research.....	405
4. Implication for my professional development.....	406
Bibliografia.....	409

ÍNDIX DE FIGURES

Taules

Table 1. Research design summary.	29
Table 2. Descriptive analysis example 1.	33
Table 3. Descriptive analysis example 2.	34
Table 4. Descriptive analysis example 2.	34
Table 5. Qualitative analysis example 1.	35
Table 6. Dialectical inquiry example 1.	36
Taula 7. Les recerques consultades (especificant l'edat de l'alumnat, l'aproximació metodològica i el context de la recerca).	76
Taula 8. Les estratègies que incideixen en la participació –o en els seus condicionants- segons les recerques consultades.	91
Taula 9. Els projectes contemplats per l'Ajuntament de Barcelona vinculats al foment i a l'ensenyament de la participació en els Plans d'Acció 2004-2007 i 2008-2011. Font: Adaptat de Ajuntament de Barcelona (2011).	109
Taula 10. Resum del disseny de la investigació.	136
Taula 11. La recollida de dades en base a les fases d'aquesta recerca.	137
Taula 12. Les característiques dels autors de l'AP que formen part de la mostra.	140
Taula 13. Les principals característiques del professorat de la mostra de la fase interpretativa.	141
Taula 14. Les principals característiques de l'alumnat de la mostra de la fase interpretativa i crítica-emancipatòria.	143
Taula 15. Les observacions a les trobades de l'AP, els objectius d'aquestes i la recollida de dades.	149
Taula 16. Els continguts procedimentals en els materials de l'AP	154
Taula 17. Els objectius conceptuals que s'ensenyen.	223
Taula 18. Comparació de les diferents pràctiques d'ensenyament en el context de l'AP (als materials, a les aules i a les trobades)	262

Taula 19. Comparació de la proposta de participació que s'ensenyava.	263
Taula 20. Els principals estadístics descriptius de les dues enquestes per la variable <i>Coneixements</i>	271
Taula 21. Comparació de medianes dels coneixements polítics mitjançant la prova de signes.	272
Taula 22. Els principals estadístics descriptius de les dues enquestes per la variable <i>Habilitats polítiques</i>	272
Taula 23. Els principals estadístics descriptius de les dues enquestes per la variable <i>SP</i>	274
Taula 24. Comparació de medianes de la <i>SP</i> mitjançant la prova de signes.	274
Taula 25. Els principals estadístics descriptius de les dues enquestes per la variable <i>Coneixements polítics</i> agrupats en funció del gènere.	277
Taula 26. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar els coneixements polítics de la primera i la segona enquesta en el grup dels nois.	278
Taula 27. Resum de la prova no paramètrica Kruskal-Wallis per comparar els coneixements polítics entre nois i noies a l'ALU.ENQ.2.	279
Taula 28. Els principals estadístics descriptius de les dues enquestes per la variable <i>EPI</i>	279
Taula 29. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar l'EPI de la primera i la segona enquesta en el grup de les noies.	280
Taula 30. Resum de la prova no paramètrica Kruskal-Wallis per comparar l'EPI entre nois i noies a l'ALU.ENQ.1.	281
Taula 31. Resum de la prova no paramètrica Kruskal-Wallis per comparar l'EPI entre nois i noies a l'ALU.ENQ.2.	281
Taula 32. Els principals estadístics descriptius de les dues enquestes per la variable <i>SP</i>	282
Taula 33. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar la <i>SP</i> de la primera i la segona enquesta en el grup dels nois.	283
Taula 34. Els principals estadístics descriptius de les dues enquestes per la variable <i>PIE</i> agrupats en funció del gènere.	283
Taula 35. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar els coneixements polítics de la primera i la segona enquesta en el grup dels nois.	284
Taula 36. Resum de la prova no paramètrica Kruskal-Wallis per comparar la variable <i>PIE</i> entre nois i noies a l'ALU.ENQ.2.	285
Taula 37. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar els coneixements polítics de la primera i la segona enquesta en el grup de 6è de PRI.	286
Taula 38. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar les habilitats polítiques de la primera i la segona enquesta en el grup de 6è de PRI.	287
Taula 39. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar l'EPE de la primera i la segona enquesta en el grup de 2n d'ESO.	288
Taula 40. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar l'EPI de la primera i la segona enquesta en el grup de 3r d'ESO.	289
Taula 41. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar la <i>SP</i> de la primera i la segona enquesta en el grup de 2n d'ESO.	290
Taula 42. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar la <i>SP</i> de la primera i la segona enquesta en el grup d'Educació Especial.	290
Taula 43. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar el <i>SD</i> de la primera i la segona enquesta en el grup de 1r d'ESO.	291
Taula 44. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar el <i>SD</i> de la primera i la segona enquesta en el grup de 2n d'ESO.	292
Taula 45. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar la <i>IP</i> de la primera i la segona enquesta en el grup d'Educació Especial.	293
Taula 46. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar la <i>PEE</i> de la primera i la segona enquesta en el grup de 4t d'ESO.	294

Taula 47. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar les habilitats polítiques de la primera i la segona enquesta en el grup d'alumnes que sí que havia anat a les trobades intercentres.	295
Taula 48. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar la IP de la primera i la segona enquesta en el grup d'alumnes que sí havia anat a les trobades intercentres.	295
Taula 49. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar els coneixements polítics de la primera i la segona enquesta en el grup d'alumnes que no havia anat a les trobades intercentres.	296
Taula 50. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar la SP de la primera i la segona enquesta en el grup d'alumnes que no havia anat a les trobades intercentres.....	297
Taula 51. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar la EPE de la primera i la segona enquesta en el grup d'alumnes que no havia anat a les trobades intercentres.....	297
Taula 52. Resum de l'anàlisi quantitativa dels aprenentatges.....	300

Il·lustracions

Esquemes

Esquema 1. Les competències i objectius individuals i col·lectius. Font: Deseco (2005:5). .	101
Esquema 2. Els components del model didàctic. Extret de Quinquer (1997:102).....	130
Esquema 3. El model interactiu o l'espiral analítica. Adaptat i traduït de Huberman i Miles (1994).	154

Mapes Conceptuals

Mapa Conceptual 1. La participació. Adaptat de Sant (2010).	127
Mapa Conceptual 2. La participació orientada a l'estabilitat.	161
Mapa Conceptual 3. La participació orientada a la millora del benestar individual i col·lectiu.	164
Mapa Conceptual 4. La participació crítica/radical: La participació orientada al canvi i a la justícia social.	168

Gràfics

Graph 1. Descriptive analysis example 1.	33
Gràfic 2 i 3. El gènere i l'edat de l'alumnat enquestat.	142
Gràfic 4. Els objectius de les trobades de l'AP.	180
Gràfic 5. Els continguts conceptuals de les trobades de l'AP.	181
Gràfic 6. Els continguts procedimentals de les trobades de l'AP.	183
Gràfic 7. Les estratègies utilitzades en les trobades de l'AP.	185
Gràfic 8. Els objectius identificats en els materials de l'AP.	200
Gràfic 9. Els continguts conceptuals identificats en els materials de l'AP.	202
Gràfic 10 i Taula 16. Els continguts procedimentals en els materials de l'AP.	203
Gràfic 11. Els continguts procedimentals en els materials de l'AP (agrupats per habilitats).	205
Gràfic 12. Els continguts actitudinals en els materials de l'AP.	205
Gràfic 13. Els estratègies didàctiques en els materials de l'AP.	206
Gràfic 14. Els objectius conceptuals que s'ensenyen d'acord amb les PRO.OBS.1-6.....	224
Gràfic 15. Els continguts conceptuals que s'ensenyen d'acord amb la PRO.ENQ.1.	228
Gràfic 16. Els continguts conceptuals que s'ensenyen d'acord amb les PRO.OBS.1-6.....	228
Gràfic 17. Comparació de la selecció de continguts conceptuals en base a les dues tècniques de recollida de dades. Els continguts més seleccionats es troben en la posició 1 de l'eix d'ordenades i a mesura que es treballen menys en disminueix la posició.	229
Gràfic 18. Els continguts procedimentals que s'ensenyen d'acord amb la PRO.ENQ.1	231
Gràfic 19. Els continguts procedimentals que s'ensenyen d'acord amb les PRO.OBS.1-6 ...	232
Gràfic 20. Els continguts actitudinals que s'ensenyen d'acord amb la PRO.ENQ.1.	235
Gràfic 21. Els continguts actitudinals que s'ensenyen d'acord amb les PRO.OBS.1-6.....	236

Gràfic 22. Comparació de la selecció de continguts actitudinals en base a les dues tècniques de recollida de dades. Els continguts més seleccionats es troben en la posició 1 de l'eix d'ordenades i a mesura que es treballen menys en disminueix la posició.	236
Gràfic 23. Les estratègies que s'utilitzen d'acord amb la PRO.ENQ.1.	239
Gràfic 24. Les estratègies que s'utilitzen d'acord amb les PRO.OBS.1-6.	240
Gràfic 25. Comparació de la selecció d'estratègies didàctiques en base a les dues tècniques de recollida de dades. Les estratègies més utilitzades es troben en la posició 1 de l'eix d'ordenades i a mesura que es treballen menys en disminueix la posició.	240
Gràfic 26. Les relacions amb l'alumnat.	244
Gràfic 27. Comparació dels objectius de les trobades, dels materials de la XVII AP i els emprats pel professorat. Els objectius més seleccionats se situen en la posició 1 de l'eix de coordenades, i a mesura que se seleccionen menys en disminueix la posició.	264
Gràfic 28. Comparació dels continguts conceptuals. Els continguts més treballats es troben en la posició 1 de l'eix d'ordenades i a mesura que es treballen menys disminueix la posició. ..	265
Gràfic 29. Comparació dels continguts procedimentals. Els continguts més treballats es troben en la posició 1 de l'eix d'ordenades i a mesura que es treballen menys disminueix la posició.	266
Gràfic 30. Comparació dels continguts actitudinals. Els continguts més treballats es troben en la posició 1 de l'eix d'ordenades i a mesura que es treballen menys disminueix la posició. ..	267
Gràfic 31. Comparació de les estratègies didàctiques. Les estratègies més treballades es troben en la posició 1 de l'eix d'ordenades i a mesura que es treballen menys en disminueix la posició.	268
Gràfic 32. Diagrama de caixes sobre la variable <i>Coneixements</i> en les dues enquestes.	271
Gràfic 33. Diagrama de caixes sobre la variable <i>Habilitats polítiques</i> en les dues enquestes.	273
Gràfic 34. Diagrama de caixes sobre la variable <i>SP</i> en les dues enquestes.	274
Gràfic 35. Diagrama de caixes sobre la variable <i>Coneixements polítics</i> en funció del gènere.	278
Gràfic 36. Diagrama de caixes sobre la variable <i>EPI</i> en funció del gènere.	280
Gràfic 37. Diagrama de caixes sobre la variable <i>SP</i> en funció del gènere.	282
Gràfic 38. Diagrama de caixes sobre la variable <i>PIE</i> en funció del gènere.	284
Gràfic 39. Diagrama de caixes sobre la variable <i>Coneixements polítics</i> en funció del curs. ..	286
Gràfic 40. Diagrama de caixes sobre la variable <i>Habilitats polítiques</i> en funció del curs.	287
Gràfic 41. Diagrama de caixes sobre la variable <i>EPE</i> en funció del curs.	288
Gràfic 42. Diagrama de caixes sobre la variable <i>EPI</i> en funció del curs.	289
Gràfic 43. Diagrama de caixes sobre la variable <i>SP</i> en funció del curs.	290
Gràfic 44. Diagrama de caixes sobre la variable <i>SD</i> en funció del curs.	291
Gràfic 45. Diagrama de caixes sobre la variable <i>IP</i> en funció del curs.	292
Gràfic 46. Diagrama de caixes sobre la variable <i>PEE</i> en funció del curs.	293
Gràfic 47. Diagrama de caixes sobre la variable <i>Coneixements polítics</i> en funció de la participació de l'alumnat a les trobades.	296
Gràfic 48. Diagrama de caixes sobre la variable <i>EPE</i> en funció de la participació de l'alumnat a les trobades.	298
Gràfic 49. Diagrama de caixes sobre la variable <i>SP</i> en funció de la participació de l'alumnat a les trobades.	298

ABREVIACIONS

AP: Audiència Pública als nois i noies de Barcelona

EPE: Eficàcia política externa

EPI: Eficàcia política interna

IP: Interès per la política

SD: Sentit del deure

SP: Satisfacció amb la política

IME: Institut Municipal d'Educació (Barcelona)

SUMMARY

- I. Preface.*
- II. Introduction.*
- III. Method.*
- IV. Main findings.*

Doctoral Dissertation

Teaching and learning participation

**How can we teach and learn critical participation in the context of
the “Audiències Públiques als nois i noies de Barcelona”?**

PhD Candidate: Edda Sant Obiols

Supervisor: Joan Pagès Blanch

Autonomous University of Barcelona. Faculty of Education.

**Department of Language and Literature Education and Social Science
Education**

Unit of Social Science Education Barcelona, April 2013.

The aims of this dissertation are to identify and analyse the nature of critical participation education and also to make proposals for improving critical participation teaching and learning in Barcelona (Spain). Rather than focusing solely on questions of how electoral participation might be learned, this case study pushes further to also think critically about the meanings, the proposals and the limitations of critical participation education. In this case study, focus on a citizenship educational program placed in Barcelona, data collection was done with a sample composed of 112 students, 6 teachers, 2 educational local political authorities and 3 teachers' educators by means of interviews, observations and questionnaires. Data analyses were done using mixed methodology based on pre-experimental, qualitative analysis and dialectical inquiry. The results suggest that critical participation can be taught and learned in classrooms through a combination of class discussions about controversial, political and power issues and community-learning activities. They also suggest that teachers' understandings of educational aims and the design of citizenship programs can have an impact in students' learning..

I Introduction.

1. Philosophical approach.

This thesis forms part of the research trajectory developed during the PhD in Social Studies Education in the Autonomous University of Barcelona and also in the Research Group in Social Studies Education (GREDICS). It is expected to provide some contributions to research on social studies education and citizenship education. It is also expected to provide some contributions towards the improvement of the case study researched.

This is an empirical research about participation teaching and learning in order to understand better how we can improve participation education and how the educational projects can help us to achieve this aim. My research approach is based on the notions of hegemony and emancipation that have been developed by the critical theory (specially from Habermas). It is also based on the critical pedagogy (mainly from Freire, Apple and Giroux), essentially by means of their notions of “teachers as political activists” and their main educational aim: the transformation of unfair social structures.

2. Literature Review.

2.1. Introduction.

As it has already been said, this research’s approach is related to the critical theory and critical pedagogy paradigm. However, some scholars of this perspective have already stated that each paradigm has its own strengths and weakness (Giroux & Penna, 1979). Furthermore, Habermas (1988) emphasizes that critical theory research or emancipatory research must integrate the findings acquired by the structural-functional (or what he calls technological domain) and phenomenological approaches (practical domain) in order to achieve a more rigorous knowledge. In a similar way, Kincheloe & McLaren (1994) consider that “The project of critical research is not simply the empirical re-presentation of the world but the transgressive task of posing the research itself as a set of ideological practices. Empirical analysis needs to be interrogated in order to uncover the contradictions and negations embodied in any objective description” (1994:144). From this point of view, empirical analysis based on structural approach can be useful in order to describe the world “objectively”, but it also requires students’ and teachers’ understandings and interpretations of the world and some sort of attempt to identify and change the contradictions that are in our social, political and economic system. In accordance with these authors (Giroux & Penna, 1979; Habermas, 1988; Kincheloe & McLaren, 1994), this research, rather than reviewing the literature written for just one of these paradigms, takes an inter-paradigm approach.

2.2. Key concepts of this research.

In accordance with previous critical literature review with regards to citizenship education (Johnson and Morris, 2010), in this research there are some key concepts that have been previously defined: (a) participation; (b) emancipation; and (c) cultural hegemony.

First, after a deep literature review from different social sciences (e.g. Bobbio et al., 1976; Pagès & Santisteban, 1994; Crick, 1998; Frazer, 1999; Albacete et al., 2000; Bendit, 2000; Martínez, 2003; Vallès, 2004; Whiteley, 2005; Nohlen, 2006; Peces-Barba, 2007; Heater, 2007; Bealey, 2003; Oraison, 2008; Roberston, 2008; Annette, 2008; Haberli & Audigier, 2009; Zubero, 2012), participation has been defined as “the act to intervene in the genesis, development or resolution of any sort of conflict which affects the community” (Sant, 2010). In this definition, community must be identified with any of the “communities” proposed by Annette (2008) and by this I mean that it can be understood as a place, as a normative or a political ideal or also as an identity group. This definition is an initial point in this research rather than as inflexible concept.

Secondly, emancipation might be understood here using Marx's terms: “Only when the real, individual man re-absorbs in himself the abstract citizen, and as an individual human being has become a species-being in his everyday life, in his particular work, and in his particular situation, only when man has recognized and organized his “own powers” as social powers, and, consequently, no longer separates social power from himself in the shape of political power, only then will human emancipation have been accomplished” (1992:234). But by emancipation, in this research I also recognise the overcoming of cultural hegemony in Gramsci's meaning.

Third and finally, by cultural hegemony, I mean the “permeation throughout society of an entire system of values, attitudes, beliefs and morality that has the effect of supporting the status quo in power relations. Hegemony in this sense might be defined as an ‘organising principle’ that is diffused by the process of socialisation into every area of daily life” (Boogs, 1976:39).

2.3. Review of literature with regards to teaching and learning participation

Following the proposals mentioned above with regards to the integration of theory, the literature identified in this research has not been selected in coherence with any particular paradigm. Otherwise, I have chosen to consider all the research according to the following criteria:

- (1) Review of some Social Studies Education Handbook: Shaver (1991), Evans & Saxe (1996) and Levstik & Tyson (2008).
- (2) Review of all the volumes of some international and national journals in Social Studies Education: Theory and Research in Social Studies Education; International Journal of Social Education; Teaching political science; *Íber. Didáctica de la historia, la geografía y las ciencias sociales*, Enseñanza de las Ciencias Sociales.
- (3) Review of the main databases which contain educational journals: Eric, JSTOR, Informaworld, Periodicals Index Online, EBSCOhost EJS, Sage Journals Online, ScienceDirect, SpringerLink, Scopus. In these resources I have used the following criteria to search for the next concepts: [(education) or (didactics) or (social studies)] and [(political participation) or (engagement) or (political efficacy) or (political interest) or (political education) or (empowerment) or (political knowledge)] in different languages: Catalan, Spanish, English and French.
- (4) Review has been performed since September 2010 to September 2012. The research studies incorporated into these journals and these databases later have not been considered.
- (5) All the researches found by these means have been considered. However, in addition, I have taken into account the saturation point criteria: when the research does not contribute with new data, the review has been stopped.

All the investigations have been classified and analysed in relationship to the two main focuses identified: (a) investigations focused on teaching participation; and (b) investigations focused on learning participation.

2.4. Teaching participation.

The research that focuses on teaching participation is mainly associated with the phenomenological paradigm. From this approach, researchers have investigated: (a) teachers' perception and aims with regards to citizenship and participation (e.g. Galichet, 1998; Kahne and Westheimer, 2002); (b) teaching's styles to teach citizenship and participation (e.g. Evans, 2006; Rubin, 2007; Niemi & Niemi, 2007; Davies et al. 2009); (c) teachers' professional development and education to teach participation (García & Alba, 2012).

A review of previous research (e.g. Cornbleth, 1982; Galichet, 1998; Mougnotte, 1999; Davies et al., 1999; Westheimer & Kahne, 2002; Leenders, Veugelers & de Kat, 2008; González Valencia, 2012) suggests that teachers may have three different goals when they teach citizenship and, in extension, participation. Based on their findings, these authors deny that it is possible to teach a neutral participation. Therefore, they highlight that when thinking about researching and teaching participation it is necessary to identify which kind of participation is being researched and taught.

Nevertheless, few of these researchers specify which is the sort of citizenship they would like to contribute to. Consequently, these researchers fail in what could be called subjective idealism (Giroux & Penna, 1979). In coherence with those who do identify it, in this research I have chosen to try to contribute to the critical type of citizenship. This critical citizenship has been denominated using different terminology (e.g. “realistic model”, concept developed by Galichet, 1998) but in this research it will be called “Justice oriented citizenship” (Westheimer & Kahne, 2002) because this typology is the one which has achieved wider and deeper empirical research (data collection techniques to classify students and teachers, data analyses, etc.). According to García & Alba (2012), the Spanish teachers whose aim is “Justice oriented citizenship” are the minority.

Another research gap in these investigations is that few of them (e.g. Audigier, 2002; Evans, 2006; González Valencia, 2012) attempt to link teachers' goals with teaching's styles and there are some contradictions between those who have investigated both. Although some small-scale studies have suggested that teachers' goals and styles are coherent (e.g. Sant, 2010; González Valencia, 2012), the main research findings seem to prove that there are some incoherencies between what teachers want and what they do (e.g. Audigier, 2002; Evans, 2006). Apart from these contradictions, there has been little attempt to research the reasons that can explain these possible incoherencies. Furthermore, when the reasons have been studied, researchers have not proposed possible alternatives to bring together teachers' goals and styles (e.g. García & Alba, 2012).

On the other hand, there is more research focused on what teachers do when they teach participation (e.g. Niemi & Niemi, 2007; Trigueros et al., 2012; Aceituno et al., 2012). Most of these studies have often been exploratory, qualitative and small-scale studies conducted with little reference to parallel development taking place elsewhere. Researchers have studied the teaching styles with regards to the sort of contents, activities and assessment (e.g. Trigueros et al., 2012; Aceituno et al., 2012; Morales Lozano et al., 2012; Muñoz Labraña, 2012; González Valencia, 2012) teachers select but also the hidden curricula teachers teach (e.g. Niemi & Niemi, 2007). A review of this literature evidences that each researcher has used their particular terminology and they have not established common key words to facilitate the integration of their theory. In consequence, this literature provides a few general ideas about what is being taught in schools when participation should be taught.

First, there is a general accordance in the Iberoamerican literature that teachers teach critical thinking skills, communication skills (e.g. Morales Lozano et al., 2012; Muñoz Labraña, 2012) and values such as respect and tolerance (e.g.

Trigueros et al., 2012; Morales Lozano, 2012) when they want to teach participation. On the other hand, conceptual concepts are probably selected in consonance with the curriculum materials and textbooks rather than as part of a personal selection conducted by teachers (García & Alba, 2012; Aceituno et al., 2012).

Secondly, there are some contradictions in the research community with relation to the sort of activities teachers select to teach participation. While some authors assert that teachers use a transmission style (Trigueros et al., 2012), Aceituno et al. (2012), Muñoz Labrana (2012) and González Valencia (2012) claim that teachers mainly use what has been called class discussion (Passe & Evans, 1996). None of these studies have suggested that teachers use community-learning activities. According to Morales Lozano et al. (2012) this little use can be explained by the lack of collaboration between schools, school communities and civic organizations.

Thirdly, there is really little research about participation assessment because there are few teachers who assess participation (García & Alba, 2012). This could be a consequence that teachers assess mainly conceptual concepts (Trigueros et al., 2012) because they are used to assessing in a traditional way (García & Alba, 2012).

In contrast with these previous studies, mainly focused in the Iberoamerican countries, the research about the hidden curriculum when teaching participation is disseminated elsewhere. Researchers from Catalonia (Boixader, 2005) and Hong Kong (Ng, 2009) have reported that teachers who are not political activists don't have credibility with their students to teach participation. In USA, Niemi & Niemi (2007) have suggested that teachers usually opine about politics from an apathetic and cynical approach, but they don't allow students to give their own opinions. These teachers' attitudes could contribute to consolidate power relations between teachers and students and consequently decrease students' participation in the class (Pineda, 2012).

There is almost no research about teachers' education and professional development with regards to teaching participation. However, some previous research provides evidence enough to support the idea that Spanish teachers, at least, are not enough trained to teach participation (Alba, 2009; Morales Lozano et al., 2012).

In conclusion, most of the research about teaching participation is performed from a phenomenological approach (p.e. Ng, 2009; Sant, 2010; Morales Lozano et al., 2012). In accordance with Giroux & Penna (1979), these studies can be helpful in a critical research about teaching participation because they question the existence of a neutral participation that can be taught and learned. Furthermore the previous literature provides a general framework to identify the topics that must be investigated when researching about teaching participation: educational goals,

curricula practices (types of contents, activities and assessment selected by teachers) and hidden curricula practices.

Nevertheless, from a critical approach (Giroux & Penna, 1979), some of these studies fall into the cultural relativism and the absolute subjectivism and they are not related to any theory about social change and empowerment with the purpose to change the current reality.

On the other hand, as Olser and Starkey (2006) mentioned in relation to citizenship education, research about teaching participation is developed with little reference to other studies focused on the same topic and other research focused on learning participation. This means that previous research is fragmented and there are very few connections between educational goals, teaching styles and teaching outcomes.

2.5. Learning participation.

A review of previous literature focused on students suggests that there are two sorts of studies that have investigated this topic: (a) students' perception about participation; and (b) students' learning when they are taught participation.

The kind of research has investigated students' perception about citizenship, democracy and, in extension, participation, from a phenomenological (e.g. Sant, 2010; Muñoz Reyes, 2012) but also from a structural-functionalist approach (Injuve, 2005; Torney-Purta et al., 2001). This topic has been researched in Catalonia (e.g. Sant, 2010; Bosch & González-Monfort, 2012), Spain (e.g. Injuve, 2005), Europe (e.g. Osler & Starkey, 2003; Benton et al., 2008), Latin America (e.g. Muñoz Reyes, 2012), USA (e.g. Martin i Chiodo, 2007; Tupper et al., 2010) and all over the world by means of the IEA research (e.g. Torney-Purta et al., 2001; Schulz, 2005). A general review of all these studies suggests that despite the differences in methods and contexts, the findings are similar. Students perceive participation mainly as: (a) voting (e.g. Torney-Purta et al., 2001; Martin & Chiodo, 2007; Sant, 2010); (b) "helping the others" (e.g. Torney-Purta et al., 2001; Muñoz Reyes, 2012; Benton et al., 2008); and (c) "accomplishing the laws" (e.g. Martin & Chiodo, 2007).

Most of this research hides a critic of this perception about citizenship, democracy and participation which students have (Sant, 2010; Tupper et al., 2010; Bosch & González-Monfort, 2012) but they don't provide any alternative to improve this situation. Likewise, there are few studies that have associated this perception with what students have been taught previously (e.g. Torney et al., 2001a; Schulz, 2005). In consequence, there is not enough research that investigates the links between teachers' educational goals and students' learning.

In contrast, there is much research conducted in order to discover the relation between teachers' styles and students' learning. Most of these studies have been conducted from a structural-functionalist paradigm using quantitative or mixed methods and have taken place on the English speaking context (with some exception as García & Alba, 2012). An old review of this literature (Zevin, 1983) delimited that this research was mainly focused on the effects on learning of three different topics: (a) the curriculum design; (b) the activities selected; and (c) the classroom climate.

The first type of research has assessed some citizenship programmes or curriculum innovations, such as *We the People* or *Kids Voting* (e.g. Soule, 2001b; Cornet et al., 2002; Liou, 2003; Hartry et al., 2004; Pasek et al., 2008; Syversten et al., 2009). In spite of the high number of studies similar to the ones here quoted, this research doesn't contribute to the literature further than assessing –usually positively– some programmes. These studies don't explain whether or not these programmes contribute to students' learning about participation. Hence, this sort of research results are unhelpful for further research.

On the contrary, García & Alba (2012) conducted a research to assess a citizenship programme and their findings deepened on the benefits and limitations that these citizenship programmes could promote.

The second type of research identified by Zevin (1983) investigates the effects of some teaching activities (e.g. class discussion, community-learning) on students' expected participation or on students' political attitudes (identified by structural-functionalist political theories). These studies have evidenced that teaching controversial issues (see Hess, 2008) or using class discussion (e.g. Quinteler, 2010; Ødegård et al., 2008) can promote participation.

Similarly, some authors have investigated the effects of class climate on students' learning using a similar approach and methods. Following this aim, Torney-Purta et al. (2001) and Hahn (1998) have concluded that there is a positive relation between an open climate and a higher expected participation.

A review of all this literature provides critical mass enough to: (a) construct some key concepts (e.g. class discussion, political interest); (b) identify some data collection techniques (e.g. Schulz, 2005); and (c) identify some of the rules and structures hidden in the curricula (Giroux & Penna, 1979).

However all of these structural-functionalist researchers have accepted the existence of a "neutral participation" that can be taught. Furthermore, they have not questioned whether some political attitudes – that seem to improve political participation – are critical, contextualized and fair. For instance, some researchers have been working with one political attitude called "political trust" (Ehman, 1977; Claes & Quintilier, 2009) without questioning if the social context allows citizens to have a critically political trust. Likewise, they have tried to improve external

political efficacy of students (Jones, 1975; Wald, 1978; Osborne et al., 1988; Blankenship, 1990; Harwood, 1991; Davidson, 1995; McIntosh, 2007; Forrest et al., 2007; Feldman et al., 2007; Billing et al., 2009; Claes & Quintelier, 2009; Beaumont, 2011) even though Kahne and Westheimer (2006) have already highlighted that if students learn that the political system always gives an answer to their demands (high external political efficacy) they are losing some of this critical approach versus the system, as the political system usually doesn't give any answer.

According to Romero (2012) the main purpose of this structural-functional educational approach is to promote active citizenship – mainly electoral citizenship – that legitimate liberal democracy hegemony and guarantee individual freedom without mentioning the economical capitalist structures behind the democratic system. Moreover, Romero (2012:271) states that this kind of research seems to have a clear distrust in the “democratic participation excesses”.

According to the weakness determined by Giroux and Penna but also to the suggestions made by Kahne & Westheimer (2006) and Romero (2012), in this research all of the structural-functional concepts and techniques used are controversial and debated with the individuals who composed the sample. This debate's purpose is to overtake the lack of individuals' understandings and meanings related with the structural-functional paradigm.

2.6. Research gaps in the literature review.

After reviewing the literature from an integrative and inter-paradigm approach, I consider that there are some challenges associated with critical empirical research regarding teaching and learning participation.

Firstly, although a lot of critical scholars have talked before about critical participation (e.g. Giroux, 2005; Johnson & Morris, 2010; Ross & Vinson, 2012), I haven't found any investigation that defines clearly the term in a critical domain, neither have I found researches that take into account teachers and students understandings of this concept (although there are some researches that define participation, e.g. Davies et al., 2009). For this reason, first I propose to define the concept by means of a shared and meaningful definition.

Secondly, according to the literature review there is a lack of critical empirical research to identify and analyse the participation's teaching and learning process, at least in the Spanish Context. This lack is even bigger, if one considers the large amount of citizenship education programs performed in the country in order to engage the young people. Moreover, students' learning about participation has not

been assessed in Spain as it has already been done in other countries such as USA, UK, Australia, etc.

Thirdly, I haven't found any research that contrasts the participation teaching and learning assessment with the teaching and learning protagonists, and by this, I mean teachers and students. From a critical, but also from a phenomenological approach, this misunderstanding can promote the isolation between researchers and the school community, and the impossibility of educational changes.

Finally, the literature review hasn't allowed me to find any results that involve teacher education and participation. If we consider, as Thornton (1991) does, that teachers are the gatekeepers who decide what occurs in the classroom, participation education should be considered as well from the teachers' education and professional development perspective.

3. Questions and Research objectives.

In accordance with the findings and the gaps identified in the literature review, the research questions and objectives are:

Question 1

How should we define critical participation in order to contribute to emancipation?

Objective 1

Suggest a shared and meaningful definition for critical participation by means of exploring students, teachers, professors and educational political local authorities' perceptions.

Question 2

What do the educators teach and why do they teach it?

Objective 2

Identify how teachers teach participation in the context of "Les Audiències públiques als nois i noies de Barcelona" classrooms and why it is taught like this, by means of observations, surveying and interviewing teachers, AP's managers and didactic material' authors.

Question 3

What do students learn when they are taught about participation? Which sort of participation, political attitudes and knowledge do they learn?

Objective 3

Identify students' learning by means of testing their development and also by exploring students and teachers' perceptions about their learning.

Question 4

Which are the limitations and the proposals reported in order to achieve students' learning of critical participation?

Objective 4

Analyse how critical participation can be taught in the classroom by exploring students and teachers' perception about teaching and learning.

Objective 5

Analyse how citizenship education projects, school organization and teachers' education can contribute to the critical participation teaching and learning by means of exploring students, teachers, AP's managers and teachers' educators perceptions.

Objective 6

Contribute to teachers and AP managers' emancipation in order to teach critical participation in the AP's context.

II Method.

1. Case study context.

To address these research questions and to achieve these objectives, I conducted a case study. This case study was focused on an educational project called "Audiències públiques als nois i noies de la Barcelona" (AP). This case was selected because of its significance: it is a well established and respected project in Barcelona which involves every year more than 70 schools and more than 1000 pupils. Moreover, the whole community is represented: students, teachers, educational political authorities, teachers' educators and also an educational enterprise. According to the case study theory (Yin, 2009), this case was considered to be an excellent example in order to describe all the participation education processes in detail and also because of its critical, revelatory and longitudinal nature.

The AP is an educational project promoted by Barcelona City Council in order to contribute to youth engagement and participation education. The project is based on Tonucci's work (1997) and it consists mainly of the following elements::

- (1) Every year Barcelona Education City Council decides to work with one specific topic (for instance, cityscape, culture or participation) and they promote some teaching materials, which are explained and sent to the schools that want to take part in the project. These didactic materials are usually done

by one or two university professors who decide the contents students are going to learn and didactic activities teachers are going to develop in order to teach these contents.

- (2) Students (aged between 11 and 17) and teachers work in class – it can be in social studies classes, citizenship ones, or any other kind of classes - using these teaching materials and they make some proposals related with the current topic. It is supposed that the project lasts around 15 class hours.
- (3) Some students (who represent their own class) from each school that take part in the project meet three times and discuss the purposes their classmates have done.
- (4) The students present to the City Mayor and to the City Council these purposes.
- (5) City Council is committed to accept some of the purposes students have done.

This case study took place in the academic course 2011/12 in which AP's topic was "youth participation".

2. Research design.

2.1. Introduction.

In the context above mentioned, I conducted a mixed methods design. Mixed methods research has been widely debated as a new research paradigm (e.g. Cohen et al., 2011; Bergman, 2008) in relation with the approach contradictions (Miles & Huberman, 1994). Nevertheless, mixed design research also can be understood as using numeric and narrative approaches and data, quantitative and qualitative methods according to the research needs (Johnson et al., 2007). In this study, the mixed methods are used in methods, methodologies and practices, which mean that I am taking into account three out four different realms of mixed methods research (Creswell & Tashakkori, 2007).

Mixed design researches can be used from any philosophical approach (Johnson et al. 2007) and in extension from the critical approach in education research according (Ferrare, 2009). Based on the research stages identified by Habermas (1988), Smyth (1989) describe a four stages process: description (what is it doing?); information (what does it mean?); confrontation (how did it come to be like this?); and reconstruction (how might it be different). In this case, description is related to structural-functional researches and it's researched mainly by means of quantitative research. Secondly, information is related to phenomenological researches and is mainly researched by means of interpretative research. Thirdly, confrontation is also done using qualitative research. Finally, reconstruction is the last stage in which I try to contribute by means of this dissertation's conclusions.

So generally, this mixed case study allows for research to be conducted according to three stages related with the different approaches delimited in the literature review but also in the methods review: (a) descriptive-experimental stage –related

mainly to the structural-functional domain-, (b) interpretative stage (phenomenological domain), and (c) emancipatory research (critical domain).

2.2. First stage: experimental and descriptive domain.

In the first stage, I was interested in describing and analysing how participation is taught and learned in order to achieve partially the second and third aim of this research.

With the purpose of describing participation teaching from a wide and simple approach, I decide to conduct a QUAL → quan research based in the proposals of mixed methodology called exploratory (Biesta, 2012). Moreover, I have triangulated data from different sources: teachers' survey, didactic materials, AP's observation and class observations. In each case, qualitative data was gathered and it was transformed through qualitative analysis into quantitative data using the online software at www.dedoose.org (following the proposals done by Stake, 1995; Creswell, 1998; Huberman & Miles, 1994). This quantitative data was also analysed by means of basic descriptive statistics (frequencies and percentages).

In order to identify how participation is learned, I conducted a natural pre-experiment based on a longitudinal single-case research. In this case, students' outcomes related to their knowledge, skills and political attitudes were the dependent variables while, their participation in the AP project was the intervention. 112 pupils composed the sample and they were tested twice: before and after taking part in the AP project. Although Cohen et al. (2011) suggest several kinds of threats to internal validity of experimental research (e.g. maturation, testing pre-test, experimental mortality), in this research some of the biases were overcome by means of using mixed methodology. By this I mean, that experimental findings were later contrasted with the stakeholders and that "qualitative data and analysis are used, it is done to strengthen the explanatory power of the research" (Biesta, 2012:149).

Cohen et al. (2011) refer to several sorts of threats to external validity of experimental research (e.g. Hawthorne effect, ecological validity, sensitization/reactivity to experimental/research conditions). The nature of this experiment included in a bigger case study design, allows me to talk about analytic generalization instead of statistical generalization (Yin, 2009). By analytic generalization, I mean that the validity is related to the expansion and generalization of theory (Yin, 2009:15).

2.3. Second stage: interpretative domain.

In the second stage, the purposes were numerous and they were related to the 1st, 2nd and 3rd aim of this research. Firstly, I wanted to identify a shared and meaningful definition for critical participation. Secondly, I wanted to understand the reasons that explain why teachers, didactic materials' authors and AP's managers decided to teach participation in the way they did it. Thirdly, I wanted to achieve a better understanding of the explanations students, teachers and AP's managers gave to students' learning.

In order to identify a shared and meaningful definition for critical participation, I gathered data from a students' survey, students' focus group and teacher, the authors of teaching materials and AP's managers' interviews. In order to analyse this data, I worked with the proposals made by Stake (1995), Creswell (1998) and Huberman & Miles (1994) in what has been called the analytical spiral (Huberman & Miles, 1994). This means that I gathered some data, analysed them and then returned to the field to gather more data. All the data was transcribed, codified and interpreted through a qualitative analysis process.

To understand the reasons teachers, the authors of teaching materials and AP's managers give intended to explain their teaching actions (either their teaching, their AP's design or their materials design), I interviewed a sample composed by 6 teachers, 3 authors and 2 AP's managers. The interview was developed according to the data analyses done in the first stage in relationship with what they taught. New data was gathered and analysed through qualitative analysis.

With the intention of overcoming the bias in the first stage and also to give an opportunity for the stakeholders to assess the quantitative analyses, I interviewed a sample composed by 12 students, 6 teachers and 2 AP's managers. The interviews were developed taking into account the quantitative analyses findings and so the individuals were encouraged to interpret these results. New data were gathered and analysed through qualitative analysis.

2.4. Third stage: emancipatory domain.

Finally the third domain was related to emancipatory aims (i.e. objectives 4, 5 and 6). In this case, the main aim was to determine the proposals and limitations related to critical participation education and to improve the critical participation teaching and learning in the AP's context.

In this third stage, I decided to work with a dialectical inquiry developed as a method of qualitative research derived from the work of Berniker and McNabb (2006). Berniker and McNabb (2006) identify four stages in dialectical inquiry: (1) identifying scripts and models, (2) defining the models, (3) assumptions and counter assumptions, (4) identify and define contradictions. Although the dialectical inquiry method has not been reviewed by consulted educational research


handbooks (e.g. Cohen et al., 2011; Arthur et al., 2012), I decided to choose this method in this research stage because I considered that dialectical inquiry “assumes that such models, analysis, will prove to be in conflict. This does not mean that decisions and processes are necessarily inconsistent or incoherent. Given that these models are tacit, organizational actors will be unaware of inconsistencies” (Berniker & McNabb, 266:645). In the case studied, alerting the actors of their own incoherence can contribute to their emancipation following Smyth (1989) four stages for critical research.

In this research, the models suggested by Berniker and McNabb (2006) were mainly attributed to the different sort of individuals who participate in the research (students, teachers, didactic materials’ authors and AP’s managers). Data were gathered by means of interviews and focus groups, was analysed in order to define the models, identify assumptions and counter assumptions and also to define contradictions. Later a new focus group was developed according to the previous data and individuals were submitted with the contradictions related to their model in relationship with others models. Using this method, some proposals were accepted by all the groups and some proposals were rejected for others group limitations’ perceptions or for pragmatic issues (e.g. issues related to the AP budget).

2.5. Three stages’ summary.

Table 1. Research design summary.

Stage	Gathering Data				Mixed Method	Aims
	Teachers	Students	AP's managers	Materials' authors	Method	
1 st Descriptive-analytical stage	T		O	C	QA ↓ DE	Identify how participation is taught
		S			PE ↓ DE	Identify how participation is learned
2 nd	S	S	F	I	QA	Identify a shared definition for critical participation



Interpretative stage	I	I				
	I		F	I	QA	Identify why participation is taught in the way that it is taught
	I	F	F		QA	Identify why participation is learned in the way that is learned
3 rd Emancipatory stage	F	I	F	I	DI	Identify proposals and limitations in order to teach critical participation
	F	F	F	I	DI	Contrast proposals and limitations in order to teach critical participation

Notes: T: Test; S: Survey; O: Observation; D: Documentation; I: Interview; F: Focus group; QA: Qualitative analysis; DE: Descriptive statistics; PE: Pre-experimental; DI: Dialectical inquiry

3. The sample.

The sample was selected from the individuals who took part in the AP project according to a multilevel mixed methods sampling (Teddlie & Tashakkori, 2009) and was composed of four sorts of individuals: students, teachers, AP's managers and authors of teaching materials.

In the first level (first stage) I carried out a volunteer sampling between the teachers who participate in the AP project in order to survey them. As Cohen et al. (2011) suggest, sometimes it is the only possible sampling and this was the case. 20 teachers composed this first sample.

6 of these 20 teachers volunteered to participate in the second research level (interpretative stage). Therefore these six teachers were also interviewed and observed during the class. It also involved the fact that the pupils of these teachers were incorporated into the sample: 112 pupils aged from 11 to 19 from 6 different schools composed the students' sample. All these students were tested.

In the third level (emancipatory stage), I selected 3 key informants between the second level teachers' sample. The selection was done using a qualitative analysis method with the criteria to find out the three teachers whose educational aims were closer to the critical participation defined previously. These three teachers took part in a focus group.

In this third level, I also selected 12 key informants from the pupils. In this case, the selection was done according to their answers to the Kahne and Westheimer (2002) test to classify students in citizenship models. In each class, one or two students of each model defined by these authors were selected. The aim was to

have different kind of students talking about how they thought they would learn better critical participation. These 12 pupils were interviewed and three focus groups were completed.

Finally, I must explain that AP's managers and didactic materials' authors were selected from a small population according to a criterion of temporality (last authors were selected) and relevance. In this manner, the two AP's managers were interviewed and also three of the four last materials' authors.

4. Data sources.

During the AP project, I gathered data through six means: documentation, observation fieldnotes, surveys, tests, interviews and focus groups. In some cases, different techniques were selected in order to answer different questions (e.g. what do students learn? And what do teachers teach?). These cases were related to a mixed method process (Biesta, 2011). In other cases they were selected in order to triangulate data collection techniques (e.g. the survey to identify what teachers say they teach, observation to identify what teachers teach) as a proper process in a case studies design (Yin, 2009).

The documentary method was used in order to analyse the AP's didactic materials. In this sense, textbook and didactic materials are often researched in education as McCulloch (2012) states, especially in order to identify values and ideologies. In this case, the purpose was to identify the kinds of participation and teaching these materials would promote.

Secondly, observation fieldnotes were recorded from non-participant observation in the classes and in the project's activities. The observations were semi-structured because the categories analysed were determined by previous research (Cohen et al., 2011) and the qualitative observation phases described by Angrosino (2012) were followed: description, focusing phase, selective phase and saturation point.

Thirdly, I also collected data from a survey of teachers. The survey was used as a descriptive technique (Cohen et al., 2011) with the purpose of identifying how teachers teach participation and also identifying the different sorts of participation they would like to teach. Following these purposes, the survey had some closed questions based on the previous literature review (quantitative data) and also some open questions in order to identify teachers' perceptions in relation with educational aims (qualitative data). The survey was piloted in 5 citizenship teachers in order to correct some misunderstandings.

The students' test was developed with the intention of assessing students' results before and after their participation in the AP project but also to identify their

perceptions in relation with participation. I chose to work with domain-referenced tests (Schulz et al., 2011; Hahn, 1998; Westheimer & Kahne, 2004a). Even if some of these tests are criticised by some scholars (Giroux, 2006), I thought that I could overcome some of the possible weaknesses by means of interviewing the pupils about their own answers. The purpose of the test was to assess political knowledge and political skills (Schulz et al., 2011), political attitudes (Schulz et al., 2011; Hahn, 1998; Berlanga, 2009), expected participation (Schulz et al., 2011) and the predominant sort of citizenship (Westheimer & Kahne, 2004a). With regards to the assessment of political attitudes, expected participation and predominant sort of citizenship, a Likert scale was used with five analysis levels. The test was also piloted in a sample composed of 47 pupils aged between 12 and 17 years old.

Interviews were constructed in relation with the previous findings (from the survey, the test, the observations, the test and the documentary analysis). They all were semi-structured interviews. The proposal was to clarify some unclear elements from the previous data collection techniques (closed questions) but also to deepen stakeholders' perceptions and aims (open questions). Three different interviews were planned in order to interview different sort of individuals (students, teachers and didactic materials' authors). A variety of techniques to assist with interviewing were used. In the students' interview, I used vignettes because I considered that the techniques "has the capacity to 'get under the skin' of complex 'undiscussables' thought prompts" (Hurworth, 2012:179). I used concept maps when working with the authors in order to better understand their educational aims in the AP project. All the interviews were transcribed and most of them (not the students' ones) were sent to the interviewee individuals in order to allow for stakeholder review.

Focus group techniques were also conducted with students, teachers and AP's managers. This technique was selected according to its main advantage: the potential for discussions (Cohen et al., 2011) and during the focus group the interviewer took into account that all participants were able to give their own point of view. Three different focus groups were developed according to the previous data analysis and to the individuals interviewed. In the teachers and AP's managers' focus group reprocessed conceptual maps were used with the purpose to encourage the discussion between the interviewees. Focus group interviews were also submitted at stakeholder review (except the focus groups of the students).

5. Data analyses.

As I have already mentioned, data analyses were done according to three different techniques: descriptive statistical analysis, qualitative analysis and dialectical inquiry.

5.1. Descriptive analysis.

I conducted two different kinds of descriptive analysis: frequency and percentages as well as correlation tests.

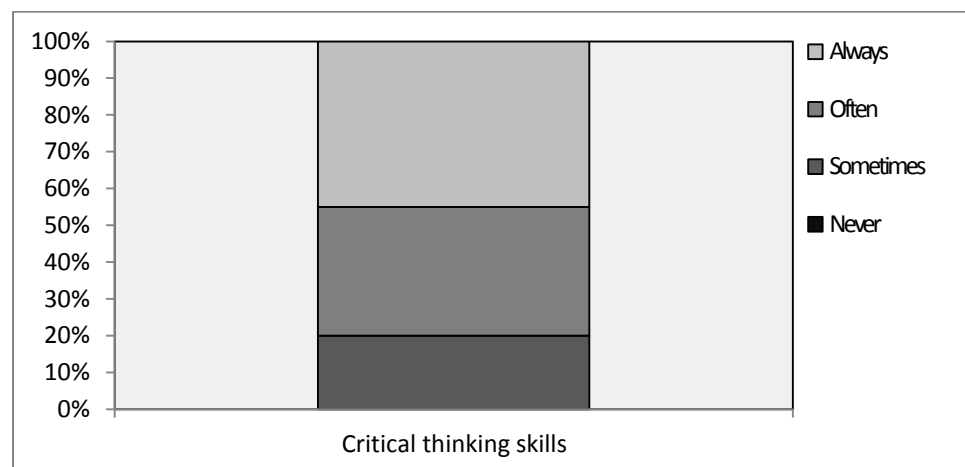
In the first case, I explored how teachers teach participation to their pupils, using the data from the teachers' survey and also the qualitative data from class observations.

In the following example, the aim was to identify the frequency of teaching some skills. In this case, I analysed data from teachers' survey just by means of frequencies and percentages tables and also by visual techniques as ordinal bar charts.

Table 2. Descriptive analysis example 1.

Critical thinking skills		
	Frequency	Percentage
Never	0	0
Sometimes	4	20,0
Often	7	35,0
Always	9	45,0
Total	20	100,0

Graph 1. Descriptive analysis example 1.



In the correlation test, I compared the results from the two students' test through bivariate analyses using the mean test (non-parametric test). In both cases, I used

the statistical software package SPSS and the decisions were taken with a statistical significance of 0.05.

Here there is an example based on the comparison between the political trust (political attitude) in the first students' test (PRE) and the second students' test (POST).

Table 3. Descriptive analysis example 2.

	N valid	Mean	Median	Deviation	Minimum	Maximum	Lost
GROUP PRE Political trust	106	2,48	2,33	,81	1,00	4,67	6
POST Political trust	100	2,18	2,33	,67	1,00	3,67	12

Table 4. Descriptive analysis example 2.

Statistical contrast ^a

	Political trust POST – Political trust PRE
Z	-3.963
Critical level (bilateral)	.000

a. Sign test

In this case, the $p\text{-value} < 0.05$, and so I conclude that the results are statistically highly significant and so that there are differences between the students' political trust in the PRE-test and the students' political trust in the POST-test..

5.2. Qualitative analysis.

I carried out qualitative analysis following the proposals done by Stake (1995), Creswell (1998), Huberman and Miles (1994) in relationship to the data analysis from case studies. In this process I followed the next steps suggested by the authors:

- (1) Creation and organization of data documents (Creswell, 1998),
- (2) Reading and first impressions about data. First codes creation (Creswell, 1998),
- (3) Case and context description (Creswell, 1998),
- (4) Direct interpretation, categorical sum and development of first classification criteria (Stake, 1995). In this step, I followed the steps described by Huberman and Miles (1994):
 - a. Data codification,
 - b. Cody scheme creation,

- c. Memorandum development to describe the codes,
 - d. Data recodification according to the new codes,
 - e. Creation of matrix nets and schemes to achieve the first interpretations.
- (5) Development of naturalistic generalizations (Stake, 1995).
 (6) Findings descriptions through text, tables and figures.

In the next example, I show partially one of the matrixes created with the intention of classifying the didactic activities used by teachers into different categories with different contrast dimensions.

In this case, the literature review (Quinquer, 2008) has allowed me to identify didactic activities as one of the key elements in teaching. Documents from class and AP observations and from teachers' interviews were organized, read and the first codes and categories were created (e.g. class discussions). With the intention of achieving a most rigorous classification into these categories, I developed the following matrix. Contrast dimensions are the codes that allowed me to classify each activity developed in class or in the AP project into one of the categories. After developing the first matrix new data was collected, and the codes, categories and the matrix were reworked.

Table 5. Qualitative analysis example 1.

DIDACTIC ACTIVITIES		Contrast dimensions						
		Who is active in class?	Pupils always...				There is always a...	
Categories	Examples		Work in pairs or groups	Expose their own job	Are involved in the community	Give their opinions or explain their own knowledge	Some kind of game	Work with some sources
Class discussion	Exploratory conversation, simulation games, debates, etc.	Students and teacher	No	No	No	Yes	No	No
Students' expositions at class	Research exposition, reading their own writings, showing their slides-presentations	Student(s)	No	Yes	No	Yes	No	No

5.3. Dialectical inquiry.

Dialectical inquiry was undertaken in order to achieve the three last objectives of this research. The process consisted in applying the main steps developed by Berniker & McNabb (2006) into the research context:

- (1) Identify the proposals A, done by the group A (for instance, teachers).
- (2) Use these proposals A, in order to formulate questions to the B group (for instance, students).
- (3) Analyse and contrast proposals A with proposals and limitations B, formulated by the B group.
- (4) Use the proposals and limitations B, in order to formulate questions to the A group.
- (5) Develop synthesis proposals (C) in coordination with group A,
- (6) Present the C proposals to group B.

As an example, I will give an example of one dialectical inquiry summary, which is the result of the above process. In this case, students and teachers made a proposal related to the AP project that was not accepted by AP’s managers. However, teachers’ proposals received a satisfactory answer from the authors.

Table 6. Dialectical inquiry example 1.

Decrease the students’ age range allowed to take part in AP project (Proposal A done by students and teachers)	It would be least diversity (Limitation B done by AP’s managers)
	Teachers can adapt didactic materials according to their own context (Proposal B done by didactic materials’ authors)
SYNTHESIS – CONCLUSIONS	
Decreasing age range of students that were allowed to take part in the AP project would contribute to homogenise the students who participate in the project but these students would lose their chance to work with different sort of pupils. There is not an agreement in relationship with this topic.	
In relationship with the didactic materials, teachers can overcome the limitations of a wide range of didactic material, adapting the contents and the activities to their context. There is an agreement in this topic between teachers and didactic materials’ authors.	

6. Data validation.

Data validation was done according with the criteria of qualitative and critical methods. To ensure data from a qualitative point of view, I followed Creswell's (1988) and Stake's (1995) works and I triangulated data collection (surveys, focus groups, interviews and observations), methods (qualitative and quantitative) and also the kind of people who belong to the sample (scholars, teachers, students and AP's managers). I also made a stakeholder review.

From a critical point of view, I followed the proposals of Kincheloe and McLaren (1994) and I tried that this research achieved the credibility in the building of reality –which means that I took into account the opinion of those who were investigated. I thought that stakeholder review would be a meaningful way to achieve it.

I also took into account the catalytic validation, which is the researcher's will that researched people are able to improve their own knowledge in order to transform it. Pointing to this catalytic validation, I returned the main findings to the researched people through some descriptive analyses and certifications.

7. Ethical considerations.

Ethical considerations in this research were taken in relationship with two main targets (Cohen et al., 2011):

- (1) Responsibility to research and other researchers:
 - a. Main amount of data is included in the annexes. These include the data transcriptions as well as the main data analysis. Hence, data can be checked by other researchers.
 - b. All the quotations are referenced.
 - c. There has not been any kind of censorship or interference by those who promote the AP project.
- (2) Responsibility to participants:
 - a. All the participants have been informed about the main aims of this research.
 - b. All the participants have given fully informed consent.
 - c. All the participants have had the right to withdraw the research at any time. Some of the students used their right in order to avoid answering some of the test questions.
 - d. Anonymity has been taken into account. All the participants quoted are referred to using pseudonyms.

- e. The participants have been informed and their agreement has been gained to use a pseudonym in order to quote them.
- f. All the participants have been thanked for their participation in the research.
- g. All the participants (except students) have had time to review their comments in the interviews and in the focus groups.
- h. All the teachers and students who have participated in the research have received a research participants' certificate and also a few review of their answers' analysis.

III Main findings.

1. **Suggesting a shared and meaningful definition for critical participation.**

Data analyses suggest that there are three different kinds of participation according to students, teachers, AP's managers and scholars. The whole sample including all these individuals was considered in just one group in order to achieve a shared definition for all of them.

This typology has been constructed in relationship with four different topics related to participation: (1) the purposes, (2) the aims that people have when decide to participate, (3) the mechanisms or kind of actions that people use when they participate and (4) the participation's assessment in relationship with democracy and the ones who participate in it.

Following data analyses and these four different topics, I suggest naming each of these types in accordance with the participation's purpose: (a) Participation Oriented to Stability, (b) Participation Oriented to the Improving of social and individual welfare, and (c) Participation Oriented to Change and social justice (critical participation).

The first type, Participation Oriented to Stability, is mostly defined by students and it can be defined as "The act to intervene – through any kind of action which is legal, institutionalized and doesn't violate human rights - in the conflict regulation process which affects any sort of community and which encourages people to give their own points of view in order to solve conflicts and to contribute to stability".

Teachers and students define the second type of participation that data analyses suggest as "The act to intervene - through any kind of action which is legal and doesn't violate human rights - in the conflict regulation process which affects any sort of community and which promote democratic values and capacities and

involvement in society in order to contribute towards easing conflicts and to contribute to social and individual welfare”.

Finally, the entire collective who took part in the research has defined the critical participation: some students, some teachers and the three scholars and the two AP's managers who were interviewed. According to them, critical/radical participation is the “the enlightened act to intervene –through any kind of action which doesn't violate human rights- in the conflict regulation process which affects any sort of community and which contributes to empowerment and to highlighting these and others conflicts in order to fight for social justice”. I must identify that the fourth and fifth objective of this research is based on this definition.

2. Identify how teachers teach participation in the AP context and why they do it like this.

In order to identify the teaching practices done in all the AP's context, I gathered different kinds of data: from teaching materials, from classes and from the meetings where students take part.

In relation to the contents selected with the purpose to teach engagement, data analyses suggest that:

- (1) Contents are mainly selected by didactic materials. Teachers and meeting organizers select the contents and skills that already appear in these materials.
- (2) Some content related to controversial issues, politics and power appear in the classes and in the students' meetings without a systematic approach. It means that students introduce the contents and teachers and meeting's coordinators give their own opinions about them, without having planned it before.
- (3) Some skills are taught in order to teach participation, especially communication skills and solving problems skills. However, few teachers teach critical thinking skills to their pupils.
- (4) Teachers don't teach attitudes and values as contents, but they do teach in the sort of classroom climate they generate. Most of the time, teachers are awarded in this kind of teaching, but sometimes they aren't taken into account, especially because of time and discipline limitations. The most taught attitudes are sense of duty and political efficacy.

According to our data analyses the main teaching practices used by teachers are:

- (1) Class discussions. Teachers and students' meetings coordinators use class discussions in order to know the previous knowledge, attitudes and values that their pupils have.

- (2) Students' expositions. Teachers and students' meetings managers use students' expositions in order to improve students' communication skills.
- (3) Masterclasses. Teachers use masterclasses mainly to introduce new content.
- (4) Community learning. Some teachers try to teach through community learning activities, although they don't have the resources and the tools to do it. In most of these cases, teachers promote that some interesting person from the community speaks to the students and it become a masterclass.

3. Identify students' learning.

I have done a bivariate analyses using data from the two students' surveys (one of them was done in October 2011, before the AP, and the other one was done in May 2012, after the AP). The data analyses suggest that:

- (1) All the students increase their political knowledge and decrease their political trust. There are no significant changes in political skills, other political attitudes (as political efficacy, sense of duty, community concern and political interest) and expected participation.
- (2) Only the males increase the expected information participation and also their political knowledge while only females increase their internal political efficacy, but even though like this, their internal political efficacy is lower than that of the boys.
- (3) The youngest students (aged 11 and 12) learn more political knowledge and skills. The students who are aged 13-14 are the ones who have a biggest decrease in their political trust. The oldest students (aged 15-16) learn something that makes them have less expected electoral participation.
- (4) The students who went to the AP students' meetings learn more political skills and increase their political interest. The students who didn't participate in the AP students' meetings learn more political knowledge and they decrease external political efficacy and political trust.

Using this data analyses, I decided to ask students, teachers and AP's managers about the reasons they thought might explain these findings. Then, I also analysed their answers in order to have a more interpretative approach. According to this second analysis:

- (1) Students learn political knowledge because of: (1) the classes they have been studying in order to prepare AP's meetings –which involves content as controversial issues, politics and power, and where they use class discussions-, (2) the social, political and economic context where they live, (3) the economic effects of Spanish crisis in the schools, and (4) the news in media related to Spanish crisis.
- (2) Students decrease their political trust because of: (1) the social, political and economic context where they live, (2) their increase in political knowledge, (3)

their participation in the AP project where politicians say something beautiful that is not proved later in their actions.

- (3) Male students learn more political knowledge and their expected informative participation is higher because of: (1) the survey has been done in relation with male assessment, and (2) there are fewer females participating in political activities.
- (4) The youngest students learn more political knowledge and skills because their level was lower before and so they have more chances to improve it.
- (5) Students aged 13-14 decrease their political trust in a more evident way because at this age their general trust is decreasing and they are more sceptical.
- (6) Some students learn more political skills because of their participation in AP students' meetings.
- (7) Some students increase their political interest when they follow the media in class and then discuss it.

4. Analysing how critical participation may be taught.

I also interviewed teachers, students and AP's managers in order to understand their proposals to promote critical participation learning. Their perceptions were contrasted with others' group perception by means of dialectic analysis. My data analyses according to this dialectic analyses suggest that:

- (1) In relation to the content:
 - a. Teachers should teach content as participation (mechanisms, causes and consequences of the use of these mechanisms), politics (not so related to the political system and more related to current politics), power (from a conceptual point of view but also in trying to empower students) and controversial issues. All these contents should be taught from a deep approach, which means that students should learn how to identify, analyse, value and act in relationship with every content.
 - b. Teachers should also teach skills, mainly communication skills (to allow students to understand political messages and to give their own opinions), critical and creative skills (in order to achieve a critical understating about politics and participation mechanisms), problem solving skills (which means knowing how to deal with conflicts without understanding that conflict is something negative) and participation skills (how to organize themselves in order to participate in society as individuals or as community).
 - c. Teachers should try to teach some political attitudes as internal political efficacy (in order to empower their students) and also teach community concerns (related to the social justice values). But teachers

shouldn't try to teach political trust or external political efficacy without a critical approach related to the reality.

- (2) In relation to the didactic strategies/activities:
 - a. Teachers should promote class discussions related to current, social, economic and political topics. This strategy would contribute to the students' learning of communication skills.
 - b. Teachers should use community-learning activities, mainly related to going out from the school and they should become more engaged in the students' community.
 - c. Class discussions and community-learning activities could be related to each other. By this I mean, teachers could teach using class discussions some contents related to the students' community and they could later use community-learning in order to encourage this learning and critical participation.
- (3) In relation to the school culture:
 - a. Teachers should be seen by their students as political activists and they should try to overcome the discouragement related to the crisis context.
 - b. Teachers and students should try to have more confident relationships.

5. Analysing who citizenship education projects, school organization and teachers' education can contribute to critical participation.

I also interviewed teachers, students, scholars and AP's managers in order to know which were their proposals to promote critical participation in a wider approach. The data analysis also was done using the dialectical analyses already mentioned. My data analyses suggest that:

- (1) In relationship with educational projects as the AP, stakeholders think that these projects should:
 - a. Incorporate contents directly related to participation contents (power, politics, participation, participation skills, political interest, etc.).
 - b. Try to link students' previous participation with the contents selected.
 - c. Allow policymakers, teachers and students to work cooperatively in order to create and develop these projects.
 - d. Incorporate not only students' education but also teachers' professional development.
- (2) The schools should try to:
 - a. Improve the democratic culture inside the schools. This means allowing the students to decide about what will happen inside the schools and the classes.
 - b. Open the school to the community and try to have more input from this or these communities.

- (3) Teacher education should try to:
 - a. Use more consciously the previous research in order to teach teachers what scholars already know about participation teaching and learning.
 - b. Engage future students in society because they also teach by example themselves.

6. Contribute to teachers and AP managers' emancipation in order to teach critical participation in the AP's context.

Using the dialectical inquiry, I have tried to contribute to the improvement of critical participation teaching and learning in AP's context. This means that most of the investigated individuals have received some proposals from other individuals who also take part in the AP project. According to this process and the proposals done in this research' context, AP's managers have decided to incorporate news elements to the AP project. Mainly, they have decided:

- a. Incorporate contents directly related to participation contents (power, politics, participation, participation skills, political interest, etc.) in the next AP.
- b. Incorporate students' associations and trade unions into the project.
- c. Incorporate not only students' education but also teachers' professional development in the project in order to improve participation teaching.

PRIMERA PART

ORIGEN I ESTRUCTURA D'AQUESTA INVESTIGACIÓ

“Al saber tú, al asumir tú que ya sabes lo que va a pasar... Es como... Si yo hago esto, no va cambiar nada, no va cambiar absolutamente nada de lo que va pasar... Porque no está en mis manos...”

Gisela, 16 anys

En aquesta primera part de la tesi descripció els motius que m'han portat a desenvolupar una recerca sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació, motius que ja he anticipat amb la cita anterior. Així mateix, també identifico els perquè de la pertinença i la rellevància d'estudiar aquest problema des de la Didàctica de les Ciències Socials. Finalment, faig una breu descripció de l'estructura d'aquesta tesi a fi d'ubicar el lector en les diferents parts, capítols i apartats que la conformen.

INTRODUCCIÓ I JUSTIFICACIÓ

- I. L'origen d'aquesta investigació.*
- II. Ubicació de la recerca dins de les línies d'investigació en Didàctica de les Ciències Socials.*
- III. Justificació de la investigació.*
- IV. Estructura de la investigació.*

I L'origen d'aquesta investigació.

Aquesta investigació és fruit d'un procés d'aprenentatge iniciat el dia que vaig realitzar les meves primeres pràctiques com a docent i alumna del CAP el curs 2006-2007. A partir d'aquell moment, diferents fets m'han conduït a aquest punt: la superació de les oposicions de professora de Geografia i Història, el treball com a docent de Ciències Socials durant els cursos 2007/08, 2008/09 i 2009/10, la realització dels cursos de Doctorat el curs 2008/09, l'obtenció d'una beca de Formació del Professorat Universitari (FPU) el novembre del 2011, la presentació del Treball de Recerca el desembre del 2011 i el meu procés d'aprenentatge des d'aquell moment fins ara en el context de la Unitat Departamental de Didàctica de les Ciències Socials (UAB) i en el grup de recerca GREDICS.

A més a més, durant aquest període (2006-2013), al món en general i a Espanya en particular s'han succeït una sèrie de fets que considero cabdals: una crisi econòmica i política de projecció global i de dimensions més que considerables, una sèrie de revoltes al món àrab on s'ha lluitat per aconseguir societats més democràtiques, un moviment de ciutadans "indignats" que reclamen una democràcia més participativa amb poder sobre els temes polítics i també econòmics, algunes reivindicacions socials i nacionals i, per últim, un progressiu atac de la societat del benestar espanyola causat en part per la mateixa crisi i en part pels canvis de govern a nivell local, autonòmic i estatal i per les polítiques neoliberals que defensen.

Tots i cadascun d'aquests fets em van orientar i m'han seguit encoratjant a realitzar una investigació centrada en l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació democràtica:

- els meus alumnes em van demostrar que els joves tenen la capacitat per comprendre de manera crítica el món en què viuen, però que els manquen eines i els sobra escepticisme per creure que ells poden ser agents dels canvis socials,
- la crisi econòmica i política, el creixement del neoliberalisme, les polítiques d'austeritat i els seus efectes em va portar a pensar que ara més que mai la societat necessita lluitar i fer valer la seva sobirania política per defensar l'estat del benestar i per esdevenir també sobirana en matèria econòmica,
- els "indignats", la primavera àrab, el procés de democratització islandès, la constitució de nous moviments socials (STOP desnonaments, la Marea groga, Dempeus per la salut pública, etc.), l'ascens d'alguns partits polítics per oferir una alternativa d'esquerres al bipartidisme occidental hegemònic en les últimes dècades del segle XX (Siritza a Grècia, Front de Gauche francès) van posar de manifest que són moltes les persones que estan disposades a mobilitzar-se, no només per protegir o reclamar un estat del

benestar fort, sinó també per seguir progressant vers una democràcia més participativa i justa,

- el meu Treball de Recerca¹ va confirmar els meus supòsits sobre la desconfiança dels joves amb la política i la manca de coneixement pel que fa als mecanismes de participació i va fer palès que l'educació té un rol molt important en el foment de l'educació democràtica dels joves però que el sistema educatiu, l'escola i els mateixos docents tenen dificultats per afrontar aquesta responsabilitat,
- els meus mestres en Didàctica, especialment el meu director de tesi, van ajudar-me a identificar diferents projectes que s'han desenvolupat a partir d'inquietuds similars a les meves i concretament, van posar-me en contacte amb els coordinadors d'un d'aquests projectes (L'Audiència Pública als nois i noies de la ciutat de Barcelona) que ha servit de cas d'estudi d'aquesta investigació.

He de dir, però, que tot i que aquesta retrospectiva pot semblar indicar que aquest ha estat un procés lineal, res més lluny de la realitat. Aquest ha estat un procés d'anades i vingudes especialment pel que fa als meus objectius i les meves esperances, i la realitat pragmàtica amb que aquests han topat reiterades vegades. Des del meu punt de vista, aquestes anades i vingudes han contribuït a que m'adonés d'algunes de les dificultats que han d'afrontar les investigacions educatives, especialment pel que fa als dificultats de treballar sobre el terreny i de generar expectatives desproporcionades.

II Ubicació d'aquesta investigació dins de les línies de recerca en Didàctica de les Ciències Socials.

1. Introducció.

Per ubicar una investigació en el context de les recerques en Didàctica de les Ciències Socials crec que s'han de tenir en compte tres dimensions diferents: les persones o la temàtica estudiada, la disciplina d'estudi i el paradigma científic.

En aquesta primera dimensió, Pagès (1997) ha classificat les recerques en base a si fan referència a l'alumnat o al professorat. Per altra banda, Prats (2003) classifica el camp d'estudi de la Didàctica de les Ciències Socials en les següents àrees: (1) disseny i desenvolupament curricular en les diverses etapes, àrees i disciplines educatives; (2) construcció de conceptes i elements que centrin el contingut

¹ "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", dirigit per Joan Pagès i defensat el desembre del 2010

relacional i polivalent de la Didàctica de les Ciències Socials; (3) estudi sobre comportament i desenvolupament de la professionalitat docent en referència la Història, la Geografia i les Ciències Socials; (4) investigacions lligades a les concepcions d'Història, Geografia i Ciències Socials i a la seva avaluació; i (5) investigacions sobre la didàctica del patrimoni.

També en aquesta primera dimensió, Gérin-Grataloup i Tutiaux-Guillon (2001), en un article sobre els camps d'estudi de la Didàctica de les Ciències Socials, identifiquen 7 diferents àrees d'investigació: (1) l'objecte de l'ensenyament; (2) els recursos de l'ensenyament; (3) les produccions de l'alumnat; (4) les situacions d'ensenyament i aprenentatge; (5) les representacions socials; (6) la funcionalitat de les disciplines; i (7) la formació en didàctica.

Tenint en compte aquestes tres classificacions sobre la primera dimensió, en aquesta recerca investigo: (1) què sap i què aprèn l'alumnat, (2) què pensa i què ensenya el professorat (que inclou el comportament i el desenvolupament professional dels docents) i (3) les situacions d'ensenyament i aprenentatge.

En segon lloc, en Didàctica de les Ciències Socials s'estudien diferents disciplines essent les més freqüents la Història i la Geografia, però sense poder oblidar altres àrees com l'Educació per a la Ciutadania, la Política, l'Art, l'Economia, etc. Aquesta recerca s'ubica també en les línies d'investigació sobre Educació per a la Ciutadania tot i que això no vol dir que no s'utilitzin conceptes procedents d'altres àrees com la Història, la Geografia o la Política.

Finalment, aquesta investigació s'ubica en el paradigma crític de la investigació educativa.

2. Les línies de recerca sobre l'alumnat i sobre el professorat.

2.1. Les línies de recerca sobre què saben i què aprenen els alumnes.

D'acord amb Pagès (1997) existeix una línia d'investigació en Didàctica de les Ciències Socials anomenada *què saben i què aprenen els alumnes*. Aquesta línia de recerca pot dividir-se al seu torn en dues: (1) les representacions socials de l'alumnat com a punt de partida, i (2) els problemes d'aprenentatge de les Ciències Socials. En aquest sentit, cal esmentar que el Treball de Recerca que donà origen a aquesta investigació (Sant, 2010) indagava les representacions socials de l'alumnat –formava part del primer camp d'estudi- i que la present recerca, en canvi, pretén esbrinar com es pot formar els alumnes en la participació –fet que ubicaria aquesta recerca en el que Pagès anomena “els problemes d'aprenentatge de les Ciències Socials”. D'acord amb Pagès, aquest camp ha estat molt fructífer en la investigació

de l'ensenyament de conceptes històrics² però menys productiu en altres disciplines d'estudi.

Pel que fa als principals manuals de Didàctica de les Ciències Socials, he analitzat dos *handbooks*: l'editat per Shaver (1991) i l'editat per Levstik i Tyson (2008). Concretament, a Shaver (1991) he consultat els següents capítols que tracten sobre el què saben i el què aprenen els alumnes: (1) *Achieving thinking and decision-making objectives in social studies*; (2) *Achieving social studies affective aims*; (3) *Knowledge and concept development in social studies*; (4) *Impacts on social and political participation*.

Al *handbook* de Levstik i Tyson (2008), he identificat cinc capítols que tracten sobre l'aprenentatge dels alumnes i que són útils per aquesta investigació: (1) *What happens in social studies classrooms? Research on k-12 social studies practice*; (2) *Knowing and doing in democratic citizenship education*; (3) *International political socialization research*; (4) *Service-learning*; (5) *Controversial issues and democratic discourse*.

2.2. Les línies de recerca sobre el professorat.

Thornton (1991) considera que les investigacions sobre el pensament i la pràctica dels professors de Ciències Socials es classifiquen en tres àmbits: (1) el significat de les Ciències Socials; (2) la planificació d'aula; i (3) l'ensenyament. En aquesta recerca, tinc en compte els tres àmbits donat que pretenc indagar quines són les pràctiques del professorat i el per què d'aquestes pràctiques –pregunta que inclou en sí mateixa les finalitats dels docents en ensenyar i la planificació d'aquests.

En referència als *handbooks* internacionals, a Shaver he identificat els següents capítols sobre les pràctiques del professorat: (1) *Teacher characteristics and social studies education*; (2) *Teacher as curricular- instructional gatekeeper in social studies*; i (3) *Teacher competence for social studies*. A Levstik y Tyson (2008) en canvi, només he observat dos capítols que tracten sobre el professorat i en ambdós casos sobre la formació d'aquests (inicial o permanent): (1) *The education of social studies teachers*, i (2) *The professional development of social studies teachers*.

2.3. La recerca sobre les situacions d'ensenyament i aprenentatge de la participació.

En aquest àmbit he identificat algunes investigacions prèvies, especialment en el món anglosaxó –moltes d'elles vinculades a l'avaluació de materials curriculars– en les quals es van facilitar al professorat materials, propostes curriculars i estratègies didàctiques i es van avaluar els resultats d'aquests, considerant també el rol del docent en la selecció, planificació i desenvolupament dels mateixos. En

² Veure Carretero (1993), Jacott i Carretero (1993), Carretero et al. (1994), Voss et al., (1994), Santisteban (2005), etc.

aquesta línia trobem dos grans grups d'investigacions: (1) aquelles en què es va facilitar directament una proposta o material curricular; i (2) aquelles en què es va avaluar la utilització de determinades estratègies o situacions d'ensenyament i aprenentatge.

En el primer grup destaquen l'avaluació de diferents propostes curriculars com ara els projectes estadunidencs *We the People*, *Project Citizen*, *Civitas*, etc. o altres recerques molt més pròximes en què comunitats de professors i investigadors van elaborar i dur a la pràctica determinats materials com ara els treballs de GREDICS –Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials- sobre pensament històric i ensenyament de la política publicats, per exemple, per González, Henríquez i Pagès (2007) o Santisteban i Pagès (2007).

Pel que fa al segon grup –l'avaluació de determinades estratègies o situacions d'ensenyament i aprenentatge- el *handbook* de Shaver (1991) conté una secció completa anomenada “components d'instrucció” en la qual s'hi troben els següents capítols: (1) Interacció i discurs a l'aula de Ciències Socials; (2) Les tecnologies interactives en Ciències Socials; (3) Els jocs i les simulacions en les Ciències Socials; (4) L'organització de la classe per a les Ciències Socials; i (5) L'aprenentatge comunitari per a les Ciències Socials. A més a més, també existeix un altre capítol en una secció diferent anomenat “les qüestions controvertides en les Ciències Socials”.

Al *handbook* de Levstik i Tyson (2008) també contenen capítols destinats a l'avaluació de determinades estratègies d'aprenentatge. Concretament n'hi ha un destinat a l'aprenentatge-servei i un altre sobre les qüestions controvertides i el discurs democràtic.

3. Les línies de recerca sobre Educació per a la Ciutadania.

Les classificacions espanyoles que he consultat (Pagès, 1997; Prats, 2003; Henríquez i Pagès, 2004) no utilitzen aquesta dimensió –la disciplina o contingut a ensenyar i a aprendre- per classificar les línies de recerca. Segurament això es deu a la voluntat de no fragmentar l'àrea de la Didàctica de les Ciències Socials. No obstant això, a Espanya s'han realitzat nombroses investigacions sobre l'Educació per a la Ciutadania. Concretament, en el departament universitari on es realitza aquesta recerca s'han creat diferents estudis sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de l'Educació per a la Ciutadania. La primera i origen de totes les altres fou una investigació finançada pel Ministerio de Educación y Ciencia i dirigida per Joan Pagès titulada: “Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria” (Plan Nacional I+D+I 2004-2008). Aquesta recerca tenia dos objectius bàsics: identificar els coneixements polítics que tenia i hauria de tenir l'alumnat i formar al professorat al respecte (Pagès, 2004:7). A partir d'aquesta, s'han realitzat diferents recerques en el Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials de la UAB que segueixen aquesta línia d'estudi.

Entre elles hi trobem Pagès (2005), Oller i Pagès (2007), Pagès i Oller (2007), Santisteban i Pagès (2009a i 2009b) i Pagès i Santisteban (2010), així com les següents investigacions i treballs de recerca:

- “El desarrollo de la competencia social y ciudadana: problemas sociales y pensamiento histórico y social”. Recerca finançada pel MICINN (I+D+I) i dirigida per Antoni Santisteban.
- J. Pagès. Director del treball de recerca de Joan Berlanga Sarraseca : *El sentit del deure i de la responsabilitat a l'ensenyament secundari: una qüestió pendent ?*, Programa de doctorat en Didàctica de les Ciències Socials, 4 de juny de 2009.
- J. Pagès. Director del treball de recerca de Josep M^a Tortajada Estruch : *L'educació per a la ciutadania: una anàlisi del currículum.* , Programa de doctorat en Didàctica de les Ciències Socials, 4 de juny de 2009.
- A. Santisteban. Director del treball de recerca de Gustavo González: *¿Qué piensa el profesorado de secundaria sobre la asignatura de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos?*, Programa de doctorat en Didàctica de les Ciències Socials, març del 2009.

He d'esmentar que aquesta tesi és hereva parcialment de totes aquestes investigacions realitzades amb anterioritat.

Al món anglosaxó, amb uns recursos bastant més grans que a Espanya, és bastant més habitual classificar les investigacions en base a l'objecte d'ensenyament i aprenentatge, és a dir, als continguts que es pretenen ensenyar. Així, el *handbook* de Shaver (1991) té dos capítols que es vinculen directament amb l'ensenyament i l'aprenentatge de l'Educació per a la Ciutadania: (1) impactes en la participació social i política; i (2) l'ensenyament de la llei, el civisme i el govern. A més a més, també s'hi troben dos altres capítols que tenen una relació directa: (1) Assolint capacitats de pensament i presa de decisions en les Ciències Socials; i (2) Assolint valors, empatia i desenvolupament moral a través de les Ciències Socials.

En el *handbook* de Levstik i Tyson (2008) hi ha una secció complerta anomenada “Competències cíviques en les democràcies plurals”. Aquesta secció té cinc capítols que es vinculen, d'una manera o altra, a l'ensenyament i l'aprenentatge de l'Educació per la Ciutadania.

Per altra banda, existeix el *handbook* d'Arthur, Davies i Hahn (2008) dedicat en exclusivitat a l'ensenyament i l'aprenentatge de l'Educació per a la Ciutadania que també he tingut en compte en aquesta recerca.

He emprat totes aquestes recerques i informacions per construir el marc teòric d'aquesta investigació tal i com especifico en el capítol corresponent.

4. El paradigma crític de la investigació educativa.

La teoria crítica és una teoria filosòfica nascuda a partir dels postulats de l'escola de Frankfurt a principis del segle XX. Un dels principals pensadors de la teoria, Max Horkheimer (2000) defineix aquesta teoria com:

“una actividad ético-político de orden distinto al explicativo: una reflexión valorativa, en sentido positivo o negativo, de una realidad a cuyo conocimiento el crítico accede por la vía, precisamente, de la teoría. Que *en cuanto tal* es praxiológicamente neutral y de alcance necesariamente parcial, desde luego. Tal teoría –cuyo paradigma último habría que buscar en las teorías científico-naturales- sería, por tanto, y en suma, uno de los presupuestos de la crítica: el *cognoscitivo*. (Un presupuesto que, en cualquier caso, no se confundiría con ella ni la integraría en su marco interno.) El otro presupuesto de la misma tendría que buscarse, por supuesto, en los principios ético-políticos asumidos, en los códigos o estándares morales que, en cuanto tal actividad valorativa, habrían de orientarla” (2000:17).

D'aquesta definició se'n poden extreure alguns dels principis bàsics de la teoria crítica: (1) és impossible observar i analitzar cap realitat “objectivament”, ja que qualsevol observador no deixa de ser un subjecte social que pertany a una realitat, (2) els subjectes es basen i s'han de basar en una sèrie de codis o estàndards morals, (3) la teoria serveix per ser duta a la pràctica. Així doncs, la teoria crítica defensa que els investigadors han d'observar la realitat tenint en compte que en formen part i l'objectiu d'aquesta observació no és altre que la transformació de la societat en base a uns principis ètico-polítics.

Segons Cherryholmes (1991) cal distingir entre una investigació crítica i una investigació basada en el paradigma de la teoria crítica. De fet, per a l'autora tota investigació hauria de ser crítica, mentre que no totes les recerques tenen perquè basar-se en el paradigma teòric de la teoria crítica. Seguint amb Cherryholmes,

“although critical theorists and researchers³ do not dispute the existence of underlying structures, they break with structuralism in several ways. Critical theorists are not value neutral, ahistorical in their analyses, or uninterested in producing social structural changes” (1991:45).

Aquesta recerca s'ubica doncs dins el paradigma filosòfic de la teoria crítica: no pretén ser neutral, ahistòrica i sí que té un clar interès en contribuir a la transformació de les estructures socials.

Dins del paradigma crític, s'han realitzat diversos articles i llibres vinculats a la Didàctica de les Ciències Socials o dels Social Studies estatunidencs. Cherryholmes identifica entre els principals autors a Apple⁴, Popkewitz (1977 i 1988), Giroux (2005), Cherryholmes (1980) i Wood (1985).

Tot i que bona part dels autors crítics esmentats –i dels no esmentats- no fan investigacions purament didàctiques sinó de sociologia de l'educació, sí que

³ Cherryholmes es refereix als teòrics i investigadors que segueixen el paradigma de la teoria crítica.

⁴ Veure, per exemple, Apple (1996) o (2000).

existeixen algunes recerques didàctiques interessants en el context d'aquesta tesi. En aquest sentit cal destacar Cherryholmes (1980), Wood (1985), Ross (1987) i Kahne i Westheimer (2006).

En el context europeu, també s'han realitzat investigacions des del paradigma crític de l'educació. Concretament, he identificat tres tipus d'investigacions: 1) recerques –tant teòriques com pràctiques– que poden ubicar-se en el model crític de la Didàctica de les Ciències Socials tot i que no des d'un punt de vista explícit de la teoria crítica, 2) recerques més teòriques explícitament identificades amb la teoria crítica que analitzen l'evolució de la didàctica o analitzen els continguts de llibres de text i currículums oficials, i 3) recerques que es situen explícitament en la perspectiva crítica i que tenen un enfocament més pràctic.

Dins del primer grup, puc ubicar-hi diverses recerques realitzades per autors com Audigier, Tutiaux-Guillon, o els diferents membres de GREDICS de la UAB. Així, podem destacar estudis com “L’histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique” (Tutiaux-Guillon, 2003), “Les contenus d’enseignement plus que jamais en question” (Audigier, 2001) o els diferents articles fruit de la investigació “¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria?” finançada pel MEC i dirigida per Joan Pagès.

En el segon grup, a Espanya hi ha un actiu grup de professors i educadors de Ciències Socials anomenat Fedicaria que seguint l'estela dels teòrics nord-americans han realitzat diferents anàlisis teòrics de la Didàctica de la Història. Entre els autors que s'engloben en aquesta tradició hi trobem R. Cuesta, X. Souto o J. Merchán.

Finalment, a Europa també s'han realitzat algunes investigacions pràctiques basades en la teoria crítica sobretot des de la Investigació-acció. Un bon exemple és Boixader (2005) o González Valencia (2012), ambdós membres de GREDICS.

III Justificació de la investigació.

1. Es pot ensenyar a participar des de les Ciències Socials en el context escolar?

Una de les primeres preguntes que poden sorgir sobre una tesi titulada “L'ensenyament i l'aprenentatge de la participació democràtica” és “es pot ensenyar a participar?”. A més a més, si aquesta tesi s'ubica en l'àrea de la Didàctica de les Ciències Socials la pregunta es pot concretar en “es pot ensenyar a participar en el context escolar de l'ensenyament de les Ciències Socials?”. Per

respondre a aquestes preguntes, he considerat oportú remetre'm a les Ciències Socials, Polítiques i Psicològiques que han analitzat aquesta qüestió.

Des d'aquestes àrees s'han analitzat diferents vincles entre la participació i l'ensenyament escolar. Per una banda, essencialment els psicòlegs i els sociòlegs han analitzat com les persones adquireixen els seus patrons de conducta polítics (socialització política) i, per altra banda, els politòlegs s'han interessat pels factors que condicionen la participació de les persones.

1.1. És l'escola un agent socialitzador?

Els politòlegs i sociòlegs vinculats al paradigma estructural-funcionalista empenen el terme de cultura política definit per Almond i Verba (1970 i 1992) per definir les ideologies que dirigeixen l'acció política de les persones i per tant la seva participació. En aquesta àrea, el procés pel qual les persones adquireixen aquesta cultura política s'anomena "socialització política". La socialització política es pot definir, segons Magre i Martínez (1996) com el "conjunto de procesos de interiorización de la realidad, de identificación con los roles atribuidos a cada persona en la estructura social y de transmisión de la cultura de una generación a otra [...] no funciona como un simple mecanismo de reproducción de lo existente, sino que representa un instrumento importante de reorganización e reinterpretación de la información recibida" (Magre i Martínez, 1996:270).

Un dels agents socials que s'ha analitzat tradicionalment com a agent socialitzador d'aquest procés és l'escola. En aquest sentit, existeix una important controvèrsia entre aquells que consideren que l'escola és un fort agent de socialització política (Hess i Torney, 1967) i els que li atribueixen un pes minoritari (Gallatin, 1980; Pagès i Oller, 2007; Mannarini et al., 2008).

No obstant això, els resultats del meu treball de recerca (Sant, 2010) semblen indicar que en el cas de la participació, l'escola pot tenir un pes rellevant quan la família no vol o no pot actuar com a agent de socialització.

Diferents investigadors han intentat observar com l'escola actua en aquest procés de socialització. Així, per a Kerr (2004) existeixen tres models que expliquen la socialització política a l'escola: el model del procés democràtic, el model de l'eficàcia de l'escola i el model de la participació cívica i el coneixement cívic. Per a l'autor, el primer model (Torney-Purta et al., 2001a; Kerr et al., 2002) defensa que la participació activa en el context escolar (a l'aula i a l'escola) promou la participació de l'alumnat. El segon model, també defensat pels mateixos autors, afirma que si l'alumnat entén que la seva participació té un impacte en l'entorn escolar això pot influir en la confiança que tenen en la seva participació i per tant augmentar-la. Finalment, el tercer model –també dels mateixos autors–, afirma que l'educació en política i, per tant, l'augment dels coneixements polítics pot tenir un impacte en la participació de l'alumnat.

A priori, aquesta socialització podria venir determinada per diferents factors: (1) l'estructura i el funcionament de l'escola; (2) el currículum explícit i els materials escolars; (3) les estratègies d'aprenentatge utilitzades a les aules; (4) l'anomenat currículum ocult o les relacions establertes a l'aula entre professorat i alumnes i entre els alumnes.

Per Zevin (1983:124), “how one is taught seems to mean more than what is presented” o en altre paraules, el currículum explícit i dels materials escolars –entre ells, els llibres de text- semblen tenir alguna incidència en els coneixements dels alumnes però cap efecte sobre les creences, les orientacions afectives i valoratives d'aquests. Segons Zevin (1983), això s'explica, en part, degut a que els llibres de text acostumen a mostrar una imatge idealitzada de la política; mentre que a partir de l'adolescència els joves es tornen més escèptics i crítics amb el sistema, fet que fa que es creï una distància insalvable entre ells.

Per altra banda, segons Torney-Purta i Orozco (2001), les escoles poden modelar les pràctiques democràtiques i promoure la participació. Més concretament, Benton et al. (2008) descriuen que aquest procés es produeix d'una manera indirecta, treballant sobre el currículum ocult, i incidint sobre les creences i orientacions afectives i valoratives dels joves.

D'acord amb totes aquestes investigacions, considero que es pot justificar la investigació sobre l'ensenyament de la participació en el context escolar ja que si bé les investigacions existents no demostren de manera evident que l'escola, pot contribuir a que les persones participin, tampoc demostren el contrari. A més a més, la funció de l'escola com agent socialitzador es dona tant en: (1) l'estructura escolar, (2) les pràctiques d'ensenyament, (3) els continguts escolars i (4) el currículum ocult. En aquest sentit, considero que la Didàctica de les Ciències Socials que té entre els seus objectius d'investigació els tres darrers elements, és una de les àrees adequades per investigar aquest tòpic.

Si Roberston (2008) té raó quan afirma que “Education has been identified as both part of the cause of the corrent State of democràtic political participation and as part of the potential solution, although where the solutions lies is contested” (2008:27), investigar sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació no és només possible, sinó també necessari per a nosaltres.

1.2. Es poden aprendre els factors que condicionen la participació?

Per una banda, els politòlegs han investigat quins són els factors que condicionen la participació. En aquest camp, els paradigmes estructural-funcionalista i el paradigma fenomenològic han donat explicacions diferents a la pregunta que encapçala aquest apartat.

Per altra banda, els investigadors del paradigma estructural-funcionalista han explicat els factors que condicionen la participació de les persones a través de cinc

models teòrics diferents (Whiteley, 2005)⁵. D'acord amb aquests models, les persones decideixen (o no) participar essencialment en base a la tinença (o no) de determinades orientacions cognitives, afectives i valoratives així com algunes estructures socials. Aquestes propostes teòriques han identificat un nombre considerable d'orientacions: els coneixements polítics (Pattie et al., 2004; Nie et al., 1996), les habilitats polítiques (Verba et al., 1978; Verba et al., 1995), l'eficàcia política subjectiva⁶ (Verba et al., 1978; Verba et al., 1995) l'interès per la política (Verba et al., 1978; Verba et al., 1995; Pattie et al., 2004), la satisfacció amb la política (Putnam, 1993; Pattie et al., 2004) i el sentit del deure (Verba et al., 1978; Verba et al., 1995).

Alguns investigadors, tant des de les Ciències Polítiques com des d'altres àrees, entre les quals hi ha l'Educació, han intentat corroborar la validesa d'aquests models, han analitzat les correlacions entre algunes d'aquestes orientacions entre sí i amb la participació. En aquest sentit, a grans trets els resultats semblen indicar que existeix relació entre els coneixements i les habilitats polítiques i la participació (Torney-Purta et al., 2001; Schulz, 2005; Wells i Dudash, 2007), entre l'eficàcia política i la participació (Paige, 1971; Wolfsfeld, 1985; Craig i Maggionto, 1981; Kelly et al., 1994; Hoffsteller et al., 2001; Odegard et al., 2008; Brussino et al., 2009; López et al., 2009; Hadjar i Beck, 2010), entre l'interès per la política i la participació (Schulz, 2005; Hadjar i Beck, 2010; Brusino et al., 2009) i entre la satisfacció amb la política i la participació (Seligson, 1980), tot i que aquesta darrera és inferior en els joves. En canvi, les investigacions sobre el sentit del deure són molt menys concloents. Únicament els resultats de Blais (2000) i Berlanga (2009) semblen indicar aquesta tendència entre un major sentit del deure i una major participació.

Aquestes investigacions també han senyalat que l'interès per la política té una relació positiva amb els coneixements polítics (Llewellyn, 2010) i amb l'eficàcia política interna (Shulz, 2005); i l'eficàcia política externa augmenta amb la satisfacció amb la política (Shulz, 2005; Hadjar i Beck, 2010) però té poca relació

⁵ Els models esmentats per Whiteley (2005) són: (1) el model del compromís cognitiu (veure Pattie et al., 2004), (2) el model de l'elecció racional (veure Downs, 1957; Moon, 1992; Lau, 2003), (3) el model del voluntarisme cívic (veure Verba et al., 1978; Verba et al., 1995), (4) el model de l'equitat de la justícia (veure Rucinam, 1966; Gurr, 1970; Muller, 1979; Begley i Alker, 1982) i el model del capital social (veure Putnam, 1993; Fukuyama, 1995). Per a més informació sobre el tema veure Whiteley (2005) i López et al. (2009).

⁶ L'eficàcia política (Campbel, Gurin i Miller, 1971) és segurament l'actitud política més estudiada (Hahn, 1998) i es defineix com "feeling that individual political action does have, or can have, an impact upon the political process" (Campbel et al., 1971:187). Té dos components: l'anomenada eficàcia política externa i l'eficàcia política interna. L'eficàcia interna capta "la creencia del individu de tener a su disposición medios para influir en la política y de que su intervención tiene importancia" (Magre i Martínez, 1996:279). L'eficàcia externa, en canvi, seria una orientació valorativa ja que "plasma la percepción de que las autoridades o el régimen son sensibles a sus demandas, incorporando en la efectividad política personal la sensibilidad de las élites" (Magre i Martínez, 1996: 279).

amb els coneixement sobre política (Schulz, 2005; Wells i Dudash, 2007). Per altra banda, Paige (1971) senyala que la relació entre eficàcia política interna i externa pot explicar el tipus de participació de les persones.

En aquest sentit, si s'accepta el paradigma estructural-funcionalista l'escola en general i l'ensenyament de les Ciències Socials en particular, podria contribuir a que l'alumnat aprengués a participar indirectament a través d'aquestes orientacions. D'aquesta manera caldria ensenyar als alumnes coneixements i habilitats polítiques i també algunes actituds polítiques (interès per la política, eficàcia política subjectiva, satisfacció amb la política i sentit del deure).

No obstant això, com ja he dit, existeix un segon paradigma que ha intentat investigar els factors que condicionen la participació. Des de la perspectiva fenomenològica es critica que en el paradigma estructural-funcionalista roman com a element essencial la idea de l'elecció racional, és a dir, l'existència d'una racionalitat superior de les persones pròpia de la concepció liberal. En canvi, per als fenomenològics, els motius passionals tenen un pes molt més destacat (Miegel i Olsson, 2012). En aquesta línia, Dahlgren (2003); Fischman i Hass (2012), Miegel i Olsson (2012) no descarten la proposta dels estructural-funcionalistes sinó que l'amplien. Per a aquests autors, les persones també participen en funció de les seves pràctiques, les seves identitat i espais.

Per a Dahlgren (2003), les pràctiques són les situacions en què les persones –de manera individual, en grup o col·lectivament- tenen oportunitat de participar.

La vinculació entre la identitat i la participació es basa fonamentalment en la construcció de la identitat ciutadana tal i com Dahlgren (2003) explica: “in our daily lives we operate in a multitude of different “worlds” or realities; we carry within us different sets of knowledge, assumptions, rules and roles for different circumstances (...) for democracy to work, people need to see themselves at least in some way as citizens” (Dahlgren, 2003:155). En altres paraules, les persones que participen incorporen a la seva identitat –conjuntament amb molts altres elements- la identitat de ciutadans. Aquesta identitat ciutadana no s'ha d'entendre únicament en un context nacional sinó en relació a la comunitat. D'aquesta manera, Zaff et al. (2008) han demostrat que sí que existeix una relació entre identitat i participació: les persones més arrelades a la seva comunitat tendeixen a participar més.

Finalment els espais públics de discussió també són un element essencial. Seguint Dahlgren (2003), els espais en què una persona es mou, condicionen la seva cultura cívica i per tant la seva participació.

Encara que no s'esmenta de manera específica, considero que els autors de la perspectiva fenomenològica donen un paper cabdal a l'educació en el procés de “socialització política”. L'educació pot contribuir a que les persones practiquin la participació, a la construcció d'una identitat ciutadana i de comunitat i també pot oferir espais de discussió.

Per concloure, les teories estructura-funcionalistes apunten a que es pot incidir en l'aprenentatge de la participació mitjançant l'ensenyament de coneixements, habilitats i actituds polítiques (interès per la política, satisfacció amb la política, eficàcia política subjectiva i interès pel deure) ja sigui a través del model del coneixement i la participació cívica o del model de l'eficàcia de l'escola (Kerr, 2004). Així mateix, d'acord amb les teories fenomenològiques aquest aprenentatge també es pot produir facilitant a l'alumnat espais de discussió, pràctiques de participació (model del procés democràtic definit per Kerr, 2004) i contribuint a la construcció d'una identitat ciutadana i de comunitat.

2. És pertinent i rellevant una altra investigació sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació?

2.1. Les investigacions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació basades en el paradigma hegemònic democràtic-liberal.

Després d'aclarir el primer punt sobre la pertinència d'investigar l'ensenyament de la participació des de l'àrea de la Didàctica de les Ciències Socials, considero adequat senyalar que en el camp educatiu els escrits sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació són molt nombrosos. Algunes dades que poden exemplificar aquest fet són: (1) la base de dades ERIC -la més gran base de dades d'investigacions educatives a nivell mundial- existeixen més de 4800 publicacions que tenen com a paraula clau "participació ciutadana"; (2) els *handbooks* de Shaver (1991), Levstik i Tyson (2008) i Apple (2009) tenen capítols dedicats a aquest tema; i (3) el 2012 es va celebrar el XXIII Simpòsium de l'AUPDCS titulat "Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales".

No obstant aquestes dades que qüestionarien la necessitat d'una altra investigació sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació el cert és que en tot aquest volum de massa crítica, són relativament poques les investigacions empíriques o pràctiques que s'han realitzat: (1) a ERIC únicament 1/5 part de les publicacions són investigacions (de les més de 4800); (2) únicament el *handbook* de Shaver (1991) presenta resultats d'investigacions; i (3) de les 115 comunicacions publicades a les actes del XXIII Simpòsium de la AUPDCS (Alba, García, & Santisteban, 2012), només 40 són investigacions. Tot això em porta a afirmar que sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació se'n parla molt, moltíssim, però se n'investiga bastant menys.

Un gruix considerable de les publicacions basades en investigacions s'engloben en alguna de les següents característiques: (1) recerques quantitatives de caire descriptiu i empírico-analític que pretenen indagar les relacions entre actituds i coneixements i participació –el que ubicaria aquestes investigacions en la fina línia que separa la investigació socio-política de la investigació educativa- (Hahn, 1998; Torney-Purta et al., 2001; Kerr et al., 2007); (2) recerques avaluatives que pretenen

indagar la incidència d'un programa educatiu o un material didàctic en les expectatives de participació dels joves (Soule, 2001a; Patrick et al., 2002; Cornett et al., 2002); (3) recerques quantitatives i qualitatives sobre la incidència de determinades estratègies didàctiques en la participació de l'alumnat (Billig et al., 2005; Beaumont, 2011).

A més a més, bona part de la investigació en aquest camp s'ha realitzat a EUA o al Regne Unit, i en canvi, a l'Europa continental, on ens trobem, la investigació en aquesta línia és molt menor.

D'aquesta manera, considero que encara es requereixen recerques –almenys en el context espanyol i català- que investiguin què succeeix quan s'ensenya i s'aprèn a participar dins de d'aula.

2.2. Les investigacions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació des de la perspectiva crítica.

També des del paradigma crític de l'Educació, la situació és similar a l'anterior. Són molts els autors destacats que han fet valuoses aproximacions a l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació des de la perspectiva crítica (Giroux, 2005; Ross i Vinson, 2012; Anyon, 2009). Tot i això, bona part de les aportacions a aquesta àrea són de tipus teòric i en canvi, existeixen moltes menys investigacions empíriques d'aula que investiguin l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació des d'una perspectiva crítica.

Reprement els exemples que esmentàvem, únicament he trobat 4 investigacions empíriques des del paradigma crític a la base de dades ERIC - i dues d'elles són a nivell postobligatori⁷- i en el llibre d'actes del XXIII Simpòsium, només s'han identificat 7 investigacions que també s'ubiquin clarament en aquesta línia.

No obstant això, seria inexacte afirmar que no existeixen recerques crítiques que intentin investigar sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació democràtica. En aquest sentit, aquesta investigació pren com exemple dues recerques molt diferents en contextos diversos realitzades per dos grups fructífers en aquesta línia: el grup de treball de Kahne i Westheimer (Westheimer i Kahne, 1998, 2002, 2003, 2004a, 2004b; Kahne i Westheimer, 2000, 2003, 2006) a EUA, i el grup de la Universidad de Sevilla que destaca amb articles com els de García i Alba (2009), Alba (2009) o Ruiz Morales (2009) a Espanya. Considero que el treball fet per aquests dos grups és de gran interès però entenc que des de la perspectiva crítica encara queden alguns punts foscos –definició de finalitats, descripció de pràctiques, interpretació de perspectives dels agents educatius, anàlisi de les possibilitats reals d'actuació- als quals intentaré aportar una mica més de llum.

⁷ Consulta a partir de la cerca mitjançant paraules clau de la base de dades.

IV Estructura d'aquesta investigació.

He estructurat aquesta tesi en cinc parts, que en total contenen quinze capítols. La primera part s'anomena "Origen i estructura d'aquesta investigació" i es tracta precisament d'aquesta part del treball, en el qual he presentat l'origen d'aquesta recerca, la ubicació i la justificació d'aquesta investigació dins del context de la didàctica de les ciències socials.

La segona part d'aquest treball, titulada "Què se'n sap sobre ensenyar i aprendre a participar?", conté dos capítols diferents. He anomenat el primer "L'ensenyament i l'aprenentatge de la participació: conceptes i recerques". En aquest capítol ubico el concepte de participació dins de les Ciències Socials i de les Ciències Educatives i presento una síntesi de les principals recerques consultades sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació.

El segon capítol d'aquesta segona part –capítol 3- s'anomena "L'ensenyament de la participació a l'Estat espanyol". En ell presento el context que envolta l'ensenyament de la participació a l'Estat espanyol des de tres punts de vista: (1) el dret a participar, (2) la participació al currículum, i (3) les principals polítiques públiques educatives que s'han promogut a l'estat espanyol per afavorir que els joves aprenguin a participar. Concloco aquest capítol amb una petita explicació d'una d'aquestes polítiques públiques, L'Audiència Pública als nois i noies de Barcelona, que és el cas que estudio en aquesta recerca.

En la tercera part d'aquesta recerca –titulada "Què, com i per a què investigo"– presento la proposta d'aquesta investigació, tant des d'una perspectiva educativa i filosòfica com des de la perspectiva metodològica.

Descric els resultats d'aquesta investigació en la quarta part que he titulat "Com es pot ensenyar i aprendre a participar críticament?". He estructurat aquesta part en quatre seccions diferents, cadascuna de les quals conté un o més capítols.

La primera secció conté únicament un capítol i es titula "Les finalitats". En ell identifico les tipologies de participació possibles en base a les valoracions dels protagonistes d'aquesta recerca. Així mateix faig una definició de cadascun d'aquests tipus.

La segona secció dels resultats conté quatre capítols (6-9), tots ells dedicats a l'ensenyament de la participació. En el capítol sis faig una anàlisi de l'ensenyament de la participació a les trobades de l'Audiència Pública als nois i noies (AP). Al capítol set faig una anàlisi dels materials de les darreres quatre AP amb la mateixa intenció. Al capítol vuit, identifico, analitzo i valoro les principals pràctiques d'ensenyament dedicades a la participació a les aules observades i finalment en el capítol nou, comparo les diferents pràctiques observades.

La tercera secció està dedicada a l'aprenentatge de la participació i conté dos capítols (10-11). En aquest cas, en el capítol deu he fet una anàlisi quantitativa dels aprenentatges realitzats per l'alumnat en el context de l'AP del curs 2011/12. Aquest capítol es complementa amb el capítol onze –“Els aprenentatges: interpretacions”- en els quals els protagonistes de la recerca interpreten les causes dels aprenentatges i per tant apporto una visió qualitativa sobre els aprenentatges. Així mateix comparo les pràctiques d'ensenyament amb els aprenentatges.

La quarta i última secció dels resultats s'anomena “Propostes i dificultats”. Aquesta consta de tres capítols (12-14). En el primer capítol – capítol dotze anomenat “Propostes i dificultats: l'ensenyament a l'aula”- identifico i contrasto les principals propostes i dificultats esmentades pels diferents col·lectius per afavorir l'ensenyament d'una participació crítica en el context d'aula. En el capítol catorze hi presento les principals propostes i dificultats per a un ensenyament de la participació crítica a l'AP. En el capítol catorze presento els suggeriments fets pels diferents col·lectius sobre com el centre escolar i la universitat podrien afavorir un ensenyament de la participació crítica.

Finalment la cinquena part són les conclusions. En elles presento les meves consideracions sobre (a) l'assoliment dels objectius, (b) la metodologia emprada, (c) les hipòtesis plantejades, i (d) similituds i divergències amb les recerques consultades. També descriu les implicacions que aquesta recerca pot tenir en les polítiques públiques, en la pràctica educativa, en les futures investigacions i en el meu desenvolupament professional.

Posteriorment, presento la bibliografia referenciada en aquesta recerca i en el CD complementari hi incloc els annexos. Els annexos estan constituïts majoritàriament per les dades –transcripcions, taules de freqüència, etc-. i l'anàlisi de les dades que he realitzat en aquesta investigació.

SEGONA PART

QUÈ SE'N SAP SOBRE L'ENSENYAR I L'APRENDRE A PARTICIPAR?

“Jo crec que la participació té sempre aquestes dues dimensions... És a dir, és a la vegada un mitjà i un objectiu, no? No crec massa en una idea de participació únicament com a mitjà perquè també és un objectiu d'una societat democràtica, de qualitat democràtica, d'implicació ciutadana, etc. “

Josep, autor dels materials de la XVII AP

He estructurat aquesta segona part de la tesi en dos capítols. En el primer capítol titulat “L'ensenyament i l'aprenentatge de la participació: concepte i recerques” identifico i analitzo el concepte de participació i descriu l'estat de la qüestió de les principals recerques que han investigat sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació.

En el segon capítol, “L'ensenyament i l'aprenentatge de la participació a l'Estat espanyol”, faig un repàs de la legislació que contextualitza aquesta investigació –tant pel que fa al dret a participar com pel que fa a l'ensenyament de la participació- i també comento les principals polítiques educatives no reglades que s'han impulsat per afavorir l'aprenentatge de la participació, entre les quals hi ha “Les Audiències Públiques als nois i noies de Barcelona”, el cas que estudio en aquesta recerca.

L'ENSENYAMENT I L'APRENTATGE DE LA PARTICIPACIÓ: CONCEPTE I RECERQUES

- I. *El concepte clau de la investigació: la participació democràtica.*
- II. *Les recerques sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació.*

I El concepte clau de la investigació: la Participació Democràtica.

1. Introducció.

Considero que abans d'entrar en matèria i parlar específicament sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació, és convenient definir i ubicar el concepte de participació.

En aquest sentit, és convenient remarcar que en aquesta investigació empro dos conceptes diferents de participació que queden exemplificats en el títol i el subtítol de la mateixa. En primer lloc la tesi es titula: "L'ensenyament i l'aprenentatge de la participació". I d'aquesta manera em refereixo a l'ensenyament i aprenentatge d'una participació genèrica, entenent que part dels objectius d'aquesta tesi es vinculen a comprendre com s'ensenya i com s'aprèn a participar des d'una posició global. Per això he considerat oportú, construir un concepte de "participació" que englobés tots els models de participació que s'ensenyen i s'aprenen a les aules.

No obstant això, des de la teoria crítica en la qual ubico aquesta investigació és impossible identificar-se plenament en un concepte "neutral". Per això, el subtítol de la tesi és "Com es pot ensenyar i aprendre a participar críticament en el context de les Audiències Públiques als nois i noies de Barcelona". En aquest cas, ja no parlo de participació sinó de participació crítica. Aquest segon tipus de participació fa referència als objectius crítics d'aquesta tesi, no es tracta només de comprendre i analitzar la realitat d'una manera "neutral" sinó també implicar-se críticament en la mateixa. Per això, he considerat pertinent identificar les principals postures ideològiques sobre la participació: les hegemòniques i les crítiques per contextualitzar aquesta idea de participació crítica.

2. Què és la participació?

En el Treball de Recerca previ a aquesta investigació (Sant, 2010) vaig fer una revisió de diferents definicions del concepte participació des de les Ciències Socials i humanes (Ferrater i Mora, 1981; Duncan Mithcell, 1983; Sills, 1975; Martínez, 2003; Peces-Barba, 2007; Agnew et al., 2003), des de les Ciències Polítiques (Vallès, 2004; Bogdanor, 1991; Molina, 2001; Nohlen, 2006; Bealey, 2003; Castro, 2000; Bobbio et al., 1976; Powell, 1982; Arnstein (1969); Garzaro, 1987) i des de les Ciències de l'Educació (Schweisfurt et al., 2002; Rocge, 2002; Consejo de Juventud de Espanya, 2001; Albacete et al., 2000; Casas i Botella, 2003; Whiteley, 2005; Pagès i Santisteban, 1994; Oraison, 2008; O'Shea, 2003; Torres, 2001; Bendit, 2000; Feertchak, 2003; Roberston, 2008; Wood, 2006; Haberli i Audigier, 2009). Així mateix també vaig fer un repàs històric a l'evolució del concepte principalment a partir de les aportacions de Heater (2007), Bealey

(2003), Bogdanor (1991), Greenberg (1986) i Zapata-Barrero (2007). L'objectiu era definir el concepte, les seves tipologies i característiques i identificar les seves finalitats. Fruit d'aquest treball, vaig definir la participació democràtica com a "acció conscient d'intervenir en el procés de presa de decisions que afecten no només a la vida d'un mateix sinó també a la vida de tota la comunitat" (Sant, 2010:57).

No obstant això, la incorporació de nova bibliografia posa en evidència algunes ambigüitats d'aquesta definició. Per una banda, la definició no relaciona la participació amb la noció de conflicte o problema com sí que ho fan algunes de les definicions consultades (Vallès, 2004; Zubero, 2012). En aquest sentit, aquesta obvia la relació existent entre la participació i l'origen de la mateixa, que és un conflicte (Vallès, 2004) o un problema (Zubero, 2012).

Per altra banda, en la definició s'esmenta "acció conscient", que és una idea que es vincula a un tipus de participació desitjable des d'una concepció crítica de la realitat (Zubero, 2012) però que no contempla tots els tipus de participació.

La definició també acaba amb la referència a "tota la comunitat" i aquesta idea obvia l'existència de diferents tipus de comunitats. Com Annette (2008) explica, el concepte "comunitat" ha estat susceptible de gran debat i essencialment l'autora identifica quatre tipus diferents de comunitats en funció d'on es vincula la identitat de les persones: amb un lloc, amb uns valors d'inclusió i solidaritat, amb una cultura o amb noció política de ciutadania. Així mateix, Frazer (1999) fa una reflexió acurada sobre el concepte des de les diferents branques socials i desenvolupa la idea que les diferents Ciències Socials i diferents aproximacions ideològiques han donat com a resultat una gran varietat de versions sobre el concepte "comunitat". L'autora assenyala, essencialment, dues nocions majoritàries: la noció de la comunitat com relació de persones i la noció de comunitat com a entitat de persones. En el primer cas, l'autora es refereix al "set of social and moral relations and ties that inhere between members, and between members and non-members" (Frazer, 1999:78); mentre que, en el segon cas, estaríem parlant de grups de persones o institucions. Tenint en compte aquestes premisses, la participació seria una de les relacions (comunitat relacional) que s'establiria entre aquestes persones o institucions.

Finalment, cal concretar que des de les Ciències Polítiques s'utilitza freqüentment el terme "participació" per referir-se a "participació política" o "acció política" (Vallès, 2004). Malgrat això, no tots els autors consideren que participació sigui un sinònim de "participació política". Així, Cunill (1991) distingeix quatre tipus de participació: (a) la participació social, que contempla l'esfera privada i els fenòmens d'agrupació en aquest nivell on els subjectes es relacionen individualment amb institucions socials; (b) la participació comunitària, es refereix a la participació que permet obtenir millores de les condicions de vida en la qual

intervé l'estat però només com un impuls assistencial de les accions que són executades pels ciutadans i que tenen a veure amb la seva vida més immediata; (c) la participació ciutadana, o “la intervenció de los individuos en actividades públicas, en tanto portadores de intereses sociales.” (Cunill; 1991:48); i (d) la participació política, que és la intervenció dels individus en activitats públiques a través dels canals polítics institucionalitzats.

Per altra banda, Arzaluz (1999) argumenta que no tots els politòlegs i sociòlegs creuen convenient fer aquesta divisió entre participació ciutadana i participació política, donat que tal i com afirma Merino (2003), podem entendre per participació política qualsevol activitat que té voluntat d'influir en la vida política d'un país.

3. La participació: postures ideològiques.

Ubicat i definit el concepte, passo ara a intentar situar el concepte des d'una perspectiva ideològica. Dins de les Ciències Polítiques, la branca que s'encarrega d'estudiar la participació des de les seves diverses vessants ideològiques s'anomena Teories de la democràcia. Cadascuna d'aquestes teories de la democràcia té la seva pròpia concepció de participació i per això considero oportú descriure breument aquestes teories per especificar en quin marc s'ubica la participació crítica que aquí esmento.

En l'estudi de les Teories de la democràcia s'acostuma a classificar les diferents versions de la democràcia segons si s'ubiquen en una concepció instrumental de la democràcia –les regles del procés polític han de ser iguals per a tots els participants- o en una concepció substantiva de la democràcia –disminució de les desigualtats econòmiques i socials (Vallès, 2004). La concepció instrumental és actualment l'hegemònica i prové del liberalisme. Les teories subalternes, en canvi, parteixen d'una concepció substantiva de la democràcia.

3.1. La tradició liberal: la participació hegemònica.

La concepció hegemònica de democràcia es fonamenta en una conjunció de la tradició liberal amb la tradició democràtica. Com afirma Vallès, “junto con las libertades civiles heredadas del modelo liberal- acepta una intervención popular en la conducción de los asuntos colectivos: el estado liberal se democratiza” (2004:119). En la tradició liberal de la democràcia, la participació és essencialment electoral, i des d'aquesta concepció, han coexistit diferents tendències ideològiques des de posicions més elitistes de la democràcia en les quals el sufragi hauria de ser restringit (Smith, Locke, etc.) fins a tradicions més participatives que defensaven el sufragi universal per diferents raons (Stuart Mill, Bentham, etc.).

En l'època contemporània, tot i el manteniment d'algunes postures elitistes i neolistes, la postura hegemònica de la democràcia liberal defensa una participació electoral universal per a aquells que són considerats “ciutadans de ple

dret". Per a John Rawls, el principal teòric contemporani de la democràcia liberal, la participació té una importància cabdal com a element que sustenta les llibertats i drets individuals enfront de l'estat i com a element legitimador del règim:

“The idea is that without a widespread participation in democratic politics by a vigorous and informed citizen body, and certainly with a general retreat into private life, even the most well-designed political institutions will fall into the hands of those who seek to dominate and impose their will through the state apparatus either for the sake of power and military glory, or for reasons of class and economic interest, not to mention expansionist religious fervor and nationalist fanaticism. The safety of democratic liberties requires the active participation of citizens who possess the political virtues needed to maintain a constitutional regime“ (Rawls, 2005:205).

En aquesta investigació, anomeno “participació hegemònica” al tipus de participació propi de la democràcia liberal capitalista, ja que és la postura imperant en el context social, política i econòmic d'aquesta investigació.

3.2. Crítica a la democràcia liberal: Les teories subalternes de la democràcia i de la participació.

Des de la concepció crítica, la participació hegemònica és una participació “inofensiva” per al món modern i per a l'economia capitalista moderna (Held, 1997). Per això existeixen diferents teories de la democràcia que, des d'una posició subalterna, defensen la necessitat d'una democràcia més participativa. La democràcia liberal “is now held to be a system where citizens alienate their rights to decide about their own political lives to nonpolitical experts” (Pateman, 1989:93). La mateixa autora senyala que pel que fa la participació, en la democràcia liberal, “only minimal levels of activity and interest, and largely apolitical attitudes, are required from most citizens; anything more would threaten the smooth working of the political system” (1989:65). En aquest context, seguint amb Pateman, “the educated classes possess the keys to political participation and involvement” i normalment la quantitat i qualitat de participació política de les persones està vinculada al seu gènere i a la seva classe social. En aquest sentit, Pateman es pregunta què té de democràtica una democràcia com aquesta –la liberal- en la qual la participació està condicionada per les característiques socials de cadascuna de les persones.

Existeixen altres autors que realitzen una crítica similar a la democràcia liberal però que defensen diferents models de democràcia i participació. D'acord amb Baños (2006), actualment són tres les principals alternatives progressistes a la democràcia liberal: la democràcia participativa, la deliberativa i la radical.

La democràcia participativa no es presenta com una alternativa radical a la democràcia liberal sinó que pretén complementar-la (Held, 1992). La democràcia participativa pretén augmentar la participació dels ciutadans com un mecanisme per contrapesar el poder dels governants i perquè la societat no quedi marginada de la política. Seguint amb Baños (2006), els autors participatius (Pateman,

Macpherson, Barber) defensen la necessitat d'educar cívicament als ciutadans ensenyant-los a conèixer els problemes comuns i a pensar en termes públics mitjançant mecanismes de deliberació. Des d'aquesta postura, a més de la política representativa, seria necessària l'existència d'un bon nombre d'associacions i mecanismes de participació directa –especialment en l'àmbit local- que exercissin de grups de pressió enfront dels governants. La necessitat d'aquesta participació està justificada –d'acord amb aquests autors- perquè cal: (1) entendre que la participació és una forma de vida i d'aprendre a viure conjuntament; (2) aproximar les decisions polítiques a la voluntat dels ciutadans; (3) allunyar les decisions polítiques dels grans interessos econòmics i geopolítics.

La segona proposta democràtica subalterna que aquí descriu és la democràcia deliberativa. Aquest model pretén articular les preocupacions de la democràcia participativa amb la tendència hegemònica de la democràcia liberal. Els demòcrates deliberatius (el principal representant dels quals és Habermas, però també Gutmann), “proponen una reconstrucció de la teoria de la democràcia liberal fomentando sus posibilidades discursivas (...) busca una mayor instrumentalización de los derechos políticos y de las Instituciones de la democràcia liberal por medio del espacio público y del principio liberal de publicidad” (Baños, 2006:48). La idea fonamental de la democràcia deliberativa és que les decisions polítiques per a ser legítimes abans han de ser justificades i deliberades davant l'opinió pública. D'acord amb Habermas, el procés democràtic s'assimila a l'acció i per tant a la participació, produint-se una praxis de l'autodeterminació de la ciutadania “como formación de la opinión en el espacio público político, como participación política dentro y fuera de los partidos, como participación en los procesos electorales, en la deliberación y en la toma de decisiones de los Parlamentos” (Habermas, 1998:202). La proposta deliberativa d'Habermas es fonamenta en una participació de tipus comunicatiu, associatiu i electoral en la qual no és necessària una discussió cara a cara sinó un constant debat públic sobre les opinions col·lectives. Per a aquesta proposta, la participació és essencial per: (1) incorporar, debatre i consensuar els diferents punts de vista de la ciutadania i dels governants; (2) millorar les decisions col·lectives; (3) legitimar el procés polític; (4) educar políticament a la ciutadania.

Finalment, la darrera proposta subalterna és l'anomenada democràcia radical defensada principalment per autors i autores com Mouffe i Laclau i, en el camp de l'educació, Giroux i Freire⁸. Per a Mouffe (1989),

“If the task of radical democracy is indeed to deepen the democratic revolution and to link together diverse democratic struggles, such a task requires the creation of new subject-positions that would allow the common articulation, for example, of antiracism, antisexism, and anticapitalism. These struggles do

⁸ Les idees d'aquest darrer es relacionen clarament amb la democràcia radical tot i que la seva obra és prèvia a la dels principals teòrics d'aquesta alternativa.

not spontaneously converge, and in order to establish democratic equivalences, a new "common sense" is necessary, which would transform the identity of different groups so that the demands of each group could be articulated with those of others according to the principle of democratic equivalence. For it is not a matter of establishing a mere alliance between given interests but of actually modifying the very identity of these forces. In order that the defense of workers' interests is not pursued at the cost of the rights of women, immigrants, or consumers, it is necessary to establish an equivalence between these different struggles. It is only under these circumstances that struggles against power become truly democratic" (1989:42).

Dins dels defensors de la democràcia radical hi ha dues postures. La més moderada defensa que l'Estat ha de superar les desigualtats i la dominació cultural per tal d'aconseguir una societat més cohesionada i solidària que generi condicions d'igualtat de participació. Els autors de la veta més radical, en canvi, entenen que la dimensió conflictiva de la política així com les posicions de poder són inevitables: "La especificidad de la democracia pluralista no reside en la ausencia de dominación y violencia, sino en el establecimiento de un conjunto de Instituciones a través de las cuales ellas puedan ser limitadas y enfrentadas" (Mouffe, 1999:198). En aquest context, es busca una expressió agonista de les diferències com a mecanisme de transformació social. Aquesta expressió agonista es pot donar a través de la participació mitjançant qualsevol mecanisme participatiu en totes les esferes de la vida (política, cultural, laboral i educativa) i s'ha de basar en una educació en els valors democràtics que tot i ser interioritzats poden tenir diferents interpretacions (Hernández Mahecha, 2009). En la democràcia radical, la participació és essencial per: (1) garantir "un cierto grado de libertad personal que le permita perseguir sus fines propios" (Mouffe, 1999:41); (2) contribuir a la igualtat social i econòmica; (3) afavorir a construir una nova identitat democràtica a la ciutadania pluri-identitària; i (4) construir una nova hegemonia basada en la democràcia radical.

Així doncs, des de les definicions subalternes de la democràcia, la participació és necessària per: (1) aprendre a viure conjuntament; (2) emancipar la ciutadania des del punt de vista polític; (3) construir una nova identitat democràtica; (4) contribuir a la llibertat i a la igualtat social i econòmica de la ciutadania; (5) millorar les decisions col·lectives per contribuir al benestar de la majoria de la població tot garantint les identitats individuals i plurals de la ciutadania; (6) allunyar les decisions polítiques dels grans interessos econòmics i geopolítics.

He d'esmentar que quan, en aquesta investigació, faig referència a "participació crítica" o "participació radical" em refereixo al model de participació que s'ubica en el marc d'aquestes teories subalternes de la democràcia.

En el camp educatiu, s'ha parlat molt sobre la participació (Popkewicz, 1988; Benejam, 1997; Ross, 2000; Hursh i Ross, 2000; Giroux, 2005; Romero Morante, 2012; Ross i Vinson, 2012). Per exemple, Popkewicz (1988) va alertar sobre la participació consistent en l'abstenció i Ross i Vinson (2012) han definit la

ciutadania crítica –o perillosa, com ells l'anomenen- a partir de tres elements totalment interrelacionats: participació política, consciència crítica i acció intencional. Per als autors,

*“La participación política implica participar en los “tradicionales” derechos y responsabilidades de la ciudadanía democrática. Pero no implica y no debería ser ningún tipo de acción que complazca y reconforte al *estatus quo* dominante. De hecho, la participación política puede significar, irónicamente, una no-participación. Desde un punto simplista la participación política de la ciudadanía peligrosa debería ser: (1) utilizar las facilidades de la libertad de expresión, de reunión, de culto y de prensa, etc.; y (2) minar las acciones del estado capitalista cuando éstas atacan o cuestionan la intimidad personal- o contradicen los principios de justicia, libertad, e igualdad (por ejemplo, participando en marchas, manifestaciones, peticiones, etc.)” (2012:79).*

No obstant, en les propostes consultades no existeix una definició consensuada de participació crítica. Tot i que en el si d'aquesta investigació hagués pogut emprar el marc teòric existent per construir jo mateixa el concepte de “participació crítica” (com ja he fet amb el concepte de participació genèrica), he entès que des d'un posicionament crític i emancipador aquesta definició havia de ser compartida i generada des dels diversos col·lectius que conformen aquesta investigació. Per això, he preferit definir el concepte en base al que diuen professorat i alumnat (de baix a dalt) en comptes de construir-lo des de la perspectiva teòrica (de dalt a baix).

II Les recerques sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació.

1. Introducció.

Fins aquí he descrit la construcció del principal concepte clau de la investigació essencialment a partir d'un marc teòric basat en les Ciències Socials i Polítiques. Però aquesta no és una investigació política sinó que, com ja he dit, s'ubica en el camp de la recerca en Didàctica de les Ciències Socials. D'aquesta manera, el gruix d'aquest marc teòric no es fonamenta en les recerques sobre Ciències Socials sinó en les recerques educatives que han investigat l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació.

Aquestes publicacions són molt nombroses i per recollir-les he hagut d'emprar una sèrie de criteris. Aquests han estat:

- Les publicacions orientades a la formació reglada. No he tingut en compte propostes orientades a activitats purament extraescolars, d'organitzacions i associacions diverses, etc.

- Les publicacions destinades a un públic d'entre 6 i 21 anys⁹. Aquesta investigació pretén treballar amb alumnes d'Educació Secundària Obligatoria (12 -16 anys), alumnes de 6è de Primària i de Batxillerat. Per això he obert una mica el ventall d'opcions i he considerat el marge d'edat esmentat (6 – 21 anys).
- Les publicacions que poden desenvolupar-se en el marc de les assignatures de Ciències Socials i d'Educació per a la Ciutadania o que es refereixen de manera explícita a la competència social i ciutadana. Així doncs, no he tingut en compte aquells materials o recerques que incideixen en elements d'organització dels centre o de polítiques d'educació.
- Les publicacions consultables en el període en què vaig completar la revisió bibliogràfica (setembre del 2010 a setembre del 2012). Això implica que no vaig descartar cap investigació per motius d'antiguitat.

Tenint en compte aquests criteris, he classificat les recerques en funció de si feien referència a l'ensenyament de la participació o a l'aprenentatge de la participació.

Per fer el buidatge de les recerques –tant sobre l'ensenyament com sobre l'aprenentatge de la participació- he procedit de la següent manera:

- He consultat els principals manuals de Didàctica de les Ciències Socials (Shaver, 1991; Evans i Saxe, 1996; Levstik i Tyson, 2008).
- He fet un buidatge de les principals revistes internacionals de Didàctica de les Ciències Socials i de la Política (*Theory and Research in Social Studies Education*; *International Journal of Social Education*; *Teaching political science*) així com de les principals revistes nacionals (*Íber. Didáctica de la historia, la geografía y las ciencias sociales*, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*).
- He fet un buidatge de les principals bases de dades que contenen temes d'educació (Eric, JSTOR, Informaworld, Periodicals Index Online, EBSCOhost EJS, Sage Journals Online, ScienceDirect, SpringerLink, Scopus) introduint conceptes [[(educació) or (didactica) or (estudis socials)] and [(participació política) or (compromís polític) or (eficàcia política) or (interès per la política) or (educació política) or (empoderament) or (coneixements polítics)]] en diferents llengües: català, castellà, anglès i francès.
- Quan he arribat a un nivell de saturació en el qual les recerques incorporades no aportaven nova informació sinó que només verificaven recerques prèvies he optat per no incorporar més recerques.

Partint d'aquests criteris, a continuació s'identifiquen les principals recerques que constitueixen aquesta revisió científica.

⁹ L'edat establerta *a priori* de la formació reglada de primària, secundària i de grau a Espanya.

Part II. Què se'n sap sobre l'ensenyar i l'aprendre a participar?

[Cap. 2. L'ensenyament i l'aprenentatge de la participació: concepte i recerques]

Taula 7. Les recerques consultades (especificant l'edat de l'alumnat, l'aproximació metodològica i el context de la recerca) ¹⁰.

Autor/s	Mostra		Aproximació a la investigació	Estudia
	Edat	País		
Langton et al. (1969)	Secundària	Jamaica	Quantitatiu	La relació entre la discussió política a l'aula i l'eficàcia política
Long i Long (1975)	Secundària obligatòria	EUA	Mixte	La relació entre els temes controvertits i l'atenció als mitjans amb la participació i els coneixements polítics
Jones (1975)	Secundària obligatòria	EUA	Quantitatiu	La relació entre l'aprenentatge comunitari i algunes actituds polítiques
Ehman (1977) (1980)	Educació obligatòria	EUA	Quantitatiu	La relació entre el clima a l'aula i algunes actituds polítiques
Wald et al. (1978)		EUA	Quantitatiu	La relació entre l'assistència a debats presidencials, la participació i algunes actituds polítiques
Zevin (1983)	15 anys	EUA	Mixta	La relació entre el clima a l'aula i algunes actituds polítiques
Newmann i Rutter (1983)	Educació secundària	EUA	Quantitatiu	La relació entre els programes d'aprenentatge comunitari i la participació
Miller (1985)	16 anys	EUA		La relació entre l'assistència a classes de ciències socials i la participació
Osborne i Seymour (1988)	10 anys	EUA		La relació entre materials innovadors i algunes actituds polítiques
Blankenship (1990)	Secundària obligatòria	EUA	Quantitatiu	La relació entre el clima a l'aula i algunes actituds polítiques
Harwood (1991)	Primària	EUA	Mixta	La relació entre el clima a l'aula i algunes actituds polítiques
Chamberlin (1991)	Secundària obligatòria	Canadà		La relació entre l'aprenentatge comunitari i l'eficàcia política
Yates et al. (1997)		EUA	Mixta	La relació entre l'aprenentatge comunitari i la participació
Hahn (1998)	Secundària	Internacional (IEA)	Quantitatiu	La relació entre el clima a l'aula i l'eficàcia política
Gastil i Dillard (1999)	Grau	EUA		La relació entre el <i>National Issues Forum</i> i l'eficàcia política
Niemi et al. (2000)	Secundària obligatòria	EUA	Quantitatiu	La relació entre l'aprenentatge comunitari i la participació
Eagles i Davinson (2001)	16 anys	EUA	Quantitatiu	La relació entre el projecte <i>Kids Voting, USA</i> i la participació

¹⁰ Els quadrants en blanc de la taula són aquells en què l'article no especifica alguna de les informacions que aquí he incorporat.

L'ensenyament i l'aprenentatge de la participació

[Com es pot ensenyar i aprendre a participar críticament en el context de les Audiències Públiques als nois i noies de Barcelona? - Edda Sant Obiols]

Soule (2001b)	Secundària obligatòria	EUA	Quantitatiu	La relació entre <i>We the people</i> i la participació i algunes actituds polítiques
Torney-Purta et al. (2001)	Secundària	Internacional (IEA)	Quantitatiu	La relació entre el clima a l'aula i la participació
Davies et al. (2002)		Gran Bretanya	Qualitatiu	La relació entre diferents estratègies i la participació
Patrick et al. (2002)	Secundària obligatòria	Lituània, Letònia i EUA	Quantitatiu	La relació entre el <i>Project citizen</i> , els coneixements i actituds polítiques
Cornet et al. (2002)	Secundària obligatòria	Hongria	Quantitatiu	La relació entre el <i>Citizen in a Democracy</i> i algunes habilitats i actituds polítiques
Metz et al. (2003)	Secundària obligatòria	EUA	Quantitatiu	La relació entre l'aprenentatge comunitari i la participació
Liou (2003)	Secundària	Taiwan	Quantitatiu	La relació entre el <i>Project citizen</i> i algunes habilitats i actituds polítiques
Papanastasiou i Koutselini (2003)	14 anys	Xipre	Quantitatiu	La relació entre el clima a l'aula i la participació
Hartry i Porter (2004)	Secundària obligatòria	EUA	Quantitatiu	La relació entre <i>We the people</i> i algunes actituds polítiques
McDevitt et al. (2004)	16 a 18 anys	EUA	Quantitatiu	La relació entre <i>Kids Voting USA</i> i algunes actituds polítiques
Center for Civic Education (2004)	18 – 34 anys	EUA	Mixta	La relació entre <i>We the people</i> i la participació
Billig et al. (2005)	Secundària obligatòria	EUA		La relació entre l'aprenentatge comunitari i la participació
Boixader (2005)	16 a 18 anys	Catalunya	Qualitatiu – crític	L'ensenyament i l'aprenentatge política
Schulz (2005)	Secundària	Internacional (IEA)	Quantitatiu	La relació entre el clima a l'aula i la participació
Injuve (2005b)	15 a 25 anys	Espanya	Quantitatiu	Què entenen els joves per participació
McIntosh et al. (2007)	12 a 16 anys	EUA	Mixta	La relació entre diferents estratègies i algunes actituds polítiques
Forrest et al. (2007)	14 anys	EUA	Quantitatiu	La relació entre l'ús dels mitjans i els coneixements polítics
Feldman et al. (2007)	Secundària obligatòria	EUA	Quantitatiu	La relació entre <i>Students' Voices</i> i alguns coneixements i actituds polítiques
Martin i Chiodo (2007)	Educació Primària	EUA	Mixta	La interpretació que dona l'alumnat a la "bona ciutadania"
Niemi i Niemi (2007)	Secundària obligatòria	EUA	Qualitatiu	Què i com ensenya el professorat a participar

Part II. Què se'n sap sobre l'ensenyar i l'aprendre a participar?

[Cap. 2. L'ensenyament i l'aprenentatge de la participació: concepte i recerques]

Beanton, Cleaver et al. (2008)	14 anys	Anglaterra	Quantitatiu	Què entenen els joves per participació
Xenos et al. (2008)		EUA	Quantitatiu	La relació entre participar en portals juvenils de política i algunes actituds polítiques
Leenders et al. (2008)	Secundària obligatòria	Països Baixos	Qualitatiu	Les finalitats del professorat d'Educació per a la Ciutadania
Campbell (2008)	Secundària	Internacional (IEA)	Quantitatiu	La relació entre el clima a l'aula i els coneixements polítics
Ødegård et al. (2008)	13 a 19 anys	Noruega	Quantitatiu	La relació entre les discussions a l'aula i la participació
Pasek et al. (2008)	Secundària obligatòria	EUA	Quantitatiu	La relació entre <i>Students' Voices</i> i l'eficàcia política interna
Ruiz Morales (2009)	Secundària obligatòria	Andalusia	Qualitatiu – crític	La relació entre els <i>Presupuestos participatives</i> i la participació
Ng (2009)	Secundària	Hong Kong	Qualitatiu	Les estratègies i rol del docent
Claes i Quintelier (2009)	Secundària obligatòria	Bèlgica	Quantitatiu	La relació entre <i>Newspaper in education</i> i alguns coneixements i actituds polítiques
Claes et al. (2009)	15-17 anys	EUA	Quantitatiu	La relació entre les classes sobre política i l'aprenentatge comunitari i la participació i els coneixements polítics
Syversten et al. (2009)	16 anys	EUA	Quantitatiu	La relació entre <i>Student's Voices</i> i la participació
Alba (2009)	Secundària obligatòria	Andalusia	Qualitatiu	La relació entre el <i>Parlamento joven</i> i la participació
Vercellotti i Matto (2010)	Secundària obligatòria	EUA	Quantitatiu	La relació entre el seguiment dels mitjans i algunes actituds polítiques
Allen i Brewer (2010)		EUA	Quantitatiu	La relació entre esquetxos còmics i l'interès per la política
Quintelier (2010)	16 anys	EUA	Quantitatiu	La relació entre diferents estratègies i algunes actituds polítiques
Sant (2010)	Secundària obligatòria	Catalunya	Qualitatiu	Les representacions socials de la participació
Llewellyn et al. (2010)	Secundària obligatòria	Canadà	Qualitatiu	La relació entre la tipologia de continguts i l'interès per la política
Tupper et al. (2010)	Secundària obligatòria	Canadà	Mixta	Les interpretacions de la "bona ciutadania" dels alumnes.
Beaumont (2011)		EUA	Quantitatiu	La relació entre estratègies didàctiques i l'eficàcia política
Levy (2011)	Secundària obligatòria	EUA	Estudi de cas mixta	La relació entre un tipus d'aprenentatge comunitari i l'eficàcia política

Pousa Castelo (2012)	Batxillerat	Galícia	Investigació-acció	La millora de la proposta educativa per afavorir la participació democràtica
García i Alba (2012)	Secundària obligatòria	Andalusia	Qualitatiu	La relació entre alguns projectes i la participació
Muñoz Labraña (2012)	Secundària obligatòria	Xile	Qualitatiu	Les habilitats que ensenya el professorat
Anguera i Santisteban (2012)	Primària i Secundària obligatòria	Catalunya	Qualitatiu	Les representacions socials de l'alumnat
Pineda Alfonso (2012)	Secundària obligatòria	Andalusia	Qualitatiu – crític	Les dificultats per ensenyar a participar
Bosch i González-Monfort (2012)	Secundària obligatòria	Catalunya	Investigació-acció	Les representacions socials de l'alumnat
Trigueros et al. (2012)	Educació primària	Regió de Murcia	Qualitatiu	La selecció de continguts i estratègies per ensenyar la competència social i ciutadana
Aceituno et al. (2012)	Secundària obligatòria	Xile	Mixta	Les pràctiques del professorat per ensenyar a participar
Morales et al. (2012)	Secundària obligatòria	Andalusia	Qualitatiu	El professorat d'Educació per a la ciutadania andalús
Muñoz Reyes (2012)	Secundària obligatòria Batxillerat	Xile	Qualitatiu	Els aprenentatges i les percepcions de l'ensenyament de la participació entre l'alumnat
González Valencia (2012)	Secundària obligatòria	Catalunya	Mixta	Les finalitats i les pràctiques del professorat per ensenyar a participar
Borghetti et al. (2012)	Secundària obligatòria Batxillerat	Itàlia	Qualitatiu	Les concepcions del professorat sobre la participació

He intentat organitzar aquestes investigacions en funció de si el seu objecte d'estudi era essencialment el professorat –i per tant l'ensenyament de la participació- o l'alumnat –i l'aprenentatge-. A continuació, descriu i analitza els principals resultats obtinguts de l'anàlisi.

2. L'ensenyament de la Participació.

A grans trets, la majoria de recerques que han investigat l'ensenyament de la participació ho han fet des del paradigma fenomenològic de la investigació educativa. Partint del socioconstructivisme de Vigotsky, de la psicologia social de Moscovici, la fenomenologia i l'hermenèutica (interaccionisme simbòlic), els investigadors han intentat comprendre com el professorat entén i interpreta

l'ensenyament de la participació a través de l'anàlisi de les representacions socials, els discursos i les pràctiques dels mateixos. Aquestes recerques es caracteritzen per fonamentar la percepció fenomenològica de la socialització (a través d'autors com Dahlgren, 2003; Fischman i Hass, 2012), per tenir una difusió fora dels canals hegemònics globals de distribució científica i per ubicar-se en contextos diversos (tant a Europa, com a Àsia, Nord-Amèrica i Sud-Amèrica).

Un dels objectius d'aquestes investigacions ha estat entendre i interpretar què entén el professorat quan ensenya ciutadania al seu alumnat. En aquesta concepció de ciutadania, generalment s'hi vinculen elements transcendents de participació i per això he considerat pertinent fer-ne esment. En aquesta línia, Cornbleth (1982), Galichet (1998), Mougnotte (1999), Westheimer i Kahne (2002), Leenders, Veugelers i de Kat (2008), González Valencia (2012) i Borghi et al. (2012) han identificat diferents finalitats que el professorat adjudica a l'Educació per a la Ciutadania. En línies generals, aquestes diferents finalitats podrien sintetitzar-se en tres: (a) un primer model vinculat a l'educació cívica en què el professorat té la intenció que l'alumnat es socialitzi en la cultura política hegemònica i, per tant, que participi en aquells mecanismes de participació en els moments institucionalitzats; (b) un segon model que es relaciona més amb la tradició assistencialista en què el professorat pretén que el seu alumnat senti empatia amb la resta de les persones i actuï per alleujar el patiment dels altres, cosa que els convertirà en millors persones. Estaríem parlant d'un model que promou essencialment la participació associativa. Finalment, en el tercer model (c) el professorat vol que el seu alumnat sigui conscient, denunciï i intenti modificar –mitjançant qualsevol mecanisme de participació– tots aquells elements del sistema polític que no afavoreixen la justícia social.

Aquestes recerques neguen la premissa que el professorat pugui ensenyar a participar de manera neutra i estableixen una classificació més o menys homogènia sobre les finalitats educatives del professorat d'Educació per a la Ciutadania. A més a més, construeixen les tipologies en funció de les interpretacions que dona el mateix professorat. Aquesta investigació és hereva d'aquestes aportacions.

No obstant això, entenc que únicament alguns d'aquests investigadors (Westheimer i Kahne, 2002; Leenders, Veugelers i de Kat, 2008, González Valencia, 2012; Borghi et al., 2012) manifesten la seva postura sobre les finalitats d'ensenyament, això es deu probablement a la seva voluntat d'acostar-se al paradigma crític de la investigació educativa. En les altres investigacions, en canvi, (p.e. Mougnotte, 1999) els autors cauen en un cert relativisme cultural no posicionant-se al respecte de les finalitats del professorat. Això fa que aquestes investigacions pequin d'un cert idealisme subjectiu (Giroux i Penna, 1979).

Per altra banda, bona part d'aquestes investigacions tenen en comú –tot i que els motius que poden tenir divergeixen– el fet que no relacionen aquestes finalitats amb les pràctiques que utilitza el professorat. Alguns autors han intentat suplir

aquesta mancança (González Valencia, 2012; Aceituno et al., 2012) amb investigacions exploratòries. En aquest sentit, els resultats més evidents són els d'Aceituno et al. (2012) que conclouen que existeix una incoherència entre les finalitats i les pràctiques del professorat. No obstant això, aquestes dues recerques són de dimensions molt reduïdes i també tenen els seus dèficits: (1) no observen el que succeeix a l'aula sinó que analitzen a partir de les explicacions del mateix professorat i (2) no investiguen com les estructures socials i polítiques influeixen en el professorat. D'aquesta manera, no s'ha investigat de manera clara les relacions entre el context, les finalitats del professorat i les pràctiques que aquest utilitza per ensenyar a participar.

Sí que s'han investigat de manera aïllada les pràctiques que empra el professorat a l'hora d'ensenyar a participar (Niemi i Niemi, 2007; Trigueros et al., 2012; Aceituno et al., 2012; Morales Lozano et al., 2012; Muñoz Labraña, 2012; González Valencia, 2012). Concretament, aquests autors han investigat els continguts, el tipus d'activitats, l'avaluació i el tipus de currículum ocult que el professorat empra per ensenyar a participar. Així mateix, algunes d'aquestes investigacions han intentat no només descriure sinó també comprendre el perquè d'aquestes pràctiques (González Valencia, 2012; Aceituno et al., 2012; Morales Lozano et al., 2012) i d'altres s'han basat en interpretar els motius que dóna el professorat a les seves pràctiques sense entrar a identificar clarament com es realitza l'ensenyament de la participació (Boixader, 2005; Nu, 2009; Sant, 2010; García i De Alba, 2012; Pineda, 2012).

Entre els resultats que els autors presenten destaca que tant Trigueros et al. (2012) com Morales Lozano et al. (2012) identifiquen que el professorat ensenya valors com el respecte, la tolerància, la participació activa, els valors mediambientals i democràtics (Trigueros et al., 2012; Morales Lozano et al., 2012). Així mateix, tant Morales Lozano et al. (2012) com Muñoz Labraña (2012) assenyalen que les principals habilitats que ensenya el professorat són les comunicatives i de pensament crític. Muñoz Labraña (2012) assenyala, a més, les habilitats de resolució de problemes socials. Aquestes investigacions divergeixen en context (Andalusia, Múrcia i Xile) i mètode i això dóna una certa validesa a aquests resultats. En conseqüència, he pogut utilitzar-les com a base per a l'anàlisi d'algunes dades¹¹.

Malgrat això, els continguts conceptuals que identifiquen els autors divergeixen. Tant Trigueros et al. (2012) com Aceituno et al. (2012) indiquen que el professorat ensenya eminentment les institucions o continguts purament històrics, és a dir, una selecció de continguts més disciplinar de les Ciències Socials (Història) o amb continguts clàssics del civisme. No obstant això, Trigueros et al. (2012) també senyalen que el professorat ensenya elements vinculats al paisatge mentre que

¹¹ Conjuntament amb l'anàlisi realitzat de diferents materials educatius. Tal i com es mostra a l'annex 3.

Muñoz Labraña (2012) indica que el professorat ensenya continguts conceptuals com la democràcia i la presa de decisions, els problemes socials, la pobresa i la vida quotidiana. En un primer moment podria semblar que les contradiccions poden atribuir-se a les diferències en el sistema educatiu i el currículum de les diferents regions (Andalusia, Múrcia i Xile, però una anàlisi més detallat demostra que les dues investigacions fetes a Xile (Aceituno et al., 2012; Muñoz Labraña, 2012) són igualment dispars. Això sembla indicar que la divergència és el resultat de les eleccions del professorat més que no pas del currículum.

Els motius pels quals el professorat selecciona aquests continguts i no uns altres només han estat investigats per Aceituno et al. (2012) i García i Alba (2012). Segons Aceituno et al. (2012) el professorat empra els continguts del currículum oficial i en aquest, d'acord amb García i Alba (2012), els continguts vinculats a la participació hi són poc presents.

En relació amb les estratègies d'ensenyament que empra el professorat a l'hora d'ensenyar a participar, els resultats de les investigacions també mostren divergències. D'aquesta manera, Trigueros et al. (2012) afirmen que el professorat treballa essencialment amb un model transmissiu; Aceituno et al. (2012) afirmen que les estratègies més utilitzades són el debat, la simulació d'un sufragi i la visita guiada a institucions polítiques com el Congrés (aprenentatge comunitari); Muñoz Labraña (2012) destaca el debat, la presa de decisions i el visionat de documentals i González Valencia (2012) destaca la lectura de notícies, la resolució de conflictes, l'estudi de casos i els dilemes morals. Com s'observa, cadascun dels autors empra una tipologia diferent d'estratègies d'ensenyament, però d'acord amb Passe i Evans (1996) bona part d'elles es relacionarien amb les "discussions a l'aula"¹². Les estratègies d'estudi de casos i d'aprenentatge comunitari¹³ (Wade, 2008), en canvi, són minoritàries. En aquest darrer cas, es pot explicar pel fet que segons senyala Morales Lozano et al. (2012) el professorat es queixa de la poca col·laboració entre l'escola, la comunitat educativa i les organitzacions cíviques.

Pel que fa a l'avaluació, només Trigueros et al. (2012) han analitzat els mecanismes d'avaluació que utilitza el professorat per ensenyar a participar, conclouent que s'avaluen més clarament els continguts conceptuals que no pas els procedimentals o actitudinals. Aquest fet es pot deure a que, segons García i Alba (2012), les rutines escolars fan que el professorat acabi avaluant el seu alumnat d'una manera tradicional.

Per altra banda, Niemi i Niemi (2007) descriuen la conducta del professorat quan ensenya a participar al seu alumnat en el context estatunidenc. Els autors conclogueren que el professorat tendeix a: (1) donar tot tipus d'opinions polítiques excepte a qui vota; (2) entendre que les opinions polítiques del seu alumnat són un

¹² Veure annex 2.

¹³ Veure annex 2.

tema que no s'ha de tractar a l'aula; (3) no ensenyar continguts vinculats amb la participació, únicament donar suport a la participació electoral, especialment quan els votants estan informats, i a la participació convencional; (4) no relacionar la participació política i social amb la participació a l'aula; (5) expressar opinions cíniques i apàtiques. Cal senyalar que aquesta investigació destaca per la seva fonamentació teòrica i metodològica, però la diferència de context fa difícil generalitzar els seus resultats al context d'aquesta recerca.

Tot i això, l'explicació que dona Pineda (2012) sembla tenir una certa coherència amb els resultats de Niemi i Niemi (2007). Per a Pineda (2012), la participació de l'alumnat a l'aula és menor de la desitjable perquè els i les alumnes tenen por al fracàs i també perquè entre alumnat i professorat s'estableixen unes relacions de poder que dificulten el diàleg obert i lliure. En aquesta línia, una de les maneres d'establir aquestes relacions de poder podria ser precisament mitjançant la imposició de les pròpies opinions polítiques.

Sobre el professorat, Morales Lozano et al. (2012) indiquen, com també ho fa Alba (2009), que la poca formació dels docents incideix en les pràctiques del mateix. Així mateix, Ng (2009) i Boixader (2005) també destaquen –en dos contextos molt diferents com són el cas de Hong Kong i Catalunya– que el professorat que no té una activitat participativa clara no té credibilitat per al seu alumnat i per tant això disminueix la incidència de la seva tasca. El fet que el professorat no tingui una activitat participativa clara, també es pot analitzar a partir dels resultats de García i Alba (2012) per a qui, entre el col·lectiu docent andalús, hi ha un predomini de la visió hegemònica de la participació. No obstant això, aquesta idea es contradiu amb el professorat enquestat/entrevistat per González Valencia (2012) i Sant (2010) ja que bona part d'ells s'identifiquen amb una posició crítica. No obstant això, tant el professorat investigat per Sant (2010) a Catalunya com per García i Alba (2012) a Andalusia considera que el seu alumnat no ha assolit la maduresa necessària per aprendre a participar.

En síntesi, bona part de les investigacions sobre l'ensenyament de la participació parteixen del paradigma de l'interaccionisme simbòlic i del constructivisme (p.e. Nu, 2009; Sant, 2010; Morales Lozano et al., 2012; Trigueros et al., 2012; Muñoz Labraña, 2012; Aceituno et al., 2012). En aquest sentit, seguint a Giroux i Penna (1979), des d'una concepció crítica de la investigació educativa aquestes investigacions són de gran utilitat perquè qüestionen l'existència que el professorat tingui un únic model de ciutadania i participació i que aquest tingui una validesa universal. Així mateix, aquestes investigacions donen forma a un marc teòric sobre l'ensenyament de la participació que inclou les finalitats del professorat, els conceptes que s'ensenyen, les activitats que s'empren i el context d'aula que es genera quan s'enseny a participar. A més a més, aquestes investigacions s'han realitzat en contextos molt diversos i això contribueix a tenir una visió global però

també particular –algunes d'elles s'ubiquen a Espanya- sobre la qüestió que aquí ens ocupa.

Malgrat això, des d'aquesta mateixa concepció crítica (Giroux i Penna, 1979) entenc que aquestes investigacions parteixen d'un cert relativisme en què qualsevol finalitat vinculada a l'Educació per a la Ciutadania té la mateixa validesa i en què no es proposa cap canvi en les finalitats o pràctiques del professorat ni tampoc es pretén contribuir a l'emancipació del mateix. Així mateix, aquestes investigacions presenten una situació social, política i econòmica descontextualitzada.

Un altre element a tenir en compte és que bona part d'aquestes investigacions tenen una fonamentació teòrica que descuida tot allò que s'ha investigat sobre la participació des de les altres Ciències Socials i també des del paradigma estructural-funcionalista (p.e. Morales Lozano et al., 2012; Trigueros et al., 2012; Muñoz Labraña, 2012; Aceituno et al., 2012; Pineda et al., 2012). Tot i que aquesta mancança pot ser voluntària -si es parteix de la premissa que el paradigma fenomenològic nega la possibilitat d'investigar la realitat social- el cert és que aquesta absència teòrica fa que aquestes investigacions siguin difícilment comparables amb el gran gruix de les investigacions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació que s'ubiquen en el paradigma estructural-funcionalista i que parteixen de conceptes com la cultura política (Almond i Verba, 1970 i 1972) i la socialització política (Kerr, 2004).

Per altra banda, des del paradigma en el qual inscriu aquesta tesi, entenc que investigacions com les de Kahne i Westheimer (2002), Boixader (2005) i García i Alba (2012) contribueixen de manera més clara a l'emancipació del professorat ja que els autors de les mateixes prenen posicions més manifestes i menys relativistes. Aquests autors segueixen de manera més clara l'estela de Giroux i Penna (1979) quan afirmen que “not only do classroom studies have to be linked to the study of the larger society, they have to be connected to a notion of justice, one that is capable of articulating how certain unjust social structures can be identified and replaces” (1979:26). Això fa que aquestes investigacions m'hagin ajudat a ubicar-me en la concepció crítica de la participació en la recerca educativa i també a entendre i categoritzar algunes de les limitacions estructurals a l'hora d'ensenyar a participar.

No obstant això, bona part de les investigacions, tant fenomenològiques com les crítiques, que s'han centrat en investigar l'ensenyament de la participació tenen alguns buits teòrics. Per una banda, existeix una fragmentació del coneixement de tal manera que en molts pocs casos (p.e. les publicacions de Kahne i Westheimer, 2000, 2003 i 2006 i García i Alba, 2009, 2012) s'ha interrelacionat les finalitats d'ensenyament, amb les pràctiques d'ensenyament i també amb l'aprenentatge de l'alumnat. D'aquesta manera, el marc teòric consultat no permet identificar si existeix relació entre allò que creu el professorat, allò que ensenya el professorat i allò que aprèn l'alumnat.

3. L'aprenentatge de la Participació Democràtica.

Sí que existeixen, però, nombroses investigacions sobre la noció de participació que té l'alumnat i sobre l'aprenentatge de la participació.

En el primer cas, algunes investigacions realitzades en contextos diversos han intentat indagar quina era la concepció i els coneixements dels joves sobre la democràcia i la participació. En aquesta línia, existeixen investigacions a Catalunya (Sant, 2010; Bosch i González-Monfort, 2012; Anguera i Santisteban, 2012), a Espanya (p.e. Injuve, 2005), a la resta d'Europa (p.e. Benton et al., 2008), a Llatinoamèrica (p.e. Muñoz Reyes, 2012), a EUA (p.e. Martin i Chiodo, 2007; Tupper et al., 2010) i investigacions a nivell internacional, essencialment les realitzades a través dels IEA (p.e. Torney-Purta et al., 2001; Schulz, 2005). Algunes d'aquestes investigacions s'ubiquen en el paradigma estructural-funcionalista (p.e. Injuve, 2005; Torney-Purta et al., 2001) i altres en el paradigma de l'interaccionisme simbòlic (p.e. Sant, 2010; Muñoz Reyes, 2012). Pel que fa al mètode d'investigació també existeix una gran variació, des de les investigacions eminentment qualitatives (p.e. Anguera i Santisteban, 2012), passant per les investigacions que empenen mètodes mixtes (p.e. Martin i Chiodo, 2007; Tupper et al., 2010), fins arribar a les investigacions totalment quantitatives (p.e. Torney-Purta et al., 2001).

No obstant la varietat de mètodes, contextos i paradigmes amb els quals s'ha treballat, els resultats semblen apuntar en una mateixa direcció. Fruit d'aquestes recerques es dedueix que l'alumnat relaciona la participació especialment amb el vot (p.e. Torney-Purta et al., 2001; Martin i Chiodo, 2007; Sant, 2010), amb "ajudar als altres" (p.e.; Torney-Purta et al., 2001; Muñoz Reyes, 2012; Benton et al., 2008;) i "complir les lleis" (p.e. Martin i Chiodo, 2007) i l'associen a valors com la justícia i la igualtat (Sant 2010; Anguera i Santisteban, 2012).

Des d'una concepció més crítica, algunes d'aquestes investigacions han assenyalat que el model de participació que aprenien els joves es basava essencialment en la percepció hegemònica de la participació: els joves aprenen a participar quan i com se'ls ho demana (Tupper et al., 2010; Bosch i González-Monfort, 2012). A més a més, aquesta visió sobre la participació no encaixa amb la identitat ciutadana que l'alumnat de les classes més desfavorides té de si mateix com a ciutadà. Això fa que aquest alumnat s'autoexclouï de participar, fins i tot quan aquest és un dret que poden exercir.

En aquest sentit, la gran varietat de recerques sobre la concepció de la participació que tenen els joves i l'obtenció de resultats similars fa que la pregunta sobre l'aprenentatge de la participació –almenys en termes generals, encara es podrien formular preguntes comparatives entre grups diferents- estigui resposta pel marc teòric existent. Algunes d'aquestes investigacions semblen incloure una crítica implícita sobre la participació hegemònica que l'alumnat aprèn (Sant, 2010;

Tupper et al., 2010; Bosch i González-Monfort, 2012) però no plantegen solucions sobre com l'alumnat pot aprendre un model de participació més crítica. Així mateix, i tal i com succeïa amb les investigacions sobre l'ensenyament de la participació, són poques les recerques que han intentat lligar aquestes concepcions o aprenentatges amb allò que s'ha ensenyat a aquests joves (puc citar per exemple Torney et al., 2001a; Schulz, 2005) i per tant existeix una gran mancança en relacionar, en última instància, les finalitats del professorat amb l'aprenentatge de l'alumnat.

Sí que existeix, però, una gran massa teòrica que ha investigat les possibles relacions entre pràctiques d'ensenyament i els aprenentatges de l'alumnat. Em refereixo a les recerques que s'interroguen sobre quina és la “millor” manera d'ensenyar a participar a l'alumnat. Aquestes investigacions es caracteritzen majoritàriament per basar-se en el paradigma estructural-funcionalista, emprar el mètode quantitatiu o mètodes mixtes i ubicar-se en el context anglosaxó (amb alguna excepció com p.e. García i Alba, 2012). D'acord amb l'anàlisi de Zevin (1983), que encara és vigent en l'actualitat, aquestes recerques tenen una gran importància essencialment en tres àrees: (1) en el disseny del currículum i dels materials didàctics; (2) en la planificació de les estratègies didàctiques; i (3) en la definició del rol del professorat i el “clima” que s'ha de respirar a les aules.

En la primera àrea, s'hi troben avaluacions per intentar mesurar el grau d'èxit o fracàs en ensenyar a participar de determinats programes o innovacions curriculars. Els programes analitzats als EUA són bàsicament tres: *We the people, Students' Voices, Kids Voting, USA, Citizen –Citizen in a Democracy*. En els tres casos, els resultats d'aquestes investigacions són eminentment positius i es relacionen els programes amb un augment de l'eficàcia política (Hartry et al., 2004; Pasek et al., 2008), del sentit del deure (Hartry et al., 2004), dels coneixements polítics (Patrick et al., 2002; Cornet et al., 2002; Syversten et al., 2009), de l'interès per la política (Cornett et al., 2002; Liou, 2003) o de la participació en general (Soule, 2001b; Eagles i Davinson, 2001; Hartry et al., 2004; Syversten et al., 2009).

Tot i els resultats positius d'aquests programes –d'acord amb les investigacions esmentades- aquestes investigacions no aporten gran coneixement a la nostra àrea, perquè es limiten a avaluar els projectes sense intentar explicar quins són els elements positius del mateix que poden contribuir a aquest aprenentatge. D'aquesta manera, podem jutjar com a molt que aquests programes són positius però no se'n poden extreure conclusions ni hipòtesis per altres contextos i circumstàncies.

En canvi, García i Alba (2012) sí que han analitzat les limitacions d'ensenyar a participar en el context dels projectes d'Educació per a la Ciutadania andalusos que es vinculen directament amb l'escola (similars als projectes estatunidencs anteriorment esmentats). Per als autors, aquests projectes tenen una sèrie de limitacions entre les quals es poden subratllar: (a) les dificultats d'encaix entre els projectes externs i la cultura escolar, (b) les dificultats reals per encaixar els

projectes externs amb les pràctiques habituals d'aula i de centre especialment quan els docents no són de Ciències Socials, i (c) el risc d'esdevenir un simulacre de participació. Totes aquestes limitacions fan que, segons els autors, els projectes d'Educació per a la Ciutadania es moguin “entre dos polos: el mero simulacro, como riesgo de los programas cuando se rutinizan y acomodan a las dinámicas dominantes, y la participación socialmente comprometida, como meta en cuya construcción hay que trabajar de forma constante” (2012:304). En aquest sentit, les aportacions de García i Alba (2012) resulten més rellevants a l'hora d'emprendre una nova recerca sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació en el context d'un d'aquests projectes.

Per altra banda, seguint amb la classificació de Zevin (1983), també existeixen un gran nombre d'investigacions que han intentat analitzar la incidència de l'ús de determinades pràctiques educatives en l'aprenentatge de la participació o d'algun dels factors que d'acord amb els models funcional-estructuralistes que condicionen la participació.

En primer lloc, cal comentar que Miller, ja al 1985, va identificar que no hi havia relació entre el fet d'assistir a classes de Ciències Socials i una major o menor participació i per tant el col·lectiu investigador va centrar-se en investigar temes més concrets, com la incidència de determinades estratègies didàctiques o del tipus de discurs que el professorat tenia a l'aula amb el seu alumnat.

Des d'una perspectiva teòrica, alguns autors han proposat diferents tipus d'estratègies per encoratjar la participació democràtica de l'alumnat. Parker (2008), per exemple, proposa una combinació d'anàlisi i discussió de continguts (tipus d'activitat que l'autor anomena *seminaris*) amb activitats de presa de decisions i actuació, anomenades mecanismes de deliberació. Per altra banda, Ross i Vinson (2012) suggereixen que el professorat i l'alumnat participin directament en la societat mitjançant mecanismes no convencionals seguint la lògica de les tècniques del “Situationist International”: la “deriva” i el “détournement”.

Des d'una perspectiva empírica, l'estratègia didàctica que segons els resultats incideix de manera més clara en la participació de l'alumnat són les discussions polítiques¹⁴ a l'aula. En aquest sentit, diverses recerques (Davies et al., 2002; Quinteler, 2010; Ødegård et al., 2008) afirmen que el tipus d'activitat que permet la discussió a l'aula sobre temes polítics té efectes positius sobre la participació. Dins d'aquestes investigacions, concretament els mecanismes de deliberació (Gatil i Dillard, 1999) i el treball per temes controvertits (Long i Long, 1975; Hess, 2008) també han estat investigats de manera concreta amb efectes positius.

¹⁴ Per a una explicació sobre què s'entén aquí per discussions polítiques a l'aula, veure annex 2.

En una línia similar, s'ha investigat l'efecte de l'ús d'estratègies d'aprenentatge comunitari¹⁵ per ensenyar a participar (Yates et al., 1997; Davies et al., 2002; Metz et al., 2003; Wade, 2008; Quintelier, 2010; Zaff et al., 2008; Claes et al., 2009, Ng, 2009). En aquest cas, els resultats divergeixen els uns dels altres, però aquesta divergència és fàcilment atribuïble als diferents significats que els investigadors han donat a aquest tipus d'estratègia (Wade, 2008). D'aquesta manera, les estratègies que semblen no tenir incidència en la participació són la visita de polítics a l'aula (Quintelier, 2010) i el treball amb webs juvenils (Xenos, 2008).

Per altra banda, des que Ehman (1977) va difondre el concepte de “clima a l'aula”¹⁶, les recerques que vinculen el clima a l'aula amb la participació són bastant fructíferes. Per exemple, Torney-Purta et al. (2001) ha destacat l'efecte positiu que té sobre la participació el fet que l'alumnat percebi que les seves classes tenen un “clima obert”.

L'abundància de recerques en aquesta línia ha generat la creació d'una sèrie de conceptes clau relacionats amb l'ensenyament i aprenentatge de la participació (com “discussions a l'aula”, “aprenentatge comunitari” o “clima a l'aula”) majoritàriament acceptats per la comunitat científica. En aquest sentit, aquestes recerques resulten de gran utilitat per a les noves investigacions sobre aquest tòpic. Tot i això això, aquestes recerques pretenen incidir clarament en la participació de l'alumnat, entenen per *participació* un terme genèric que no defineixen i que fàcilment es pot assimilar a la participació hegemònica. En aquesta línia, tant aquestes investigacions com les avaluacions de programes anteriorment esmentades són totalment susceptibles a la crítica que fa Popkewich (1988) quan afirma:

“Algunos programas escolares se inspiran en teorías políticas para estimular la participación. Ahora bien, por debajo de los currícula hay una serie de supuestos sobre el mundo que no han sido postulados. La teoría de la participación, por ejemplo, puede “entender” que el mundo social es una realidad cohesionada y los individuos actúan racionalmente. Estos supuestos llevan a las personas a “ver” la participación como una intervención racional en grupos aprobados socialmente, como es el caso de las representaciones estudiantiles en los centros de enseñanza. Los supuestos sobre la participación incluyen asimismo creencias acerca de cuál es la forma adecuada de oponerse a las estructuras institucionales. Por ejemplo, la negativa a participar se puede considerar provocada por una falta de motivación individual, en lugar de una consecuencia de ciertas deficiencias institucionales. A menudo, estas teorías políticas aplicadas a las escuelas, ignoran factores estructurales que impiden el acceso de ciertos grupos a los procesos de toma de decisiones” (1988:40).

¹⁵ Per aprenentatge comunitari s'entén el conjunt d'activitats en les quals els alumnes realitzen algun tipus d'aprenentatge –coordinat amb la col·laboració de l'escola i la comunitat- a partir d'un contacte explícit i buscat amb la comunitat. Per a més informació veure l'annex II i IV.

¹⁶ Un clima “obert” a l'aula pot definir-se com “when students have an opportunity to engage freely in making suggestions for structuring the classroom environment, and when they have opportunities to discuss all sides of controversial topics” (Ehman, 1980:108).

En aquest sentit, la investigació realitzada per Claes et al. (2009) resulta interessant. Els autors belgues han intentat esbrinar quina relació hi ha entre el rol del docent i el tipus de participació futura dels alumnes conclouent que el tipus d'aprenentatge comunitari que es realitza afecta al model de participació que aprèn l'alumnat. En aquest sentit, la principal aportació dels autors és entendre que en funció de les pràctiques que emprava el professorat, l'alumnat pot aprendre un o altre model de participació –una participació més hegemònica o més crítica- i per tant, comprendre que no existeix un únic model de participació a ensenyar i a aprendre.

Tornant, però, a les posicions més estructural-funcionalistes, també existeix un gran nombre de recerques que han analitzat les possibles relacions entre algunes estratègies didàctiques i les orientacions cognitives i actitudinals que poden afectar la participació¹⁷.

En aquesta sentit, algunes investigacions han analitzat les pràctiques que podien contribuir a que l'alumnat aprengués coneixements i habilitats polítiques i que, per tant, augmentés les possibilitats que aquest participés. D'aquesta manera, d'acord amb McIntosh et al. (2007), Feldman et al. (2007), Campbell (2008) i Ruiz Morales (2009) les discussions a l'aula i els mecanismes de deliberació contribueixen a que l'alumnat augmenti el seu interès per la política. Així mateix, alguns autors també han trobat una relació positiva entre el treball amb temes controvertits (Long i Long, 1975; Hess, 2008), l'aprenentatge comunitari (Niemi et al., 2000; McIntosh et al., 2007; Wade, 2008; Claes et al., 2009; Billig et al., 2005), el clima obert a l'aula (Campbell, 2008) amb els coneixements i habilitats polítiques.

Pel que fa a les actituds o orientacions actitudinals que des de la sociologia s'han relacionat amb la participació, les investigacions s'han centrat essencialment en analitzar aquelles pràctiques que contribueixen a l'aprenentatge de les actituds d'interès per la política, eficàcia política subjectiva, el sentit del deure i la satisfacció amb la política.

Els resultats d'aquestes investigacions assenyalen que algunes estratègies condicionen favorablement l'interès per la política. Es tracta, concretament, de l'aprenentatge servei i les discussions a l'aula (Feldman et al., 2007; McIntosh et al., 2007; Llewellyn, 2010), el treball amb temes controvertits (Ehman, 1977; Long i Long, 1975) i el clima obert a l'aula (Ehman, 1980; Blankenship, 1990; Harwood, 1991; Papanastasiou i Koutselini, 2003). En canvi, existeix controvèrsia en les investigacions consultades (Claes i Quintelier, 2009; Allen i Brewer, 2010) sobre si el seguiment dels mitjans també pot contribuir a augmentar l'interès per la política de l'alumnat.

¹⁷ Veure pàgina 61.

Per altra banda, no s'han trobat evidències que relacionin de manera clara l'ús de cap estratègia didàctica amb l'adquisició d'un major grau d'eficàcia política subjectiva. En aquesta línia, els resultats divergeixen tant pel que fa la correlació entre les discussions a l'aula i l'eficàcia política subjectiva (Langton, 1969; Feldman et al., 2007; Forrest et al., 2007; Claes i Quintelier, 2009; Vercellotti et al., 2010; Beaumont, 2011) com pel que fa l'aprenentatge comunitari i l'eficàcia política subjectiva (Newmann i Rugher, 1983; Wade, 1996; McIntosh et al., 2007; Billig et al., 2005; Levy, 2011).

No obstant això, sí que hi ha un volum considerable d'investigacions que vinculen l'aprenentatge en un context de clima obert amb nivells més elevats d'eficàcia política subjectiva (Zevin, 1983; Blankenship, 1990; Harwood, 1991; Hahn, 1998) i d'eficàcia política subjectiva externa (Schulz, 2005).

Totes aquestes investigacions, així com algunes de les avaluacions anteriorment esmentades (Hartry et al., 2004; Pasek et al., 2008), segueixen intentant entendre com es pot aconseguir que l'alumnat aprengui un major grau d'eficàcia política subjectiva. En aquest sentit, són molt oportunes les reflexions finals de la investigació de Kahne i Westheimer (2006) quan alerten que si l'alumnat aprèn que el sistema polític sempre dona resposta a les seves demandes (alta eficàcia política externa) està perdent capacitat crítica vers el sistema, ja que moltes vegades les demandes socials queden sense resposta.

Finalment, són menors el nombre d'investigacions que pretenen avaluar la incidència sobre el sentit del deure i sobre la satisfacció amb la política. En aquesta línia, únicament Jones (1975) i Niemi (2000) han atribuït una relació al sentit del deure i l'aprenentatge comunitari. Pel que fa a la satisfacció amb la política, totes les relacions que s'han observat han estat inexistents o negatives, tant pel que fa al seguiment dels mitjans (Wald, 1978; Claes i Quintelier, 2009) com al treball amb qüestions controvertides (Ehman, 1977).

Més enllà de la vàlida teòrica d'aquestes investigacions, la mateixa reflexió de Kahne i Westheimer (2006) sobre l'"eficàcia política subjectiva" es pot aplicar a la "satisfacció amb la política" (Ehman, 1977; Claes i Quintelier, 2009), donat que aquestes darreres investigacions semblen tenir com a darrer objectiu que l'alumnat estigui més satisfet amb la política sense qüestionar-se si en el context investigat és gaire crític sentir-s'hi satisfet.

Resumint tota aquesta informació, segons les recerques consultades, la relació entre les pràctiques d'ensenyament i l'aprenentatge de la participació –o de les orientacions que incideixen en la participació– seria la següent:

Taula 8. Les estratègies que incideixen en la participació –o en els seus condicionants- segons les recerques consultades¹⁸.

	Interès per la política	Eficàcia política	Satisfacció amb la política	Sentit del deure	Coneixements	Participació
Aprenentatge- servei	↑	↑		↑	↑	↑
Discussió sobre política	↑	↑			↑	↑
Seguiment dels mitjans	=/↑	↑	=↓	=	↑	
Treball amb temes controvertits	↑		↓		↑	↑
Clima obert a l'aula	↑	↑			↑	↑

Tot aquest coneixement teòric contribueix de manera evident a qualsevol investigació sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació. Aquestes investigacions han construït una massa crítica de conceptes clau i eines de recollida de dades per treballar temes sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació. A més a més, han fet un esforç considerable per anomenar i enumerar les principals normes i estructures que s'amaguen en el currículum ocult (Giroux i Penna, 1979) i que afecten a l'aprenentatge de la participació.

Tot i això, ja he anticipat la principal crítica i mancança que es pot fer a totes aquestes investigacions des del paradigma d'aquesta recerca: la visió apolítica i aproblemàtica des de la qual investiguen. En aquest sentit, tal i com esmenten Giroux i Penna (1979) aquestes investigacions contribueixen a entendre l'alumnat com a recipient passiu, que se socialitza mitjançant una tecnologia educativa que contribueix a la reproducció dels valors hegemònics.

La intenció última del model estructural- funcionalista sembla ser formar ciutadans participatius -però no excessivament participatius- que legitimin la democràcia hegemònica liberal i garanteixin les llibertats individuals sense qüestionar les estructures econòmiques capitalistes subjacents del model. En aquest sentit, estic

¹⁸ En el quadre, s'indica que té un efecte positiu amb una fletxa amunt i un efecte negatiu amb la fletxa apuntant avall. L'igual implica que no hi ha modificació. Els quadres en blanc són aquells sobre els quals no es disposa d'informació.

d'acord amb Romero (2012) per a qui la perspectiva epistemològica de les investigacions sembla indicar que es pretén “restringir la intervenció ciutadana més allá del sufragio, y evidencia una clara desconfianza hacia los “excesos de la participación democrática” (2012:271).

Contràriament a aquest model d'investigació educativa sobre participació basat en una “educación cívica que reduce la ciudadanía a un patrón estable, no contradictorio y puramente racional de conocimientos, destrezas, valores, compromisos, responsabilidades y actuaciones, susceptible de ser transformado en un “programa pedagógico” enseñado por las escuelas y aprendido por un alumnado que, con posterioridad, lo pondría deliberadamente en funcionamiento, recreando de tal guisa ciertas regularidades conductuales adecuadas a la democracia” (Romero, 2012:268), la investigació educativa sobre participació des d'una perspectiva crítica ha de preguntar-se com es transformen les identitats i els comportaments ciutadans, en relació amb les possibilitats que apoderin als membres de la comunitat.

L'ENSENYAMENT DE LA PARTICIPACIÓ A L'ESTAT ESPANYOL

- I. Introducció.*
- II. El dret a participar.*
- III. Les polítiques destinades directament
als ensenyaments reglats i obligatoris*
- IV. Les polítiques de joventut.*

I Introducció.

En aquest capítol descriu: (a) la legislació de les diferents institucions infra, supra i estatals que especifiquen el dret a participar de les persones; (b) una breu revisió històrica de l'ensenyament de la participació en el currículum des de la transició democràtica; i (c) una revisió de les principals polítiques de joventut que s'han impulsat per afavorir la participació dels joves i entre les quals s'ubica l'Audiència Pública als nois i les noies de Barcelona (AP).

Crec convenient realitzar aquest capítol perquè considero que, des d'una concepció crítica de la recerca educativa, s'ha de contextualitzar històricament, política i social la investigació. Això implica descriure molt breument com s'ha anat construint el currículum vigent i que, teòricament, delimita si la participació és o no un contingut a ser ensenyat a les escoles, així com a tenir en compte les connexions entre les polítiques públiques i l'ensenyament reglat, com ara l'AP.

II El dret a participar.

El dret a participar està considerat com a tal en bona part de les cartes de drets i constitucions democràtiques del nostre entorn. Així, d'acord amb l'article 21 de la Declaració Universal de les Nacions Unides del 1948,

“1. Tothom té dret a prendre part en la direcció dels afers públics del seu país, sigui directament, sigui per mitjà de representants elegits lliurement.

2. Tota persona té dret a accedir a les funcions públiques del país en condicions d'igualtat.

3. La voluntat del poble és el fonament de l'autoritat dels poders públics; aquesta voluntat ha d'expressar-se mitjançant eleccions sinceres que cal celebrar periòdicament per sufragi universal igual i secret, o seguint qualsevol procediment equivalent que asseguri la llibertat del vot.”

A més a més, la Convenció sobre els Drets dels Infants de les Nacions Unides afirma: “L'infant té dret, així que tingui un judici propi, a expressar la seva opinió en tot allò que l'afecta i a veure com aquesta opinió és atesa” (article 12, 1989).

Pel que fa a la Unió Europea, la seva Carta dels Drets fonamentals no contempla directament el dret a la participació sinó el “derecho de sufragio activo y pasivo en las elecciones al Parlamento Europeo” (article 39, 2010). Sí que ho contemplava, en canvi, la frustrada constitució europea que incloïa tres articles vinculats al tema, segons els quals “Todo ciudadano tiene derecho a participar en la vida democrática de la Unión. Las decisiones serán tomada de la forma más abierta y próxima posible a los ciudadanos” (article 46), “Las instituciones darán a los ciudadanos y a las asociaciones representativas, por los cauces apropiados, la posibilidad de expresar e intercambiar públicamente sus opiniones en todos los ámbitos de

actuación de la Unión” (article 47) y “[las Instituciones deberán] favorecer el desarrollo de intercambios de jóvenes y animadores socioeducativos y fomentar la participación de los jóvenes en la vida democrática de Europa” (article 221).

La Constitució espanyola, en l'article 9 afirma “corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social”. Així mateix, l'article 48 afirma: “Los poderes públicos promoverán las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural”.

Un text molt similar queda recollit en l'article 4 de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya segons el qual “els poders públics de Catalunya han de promoure les condicions perquè la llibertat i la igualtat dels individus i dels grups siguin reals i efectives; han de facilitar la participació de totes les persones en la vida política, econòmica, cultura i social, i han de reconèixer el dret dels pobles a conservar i desenvolupar llur identitat”. A més a més, aquest dret queda especificat en l'article 29 de l'estatut, titulat Dret de participació i en el que es contempla:

1. Els ciutadans de Catalunya tenen dret a participar en condicions d'igualtat en els afers públics de Catalunya, de manera directa o bé per mitjà de representants, en els supòsits i en els termes que estableixen aquest Estatut i les lleis.
2. Els ciutadans de Catalunya tenen dret a elegir llurs representants en els òrgans polítics representatius i a presentar-s'hi com a candidats, d'acord amb les condicions i els requisits que estableixen les lleis.
3. Els ciutadans de Catalunya tenen dret a promoure i a presentar iniciatives legislatives al Parlament, en els termes que estableixen aquest Estatut i les lleis.
4. Els ciutadans de Catalunya tenen dret a participar, directament o per mitjà d'entitats associatives, en el procés d'elaboració de les lleis del Parlament, mitjançant els procediments que estableixi el Reglament del Parlament.
5. Totes les persones tenen dret a dirigir peticions i a plantejar queixes, en la forma i amb els efectes que estableixen les lleis, a les institucions i l'Administració de la Generalitat, i també als ens locals de Catalunya, en matèries de les competències respectives. La llei ha d'establir les condicions d'exercici i els efectes d'aquest dret i les obligacions de les institucions receptores.
6. Els ciutadans de Catalunya tenen dret a promoure la convocatòria de consultes populars per la Generalitat i els ajuntaments, en matèria de les competències respectives, en la forma i amb les condicions que les lleis estableixen.”

A partir de tot aquest marc normatiu, les diferents organitzacions han realitzat polítiques públiques destinades assegurar el dret a la participació de les persones i, moltes vegades, els destinataris d'aquestes polítiques han estat els infants i els joves.

Aquestes polítiques segueixen dues lògiques diferents, que tot i estar interrelacionades no sempre contemplem aquesta relació. Algunes d'aquestes polítiques s'adrecen a fer que els joves participin, és a dir, a afavorir la participació juvenil. D'altres, en canvi, tenen com a objectiu que els joves aprenguin a participar com a element essencial per a la seva futura participació adulta. Malgrat pugui semblar que un i altre objectiu estan intrínsecament units –els joves aprenen a participar participant- cal tenir en compte, com es veurà a continuació, que les polítiques divergeixen en funció de si tenen una o altra finalitat.

A grans trets, he identificat dos tipus de polítiques: (1) les polítiques destinades directament als ensenyaments reglats i obligatoris, i (2) les polítiques de joventut, destinades a l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació en altres contextos i que poden tenir algun tipus de vinculació o no amb els ensenyaments reglats i obligatoris.

Donat al nombrós nombre d'institucions i organismes que han realitzat aquest tipus de polítiques, aquí descripc les principals polítiques dutes a terme per les institucions espanyoles, catalanes i barcelonines (aquest és el marc espacial d'aquesta investigació) i només em refereixo a organismes supranacionals quan les recomanacions o estratègies d'aquests han tingut una incidència clara en el cas que aquí m'ocupa.

III Les polítiques destinades directament als ensenyaments reglats i obligatoris.

1. Introducció.

Els diferents decrets curriculars que s'han proposat a Espanya des de la restauració de la democràcia acostumen a englobar les dues lògiques diferents que abans he esmentat. Per una banda, es fomenta la participació dels infants i joves en el seu centre escolar i per una altra, s'introdueix la participació com un contingut a ser ensenyat. Amb la voluntat de focalitzar el gran volum de legislació i materials sobre el tema, m'he centrat únicament en els decrets curriculars que:

- identifiquen la participació com un contingut,
- fan referència als ensenyaments obligatoris,
- s'adrecen als alumnes d'11 a 17 anys.

Aquestes tres concrecions impliquen que he analitzat els següents decrets:

- decrets pre- LOGSE corresponents a 6è, 7è i 8è d'EGB,
- decrets LOGSE corresponents a 6è d'Educació Primària i a l'ESO,

- la concreció de la LOGSE a Catalunya per a 6è d'Educació Primària i a l'ESO,
- decrets LOE corresponents a 6è d'Educació Primària i a l'ESO,
- la concreció de la LOE a Catalunya per a 6è d'Educació Primària i a l'ESO.

2. L'ensenyament reglat de la participació durant la Transició espanyola.

L'any 1976 Adolfo Suárez va ser proclamat President del Govern espanyol per ordre del rei Juan Carlos I. L'encàrrec que el rei va fer a Suárez va ser iniciar un procés de transició cap a la democràcia. En aquell moment, la llei d'Educació vigent era la llei franquista 14/1970 de 4 d'agost. Només uns mesos després de l'inici d'aquesta transició, es va promoure la "Orden de 29 de novembre de 1976" segons la qual s'establien nous continguts a l'àrea de Ciències Socials en la segona etapa de l'EGB. En aquests continguts la participació ja apareixia d'una manera discreta, però clarament vinculada a la creació de la nova democràcia espanyola.

Posteriorment, el nou govern democràtic presidit pel mateix Suárez, va impulsar uns programes d'educació "cívico-social" de caràcter experimental que, segons l'ordre que els regulava (Orden de 6 de octubre de 1978 sobre nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social, en la segunda etapa de la Educación General Básica), "recogían las aspiraciones propias de una sociedad en proceso de democratización".

D'acord amb aquesta ordre, aquesta àrea tenia, entre d'altres, les següents finalitats: "preparar para el ejercicio y respeto de los derechos y deberes de ciudadanía, las libertades democráticas y los derechos humanos fundamentales" i "alcanzar un compromiso personal y social de solidaridad, defensa y apoyo a la democracia, a los valores humanos esenciales y a la patria".

El posterior govern presidit per Calvo-Sotelo va emprendre una revisió més profunda dels continguts del currículum de l'EGB que quedà palesa en el "Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica". Aquesta normativa, que substituïa els anteriors continguts encara franquistes, dividia l'àrea de Ciències Socials en quatre blocs: Història, Geografia, "Comportamiento cívico-social" i "Técnicas de trabajo". Entre els objectius del tercer bloc per al cicle superior d'EGB (6è, 7è i 8è) s'hi trobava: "Habituar a participar con espíritu crítico, positivo y activo en la vida familiar, escolar y comunitaria", "valorar la democracia en función del sufragio periódico y el pluralismo".

En aquesta primera fase l'educació cívica va estar molt lligada a l'estructura tradicional de l'educació cívica i, en ella, la participació era vista com un dret dels

ciutadans en democràcia i com una manifestació del compromís dels ciutadans amb aquesta.

3. L'ensenyament reglat i obligatori de la participació a LOGSE.

La primera llei general d'educació post-franquista va ser la “Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo” (LOGSE). Aquesta llei va marcar una sèrie d'objectius bàsics tant per a l'Educació Primària com per a l'Educació Secundària però cap d'ells explicitava l'aprenentatge de la participació. Per altra banda, d'acord amb aquesta llei va desaparèixer l'Educació cívica, passant a existir únicament el “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultura” a l'Educació Primària i les “Ciencias Sociales, Geografía e Historia” a Secundària.

Alguns dels objectius que es vinculaven a la participació dins de l'àrea de Ciències Socials tant en l'Educació Primària com a Secundària eren:

- “Participar en actividades grupales adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajenas en función de objetivos comunes y respetando los principios básicos del funcionamiento democrático” (Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria; Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria);
- “Valorar el protagonismo de la sociedad en los procesos históricos, reconociendo el papel de las personas que han contribuido al progreso de la ciencia o han destacado por sus actitudes de innovación, creatividad, responsabilidad, esfuerzo y compromiso” (Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria; Real Decreto 115/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria);
- “Prendre consciència de la necessitat de fer aportacions personals a la vida col·lectiva, participant i col·laborant amb els altres utilitzant el diàleg com a forma per resoldre conflictes” (Decret 95/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària);
- “Identificar y apreciar la pluralidad de las comunidades sociales a las que pertenece, participando críticamente de los proyectos, valores y problemas de las mismas con plena conciencia de sus derechos y deberes [...]” i “Identificar y analizar [...] el papel que los individuos, Hombres y mujeres, desempeñan en ellas –*sociedades humanas*- asumiendo que estas sociedades son el resultado de complejos y largos procesos de cambio que se proyectan en el futuro” (Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria; Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria);
- “Comprender la interrelación de los factores multicausales que explican la evolución de las sociedades humanas, así como el papel desempeñado en dicho proceso por colectividades y grandes personalidades, evitando una visión

reduccionista de la Historia” (Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se estable la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Obligatoria; Real Decreto 116/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria) i

- “Inserir-se activament, participativament, democràticament i críticament, tot emprant l'anàlisi i el coneixement del territori i la història de la nació catalana, en la cultura, la societat civil, les institucions democràtiques i la realitat nacional catalana, i, tot partint d'aquesta inserció i aquest criteri, projectar la seva actuació a àmbits més amplis, on la cregui necessària i possible”, “Explicar els principis i les institucions bàsiques dels règims democràtics; la participació política dels ciutadans, la funció dels partits polítics, les constitucions, tot identificant la seva presència a la Constitució espanyola i a l'Estatut d'autonomia de Catalunya” (Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'Educació Secundària Obligatoria).

Com s'observa en els textos anteriors, tot i que l'ensenyament de la participació no era explícita en els objectius generals de l'educació sí que ho era en els objectius de l'àrea de Ciències Socials. A grans trets, aquest objectiu es va plantejar des de diferents perspectives: (1) participar en la societat democràtica; (2) relacionar la participació amb la societat democràtica; (3) relacionar la participació de les persones amb els progressos democràtics i socials al llarg de la història.

Per altra banda, cal esmentar el fet que la LOGSE va establir a Secundària l'existència d'assignatures optatives anomenades “crèdits variables”. La Generalitat va desenvolupar –en el “Decret 75/1996, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació dels crèdits variables de l'Educació Secundària Obligatoria”- una sèrie de crèdits variables tipificats de Ciències Socials que es vinculaven amb l'ètica. Un d'ells tenia una clara relació amb la participació democràtica.

El crèdit variable “Drets humans i ciutadania” tenia entre els seus objectius: “caracteritzar les principals institucions i mecanismes de participació del nostre sistema democràtic: finalitats, estructura, funcionament, interrelació, problemàtica”, “opinar sobre algunes qüestions límit, com per exemple l'obediència a la llei i la desobediència legítima, els drets individuals i els de les col·lectivitats” i “participar activament en els òrgans escolars i d'altres àmbits a l'abast”. Per assolir aquests objectius, el crèdit presentava continguts com “La participació democràtica”, “Participació activa i crítica en les institucions democràtiques” i “Tenacitat en la defensa dels drets propis i de les altres persones”.

4. L'ensenyament reglat i obligatori de la participació a LOE.

4.1. Introducció.

Després de la LOGSE i dels respectius currículums, l'any 2002 el govern espanyol va aprovar una nova llei d'educació anomenada "Ley Orgánica de Calidad de la Educación". Aquesta llei vingué acompanyada d'un nou desplegament curricular. No obstant això, l'any 2004 es produí un canvi de govern i es va paralitzar l'aplicació de la nova llei que mai va arribar a les aules. Per això, he optat per no analitzar el contingut de la llei ni dels seus respectius desplegaments curriculars.

Després d'aquesta paralització, el nou govern de Rodríguez Zapatero va iniciar tràmits per a la realització d'una nova llei educativa. Pel que fa a l'ensenyament de la participació en concret i de l'Educació per a la Ciutadania, dues institucions van marcar les pautes del nou currículum LOE: (1) les recomanacions de la UE, i (2) l'ensenyament per competències de la OCDE.

El Consell d'Europa va engegar, l'any 1977, el projecte d'Educació per la Ciutadania Democràtica amb la intenció de determinar els valors i les competències necessàries perquè les persones esdevinguin plenament ciutadanes. Aquest projecte estava dirigit especialment a facilitar la participació dels joves en la societat civil. Posteriorment, el Consell d'Europa va aprovar (Budapest, 7 de maig de 1999) el document "Declaració i programa sobre l'educació per la ciutadania democràtica fonamentada en els drets i les responsabilitats dels ciutadans" i el 2002 va fer una recomanació als estats membres en la qual s'afirmava:

"Recordando la Segunda Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno del Consejo de Europa (Estrasburgo, 10 y 11 de octubre de 1997), que expresaba el "deseo de desarrollar una educación para la ciudadanía democrática basada en los derechos y responsabilidades de los ciudadanos, así como la participación de los jóvenes en la sociedad civil", y decidía emprender un plan de acción encaminado a la educación para la ciudadanía democrática; [...]

Preocupado por la creciente apatía política y civil y la falta de confianza en las instituciones democráticas, y por el aumento de casos de corrupción, racismo, xenofobia, nacionalismo violento, intolerancia ante las minorías, discriminación y exclusión social, elementos que representan todos ellos una importante amenaza a la seguridad, estabilidad y crecimiento de las sociedades democráticas;

Interesado en proteger los derechos de los ciudadanos, en lograr que tomen conciencia de sus responsabilidades y en fortalecer la sociedad democrática;

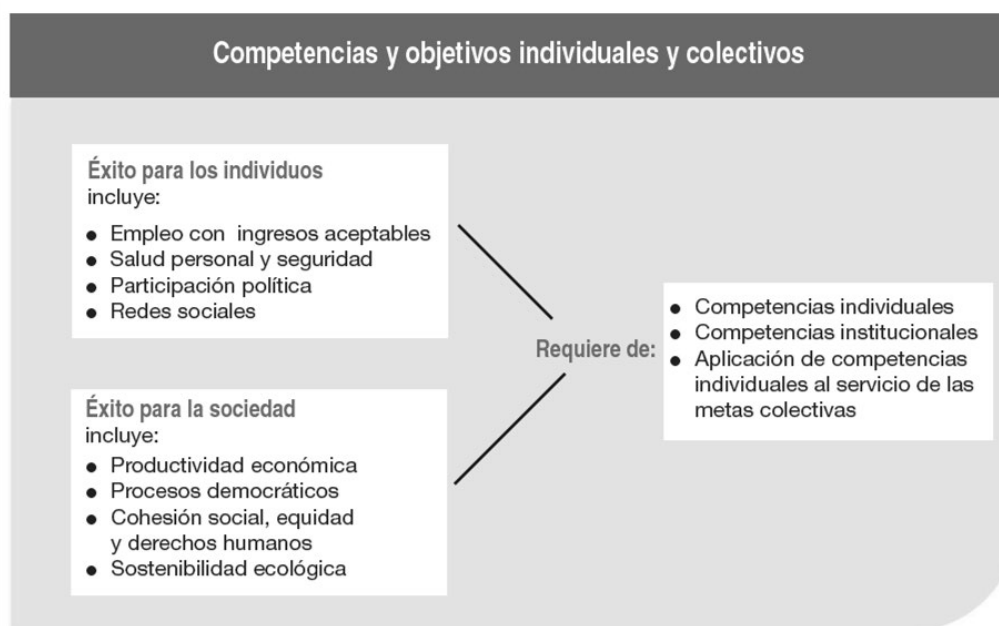
Consciente de las responsabilidades que recaen sobre las generaciones presentes y futuras a la hora de mantener y salvaguardar las sociedades democráticas, y del papel que desempeña la educación para promover la participación activa de todos los individuos en la vida política, cívica, social y cultural;

[...]

1. Afirma:- Que la educación para la ciudadanía democrática es esencial en lo que respecta a la función principal del Consejo de Europa, que es la de promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye, junto con las demás actividades de la Organización, a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia.”

Per altra banda, la OCDE va establir a partir de l'any 1997 una sèrie de competències bàsiques que havien de contribuir als èxits personals i socials tal i com mostra el següent esquema:

Esquema 1. Les competències i objectius individuals i col·lectius. Font: Deseco (2005:5).



Aquestes dues aportacions van fer que la LOE, llei orgànica d'educació del 2006 (LOE 2/2006 del 3 de maig) "recuperés" l'Educació per a la Ciutadania –educació per a la ciutadania i no educació cívica-, que es va incorporar al darrer cicle de l'Educació Primària i a l'Educació Secundària Obligatòria i que es delimitessin vuit competències bàsiques que l'alumnat havia d'assolir.

Una de les vuit és la competència social i ciutadana. Segons la LOE i tota la normativa posterior, aquesta competència ha de servir per a

“comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas”

i ha de permetre

“reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, en la Constitución española y en la legislación autonómica, así como a su aplicación por parte de diversas instituciones; y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos, que a su vez conlleva disponer de habilidades como la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, y el control y autorregulación de los mismos. En definitiva, el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica” (LOE, 2006).

D'aquesta manera, es pot deduir que segons la llei estatal d'educació, la participació, més enllà de l'àmbit escolar, és fonamental no només com a ensenyament procedimental (“disponer de habilidades para participar activa y plenamente”) sinó també conceptual (“reflexionar críticamente sobre los conceptos de [...] participación”).

He constatat aquesta doble dimensió en les ordres i decrets de desplegaments de continguts de les àrees de Ciències Socials i Educació per a la Ciutadania tant a nivell estatal com autonòmic. Així, per exemple, en la primera dimensió s'expliciten continguts i objectius com:

- “Participar en la vida col·lectiva de la classe, l'escola i la localitat, posant en pràctica habilitats socials que afavoreixen les relacions interpersonal” (Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Primària)
- “Pràctica de normes cíviques per mitjà de la participació en activitats socials de l'entorn proper, assumint responsabilitats i treballant de forma cooperativa” (Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Primària)

i en la segona dimensió –conceptual- es parla, per exemple, de:

- “El derecho y el deber de participar. (...) Valoración de los diferentes cauces de participación” (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria y Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria)
- “Identificación de los factores que intervienen en los procesos de cambio histórico, diferenciación de causas y consecuencias y valoración del papel de los hombres y las mujeres, individual y colectivamente, como sujetos de la historia” (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación secundaria obligatoria y Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria)
- “Reflexió sobre la participació ciutadana en les democràcies actuals.” (Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'Educació secundària obligatòria).

5. L'evolució del currículum des de la perspectiva de l'ensenyament i l'aprenentatge d'una participació crítica.

A grans trets a partir de la identificació dels elements vinculats amb la participació d'aquests decrets puc observar que:

- Durant el període de la transició es va concebre l'EGB com una escola que havia d'educar els valors democràtics als futurs ciutadans d'una democràcia que s'estava creant.
- A nivell estatal, la legislació curricular en períodes de govern del Partit Socialista (LOGSE i decrets curriculars de l'any 1991, LOE i decrets curriculars de l'any 2006 i 2007) dona un pes més rellevant a l'ensenyament de la participació democràtica que no la legislació curricular en el període de govern del Partit Popular (decrets curriculars dels anys 2003 i 2004).
- No s'observen diferències destacades entre els decrets curriculars estatals i els autonòmics.

Les aportacions d'aquesta legislació es centren en els següents elements: (1) els valors que s'associen a la participació, (2) la finalitat de la participació, (3) l'espai de participació, (4) els mecanismes de participació, (5) els continguts que s'utilitzen per ensenyar a participar, i (6) els criteris d'avaluació.

Pel que fa als valors i les actituds, durant la transició, la participació es va esmentar amb termes de neutralitat –sense fer-ne una valoració positiva ni negativa- i només en l'ordre de l'any 1982 va aparèixer una participació relacionada amb l'esperit crític. Posteriorment, en els Decrets de 1991 la participació es va associar a la cooperació i a la solidaritat i també es va relacionar amb l'esperit crític. En els decrets de 2003 i 2004 –període de govern del PP- només es va associar la participació a la solidaritat i va ser posteriorment amb la LOE quan la participació va relacionar-se a molts altres valors: solidaritat, cooperació, tolerància, justícia, igualtat, llibertat i pau. A més a més, en els decrets catalans del 2007, també es va vincular a l'esperit crític.

La finalitat de la participació s'ha relacionat en tots els períodes de govern del Partit Socialista amb el Patrimoni Cultural i Natural. És a dir, es demana als alumnes que participin en defensa d'aquest. No és així en els decrets dels anys 2003 i 2004, on la participació no es vincula a cap finalitat. La LOE, a més a més, atorga una altra finalitat al fet de participar: fer-ho a favor de la pau i de la justícia.

L'espai de participació també és un element a tenir molt en compte, entès aquest com el lloc on es demana que l'alumnat participi. Durant la transició aquest lloc era l'escola, perquè aquesta havia de servir de model i de prova per a la futura societat democràtica. Durant la LOGSE es va mantenir aquesta premissa: l'aula i el centre escolar com a espais on l'alumne ha d'aprendre a participar d'acord amb els valors

democràtics. Posteriorment, però, els decrets de 2003 i 2004, van obviar aquesta relació. En canvi, amb l'arribada de la LOE –i sobretot en la contribució de l'àrea d'Educació per a la Ciutadania- ja no s'entén que l'alumne hagi d'aprendre a participar únicament en el centre escolar sinó que es demana que ho faci també fora d'aquest, en la seva localitat o comunitat.

Els mecanismes de participació que s'anomenen en els decrets tendeixen a ser de caire associatiu. Així, en el decret de 1976 es parla de tasques humanitàries, en els decrets de 1991 no s'explicita res, en els decrets de 2003 i 2004 es parla de voluntariat i amb la LOGSE es parla d'associacions i voluntariat.

Quant als continguts que s'utilitzen per ensenyar a participar, durant la transició es van emprar dos tipus de continguts: (1) identificació de figures destacades que han contribuït a la història, i (2) identificació dels mecanismes de funcionament d'una societat democràtica. Posteriorment, els decrets curriculars socialistes durant la vigència de la LOGSE van diferenciar clarament els continguts adreçats a Primària dels de l'ESO. A l'Educació Primària, els continguts bàsics eren: (1) la identificació i valoració dels drets i deures de la ciutadania, i (2) la identificació de l'organització social i política. A l'Educació Secundària Obligatòria, en canvi, s'hi van afegir a aquests continguts: (1) l'anàlisi dels mecanismes democràtics i participatius, (2) la valoració de figures destacades que han contribuït a la història, i (3) la legitimitat del sistema i la desobediència civil. En els decrets curriculars del 2003 i del 2004 no apareixien continguts vinculats a la participació i en el currículum LOE els continguts bàsics són: (1) la valoració de figures destacades que han contribuït a la història, i (2) la identificació dels mecanismes de funcionament d'una societat democràtica.

Finalment, pel que fa als criteris d'avaluació que es marquen per determinar si l'alumne ha après els continguts regulats, només en dos dels períodes es marquen criteris relacionats amb la participació. Es tracta dels dos períodes de govern socialista. En el primer –decrets curriculars del 1991- els criteris d'avaluació es van relacionar amb: (1) la participació a l'aula i a la comunitat dels alumnes d'acord amb els principis democràtics, i (2) la descripció dels mecanismes de funcionament d'una societat democràtica. En el segon –decrets curriculars del 2007- els criteris d'avaluació són: (1) participar a l'aula i al centre amb criteris democràtics i els Drets Humans (a l'Educació Primària i a l'ESO), (2) identificar i valorar dels mecanismes de funcionament de la societat democràtica (ESO), i (3) valorar de les aportacions fetes per les persones a la història.

IV Les polítiques de joventut.

D'acord amb Comas (2007), les polítiques de joventut “son las prácticas concretas que desarrollan las administraciones públicas en relación a estos fines, en colaboración con la sociedad civil, así como las consecuencias que se derivan de las mismas” (2007:20). Tenint en compte aquesta definició, he dividit aquest apartat en funció de l'administració pública que desenvolupa aquestes pràctiques.

1. Les polítiques de joventut a nivell estatal.

A nivell estatal existeixen dos organismes que són els encarregats de canalitzar les polítiques de joventut: l'INJUVE i el Consejo de la Juventud de España

1.1. L'INJUVE.

L'INJUVE o Instituto de la Juventud Español es un organisme que es va crear el 1985 –Any Internacional de la Joventut- reformulant amb principis democràtics l'anterior Instituto de la Juventud del Instituto de Estudios Políticos, un organisme autònom creat el 1961 que depenia en última instància de la Secretaría General del Movimiento i que tenia com a principal objectiu realitzar investigacions sobre la joventut. Els actuals estatuts de l'INJUVE van ser aprovats l'any 2005 i indiquen que un dels tres principis generals de l'organisme és “propiciar la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural de España” i entre les seves finalitats s'hi troben “el fomento del asociacionismo juvenil y la colaboración para su avance”, “el desarrollo y coordinación de un sistema de información y comunicación en materia de juventud”, “el fomento de las relaciones y de la cooperación internacional en materia de juventud” i “el desarrollo de las condiciones sociales y políticas necesarias para la emancipación de los jóvenes” (BOE, 2005:15888).

Des de la seva creació, l'INJUVE ha dissenyat quatre Plans de Joventut (1991-1993; 1994-1997; 2000-2003; 2004-2008) i en cadascun d'aquests plans hi ha hagut un apartat dedicat a la participació: “participación y asociacionismo” (1991-1993), “participación” (1994-1997), “participación, voluntariado, asociacionismo y solidaridad” (2000-2003) i “participación” (2004-2008). Aquest darrer pla pretén “contribuir a la construcción de una ciudadanía crítica y solidaria apostando por la participación en la vida política, social, cultural y económica, con el fin de mejorar cualitativamente dicha participación de la juventud en las estructuras asociativas, de voluntariado, cooperación al desarrollo, etc. (2007:71)”.

1.2. El Consejo de Juventud de España (CJE).

El Consejo de la Juventud de España (CJE) és un organisme públic creat el 1983 i constituït per una plataforma d'entitats juvenils. La creació del CJE va respondre a la necessitat d'un mitjà per al desenvolupament de l'article 48 de la Constitució

Espanyola (“ofrecer un cauce de libre adhesión para propiciar la participación de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural de España”) i entre les seves funcions s’hi troba la de “fomentar el asociacionismo juvenil estimulando su creación y prestando el apoyo y la asistencia que le fuese requerida”, “fomentar la comunicación, relación e intercambio entre las organizaciones juveniles de los distintos Entes territoriales y, de modo especial, las relaciones con la representación y participación de la juventud [...]” y “representar a sus miembros en los Organismos internacionales para la juventud de carácter no gubernamental” (España, 1983, nº183: 32071).

Tenint en compte aquesta normativa, tant l’INJUVE com el CJE tenen unes finalitats molt dirigides al foment de la participació juvenil. Podria afirmar que la participació que es presenta des de les dues institucions es caracteritza per ser: (1) essencialment associativa i, en menor mesura, (2) comunicativa i representativa.

2. Les polítiques de joventut a nivell català.

D’acord amb l’Estatut d’Autonomia del 2006, en el seu article 142:

“1. Correspon a la Generalitat la competència exclusiva en matèria de joventut, que inclou en tot cas:

- a) El disseny, l’aplicació i l’avaluació de polítiques, plans i programes destinats a la joventut.
- b) La promoció de l’associacionisme juvenil, de les iniciatives de participació de la gent jove, de la mobilitat internacional i del turisme juvenil.
- c) La regulació, la gestió, la intervenció i la policia administrativa d’activitats i instal·lacions destinades a la joventut.

2. Correspon a la Generalitat la subscripció d’acords amb entitats internacionals i la participació en aquestes en col·laboració amb l’Estat o de manera autònoma, si ho permet la normativa de l’entitat corresponent, i en tot cas la tramitació de documents atorgats per entitats internacionals que afectin persones, instal·lacions o entitats amb residència a Catalunya, respectant la legislació de l’Estat.”

A Catalunya, el principal organisme encarregat de realitzar polítiques de joventut és l’Agència Catalana de la Joventut.

2.1. L’Agència Catalana de la Joventut.

L’Agència Catalana de la Joventut (ACJ) és una entitat pública creada per la Llei 6/2006 de 26 de maig (Catalunya, 2007, nº 4899: 19402). Les principals funcions de l’ACJ associades a la participació són: (1) promoure la solidaritat i cooperació al desenvolupament de les persones joves i (2) desenvolupar i executar programes de participació i emancipació.

A Catalunya, les polítiques públiques de joventut s’orienten a través dels Plans Nacionals de Joventut de Catalunya (PnJC) (2000-2010; 2011-2020). El PnJC del

2000-2010 va marcar els seus àmbits d'actuació en sis, un dels quals era "Participació democràtica" i es desplegava en "associacionisme juvenil", "voluntariat i joves solidaris", "joves catalans, ciutadans del món" i "el teixit social".

L'ACJ coordina les seves activitats a partir dels objectius marcats en els Plans Nacionals de Joventut de Catalunya i a través dels Plans d'actuació, concretament el pla del 2004-2007 i el pla 2008-2011. El primer d'ells, va establir unes grans línies d'actuació: emancipació i participació. En aquesta segona línia els objectius directament relacionats amb la participació van ser: "Reconèixer, impulsar i donar suport a l'associacionisme juvenil", "Educar en la participació", "Fomentar i reconèixer formes noves de participació" i "Impulsar la participació juvenil local". Amb aquesta voluntat es van crear els programes: (1) Promoció de l'associacionisme juvenil, (2) Suport a l'associacionisme juvenil, (3) Formació en participació, i (4) Foment de la participació.

El segon pla, 2008-2011, va contemplar tres línies d'actuació: (1) emancipació, (2) dimensió territorial i recursos, i (3) participació. En la línia de participació es contemplen 4 eixos: (a) associacionisme, (b) foment de la participació, (c) interculturalitat i (d) inclusió social i ciutadania.

En el context de realització d'aquesta investigació, entre les activitats contemplades en el Pla de joventut català (2008-2011) va destacar l'apartat d'Educació en la Participació i sobretot dues de les accions que es mencionen: "Participaquè?!", escoles de participació de les persones joves i "Projecte d'educació en participació a secundària". Cal esmentar, però, que segons l'Informe Final d'Avaluació del Pla de Joventut (Obregón, Blasco i Ferrer, 2009) només 22 joves van participar en el "Participaquè?!" tots ells durant l'any 2005 i que el "Projecte d'educació en participació a secundària" va consistir en un estudi que va ser presentat en 4 ocasions l'any 2007.

Per altra banda, els serveis que s'ofereixen directament des de la web de l'ACJ vinculats a la participació són: (1) assessorament per a la creació d'una associació juvenil, (2) assessorament als tècnics de joventut de les administracions locals, (3) formació –on s'inclourien les activitats "Participaquè?!"-, (4) estudis i recerques sobre participació, (5) el programa "Joventut en acció" –que forma part del programa europeu "Youth Forum"-, i (6) el programa "Joves cooperants".

Així doncs, podem interpretar que en l'àmbit que aquí em pertoca estudiar –l'educació en participació des de l'ensenyament de les Ciències Socials-, l'ACJ ha tingut una actuació molt minsa.

2.2. Altres organismes autonòmics.

A més a més del ACJ, Catalunya també disposa del seu propi Consell de Joves que forma part del CJE. El Consell Nacional de la Joventut de Catalunya (CNJC) és

una entitat no governamental que té entre els seus objectius: “fomentar i promoure l'associacionisme juvenil i, en general, la participació democràtica, així com fomentar i dinamitzar la participació juvenil” (CNJC).

El CNJC funciona com una xarxa d'associacions i fa de pont entre aquestes i les institucions públiques. Entre aquesta xarxa d'associacions hi ha un bon nombre d'entitats que treballen en temes de participació però com que no són públiques no les he considerat polítiques públiques.

3. Les polítiques de joventut a nivell local: Barcelona.

3.1. Les polítiques dirigides per l'Ajuntament de Barcelona i la Regidoria d'Educació.

La ciutat de Barcelona regeix les línies d'actuació en el foment de la participació entre la joventut a través d'un document generalista anomenat “Pla Municipal d'Actuació” i també a través del “Projecte Educatiu de la Ciutat”.

El primer “Pla Municipal d'Actuació” de Barcelona va incloure el període de 2008-2011, tot i que anteriorment s'havia treballat mitjançant els “Plans d'actuació municipal”. El segon “Pla Municipal d'Actuació” engloba el període de 2012-2015. En aquest pla, hi ha un apartat dedicat a la participació ciutadana però cap dels seus objectius fan referència explícita al foment ni a l'ensenyament de la participació ciutadana en els joves i infants. En canvi, a l'àrea d'acció social i ciutadana, a l'apartat de “Infància i adolescència” sí que es contempla aquesta idea mitjançant l'objectiu 1:

“5.2.1. Objectiu 1. Desplegar i enfortir els processos i espais de participació i protagonisme dels infants i adolescents en la perspectiva d'una ciutat amigable, acollidora i compromesa amb el desenvolupament de la ciutadania infantil.

Mesures

5.2.1.1. Promourem estratègies innovadores de participació dels infants i adolescents per tal de fer efectiu el dret dels més petits a la ciutadania. Elaborarem un recull d'experiències de participació i les difondrem com a base per millorar-les i ampliar-les.

5.2.1.2. Farem una Barcelona compromesa amb les necessitats dels infants enfortint els compromisos adquirits per Barcelona en el marc del programa de Ciutats Amigues de la Infància de la UNICEF.

5.2.1.3. Impulsarem aquelles iniciatives que permetin una millor i més intensa implicació dels infants en la vida de la ciutat, en la perspectiva de la Barcelona amigable i acollidora: per exemple, camins escolars amb reducció i pacificació del trànsit, facilitats d'accés a l'oferta sociocultural de barri i de ciutat, tarifació social en el transport públic, espais de joc adaptats, nets i segurs.”

Ajuntament de Barcelona (2008:174)

Com s'observa en l'objectiu, Barcelona forma part del programa “Ciutats Amigues de la Infància” de la UNICEF. La principal finalitat d'aquest programa és promoure l'aplicació de la Convenció dels Drets de la Infància a nivell local. Entre aquests, i com ja he esmentat, s'hi troba el dret d'expressar “la seva opinió en tot allò que l'afecta i a veure com aquesta opinió és atesa” (UNICEF, 1989).

Així doncs, aquest pla contempla el foment de la participació dels menors d'edat des de la perspectiva del foment de la participació infantil i no des de la perspectiva de l'ensenyament de la participació.

Per altra banda, el Projecte Educatiu de la Ciutat de Barcelona (PECB) és un instrument de governança de la ciutat de Barcelona que pretén marcar unes línies d'actuació cohesionades en l'educació reglada i no reglada a Barcelona. El PECB va néixer l'any 1999 i va establir set línies estratègiques inicials entre les quals n'hi havia una que era "Ciutadania activa. Promoure una ciutadania activa, crítica, responsable i oberta a la diversitat". El PECB també funciona mitjançant Plans d'acció. Concretament les principals accions vinculades al foment de la participació democràtica entre els joves han estat les que s'observen en la següent taula:

Taula 9. Els projectes contemplats per l'Ajuntament de Barcelona vinculats al foment i a l'ensenyament de la participació en els Plans d'Acció 2004-2007 i 2008-2011.

Font: Adaptat de Ajuntament de Barcelona (2011).

	Projecte	Entitat líder
Pla d'acció 2004-2007	Audiències públiques als nois i noies de Barcelona ¹⁹	IME
	Xarxa Barcelona Identitats	IME
	Fer de ciutadans, fer de ciutadanes	Districte de Sants-Montjuïc
Pla d'acció 2008-2011	La participació dels estudiants com a projecte educatiu i social	Consell Escolar Municipal de Barcelona Consell de la Joventut de Barcelona
	Promoció de l'associacionisme educatiu	Consell de la Joventut de Barcelona
	Audiència dels nens i nenes del districte de Nou Barris	Districte de Nou Barris

3.2. Les accions del Consell de la Joventut de Barcelona.

El Consell de la Joventut de Barcelona (CJB) és la plataforma interassociativa que coordina i representa les principals entitats juvenils de la ciutat. Els objectius del CJB van en la línia dels del Consell Nacional de la Joventut de Catalunya: fer de pont entre les associacions juvenils i les institucions i fomentar l'associacionisme juvenil.

¹⁹ L'Audiència pública als nois i noies de Barcelona no apareix explícitament en el Pla d'acció posterior però el projecte ha tingut continuïtat almenys fins al curs 2012/2013.

No obstant això, el CJB du a terme una sèrie de campanyes adreçades a l'ensenyament de la participació democràtica. Entre les accions més recents destaquen el projecte “Visc, Convisc... Participo!” o “L'Espai de participació a secundària”.

3.3. Les accions de l'Institut Municipal d'Educació (IME).

L'Institut d'Educació de Barcelona és un organisme autònom de caràcter administratiu de l'Ajuntament de Barcelona creat l'any 1993. Un dels objectius de l'IME pel període 2008-2011 va ser: “promoure valors cívics i una formació integral que ajudin a construir una ciutadania basada en la responsabilitat, la solidaritat i el compromís amb l'entorn” .

Al llarg dels seus gairebé vint anys de vida, l'IME ha participat en diferents projectes adreçats a l'ensenyament i al foment de la participació democràtica. Entre ells podem destacar: el projecte “Youth Polis” i el projecte “Charta Nostra”, ambdós d'àmbit europeu.

El “Youth Polis” va ser un projecte coordinat per l'IME i en el qual hi participaren sis ciutats europees (Barcelona, Donostia, Torí, Roma, Birmingham i Santa Maria da Feira) i que tenia com objectiu “favorecer el exercicio de la ciutadania europea activa, por parte de los y las jóvenes de las ciudades participantes, a través de la adquisición y desarrollo de habilidades, actitudes y competencias para implicarse activamente en las decisiones de la gestión local” (Hernández et al.; 2004:5). A grans trets, el projecte consistia en què joves de les sis ciutats es reunien virtualment i feien propostes sobre com millorar les seves ciutats des de la perspectiva de la ciutadania europea.

Per altra banda, el “Charta Nostra” va ser un projecte coordinat per una institució grega en el qual va participar-hi l'IME, una institució italiana i una d'eslovena. En aquest projecte, quatre centres de Barcelona van treballar els drets europeus de cara a comprendre com es podia millorar el seu l'ensenyament i l'aprenentatge. En aquest cas, el treball va ser únicament en els centres.

Actualment, les principals activitats que coordina l'IME destinades a fomentar i a ensenyar a participar als joves i infants són “El pregó de la Laia: la veu dels infants a la ciutat de Barcelona” i “L'Audiència pública als nois i noies de Barcelona”. Ambdós projectes segueixen una lògica i uns objectius similars i la gran diferència és que el primer està destinat a alumnes de 3r, 4t i 5è d'Educació Primària mentre que l'Audiència està destinada a alumnes des de 6è de Primària fins a 1r de Batxillerat.

4. L'Audiència Pública als nois i noies de Barcelona.

“L'Audiència Pública als nois i noies de Barcelona” (AP) és un dels projectes que encapçala l'IME i que es defineix com una activitat que “se serveix d'un

mecanisme de participació ja establert per configurar un espai de diàleg i participació dels joves escolars com a ciutadans de ple dret” (Cano, 2011). L'AP utilitza les possibilitats que ofereix l'existència de les audiències públiques – una “forma regulada de participació a través de la qual la ciutadania fa propostes a l'Administració municipal sobre la gestió de la ciutat”- per fer que els joves participin en la ciutat elaborant propostes que són presentades a l'alcalde.

Els antecedents de l'AP cal buscar-los a Itàlia, concretament en l'obra de Tonucci (1997) i l'experiència de Fano iniciada l'any 1991, i promoguda per UNICEF, en la qual una vegada a l'any l'alcalde de la localitat convoca un ple extraordinari on es concedeix la veu a un Consell d'Infants (Novella, 2005).

L'AP va néixer el curs 1994/1995 per indicació de l'alcalde, en aquell moment Pasqual Maragall, i ha estat un projecte que s'ha transferit a altres ciutats catalanes i espanyoles. Actualment, el projecte forma part de la xarxa de projectes de participació infantil de la Diputació de Barcelona, s'engloba com una de les activitats que desenvolupa la ciutat de Barcelona en el context de la xarxa internacional de ciutats educadores i de les ciutats amigues de la infància (UNICEF). Així mateix, l'AP de Barcelona té un estret vincle amb dues ciutats espanyoles (Donosti i Rivas Vaciamadrid) amb les quals es realitzen intercanvis.

D'acord amb Cano (2011), els fonaments de l'AP són: (1) el protagonisme urbà, (2) el compromís i lideratge institucional, (3) la representació i la representativitat, (4) la concreció temàtica i la planificació del procés, (5) les activitats dinamitzadores del procés, (6) la implicació d'altres actors i ciutats, i (7) l'avaluació.

A grans trets, aquests fonaments impliquen que l'AP és un projecte planificat i en el qual hi participen diferents entes –centres escolars, àrees i regidories municipals, professorat, alumnat, empreses educatives- que incideix en què els joves aprenguin a viure la democràcia practicant-la, mitjançant una participació representativa en els mecanismes institucionalitzats, i que se centra cada any en una temàtica diferent.

Aquests fonaments cristal·litzen en els objectius descrits per Cano (2011):

- “Fomentar la participació dels nois i noies en les qüestions que afecten la ciutat i que aquesta els escolti com a ciutadans i ciutadanes de ple dret;
- fer un pas endavant cap a una democràcia participativa, més enllà de la representativa;
- revalorar la política com una activitat necessària per a la convivència.

D'altra banda, les Audiències Públiques als nois i noies de Barcelona són espais de ciutadania per a la participació ciutadana que permeten als infants:

- l'aprenentatge pràctic de valors com l'autonomia, l'opinió crítica, el respecte, la solidaritat, la convivència, i també la valoració positiva de la negociació o l'acceptació de la diversitat i dels límits raonats;

- l'aplicació de metodologies que prioritzen la construcció de projectes i de propostes a través del consens;
- el desenvolupament de les capacitats d'argumentació, l'assumpció de responsabilitats en afers col·lectius i l'acompliment de tasques de representació;
- el coneixement de com funcionen l'Ajuntament i la ciutat i de com poden contribuir a millorar la vida ciutadana”.

L'AP té doncs un doble objectiu: permetre la participació dels nois i noies com a ciutadans de ple dret i “permetre l'exercici d'una pràctica d'educació per a la participació ciutadana i la democràcia” (Ajuntament de Barcelona, 2010:68).

Com ja he esmentat, cada curs els alumnes fan propostes relacionades al tema que es treballa. Els temes treballats fins ara són:

- Mesures per a un món millor (1994-1995)
- La participació dels infants en la vida social de Barcelona (1996-1997)
- Educació física, salut i esport: un dret d'avui i per a tothom (1997-1998)
- Ens ocupem del medi ambient per una Barcelona millor (1998-1999)
- Barcelona SONA! Ens agrada la música? (1999-2000)
- Barcelona més verda. Com volem que sigui un jardí del nostre districte? (2000-2001)
- Ens movem per Barcelona. Com veiem la mobilitat a la ciutat? (2001-2002)
- Com volem la Barcelona del futur? De la preservació del patrimoni a l'urbanisme del demà (2002-2003)
- Com ens relacionem a la ciutat? Propostes per a una convivència pacífica (2003-2004)
- Salut, Barcelona! Propostes per a una millor qualitat de vida (2004-2005)
- Barcelona fa ciència! Contribucions científiques del jovent per a la millora de la ciutat (2005-2006)
- Barcelona comunica! Propostes per a l'ús i la millora dels mitjans de comunicació a la ciutat (2006-2007)
- Barcelona futur! Millorant la ciutat defensem la terra: propostes per actuar davant el canvi climàtic (2007-2008)
- Barcelona diàleg! Propostes per a una ciutadania intercultural (2008-2009)
- Barcelona millora el seu paisatge! Mesures per a la protecció del paisatge urbà (2009-2010)
- Barcelona cultura! Propostes per gaudir la cultura (2010-2011)

Pel que fa la metodologia de treball, l'AP funciona a través dels següents processos:

- (1) Jornada de formació per al personal docent en què es fa la presentació del tema de treball del curs i es lliure la proposta didàctica. Aquesta proposta ha estat elaborada per un expert en la matèria.
- (2) Presentació de l'activitat a tots els joves que participen en el projecte en un acte festiu.

- (3) Treball amb la primera part de la proposta didàctica a les aules. Els docents envien a l'empresa educativa que coordina el projecte juntament amb l'IME les conclusions i propostes d'aquesta primera part.
- (4) Realització d'una primera Trobada Intercentres, on representants de cada grup classe que participa exposen les reflexions del seu grup i aquestes es debaten per arribar a acords. En aquesta trobada, simultàniament es realitza una sessió de formació del professorat.
- (5) Treball mitjançant espais virtuals com el Moodle i el Facebook.
- (6) Treball amb la segona part de la proposta didàctica a les aules. Els docents envien a l'empresa educativa que coordina el projecte juntament amb l'IME les conclusions i propostes d'aquesta segona part.
- (7) Realització d'una segona Trobada Intercentres, amb les mateixes característiques que l'anterior.
- (8) Treball amb la tercera part de la proposta didàctica a les aules. Els docents envien a l'empresa educativa que coordina el projecte juntament amb l'IME les conclusions i propostes d'aquesta tercera part.
- (9) Realització d'una tercera Trobada Intercentres, amb les mateixes característiques que les dues anteriors.
- (10) Redacció provisional amb les aportacions fetes per cada grup i amb la supervisió d'un especialista en l'àmbit. En aquesta trobada, en la que també hi assisteixen representants de cada grup aula s'elabora el document de propostes i demandes que es presentarà a l'alcalde (manifest).
- (11) Petició de l'audiència mitjançant una instància lliurada al Registre municipal.
- (12) Presentació del Manifest als regidors i regidores implicats en el tema.
- (13) Celebració de l'Audiència Pública al Saló de Cent de l'Ajuntament.
- (14) Valoració del procés seguit per part dels docents i alumnes.
- (15) Seguiment dels acords presos pel consistori.

El projecte de l'AP és el cas que he estudiat en aquesta investigació tal i com explicaré en el següent capítol.

TERCERA PART

QUÈ, COM I PER A QUÈ INVESTIGO?

“Tots... que pensessin... perquè cada qual... dins del seu rang... tots... inclosos nosaltres... que pensessin que l'objectiu més important de totes les teoritzacions més importants que puguin fer no són les que poden posar en un paper sinó les de carn i ossos que són els alumnes des de p3 fins que acaben...”

Maite, Professora de secundària

Aquesta tercera part està estructurada en un únic capítol “Una investigació crítica sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació” i en ell presento el plantejament d'aquesta investigació tant pel que fa a les preguntes i objectius d'investigació, com en la definició de conceptes clau com en el mètode emprat.

He optat per fer un únic capítol amb tots aquests elements perquè he considerat que, en aquest cas, el mètode d'investigació que he emprat està totalment condicionat pel problema d'investigació així com pel posicionament filosòfic que he pres en aquesta recerca.

UNA INVESTIGACIÓ CRÍTICA SOBRE L'ENSENYAMENT I L'APRENTATGE DE LA PARTICIPACIÓ

- I. *El problema, els supòsits i els objectius de la investigació.*
- II. *Definició conceptual.*
- III. *El mètode.*
- IV. *La mostra.*
- V. *La recollida i l'anàlisi de dades.*
- VI. *Els criteris de la recerca.*

I Identificació del problema de la investigació.

1. Identificació del problema de la investigació.

La pregunta que donà lloc no només a aquesta investigació sinó al Treball de recerca parteix d'un problema real que jo, com a docent, havia identificat a les meves aules: “com podem educar els nostres alumnes en els principis de la participació democràtica?”.

Encara que aquesta pregunta segueix vigent en el transfons d'aquesta recerca, el cert és que s'han produït diferents modificacions en la meua perspectiva inicial, canvis que han incidit en una lleugera alteració d'aquesta pregunta inicial.

En primer lloc, en aquest període la meua situació personal va canviar. Durant la realització de la tesi no vaig exercir com a docent –tot i que me'n continuo sentint– i la meua actual perspectiva de becària en el Departament de Didàctica la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials (UAB) va fer que: 1) no pogués investigar la meua pràctica actual en una aula de secundària, i 2) prengués consciència de la importància de la formació de mestres i professors com a agent de canvi educatiu.

Segons el meu parer, no tindria sentit que des de la meua posició d'investigadora intentés aplicar una innovació curricular en l'aula d'algun altre docent ja que aquesta innovació –vàlida com qualsevol altre– només podria introduir dos petits canvis: en els alumnes amb els quals intervindria i amb el professorat que llegís els resultats de la investigació.

Si hagués optat per aquesta via, la meua recerca probablement hagués seguit els principis de les investigacions avaluadores de programes (p.e. Patrick et al., 2002; Cornet et al., 2002; Syversten et al., 2009) i per tant hagués pogut tenir les mateixes mancances que anteriorment he esmentat respecte aquestes investigacions²⁰. Al meu entendre, tot això hagués fet que aquesta tesi pogués contribuir escassament a la massa crítica sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació.

En segon lloc, gràcies al meu director de tesi vaig descobrir que el meu interès per l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació era un tema bastant freqüent en el meu país i sobre el qual se'n realitzaven diferents projectes. Un d'aquests projectes té unes dimensions considerables, s'ubica a la ciutat de Barcelona i era un projecte que malgrat els seus disset anys d'experiència no havia estat investigat: “Les audiències públiques als nois i noies”. De nou gràcies al meu director de tesi però també als responsables de l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, se'm va plantejar l'opció de poder observar algunes pràctiques docents que ja es duïen a terme en el context d'aquest projecte. A més a més, “L'Audiència Pública

²⁰ Veure pàgina 86.

als nois i noies” de Barcelona va tenir durant el curs 2011-2012, precisament es va centrar en la participació ciutadana.

En tercer i darrer lloc, la revisió del marc teòric m'ha demostrat que: 1) s'han realitzat moltes propostes i investigacions per incidir en la participació dels alumnes, és a dir, el meu problema inicial –l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació- és un problema comú entre docents i investigadors en Ciències Socials, 2) bona part d'aquestes propostes no es vinculen directament amb un model de ciutadania crítica, 3) és difícil esbrinar la incidència real de l'educació o d'una proposta concreta en la participació actual i futura dels alumnes.

Desgranant amb una mica més de detall aquests punts, considero que el marc teòric existent sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació ens permet actualment:

- (a) definir el concepte participació (p.e. Heater, 2007; Roberston, 2008; Zubero, 2012),
- (b) diferenciar la participació hegemònica de la participació crítica (p.e. Held, 1997; Rawls, 2005; Mouffe, 1989),
- (c) indicar que bona part de l'alumnat manifesta una representació social de la participació vinculada a l'hegemonia (p.e. Tupper et al., 2010; Bosch i González-Monfort, 2012),
- (d) identificar i comprendre les finalitats del professorat quan ensenya Educació per a la Ciutadania i participació (p.e. Westheimer i Kahne, 2002; Leenders, Veugelers i de Kat, 2008; González Valencia, 2012),
- (e) identificar les principals pràctiques que emprava el professorat per ensenyar a participar (p.e. Trigueros et al., 2012; Morales Lozano et al., 2012),
- (f) justificar algunes d'aquestes pràctiques emprades pel professorat a partir de les valoracions d'aquests (p.e. García i Alba, 2012; González Valencia, 2012),
- (g) identificar i avaluar les orientacions (cognitives, actitudinals, valoratives), les identitats, els espais i les pràctiques que incideixen en que les persones siguin més participatives (p.e. Almond i Verba, 1970; Dahlgren, 2003),
- (h) identificar i categoritzar les pràctiques d'ensenyament que tenen incidència en l'aprenentatge de la participació i d'algunes orientacions pro-participatives (p.e. Schulz, 2005; Davies et al., 2002; Quinteler, 2010)
- (i) explicar algunes de les limitacions que tenen els projectes educatius (García i de Alba, 2012).

No obstant, aquestes investigacions acostumen a ser bastant fragmentades, no relacionen les finalitats del professorat amb les seves pràctiques, ni l'ensenyament amb l'aprenentatge, ni els programes educatius amb el que succeeix realment a l'aula i no es fa menció a la formació del professorat. A més a més, com ja he dit, bona part d'aquesta massa crítica està constituïda des d'una perspectiva estructural-funcionalista o des de l'interaccionisme simbòlic amb la crítica que des de la

investigació educativa crítica es pot fer a aquests dos altres paradigmes (Giroux i Penna, 1979).

Cal indicar que sí existeixen algunes propostes i recerques sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació fetes des de l'enfocament crític. Concretament, les publicacions consultades permeten:

- (a) identificar que no totes les pràctiques d'ensenyament són igualment vàlides encara que el fi sigui l'ensenyament de la participació (Kahne & Westheimer, 2006),
- (b) vincular l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació amb el qüestionament continu de la legitimitat del sistema i de les seves estructures (Romero, 2012),
- (c) identificar que la no participació en determinades activitats –com el vot– pot ser entesa com una forma activa d'abstinència sempre i quan es prengui la decisió des de la consciència (Popkewicz, 1988),
- (d) relacionar l'aprenentatge de la participació amb l'apoderament i l'emancipació de l'alumnat (Ross i Vinson, 2012),
- (e) identificar les diferències d'aprenentatge de la participació en funció del gènere, l'ètnia i la classe social (p.e. Hahn, 1998; Tupper et al., 2010).

Les propostes i recerques crítiques consultades tampoc responen al meu problema inicial. És molt escassa la investigació empírica que s'ha fet sobre educació i participació en aquesta línia (p.e. García i Alba, 2012; Pineda, 2012) i la massa crítica existent consisteix essencialment en investigacions orientades a l'emancipació de gènere, ètnia o classe social (Tupper et al., 2010). A més a més, aquestes publicacions també tenen algunes altres mancances a l'hora d'intentar donar resposta al meu problema inicial:

- (a) es parla freqüentment d'una participació crítica (p.e. Ross, 2012), però els autors donen per sobreentesa la definició d'aquest concepte sense preguntar a les persones interessades (professorat i alumnat, majoritàriament),
- (b) es considera que és el professorat emancipat qui ha d'actuar com a *gatekeepers* (Thornton, 1991) però cap investigació té en compte les seves propostes per ensenyar a participar críticament,
- (c) s'afirma que la finalitat és emancipar i apoderar l'alumnat, però no es pregunta a aquests sobre com es pot contribuir a la seva emancipació i apoderament,
- (d) es critica el model estructural-funcionalista per avaluar el coneixement de l'alumnat (Giroux, 2005) però no es proposa cap alternativa,
- (e) s'indiquen les limitacions i els avantatges dels projectes educatius per ensenyar a participar (García i Alba, 2012), però no es contempen les propostes de millora que poden aportar els diferents membres de la comunitat educativa.

D'aquesta manera, fruit de la meua evolució personal, circumstancial i de la identificació de les respostes i preguntes que se m'han generat a partir de la lectura i anàlisi del marc teòric, la pregunta d'aquesta investigació és:

Com es pot ensenyar i aprendre a participar críticament?

Per respondre aquesta pregunta vaig analitzar el procés de “L’Audiència Pública als nois i noies” del curs 2011-2012 com un estudi de cas. Així mateix, aquesta pregunta implica les següents qüestions:

- (a) Quina podria ser una definició de “participació crítica” que contribueixi a l’emancipació?
- (b) Com ensenya el professorat a participar i per què ho fa d’aquesta manera?
- (c) Com aprèn a participar l’alumnat quan se l’ensenya a participar? Quin tipus de participació i orientacions aprèn?
- (d) Quines són les limitacions i propostes per ensenyar a participar críticament?

2. Els supòsits d’aquesta investigació.

Com explicaré més endavant, aquesta investigació es basa en un mètode mixte d’investigació i com a tal, segons la bibliografia consultada, requereix d’objectius propis d’una investigació quantitativa i objectius propis d’una investigació qualitativa (Creswell, 2003; Teddlie i Tashakkori, 2009). Per tant, vaig optar per identificar les hipòtesis que pretenia experimentar mitjançant l’anàlisi quantitativa de les dades i, per altra banda, en el cas de la metodologia qualitativa, per especificar quins són els supòsits o les assumpcions de les quals partia.

2.1. Els supòsits de la investigació.

Des de la investigació qualitativa, considero important l’assentiment d’alguns supòsits o assumpcions dels quals parteixo. Bàsicament aquests són:

- (1) Els aprenentatges de l’alumnat a l’escola depenen de les pràctiques educatives del professorat.

Aquesta assumptió es relaciona amb l’objectiu 3 que exposo a continuació i implica que el tipus de pràctiques docents que utilitza el professorat té incidència en els aprenentatges de l’alumnat. Aquesta assumptió és una base de la Didàctica.

- (2) És possible definir el concepte de participació crítica mitjançant les aportacions de diferents agents educatius.

Aquest supòsit es vincula amb l’objectiu 1: “Proposar una definició de participació democràtica crítica”, per tant, si l’objectiu era la definició del concepte, vaig partir de l’assumpció que era possible definir-lo.

(3) El professorat que vol ensenyar a participar críticament es troba amb algunes dificultats.

Aquest supòsit es relaciona amb l'objectiu 4, donat que en aquest pretenia identificar i contrastar les limitacions que té el professorat a l'hora d'ensenyar a participar críticament, vaig assumir que aquest professorat té algunes dificultats.

2.2. Les hipòtesis de la investigació.

El component quantitatiu d'aquesta investigació –sobre el qual es parlarà més detalladament en l'apartat de la metodologia- és minoritari. A més a més, els únics objectius d'aquesta investigació que tenen un component d'anàlisi quantitativa – l'objectiu 2 i 3- es basen en l'estadística purament descriptiva.

D'aquesta manera, únicament formulo dues preguntes quantitatives (a) què aprèn l'alumnat durant el procés de l'AP? i (b) existeixen diferències entre els aprenentatges en funció del gènere, curs i participació a les trobades?

Des d'una perspectiva quantitativa, aquestes preguntes s'han de formular en hipòtesis i per tant, les hipòtesis d'aquesta investigació que correspondrien a la primera pregunta són:

H1: L'alumnat té més: (a) coneixements polítics, (b) habilitats polítiques, (c) eficàcia política, (d) sentit del deure, (e) interès per la política, després de participar en l'AP que abans.

H2: L'alumnat manté el mateix grau de satisfacció política abans que després de participar a l'AP.

H3: La participació electoral, associativa i comunicativa esperada de l'alumnat és més gran després de participar en l'AP que abans.

H4: La participació per protesta esperada de l'alumnat és igual abans que després de participar en l'AP.

Per altra banda, la hipòtesi que correspondria a la segona pregunta és:

H5: L'alumnat realitza diferents aprenentatges en funció del seu gènere, curs i si participa o no a les trobades de l'AP.

3. Els objectius de la investigació.

Tenint en compte el problema, la pregunta, els supòsits i les hipòtesis aquí esmentats, els objectius d'aquesta recerca són:

(1) Proposar una definició de participació crítica compartida i significativa.

Aquest objectiu implica:

(1) construir una tipologia del concepte de participació democràtica a partir del marc teòric i de les aportacions fetes pels diferents col·lectius participants a

l'AP (professorat, alumnat, responsables tècnics i creadors de materials didàctics) (objectiu interpretatiu),

- (2) identificar la proposta de participació més propera a l'educació crítica i radical (objectiu crític).

(2) Esbrinar quines són les pràctiques educatives que s'empren per ensenyar a participar i els motius pels quals es seleccionen aquestes pràctiques.

A través d'aquest objectiu pretenc:

- (1) realitzar un "retrat" general de les principals pràctiques utilitzades per ensenyar a participar quant a la selecció de continguts, l'ús d'estratègies didàctiques, el tipus de discurs, etc. (objectiu descriptiu),
- (2) identificar els motius que s'argumenten a l'hora de seleccionar aquestes pràctiques d'ensenyament (objectiu interpretatiu).

(3) Relacionar la incidència d'aquestes pràctiques en l'aprenentatge de l'alumnat.

Considero pertinent saber no només què i com ensenyen els docents sinó també què i com aprenen els alumnes. D'aquesta manera, aquest objectiu implica:

- (1) realitzar un segon "retrat" general dels principals aprenentatges realitzats per l'alumnat en el context de l'AP (objectiu empírico-analític),
- (2) analitzar les causes d'aquests aprenentatges des de la perspectiva dels col·lectius implicats (objectiu interpretatiu),
- (3) analitzar les causes d'aquest aprenentatge en funció del gènere, curs i participació a les trobades de l'AP de l'alumnat (objectiu interpretatiu),
- (4) analitzar les causes d'aquests aprenentatges en el context històric del procés educatiu (objectiu interpretatiu),
- (5) seleccionar aquelles pràctiques que, des del punt de vista dels col·lectius implicats i en relació amb el marc teòric, poden afavorir l'aprenentatge d'una participació democràtica crítica (objectiu interpretatiu).

(4) Analitzar les possibilitats d'un ensenyament i un aprenentatge de la participació crítica a les aules en el context de l'AP.

Per acomplir aquest objectiu, entenc que cal:

- (1) identificar, analitzar i interpretar les dificultats i propostes de tots els agents educatius per ensenyar a participar críticament (objectiu interpretatiu),
- (2) contrastar les dificultats i propostes dels diferents col·lectius de cara a identificar les limitacions superables i insuperables (objectiu crític),

- (3) ubicar aquestes dificultats en el seu context històric, polític, econòmic i institucional (objectiu crític).

(5) Analitzar com els projectes d'Educació per a la Ciutadania, l'organització escolar i la formació de professorat poden contribuir a l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació crítica.

Per assolir aquest objectiu, considero que és necessari:

- (1) identificar, analitzar i interpretar les dificultats i propostes de tots els agents educatius per contribuir a l'ensenyament i l'aprenentatge d'una participació crítica tant pel que fa als projectes d'Educació per a la Ciutadania, com pel que fa l'organització escolar com pel que fa la formació del professorat (objectiu interpretatiu),
- (2) contrastar les dificultats i propostes dels diferents col·lectius de cara a identificar les limitacions superables i insuperables (objectiu crític),
- (3) ubicar aquestes dificultats en el seu context històric, polític, econòmic i institucional (objectiu crític).

(6) Contribuir a l'emancipació i l'apoderament dels educadors implicats a l'AP, extreure conclusions i fer algunes propostes per millorar l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació crítica en general i en el context de l'AP en particular.

Finalment, aquest darrer objectiu representa una síntesi final i una proposta per a un ensenyament i un aprenentatge factible d'una participació democràtica crítica en el context educatiu actual i, en concret, en el marc del context educatiu de l'AP.

En aquest sentit, des de la perspectiva d'una investigació crítica en Didàctica de les Ciències Socials crec que és necessari donar pautes que puguin afavorir l'emancipació dels diferents agents educatius en el seu context d'actuació. Així doncs, entenc que és important que: (1) el professorat pugui identificar les possibilitats reals d'actuació per a un ensenyament d'una participació crítica; (2) el professorat universitari pugui contribuir a la formació inicial i permanent del professorat mitjançant una millor definició de les pràctiques que poden fomentar una participació crítica i de les dificultats que això implica al professorat; i (3) les institucions educatives puguin ser conscients del grau d'incidència de les polítiques educatives en l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació en el context escolar.

II Definició conceptual.

Considero que, des de la perspectiva crítica en què m'ubico, és adequat fer una declaració d'intencions i especificar el significat dels principals conceptes d'aquesta investigació.

La definició d'aquests conceptes s'ha d'entendre com a base de tota la recerca empírica i no com a conseqüència de la mateixa. Així doncs, els conceptes aquí definits són fruit del Treball de Recerca previ a aquesta investigació (Sant, 2010), així com d'algunes informacions procedents del marc teòric consultat.

Els principals conceptes d'aquesta investigació són: (1) participació democràtica, (2) emancipació i (3) pràctica educativa.

1. La participació democràtica.

1.1. El concepte de “participació democràtica”.

Fruit del Treball de Recerca previ a aquesta investigació, vaig definir el concepte “participació democràtica” com:

“Acció conscient d'intervenir en el procés de presa de decisions que afecten no només a la vida d'un mateix sinó també a la vida de tota la comunitat. És un requisit indispensable per poder exercir la democràcia” (Sant, 2010:57).

La participació és el concepte més destacat d'aquesta investigació i per això vaig considerar oportú fer una revisió de la definició inicial. En aquesta revisió, després del contrast amb nova bibliografia, vaig identificar alguns elements ambigus o incomplets en aquesta definició. Per una banda, com ja he comentat, s'esmenta “acció conscient”, i per tant es fa referència a una participació desitjable des d'una concepció crítica de la realitat (Zubero, 2012) però que no inclou tots els tipus de participació.

Per altra banda, la definició no contempla la relació entre participació i conflicte/problema. Seguint Zubero (2012), ambdós conceptes estan clarament relacionats ja que “hay problemas en el mundo, y porque hay problemas nos organizamos colectivamente para actuar sobre ellos” (2012:19). En aquesta línia, tant Zubero (2012) com Vallès (2004) deixen clar que l'origen de la participació és l'existència de conflictes o problemes en el si de les comunitats. La meua definició inicial, en canvi, no esmenta l'existència de problemes o conflictes previs a qualsevol tipus de participació.

Finalment, la meua definició inicial fa referència a “tota la comunitat” i en relació al marc teòric això comporta una gran ambigüitat. Frazer (1999) i Annette (2008) identifiquen un gran nombre de versions de “comunitat” emprades per diferents camps científics i ideològics. En aquest sentit, considero oportú aclarir que la “comunitat” esmentada en la definició de participació d'aquesta tesi fa referència a

qualsevol de les versions esmentades per Annette (2008) i engloba tota la complexitat descrita per Frazer (1999) en el seu diagrama sobre el concepte (1999:77).

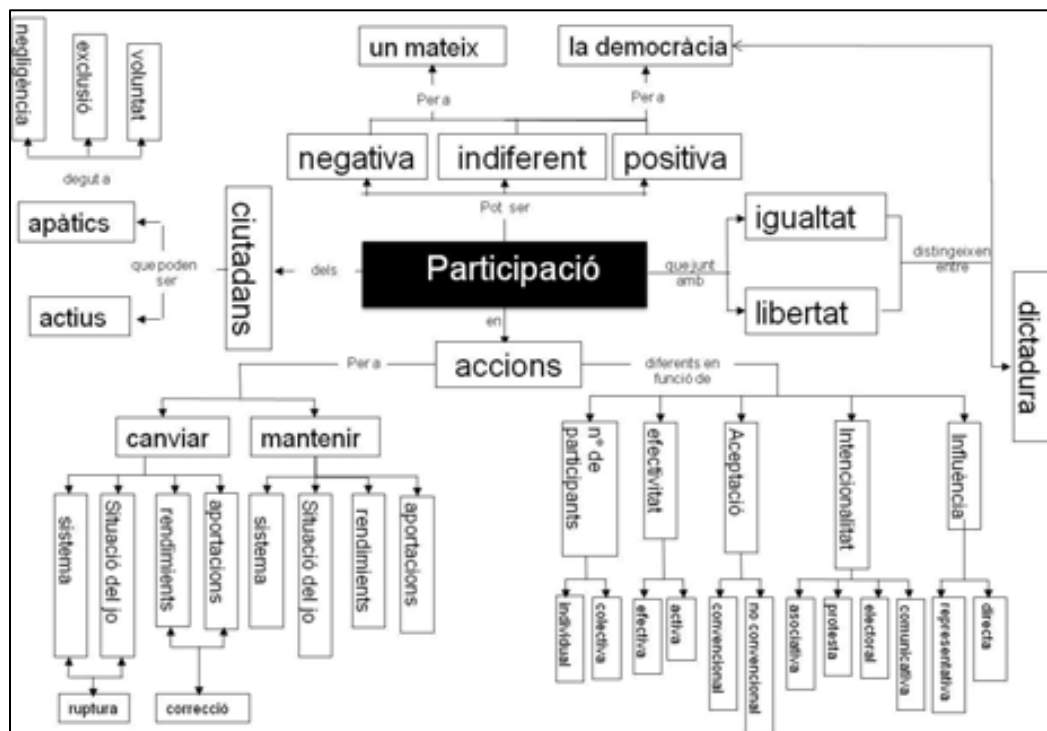
Això fa que hagi d'aclarir una altra qüestió: aquesta vinculació entre la “comunitat” –des de qualsevol de les versions teoritzades- i la participació no implica que la participació aquí definida quedi reduïda a la “participació comunitària”. La “participació comunitària” ha estat definida per alguns autors com la participació que permet obtenir millores de les condicions de vida dels ciutadans a través d'accions de tipus assistencial (Cunill, 1991). Contràriament, en aquesta investigació la participació en comunitat engloba també els models de participació social, ciutadana i política definits per Cunill (1991). Seguint Merino (2003) i Vallès (2004), qualsevol d'aquests tipus de participació és política perquè la política és una activitat duta per membres d'una comunitat – qualsevol comunitat- amb la finalitat de regular els conflictes entre grups i el resultat de la qual és la presa de decisions.

A partir d'aquestes premisses la definició de participació que empro en aquesta investigació és:

Acció d'intervenir en la regulació de qualsevol tipus de conflicte que afecta qualsevol tipus de comunitat.

A partir d'aquesta definició, el mapa conceptual que vaig elaborar en el Treball de Recerca sobre el concepte continua tenint vigència amb una única modificació: he observat que alguns dels autors que treballen el tema de la participació incideixen clarament en una variant de participació que anomenen “comunicativa” (Quigley i Bahmuella, 1991; Clough i Holden, 2002; Vallès, 2004; Oeflering et al., 2006). Així doncs, he incorporat la participació comunicativa com un tipus independent d'acció en funció de la intencionalitat.

Mapa Conceptual 1. La participació. Adaptat de Sant (2010).



1.2. Principals mecanismes de participació democràtica considerats en aquesta investigació.

Partint d'aquest mapa conceptual, els principals mecanismes de participació considerats en aquesta investigació poden englobar-se dintre dels quatre tipus següents:

- Participació electoral: accions vinculades a l'elecció de representants que prenen les decisions col·lectives, tant en forma de vot com de candidatura.
- Participació informativa: accions vinculades a la informació o a la comunicació de la pròpia opinió respecte el procés de presa de decisions col·lectives.
- Participació associativa: accions vinculades a pertànyer a un grup d'interès que vol influir en la presa de decisions col·lectives.
- Participació de protesta: accions vinculades a mostrar el desacord en el procés de presa de decisions col·lectives. Acostumen a ser accions no institucionalitzades.

1.3. Els factors que condicionen la participació de l'alumnat.

A partir del marc teòric consultat, he observat que bona part dels investigadors prefereix avaluar els factors que condicionen la participació de l'alumnat en comptes d'avaluar directament la participació dels mateixos. Això es deu a que la participació és una acció que es du a terme en tots els contextos socials i no només en el context escolar on es realitzen bona part dels ensenyaments i aprenentatges de

les Ciències Socials. Per això, seguint l'estela de les investigacions estructural-funcionalistes he considerat necessari observar no només allò que els alumnes diuen que estan o estaran disposats a fer en termes de participació, sinó també aquells factors que determinen els nivells i els tipus de participació de les persones d'acord amb el paradigma estructural-funcionalista. Aquests són:

- (a) Coneixements i habilitats polítiques: coneixements que tenen les persones sobre el funcionament de la política en els tres components d'aquesta: procés, resultat i estructura. Inclouen els coneixements polítics teòrics, la identificació de costos i beneficis, les habilitats polítiques i el coneixement i comprensió de la tradició històrica i actual participativa.
- (b) Eficàcia política subjectiva: percepció que la pròpia participació té un impacte en el procés polític. Té dos components, l'eficàcia política externa, que és la percepció que el sistema és receptiu a les demandes dels ciutadans; i l'eficàcia política interna, que és la percepció que un mateix té els mitjans per influir i que la seva acció té importància.
- (c) L'interès per la política: interès pels tres components de la política: procés, resultat i estructura.
- (d) La satisfacció amb la política: grau de credibilitat i legitimitat que es dona al règim polític i a les institucions polítiques.
- (e) El sentit del deure: percepció de les obligacions que els ciutadans tenen pel fet de formar part d'una societat que també els atorga una sèrie de drets.

2. L'emancipació.

Des del paradigma, l'àrea de coneixement i la temàtica d'aquesta investigació, el terme "emancipació" és un dels conceptes clau d'aquesta recerca. En altres paraules, el concepte pren rellevància perquè apareix doblement en els objectius. Per una banda, un dels objectius és contribuir a l'emancipació dels educadors que participen en el projecte de l'AP. Per una altra banda, la participació, des del paradigma crític, s'assimila a una participació emancipada. Això fa que sigui pertinent esmentar, almenys de manera breu, quin és el concepte d'emancipació que s'empra en el si d'aquesta investigació.

El concepte d'emancipació que aquí empro prové essencialment de la teoria marxista i, en concret, de les propostes de Marx i Gramsci. A partir de la lectura de Marx, l'emancipació pot ser entesa d'acord amb els següents termes: "solo cuando el real hombre individual recoge en sí al ciudadano abstracto, y como hombre individual se convierte en ser social en su vida empírica, en su trabajo individual, en sus relaciones individuales, sólo cuando el hombre reconoce y organiza como fuerzas sociales sus *forces propres* y por eso no se separa más la fuerza social en forma de fuerza política, sólo entonces se cumple la emancipación humana" (2009:48).

Aquesta explicació conté la llavor de l'ús que faig en aquesta tesi del concepte "emancipació", però dóna una rellevància única a les relacions laborals, idea bàsica de la concepció marxiana. Contràriament, en aquesta investigació m'ubico més en les corrents neo-marxistes (Giroux i Penna, 1979) que parteixen de la idea de Marx però que consideren les aportacions de Gramsci.

En aquesta investigació, "emancipació" no té el significat que li va donar Marx en el seu dia sinó que també implica una superació de l'hegemonia cultural. Per "hegemonia cultural" entenc la "permeation throughout society of an entire system of values, attitudes, beliefs and morality that has the effect of supporting the status quo in power relation. Hegemony in this sense might be defined as an 'organising principle' that is diffused by the process of socialisation into every area of daily life" (Boogs, 1976:39).

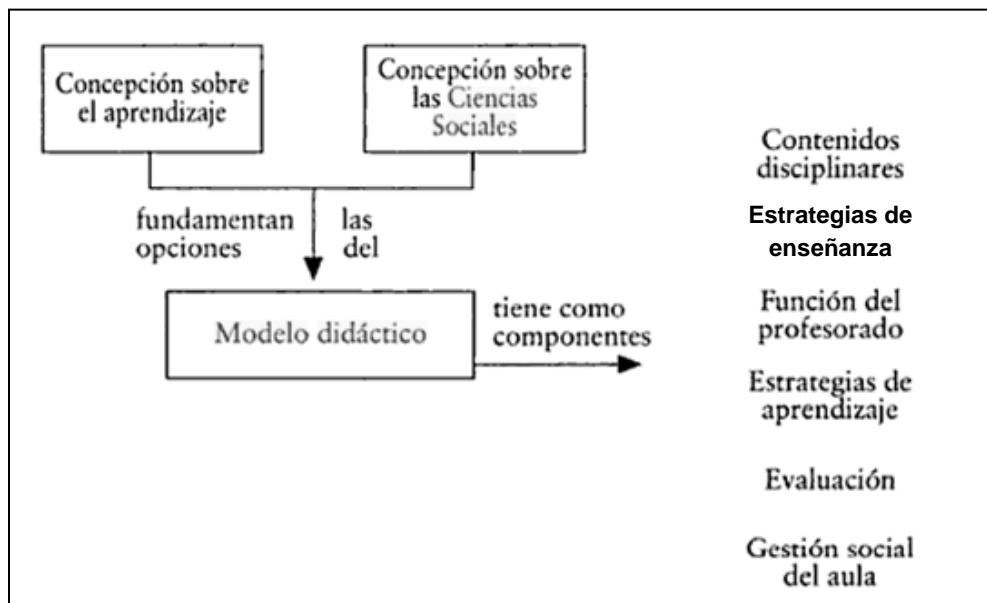
Així doncs, en aquesta recerca, l'emancipació queda definida com "la superació de l'hegemonia cultural".

3. La pràctica educativa.

La pràctica docent ve determinada per diferents factors. Un dels principals condicionants de la pràctica de cada professor en la seva aula és el model didàctic que desenvolupa. Aquest model ve determinat per la concepció que el docent té sobre l'aprenentatge i sobre les Ciències Socials i condiciona tant la selecció dels continguts, com les estratègies d'ensenyament i aprenentatge, el rol del professorat, el tipus d'avaluació i la gestió social de l'aula.

D'acord amb Quinquer, un model didàctic "vertebra una determinada manera de enfocar el trabajo en el aula, en el que sus componentes se articulan, se influyen mututamente y se interrelacionan" (1997:102). Aquests components poden observa-se en el següent esquema:

Esquema 2. Els components del model didàctic. Extret de Quinquer (1997:102).



El model didàctic fonamenta el que podríem anomenar la “programació” del docent i per tant, esdevé un punt important en la pràctica educativa. Si bé no és l’únic. Seguint a Kemmis i McTaggart (1990), la pràctica també implica l’ús d’un determinat tipus de discurs i de llenguatge a l’aula i aquest també condiciona la pràctica educativa.

Així doncs, a partir dels autors comentats, en aquesta investigació s’entén que la pràctica docent està composta per:

- 1) les finalitats educatives, és a dir, la participació que es vol ensenyar²¹,
- 2) els objectius educatius²²,
- 3) la selecció dels continguts que s’ensenyen i s’aprenen,
- 4) les estratègies d’ensenyament i aprenentatge i l’avaluació, i
- 5) el clima o context d’aula que inclou: el tipus de discurs, el llenguatge, la manera de gestionar els conflictes, el rol del docent, etc.

²¹ La identificació i descripció d’aquestes finalitats es vinculen a l’assoliment de l’objectiu 1 d’aquesta recerca.

²² Tant els objectius, com els continguts, com les estratègies, com el clima o context d’aula considerats s’han categoritzat. Descric aquestes categories així com les dimensions de contrast a l’annex 6.

III El mètode: Un estudi de cas des de la perspectiva crítica mitjançant mètodes mixtes.

1. Un estudi de cas des de la perspectiva crítica mitjançant mètodes mixtes.

Com ja he comentat, una de les mancances de la massa crítica actual sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació és la fragmentació del coneixement. Amb la voluntat de superar aquesta mancança i gràcies a l'oportunitat facilitada per l'Institut d'Educació Municipal de Barcelona, vaig considerar que la manera més adequada d'afrontar aquesta investigació era mitjançant un estudi de cas.

En aquesta recerca, el cas és el projecte educatiu "L'Audiència Pública als nois i noies de Barcelona" durant el curs 2011/12. Aquest és un cas crític d'acord amb les característiques que Rodríguez et al. (1999) atribueixen als casos crítics: "el caso permita confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio" (1999:95), és a dir, sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació democràtica.

D'acord amb Stake, "el caso es un sistema integrado. No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales, pero es un sistema. Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes" (1995:16). Des d'aquesta perspectiva, el cas determina les persones i les accions que són investigades així com marca el ritme de recollida i anàlisi de dades de la investigació (Creswell, 1998). Com es propi del disseny per estudi de cas, aquesta investigació recull dades mitjançant diferents tècniques (observacions, enquestes, entrevistes, focus group), triangula aquesta informació (Stake, 1994) i es realitza una descripció, una anàlisi i una interpretació de les diferents dades del cas (Creswell, 1998).

Amb la intenció de recollir i analitzar aquestes dades per assolir els objectius anteriorment esmentats, vaig decidir realitzar la investigació mitjançant un disseny de mètodes mixtes. Els mètodes mixtes estan en auge en els darrers temps (Bergman, 2008) tot i que han estat àmpliament debatuts entre aquells que defensen que són un nou paradigma metodològic (p.e. et al., 2011; Bergman, 2008) i aquells que entenen que es tracta d'una postura epistemològicament contradictòria (Miles i Huberman, 1994). Més enllà d'aquest debat, els mètodes mixtes poden entendre's com la combinació d'enfocaments i dades numèriques i narratives, quantitatives i qualitatives en funció de les necessitats de la recerca (Johnson et al., 2007).

És en aquesta flexibilitat de tècniques de recollida i d'anàlisi de dades on vaig considerar que els mètodes mixtes podien ser l'opció més adequada per respondre les diverses preguntes d'aquesta investigació. A més a més, els mètodes mixtes poden ser utilitzats des de qualsevol enfocament filosòfic (Johnson et al., 2007) i tal i com afirma Ferrare (2009), l'ús dels mètodes mixtes pot ser útil per la investigació educativa crítica donat que la metodologia quantitativa pot contribuir als objectius descriptius i exploratoris mentre que la metodologia qualitativa pot contribuir dotant de subjectivitat a la interpretació.

Al meu entendre, els mètodes mixtes no només són compatibles amb el paradigma crític de la recerca educativa sinó que són totalment adequats. Tal i com ja ha demostrat prèviament González Valencia (2012), els mètodes mixtes permeten construir un coneixement científic rigorós sota el paradigma crític. Seguint Habermas (1988), la investigació crítica ha d'integrar les aportacions del paradigma estructural-funcionalista i del paradigma de l'interaccionisme simbòlic amb l'objectiu final de contribuir a la transformació i a la millora de les condicions de vida de les persones. Les investigacions que es fonamenten amb paradigma estructural-funcionalista acostumen a emprar el mètode quantitatiu mentre que les investigacions fenomenològiques són més partidàries del mètode qualitatiu. Així doncs, l'ús dels mètodes mixtes resulta adequat per integrar els dos tipus de coneixements.

A partir de les fases de recerca identificades per Habermas (1988), Smyth (1989) ha descrit un procés d'investigació en quatre etapes: la descripció (què succeeix?), la informació (què significa?), la confrontació (per què succeeix?) i la reconstrucció (com podria ser diferent?). Seguint aquestes fases, en aquesta investigació el procés de descripció es relaciona amb les investigacions estructural-funcionalistes i amb el mètode quantitatiu mentre que el procés d'informació, de confrontació i de reconstrucció s'afrenta des de la lògica de les investigacions interpretatives emprant el mètode qualitatiu. Aquesta darrera etapa de reconstrucció, també contribueix a l'emancipació dels investigats i per tant, pren una clara orientació crítica.

D'aquesta manera, la metodologia d'aquesta investigació es fonamenta en:

- (1) el mètode de l'estudi de cas ja que és un mètode que permet estudiar un sistema integrat (Stake, 1995),
- (2) les aportacions fetes per la massa crítica existent independentment del paradigma científic on s'ubiquen amb la intenció de construir un coneixement científic rigorós (Habermas, 1988),
- (3) les fases delimitades per Smyth (1988) per concretar el procés d'una investigació crítica,

- (4) la lògica dels mètodes mixtes en la qual s'empren el mètode en funció dels objectius a assolir (Johnson et al., 2007),
- (5) la voluntat de transformar la realitat estudiada per contribuir a l'emancipació dels investigats, finalitat de les investigacions crítiques.

2. El disseny de la investigació.

A partir de la lògica metodològica anterior i de la voluntat d'assolir els objectius esmentats, aquesta investigació està constituïda per tres fases: (1) una primera fase descriptiva i experimental, (2) una segona fase interpretativa, i (3) una tercera fase emancipatòria.

2.1. Primera fase: domini descriptiu i experimental/analític.

En aquesta primera fase, la meua intenció va ser descriure i analitzar com els participants a l'AP ensenyaven i aprenien a participar. La intenció d'aquesta fase era assolir parcialment el segon i tercer objectiu d'aquesta recerca.

Amb el propòsit de descriure les pràctiques emprades per ensenyar a participar, vaig optar per treballar amb la lògica QUAL → quan, en la qual l'anàlisi qualitativa va seguida d'una anàlisi quantitativa minoritària en un procés exploratori (Biesta, 2012). Amb aquesta intenció, vaig triangular dades procedents de diverses fonts: enquestes al professorat, materials didàctics i observacions a les classes i a les trobades de l'AP. En cada cas, vaig recollir les dades de naturalesa qualitativa i les vaig transformar en dades quantitatives emprant el software online www.dedoose.org (seguint les propostes fetes per Stake 1995; Creswell, 1998; Huberman & Miles, 1994). Les dades quantitatives resultants van ser analitzades mitjançant estadística descriptiva (freqüències i percentatges).

Amb la intenció d'assolir parcialment el tercer objectiu i identificar com apren a participar l'alumnat, vaig realitzar un pre-experiment natural basat en la lògica de les investigacions longitudinals de cas únic. En aquest cas, els coneixements, les habilitats i les actituds polítiques de l'alumnat van transformar-se en variables quantificables que en l'experiment van actuar com a variables dependents. La participació en el procés de l'AP fou la intervenció efectuada en aquest pre-experiment. La mostra va estar formada per 112 alumnes que van ser enquestats dues vegades: abans i després de participar a l'AP. Cal comentar que tot i que Cohen et al. (2011) suggereixen que existeixen molts factors de validesa interna en el cas de la investigació experimental (p.e. la maduració, la mortalitat experimental), en aquesta investigació vaig superar algunes d'aquests possibles biaixos emprant els mètodes mixtes. D'aquesta manera, els resultats de l'experiment foren contrastats amb posterioritat amb les persones investigades i d'aquesta manera "qualitative data and analysis are used, it is done to strengthen the explanatory power of the research" (Biesta, 2012:49).

Pel que fa als criteris de validesa externa esmentats entre d'altres per Cohen et al. (2011), he de comentar que la pròpia naturalesa de l'estudi de cas posa en dubte la necessitat d'intentar fer inferències del fet investigat. En tot cas, estaríem tractant d'una generalització analítica més que no pas d'una generalització estadística (Yin, 2009). En aquest sentit, cal concretar que per generalització analítica, Yin (2009:15) entén l'expansió i la generalització teòrica més que no pas de les dades.

2.2. Segona fase: domini interpretatiu.

En aquesta segona fase, el propòsit va ser assolir el primer objectiu i una part del segon i tercer objectiu d'aquesta investigació. En primer lloc, vaig voler cercar una definició compartida i significativa de "participació crítica". En segon lloc, vaig identificar els motius que explicaven el perquè de les pràctiques d'ensenyament emprades pel professorat i en les trobades de l'AP, així com el perquè dels continguts i les activitats seleccionats en els materials didàctics. En tercer lloc, vaig intentar comprendre les explicacions que alumnat, professorat i tècnics de l'AP donaven als aprenentatges de l'alumnat.

Amb la intenció d'assolir el primer objectiu i identificar una definició compartida i significativa de la "participació crítica", vaig recollir dades a partir de les enquestes i els *focus groups* a l'alumnat, de les enquestes i els *focus groups* al professorat, i del *focus group* amb els tècnics de l'AP i de les entrevistes amb els autors dels materials. Per analitzar les dades, vaig treballar amb les propostes fetes per Stake (1995), Creswell (1998) i Huberman i Miles (1994) mitjançant la tècnica de l'espiral analítica (Huberman i Miles, 1994). Aquesta tècnica consisteix en recollir dades, analitzar-les i retornar al camp d'investigació a la recerca de més dades. Totes les dades van ser transcrites, codificades i interpretades seguint el procés de l'anàlisi qualitativa.

Per comprendre la selecció de continguts i activitats que realitzen els professors, els tècnics i els autors dels materials de l'AP, vaig entrevistar una mostra formada per 6 professors, 3 autors de materials i 2 tècnics de l'AP. Les entrevistes van ser creades d'acord amb els resultats de l'anàlisi del domini descriptiu i experimental sobre les pràctiques d'ensenyament. A partir d'aquí vaig recollir i analitzar noves dades.

Finalment, com ja he comentat, amb la intenció de comprendre el perquè dels aprenentatges, però també de superar els biaixos propis del pre-experiment realitzat en el domini descriptiu i experimental, vaig entrevistar una mostra dels investigats (alumnat, professorat i tècnics). Vaig redactar les preguntes de les entrevistes i *focus group* semi-estructurats en base als resultats procedents del pre-experiment anterior i vaig encoratjar els entrevistats a analitzar aquests resultats. A partir d'aquí vaig recollir i analitzar les dades d'aquest procés.

2.3. Tercera fase: domini crític.

Finalment aquest tercer domini, està relacionat amb els objectius emancipatoris d'aquesta recerca (objectius 4, 5 i 6). En aquest cas, la intenció era identificar i analitzar les propostes i limitacions relacionades amb l'educació d'una participació crítica i millorar l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació crítica en el context de l'AP.

En aquest tercer domini, vaig decidir treballar mitjançant la tècnica de la indagació dialèctica desenvolupada com un mètode qualitatiu per a Berniker i McNabb (2006). Els autors indiquen que la indagació dialèctica està constituïda per quatre fases: (1) identificació de models, (2) definició de models, (3) argumentacions i contraargumentacions dels models, (4) identificació i definició de contradiccions. Tot i que la indagació dialèctica no es considera o no s'esmenta en els *handbooks* metodològics consultats (p.e. Cohen et al., 2011; Arthur et al., 2012), vaig decidir treballar amb aquest procés perquè vaig considerar que la indagació dialèctica “assumes that such models, analysis, will prove to be in conflict. This does not mean that decisions and processes are necessarily inconsistent or incoherent. Given that these models are tacit, organizational actors will be unaware of inconsistencies” (Berniker i McNabb, 2006:645). En el cas estudiat, vaig considerar que posar en evidència les incoherències dels educadors i de l'alumnat podia contribuir a la quarta fase, l'emancipatòria, definida per Smyth (1989).

En aquesta recerca, vaig atribuir els models suggerits per Berniker i McNabb (2006) a cadascun dels col·lectius investigats (professorat, alumnat, autors dels materials didàctics i tècnics de l'AP). Vaig recollir les dades mitjançant entrevistes i *focus group*, i vaig analitzar-les per definir aquests models, identificar els arguments i contraarguments i també les contradiccions. Posteriorment, vaig realitzar nous *focus groups* tot plantejant als interessats preguntes vinculades amb les contradiccions pròpies del seu model i també amb els contraarguments facilitats pels altres col·lectius. A partir d'aquest mètode, algunes propostes foren acceptades per tots els col·lectius i d'altres foren refusades degut a les limitacions argumentades per algun dels col·lectius o a les limitacions contextuais (com per exemple, temes vinculats al pressupost de l'AP).

2.4. Resum de les tres fases i temporització de les mateixes.

Taula 10. Resum del disseny de la investigació.

Fase	Recollida de dades				Mètode mixte	Objectius
	Professorat	Alumnat	Tècnics de l'AP	Autors dels materials	Mètode	
1a Fase descriptiva - analítica	T		O	C	QA ↓ DE	Identificar com s'ensinya a participar
		S			PE ↓ DE	Identificar com s'aprèn a participar
2a Fase interpretativa	S	S	F	I	QA	Identificar una definició de participació crítica
	I		F	I	QA	Identificar per què la participació s'ensinya com s'ensinya
	I	F	F		QA	Identificar per què la participació s'aprèn com s'aprèn
3a Fase emancipatòria	F	I	F	I	DI	Identificar les propstes i limitacions per ensenyar a participar críticament
	F	F	F	I	DI	Contrastar les propstes i limitacions per ensenyar a participar críticament

Notes: C: Mètode documental; T: Test; S: Enquestes; O: Observació; D: Documentació; I: Entrevistes; F: *Focus group*; QA: Anàlisi qualitatiu; DE: Estadística descriptiva; PE: Pre-experimental; DI: Indagació dialèctica

Tot aquest procés no s'ha d'entendre com un trajecte lineal sinó que, en alguns moments, les fases van tenir lloc simultàniament. El procés va tenir lloc entre el novembre de l'any 2011 i el juliol de l'any 2012. En aquest procés, i en cada una de les tres fases, es va seguir una lògica de recollida de dades, anàlisi de les mateixes i retorn al camp per recollir més dades, pròpia d'una investigació

qualitativa (Creswell, 1998). La temporalització de la recollida de dades s'indica en la següent taula.

Taula 11. La recollida de dades en base a les fases d'aquesta recerca.

	Descriptivo -analítica	Interpretativa	Crítica-emancipatòria
Novembre 2011	<ul style="list-style-type: none"> · Observació de la presentació al professorat de l'AP (AP.OBS.1) · 1a enquesta al professorat (PROF.ENQ.1) · 1a enquesta a l'alumnat (ALU.ENQ.1) · Observació de la presentació de l'AP amb alumnat (AP.OBS.2) 	<ul style="list-style-type: none"> · 1ª enquesta al professorat (PROF.ENQ.1) · 1r test a l'alumnat (ALU.ENQ.1) 	
Desembre 2011	<ul style="list-style-type: none"> · Anàlisi dels materials de l'AP (MAT.ANA.1) · 1a ronda d'observacions de classes (PRO.OBS.1) · Observació de la 1a trobada intercentres (AP.OBS.3). · Anàlisi dels documents metodològics de la 1a intercentres de l'AP (AP.ANA.1) 	<ul style="list-style-type: none"> · Anàlisi dels materials de l'AP (MAT.ANA.1) 	
Gener 2012	<ul style="list-style-type: none"> · 2a ronda d'observacions de classes (PRO.OBS.2) 		
Febrer 2012	<ul style="list-style-type: none"> · 2a ronda d'observacions de classes (PRO.OBS.2) · Observació de la 2a trobada intercentres (AP.OBS.4). · Anàlisi dels 		

Part III. Què, com i per a què investigo?

[Cap. 4. Una investigació crítica sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació]

	documents metodològics de la 2a intercentres de l'AP (AP.ANA.2)		
Març 2012	<ul style="list-style-type: none"> · 3a ronda d'observacions de classes (PRO.OBS.3) · Observació de la 3a trobada intercentres (AP.OBS.5). · Anàlisi dels documents metodològics de la 3a intercentres de l'AP (AP.ANA.3) 	<ul style="list-style-type: none"> · 2a enquesta al professorat (PRO.ENQ.2) 	
Abril 2012	<ul style="list-style-type: none"> · 2a enquesta a l'alumnat (ALU.ENQ.2). 	<ul style="list-style-type: none"> · 2n test a l'alumnat (ALU.ENQ.2). · 1a ronda d'entrevistes al professorat (PRO.ENT.1) 	<ul style="list-style-type: none"> · 1a ronda d'entrevistes al professorat (PRO.ENT.1)
Maig 2012	<ul style="list-style-type: none"> · Observació de l'entrega del manifest (AP.OBS.6). 	<ul style="list-style-type: none"> · Entrevistes als autors dels materials (UNI.ENT.1) · Entrevista a l'alumnat (ALU.ENT.1) · Focus group amb l'alumnat (ALU.FOC.1) 	<ul style="list-style-type: none"> · Entrevistes als autors dels materials (UNI.ENT.1) · Focus group amb l'alumnat (ALU.FOC.1)
Juny 2012		<ul style="list-style-type: none"> · Entrevistes al personal tècnic responsable de l'AP (TEC.ENT.1) 	<ul style="list-style-type: none"> · Entrevistes al personal tècnic responsable de l'AP (TEC.ENT.1)
Juliol 2012			<ul style="list-style-type: none"> · <i>Focus group</i> amb el professorat (PRO.FOC.1)

IV La mostra: qui ensenya i aprèn a participar?

Com ja he esmentat, aquesta recerca és un estudi de cas però atès que la magnitud del cas (les persones que participen a l'AP) és tan gran, vaig haver de realitzar una mostra entre tots els participants. L'objectiu era que tots els col·lectius participants fossin representats en la investigació. Aquests col·lectius eren: (a) l'alumnat, (b) el professorat, (c) els autors dels materials, (d) els responsables de l'empresa de projectes educatius que gestiona l'AP, (e) els responsables-tècnics del projecte de l'Institut Municipal de Barcelona, i (f) els responsables polítics del projecte. Cal esmentar que aquest objectiu fou assolit parcialment doncs no em va ser possible parlar directament amb els col·lectius d i f (els responsables de l'empresa i els responsables polítics).

Vaig realitzar el mostreig d'acord amb el mostreig multinivell propi dels mètodes mixtes (Teddlie i Tashakkori, 2009) i el vaig adequar a les fases de la investigació que anteriorment he esmentat. A grans trets, vaig seleccionar en la primera i la segona fase (descriptivo-analítica i interpretativa) les persones investigades mitjançant un mostreig voluntari. Vaig triar realitzar el mostreig mitjançant voluntarietat, perquè tal i com Cohen et al. (2011) suggereixen, moltes vegades és la única manera possible d'accedir a les persones que hom vol investigar. En la fase crítica, en canvi, vaig optar per seleccionar informants clau procedents de la mostra de la segona.

A partir d'aquestes idees generals, degut a la complexitat de la mostra final i dels processos de mostreig que vaig realitzar, he preferit descriure amb profunditat el procés de selecció i la mostra resultant per cadascun dels col·lectius investigats.

1.1. Els responsables-tècnics del projecte de l'Institut Municipal de Barcelona (IME).

Com a responsables del projecte, vaig entrevistar dues persones que el coordinen directament. Per una banda, el cap del Programa de Coneixement de la Ciutat de l'IME (Emili²³) –mestre i llicenciat en Història- que porta en el projecte des del principi i, per altra banda, el cap del Programa de Ciutadania i Educació de l'IME (Jesús) –pedagog i educador social- que porta 4 anys en el projecte.

1.2. Els materials i els seus autors.

La mostra de materials va estar formada pels materials dels 4 darrers anys del projecte, en els quals l'AP va tractar de: (a) diàleg intercultural (2008/09), (b) paisatge urbà (2009/10), (c) cultura (2010/11), i (d) participació (2011/12). El

²³ Tots els noms que apareixen en aquesta tesi són pseudònims a fi de mantenir l'anonimat de totes les persones que han col·laborat en la recerca.

mostreig va seguir, doncs, un criteri de temporalitat, seleccionant els materials més recents del projecte.

En relació amb els autors dels materials, la voluntat era parlar amb els responsables dels materials seleccionats però, per motius diversos, només em va ser possible parlar amb tres d'ells. Concretament, amb els autors de diàleg intercultural, paisatge urbà i participació.

Taula 12. Les característiques dels autors de l'AP que formen part de la mostra.

Nom	Autor dels materials	Professió	Titulació	Participació en l'AP
Carles	Diàleg intercultural (2008/09)	Professor agregat d'universitat	Ex-professor. Dr. en Pedagogia.	2008-2009
Albert	Paisatge urbà (2009/10)	Professor titular d'universitat	Ex-mestre. Dr. en Didàctica de les Ciències Socials.	2009-2010
Josep	Participació (2011/12)	Professor titular d'universitat	Dr. en Sociologia.	2011-2012

1.3. El professorat.

Vaig seleccionar la mostra de professorat mitjançant un mostreig voluntari. Aquesta va estar constituïda pel professorat que es va oferir voluntari a participar en la recerca. En aquest sentit, la mostra va estar constituïda per: (a) 19 mestres/professores que van accedir a contestar una enquesta per respondre les preguntes de la fase descriptivo-analítica, (b) 6 mestres/professors que van constituir la mostra per respondre les preguntes de la fase interpretativa, i (c) 3 mestres/professores que van formar la mostra per respondre les preguntes de la fase crítica-emancipatòria.

1.3.1. El professorat enquestat per a la fase descriptivo-analítica.

Sobre la primera mostra de professorat formada per 19 mestres i professors, tots ells i elles es van seleccionar d'acord amb un mostreig voluntari, és a dir, es va presentar l'opció de participar a tot el professorat que va participar a l'AP durant el curs 2011/12 i 19 d'ells van accedir a respondre una primera enquesta (PRO.ENQ.1). Aquests 19 docents representen aproximadament un 27% de tot el professorat participant en el projecte. No es tracta d'una mostra representativa, perquè, com ja he dit, es va seleccionar mitjançant un mostreig voluntari o intencional. No obstant això, les característiques personals i laborals de les

persones que componen la mostra són bastant similars a les característiques de la població inicial composta per tot el professorat que participa a l'AP.

He d'esmentar que, d'aquest professorat, només 12 persones respongueren la segona enquesta (PRO.ENQ.2) tot i l'enviament de tres correus electrònics sol·licitant les respostes.

1.3.2. El professorat observat i entrevistat per a la fase interpretativa.

Cinc dels mestres i professores de la primera mostra s'oferiren a participar de manera més activa en la investigació i a aquestes s'hi afegí un altre docent que, malgrat no respondre l'enquesta, decidí formar part d'aquesta segona mostra. A continuació, presento breument les principals característiques de cadascun d'aquests sis docents.

Taula 13. Les principals característiques del professorat de la mostra de la fase interpretativa.

Nom	Edat	Titulació inicial	Anys exercint la docència	Especialitat	Centre on treballa	Percepció de la conflictivitat del seu alumnat	Cursos participant a l'AP
Antònia	57	Magisteri i Psicologia	36	Mestra de primària	Escola pública	Baixa	10
Maite	46	Filologia clàssica. Dra. En Grec.	22	Grec	Institut públic	Molt baixa	14
Sílvia	47	Magisteri i Filologia romànica. Esp. Galaico-Portuguesa	24	Llengua anglesa	Institut públic	Molt baixa	És el 1r
Teresa	60	Filosofia i Lletres. Esp. Història	36	Geografia i Història	Institut públic	Molt baixa-baixa	11

Judit	53	Filosofia i Lletres. Esp. Filosofia	26	Filosofia	Institut públic	Moderada	5
Ramon	?	Magisteri	22	Ed. Especial	Escola concertada d'Ed. Especial	Baixa	És el 1r

1.3.3. El professorat entrevistat per a la fase crítico-emancipatòria.

En la fase crítico-emancipatòria, vaig seleccionar les tres docents dels sis de la fase anterior que d'acord amb l'anàlisi dels resultats previs compartien de manera més clara el model de participació democràtica crítica. En aquest cas les docents seleccionades foren: l'Antònia, la Teresa i la Judit.

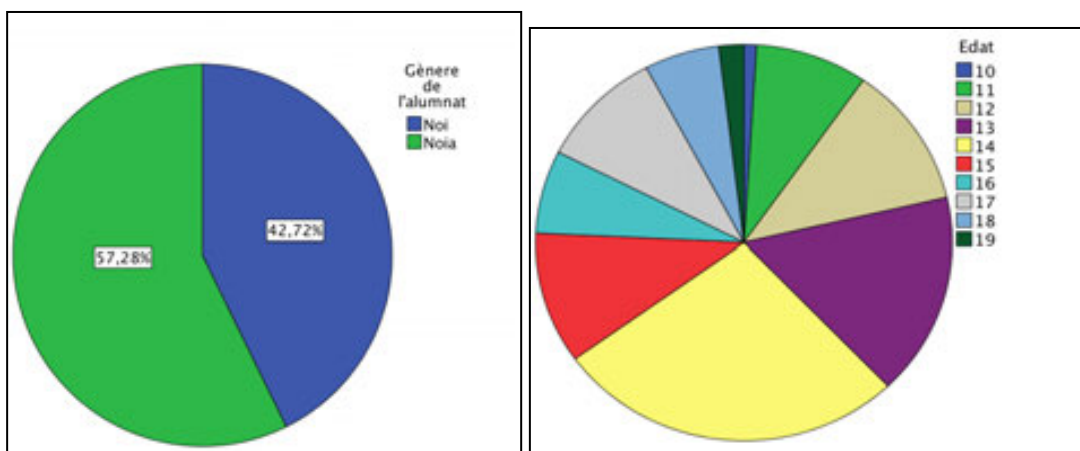
1.4. L'alumnat.

També vaig seleccionar la mostra de l'alumnat mitjançant un mostreig intencional. En aquest cas, la mostra va estar formada per: (a) l'alumnat del professorat que accedí a les observacions de classes i a les entrevistes a la fase descriptivo-analítica i part de la fase interpretativa, i (b) 12 dels i les alumnes d'aquesta mostra inicial que finalitzaren la fase interpretativa i participaren també en la fase crítica emancipatòria.

1.4.1. L'alumnat de la fase descriptivo-analítica i interpretativa.

En total, la mostra final va estar constituïda per 103 alumnes de sis centres diferents. L'alumnat observat representa aproximadament gairebé un 10% dels alumnes participants a l'AP (1178 alumnes). Les característiques d'aquest alumnat són les que es mostren en els següents gràfics.

Gràfics 2 i 3. El gènere i l'edat de l'alumnat enquestat.



Com s'observa en els gràfics, aproximadament un 25% de l'alumnat eren alumnes de 6è de Primària i de 1r d'ESO, un 25% d'ells de 2n d'ESO, un 25% de 3r d'ESO i un 25% eren alumnes de 4t d'ESO i de 6è d'ESO (alumnes d'Educació especial). Així mateix, aproximadament un 75% de l'alumnat tenia entre 12 i 16 anys, que són les edats de la majoria de l'alumnat de l'ESO.

Per altra banda, la distribució entre nois i noies és molt similar, existint una lleugera majoria de noies (57,28% de tot l'alumnat).

1.4.2. L'alumnat de la fase interpretativa i crítica-emancipatòria.

Per a seleccionar l'alumnat d'aquesta fase s'analitzaren les informacions procedents de la ALU.ENQ.2 (tant les informacions de tipus més quantitatiu com qualitatiu), buscant identificar informants clau. Aquesta recerca, es restringí, però, a l'alumnat de les tres classes de les docents que també participaven en la fase crítica-emancipatòria. La idea era poder contrastar, així, les idees de les docents amb les idees del seu propi alumnat. Finalment, el resultat final d'aquesta mostra va estar formada per l'alumnat que es mostra en la següent taula.

Taula 14. Les principals característiques de l'alumnat de la mostra de la fase interpretativa i crítica-emancipatòria.

Nom	Curs	Edat
Marcel	6è PRI	11
Carlota	6è PRI	11
Martí	6è PRI	12
Irina	6è PRI	12
Saul	3r ESO	14
Aurora	3r ESO	14

Nom	Curs	Edat
Tina	3r ESO	15
Adrià	3r ESO	15
Pau	4t ESO	15
Carolina	4t ESO	15
Mariella	4t ESO	16
Gisela	4t ESO	16

V La recollida i l'anàlisi de dades.

1. La recollida de dades.

Durant el procés de la investigació, vaig recollir dades mitjançant sis tècniques diferents: el mètode documental, notes de camp de les observacions, enquestes, tests, entrevistes i *focus groups*. En alguns casos, vaig seleccionar diferents tècniques per respondre a preguntes diferents (per exemple "què aprèn l'alumnat?" i "què ensenya el professorat?"). D'aquesta manera, l'ús de varies tècniques es relaciona amb la lògica dels mètodes mixtes (Biesta, 2011).

En d'altres casos, però, l'ús de diferents tècniques és atribuïble a la voluntat de triangular dades a partir de diferents fonts (per exemple, les enquestes per identificar el que el professorat diu que ensenya i les observacions per identificar què ensenya el professorat realment). En aquest sentit, aquesta varietat de tècniques respon a la lògica del disseny d'estudi de cas (Yin, 2009).

A continuació passo a descriure amb més detall cadascuna de les tècniques de recollida de dades emprades.

1.1. El mètode documental.

Vaig utilitzar el mètode documental per analitzar els materials didàctics de l'AP. Aquest mètode ha estat molt utilitzat en la recerca educativa (McCulloch, 2012) especialment per identificar els valors i les ideologies que hi ha darrera els materials didàctics i els llibres de text. En el cas d'aquesta investigació, el propòsit d'aquesta tècnica va ser identificar els tipus de participació i la selecció de continguts i activitats que guien els autors dels materials de l'AP.

1.2. Les enquestes.

Vaig emprar les enquestes com una tècnica descriptiva (Cohen et al., 2011) amb la intenció d'identificar com el professorat ensenya a participar i també per identificar els models de participació que els agradaria ensenyar als seus alumnes. Com ja he comentat amb anterioritat, es van realitzar dues enquestes al professorat: PRO.ENQ.1 i PRO.ENQ.2. A continuació, descriu els principals objectius i característiques de cadascuna d'elles.

1.2.1. PRO.ENQ.1.

La primera enquesta es va realitzar de manera presencial i virtual durant el mes de novembre del 2011. Anteriorment havia realitzat una prova pilot de la mateixa amb sis professores que ensenyaven o havien ensenyat en algun moment l'assignatura d'Educació per a la Ciutadania. A partir de la resposta de les sis professores, vaig modificar lleugerament algunes de les preguntes de l'enquesta i hi vaig afegir també les preguntes directament relacionades amb l'AP.

L'enquesta final, PRO.ENQ.1 (que es pot consultar en l'annex III) consta de 4 apartats diferenciats:

- (a) Dades personals. En aquest apartat vaig pretendre, a partir de preguntes curtes, conèixer dades personals (com l'edat i la titulació inicial), professionals (com el centre on es treballa, l'especialitat i els anys d'experiència docent o la percepció de la conflictivitat dels alumnes) i els anys de participació a l'AP.
- (b) Dades directament relacionades amb la participació. La pregunta 2 pretenia indagar, a partir d'una pregunta oberta, quin era el model ideal de participació que els docents voldrien per al seu alumnat.

- (c) Dades relacionades amb l'ensenyament de la participació. Les preguntes 1, 3, 4 i 5 entraven en aquest bloc. La pregunta 1 pretenia esbrinar la importància que donava el professorat a l'ensenyament de la participació, mentre que les preguntes 3, 4 i 5 pretenien saber com ensenyaven a participar al seu alumnat (els continguts que ensenyaven, les estratègies que utilitzaven i les relacions que intentaven establir amb el seu alumnat). Cal esmentar que mentre la pregunta 1 era semioberta, les preguntes 3, 4 i 5 eren tancades i s'havien seleccionat els continguts, les estratègies i el tipus de relacions a partir del marc teòric.
- (d) Dades relacionades amb l'AP. Finalment a partir de les preguntes 6, 7 i 8, pretenia indagar com descrivien els mestres i professores què era l'AP, els motius que van provocar que hi participessin i la percepció que tenien de la incidència de l'AP en els aprenentatges del seu alumnat. Totes tres preguntes eren preguntes obertes.

1.2.2. PRO.ENQ.2.

A partir de les respostes de la PRO.ENQ.1 vaig generar una primera proposta de tipus de participació possibles des de la perspectiva del professorat. Per confirmar les tipologies, vaig optar per crear una nova enquesta, la PRO.ENQ.2 (consultable a l'annex III). La PRO.ENQ.2 estava constituïda únicament per tres preguntes on els docents havien d'ordenar per ordre d'importància les tres respostes possibles per a cadascuna de les preguntes. Les respostes possibles, eren les mateixes respostes o adaptacions d'aquestes, que alguns docents havien donat a la PRO.ENQ.1.

En aquest cas, les preguntes pretenien identificar la finalitat de la participació, els valors i criteris relacionats amb la participació i els mecanismes de participació.

Cal destacar que només 12 dels 19 docents de la PRO.ENQ.1 van respondre aquesta enquesta i, en alguns casos, vaig haver de classificar els docents només amb la informació procedent de la PRO.ENQ.1.

1.3. Els tests/enquestes a l'alumnat.

En aquesta investigació em refereixo a les proves passades a l'alumnat amb la intenció d'avaluar i quantificar els seus coneixements, habilitats i actituds polítiques. Tenint en compte aquesta idea, vaig passar a l'alumnat una única enquesta en dues onades diferents (ALU.ENQ.1.1 i ALU.ENQ.1.2). En aquest cas, un dels objectius era observar els aprenentatges realitzats per l'alumnat durant el procés de l'AP i per aquest motiu vaig optar per aquesta estratègia. Així doncs, estic treballant a partir d'un únic model d'enquesta.

Anteriorment, havia realitzat una prova pilot de l'enquesta ALU.ENQ.1 amb alumnat de 1r i 4t d'ESO (un total de 47 alumnes) d'un institut públic del Vallès

Occidental. A partir de la prova pilot vaig modificar lleugerament algunes de les preguntes i de les respostes de l'alumnat.

L'enquesta (consultable a l'annex III) conté una part eminentment qualitativa d'elaboració pròpia consistent en les preguntes 12 i 22. En la pregunta 12 pretenia, a partir de la presentació d'un cas, esbrinar els motius que identificaven els alumnes a favor i en contra de la participació, és a dir, identificar quins eren els interessos i els costos que descrivia l'alumnat a l'hora de participar²⁴. La pregunta 22, en canvi, era una pregunta oberta en què demanava a l'alumnat que expliqués allò que li venia a la ment respecte a dos conceptes: política i participació. L'interès de la pregunta era dotar d'un component més qualitatiu i de major complexitat i interpretació a la resta de preguntes.

L'enquesta era, però, eminentment un test quantitatiu constituït en base a tests referencials provinents majoritàriament d'investigacions estructural-funcionalistes prèvies (Schulz et al., 2011; Hahn, 1998). Tot i les crítiques que han rebut aquest tipus de proves (p.e. Giroux, 2006), vaig considerar que algunes d'aquestes crítiques eren superables a través de la part qualitativa d'aquesta investigació.

A grans trets, les variables que pretenien identificar en aquests tests eren:

- (a) Coneixements polítics. Les preguntes vinculades als coneixements polítics foren traduïdes i adaptades de les preguntes del ICCS (Schulz et al., 2011) sobre continguts conceptuals (*content knowledge*). Concretament, es tracta de les preguntes 1-9. Tant en aquest cas com en el següent, són preguntes en les quals s'ha de seleccionar una única resposta de les cinc possibles existint l'opció de dir "no ho sé". A més a més, amb les preguntes 10 i 11 pretenia indagar els coneixements que tenia l'alumnat sobre la participació actual i al llarg de la història (pregunta d'elaboració pròpia).
- (b) Habilitats polítiques. Les preguntes vinculades a les habilitats polítiques foren traduïdes i adaptades de les preguntes del ICCS (Schulz et al., 2011) sobre habilitats d'interpretació (*interpretative skills*). Concretament es tracta de les preguntes 13-19.
- (c) Actituds polítiques²⁵. La pregunta 20 pretenia indagar en les actituds polítiques de l'alumnat, concretament en l'eficàcia política externa, l'eficàcia política interna, l'interès per la política (ítems traduïts i adaptats del ICCS, Schulz et al., 2011), satisfacció amb la política (ítems traduïts i adaptats del ICCS, Schulz et al. 2011 i de Hahn, 1998), la satisfacció amb els beneficis socials

²⁴ Finalment només vaig emprar aquestes dades en la selecció d'informants clau.

²⁵ A partir de les modificacions fetes en la prova pilot, es va validar l'eficàcia de les escales de mesura de les variables mitjançant l'alfa de Cronbach calculada. A PRO.ENQ.1, l'alfa de Cronbach de les actituds polítiques mesurades amb tres ítems són: Eficàcia Política Interna, 0,70; Eficàcia Política Externa, 0,74; Satisfacció amb la Política, 0,47; Sentit del Deure, 0,55. Tot i que en algunes d'aquestes variables no superen la prova, degut a les limitacions temporals es va optar per acceptar-les donant validesa a les anteriors investigacions que havien utilitzat l'escala.

- (ítems creats)²⁶ i el sentit del deure (adaptat de Berlanga, 2009). Tots aquests ítems es van mesurar mitjançant una escala Likert amb cinc nivells de resposta.
- (d) Participació esperada²⁷. La pregunta 21 pretenia esbrinar la participació esperada de l'alumnat dividida en participació electoral, comunicativa, associativa i de protesta. Alguns dels ítems d'aquesta pregunta foren traduïts i adaptats de l'ICCS (Schulz et al., 2011) i d'altres foren de creació pròpia. Es van mesurar mitjançant una escala Likert amb cinc nivells de resposta.
- (e) Tipus de ciutadania predominant segons Westheimer i Kahne (2004a)²⁸. La pregunta 23 pretenia identificar el tipus de ciutadania predominant per cadascun dels alumnes. Per fer-ho, es van traduir i adaptar els ítems de la California Survey of Civic Education (Westheimer i Kahne, 2004a) i es van mesurar mitjançant una escala Likert amb cinc nivells de resposta.

Cal esmentar que, tal i com s'ha anat comentant, la majoria de preguntes provenen de proves anteriors però aquestes van ser adaptades en funció dels resultats obtinguts de la prova pilot.

1.4. Les entrevistes.

1.4.1. Les entrevistes al professorat.

Vaig realitzar 6 entrevistes (PRO.ENQ.1.1-6, es poden consultar les transcripcions a l'annex IV) als sis docents que formaven part de la mostra de la fase interpretativa. Les entrevistes van ser semiestructurades tot i que tenien un guió establert (consultable a l'annex III).

Les entrevistes tenien dues parts diferenciades: una primera part relacionada amb l'AP i una segona dedicada a l'ensenyament de la participació de manera més genèrica.

Pel que fa la primera part, les preguntes estaven destinades a conèixer la vinculació del professorat amb l'AP (pregunta 2), així com la valoració que feien del projecte en general (pregunta 16), de les trobades intercentres que es fan amb l'alumnat (pregunta 14) i dels materials de l'AP (pregunta 15).

Pel que fa la segona part, les preguntes 3-11 feien referència purament a la fase interpretativa d'aquesta investigació. D'aquesta manera, les preguntes 3, 4 i 5 pretenien indagar les finalitats del professorat i, per tant, la manera com explicaven el model de participació que ells pretenien ensenyar. Les preguntes 6-11, en canvi,

²⁶ Aquest ítem finalment no s'incorporà en els resultats finals.

²⁷ A PRO.ENQ.1, l'alfa de Cronbach de les diferents variables de participació esperada mesurades amb tres o més ítems són: Participació Electoral esperada, 0,51; Participació Informativa esperada, 0,42; Participació Associativa esperada, 0,72; Participació de Protesta esperada, 0,83.

²⁸ A PRO.ENQ.1, l'alfa de Cronbach de les diferents variables vinculades al tipus de ciutadania són: Ciutadania responsable, 0,67; Ciutadania participativa, 0,74; Ciutadania orientada a la Justícia, 0,65.

pretenien comprendre el perquè de les pràctiques que realitza el professorat així com les seves propostes per ensenyar a participar.

Finalment, les preguntes 12 i 13 s'endinsaven ja en la fase crítica-emancipatòria, a partir de la investigació de les dificultats que observa el professorat per aplicar les seves propostes d'ensenyament de la participació a la realitat.

1.4.2. Les entrevistes a l'alumnat.

Les entrevistes amb l'alumnat foren entrevistes semi-estructurades però d'una durada molt breu. En aquestes entrevistes es va facilitar a l'alumnat tres historietes còmiques –veure annex III- on tres noies participaven de manera diferent (en l'actuació d'aquestes tres noies es pretenia reflectir la primera proposta de tipologia de la participació basada en les enquestes del professorat) i es va demanar a l'alumnat que identificqués amb quin dels tres models de participació se sentia més còmode i per què.

He d'esmentar que vaig treballar amb les vinyetes perquè “[it] has the capacity to ‘get under the skin’ of complex ‘undiscussables’ thought prompts” (Hurworth, 2012:179) i per tant aquest procediment auxiliar m'havia de permetre percebre part de la complexitat dels diferents models de participació possibles. En altres paraules, l'objectiu era relacionar les seves aportacions amb la tipologia construïda així com valorar si l'elecció de informants clau havia estat correcta.

Malgrat que en alguns casos l'elecció no fou correcta, fou impossible tornar a l'aula per entrevistar nous informants, de tal manera que alguna de les tipologies inicials tingué més informants que les altres.

1.4.3. Les entrevistes als autors dels materials.

Les entrevistes amb els autors dels materials també foren semi-estructurades (veure annex III). Aquestes entrevistes tingueren unes preguntes comunes sobre: (1) la formació i la professió dels creadors dels materials –pregunta 1; (2) la relació dels autors amb l'AP – preguntes 2 i 3; (3) els objectius, la perspectiva educativa, la finalitat, els continguts i les estratègies didàctiques utilitzades en els materials – preguntes 4-10; (4) alguns comentaris efectuats pel professorat a les PRO.ENT.1-6 en relació amb els materials i a la relació escola-universitat –preguntes 11-17.

Així mateix, aquestes entrevistes tingueren algunes preguntes personalitzades sorgides a partir de l'anàlisi dels seus respectius materials (totes les preguntes dels apartats enumerats amb lletres) en què també es parlava de les finalitats, dels objectius, dels continguts i de les estratègies utilitzades en la proposta.

1.5. Les notes de camp.

Vaig recollir les notes de camp a partir d'observacions no participants de les classes i de les trobades de l'AP. Les observacions van ser majoritàriament semi-

estructurades (Cohen et al., 2011) perquè algunes de les categories analitzades ja havien estat analitzades en investigacions prèvies i, a grans trets, vaig seguir les quatre fases descrites per Angrosino (2012): descripció, identificació, selecció i saturació.

A continuació, descriu les observacions realitzades amb més profunditat.

1.5.1. Les observacions de classe.

Aquestes observacions van consistir en 14 observacions no participants de classe (PRO.OBS.1.1-3; PRO.OBS.2.1-2; PRO.OBS.3.1-2; PRO.OBS.4.1-2; PRO.OBS.5.1-3; PRO.OBS.6.1-2) als sis docents que participaven en la fase interpretativa amb la següent distribució: 2 observacions a la Teresa, el Ramon, la Maite i la Sílvia i 3 observacions a la Judit i l'Antònia.

Per realitzar les observacions vaig utilitzar una graella d'observació (consultable a l'annex III) i una descripció *in situ* dels fets. Pel que fa la graella d'observació, pretenia especificar: (a) quina era la utilització dels materials de l'AP que feia el professorat (pregunta 1), (b) quins eren els objectius de la sessió (pregunta 2), (c) quins eren els continguts que s'ensenyaven (pregunta 3), (d) les estratègies didàctiques que es van emprar per ensenyar aquests continguts (pregunta 4), i (e) quin tipus de relacions s'establí entre el docent i l'alumnat (pregunta 5). La meua intenció era contrastar aquesta informació amb la informació que el mateix professorat havia donat al respondre la PRO.ENQ.1 per identificar millor quines eren les pràctiques d'aquest professorat i interpretar així els resultats de l'enquesta.

Pel que fa la descripció dels fets, a partir d'una posterior anàlisi qualitativa pretenia comprendre i interpretar millor a què es referien els docents quan feien esment de l'ús de determinades pràctiques educatives.

1.5.2. Les observacions a les trobades de l'AP.

Vaig realitzar sis observacions no participants de les trobades de l'AP (AP.OBS.1-6):

Taula 15. Les observacions a les trobades de l'AP, els objectius d'aquestes i la recollida de dades.

Observació	Trobada	Destinada a	Recollida de dades	Objectius
AP.OBS.1	Presentació al professorat	Professorat	Gravació sonora	· Identificar el model de participació
AP.OBS.2	Presentació a l'alumnat	Alumnat	Observació no participant	· Identificar les pràctiques educatives

AP.OBS.3	1a trobada intercentres	Professorat i alumnat	Gravació sonora	<ul style="list-style-type: none">· Identificar el model de participació· Identificar les pràctiques educatives
AP.OBS.4	2a trobada intercentres	Professorat i alumnat	Gravació sonora	<ul style="list-style-type: none">· Identificar el model de participació· Identificar les pràctiques educatives
AP.OBS.5	3a trobada intercentres	Professorat i alumnat	Gravació sonora	<ul style="list-style-type: none">· Identificar el model de participació· Identificar les pràctiques educatives
AP.OBS.6	Entrega del manifest a l'alcalde	Alumnat	Gravació sonora	<ul style="list-style-type: none">· Identificar el model de participació· Identificar les pràctiques educatives
AP.OBS.7	Valoració del professorat	Professorat	Observació no participant	<ul style="list-style-type: none">· Identificar les valoracions del professorat a l'AP

La informació provinent de les sis observacions es pot consultar a l'annex 4 i va ser analitzada posteriorment mitjançant una anàlisi quantitativa descriptiva (pel que fa a les pràctiques educatives identificades) i una anàlisi qualitativa (pel que fa a les pràctiques educatives i el model de participació que s'ensenyava).

1.6. Els *focus groups*.

Vaig seleccionar la tècnica del *focus group* per entrevistar alumnat, professorat i tècnics de l'ajuntament perquè vaig considerar rellevant el major avantatge senyalat per Cohen et al. (2011): el potencial de discussió que ofereix. No obstant això, també vaig tenir en compte les limitacions de la tècnica tot intentant que totes les persones que componien el grup tinguessin les mateixes oportunitats de manifestar la seva opinió.

1.6.1. El *focus group* amb l'alumnat.

Vaig realitzar tres *focus group* en tres centres diferent. En cadascun dels *focus group* vaig comptar amb la col·laboració de 4 alumnes seleccionats per ser considerats informants clau.

Els *focus groups* també van ser semiestructurats –veure annex III- i les preguntes que vaig realitzar a l'alumnat i sobre les quals es discutí pretenien indagar: (1) la representació que tenia l'alumnat sobre la proposta de participació defensada per la seva mestra o professora –pregunta 1; (2) el perquè dels aprenentatges realitzats pel seu grup-classe durant el procés de l'AP (en base a una primera anàlisi de les dades de les enquestes) –pregunta 2; (3) la importància que dóna l'alumnat a l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació –pregunta 3; (4) les propostes de l'alumnat per a un ensenyament i un aprenentatge de la participació crítica –pregunta 4a, 4b i 4c-; i (5) les valoracions de l'alumnat respecte a les limitacions que havia identificat el professorat per a un ensenyament de la participació crítica –pregunta 4a, 4b i 4c.

1.6.2. El *focus group* amb els tècnics de l'ajuntament.

El *focus group* que vaig realitzar amb els tècnics de l'ajuntament comptà amb la col·laboració dels dos principals tècnics encarregats del projecte. Vaig seleccionar la tècnica del *focus group* en comptes de la realització de dues entrevistes individuals perquè no vaig poder identificar amb antelació les atribucions i els coneixements exactes dels tècnics en el procés de l'AP.

El guió del *focus group* amb els tècnics constava de 21 preguntes, tenia una base semiestructurada i pretenia indagar aspectes relacionats amb: (1) la vida professional dels tècnics –apartat a; (2) la història i evolució de l'AP –apartat b; (3) la proposta de participació que es promou a l'AP –apartat c; (4) l'ensenyament de la participació en el context de l'AP –apartat d; (5) els perquè dels aprenentatges realitzats pels alumnes d'acord amb la primera anàlisi de les ALU.ENQ.1-2 –apartat e; (6) les seves opinions sobre algunes de les limitacions de l'AP identificades pels col·lectius participants –apartat f i g.

1.6.3. El *focus group* amb el professorat.

El *focus group* que vaig realitzar amb el professorat (tres professores) constava de tres apartats clarament delimitats (veure annex III). En el primer apartat (a) la intenció era que el professorat s'ubiqués en una de les tres tipologies de participació creades a partir de l'anàlisi de dades anteriors i que contribuís a la construcció d'aquesta tipologia. En el segon (b), vaig demanar al professorat que fes una valoració dels aprenentatges realitzats pel conjunt de l'alumnat (d'acord amb l'anàlisi quantitativa de les ALU.ENQ.1-2). Finalment en l'apartat (c), vaig demanar a les docents que fessin una valoració de les respostes donades pels diferents col·lectius respecte les limitacions que el mateix professorat havia identificat per ensenyar una participació democràtica crítica.

2. L'anàlisi de dades.

2.1. L'anàlisi quantitativa de les dades.

2.1.1. Subfase descriptiva.

En aquesta subfase la meua intenció era identificar estadísticament les principals pràctiques que s'utilitzaven per ensenyar a participar a partir d'algunes de les dades procedents de PRO.ENQ.1, PRO.OBS.1-6, AP.OBS.1-7.

En aquesta subfase únicament vaig emprar els percentatges per comparar aquestes dades.

2.1.2. Subfase analítica.

En la subfase analítica vaig comptar amb el suport del Servei d'Estadística Aplicada de la UAB. El principal objectiu era identificar els aprenentatges realitzats per l'alumnat a partir d'algunes de les dades de ALU.ENQ.1-2. Així mateix, també pretenia identificar si hi havia diferències estadísticament significatives pel que fa als aprenentatges en funció de: (a) gènere; (b) curs-classe; (c) model de ciutadania; i (d) participació o no en les trobades intercentres²⁹.

Per identificar els aprenentatges a partir dels ítems esmentats en relació amb les enquestes ALU.ENQ.1-2, vam realitzar una anàlisi bivariada mitjançant la prova no paramètrica dels signes per dades aparellades, per comparar les medianes dels dos grups.

En el cas d'identificar els aprenentatges en funció de les variables anteriorment esmentades, vam aplicar la prova no paramètrica dels signes per dades aparellades dins de cada una de les categories del grup.

Per identificar els aprenentatges a partir dels ítems esmentats en relació amb les enquestes ALU.ENQ.1 i ALU.ENQ.2, per separat, vam realitzar una anàlisi bivariada mitjançant la prova no paramètrica de Kruskal-Wallis, on es compara les medianes dels grups de cadascun dels ítems per separat.

Els resultats es van obtenir mitjançant el software IBM SPSS (v19.0) i totes les decisions es van prendre amb un nivell de significació del 0,05. Es pot observar bona part d'aquesta anàlisi a l'annex V.

²⁹ Tots els resultats s'han basat en la mediana que representa la puntuació que divideix la mostra en dues parts iguals. Aquest estadístic coincideix amb la mitjana quan la distribució de la variable és simètrica.

2.2. L'anàlisi qualitativa de les dades.

2.2.1. L'anàlisi qualitativa.

Vaig realitzar l'anàlisi qualitativa de les dades per respondre algunes de les preguntes de la fase descriptiva –amb les quals després vaig fer una relació de percentatges- i per respondre el total de les preguntes de la fase interpretativa.

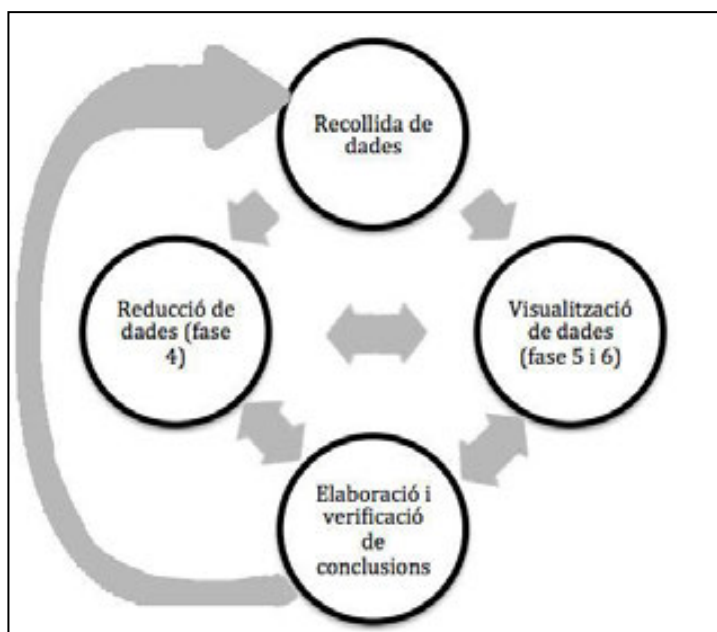
En ambdós casos, vaig partir d'un procés d'anàlisi de dades hereu de les propostes de Stake (1995) i Creswell (1998) –per a les recerques qualitatives- i de Huberman i Miles (1994) –sobre l'anàlisi qualitativa de dades. Les fases seguides en aquest procés són:

- (1) creació i organització dels documents amb les dades (Creswell, 1998).
- (2) lectura i primeres impressions de les dades. Anotació de dades i creació dels primers codis (Creswell, 1998),
- (3) descripció del cas i del seu context (Creswell, 1998),
- (4) interpretació directa, suma categòrica del conjunt i establiment dels patrons de classificació (Stake, 1995). Aquesta fase es seguí d'acord amb els passos 3-7 definits per Huberman i Miles (1994):
 - a. codificació de les dades,
 - b. elaboració d'un esquema de codis,
 - c. creació de notes per definir i relacionar els codis,
 - d. recodificació de les dades a partir dels codis emergits,
 - e. creació de matrius, xarxes i esquemes per obtenir les primeres interpretacions,
- (5) desenvolupament de les generalitzacions naturalístiques (Stake, 1995)
- (6) narració dels resultats a través de text, taules i figures.

Cal esmentar que vaig desenvolupar aquest procés utilitzant el software informàtic dedoose³⁰ i que vaig seguir l'anomenat “espiral analític de dades” (Creswell, 1998). Això implica que aquest no va ser un procés lineal sinó interactiu tal i com es mostra en el següent esquema:

³⁰ <http://www.dedoose.com/>

Esquema 3. El model interactiu o l'espiral analític. Adaptat i traduït de Huberman i Miles (1994).



Tenint en compte aquestes premisses, he cregut convenient especificar les principals categories i codis amb els que he treballat en aquesta investigació. Per això aquestes matrius d'anàlisi es poden observar a l'annex VI.

2.2.2. L'anàlisi dialèctica de les dades.

Vaig utilitzar l'anàlisi dialèctica de les dades per respondre les preguntes de la fase crítica-emancipatòria. En aquest sentit, vaig adaptar el model d'anàlisi de Berniker i McNabb (2006) per a l'estudi d'organitzacions i la proposta de Fariclough (2009) per a l'anàlisi del discurs. Seguint aquestes propostes aquesta anàlisi consistí en:

- (1) identificar les propostes i limitacions percebudes pel professorat mitjançant l'anàlisi qualitativa de les dades,
- (2) emprar aquestes propostes i limitacions percebudes pel professorat per fer la formulació de preguntes a la resta de col·lectius,
- (3) contrastar les posicions dels diferents col·lectius,
- (4) retornar les observacions de la resta de col·lectius al professorat i identificar els punts d'acord i desacord i les justificacions que es donen en ambdós casos.

Un exemple d'aquest procés pot observar-se a l'annex VII.

VI Criteris de la recerca.

1. Introducció.

En aquesta recerca he utilitzat alguns dels criteris de la investigació qualitativa i alguns dels criteris de la investigació crítica per buscar la qualitat de la recerca. A continuació, identifico els principals procediments emprats.

2. Criteris qualitatius.

En relació amb les dades qualitatives, he emprat essencialment els següents procediments:

- (1) La triangulació (Creswell, 1998; Stake, 1995). En aquest sentit, he triangulat:
(a) tècniques de recollida de dades (anàlisi discurs, enquestes, *focus group*, entrevistes, observacions), (b) mètodes d'anàlisi (mètodes mixtes), (c) les posicions dels diferents col·lectius implicats.
- (2) La revisió dels interessats (Stake, 1995) En aquest cas, totes les entrevistes i *focus group* realitzats (a excepció dels realitzats amb l'alumnat per impossibilitat logística) van ser transcrits i remesos a les persones implicades perquè validessin les paraules o discursos recollits.

3. Criteris crítics.

He realitzat la selecció dels criteris crítics d'acord amb la proposta de Kincheloe i McLaren (1994) que afirmen que les recerques crítiques s'han de jutjar en base al criteri d'integritat. Per als autors, això implica unes premisses que he intentat seguir en aquesta recerca:

- (1) la credibilitat en la construcció de la realitat implica que els resultats i conclusions només tenen sentit si també en tenen per a tots els col·lectius implicats en la recerca. Per això, vaig remetre totes les transcripcions als protagonistes amb la única excepció de l'alumnat.
- (2) la validació catalítica, és a dir, la voluntat de la investigadora que els col·lectius implicats millorin la seva comprensió del món a través de la recerca, amb la finalitat de transformar-lo. Amb aquesta intenció vaig retornar l'anàlisi dels resultats al professorat i a l'alumnat mitjançant unes descripcions i uns breus certificats de les mateixes. Mostro exemples d'aquestes descripcions i certificats a l'annex VIII.

4. Criteris ètics.

En aquesta investigació, he tingut en compte algunes de les consideracions ètiques esmentades per Cohen et al. (2011) i que afecten essencialment a dos col·lectius:

(1) responsabilitat envers la comunitat científica i (2) responsabilitat envers els participants en la investigació.

Respecte la comunitat científica, he referenciat totes les cites i he inclòs bona part de les dades amb les que he treballat en els annexos de cara a facilitar futures investigacions en aquesta àrea i també la possibilitat de verificar l'anàlisi que he realitzat. D'aquesta manera, incloc la transcripció de les dades així com bona part de l'anàlisi.

Així mateix, he de remarcar que en cap moment hi ha hagut cap tipus de censura o interferències dels responsables del projecte de l'AP en aquesta investigació.

Pel que respecta a la meua responsabilitat envers els participants, tots ells i elles han estat informats sobre els objectius de la recerca i han donat el seu consentiment. Així mateix, tots ells han tingut l'opció d'abandonar la seva participació en la recerca en el moment que ho han cregut convenient. D'aquesta manera, alguns dels i de les estudiants van exercir el seu dret de no respondre a algunes de les preguntes dels tests. S'ha agraït la seva participació, tant als participants que han finalitzat com els que no han finalitzat el procés d'investigació.

Tots els participants (excepte l'alumnat) han tingut l'oportunitat de revisar les transcripcions de les seves entrevistes i *focus group*. A més a més, s'ha mantingut l'anonimat de tots els participants en la investigació, i s'ha obtingut la conformitat dels participants per emprar pseudònims per citar-los.

Finalment, he facilitar al professorat i a l'alumnat participant en la recerca un certificat de participació així com una breu ressenya de l'anàlisi de les seves respostes.

QUARTA PART

RESULTATS: COM ES POT ENSENYAR I APRENDRE A PARTICIPAR CRÍTICAMENT?

“En aquests moments, la gent que més està participant són la gent que està més descontenta amb la política...”

Emili, Tècnic de l'ajuntament de Barcelona

En aquesta quarta part presento els resultats de la investigació i per això és la part més extensa. He estructurat aquesta quarta part en deu capítols, agrupats en quatre blocs temàtics. En el primer bloc, identifico el significat i les tipologies de participació dels diferents protagonistes d'aquesta recerca. En el segon bloc descriu les principals pràctiques d'ensenyament de la participació identificades a les trobades de l'AP, als materials de l'AP i a les aules.

En el tercer bloc, presento els resultats tant quantitius com qualitius sobre els aprenentatges realitzats per l'alumnat i els motius que els diferents col·lectius donen a aquests aprenentatges. Finalment, en el quart bloc descriu i analitza les principals propostes i dificultats esmentades per a un ensenyament i un aprenentatge de la participació crítica.

LES FINALITATS: QUIN TIPUS DE PARTICIPACIÓ?

- I. *Introducció.*
- II. *La Participació Orientada a l'Estabilitat.*
- III. *La Participació Orientada a la Millora del benestar individual i col·lectiu.*
- IV. *La participació crítica/radical: La Participació Orientada al Canvi i a la justícia social.*
- V. *Síntesi.*

I Introducció.

En aquest capítol pretenc donar resposta al primer objectiu de la investigació: proposar una definició de participació crítica, compartida i significativa. Per això he identificat tres tipus de finalitats diferents respecte l'ensenyament de la participació democràtica. Això vol dir, que si bé tots els i les educadores que participen en el projecte tenen l'objectiu d'ensenyar a participar als seu alumnat, no tots entenen aquesta participació "ideal" de la mateixa manera. Igualment, l'alumnat també entén la participació des de diferents perspectives.

A grans trets, els elements que diferencien les tres propostes són: (1) les finalitats de la participació, (2) els objectius de la ciutadania a l'hora de participar; (3) els procediments mitjançant els quals es participa; i (4) la valoració de les conseqüències de la participació tant per a les persones que participen com per a la democràcia.

En base a aquests criteris he tipificat tres propostes de "participació ideal": (1) la Participació Orientada a l'Estabilitat, (2) la Participació Orientada a la Millora del benestar individual i col·lectiu, i (3) la Participació Orientada al Canvi i a la justícia social (la participació crítica/radical).

He d'esmentar però, que les tipologies no són de per sí exclouents en la majoria dels punts. Això vol dir que alguna persona que majoritàriament s'ubiqui en la tercera tipologia pot valorar positivament elements de les altres dues, tot i que en darrera instància és la finalitat –i després, els procediments de participació- la que determina la ubicació de cadascú.

II La Participació Orientada a l'Estabilitat.

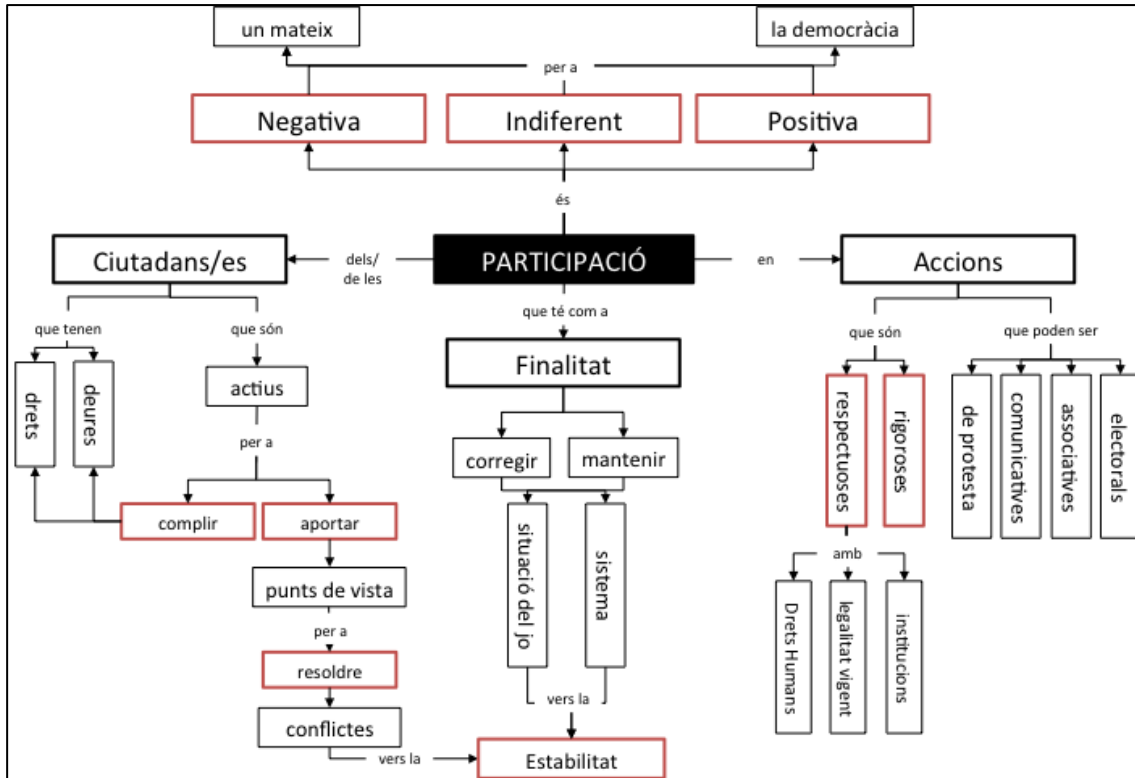
1. Introducció.

He construït la proposta de la Participació Orientada a l'Estabilitat essencialment a partir de les aportacions del professorat i de l'alumnat, tot i que cal destacar que és escàs el professorat que participa a l'AP que s'ubicaria clarament en aquesta proposta. A partir de les aportacions d'ambdós col·lectius, aquest model de participació es defineix com:

l'acció d'intervenir –mitjançant qualsevol acció legal, institucionalitzada i que no atempti contra els drets humans- en la regulació de qualsevol tipus de conflicte que afecta qualsevol tiups de comunitat amb la intenció de contribuir aportant el propi punt de vista a la resolució dels conflictes i per tant a l'estabilitat.

Partint d'aquesta definició, el següent mapa conceptual sintetitza les principals aportacions d'aquesta proposta.

Mapa Conceptual 2. La Participació Orientada a l'Estabilitat³¹.



2. La finalitat de la Participació Orientada a l'Estabilitat.

Com s'observa en el mapa conceptual, la principal finalitat de la participació segons aquesta proposta és contribuir a corregir i mantenir tant la situació del jo – de la persona- com la del sistema per contribuir a l'estabilitat del mateix. Aquesta finalitat és especialment explícita en les propostes d'alguns alumnes. Per a aquests la participació:

és necessària per poder tenir democràcia i un món estable

(ALU.ENQ.1.25)

en un grup és el que ajuda que funcioni millor i que tiri endavant

(ALU.ENQ.2.42)

és bàsica perquè una democràcia funcioni, no pot ser que voti tan poca gent almenys crec que és millor votar en blanc

(ALU.ENQ.1.82)

Tal i com s'observa en les aportacions d'aquests i aquestes alumnes, la finalitat de la participació és aconseguir que la democràcia, el món i el sistema “funcioni” i que per tant, continuï existint d'acord amb el principi d'estabilitat.

³¹ En els tres mapes conceptuals que aquí presento, s'indiquen en un quadrat vermell els principals elements que diferencien una tipologia de les altres.

3. L'objectiu dels qui participen.

En aquesta proposta, els objectius dels participants en participar són essencialment dos: (1) acomplir els seus drets i deures com a ciutadans i ciutadanes, i (2) aportar diferents punts de vista que puguin contribuir a resoldre els conflictes i contribuir a la pau social.

El professorat que s'ubica en aquesta proposta defensa principalment el primer objectiu:

Perquè l'alumnat ha de ser conscient que si exigeix un seguit de drets també ha de complir amb uns deures. Un d'aquests deures és la participació democràtica
(PRO.ENQ.1.10)

L'alumnat que se situa en aquesta proposta, entén majoritàriament que les persones participen perquè tenen el dret i el deure de fer-ho i perquè això els permet aportar el seu punt de vista de cara a resoldre els conflictes. A continuació se'n mostren alguns exemples:

[La participació] és interessant, tens dret a expressar les teves opinions
(ALU.ENQ.2.16)

És molt important que tothom participi per tal de saber tots els punts de vista i poder triar millor
(ALU.ENQ.1.56)

[La participació] és important per a la societat per saber el que pensa la gent, opinions diverses
(ALU.ENQ.2.14)

[La participació] és important perquè sempre és important donar la teva opinió
(ALU.ENQ.2.31)

[La participació] és necessària per resoldre conflictes
(ALU.ENQ.1.89)

4. Els procediments mitjançant els quals es participa.

En aquesta proposta, s'aposta per l'ús dels mecanismes de participació que respectin: (1) els drets humans, (2) la legalitat vigent, i (3) els mecanismes formalment establerts. Així mateix, es destaca la importància del rigor i del "ser educat" a l'hora de participar:

Primer de tot és important que coneguin els diferents canals de participació ciutadana
(PRO.ENQ.1.3)

Cal que rebin una informació sobre com i per què han de participar
(PRO.ENQ.1.12)

És important que coneguin els canals de participació, que estiguin motivats per fer-ho, i que confiïn en aquesta forma de decidir
(PRO.ENQ.1.8)

Perquè penso que és la manera d'educar persones responsables, que s'impliquin en els llocs on viuen (...). Implicant-se en els conflictes del seus barris i reivindicant el que faci falta de manera educada
(PRO.ENQ.1.19)

Ensenyar-los a expressar les seves opinions amb respecte i assertivitat
(PRO.ENQ.1.3)

Activa, compromesa, seriosa, eficaç i en alguns casos, altruista

(PRO.ENQ.1.18)

Per altra banda, l'alumnat d'aquesta proposta identifica essencialment els mecanismes de participació relacionats amb la participació comunicativa i amb la participació electoral i sempre des d'un respecte a la legalitat:

[La participació] és quan tots s'han d'ajudar i participen i (...) voten

(ALU.ENQ.2.106)

[La participació] és quan nosaltres hem de votar perquè canvien les lleis i la manera que ho fem

(ALU.ENQ.1.106)

[La participació] és important per saber-se el que voten les persones

(ALU.ENQ.1.62)

Jo sóc més partidària de votar el que m'agrada i sinó votar en blanc... I bueno, sempre ser legal, no?

(ALU.ENT.3.1)

5. La valoració de les conseqüències de la participació.

Des d'aquesta postura, la participació es valora essencialment de manera positiva, tant pels interessos de la persona que participa com per la pròpia democràcia. En són exemples, algunes de les cites ja esmentades:

[La participació] és molt important per representar les nostres idees, i dir el que pensem

(ALU.ENQ.2.18)

És molt important que tothom participi per tal de saber tots els punts de vista i poder triar millor

(ALU.ENQ.1.56)

[La participació] és important per a la societat per saber el que pensa la gent, opinions diverses

(ALU.ENQ.2.14)

[La participació] és important per representar les nostres idees, i dir el que pensem

(ALU.ENQ.2.19)

No obstant això, des d'aquesta posició, la participació pot veure's com quelcom perjudicial quan no compleix els mecanismes establerts (és a dir, quan no és legal o institucionalitzada). Així per exemple, aquesta postura s'exemplifica molt bé amb les paraules de la següent alumna:

[La participació] pot ser bona sempre que sigui pacífica i no perjudiqui a ningú

(ALU.ENQ.1.43)

III La Participació Orientada a la Millora del benestar individual i col·lectiu.

1. Introducció.

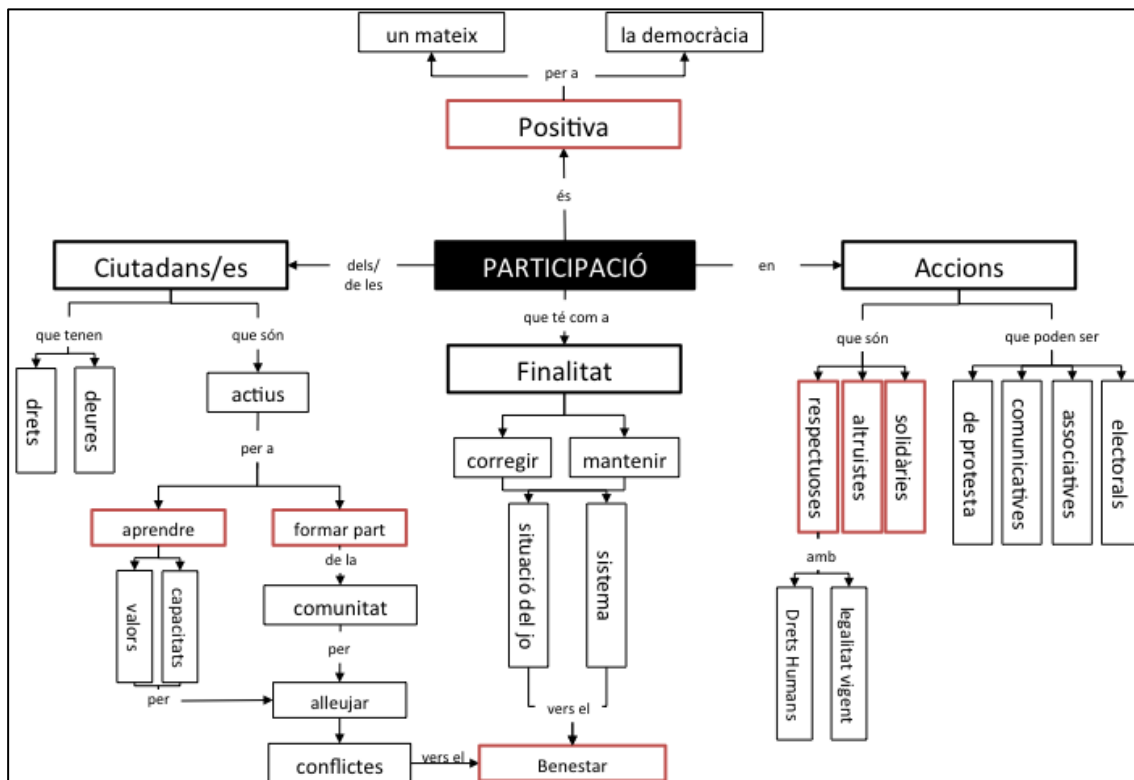
He construït la proposta de la Participació Orientada a la Millora del benestar individual i col·lectiu essencialment a partir de les propostes de l'alumnat però

també del professorat. En aquest sentit, alguns dels i de les docents que van formar part de la mostra de la fase interpretativa, s'ubicarien en aquesta proposta. A partir de les aportacions dels diferents col·lectius, aquest tipus de participació es definiria com:

l'acció d'intervenir –mitjançant qualsevol acció legal i que no atempti contra els drets humans- en la regulació de qualsevol tipus de conflicte que afecta qualsevol tipus de comunitat amb la intenció de promoure els valors democràtics per alleujar els conflictes i contribuir al benestar social i individual.

Aquesta definició es desgrana en el següent mapa conceptual:

Mapa Conceptual 3. La Participació Orientada a la Millora del benestar individual i col·lectiu.



2. La finalitat i els objectius de la Participació Orientada a la Millora del benestar individual i col·lectiu.

Tal i com es mostra en el mapa conceptual, la finalitat de la participació d'aquesta proposta és aconseguir el major benestar possible mitjançant un tipus de participació que corregeixi alguns elements del sistema i de la situació de les persones en aquest i el manteniment d'altres elements.

Per altra banda, la finalitat de la participació i els objectius de les persones que participen estan molt vinculats en aquest cas. En aquesta proposta, les persones

participen per aprendre uns valors i unes capacitats i per formar part de la comunitat. En són exemples:

El que vull és que s'adonin, en la seva vida actual i amb la seva experiència que quan s'impliquen en alguna cosa és quan aprenen i són millors persones.

(PRO.ENQ.1.19)

Persones que puguin anar pel món... perquè tu els formes, (...) perquè no estem sols, i aleshores (...) han de funcionar individualment i a més a més interaccionar en el grup, perquè això també els fa...

(PRO.ENT.2)

Hi ha d'haver una participació, un objectiu d'integració del jovent... És que a veure, el jovent és un tipus de població que o s'integren o se senten part d'aquesta societat, o la veritat és que poden haver-hi molts problemes, no? D'exclusió social, de jo que sé, de tipus d'addiccions vàries...

(PRO.ENT.3)

L'adquisició d'aquests valors i capacitats, així com el fet de sentir-se part de la societat, fa que vulguin actuar per alleujar els problemes socials de cara a que les persones tinguin un millor benestar:

D'una manera implicada, donant la seva opinió, fent crítiques constructives, que es preocupessin pel bé social o col·lectiu i no tant pels interessos particulars o partidistes.

(PRO.ENQ.1.8)

Que adquirissin una bona capacitat de participació i que haguessin interioritzat la idea que amb aquesta poden millorar la seva realitat, la seva vida.

(PRO.ENQ.1.5)

La participació és important per fer la millora del poble

(ALU.ENQ.2.41)

[La participació] és un fet que pot ajudar a altra gent

(ALU.ENQ.2.51)

Això també t'ajudaria, t'ajudaria a tu i a tots els altres

(ALU.ENT.2.3)

Així, en aquesta postura, s'esmenten bàsicament elements relacionats amb la millora, l'ajut, el bé col·lectiu i el fet d'esdevenir persones "millors" i "més integrades" a la societat.

3. Els mecanismes amb els quals es participa.

En aquesta proposta s'accepten tots els mecanismes de participació que no atemptin contra els drets humans ni contra la legalitat vigent.

Així, dos docents als quals vaig preguntar com se sentirien si un o una alumne seu estigués a la presó per defensar una causa justa amb mitjans il·legals van respondre:

Home... Pensaria que igual hem fallat... No nosaltres només com escola, com educadors, sinó també la família, no? Perquè entre tots hauríem fallat... Perquè no és el missatge... S'ha de lluitar però sempre per mitjans pacífics, has de poder dir la teva però sempre... democràticament i pacíficament... (...) A veure hi ha molts mitjans per poder dir la teva i perquè arribi el teu pensament, no cal... arribar a extrems d'aquests...

(PRO.ENT.6)

Què em sentiria jo? Bueno, pues sentiria una tristesa molt gran, no? I un sentiment de fracàs... A veure com t'ho diria... Educar unes persones perquè aprenguin a expressar-se, sobretot perquè puguin millorar a la societat, no? I que està empresonat per això, doncs no sé, potser tindria complex de culpabilitat, però em sentiria fatal! Perquè diria... potser l'haguessis deixat millor tranquil·lament amb la Nintendo, m'entens, no? Clar, és que és un tema molt perillós!

(PRO.ENT.3)

Des d'aquesta proposta s'entén doncs, que la legalitat vigent ha de ser respectada, ja sigui perquè se sobrentén que aquesta està totalment vinculada al que serien els Drets Humans o perquè s'entén que la infracció de la legalitat pot tenir conseqüències negatives per a les persones que participen i aquestes no són desitjables.

Per altra banda, dins d'aquests criteris ja esmentats, aquesta proposta fa especial èmfasi en la participació de tipus associatiu.

Posats en associacions diferents: religioses, veïnals, esports, culturals,... Assumint responsabilitats i compromisos.

(PRO.ENQ.1.20)

Implicant-se en els conflictes dels seus barris i reivindicant el que faci falta de manera educada, també m'agradaria que participessin de la vida social que es faci en lloc on visquin.

(PRO.ENQ.1.16)

El meu model de participació ideal és la participació activa, compromesa. No n'hi ha prou en anar a votar cada 4 anys. (...) La participació no cal que sigui sempre política, pot ser social, col·laborant en festes de la ciutat o del barri, ajudant en organitzacions ciutadanes, coneixent i donant a conèixer els diferents agents socials...

(PRO.ENQ.1.10)

Per poder dir la teva, tu has de participar i has d'entrar dintre de lo que és la selecció... O sigui, per exemple si votes sí que pots després opinar si està bé o malament, o dir la teva... Però s'han d'implicar, i s'han d'implicar en tots els aspectes... O sigui, aspectes de voluntariat, de participació, des de l'escola, a nivell de consell escolar, de les assembles que fem, a nivell de barri, assembles de veïns i bueno pues a nivell de ciutat, pues en algun projecte...

(PRO.ENT.6)

Per altra banda, es dóna molta transcendència als valors que acompanyen aquesta participació, essent elements molt destacats les accions participatives que parteixen de la diversitat, de la solidaritat i de l'altruisme.

Cal fer, treballar en societat i per la societat, i no sempre cal esperar res a canvi.

(PRO.ENQ.1.10)

...és bàsic per a l'educació tant del nostre alumnat com els de l'escola ordinària, així com la participació en entorns reconeguts socialment a l'igual que els altres tenint en compte les seves característiques, capacitats i competències...

(PRO.ENQ.1.13)

Em sembla bé que la gent participi per ajudar a donar diners als necessitats

(ALU.ENQ.1.69)

4. La valoració que es fa de la participació.

Des d'aquesta proposta s'entén que la participació és sempre positiva tant per a un mateix com per a la democràcia. Aquesta lògica té a veure amb el fet que les persones que descriuen aquesta proposta descarten qualsevol tipus de participació que pugui ocasionar conseqüències negatives a les persones (com la participació il·legal).

Així doncs, des d'aquesta postura, es fan afirmacions com:

La participació és important per fer la millora del poble (ALU.ENQ.2.40)

És molt important participar perquè aprens moltes més coses (ALU.ENQ.2.78)

És important per poder ampliar algunes idees o pensaments (ALU.ENQ.2.19)

[La participació] és molt bona. Sempre s'ha de potenciar molt que la gent actui en l'àmbit social. (ALU.ENQ.1.67)

[La participació] és molt important per expressar el que penses i si la gent no participa, el món aniria molt pitjor ja que ningú col·laboraria a fer coses, com per exemple actes benèfics... (ALU.ENQ.2.31)

Des d'aquesta postura s'entén que la participació és quelcom positiu perquè: (1) permet aprendre –adquirir valors i capacitats-, (2) es relaciona amb la millora i l'ajut als altres –com són els actes benèfics.

IV La participació crítica/radical: La Participació Orientada al Canvi i a la justícia social.

1. Introducció.

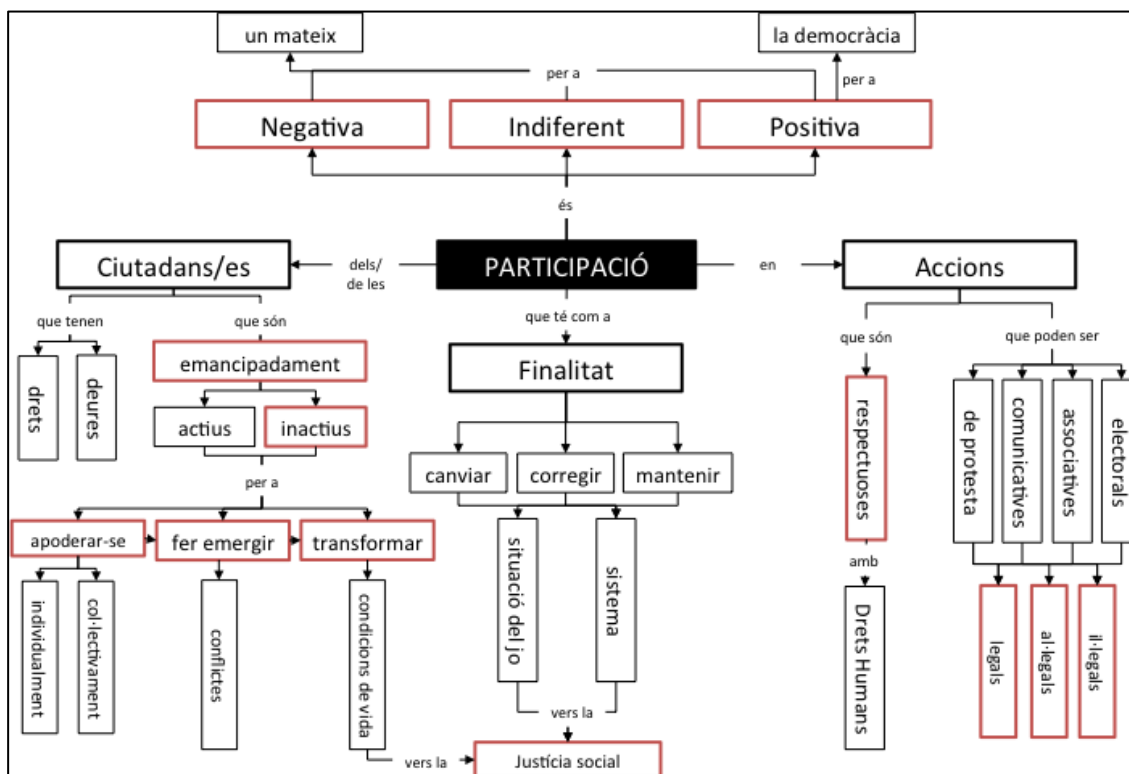
La Participació Orientada al Canvi i a la justícia social és la proposta de participació més pròxima al marc teòric crític consultat. En aquest sentit, he elaborat aquesta proposta a partir de les aportacions de tots els col·lectius implicats –alguns i algunes alumnes, algunes docents, autors dels materials i tècnics de l'ajuntament- i és la definició que es vincula de manera més clara als objectius i la proposta d'aquesta investigació.

D'acord amb aquestes idees, la participació crítica/radical podria definir-se com:

l'acció emancipada d'intervenir –mitjançant qualsevol acció que no atempti contra els drets humans- en la regulació de qualsevol tipus de conflicte que afecta qualsevol tipus de comunitat i que contribueix a l'apoderament i a fer emergir els conflictes amb la finalitat de lluitar per la justícia social.

Aquesta definició es pot desenvolupar en el següent mapa conceptual:

Mapa Conceptual 4. La Participació Orientada al Canvi i a la justícia social.



2. La finalitat de la Participació Orientada al Canvi i a la justícia social.

En aquesta proposta, la finalitat de la participació és la justícia social mitjançant el canvi, la correcció o el manteniment de qualsevol element relacionat amb el sistema polític i econòmic i amb la situació de les persones en el si d'aquest sistema. Entre les persones adultes, la justícia social es vincula de manera clara al rebuig de les desigualtats i les injustícies, com es demostra en la següent descripció d'una docent:

Un model que parteixi de l'interès en conèixer la situació actual, compromesa en garantir els drets bàsics de la ciutadania, que comporti accions conscients i conseqüents de rebuig a les injustícies, desigualtats i vulneració dels drets bàsics.
(PRO.ENQ.1.1)

...ens falta una educació política i una educació per la ciutadania que realment garanteixi que les persones adquireixin una idea molt clara del què significa la justícia, la llibertat, la igualtat...

(AUT.ENT.3)

Jo crec, que bueno, tens uns valors clars, no? De medi ambient, de... d'igualtat, de justícia, d'equilibri econòmic, de no discriminació o sigui tots aquests valors.

(PRO.ENT.4)

No podem renunciar a que les persones siguin combatives i tinguin posicionaments respecte les seves desigualtats i a les seves situacions

(PRO.ENT.5)

També entre les persones adultes, però essencialment entre l'alumnat, aquesta proposta s'identifica molt amb el concepte de "canvi":

Una participació (...) que manté la creença que les nostres accions poden contribuir al canvi, a la millora.

(PRO.ENQ.1.1)

Clar, però per millorar la seva realitat o la seva persona és molt més individual... no? En canvi aquí ciutadans per transformar la realitat i la justícia social, no? (...). És a dir, si la ciutadania ha de participar per introduir canvis, vol dir que em quadra més l'esquema que tingui tendència a mostrar més el concepte canvi....

(AUT.ENT.1)

Si no arregles els polítics seguiran fent-ho i seguiran havent-hi famílies que es... Tot i que està bé ajudar a les famílies, però primer s'ha de solucionar el problema, no pots anar allà aguantant...

(ALU.ENT.2.1)

3. L'objectiu dels qui participen.

Pel que fa als objectius que fan que les persones participin, en aquesta proposta se n'identifiquen tres que es relacionen entre ells: (1) apoderar-se individual i col·lectivament, (2) fer emergir els conflictes, i (3) transformar les condicions de vida de les persones:

Una participació responsable, amb consciència també dels deures que tenim com a ciutadans i ciutadanes, amb una visió col·lectiva, no individualista (...). Crítica, amb capacitat de detectar la mentida, la doble moral i les manipulacions. Independent, amb autonomia moral, que no quedi atrapada en un efecte massa, tendència, moda o estadística.

(PRO.ENQ.1)

I després que la societat, la classe, l'escola, la societat és molt complexa i hi ha molts interessos diferents i que, bueno, que cadascú ha de defensar els seus, lògicament i has de tenir clar quins són els teus... O sigui... has de tenir aquesta capacitat d'empatia, d'entendre els altres, però al mateix temps tu has de saber quins són els teus interessos per poder-los defensar, perquè sinó...

(PRO.ENT.1)

... d'alguna manera ensenyar-los a recuperar el seu poder davant d'aquells que ho tenen gratuïtament i que fan ús... diguem... molt opolosament i molt bé... els nostres han de saber que tenen poder, primer i han de fer-lo efectiu. (...) jo no penso que s'hagi de negar el conflicte, sinó tractar el conflicte.

(PRO.ENT.5)

Des de la dimensió més social, no, la reflexió seria que no és possible l'emancipació individual sinó hi ha emancipació col·lectiva...

(TEC.FOC.1)

El que passa és que la ciutadania jo l'entenc també com una activitat, com una acció emancipatòria i la ciutadania també, els enllaços que em sembla que també són importants... aquí posa per transformar la realitat, per aconseguir la justícia social...

(AUT.ENT.1)

Des del punt de vista dels ciutadans, jo crec en una participació que vagi... que tingui una dimensió transformadora, com a mínim dos o tres dimensions, transformadora des del punt de vista de l'enfortiment o de l'apoderament individual, transformadora des del punt de vista de l'enfortiment o poderament col·lectiu, i transformadora des del punt de vista de condicions de vida. Llavors, clar

tu pots treballar en processos participatius en els quals aquestes dimensions d'enfortiment no hi siguin presents.

(AUT.ENT.3)

Tal i com s'observa en les cites, només són els adults qui identifiquen els objectius. L'alumnat, en canvi, només relaciona aquesta proposta amb la finalitat i no tant amb el que aquí hem anomenat objectius de participació. Per altra banda, dins d'aquest model tant l'alumnat com les persones educadores entenen que des d'aquesta posició es pot ser emancipadament actiu o inactiu –fet que es diferencia de les altres propostes:

[No votar] també és una manera de no contribuir... O sigui, si tothom no votés els partits es quedarien...

(ALU.FOC.2)

Antònia: m'agrada això, que són, poden ser actius o inactius emancipadament...

(PRO.FOC.1)

4. Els mecanismes amb els quals es participa.

Des d'aquesta proposta, s'aposta per emprar tots els mecanismes participatius (legals, il·legals i al·legals) sempre i quan no atemptin contra els Drets Humans. Des d'aquest punt de vista, i a diferència de les altres propostes, la legalitat vigent no s'entén com un criteri restrictiu a l'hora de seleccionar el tipus de participació. Aquesta postura la prenen tant les persones adultes com els i les joves que defensen aquesta proposta:

Edda: Quin t'agrada més?

Alumne³²: I jo crec que mentre no facis res, no destrossis res... doncs tampoc passa res...

Edda: Encara que la policia et digui que no ho pots fer això?

Alumne: Eh... Ells també fan moltes coses... que no sé... no ho sé... Ai!

Edda: No et preocupis, no passa res... Diques això... ells també fan...

Alumne: Ells en el fons manen... també et poden fer fora amb un cop de bastó...

Però si no fas res dolent? Ni destrosses ni res... Si només et mobilitzes... i fas manifestacions i això, jo crec que això s'hauria de poder fer i s'hauria de fer... Però no sé...

(ALU.ENT.1.2)

Alumna: Sí, perquè com ha dit... no fan mal a ningú, saps? No és il·legal... En canvi el que estan fent els altres fan mal a les famílies i és il·legal... O sigui que també...

Edda: Però ella, el que diu la Jazmina també, li diu però el que estàs fent igual també les il·legal... Tu què penses encara que sigui il·legal?

Alumna: Home, que no fan mal a ningú tampoc...

Edda: O sigui que encara que sigui il·legal, no fan res dolent?

Alumna: No el contrari, ho fan perquè s'arregli un problema més gros que està portant més problemes... Bueno, sempre hi ha els que peguen i... de tot... que aquells sí... que no...

(ALU.ENT.2.1)

³² En aquest bloc, he optat per no anomenar pel pseudònim a les persones participants. He pres aquesta decisió, perquè a diferència de la resta de blocs, en aquest cas m'interessa donar coherència a la proposta i no al discurs de la persona.

Alumne: És que és la única manera que ens escolten... Ho hem provat de totes les maneres, i al final no ens han escoltat... I al final dius: Bueno, pues si ens escolten així ho farem així!

Edda: Per què et sembla que és la única manera que pot servir per canviar les coses?

Alumne: No és la única... Però és la que ens escolten amb aquesta... Perquè... Així és com una amenaça de que si no fas això, nosaltres seguirem... I crec que canviaran... Bueno, no crec que canviïn, perquè tots són... No canvien de seguida...

(ALU.ENT.2.2)

Com s'observa en les cites, l'alumnat que defensa aquesta postura diferencia allò que està bé de la legalitat vigent. Per a ells, "allò dolent" s'associa més a: (1) fer mal a la gent –atemptar contra els drets humans-, (2) fer destrosses públiques, i (3) no fer res per solucionar els problemes.

En aquest punt existeixen algunes similituds entre les postures de l'alumnat i les del professorat:

Edda: De totes... I portant-ho a l'extrem, imagina't que tens un ex-alumne així que té 18, 20 anys i que pel que sigui... com està... defensant una causa justa va a parar a la presó... què pensaries d'aquest alumne?

Docent: (rialles) Bueno, que ha fet el que li tocava... I que a vegades tens conseqüències... aquestes injustes, absolutament, però... és així... El món a vegades et toca...

Edda: O sigui que ha defensat el que volia i que la societat no li ha...

Docent: Clar... Això la història n'està ple... A veure...

Edda: Però no el criminalitzaries?

Docent: Ah, no, no, no

(PRO.ENT.1)

Per a mi el criteri no és la legalitat... La legalitat és un instrument al servei del poder, al servei, en aquest cas, la legalitat és un instrument al servei dels bancs... Podríem dir per resumir així molt ràpidament. I dels banquers, més que dels bancs... dels banquers i dels grans propietaris. Per a mi el criteri seria un altre... Home per a mi, m'agradaria que els meus alumnes doncs respectessin, home no sé, elements com per exemple dels Drets Humans i que facin el que facin que no exerceixin la violència contra els altres, o que hi haguessin elements de valors basats en la convivència i amb la ciutadania. Però no la legalitat, perquè la legalitat... D'aquí quatre dies el PP posarà una legalitat pitjor que la del Franco i hi haurà un moment que no es podrà respectar... Perquè si no pots estar... Segons el Felip Puig, que és un altre franquista que tenim aquí a Catalunya, doncs... i segons la seva policia, si ets el Gandhi i et poses al carrer tranquil·lament a dir que les coses no t'agraden i venen i et foten una pallissa els Mossos d'Esquadra, no? Com a mínim això és el que diuen per la tele. Per tant la legalitat és un valor molt relatiu, la legalitat respon a l'equilibri de forces que hi ha en un determinat moment, i fa quatre dies era il·legal associar-se i d'aquí a quatre dies si segueixen el PP i el Felip Puig, doncs segurament serà il·legal associar-se també... Aquesta legalitat ens l'hem de saltar necessàriament. I una altra cosa és no la legalitat, sinó, els marcs de lleis que decideixen els quatre que estan en el Parlament sinó elements més convivencials, doncs el respecte pels Drets Humans, o pels valors de la convivència o per la justícia social o pel que sigui... Jo crec que aquí sí que hi ha elements forts a respectar...

(AUT.ENT.3)

Hi ha decisions, sobretot en aquests moments, no? De tipus polític i econòmic que jo no els respectaré... O que... Fins i tot, trobaria un molt bon exercici, precisament democràtic i cívic, de que no es respectessin... (...) Als finals dels 70, principis dels 80, teòricament estàvem en un estat democràtic... Però molts joves van participar en actes que llavors es consideraven il·legals... Doncs precisament a través

d'associacions... O a través, jo que sé, d'accions de protesta, per descomptat! I precisament lo que pretenien era... I eren accions participatives, perquè estaven associats! Associats moltes vegades sense cobertura legal, o sense prou cobertura legal! I precisament lo que promocionaven era un desenvolupament positiu de la democràcia...

(TEC.FOC.1)

Com s'observa en els fragments, les persones adultes que s'ubiquen en aquesta proposta entenen que a vegades fins i tot és necessari participar en accions de tipus il·legal, i ho justifiquen afirmant que a vegades: (1) és la única alternativa – afirmació també defensada per l'alumnat-, (2) pot contribuir al desenvolupament de la democràcia, i (3) la legalitat és un instrument al servei del poder que no sempre s'adequa als Drets Humans. Són aquests Drets Humans i la defensa de les actituds pacífiques, els únics límits que es posen des d'aquesta postura a la participació.

5. La valoració que es fa de la participació.

L'element de més discòrdia interna en aquesta postura és la valoració que es fa de la participació. Totes les persones que defensen aquesta proposta, entenen que la participació sempre és positiva per a la democràcia, però hi ha diferents punts de vista sobre la valoració de les conseqüències que el fet de participar pot tenir sobre la persona que participa:

La participació sempre és positiva per a la democràcia i per a un mateix... Això, la participació sempre i quan es doni amb una certa qualitat, i no sigui... entenent, hauríem de veure, si aquesta participació... si qualsevol cosa és participar o participar és informar, o participar és anar a la festa major, o participar és rebre el butlletí o entrar a la pàgina web... Però amb una determinada concepció de la participació, jo m'aniria més com entendre aquesta com un element social, som animals polítics, som politikon... Per lo tant la participació sempre és positiva per construir-se un mateix. Hi ha qui pensa que la participació no és una opció sinó que és una necessitat humana, la necessitat de viure i convida amb una comunitat política i per tant participar-hi. I per suposat, és positiva per a la democràcia, perquè no es pot entendre la participació sense, la democràcia sense participació.

(AUT.ENT.3)

Jo em situaria amb el Jesús, en aquest sentit de valorar positivament la participació, tant en el sentit més col·lectiu, com en el sentit més individual que pot responsabilitzar-se amb un mateix... Això com a tal..

(TEC.FOC.1)

Com s'observa en aquestes cites, la participació es valora positivament sempre i quan hi hagi una certa qualitat democràtica. El criteri de la qualitat democràtica determinarà si la participació és o no és positiva per als participants.

V Síntesi.

Per concloure, en aquest bloc he analitzat les aportacions dels diferents col·lectius de la comunitat educativa per definir quines són les finalitats associades a l'ensenyament de la participació.

A partir d'aquestes propostes, he construït una tipologia de participació que explica què entenen per participació les persones investigades. En la classificació final no he tingut en compte els col·lectius sinó les propostes de les persones independentment de si eren educadors o estudiants. Finalment aquesta tipologia ha estat constituïda per tres propostes: la Participació Orientada a l'Estabilitat, la Participació Orientada a la Millora i al benestar i la Participació Orientada al Canvi i a la justícia.

Aquesta darrera proposta és la que he classificat com a participació crítica i que ha servit de base per a la resta de la investigació.

L'ENSENYAMENT: LES TROBADES DE L'AP

- I. *Introducció.*
- II. *Descripció de l'ensenyament de la participació a les trobades de l'AP.*
- III. *Interpretació de les pràctiques d'ensenyament des de la perspectiva dels tècnics de l'IME.*

I Introducció.

Després de parlar en el capítol precedent de les finalitats de l'ensenyament de la participació, en aquest segon bloc temàtic em centro a descriure i analitzar les pràctiques d'ensenyament.

Concretament, en aquest capítol descriu els principals resultats relacionats amb l'ensenyament de la participació a les trobades de l'AP. Amb aquesta intenció, he estructurat el capítol en dos grans apartats: (1) descripció de les pràctiques, i (2) interpretació de les pràctiques des de la perspectiva dels tècnics de l'IME. En el primer apartat he identificat: les finalitats, els objectius, els continguts, les estratègies didàctiques i el clima a les trobades. En el segon apartat, he intentat identificar les raons d'aquestes pràctiques des de la perspectiva dels organitzadors de les trobades.

II Descripció de les pràctiques.

D'acord amb les observacions de les trobades de l'AP així com amb l'anàlisi dels documents de treball (anomenats "Metodologies de treball"), he identificat les finalitats –vinculades amb les propostes de participació–, objectius, continguts i estratègies de treball.

1. Les finalitats: quina participació s'ensenya?

A les trobades de l'AP, no s'explicita clarament el tipus de participació que es promou. No obstant això, els comentaris dels i de les monitores i de l'alumnat contribueixen a identificar aquest model.

Es pot observar un exemple d'aquesta idea en una conversa entre l'alumnat i un monitor i una monitora sobre la finalitat de la participació:

Monitor³³: i altres persones? Creieu que participant podeu canviar el model de societat que hi ha actualment?

Noia1: algo sí...

Noia2: canviar-ho, canviar-ho, no... podem canviar petites coses...

Monitor: petites coses...

Noia2: podem aportar coses... però canviar-ho, canviar-ho... la veritat és que això no es podria fer...

Noi1: es podria fer... però costaria molt de temps...

(...)

³³ En aquest capítol i en els successius, té més importància entendre els motius que donen les persones a les seves accions. Per això he anomenat les persones amb els seus pseudònims sempre que ha estat possible.

Noi2: i millorar-ho també...

Monitora: fer sentir la vostra veu...

Monitor: millorar-ho?

Noi1: sí... però intentant millorar-ho pot empitjorar! Però mai se sap això!

(AP.OBS.3)

Com s'observa en el fragment, l'alumnat i els i les monitores orienten la participació a la millora, però no al canvi. En aquest sentit, respecte la finalitat, les trobades de l'AP, pretendrien ensenyar una proposta de participació pròxima a la participació orientada al benestar.

Des de l'AP, s'entén que la única manera de contribuir a aquesta millora és a través de la participació, és a dir, es descarta que les persones puguin ser conscientment inactives:

Noia: Doncs la primera, [llegeix una frase] "Activitats i accions que incentivin a la participació (...) col·laborar amb ong's i amb associacions de voluntariat", Bueno, hem trobat que hi ha diferents graus de participació, però que és igual el grau de participació mentre que participin.

(AP.OBS.3)

Per altra banda, pel que fa als objectius de les persones en participar, un dels objectius que he identificat és l'aprenentatge i el formar part d'una comunitat. En aquest sentit, s'entén la participació com una manera d'aprendre dels altres i al mateix temps s'entén que aquest aprendre i formar part també contribueix a la participació, establint-se així una relació recíproca:

Monitora: Si no respectem i no ens importen els problemes dels altres, això fomenta la participació? (...) Jo crec que el fet de coneixe'ns els uns amb els altres fomenta la participació.

(AP.OBS.5)

Monitora: Però a través de relacionar-te amb els altres no aprens alguna cosa més de tu? Tu fent un treball sol a casa potser no te n'adones que ets molt tossut. La participació és una cosa que ens pot aportar coses o que millor fer les coses per un sol?

(AP.OBS.4)

En aquest sentit, aquest objectiu s'aproxima també a la proposta de la Participació Orientada a la Millora i al benestar: participant es forma part d'una comunitat i s'aprenen capacitats i valors que permeten a les persones contribuir a la millora d'aquesta. Aquesta idea de millora de la comunitat es relaciona, a les trobades, amb el fet d'ajudar als altres:

Noi: "cada ciutadà ha de vetllar pels seus propis interessos. Si hi ha un conflicte que no l'afecta directament no caldrà que participi" (llegeix una frase). Jo no estic d'acord.

Monitor: què trobeu? Tothom està d'acord amb l'Eric (noi)?

Noia1: jo crec que no, si una persona té un conflicte, si jo no tinc res a veure amb aquest conflicte no crec que jo hauria de..

Noi: pero es un bien para la comunidad, por ejemplo...

Noia1: ja sé que és un bé per a la comunitat... però en puc sortir afectada...

Noi: però igualment... demostres desinterès por los demás... Si alguien se mete con el más débil, y alguien le ayuda... evidentemente no será ese alguien... después se va a unir más gente, para ayudar a ese más débil y linchar al más malo, para decirlo así...

Noia2: i si no ho fan, què?

Noi: y si no lo hacen demuestran que son unos desinteresados...

(AP.OBS.3)

Noi: Participar és més o menys per ajudar, i no rebre res a canvi.

(AP.OBS.5)

En aquests objectius, la proposta s'orienta clarament al que aquí he anomenat la Participació Orientada a la Millora. No obstant, existeixen algunes discrepàncies respecte aquest model especialment vinculades al concepte de conflicte:

Noi: "Les persones davant de qualsevol conflicte, primer de tot hauríem d'intentar evitar aquest conflicte" [llegeix una frase]

Monitora: tothom ho ha sentit? Sí? Esteu d'acord?

Nois: sí!

Monitora: doncs vinga! Ale!

(AP.OBS.3)

Monitora: però, per exemple, la primera part de la frase que diu que tothom ha de vetllar pels seus propis interessos... tothom està d'acord?

Noi: jo sí... jo no estic d'acord a no participar en un conflicte que no t'afecti directament... però jo si veig un conflicte que no m'afecta però que puc ajudar a resoldre ho faré i evidentment vetllaré igualment pels meus propis interessos...

M1: vetllar pels interessos de terceres persones no implica no vetllar pels teus interessos...

Noia2: jo crec que no... jo crec que s'ha de tenir solidaritat i s'ha ajudar a l'altra gent... [...] jo si veig que el Jordi té un interès i jo el puc ajudar a que aconsegueixi lo que ell vol, jo ho intentaré... això és solidaritat, no és només, jo, jo, jo...

(AP.OBS.3)

Noia: La única proposta sobre la que hem hagut de fer un debat, és la que "no arribar a un acord en allò que volem dur a terme" [llegeix una frase] perquè opinem, que si no hem arribat a un acord, hi hauria diferents opinions i per tant ho veiem des de diferents punts de vista i això vol dir que hi haurà més participació.

(AP.OBS.4)

Com s'observa en la primera cita, s'aposta per evitar el conflicte, en la segona per alleujar el conflicte intentant ajudar als altres o per resoldre el conflicte i en la tercera s'entén que a vegades el conflicte és imprescindible, irresoluble i contribueix a la participació. En aquest sentit, i respecte el conflicte, hi hauria la versió de cadascuna de les propostes aquí presentades (Orientada a l'Estabilitat, Orientada a la Millora i Orientada al Canvi i a la justícia social).

En tercer lloc, en relació amb els mecanismes participatius que es promouen, s'accentuen especialment els mecanismes de participació que respecten la institucionalitat i la legalitat. En cap cas es contempla l'ús de mecanismes il·legals o al·legals, ni es determina el criteri dels drets humans:

Monitora: A quines coses? A pintar parets? No, a pintar! No a fer graffitis a les parets!

(AP.OBS.5)

Monitora: el fet de fer una vaga indefinida, també us perjudica a vosaltres...

(AP.OBS.4)

La monitora intenta deixar clar que no es pot cometre la “irregularitat” de “fer grafitis a les parets” i en el segon cas, evita les propostes de l'alumnat de fer una vaga indefinida i busca propostes de tipus més institucional. Aquest fet també es dona en el següent cas:

Ponent (representant del CJB): fer una vaga és una molt bona idea, fer una vaga és l'acció més contundent que hi ha, però abans de fer la vaga, podeu intentar de trobar solucions prèvies...

(AP.OBS.4)

Així mateix es promouen essencialment els mecanismes participatius de tipus electoral, comunicatiu o associatiu, deixant clarament en últim terme la participació de tipus protesta:

Ponent: Com es pot influir, com es pot opinar? De maneres molt diferents... (...) La vostra és de les més importants, juntament amb la d'algunes organitzacions... (...) A Barcelona hi ha una sèrie de reunions on els ciutadans poden expressar i donar opinions.

(AP.OBS.5)

Ponent: bàsicament treballarem el tema de la participació des de dues vessants. Una vessant més directa que és la de les eleccions. (...) És la forma de participació que, per exemple, es fa servir en el model polític que tenim avui en dia. (...) Un altre tipus de participació que requereix un tipus d'implicació més personal (...) Llavors per altra banda el que també fareu és una espècie de gimcana i un debat.

(AP.OBS.5)

Es promouen i s'ensenyen els mecanismes de participació comunicatius, electorals i associatius, mentre que la participació de protesta es deixa com a “última opció”.

Finalment, en relació amb la valoració que es fa de la participació, aquesta no és explícita en cap moment. No obstant això, es pot sobreentendre que la participació es valora positivament –tant per les persones que participen com per la democràcia. Un exemple d'això seria la següent presentació que el regidor d'Educació va fer a tot l'alumnat:

Regidor d'educació: Avui es parla que la gent no participa. Per això ens interessa molt que ens digueu com podem millorar la participació a l'Ajuntament. També vull que de tot això en parleu amb els amics i amb la família i en traieu idees i valors per treballar la democràcia.(...) Ens interessa molt les propostes que ens feu i són deures perquè el nostre objectiu és aplicar-ho a partir del més de maig. Intentarem aplicar totes les propostes que ens feu...

(AP.OBS.2)

Com s'observa en el discurs, en cap moment s'explicita que la participació sigui positiva ni per a qui, però sí que s'explicita que és necessari millorar la participació i que això pot contribuir a la democràcia. En aquest sentit, estariem de nou en la proposta de la Participació Orientada al Benestar.

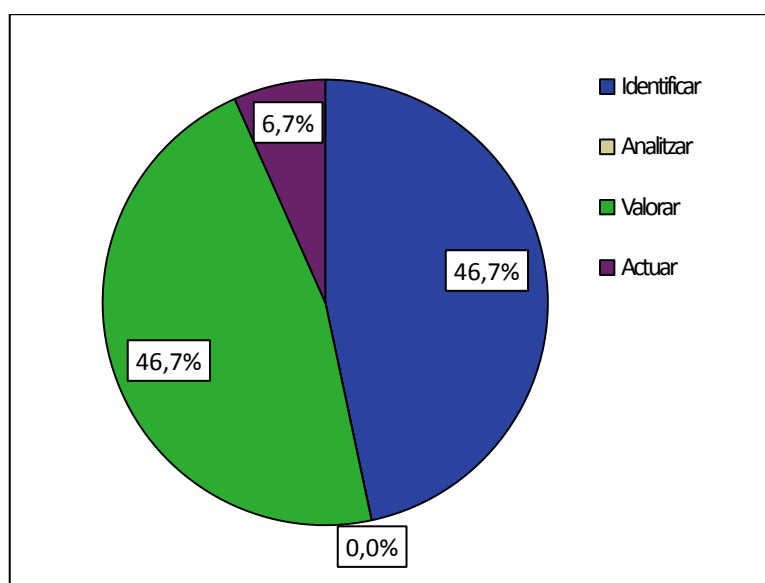
Així doncs, a grans trets, la participació que s'ensenya a les trobades de l'AP tendeix a aproximar-se a la proposta de la Participació Orientada al Benestar tot i que en alguns punts també estaria en contacte amb la Participació Orientada a

l'Estabilitat –com és en el foment essencialment de mecanismes de participació institucionalitzats o del treball per a la resolució de conflictes.

2. Els objectius de les trobades de l'AP.

D'acord amb les observacions realitzades i l'anàlisi de les metodologies de treball de les trobades de l'AP, els principals objectius d'aquestes trobades es poden sintetitzar en el següent gràfic³⁴.

Gràfic 4. Els objectius de les trobades de l'AP.



Tal i com s'observa en el gràfic, bona part dels objectius de les trobades de l'AP s'orienten a que els alumnes identifiquin i valorin els continguts conceptuals. Només en un cas es demana a l'alumnat que actuï, es tracta d'una participació simulada (una gimcana). No s'incideix mai en què l'alumnat analitzi els continguts treballats.

Com exemples d'objectius vinculats a la identificació es poden esmentar “A través d'una dinàmica de grup s'introdueix el debat sobre l'àmbit treballat amb el material pedagògic” (AP.ANA.1) o “Un parell de representants de cada gran grup explicarà a la resta de participants en quines frases hi ha hagut debat i quina ha estat la conclusió final” (AP.ANA.1 i AP.ANA.1.3). Com s'observa, la identificació es produeix a l'inici (identificar els principals temes sobre els que després es debatrà) i al final de les trobades, on alguns dels i de les alumnes han d'identificar les principals reflexions fetes durant el procés.

Com exemples d'objectius vinculats a la valoració es poden esmentar “A partir d'un joc grupal es demanarà a tots els nois i noies que diguin si estan d'acord o en

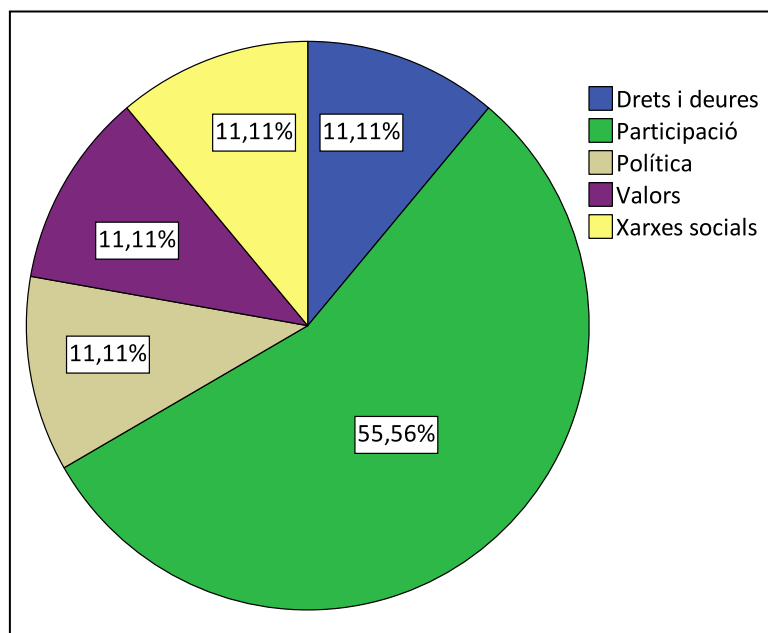
³⁴ Els objectius s'han agrupat en categories. Per fer-ho s'ha emprat una anàlisi qualitativa mitjançant matrius d'anàlisi. Aquestes matrius es descriuen a l'annex VI.

desacord amb les frases que els hem donat extretes dels quadres de síntesi, exceptuant-ne algunes que ens les inventarem per crear debat” (AP.ANA.1) o “Conjuntament es debaten i es consensuen les propostes de frase i s’afegeixen les aportacions que es considerin” (AP.ANA.1 i AP.ANA.1.3). En aquest sentit, els objectius relacionats amb la valoració es produeixen entre els objectius d’identificació.

Finalment, com ja he dit, he identificat un objectiu vinculat a l’actuació i es tracta d’una participació simulada: “Fer viure a l’alumnat participant (dins dels límits temporals marcats) diferents maneres de participació que es duen a terme a dia d’avui” (AP.ANA.2).

3. Els continguts de les trobades de l’AP.

Gràfic 5. Els continguts conceptuals de les trobades de l’AP.



Tal i com mostro en el gràfic, el contingut conceptual més ensenyat a les trobades de l’AP és la participació, que és la temàtica de la dissetena AP. També s’introdueixen altres continguts com són Drets i deures, Política, Valors i Xarxes socials (tots aquests continguts també es troben en els materials de la XVII AP).

Els continguts conceptuals vinculats amb la participació apareixen en paraules del comissionat de participació de l’Ajuntament de Barcelona, en paraules dels monitors, dels representants del CJB o en forma de descripció escrita de les activitats:

Ponent (representant de l'Ajuntament): Què és la participació? La participació dels ciutadans som tots (govern i vosaltres). (...) Com es pot fer? De moltes maneres, però una és aquesta... [L'AP].

(AP.OBS.2)

Monitora: l'Audiència Pública seria una manera de participar i d'anar fent les coses, no?... no és a partir dels 18 sinó potser des d'abans, per poder anar practicant...

(AP.OBS.3)

Ponent (representant del CJB): bàsicament treballarem el tema de la participació des de dues vessants. Una vessant més directa que és la de les eleccions. (...) És la forma de participació que per exemple es fa servir en el model polític que tenim avui en dia.

(AP.OBS.4)

Activitat: Repartiu 1 cartolina per persona. En ella tothom ha d'escriure-hi o representar algun concepte que s'identifiqui o relacioni amb la participació.

(AP.OBS.5)

La política apareix únicament en els discursos per als alumnes que realitzen els càrrecs polítics:

Ponent (representant de l'Ajuntament): Què és la política? Som tots, alguns des d'una responsabilitat més gran però altres aportant idees i com he dit, idees que tindrem en compte.

(AP.OBS.2)

Ponent (representant de l'Ajuntament): Política vol dir ocupar-se de les coses de tots, i això significa generositat.

(AP.OBS.5)

La resta de continguts conceptuals apareixen, en canvi, sempre en activitats que desenvolupa l'alumnat o amb comentaris dels monitors i monitores:

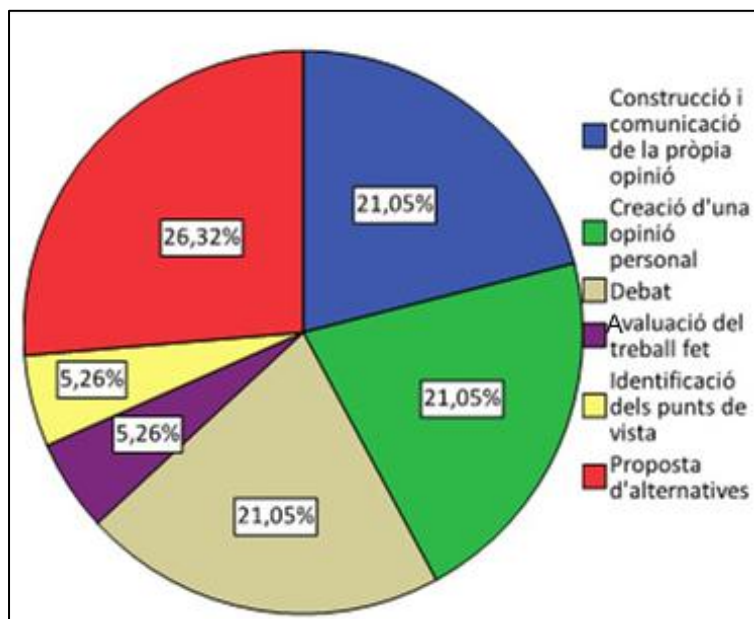
Monitora: Teniu 10 minuts per fullejar la revista i buscar paraules, imatges que representin els valors que teniu com a propis o valors com a joves i els valors de la societat.

(AP.OBS.3)

Paper de discussió: A les xarxes socials es poden crear esdeveniments i debats atractius per als joves fer-ne difusió.

(AP.OBS.4)

Gràfic 6. Els continguts procedimentals de les trobades de l'AP.



Pel que fa als continguts procedimentals, destaquen quatre tipus de continguts: (1) creació d'una opinió personal, (2) debat, (3) construcció i comunicació de la pròpia opinió, i (4) proposta d'alternatives. Per tant, estem parlant que a les trobades de l'AP es fomenten especialment les habilitats comunicatives.

Els debats són un dels procediments més treballats en les trobades de l'AP. Es treballen com a eix central de les tres trobades intercentres i són moderats pels monitors, que també participen en ells. Un exemple d'aquests debats és:

Monitor: i altres persones? Creieu que participant podeu canviar el model de societat que hi ha actualment?

Alumna1: algo sí...

Alumna2: canviar-ho, canviar-ho, no... podem canviar petites coses...

Monitor: petites coses...

Alumna2: podem aportar coses... però canviar-ho, canviar-ho... la veritat és que això no es podria fer...

Alumne1: es podria fer... però costaria molt de temps...

Alumna2: ja...

Monitora: i com podem aportar coses?

Alumna2: donar idees o intentar canviar-ho això sí que ho podríem fer... però canviar-ho, canviar-ho... no... ens portaria molt de temps...

Alumne1: i millorar-ho també...

Monitora: fer sentir la vostra veu...

(AP.OBS.3)

En aquest debat es produeix simultàniament una creació de l'opinió personal tot i que aquesta és espontània i no es fonamenta en nous coneixements adquirits ni en fonts d'informació. És a dir, més que "crear una opinió personal", l'alumnat manifesta les opinions que ja tenia.

La identificació de punts de vista, la proposta d'alternatives i la construcció i comunicació de la pròpia opinió, es treballen essencialment en la posada en comú dels debats realitzats. Un exemple seria:

Alumne1: I també creiem que també caldria fomentar la participació des de ben petits... Doncs alguns deien que no, que quan ets petit tens que ser nen i jugar al parc i tot... I altres deien que potser era millor fomentar-los-hi des de petits i així quan fossis gran, els hi agradaria més.

Després, proposant ideals de millora, participant més activament i fent que participin els altres companyes i companyes aquí hi hagut meitat de persones que han dit que sí que era millor fer publicitat i altres que no...

"Poder-nos enviar correus cada dia per informar-nos de tot el que fan". Doncs alguns han dit que el correu ja no seria tant, perquè fa molt pal obrir-los... I d'altres deien que seria millor així perquè sempre t'arribarà algo i estaràs més informat...

(AP.OBS.4)

En aquest fragment, l'alumne identifica punts de vista "alguns ha dit que (...) i d'altres deien...", ha manifestat la seva pròpia opinió "creiem que també caldria fomentar la participació des de ben petits (...) i així quan fossin grans, els hi agradaria més".

La proposta d'alternatives també es realitza, però val a dir que l'alumnat no presenta a les trobades les seves alternatives sinó que únicament jutgen les propostes que s'han treballat a les aules i s'han enviat a l'organització. Un exemple és:

Alumne1: "Crear una bústia d'opinions i suggeriments dintre del centre". Això estaria molt bé, perquè hi ha molta gent que per vergonya no dona la seva opinió, als professors o a la gent important i s'ho calla. I en canvi si hi hagués una bústia doncs podria donar la seva opinió...

(AP.OBS.5)

En el text, l'alumne llegeix una proposta "Crear una bústia d'opinions i suggeriments dintre del centre" i identifica les opinions del seu grup. La proposta ja s'havia enviat amb antelació i l'alumnat la valora però gairebé mai fa realment propostes noves a les trobades.

Per altra banda, no s'han identificat continguts de tipus actitudinals en les propostes metodològiques de les trobades de l'AP. Malgrat que en una activitat es treballa en els valors, no s'entén que aquests no es treballin com a continguts actitudinals sinó únicament conceptuals:

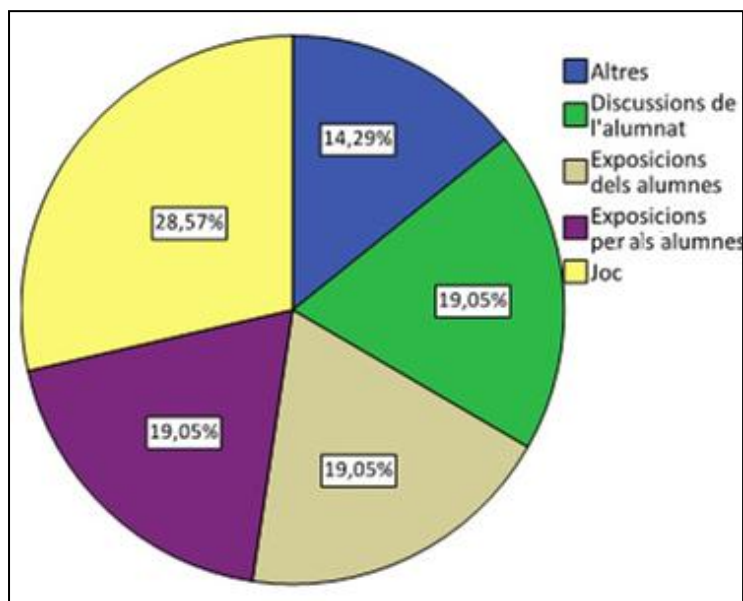
Monitora: Teniu 10 minuts per fullejar la revista i buscar paraules, imatges que representin els valors que teniu com a propis o valors com a joves i els valors de la societat

(AP.OBS.3)

4. Les estratègies didàctiques de les trobades de l'AP³⁵.

Pel que fa les estratègies que s'empren per ensenyar aquests continguts, destaca l'ús dels jocs. A més a més, també s'utilitzen les discussions de l'alumnat, les exposicions de l'alumnat i les exposicions per part de persones expertes a l'alumnat.

Gràfic 7. Les estratègies utilitzades en les trobades de l'AP.



Sobre les principals estratègies utilitzades, cal destacar que els jocs que es van realitzar són majoritàriament jocs de coneixença entre l'alumnat i de cohesió de grup. Es tracta de jocs no específics per treballar la participació sinó d'activitats lúdiques genèriques com pot ser repetir els noms de l'alumnat en forma de cercle o deixar-se caure i que els companys els hagin de subjectar.

En relació amb les discussions de l'alumnat, aquestes prenen majoritàriament el format de debats improvisats en grups grans, coordinats pels monitors que treballen a les intercentres i que poden tenir un cert component lúdic (com és moure's d'un costat a un altre de les aules en funció de l'opinió de cadascú). A excepció d'un cas (en què l'alumnat va haver de buscar fotografies per especificar els valors hegemònics de la societat i els valors dels joves), els debats es basen sempre en els coneixements previs de l'alumnat. És a dir, es realitzen valoracions sobre els temes

³⁵ Per classificar les estratègies didàctiques es va realitzar una anàlisi qualitativa mitjançant una matriu de dades. Per a una descripció d'aquesta, veure annex VI.

sense produir-se anteriorment una identificació i una anàlisi d'aquests. Es tracta doncs, de converses exploratòries³⁶.

Les exposicions dels alumnes consisteixen en què uns representants exposen les conclusions a les quals s'ha arribat durant el debat a la resta d'alumnat i professorat. En canvi, els i les alumnes només reben exposicions (transmissions directes de continguts) quan els polítics o un membre del Consell de la Joventut de Barcelona s'adreça a ells.

5. El clima de les trobades.

D'acord amb les AP.OBS.1-7, els i les monitor/es que participen a les trobades de l'AP, tendeixen a facilitar la participació de l'alumnat, exercint, en la majoria dels casos, de moderadors i explicant aquells conceptes que l'alumnat pot no tenir clars. Un exemple d'aquest tipus de pràctiques pot ser el següent:

Monitora: l'austeritat... sabeu què és l'austeritat?

Alumne1: sí... poder passar sense tenir gaires coses...

Alumne2: els estudis, la llibertat i la confiança...

Alumne3: nosaltres hem posat la creativitat, (...) civisme i també hem posat una frase que és "la unió fa la força".. conversació, comunicació, participar, saber, món i futur...

Monitora: civisme, sabeu què vol dir?

Alumne3: saber comportar-se en una societat com a ciutadà..

Monitora: veieu que hem vist d'una banda els valors com a joves, és a dir, els valors individuals com a joves i d'altra els valors de la societat...

(AP.OBS.3)

Per altra banda, els monitors i monitores no tendeixen a fer valoracions sobre les opinions de l'alumnat i, en les poques vegades que aquestes es fan, acostumen a ser valoracions positives que poden fomentar l'autoestima de l'alumnat. A continuació, mostro un primer exemple en el qual no es fan valoracions, i un segon exemple en què sí que se'n fan.

Monitor: com podeu canviar aquests valors? Vosaltres us sentiu que podeu canviar valors?

Alumne1: sí... un tema és la música... pots aprendre a participar... per exemple amb la música... sí aprens a tocar un instrument... això té un valor

Monitor: i aquests valors com creus que impacten en la societat?

Alumne1: més que a la societat, a un mateix, pot afectar a la societat en general o només a una zona...

Monitora: la música pot ser una eina, no també, per canviar coses... Hi ha molts grups que expressen... (...) diguem que és una bona eina, no?

Alumne1: sí, també...

Monitor: i altres persones? Creieu que participant podeu canviar el model de societat que hi ha actualment?

Alumna1: algo sí...

(AP.OBS.3)

³⁶ Per a la tipologia de discussions a l'aula veure annex II.

Alumne1. Jo crec que anar a l'escola és un deure, no és que és participació... És un deure com a ciutadà i com alumne... Perquè si no vas a l'escola no et formes com a ciutadà i majoritàriament anar a l'escola és convertir-se en gran que és un gran pas per arribar a ser adult...

Monitora: T'has explicat molt bé...

(AP.OBS.5)

En el primer exemple, el monitor i la monitora no fan cap valoració de les opinions de l'alumnat sinó que exerceixen de moderadors entre l'alumnat tot i que guien lleugerament la conversa: "diguem que és una bona eina, no?". En el segon cas, en canvi, la monitora no reconduïx el debat sinó que senzillament fa una valoració positiva del comentari de l'alumne: "t'has explicat molt bé".

Per altra banda, i tal com ja he anunciat, els monitors, les monitores i els ponents que parlen per a l'alumnat sí que tendeixen a guiar el debat entre alumnes en determinades circumstàncies. Aquest és el cas dels següents exemples:

Monitor: són un referent per a vosaltres?

Alumnes: sí...

Monitora: i creieu que tots els personatges famosos són un bon referent a seguir?

Alumnes: no!

Monitora: podem ser crítics, no, amb aquelles persones que d'alguna forma han arribat a l'èxit...

Alumnes: sí, sí...

(AP.OBS.3)

(Preguntat l'alumnat què faria si el seu centre es quedés sense calefacció i l'equip directiu no ho arreglés, l'alumnat respon que faria una vaga, una recollida de firmes o una sentada. A continuació es mostren les respostes d'una monitora i d'un ponent que parla amb els alumnes respecte el tema).

Monitora: el fet de fer vaga indefinida també us perjudica a vosaltres...

Ponent: fer una vaga és una molt bona idea, fer una vaga és l'acció més contundent que hi ha, però abans de fer la vaga, podeu intentar de trobar solucions prèvies.

(AP.OBS.4)

(Després de la lectura d'una frase en què l'alumnat ha de dir si hi està d'acord o no hi ha una discussió. La frase és la següent: "Jo crec que el fet de coneixe'ns els uns amb els altres fomenta la participació").

Alumne1: Però tampoc pot haver-hi tanta diferència com primària que... ells tenen la seva mentalitat i els de 3r...

Monitora1: Aquí hi ha gent de sisè, a veure què dius...

Alumne1: que tenim la nostra mentalitat...

Monitora1: Però així hi ha una interrelació d'alumnes de diferents edats i a vegades els més petits també poden aportar idees als més grans...

(AP.OBS.5)

En el primer cas és la monitora qui guia el desenvolupament de la conversa, és a dir, d'alguna manera ella dirigeix lleugerament cap a on van les opinions de l'alumnat. En aquests casos, són molts pocs els i les alumnes que mostren discordança amb aquest tipus d'afirmacions.

Per altra banda, el segon i el tercer exemples mostren com aquesta direcció subtil dels monitors i també dels i les ponents tendeix a postures menys conflictives que

les presentades per alguns dels alumnes, la redirecció serveix per evitar el conflicte i aproximar el discurs global a missatges més “políticament correctes”.

Finalment, també cal senyalar que en les trobades no es tendeix a crear cap idea de col·lectiu entre l'alumnat, de tal manera que els i les alumnes gairebé no entren en contacte amb la resta de companys i companyes (amb algunes excepcions). Les úniques intervencions que es fan per aconseguir la identificació de l'alumnat són una activitat de presentació dels alumnes (que diuen el seu nom i a vegades alguna altra informació) i el fet que en els debats, els monitors faciliten a l'alumnat unes frases que sempre comencen amb la següent redacció: “Nosaltres els nois i noies de l'Audiència...”.

Tenint en compte aquestes idees, a grans trets es podria entendre que el clima a les trobades intercentres es caracteritza per: (1) fomentar la participació de l'alumnat, (2) fomentar el diàleg i el respecte intentant evitar qualsevol tipus de conflicte, (3) no fer valoracions sobre les opinions de l'alumnat, (4) no buscar la cohesió del grup, ni el sentiment de pertinença més enllà de jocs simples de coneixença.

III Interpretació de les pràctiques d'ensenyament a les trobades de l'AP de la perspectiva tècnica de l'IME.

1. Introducció.

Els responsables tècnics del projecte de l'AP organitzen les trobades de l'AP en què participa l'alumnat conjuntament amb una empresa de serveis educatius contractada per col·laborar en aquesta tasca així com per gestionar les trobades. En paraules dels propis responsables:

Jesús: Bàsicament la idea dels intercentres que es treballa paral·lelament per un costat professorat i per un altre l'alumnat, amb el professorat allò que fem ho decidim nosaltres, i amb l'alumnat primer hi ha una activitat en la que hi ha interrelació amb els nanos i després hi ha lo que és la sessió plenària. En l'activitat pròpiament dita, nosaltres sempre busquem recolzament amb aquest equip perquè ells ens puguin oferir quin tipus d'activitat es pot desenvolupar de cara a aconseguir allò que busquem, no? Que és que els nanos puguin compartir aquelles propostes, de cara sobretot a poder construir primer una interrelació i aquesta empatia de que tots se sentin protagonistes de que estan construint de manera col·lectiva i després poder presentar aquest primer document o aquests documents manifestos, no? I la segona part, un tema que insistim nosaltres a l'hora de desenvolupar la part del plenari, és que a més de poder fer l'exposició del document pugui haver-hi també interacció, consulta, interpel·lació, debat...

(TEC.FOC.1)

Tal i com s'observa en el fragment de l'entrevista, les decisions es prenen col·laborativament, tot i que són els tècnics els que donen les pautes i prenen les decisions finals. D'aquesta manera, els tècnics són les persones adequades per justificar les decisions que es prenen en planificar les pràctiques d'ensenyament.

2. Les finalitats.

En relació amb les finalitats, he observat una clara divergència entre l'anàlisi que s'ha fet de la proposta de participació a les trobades i la proposta de participació que expliquen els tècnics.

Mentre que a les trobades la finalitat de la participació era essencialment la millora i el benestar, per als tècnics és molt important la noció de canvi i de justícia social. En relació amb els objectius, a les trobades també van promoure objectius més propers a la proposta de Participació Orientada al Benestar, mentre que per als tècnics:

Emili: Jo en aquest sentit, em decantaria amb ciutadans per complir deures... drets i deures... Eh... I igual aquí hi ha alguna deformació a conseqüència de la nostra experiència com a gestors de l'AP, perquè sempre intentem incidir amb aquesta dimensió tant de compromís, com d'exercici dels drets... O sigui si fos per mi...

Edda: Sí, sí, sí...

Jesús: Jo aposto igual...

(TEC.FOC.1)

A les trobades, els mecanismes de participació que es van ensenyar sempre anaven en consonància amb la legalitat vigent i moltes vegades amb la convencionalitat o la participació més institucionalitzada. Per a un dels tècnics, en Jesús, això s'explica perquè la legalitat vigent és un ens canviant que precisament es modifica en base a les demandes socials:

Jesús: Bé, la llei sempre va darrere del que és la pròpia societat... No? Si la llei va canviant és perquè hi ha una demanda clara, de la pròpia societat, de dir això no pot continuar així... Aquesta norma s'ha de canviar... De fet, si moltes lleis van canviant, és perquè un número molt important de ciutadans acaba decidint que allò no s'ha de fer d'aquella manera... I el legislador doncs ha de decidir, doncs no continuem perseguint aquestes conductes, eh... Tinguem, diguem... Una obertura de mires i sobretot, tot allò que d'alguna manera provoca exclusió, no? En molts sentits... Doncs de quina manera podem fer... Respectant-nos els uns als altres... Sense que allò que fa un pugui d'alguna manera perjudicar a algú altre, canviar, no? Maneres... no? Comportaments... Sempre ha funcionat així, no?

(TEC.FOC.1)

Per a l'Emili, en canvi,

Emili: Hi ha decisions, sobretot en aquests moments, no? De tipus polític i econòmic que jo no respectaré... O que... Fins i tot, trobaria un molt bon exercici, precisament democràtic i cívic, que no es respectessin...

(...)

Emili: I moltes vegades les lleis no són justes...

(TEC.FOC.1)

En aquest sentit, existeix una petita discrepància entre la postura dels dos tècnics, i sembla que la postura d'en Jesús és més propera i justifica els mecanismes de participació que es promouen a les trobades de l'AP.

Finalment, la valoració que es fa de la participació de les trobades és implícitament positiva. En aquest sentit, sí que existiria coherència entre les respostes dels tècnics per a qui:

Jesús: Clar... Jo parteixo que la participació ha de ser positiva per a un mateix i per a la democràcia... (...)

Emili: Jo em situaria amb en Jesús, en aquest sentit de valorar positivament la participació, tant en el sentit més col·lectiu, com en el sentit més individual que pot responsabilitzar-se amb un mateix... Això com a tal...

(TEC.FOC.1)

Així doncs, les percepcions dels tècnics sobre l'ensenyament a les trobades no corresponen amb l'anàlisi que jo he fet. En aquest sentit, aquest fet es pot atribuir a que a les trobades hi participen molts educadors diferents i probablement no existeix un quòrum ni un consens sobre la proposta de participació que s'ha d'ensenyar. Això faria que cadascú ho interpretés de la seva manera, i que les interpretacions dels tècnics, si bé són útils per entendre la perspectiva general de l'AP, no serveixen per entendre la proposta que s'ensenyava –especialment en comentaris dels monitors i dels ponents- a les trobades.

3. Els objectius.

En la descripció de les pràctiques he assenyalat que els seus objectius educatius eren bàsicament la identificació i la valoració dels continguts. Per als tècnics, aquesta selecció d'objectius és totalment conscient ja que entenen que l'alumnat ja ha identificat i analitzat prèviament els continguts a les aules i el principal objectiu de les trobades és que l'alumnat valori i debati allò que ja ha estudiat anteriorment a les classes amb els seus i les seves mestres i professores:

Edda: En aquestes activitats, jo m'he fixat, (perquè jo he anat a totes les intercentres...) (...) que normalment el que es fa és un exercici de valoració, no? Que els nans donin primer la seva opinió. No és tant que treballin uns continguts, identificant-los, analitzant-los i tal, sinó una valoració. Esteu d'acord amb aquesta observació?

Emili: És que el treball l'han fet prèviament...

Jesús: Clar, clar...

Edda: Val...

Emili: L'han fet prèviament a les aules, eh! Llavors el que fan és posar-lo en comú i fer valoracions, no? (...) Entenen sempre que aquesta opinió que diuen allà, teòricament és una opinió representativa, o sigui que l'encàrrec no és que vinguin allà els nois i les noies representants a representar-se únicament a sí mateix, teòricament representen el sentir del seu grup...

(TEC.FOC.1)

D'aquesta manera, per als tècnics, la identificació, l'anàlisi i la valoració dels continguts ja s'ha fet anteriorment a les aules i la funció de les trobades seria que

l'alumnat aportés una certa representativitat de les valoracions que han fet els seus companys i companyes del grup classe.

4. Els continguts.

Pel que fa als continguts conceptuals, el més treballat a les trobades de la XVII AP va ser la participació, la temàtica de l'AP del curs 2011/12. D'aquesta manera, em sorgeix el dubte de si en altres AP els continguts vinculats a la participació hi eren presents. Els tècnics de l'IME constaten que hi ha una mancança en aquest sentit, però que a partir del curs vinent s'introduiran canvis per assegurar que sempre hi hagi continguts relacionats amb la participació a les trobades de l'AP:

Jesús: Nosaltres volem introduir a l'inici de cada curs, també una part específica tant formativa com d'activitats amb l'alumnat, que pugui incidir en el propi fet de participar... Si l'any vinent, el curs vinent, treballarem la ciutat digital, ens interessarà treballar la ciutat digital, però fer també uns previs... I això pensem que és també molt important... I estem en això, eh! També...

Edda: Això precisament, si continuo, era una de les altres qüestions que em sorgia, no?

Jesús: Era això...

Edda: És a dir, ensenyar el tema possible, a més del tema de participar que és un tema transversal, a l'audiència sempre, no?

Jesús: Exacte! Sí, sí, sí...

(TEC.FOC.1)

En relació amb els continguts procedimentals, la lògica dels tècnics és la mateixa que en relació amb els objectius: entenen que hi ha una sèrie de continguts procedimentals que ja s'han treballat amb anterioritat i que per tant, a les trobades el principal contingut procedimental és la proposta d'alternatives.

Emili: L'han fet prèviament a les aules, eh! Llavors el que fan és posar-ho en comú i fer valoracions, no? En el sentit d'intentar copsar quin és el grau d'adhesió a les diferents propostes. I llavors en aquest cas, obtenim a vegades unanimitats però a vegades obtenim matisos, no, no... jo ho veig d'una altra manera, no? Entenen sempre que aquesta opinió que diuen allà, teòricament és una opinió representativa, (...) i llavors clar... Doncs això fa que hi hagi a vegades discrepàncies, i que no es produeixi unanimitat respecte dels continguts plantejats, no?

(TEC.FOC.1)

Des d'aquesta perspectiva, només es treballen altres tipus de continguts com el debat quan sorgeixen discrepàncies entre l'alumnat respecte les alternatives que plantegen.

5. Les estratègies didàctiques.

D'acord amb l'anàlisi anterior, a les trobades de l'AP, la principal estratègia didàctica emprada són els jocs. Per als tècnics de l'IME, aquesta elecció és conscient i es justifica pels següents motius:

Emili: A més a més té un motiu, és que no es coneixen entre ells. (...) O sigui que van variant, els nanos que... van a una intercentre o a una altra. I llavors no és

coneixen entre ells. Hi ha una demanda també molt gran que es coneixin entre ells abans de relacionar-se, llavors aquestes dinàmiques moltes vegades es creen una mica per intentar trencar el gel. Són dinàmiques d'aproximació, de coneixement mutu, de "no entrar a saco", en matèria... I ho valoren bé, tant els nanos com els profes. Un altre component que no únicament és el del debat de les propostes, no? Sinó que també és el fet de la interrelació i el coneixement d'altres nois i noies i llavors estan pensades en aquest sentit, de crear més dinàmiques d'aproximació i de coneixement i tal...

Jesús: Això que comentàvem. El tema de les dinàmiques lúdiques, jo entenc que està fet expressament. El joc és també una eina educativa, els infants ho valoren, també ho valoren el professorat, ajuda a sortir, a més ells ho esperen, de les activitats escolars clàssiques... I quan participen amb un programa com és l'AP esperen que les activitats tinguin un plus que en general ells no troben. Inclús ens demanen que quan es fan activitats a l'aula, no sigui una activitat diguem típica, acadèmica, de tot allò que ells fan habitualment sinó que tingui alguna cosa d'excepcional, justament per allò que es persegueix, eh! I ells ho esperen... I el professorat també. I a més ens demanen, perquè com és un exercici per poder fer propostes de millora del que és el seu entorn, esperen que a més siguin activitats pràctiques. Que el que ells puguin fer, estigui vinculat amb el seu entorn o que el seu entorn entri a les activitats, que vingui alguna associació o que vingui algú que els acabi d'orientar sobre això o que no sigui la lectura de un text sinó que puguin fer servir o una dinàmica lúdica o mitjans de tipus audiovisuals, o els que siguin. Però que a ells els comporti una diferenciació del que habitualment fan en altres activitats a...

(TEC.FOC.1)

En resum, per als tècnics el predomini de les estratègies lúdiques es justifica perquè: (1) permeten una millor coneixença entre l'alumnat, (2) existeix una demanda d'alumnat i professorat per a l'ús d'aquestes activitats, i (3) diferencien més clarament aquests projectes educatius de les activitats tradicionals d'aula.

6. El clima a les trobades.

Finalment, en relació amb el clima a les trobades, els tècnics expliquen que els monitors que gestionen les trobades són persones experimentades i que fan una formació prèvia:

Jesús: Sí, a més fan una formació prèvia. Tant... En general, amb l'equip que treballem és un equip que entre ells es coneixen. A més fan totes aquestes coses i en fan d'altres, són joves, però és gent experta, perquè porten en general, la majoria de temps treballant amb dinàmiques d'aquest tipus, tant en el moviment escolta, com esplai i demás. I a més expressament reben una formació específica vinculada al que és l'AP com a programa i al que és la temàtica que es treballa cada curs. Perquè ells quan tractin això sàpiguen què és allò que estan intentant treballar amb els infants.

(TEC.FOC.1)

Una de les valoracions que he fet en relació amb el clima de les trobades és la poca conflictivitat. Per als tècnics, si aquest fet es produeix no és la seva intenció:

Edda³⁷: A vegades semblava que hi hagués la intenció d'intentar evitar el conflicte... És certa aquesta idea, que s'intenta evitar el conflicte o creieu que això és una dinàmica que una mica per comoditat, perquè tots ens sentim més còmodes...?

Jesús: No... Igual el contrari... De vegades... Jo crec que pràcticament a totes, com a mínim les d'aquest curs... A les dinàmiques s'han introduït propostes o manifestacions trampa...

Edda: Si però les trampes són aquestes que et dic, que jo almenys, quan estava amb l'alumnat, tots deien home és que això...

Jesús: No picaven... Vols dir que no creaven tampoc conflicte...

Edda: No clar, és que hi havia una frase que per exemple deia... A veure que jo recordi... La única cosa que volem fer és quedar-nos a casa i jugar a videojocs...

Jesús: Val...

Edda: Home clar... Potser sí que n'hi haurà un que ho pensi... Però tu pensa que els nanos són políticament correctes...

Emili: Hi han hagut... Aquest any potser no m'atreuria a dir-ho... Però hi han hagut anys amb molta polèmica, eh! Per exemple, l'any passat hi havia un noi, com es deia, un noi argentí, amb el del paisatge urbà... Que feia unes crítiques demolidores a les intercentres... I a més amb la redacció... Hi ha hagut polèmica, eh! No sé si...
(TEC.FOC.1)

En aquest sentit, els tècnics argumenten que sí que intenten generar conflicte mitjançant l'ús de frases trampa i entenen que el conflicte sí que apareix moltes vegades. Per altra banda, també acaben reconeixent que una limitació a l'hora de generar aquest conflicte és el temps de les trobades:

Jesús: No, no, no... Al contrari, el conflicte sempre és positiu... Si es gestiona bé, clar. I a més jo crec que pot ser molt productiu també. Pot ajudar a trobar respostes també molt interessants, no? No, és la intenció. Sí que... Tampoc hi ha molt de temps. Perquè tenen una hora i poc... Sí que es tracta de que puguin interactuar i tal... Que a més puguin disfrutar, perquè això sí que ens ho diuen els infants que participen a les intercentres...

(TEC.FOC.1)

³⁷ He modificat lleugerament algunes de les meves preguntes a les entrevistes perquè s'entengués clarament el significat de les mateixes.

L'ENSENYAMENT: ELS MATERIALS DE L'AP

- I. Introducció.*
- II. Descripció dels materials de l'AP.*
- III. Interpretació dels materials des de la perspectiva dels seus autors.*

I Introducció.

Continuant amb el bloc temàtic 2 sobre l'ensenyament de la participació i després d'analitzar l'ensenyament a les trobades de l'AP, en aquest capítol presento els principals resultats de l'anàlisi dels materials de l'AP corresponent als cursos 2008/09 (XIV AP), 2009/10 (XV AP), 2010/11 (XVI AP) i 2011/12 (XVII AP). Per fer-ho, en primer lloc descriu: (1) les finalitats, (2) els objectius, (3) els continguts, (4) les estratègies didàctiques, i (5) les orientacions al professorat sobre el clima a l'aula. En segon lloc, comento la interpretació i justificació d'aquests materials des de la perspectiva dels seus autors³⁸.

II Descripció dels materials de l'AP.

1. Les finalitats de les propostes: quina participació s'ensenya?

Les quatre propostes didàctiques presenten diferents definicions i explicacions sobre com s'entén la participació. En relació amb la finalitat de la participació, les propostes es mouen entre una finalitat orientada a la millora i a la correcció del sistema i una finalitat més orientada a la justícia social. Alguns exemples són:

“Les persones hem de tenir cura dels espais públics o comuns, ja que són propietat de tothom i tothom ha de ser responsable del seu manteniment i millora” (XV, 2009:29)

(MAT.ANA.2)

“Generar polítiques culturals que millorin les expectatives de futur dels nois i noies dins el marc de les societats competitives a escala global” (XVI, 2010:5)

(MAT.ANA.3)

“Participar com a ciutadans i ciutadanes en la vida política de la nostra ciutat vol dir (...) comprometre's a mantenir i millorar allò públic” (XVII, 2011:7).

(MAT.ANA.4)

Com s'observa a les cites, les propostes XV, XVI i XVII de l'AP tenen com a finalitat una Participació Orientada a la Millora i al benestar. No obstant això, si s'analitza amb més detall les propostes, s'observa que en relació amb els objectius que han d'impulsar a les persones a participar, bona part de les propostes identifiquen els objectius propis de la proposta de la Participació Orientada al Canvi i a la justícia social. Així per exemple, la proposta XIV identifica com un objectiu de la participació l'emancipació:

“Cal tenir en compte les relacions de poder. Podem establir la comunicació en un marc de dominació, en el qual el projecte col·lectiu respon només als interessos i les motivacions d'una o algunes de les parts. O bé podem establir la comunicació en un

³⁸ No vaig poder entrevistar els autors de la XVI proposta, de tal manera que no s'inclouen les seves valoracions d'aquesta proposta.

marc d'igualtat, on les diverses parts reconeixen les seves discrepàncies, sempre, però, en condicions d'igualtat" (XIV, 2008:6)

(MAT.ANA.1)

Per altra banda, la proposta XVII és la més explícita en aquest cas. En relació amb la participació infantil, entén que el principal objectiu d'aquesta és l'aprenentatge i el canvi:

"L'objectiu hauria de ser participar passant-ho bé, que puguem aprendre coses sobre la nostra ciutat que ens afecten i que la nostra participació serveixi per canviar alguna cosa" (XVII, 2011:48)

(MAT.ANA.4)

Els objectius de la participació descrits en els materials de la XVII AP són: fer emergir conflictes, millorar la democràcia i transformar la societat:

"El conflicte és quelcom normal en les relacions humanes i és sempre present en la política, ja que aquesta es fonamenta en la contraposició d'interessos i visions del que ha de ser la vida en societat. La política és l'activitat que permet gestionar una part molt important del conflicte social. Un cop reconegut això, cal treballar estratègies que ajudin a reconèixer-lo i a gestionar-lo" (XVII, 2011:15)

"Quan parlem de participar com a ciutadans i ciutadanes, hem de tenir ben present que estem parlant d'acceptar que sorgiran conflictes i desacords entre les persones participants, i que hem de mirar de trobar la manera de superar aquests conflictes i d'arribar a acords" (XVII, 2011:24)

"Mitjançant la participació activa es pot transformar l'ordre social i que hi ha coses per les quals val la pena lluitar, encara que siguin petits gestos" (XVII, 2011:14r).

(MAT.ANA.4)

La proposta XVI també assenyalava aquest darrer objectiu, la transformació social:

"La XVI Audiència Pública als nois i noies de Barcelona té com a gran finalitat la participació activa dels nois i noies a través d'un treball intel·lectual que, des del respecte als altres, cerca la capacitat de transformar la realitat amb l'adopció d'un compromís" (XVI, 2010:5).

(MAT.ANA.3)

La proposta XIV, en canvi, vincula més els objectius de la participació a la Proposta Orientada al Benestar. Així, en aquesta proposta, s'accentua que un dels objectius de participar és formar part de la comunitat:

"Les persones hem de tenir cura dels espais públics o comuns, ja que són propietat de tothom i tothom ha de ser responsable del seu manteniment i millora" (XV, 2009:29).

(MAT.ANA.2)

Els mecanismes de participació que s'identifiquen en les propostes són essencialment comunicatius (informar-se i proposar), vinculats directa i únicament al propi mecanisme de l'AP:

"L'objectiu que [l'alumnat] realitzi propostes a l'alcalde per convertir l'espai urbà en un entorn de diàleg intercultural" (XIV, 2008:9)

(MAT.ANA.1)

“Es tracta d'establir uns espais de diàleg i intercanvi d'idees que ajudin als nois i noies a entendre l'avui i a fer propostes pel demà” (XV, 2009:5)

(MAT.ANA.2)

“L'objectiu (...) és motivar un treball que ajudi l'alumnat a establir què és per a ell la cultura i quina ha de ser la política adequada per generar una cultura de futur” (XVI, 2010:5).

(MAT.ANA.3)

“Participar com a ciutadans i ciutadanes vol dir moltes altres coses: participar en unes eleccions per escollir representants; informar-se, i criticar quan calgui, d'allò que fa el govern; formar part d'una entitat que treballa per a la millora del barri; fer coses amb els amics i companys, i amb la resta de ciutadans i ciutadanes, que vagin en benefici de tota la comunitat, etc.” (XVII, 2011:9).

(MAT.ANA.4)

Com s'observa en les propostes, únicament la darrera (la XVII que tracta pròpiament el tema de la participació) identifica l'ús d'altres mecanismes de participació: l'electoral, l'associatiu i de protesta.

Per altra banda, aquesta participació s'entén des de totes les propostes com una participació que sempre ha de fer prevaldre els drets humans, aspecte que queda clarament resumit en el següent fragment de la proposta XIV:

“Al costat d'aquestes persones hi hem de considerar moltes altres, anònimes, que fan de la seva vida quotidiana un camí de treball per la pau a través del diàleg. No cal tenir un premi Nobel, ni sortir per la televisió ni en els llibres d'Història, per aprendre a dialogar i fer del diàleg una manera d'interaccionar i de relacionar-se. Perquè si, com volem, algun dia deixen d'esclatar bombes a l'Iraq, s'aturen els aldarulls als afores de París i al barri de la Trinitat tothom pot viure en pau, això haurà estat l'obra de tota una col·lectivitat que hi creu i que avança en aquesta direcció” (XIV, 2008:4).

(MAT.ANA.1)

En canvi, les propostes divergeixen en relació amb el compliment de la legalitat vigent. Mentre que la proposta XIV i XVI no fan cap incís, les propostes XV i XVII descriuen:

“I hem de saber que existeix una normativa municipal pel que fa al paisatge urbà que s'ha de respectar i s'ha de fer complir” (XV, 2009:29)

(MAT.ANA.2)

“No tothom pensa el mateix respecte de quina hauria de ser la participació de la ciutadania en les decisions que normalment prenen els governants. En tot cas, però independentment de la visió que es tingui, el que sembla evident és que calen certs valors i certes actituds entre la gent, i entre els representants polítics, per tal que siguin possibles un millor funcionament de la democràcia i una altra participació ciutadana. De la mateixa manera, també sembla evident que participar ha de servir per a alguna cosa, ha de tenir un sentit i una finalitat. Per acabar, encara que no tot s'hi val, també és cert que les activitats que es fan per participar poden ser de molts tipus” (XVII, 2011:22).

(MAT.ANA.4)

Com s'observa en els fragments, la proposta XV de l'AP incitava al compliment de la legalitat vigent, mentre que la XVII és més àmplia però també més ambigua en aquest punt.

Finalment, la valoració de la participació que es fa a les propostes és, de nou, majoritàriament implícita i positiva tant pel que fa a la democràcia com pel que fa a les persones que hi participen. La proposta més explícita és la XVII en què s'explica que:

*“La quarta i última reflexió és potser la més important: la democràcia és un sistema polític basat de manera molt important en la participació de la ciutadania. Quan aquesta participació no es dóna, o es dóna molt poc, o molt de tant en tant, la democràcia perd qualitat i esdevé un sistema polític en el qual són unes poques persones, normalment les més riques i poderoses, les que prenen les decisions que ens afecten a tots i totes. **Cal que sempre hi hagi un nombre prou gran i variat de persones que segueixin la política i s'impliquin a mantenir i millorar allò que és de tots i totes**” (XVII, 2011:8)³⁹*

(MAT.ANA.4)

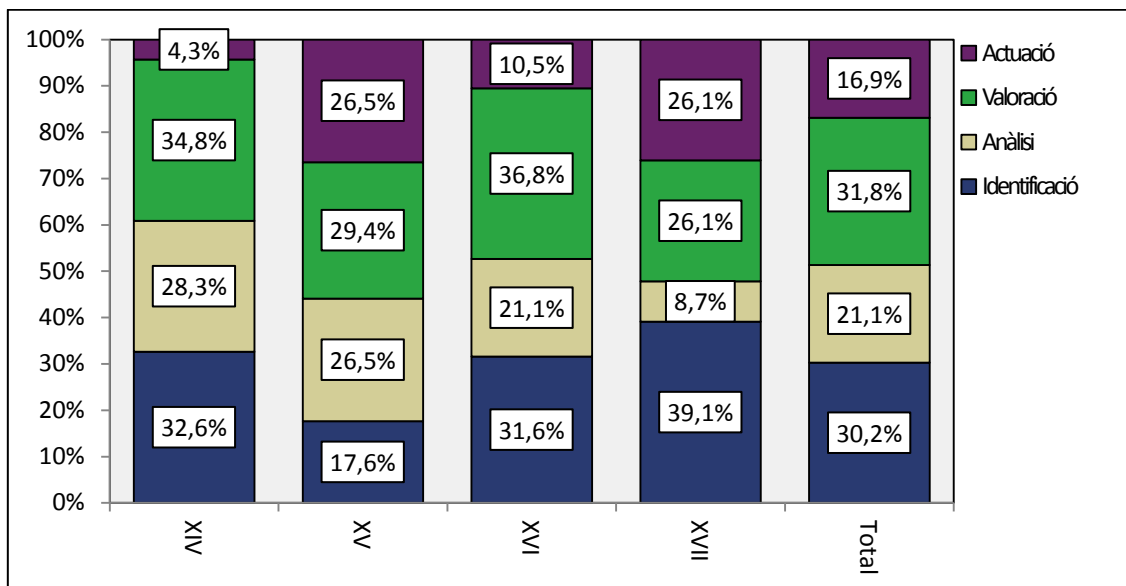
A partir d'aquesta anàlisi, s'observa que els materials s'ubiquen entre una concepció de la Participació Orientada al Benestar i la concepció Orientada al Canvi i a la justícia social. La proposta XVII és, segurament, la que s'orienta de manera més explícita a la participació crítica, però cal tenir en compte que en ser uns materials que tenien com a única temàtica la participació, en fan una descripció més extensa i clara i, per tant, l'anàlisi d'aquests materials és la més complexa. Aquest fet s'explica perquè mentre que els altres materials han de tractar continguts propis de la temàtica de l'AP i de la participació, en els materials de la XVII AP l'únic tema tractat és la participació.

1.1. Els objectius dels materials de l'AP.

Tal i com s'observa en el gràfic 8, els objectius de cadascuna de les propostes educatives tenen la seva pròpia lògica. Mentre que la proposta de la XV AP és molt equilibrada quant als tipus d'objectius, les propostes XIV i XVI tenen un nombre molt baix d'objectius vinculats amb l'actuació de l'alumnat i la proposta XVII (Participació) incideix poc en els objectius de tipus analític.

³⁹ En negreta a l'original.

Gràfic 8. Els objectius identificats en els materials de l'AP⁴⁰.



Els objectius d'identificació estan majoritàriament adreçats a que l'alumnat descriu els principals continguts conceptuals –generalment vinculats a la temàtica de l'AP. En són exemples, “Conèixer el significat dels conceptes assenyalats, per la qual cosa proposem l'establiment d'un exercici empàtic i introspectiu” (AP XIV, 2008:47), “Definir i fer entendre el terme *cultura* a partir de la realitat de l'alumnat” (AP XVI 2009:5) o “Identificació de les fases de l'organització d'una acció participativa” (AP XVII, 2001a:48).

Alguns dels objectius també inciten a que l'alumnat a més a més d'identificar, valori o actuï. Aquest és el cas de “conèixer com s'han resolt problemes del paisatge urbà i ser capaç de valorar-ne altres de semblants o diferents” (AP XV, 2009:119) (Identificar i valorar) o d'“Evidenciar que ser ciutadà/ana no és solament tenir drets, sinó també adoptar compromisos (Fer explícits alguns d'aquests compromisos)” (AP XVIIa, 2011:10).

Són molt escassos els objectius que s'adrecen únicament a l'anàlisi. Un exemple d'aquests seria:

“Ser capaços d'analitzar els problemes que presenta el paisatge urbà i proposar solucions fent ús de les normes existents i de la capacitat crítica i creativa, com també col·laborar en la millora del paisatge del seu barri i de la ciutat” (AP XV, 2009:13).

(MAT.ANA.2)

En canvi, són bastant nombrosos els objectius que incideixen en què l'alumnat identifiqui, analitzi i valori els continguts –especialment en la proposta XIV-: “Potenciar el coneixement, la reflexió i la capacitat crítica dels estudiants sobre

⁴⁰ Els totals s'han calculat a partir de la mitjana de les quatre propostes.

algunes de les condicions i realitats que afavoreixen o dificulten l'establiment d'un context de diàleg intercultural: els prejudicis, els estereotips, el racisme i l'etnocentrisme" (AP XIV, 2008:47), "Incentivar l'esperit crític mitjançant l'exemplificació dels problemes vinculats a la definició del terme i tractar d'establir un consens entorn de la seva apreciació" (AP XVI, 2010:5).

Alguns objectius vinculats a la valoració són: "Valorar els petits detalls estètics del paisatge" (AP XV, 2009:89), "Sensibilitzar l'alumnat pel que fa a la importància d'adoptar un nou model cultural" (AP XVI, 2010:5) o "Valorar les formes de participació d'infants i joves" (AP XVIIb, 2011:24). Com s'observa, la valoració es fa sempre en relació amb la temàtica de cadascuna de les AP.

Finalment, en les quatre propostes hi ha un total de vuit objectius referits a l'actuació. Aquests són:

"Formular propostes sobre una escola ideal i inclusiva, on es tingui en compte tots els membres de la comunitat educativa" (AP XIV, 2008:67).

"Intervenir en la construcció i conservació del paisatge de Barcelona mitjançant el compromís personal i col·lectiu i la col·laboració desinteressada en forma d'idees i de projectes amb les institucions públiques de la ciutat" (AP XV, 2009:14).

"Ser responsables i protagonistes en la millora del paisatge urbà" (AP XV, 2009:89).

"Divulgar el paisatge del barri, mitjançant cartells publicitaris i rutes del paisatge urbà, per tal d'engrescar els seus habitants a millorar l'aspecte dels espais" (AP XV, 2009:119).

"Ser creatius per pensar solucions i alternatives als problemes del paisatge a partir del coneixement de solucions creatives o artístiques realitzades" (AP XV, 2009:119).

"Potenciar les capacitats creatives de l'alumnat per incidir en el seu context cultural" (AP XVI, 2010:5).

"Fer servir les xarxes socials per comunicar-se i intercanviar opinions al voltant de la participació ciutadana" (AP XVII, 2011:10).

"Fer propostes per millorar l'Audiència Pública" (AP XVII, 2011:26).

(MAT.ANA.1-4)

A grans trets, es proposa que l'alumnat actuï –i que participi– bàsicament a través d'una acció comunicativa (formular propostes, divulgar el paisatge urbà, comunicar-se, fer propostes, etc.) i d'una participació genèrica no especificada (intervenir en la construcció i conservació, ser responsables, incidir en el seu context).

Fent una valoració global de les propostes, observo que: (1) cada proposta utilitza objectius de diferents tipus sense tenir una lògica comuna; (2) a *grosso modo* els objectius que més es treballen són els valoratius (31,8%), seguits dels d'identificació (30,2%), dels d'anàlisi (21,1%) i més distants queden els objectius d'actuació (16,9%); (3) els objectius de valoració incideixen en què l'alumnat valori els continguts conceptuals de la temàtica de l'AP; i (4) en els objectius que inciten a l'acció es promou una acció eminentment comunicativa o genèrica.

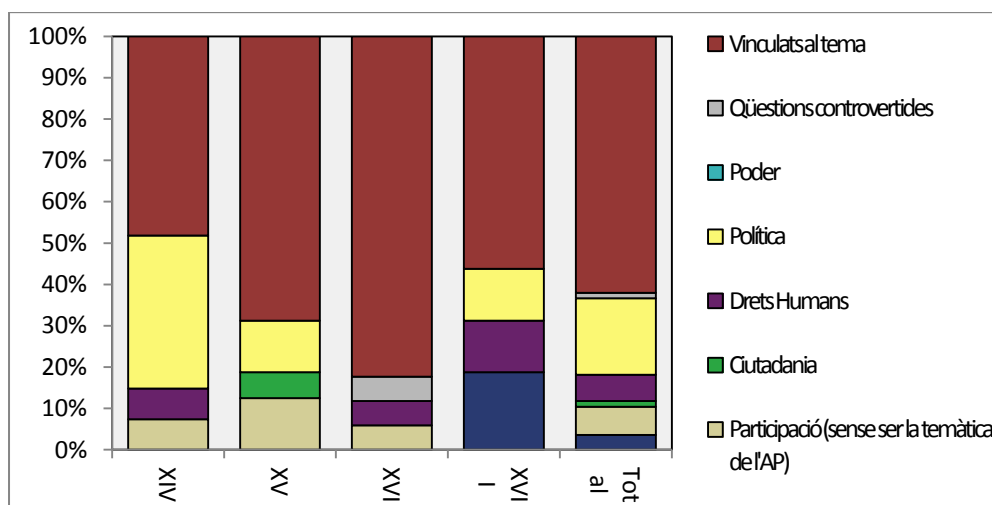
1.2. Els continguts de l'AP.

1.2.1. Els continguts conceptuals.

He classificat els continguts en funció de si són continguts conceptuals, procedimentals o actitudinals.

Els continguts conceptuals que de manera majoritària més es treballen són aquells vinculats amb la temàtica de l'AP de cada curs.

Gràfic 9. Els continguts conceptuals identificats en els materials de l'AP.



Com s'observa al gràfic, tots els materials de les quatre AP analitzades dediquen com a mínim el 50% dels continguts conceptuals a treballar la temàtica anual de l'AP. Així doncs, es tracta de continguts com "Els estereotips, els prejudicis, l'etnocentrisme, l'empatia, el racisme cultural, el diàleg intercultural" (AP XIV 2008:47), "La solució als problemes del paisatge" (AP XV, 2009:17), "Què és un fenomen cultural?" (AP XVI, 2010:9) o "Les formes de participació d'infants i joves" (AP XVIIa, 2011:48).

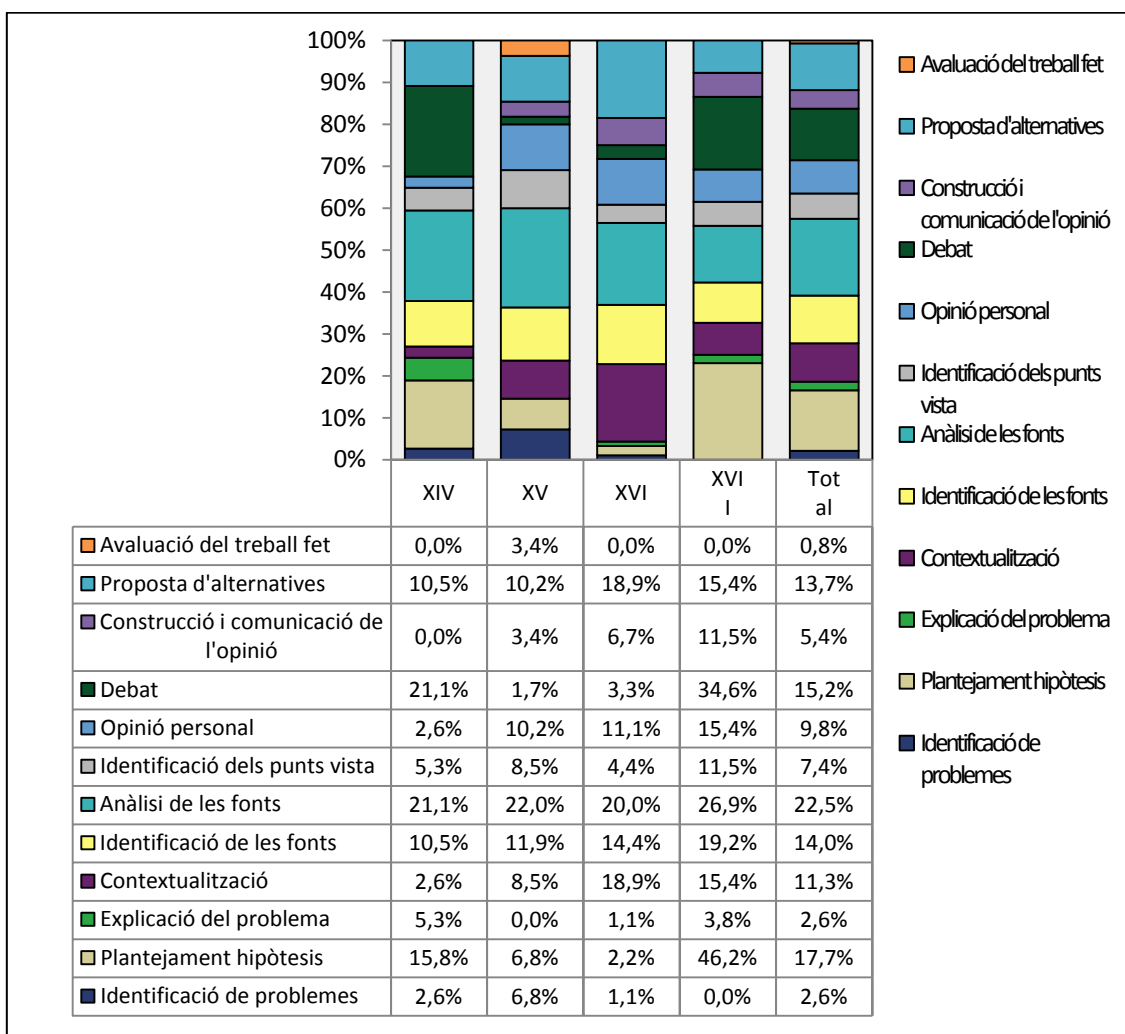
La resta dels continguts conceptuals més seleccionats són per ordre: política, participació i Drets Humans. En el cas dels continguts relacionats amb la política, aquests són majoritàriament continguts propis de lleis o legislacions: "L'Estatut de Catalunya" (AP XIV, 2008:51) o "l'ordenança d'usos del paisatge urbà i la seva aplicació" (AP XV, 2009:18) tot i que també hi ha continguts més generals o de caire socio-polític com "el conflicte" (AP XVIIa, 2011:24) o "el nivell de vida de la població" (AP XIV, 2008:31). Els continguts de participació fan referència tant a mecanismes de participació ("el dret a vot", AP XIV, 2008:54), com a conseqüències de la participació –tant històrica com actual– (per exemple, "com s'han resolt problemes del paisatge urbà i ser capaç de valorar-ne altres de semblants o diferents, AP XV, 2009:119) o els costos i els beneficis de la participació ("Les xarxes socials: avantatges i inconvenients", AP XVIIa, 2011:39).

Finalment, els continguts conceptuals relacionats amb els drets humans també s'acostumen a vincular a la temàtica dels materials. Aquest és el cas de “els drets culturals” (AP XVI, 2010:153) o “La igualtat de drets i d'oportunitats” (AP XIV, 2008:42).

1.2.2. Els continguts procedimentals.

En les propostes se seleccionen els continguts procedimentals de manera molt divergent, tal i com es mostra en el següent gràfic- taula.

Gràfic 10 i Taula 16. Els continguts procedimentals en els materials de l'AP.



A grans trets, puc afirmar que els continguts procedimentals més seleccionats són els que fan referència a l'anàlisi de fonts. En aquests casos, es treballa majoritàriament l'anàlisi de fotografies, textos breus i informació d'internet.

També destaca el plantejament d'hipòtesis, el debat i la identificació de fonts. En aquest sentit, cal recordar que he identificat com a plantejament d'hipòtesis totes aquelles opinions i suggeriments que es demanen a l'alumnat sense haver analitzat

prèviament diferents fonts o punts de vista. Un exemple de construcció de l'opinió utilitzant les idees prèvies de l'alumnat seria l'activitat vuit (AP XVIIa) en què es demana a l'alumnat que respongui una taula Likert i respongui "què es podria fer per millorar la participació de l'alumnat al centre educatiu?" (AP XVII 2011:46).

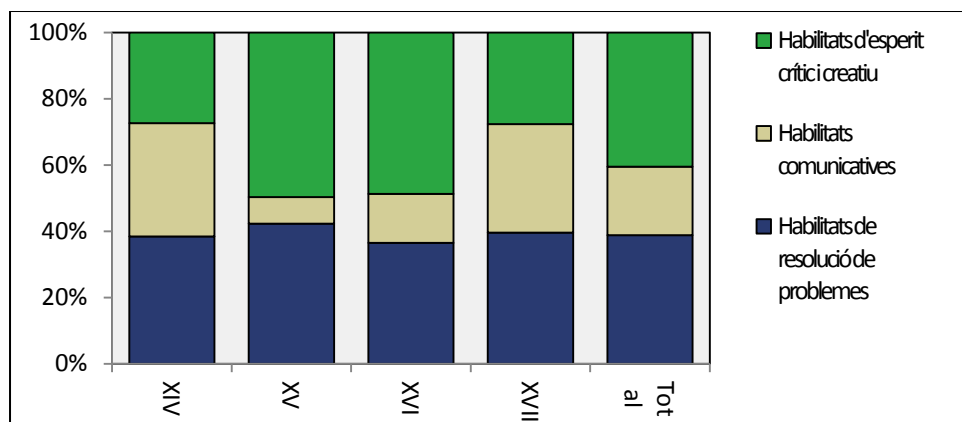
Per altra banda, els continguts procedimentals menys treballats relacionen l'avaluació del treball fet amb la identificació i l'explicació de problemes, així com amb la construcció d'una opinió fonamentada.

Desgranant els continguts per propostes, s'observa que:

- En la XIV destaquen, per ordre de rellevància, l'anàlisi de fonts, el debat i el plantejament d'hipòtesis. En aquesta proposta no es demana mai a l'alumnat que avalui el treball fet ni que construeixi i comuniqui la seva opinió.
- En la XV destaquen per ordre de rellevància l'anàlisi de fonts i el donar l'opinió personal. En canvi, mai o gairebé mai es demana que s'expliqui el problema ni que aquest sigui debatut.
- En la XVI destaquen, per ordre de rellevància, l'anàlisi de fonts, la proposta d'alternatives i la contextualització. Però mai o gairebé mai es demana a l'alumnat que avalui el seu treball, que debati, que identifiqui i expliqui el problema i que plantegi hipòtesis.
- En la XVII destaca el plantejament d'hipòtesis i el debat molt per sobre dels altres procediments. Per contra, mai o gairebé mai es demana a l'alumnat que avalui el seu treball, que expliqui el problema o que l'identifiqui.

Si s'agrupen els continguts procedimentals en base a les tres grans habilitats que s'han esmentat anteriorment: resolució de problemes, comunicatives, d'esperit crític i creatiu, el resultat és el següent.

Gràfic 11. Els continguts procedimentals en els materials de l'AP (agrupats per habilitats)⁴¹.

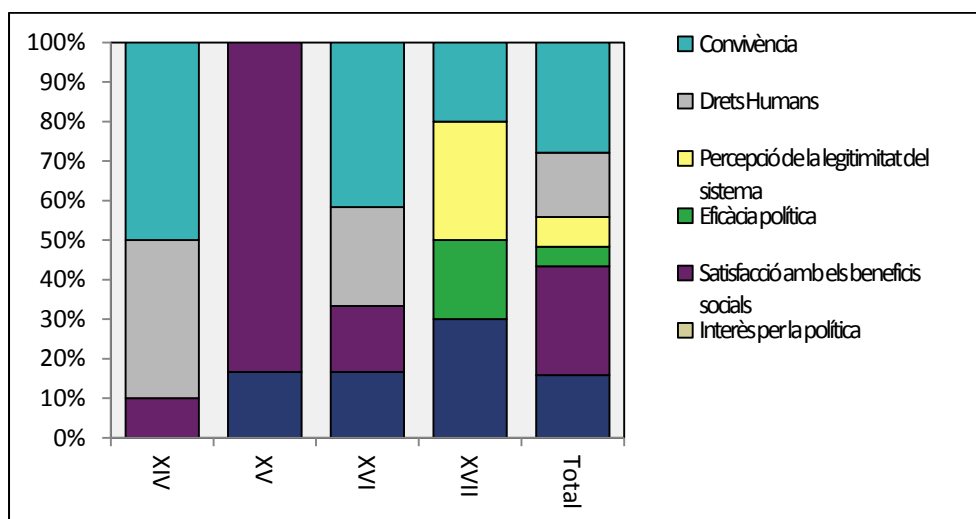


Tal i com es mostra en el gràfic, en bona part dels materials destaca el treball de les habilitats d'esperit crític i creatiu i les habilitats de resolució de problemes. Les habilitats comunicatives tenen un pes molt inferior en els procediments –degut a l'escassa incidència en les propostes XV i XVI-, fet que contrasta amb el que anteriorment ja he esmentat: que els objectius d'actuació es relacionaven majoritàriament amb l'acció comunicativa.

1.2.3. Els continguts actitudinals.

En el següent gràfic mostro les principals actituds, valors i normes que s'han identificat en les propostes.

Gràfic 12. Els continguts actitudinals en els materials de l'AP.



⁴¹ El gràfic s'ha calculat fent una mitjana per equiparar el fet que les diferents habilitats inclouen, en aquesta classificació, diferent nombre d'ítems o procediments.

En aquest cas no existeix, com es pot observar, similitud entre les propostes. Tot i això, a grans trets destaquen els continguts relacionats amb la convivència i amb la satisfacció amb els beneficis socials. Entre els primers, en són exemples continguts com “l’empatia” (AP XIV, 2008:93), “la convivència” (AP XIV, 2008:21), la “multiplicitat de mirades” (AP XVI, 2010:5), o la “col·laboració” (AP XVIIb, 2011:52). Entre els continguts vinculats a la satisfacció amb els beneficis socials trobem “valors d’igualtat en la possibilitat de gaudir del paisatge per a totes les persones” (AP XV, 2009:17), “col·laboració desinteressada en forma d’idees i de projectes amb les institucions públiques de la ciutat” (AP XV, 2009:14), o “el benestar social” (AP XVI, 2010:5).

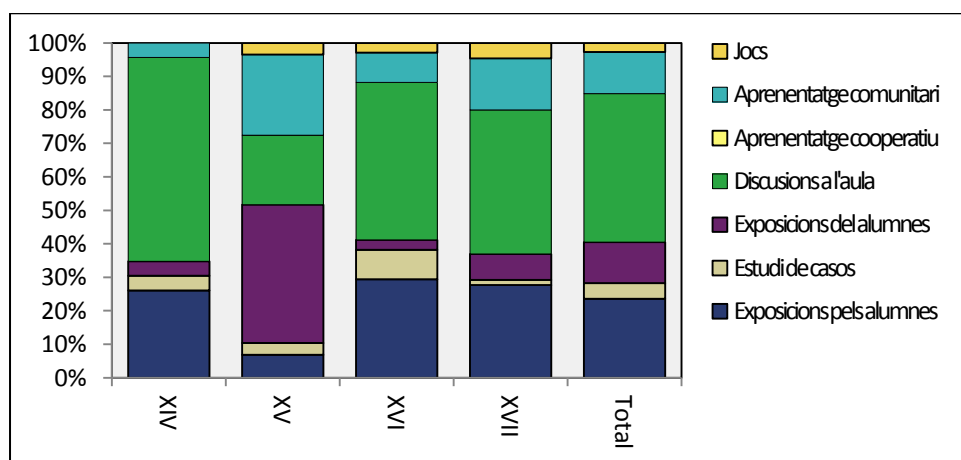
En l’anàlisi per separat de les propostes, he observat que la proposta XIV dedica un major pes als continguts relacionats amb els Drets Humans. Com ja he esmentat en els continguts conceptuals, es relacionen els Drets Humans amb la temàtica de l’AP. En són exemples, el racisme, la xenofòbia o la discriminació (AP XIV, 2008:93). En la proposta XV destaquen els valors relacionats amb la satisfacció amb els beneficis socials i en la proposta XVI relacionats amb la convivència. D’ambdós ja n’he esmentat exemples. Finalment, la proposta XVII incideix de manera més clara en dos continguts: el sentit del deure i la percepció de la legitimitat del sistema. Un exemple de contingut relacionat amb el sentit del deure és l’autoresponsabilitat (AP XVIIb, 2011:52). Del segon grup, n’és un exemple “la importància de viure en una societat democràtica i la importància d’implicar-s’hi com a membre actiu” (AP XVIIa, 2011:10).

Cal destacar que cap de les propostes treballa l’actitud de l’interès per la política.

1.3. Les estratègies de l’AP.

Les principals estratègies emprades per les diferents propostes se sintetitzen en el següent gràfic.

Gràfic 13. Els estratègies didàctiques en els materials de l’AP.



En línies generals, s'observa que les propostes XIV, XVI i XVII de l'AP són bastant similars quant al tipus d'estratègies didàctiques que utilitzen. En totes elles destaquen les discussions a l'aula, seguides de les exposicions pels alumnes. Aquestes discussions generalment prenen el format de debat improvisat i en alguns casos també de mecanisme de deliberació (on s'han de prendre decisions). En són exemples activitats de debat sobre unes frases (AP XIV i AP XVII), converses exploratòries⁴² mitjançant un debat improvisat (AP XVI), reflexions conjuntes sobre alguna font (com una activitat de la proposta XVI en què es proposa una reflexió conjunta sobre objectes i recursos que faciliten el consum cultural, o la lectura d'un conte i posterior anàlisi conjunt d'una activitat de l'AP XVII) o estratègies del tipus ensenyament resolutiu (AP XVI), en què primer s'indaguen les idees prèvies de l'alumnat, després es faciliten fonts d'informació perquè l'alumnat reestructuri la informació i finalment s'incita a l'alumnat a especificar el nou coneixement, en aquest cas, la definició de cultura.

També existeixen activitats de deliberació, tot i que són minoritàries. En són exemples una activitat de l'AP XVII en què es proposa a l'alumnat que condensi una llista d'accions que es poden fer per millorar el barri; o l'activitat de l'AP XVI en què es demana a l'alumnat "transformeu el vostre centre escolar en un espai cultural de creació, un veritable obrador, i a partir d'aquí, imagineu un esdeveniment que sigui capaç de traspasar les portes de l'escola o de l'institut, implicant d'aquesta manera les vostres famílies i el veïnat del barri o del districte" (2010:114).

En aquests tres casos, la segona estratègia més utilitzada són les exposicions pels alumnes (textos teòrics amb informació que podrien assimilar-se al text d'un llibre de text o al discurs del professorat) com, per exemple, el següent fragment de l'AP XVII: "La política és una activitat que serveix bàsicament per a resoldre els conflictes, les confrontacions o les desavinences que sempre es donen en una societat en la qual viu molta gent, que ni és igual ni pensa igual, ni tampoc li agraden les coses fetes de la mateixa manera" (2011:6).

La proposta XV, en canvi, dóna un pes major a les exposicions dels alumnes i a l'aprenentatge comunitari. Per exemple, una de les activitats que he identificat com exposicions dels alumnes (que els alumnes facin o pensin alguna cosa i ho exposin a la resta dels companys) consisteix a realitzar i exposar un anunci per millorar la ciutat o descriure i explicar a la resta de la classe un edifici.

Com exemple d'activitat d'aprenentatge comunitari, he identificat activitats com entrevistar persones del barri (AP XIV, XV i XVI), fer una enquesta (AP XVI) o fer un recull fotogràfic de detalls del barri (AP XV). Totes aquestes activitats poden classificar-se dins de l'estratègia de l'aprenentatge comunitari i, dins

⁴² Per a la tipologia de discussions a l'aula veure pàgina II.

d'aquest, serien estudis comunitaris⁴³ que tenen finalitats acadèmiques i personals, que impliquen una observació participant, un contacte amb la comunitat o una recerca i que el tema al que s'orienten és la temàtica de l'AP.

Cal destacar que en molts pocs casos s'utilitzen estratègies com els jocs i els estudis de casos i que en cap he identificat activitats pròpiament d'aprenentatge cooperatiu.

1.4. El clima a l'aula segons les orientacions pedagògiques de l'AP.

Les orientacions pedagògiques sobre com s'haurien de comportar els docents amb el seu alumnat són molt diverses. L'AP XV no dóna cap tipus d'orientació i la proposta XVII dóna una escassa informació: “Cal garantir que, en el marc dels diferents moments participatius del projecte, qualsevol persona pugui expressar les seves opinions en condicions d'igualtat amb la resta de participants i en plena llibertat” (XVII; 2011:40) el que sembla incidir de manera clara en la necessitat d'establir un clima obert a l'aula.

Les propostes XIV i XVI són molt més extenses en aquest punt. Així, per exemple, en la proposta XIV es llegeix: “Caldrà que el professor o professora fomenti el diàleg i la reflexió” (2008:35) o “El rol del professorat esdevé protagonista d'una manera especial, no tant pel fet d'indicar quins han de ser els judicis de valor que cal tenir en compte –això correspon a les noies i nois-, sinó pel fet de facilitar l'articulació de diversos elements, ajudant a clarificar i definir” (2008:121). En aquest sentit, la proposta insisteix en la necessitat de generar un diàleg obert i en el que no es jutgin les valoracions de l'alumnat.

La proposta XVI també incideix en aquests punts:

“Per això el material que teniu a les mans aposta per la participació activa de l'alumnat estimula el desenvolupament del treball individual i el treball cooperatiu i afavoreix espais de diàleg i intercanvi d'idees des de la reflexió i el rigor conceptual” (2010;7-8).

(MAT.ANA.2)

D'aquesta manera, demanda la participació de l'alumnat dins de l'aula i la necessitat que es generi un diàleg obert.

III Interpretació dels materials des de la perspectiva dels seus autors.

En aquest apartat he optat per vincular les valoracions de cadascun dels autors amb els seus propis materials. Així, cadascun dels subapartats es desgrana per APs.

⁴³ Sobre la tipologia de l'aprenentatge comunitari veure annex 2.

1. Les finalitats.

Els tres autors dels materials entrevistats s'autoubiquen en una concepció de la participació propera a la proposta que he definit aquí com a Participació Orientada al Canvi i a la justícia social. No obstant això, aquesta ubicació no és ni molt menys explícita segons l'anàlisi dels materials que he realitzat. Així que he optat per relacionar les idees però també per buscar aquells punts en què les interpretacions dels autors no corresponen amb l'anàlisi que he fet dels materials.

1.1. Els materials de la XIV AP: El diàleg intercultural.

L'AP XIV és molt poc explícita respecte la definició de participació que servia de base dels materials. En aquests només he pogut delimitar que la proposta pretenia que les persones participessin per emancipar-se i que ho havien de fer amb mecanismes que estiguessin en concordança amb els Drets Humans.

Per al Carles, autors dels materials de la XIV AP vinculada al diàleg intercultural, els seus materials tendien a una Participació Orientada al Benestar. L'autor justifica aquesta tria per: (1) l'edat de l'alumnat que participa a l'AP, i (2) la temàtica –el diàleg intercultural– sobre la qual tractava la XIV AP:

Jo crec que l'AP es movia molt en el model 3 [Orientada al Benestar], el que fèiem nosaltres... I m'intentaré justificar... Perquè aniria vinculada amb la diversitat, amb uns valors que tenien molt a veure amb això... I també molt sobretot en la primera part, de millora de la persona, en el sentit de fer un procés de reflexió sobre la pròpia identitat, qui sóc jo, qui som nosaltres, com em situo jo amb la comunitat... La primera part, no? La tercera part que anava molt sobretot en la fase de propostes, tenia molt a veure amb la dimensió per exemple d'accions, no? Sobretot legals, més que potser llavors com aquí il·legals... I la idea una mica de la construcció d'una ciutadania intercultural no estava tant adreçada des d'una òptica de drets, que ho haguéssim pogut fer, però vam pensar que en funció de l'etapa evolutiva dels infants era molt millor centrar-ho en el que és la millora del seu entorn concret, del seu entorn immediat. Perquè tenim altres materials del grup que vam elaborar aquest projecte que sí apunten més cap a justícia, drets, llibertats, justícia social, legals, il·legals... però pensem que això és més propi d'una proposta d'educació intercultural de persones adolescents, ja adultes. Amb els infants pensem que és millor i més important el coneixement de la realitat i la posició del jo en aquesta realitat diversa.

(AUT.ENT.2)

No obstant això, per al Carles, l'AP hauria de tendir a treballar amb una proposta de participació més propera a la Participació Orientada al Canvi i a la justícia social:

...jo crec que l'AP si hagués d'optar per un d'aquests tres esquemes hauria de ser clarament el model 2 [Orientada al Canvi i a la justícia social]. Com a eina, com a dimensió, perquè és l'esquema més polític dels tres. En el sentit que ens falta una educació política i una educació per a la ciutadania que realment garanteixi que les persones adquireixin una idea molt clara del que significa la justícia, la llibertat, la igualtat, del què és legal, del què és il·legal i que el procés de participació ha de conduir tot això. El factor d'emancipació, nosaltres en diem d'apoderament, en aquest sentit és molt important.

(AUT.ENT.2)

1.2. Els materials de la XV AP: Paisatge urbà.

Segons l'anàlisi que aquí he presentat, els materials de la XV AP s'orientaven essencialment a una proposta de participació orientada a la millora i al benestar. Aquesta anàlisi sorgia essencialment del fet que la participació s'orientava a la millora i que s'incidia en què la participació s'havia de desenvolupar en el marc de la legalitat: s'havien de conèixer i seguir totes les lleis. No obstant això, l'Albert, autor dels materials, s'autobica en una Proposta Orientada al Canvi i a la justícia social:

Home... m'agrada més aquest [Orientada al Canvi i a la justícia social] suposo que perquè hi ha conceptes que em criden més l'atenció. Per exemple, sobre participació... el fet de... clar... hi ha conceptes que no és que trobi negatius, no? Com per exemple associar a la ciutadania diversitat, solidaritat i altruisme... els trobo molt... conceptes molt macos o molt interessants... O respecte, seriositat o cooperació... El que passa és que la ciutadania jo l'entenc també com una activitat, com una acció emancipatòria i la ciutadania també, els enllaços que em sembla que també són importants... aquí posa per a transformar la realitat, per aconseguir la justícia social...

(AUT.ENT.1)

Aquesta divergència entre l'anàlisi i les paraules de l'autor, es deu essencialment a que en els materials es destaca molt la idea de millora –que en l'anàlisi he associat a la “correcció” del sistema propi de la proposta orientada al benestar- mentre que l'autor destaca molt la idea de canvi que segons l'anàlisi que he fet apareix de manera molt menys clara en els materials:

A part que aquí posa canviar, clar aquí posa per exemple corregir, però corregir podria ser un canvi, però no és un sinònim que a mi m'agradi... (...) Jo crec des de la teoria crítica, la participació democràtica, l'educació per la ciutadania i aquest tipus d'educació... està orientada fonamentalment a un concepte que és el concepte canvi, transformació i etc...

(AUT.ENT.1)

Per a l'autor, però, en els materials sí que apareix la noció de canvi:

Vol dir que evidentment està més orientat cap a aquest concepte del canvi... De fet, hi ha una idea en la nostra proposta d'AP i és que els materials havien d'introduir canvis importants a la ciutat. Per exemple hi havia la idea, que els nanos acabessin dissenyant una mitgera... Que al final s'ha... es va realitzar... És una mitgera que hi ha Barcelona... És a dir, que una d'aquelles mitgeres immenses que hi ha la ciutat de Barcelona i això, la dissenyessin i la fessin els nanos. És a dir que fessin una intervenció, que deixessin com una signatura, una petjada sobre la ciutat i poguessin dir escolta això ho hem fet nosaltres, hem decidit com s'havia de fer, hem decidit com sabia de dissenyar i l'ajuntament ha fet el que nosaltres... Jo crec que aquesta és la idea, no?

(AUT.ENT.1)

D'aquesta manera, els materials no parlen específicament del “canvi”, però aquest sí que apareix –segons l'autor- en els activitats que es plantegen tot i que d'una manera molt menys explícita.

Per altra banda, la noció de legalitat l'autor no la interpreta com la possibilitat de que les persones participin amb mitjans il·legals, sinó com la necessitat d'ensenyar les contradiccions del sistema:

Clar, legalitat, legals i il·legals aquí ja fa una diferència que també m'agrada... no? Perquè marca les dicotomies i les contradiccions de la nostra societat. Jo crec que aquest mapa marca més les contradiccions socials i per tant jo des de la teoria crítica hi estaria més d'acord...

(AUT.ENT.1)

En aquest sentit, l'autor opta per ensenyar a l'alumnat la dicotomia entre legalitat i il·legalitat, tot i que aquesta idea no apareix en els materials, on es dona per sobreentesa un tipus de participació legal i fins i tot institucionalitzada.

1.3. Els materials de la XVII AP: La participació d'infants i joves.

Els materials de la XVII AP són els més explícits sobre la proposta de participació que defensen. D'acord amb l'anàlisi, aquesta participació estaria propera a la participació orientada al canvi i a la justícia social, especialment en relació amb: (1) les finalitats i (2) els mecanismes.

Per al Josep, autor dels materials de la XVII dedicats a la participació, les finalitats i els objectius són:

Des del punt de vista dels ciutadans, jo crec en una participació que vagi... que tingui una dimensió transformadora, com a mínim dues o tres dimensions, transformadora des del punt de vista de l'enfortiment o de l'apoderament individual, transformadora des del punt de vista de l'enfortiment o apoderament col·lectiu, i transformadora des del punt de vista de condicions de vida. Llavors, clar tu pots treballar en processos participatius en els quals aquestes dimensions d'enfortiment no hi siguin presents. No m'interessen tant...

(AUT.ENT.3)

En aquesta línia, la proposta s'orienta clarament al canvi i a la justícia social tal i com s'ha fet palès en l'anàlisi. També succeeix així en els mecanismes que es promouen, ja que són els únics materials que promouen una participació més enllà del marc de la legalitat –tot i que no queda especificat, quin és el marc en què s'estableix. L'autor concreta aquesta inconcreció dels materials:

Per a mi el criteri no és la legalitat... La legalitat és un instrument al servei del poder, al servei, en aquest cas, la legalitat és un instrument al servei dels bancs... Podríem dir per resumir així molt ràpidament. I dels banquers, més que dels bancs... dels banquers i dels grans propietaris. Per a mi el criteri seria un altre... Home per mi, m'agradaria que els meus alumnes doncs respectessin, home no sé, elements per exemple dels Drets Humans i que facin el què facin que no exerceixin la violència contra els altres, o que hi haguessin elements de valors basats en la convivència i amb la ciutadania.

(AUT.ENT.3)

Per altra banda, l'autor valora de manera positiva la participació, tant per a la democràcia com per a la persona que participa. Això l'aproximaria a la proposta de la Participació Orientada al Benestar:

Jo diria que fins a on puc improvisar... La participació sempre és positiva per la democràcia i per un mateix... Això, la participació sempre i quan es doni amb una certa qualitat, i no sigui... entenent, hauríem de veure, si aquesta participació... si qualsevol cosa és participar o participar és informar, o participar és anar a la festa major, o participar és rebre el butlletí o entrar a la pàgina web... Però amb una determinada concepció de la participació, jo l'entendria més com un element social, som animals polítics, som politikon... Per tant la participació sempre és positiva per construir-se un mateix. Hi ha qui pensa que la participació no és una opció sinó que és una necessitat humana, la necessitat de viure i conviure amb una comunitat política i per tant participar-hi. I per suposat, és positiva per a la democràcia, perquè no es pot entendre la participació sense, la democràcia sense participació.

(AUT.ENT.3)

En aquest sentit, el Josep entén que la participació sempre és positiva per a la democràcia, i sempre és positiva per a un mateix si es donen dos criteris: (1) qualitat democràtica, i (2) que sigui una participació activa. Així doncs, aquest matís em porta a pensar que per a l'autor, la participació pot no ser positiva per a un mateix –si no es donen aquests dos criteris- i per tant s'aproxima de nou a la proposta de Participació Orientada al Canvi i a la justícia social.

2. Els objectius.

Si recordem l'anàlisi dels materials que he explicat anteriorment, he observat que: (1) els materials de la XIV AP, tenen molt pocs objectius vinculats a l'actuació, (2) els materials de la XV AP són els que tenien una major varietat d'objectius, i (3) els materials de la XVII AP tenen molts pocs objectius relacionats amb l'anàlisi dels continguts.

En els materials de la XIV AP, l'absència d'objectius vinculats a l'actuació, s'expliquen si tenim en compte la descripció dels objectius del projecte que fa el seu autor:

En primer lloc, que els estudiants que participaven tinguessin una visió amb coneixement, més aprofundit de la diversitat cultural a la ciutat. Perquè el coneixement és el que permet posteriorment comprendre millor. En segon lloc, que poguessin tenir un punt de vista analític, crític. Que davant de la diversitat cultural tinguessin capacitat crítica de poder fer judicis de valor bastats en els valors dels drets humans... I crec que també, en tercer lloc, que tinguessin capacitat de generar propostes, perquè és un dels objectius generals de l'AP, que poguessin generar propostes i que fossin propostes de qualitat i fonamentades.

(AUT.ENT.2)

D'aquesta manera, l'autor destaca que, conscientment, els seus objectius s'orientaven més a la identificació, anàlisi i valoració dels continguts i els objectius adreçats a l'actuació es limitaven a la gènesi de propostes.

Els materials de la XV AP són els materials que tenen una distribució més homogènia d'objectius d'identificació, anàlisi, valoració i actuació. L'Albert, coautor dels materials, explica que aquesta distribució també era conscient:

... hi ha una cosa que és bastant evident... Si tu vols per exemple discutir sobre... sobre una qüestió de les façanes, per exemple, de la ciutat... Abans has de tenir un coneixement de quins projectes s'han fet, quines campanyes s'han fet, quin és el resultat d'aquestes campanyes... conèixer per exemple què en pensa l'Ajuntament d'això de les façanes aquestes, la reacció dels veïns... Hi ha moltes coses que es poden fer, perquè l'alumnat tingui el coneixement... Per després fer el debat, o opinar, o que li donis una façana, que era un dels exercicis que proposàvem, li donàvem una façana i proposàvem que fes ell el disseny... però abans ha de tenir un coneixement previ del què vol dir això.

(AUT.ENT.1)

Així doncs, l'Albert entén que els objectius han de seguir una lògica de procés: primer una identificació, després una anàlisi (campanyes que s'han fet), després una valoració (debat) i finalment una actuació (disseny de l'edifici).

El Josep, autor dels materials de la XVII AP, explica que el fet que en els seus materials hi hagués pocs objectius vinculats a l'anàlisi era una elecció conscient. Així, per a l'autor:

Però quan la vam fer, vam dir que fos una guia de recursos per facilitar la participació d'infants i joves a l'aula i també fora de l'aula... És a dir que poguessin fer-la servir al centre d'esplai, que poguessin fer-la doncs en unes colònies, que la poguessin fer servir en el seu grup, amb la seva colla de la forma que sigui... També a l'escola, no necessàriament a l'aula sinó fora de l'aula. El que estàvem pensant era no tant una guia per reflexionar sobre la participació sinó per posar en pràctica. Escolta hem de decidir entre tots què fem aquí, anem a fer aquest joc, o anem a posar en marxa aquesta dinàmica... Més que una guia per reflexionar sobre la participació, això no ho volíem i per tant, no...

(AUT.ENT.3)

D'aquesta manera, respecte els objectius, puc sintetitzar que: (1) els autors van seleccionar conscientment els objectius dels seus materials i (2) els criteris de selecció foren molt diferents –segurament basats en la seva formació i tasca professional. Això em porta a concloure, que la selecció dels objectius dels materials de l'AP depèn del criteri dels autors.

3. Els continguts.

3.1. Els continguts conceptuals.

Els continguts conceptuals dels materials de l'AP analitzats es relacionen majoritàriament amb la temàtica de l'AP. Per això vaig preguntar als autors dels materials sobre la pertinència d'introduir més continguts relacionats estrictament amb la participació, la política i el poder. En aquest sentit, tots els autors van entendre que era important introduir aquesta temàtica tot i que hi havia matisos.

Per al Carles, els continguts s'han de vincular tant a la temàtica de l'AP com a la pròpia participació, però això suposa un problema en l'estructura de l'AP:

Bé, aquí és la reflexió sobre si la participació ha de ser el contingut o el procés. Jo crec que pot ser les dues coses. El què passa que com dic, si ha de ser les dues coses el disseny de l'AP ha de ser un altre perquè les condicions sota les quals es crea i desenvolupa no facilitarien aquesta doble trobada en el fet que tu puguis combinar i barrejar tant una cosa com l'altra.

(AUT.ENT.2)

Per a l'Albert també s'han d'incorporar els dos tipus de continguts, però l'AP ja ho facilita:

Albert: Sí, no... És una pregunta difícil... Perquè això es podria solucionar de moltes maneres... Per exemple, fem un tema de participació, a l'any, no? Fem el tema de la participació i ja està... O en tot cas, la participació està en tots els temes... O la participació és una forma d'entendre la vida diària de l'aula... De totes aquestes possibilitats jo em quedo amb totes... Per l'experiència, jo em quedo amb totes. (...) De fet a l'AP es fa perquè tota l'estona s'està explicant com s'intervé per demanar a l'Ajuntament que faci un canvi a la ciutat. És a dir, ells aprenen una cosa molt clarament, quins són els canals que han de fer servir... Per anar a l'Ajuntament... Introduir una instància, demanar un canvi, participar en els consells de barri i districte, i això ho aprenen...

Edda: El què passa és que potser aprenen només aquest canal...

Albert: Sí, sí... només aquest canal.

Edda: Creus que seria interessant que es mostressin altres canals de participació a l'AP?

Albert: Sí, sí, sí... Jo ho trobaria bé... Tot el que sigui... Fer entendre que tot el que estan fent és una participació democràtica i que és una participació democràtica com a ciutadans i ciutadanes que són de la seva ciutat.

(AUT.ENT.1)

Per al Josep, és imprescindible que s'incorporin una sèrie de continguts directament relacionats a la participació en totes les AP:

Sí, jo ho veig així, jo ho veig així. De fet en alguna nota i en algun moment aquesta opinió ja li he fet saber al Jesús i a la gent de l'IME. És a dir, que l'Audiència d'aquest any hagi tingut com a tema la participació, no ens hauria de despistar respecte de la idea que les Audiències sempre són participatives, sempre són exercicis de participació, jo crec que això és el que més s'hauria de cuidar. La meua posició és que el que més s'hauria de cuidar és que si tu engresques un mestre, a una mestra, a una escola a un grup de nanos, en l'experiència de l'Audiència, els estàs engrescant en una experiència de participació, de construcció participativa de la ciutat. I això és el que s'hauria sempre de preservar. Per suposat aquesta participació pot tenir un contingut substantiu que pot ser la cultura, el paisatge urbà, la tecnologia, el què sigui, no? (...) La presència del conflicte i la seva gestió, el debat, la deliberació abans d'arribar a una proposta, no? Tots aquests elements el paper que poden jugar les entitats, les associacions... Tots aquests elements, jo crec que sempre haurien d'estar presents... No s'hauria de perdre...

(AUT.ENT.3)

D'aquesta manera, tots els autors entenen que els materials de l'AP haurien de tenir continguts relacionats amb la participació, el poder i la política, tot i que en el seu moment l'ús d'aquests continguts fos mínim. Per al Carles, el mateix disseny de

l'AP dificulta la combinació dels continguts temàtics amb els continguts participatius. Per a l'Albert, en canvi, els continguts vinculats a la participació ja són presents a l'AP, però són continguts de tipus més procedimentals. Finalment per al Josep –expert en participació– és essencial aquest tipus de continguts, especialment relacionats amb el conflicte, la deliberació i el debat –que eren continguts molt presents als materials de la XVII AP.

3.2. Els continguts procedimentals.

D'acord amb l'anàlisi dels materials que he descrit anteriorment, aquests es caracteritzen per: (1) en l'AP XIV hi predomina l'anàlisi de fonts, el debat i el plantejament d'hipòtesis, (2) en la proposta XV es treballen tots els procediments però especialment l'anàlisi de fonts i el donar l'opinió personal, i (3) en l'AP XVII destaquen molt el plantejament d'hipòtesis i el debat.

Puc explicar aquesta selecció de continguts procedimentals a partir dels punts de vista dels autors que ja hem esmentat en l'apartat dedicat als objectius:

- En la XIV, l'objectiu de l'autor va ser fomentar el coneixement de la diversitat cultural de la ciutat, l'esperit crític i la proposta d'alternatives. En aquest sentit, l'anàlisi de fonts hauria de contribuir als dos primers objectius mentre que el debat i el plantejament d'hipòtesis contribuiria a l'assoliment del tercer objectiu: la proposta d'alternatives.
- En la proposta XV, l'autor va voler que l'alumnat arribés a identificar, analitzar, valorar i actuar respecte els continguts del paisatge urbà. D'aquesta manera, per assolir tots aquests objectius es requeria una major diversitat de procediments, fet que queda palès en la proposta.
- En la proposta XVII, en canvi, l'autor va voler que l'alumnat participés més que no pas reflexionés, per això els continguts procedimentals més emprats són precisament el plantejament d'hipòtesis –alternatives- i la discussió d'aquestes.

En aquest sentit, puc concloure que els procediments seleccionats van en concordança amb els objectius, que com ja he dit, depenen dels criteris dels autors.

3.3. Els continguts actitudinals.

Pel que fa als continguts actitudinals, he descrit en l'anàlisi anterior que: (1) en els materials de la XIV AP predominen valors associats a la convivència i als drets humans, (2) en els de la XV AP predominen la satisfacció amb els beneficis socials, i (3) en els de la XVII AP predominen actituds i valors com el sentit del deure, la percepció de la legitimitat del règim i valors convivencials.

En el cas dels materials de la XIV AP, aquests continguts actitudinals es relacionen amb els objectius que tenia l'autor dels materials. Recordem-ne un d'ells:

Que davant de la diversitat cultural tinguessin capacitat crítica de poder fer judicis de valor bastats en els valors dels Drets Humans...

(AUT.ENT.2)

En aquest cas, els continguts actitudinals que va seleccionar l'autor també es troben en concordança amb els objectius. En el cas de l'Albert, coautor dels materials de la XV AP, també hi ha una vinculació, però no era amb els objectius:

...per exemple associar a la ciutadania diversitat, solidaritat i altruisme... els trobo molt... conceptes molt macos o molt interessants... O respecte, seriositat o cooperació... El que passa és que la ciutadania jo l'entenc també com una activitat, com una acció emancipatòria i la ciutadania també, els enllaços que em sembla que també són importants... aquí posa per a transformar la realitat, per aconseguir la justícia social...

(AUT.ENT.1)

En el cas de l'Albert, els continguts actitudinals no es vinculen clarament als objectius, però sí a la finalitat que el mateix Albert manifesta. En el cas del Josep, succeeix el mateix, els continguts actitudinals dels materials es vinculen amb la finalitat dels mateixos expressats en paraules de l'autor:

I una altra cosa són els marcs de lleis que decideixen els quatre que estan en el parlament sinó elements més convivencials, doncs el respecte pels drets humans, o pels valors de la convivència o per la justícia social o pel que sigui... Jo crec que així sí que hi ha elements forts a respectar...

(AUT.ENT.3)

En aquest sentit, puc concloure que els continguts actitudinals es relacionen o bé amb els objectius o bé amb les finalitats dels autors dels materials.

4. Les estratègies didàctiques.

El tipus i l'ús de les estratègies didàctiques es caracteritzen per: (1) les estratègies aquí anomenades exposicions pels alumnes i discussions a l'aula en les AP XIV i XVII, i (2) la utilització de totes les estratègies en els materials de la XV AP.

Aquest ús diversificat d'estratègies també respon –com en el cas dels objectius i dels continguts procedimentals- a la voluntat de diversificació dels autors. D'acord amb l'Albert,

A veure, les activitats que es presenten en el text són diverses, perquè jo crec que el treball que s'ha de fer amb els nois sempre ha de ser un treball divers. Ha d'incloure activitats individuals, activitats en grup, activitats a la classe, activitats fora de la classe, activitats de debat el grup classe i tot això. És a dir, que, en general, les activitats han de ser diverses i aquestes ho són i tenen aquesta intenció. Després havien de complir aquesta característica també d'interdisciplinarietat...

(AUT.ENT.1)

Així mateix, l'autor destaca la importància d'emprar activitats del tipus aprenentatge comunitari, ja que

És molt important també que es facin activitats concretes d'intervenció en el medi i que en aquell moment també s'insisteixi en què... en com es participa i quins són els

canals de participació. De fet a l'AP es fa, perquè tota l'estona s'està explicant com s'intervé per demanar a l'Ajuntament que faci un canvi a la ciutat.

(AUT.ENT.1)

En aquest sentit, cal destacar que els materials de la XV AP són els materials que més usen aquest tipus d'estratègia didàctica de tots els analitzats. Els altres autors, el Carles i el Josep, justifiquen l'escassetat d'aquest tipus d'activitats en els seus materials per diferents motius. Per al Carles:

Jo crec que el problema de l'AP és que barreja el que és un procés de participació política, que vol dir que hi ha uns infants que fan una audiència amb l'alcalde de la ciutat, amb el què seria un tema concret que requereix d'un treball previ i una atenció prèvia. Llavors també jo penso que trobar aquest equilibri estaria bé. Jo el que també trobo és que seria molt interessant que l'AP pivotés molt més sobre el procés que sobre el contingut. (...) Perquè això sí que seria autènticament fomentar la participació. I en segon lloc, com que pivotaríem més sobre el procés que sobre el contingut, però igualment contingut n'has de tenir, l'has de poder identificar, fóra molt bo que el contingut l'aportés la realitat quotidiana. I que, per tant, diguem-ne que la mateixa AP sigui parlar dels temes reals, vius, actuals de la ciutat que poden ser múltiples i diverses i que haurien d'entrar des de l'anàlisi crítica des dels mitjans de comunicació, des de la premsa... L'AP tal i com està dissenyada és un constructe artificial. Que d'acord que parla sobre un tema que és real a la ciutat, perquè a totes les ciutats hi ha temes de ciutadania intercultural, a totes les ciutats hi ha temes de paisatge urbà, a totes les ciutats hi ha temes de ciència, de comunicació, no estic dient que no. Però em sembla que falta aquest grau de significativitat que pot aportar la pròpia realitat en aquest sentit.

(AUT.ENT.2)

En aquest sentit, el Carles entén que el disseny de l'AP dificulta l'ús d'altres estratègies d'aprenentatge. Per a l'autor, el fet que l'AP tingui una temàtica específica a més a més de la participació impedeix una relació més clara amb l'entorn. El Carles manifesta que, al seu entendre, la única manera de relacionar l'entorn amb els materials –i per tant especificar activitats d'aprenentatge comunitari- és vinculant de manera clara la temàtica de l'AP amb els problemes reals i actuals de la ciutat. Si no es produeix aquest fet, per a l'autor hi ha una certa falsedat o irrealitat en vincular l'AP amb l'entorn.

Per altra banda, en Josep justifica el no haver utilitzat aquests i altres tipus d'estratègies didàctiques amb arguments diferents:

Sí ens ho vam plantejar, però el plantejament ens va durar un "soplo", perquè estàvem molt condicionats per l'arquitectura de la... És a dir sempre que fas, sempre que treballes amb un tema, en aquest cas l'audiència pública, però qualsevol altre tema, a mi m'ha passat amb altres qüestions... L'escola és un manar... És un lloc que diu: Ostres aquí tens la gent, tens les famílies, tens professorat, tens els alumnes... Llavors vas allà a buscar a l'escola amb l'esperança que allà podràs tenir recursos, possibilitats, dinàmiques, etc. Però a l'hora de la veritat has de respectar molt els ritmes de treball, l'estructura dels cursos, dels currículums, de les assignatures, les càrregues i etc. Llavors a nosaltres molt ràpidament se'ns va dir quina era l'arquitectura d'aquest procés, llavors en l'arquitectura d'aquest procés hi cap el què hi cap. I per això nosaltres intentàvem passar-nos una mica de la ratlla d'aquesta arquitectura, en dir... Si tu no et surts de l'arquitectura, parlo de l'arquitectura... com no ho sé... doncs si tu no et surts de l'arquitectura amb aquest material podràs fer-ho,

si vols sortir-te d'aquesta arquitectura i dedicar-li una mica més de temps, fer-hi una activitat extraordinària i tal, doncs tens aquesta guia de recursos que et permet fer-ho. Però en principi l'input que nosaltres estàvem rebent era... (...) I no, no pot ser perquè hi hagi un buròcrata a no sé on que diu que les coses han de ser així o han de ser aixà, sinó perquè l'experiència que té l'IME amb això és que a la que et surts de l'arquitectura del marc tal i com està establert, doncs per cada grup classe que fa aquella activitat hi ha deu que no la fan...

(AUT.ENT.3)

Per a l'autor, el disseny de l'AP, però també el disseny i l'estructura escolar, dificulta l'ús d'estratègies didàctiques més elaborades. Aquest fet es deu a les limitacions temporals i a la manca de resposta de l'alumnat i del professorat a les tasques encomanades. El Josep també planteja que la seva proposta va ser que aquest tipus d'activitats fossin opcionals, però el cert és que en les activitats opcionals tampoc hi havia una gran oferta d'aquestes estratègies.

5. Les orientacions sobre el clima a l'aula.

Com ja he esmentat anteriorment, els materials són poc explícits sobre el clima a l'aula que ha d'intentar generar el professorat. En aquest sentit, la proposta més concreta és la del material de la XV AP que, com ja he dit, pretén incidir d'una manera clara en la necessitat d'establir un diàleg obert en què el professorat no jutgi les valoracions de l'alumnat. Aquesta idea, parteix segons en Carles, d'un plantejament basat en l'enfocament socioafectiu:

I per altra banda, hi ha també tota una sèrie d'activitats molt des d'un enfocament socioafectiu. És a dir generar, promoure, implicació emocional i de desenvolupar una acció que et permet una vivència i que després es reflexioni i que després doncs té unes conseqüències d'actuació. Són les dues bases teòriques del material.

(AUT.ENT.2)

L'autor va pretendre que l'alumnat s'impliqués emocionalment –sense ser jutjat- i que això contribuís a l'aprenentatge.

Les orientacions dels materials de la XV i XVII són molt menys explícites. Tot i això, el Josep sí que van donar-me en l'entrevista algunes pistes més clares:

No, nosaltres hem mirat... sobretot alguns materials ja elaborats per part de Nacions Unides, ens vam fixar en alguns materials que ens havien arribat de Nacions Unides, vam estar mirant alguns materials que venien del món diguem-ne de l'educació del lleure i de l'esplai i tal... I també ens vam alimentar una mica de materials que venen del món de l'educació popular, de l'educació comunitària, sociocomunitària... Bàsicament vam agafar, per uns temes més aviat d'inspirar-nos en el que podien ser propostes... El marc que nosaltres vam construir era bàsicament aquest, que fos un treball en equip, que fes un treball, que hi hagués molta presència, o que la unitat de treball fos un grup de nanos i que aquests elements més lúdics, emocionals, relacionals estiguessin presents, per distanciar-se una mica de lo que podia ser una feina més de fer deures de matemàtiques, d'història o de català...

(AUT.ENT.3)

Tal i com s'observa en l'extracte, en Josep i el seu equip van intentar que la proposta s'aproximés a un enfocament d'educació en el lleure. D'aquesta manera pretenien afavorir la participació, la interacció i el treball en grup.

L'ENSENYAMENT: LES AULES

- I. Introducció.*
- II. Descripció de les pràctiques
d'ensenyament.*
- III. Interpretació de les pràctiques des de la
perspectiva dels i les docents.*

I Introducció.

En aquesta darrera part del bloc 2 descriu i analitza l'ensenyament de la participació a les aules. A partir de les respostes del professorat a la primera enquesta (PRO.ENQ.1) i de les observacions a les aules (PRO.OBS.1-6) he analitzat els principals continguts i estratègies que utilitza el professorat per ensenyar a participar al seu alumnat. Així com quin és el clima a l'aula que tenen els docents.

Posteriorment, a partir de les entrevistes al professorat (PRO.ENT.1-6) així com en un *focus group* al professorat (PRO.FOC.1) he interpretat aquestes pràctiques des de la perspectiva del professorat.

II Descripció de les pràctiques d'ensenyament: com ensenya a participar el professorat.

1. Les finalitats: quina participació s'ensenya?

A partir de les observacions (PRO.OBS.1-6) he intentat identificar quina és la participació que el professorat ensenya al seu alumnat. Cal indicar que la proposta de participació dels docents a les aules és molt poc explícita, de tal manera que aquesta finalitat és molt poc manifesta. No obstant això, sí que he observat alguns fets.

En primer lloc, respecte les finalitats de la participació, aquestes es mouen entre la proposta orientada al benestar i la proposta orientada al canvi i a la justícia social:

Judit: Ens parla de cómo asociarse i habla de tres tipos de entidades... Abrid la primera... Se abre una lista de muchos... ¿Cuál es el primero? El Consell de la Joventut de Barcelona... La afinidad de este es los jóvenes... que quieren hacer cosas, tienen propuestas... quieren mejorar... la sociedad para el bien común...
(PRO.OBS.5.2)

Judit: Bien porque tengamos problemas o propuestas por ejemplo, proponedme algo.... ¿Por qué te apuntas?

Noi: Por el dinero...

Judit: Bueno, yo no tengo dinero pero puedo tener ideas... ¿Y dónde? En la ciudad, ¿y nosotros somos?

Noia1: Ciudadanos

Judit: ¿Y qué objetivo sería?

Noia2: Mejorar...

Judit: Mejorar la ciudad, perfecto...

Noia1: Crear una sociedad mejor...

Judit: El bien común, no sólo el bien de uno...

(PRO.OBS.5.2)

Únicament he identificat les finalitats de la participació en una docent, la Judit. Tot i això, en aquest cas és difícil determinar si la professora apunta a una Participació Orientada al Canvi i a la justícia social o a una Participació Orientada a la Millora i al benestar. La docent parla de “millora” i no de “canvi”, però parla del “bé comú”, un concepte que tant es podria relacionar amb el benestar com amb la justícia social. Així doncs, en les seves pràctiques la Judit identifica la finalitat de la participació, però és difícil decidir a partir d'allò observat en quina de les propostes s'ubica.

Pel que fa als objectius pels quals les persones participen, una de les professores, la Teresa, identifica en les seves pràctiques dos objectius: (1) complir els drets i deures, i (2) aportar diferents punts de vista que puguin contribuir a la resolució de conflictes:

Teresa: T'has quedat a l'atur i llavors què et pot passar?

Noi: Que perds el pis...

Teresa: Tenim molts àmbits en què és necessari expressar la nostra opinió...

(PRO.OBS.4.1)

Teresa: En un altre grup han dit que tot dret porta un deure associat. Tu tens el dret a la participació però també és un deure social. A partir de petites coses podem extrapolar a un nivell més global.

(PRO.OBS.4.1)

En el primer fragment, la Teresa identifica que un dels objectius de la participació és la necessitat d'aportar el propi punt de vista per contribuir a la resolució de conflictes i en el segon cas, la Teresa associa la participació al compliment dels drets i deures de la ciutadania.

Per altra banda, la mateixa Teresa, així com alguns altres docents, també identifica objectius més vinculats amb la proposta de Participació Orientada al Benestar:

Teresa: . A mi m'ho va dir un profe de la Uni –ho va dir una mica fort, eh!- va dir “Això de la convivència és “joderse un rato cada uno” i procurar que no sempre li passi al mateix... Tots els drets que hem posat van relacionats amb deures... Jo a vegades també estic cansada i estic en “plan soffing”... però vosaltres, la societat que us trobareu l'heu de construir vosaltres amb petites coses... Estem en un moment únic... Si jo us dic... A què li doneu més valor?... Millor no ho dic...

Noi: Diques-ho!

Teresa: Què té més valor per vosaltres un Ipod o l'amistat?

Alumnes: (tots parlen alhora)

Teresa: Puntualment algú dirà l'Ipod, però jo espero que a la llarga sigui l'amistat...

(PRO.OBS.4.1)

Ramon: És millor arribar tots que no arribar només un, no?

Noi1: Si hi ha alguna cosa que va malament, tu sol no faràs res...

Noi2: Si arribes aviat hi ha problemes...

Ramon: No vol dir això, sinó que el què està bé és treballar entre tots...

Noia: També aprenem més, si treballes sol només aprens tu...

Ramon: Cada vegada es treballa més en equip... A les empreses, per exemple.

Noi1: Per desgràcia no totes són així, eh.

Ramon: Però treballant junts s'aconsegueixen més coses, eh...

Noi1: Però hi ha pocs empresaris que facin això...

Ramon: Cada vegada més...

(PRO.OBS.6.2)

En el primer extracte, la Teresa identifica de nou l'objectiu de participar: complir uns drets i deures, però n'incorpora un de nou: la participació com a mecanisme per a formar part d'un col·lectiu. Aquest objectiu també s'observa en les transcripcions de les classes del Ramon. A la classe del Ramon, una alumna seva també identifica un altre objectiu relacionat amb aquesta proposta: participar per aprendre.

Així doncs, respecte els objectius cal esmentar que el professorat identifica objectius propis de la proposta de Participació Orientada a l'Estabilitat i de la proposta Orientada al Benestar, però no s'han trobat objectius explícits vinculats a la Participació Orientada al Canvi i a la justícia social.

Els mecanismes de participació que he identificat en les observacions compleixen les següents característiques: (1) són mecanismes que compleixen la legalitat i que estan institucionalitzats, i (2) els mecanismes de protesta es deixen com a última opció. A continuació se'n mostren alguns exemples:

Maite: No estàs gens enfadada! Penses que has de resoldre-ho d'una manera molt civilitzada però la dona ha de reclamar els seus drets!

(PRO.OBS.2.1)

Teresa: Què passaria si no es traguessin les escombraries del carrer?

Noi: Però... fer una manifestació perquè no passen els de les escombraries?

Teresa: Eh! Tse...

Noia: Al darrera de casa meva hi havia contenidors i feien pudor... i van fer una manifestació i ho van canviar...

Teresa: Una manifestació és el més visible, però es poden penjar pancartes o recollir firmes...

(PRO.OBS.4.1)

En els extractes, la Maite avoca per una participació "civilitzada" i que compleixi la legalitat vigent i els drets humans. En aquest sentit, s'ubicaria en una proposta de Participació Orientada a l'Estabilitat o de Participació Orientada al Benestar. La Teresa, per altra banda, no entra a determinar cap criteri però sí que desvia l'atenció d'un mecanisme de participació clarament de protesta a altres mecanismes de tipus comunicatiu.

A grans trets, a partir de les dades de les quals es disposa, existeix una gran divergència entre el professorat sobre la proposta de participació que explicita a les seves aules. Sembla però, que la proposta de Participació Orientada al Canvi i a la justícia social és minoritària a les aules, i només la Judit sembla aproximar-se a aquesta proposta en algun dels seus comentaris.

1.1. Els objectius.

A l'enquesta PRO.ENQ.1 no es van demanar quins eren els objectius que tenia en compte el professorat de cara a ensenyar a participar. No obstant això, l'anàlisi de les observacions (PRO.OBS.1-6) m'han permès identificar, a partir de les pràctiques dels i les docents, quins eren els seus principals objectius. A continuació mostro el resultat d'aquesta anàlisi.

Taula 17. Els objectius conceptuals que s'ensenyen.

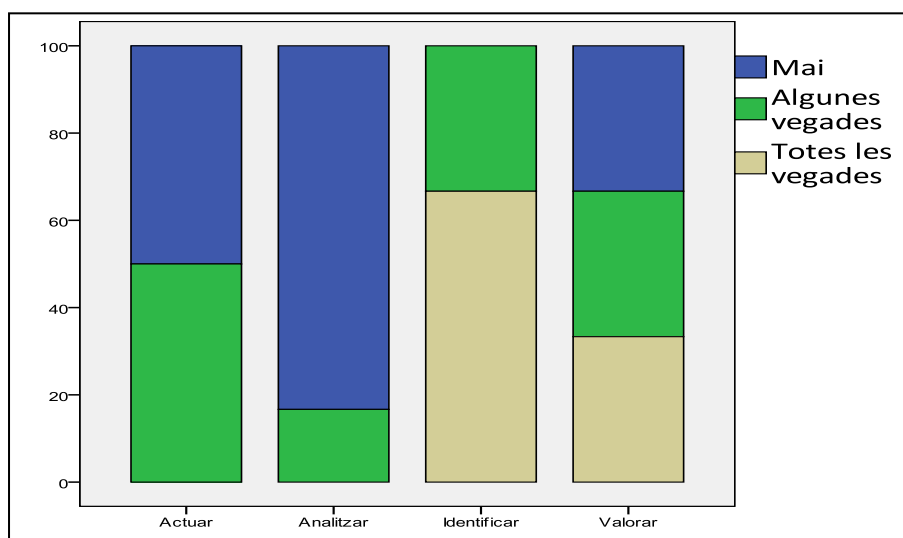
Objectiu	Docent	Tipus d'objectiu				Relació amb els materials
		Identificar	Analitzar	Valorar	Actuar	
Identificar i analitzar el paper dels mitjans de comunicació en democràcia	Judit	X	X			No hi ha relació
Identificar i valorar la complexitat dels conflictes mitjançant la representació d'uns casos	Antònia	X		X		Estan relacionats
Identificar l'escalada d'un conflicte	Sílvia	X				Estan relacionats
Identificar i valorar els mitjans i els motius pels quals es requereix la participació	Teresa	X		X		Totalment relacionats
Identificar els conflictes entre diferents drets mitjançant la representació d'un conte	Maite	X				Estan relacionats
Identificar i valorar els mecanismes de participació generats per les xarxes socials	Ramon	X		X		Totalment relacionats
Valorar la participació individual i col·lectiva	Ramon			X		Totalment relacionats
Identificar els mecanismes de suport a les associacions de les institucions locals	Antònia	X				Estan relacionats

Part IV. Com es pot ensenyar i aprendre a participar críticament?

[Bloc temàtic 2: L'ensenyament. Cap. 8. L'ensenyament a les aules]

Identificar i valorar la participació de l'alumnat en la vida del centre escolar	Teresa	X		X		Estan relacionats
Identificar i analitzar el teixit associatiu de Barcelona	Judit	X	X			Estan relacionats
Identificar el concepte i les característiques de les associacions	Maite	X		X		Estan relacionats
Identificar i valorar les associacions	Judit					
Identificar els possibles mecanismes per resoldre un problema mitjançant una associació	Sílvia	X				Estan relacionats
Crear una associació fictícia (3)	Sílvia, Maite, Judit				X	Estan relacionats
Valorar el treball fet durant el curs	Antònia			X		No hi ha relació

Gràfic 14. Els objectius conceptuals que s'ensenyen d'acord amb les PRO.OBS.1-6.



Tal i com es mostra en el gràfic, el professorat utilitza essencialment objectius relacionats amb la identificació dels continguts, seguits dels objectius relacionats amb la valoració. En canvi, utilitza menys els objectius d'actuació i encara menys els d'anàlisi.

Cal destacar que d'acord amb el que es mostra a la taula 12 bona part d'aquests objectius estan totalment o parcialment relacionats amb els materials de l'AP.

Passo ara a enumerar algunes de les pràctiques sobre les quals s'han inferit els objectius aquí esmentats.

Teresa: Bé, ... quins drets tenim?

Alumne: Els que vam dir ahir!

Teresa: Però quins són? No els teniu recollits... (apunta a la pissarra: dret a l'educació, dret a la sanitat, dret a la igualtat, dret a la llibertat d'expressió, dret a la vida, dret a créixer física i mentalment de manera sana).

(PRO.OBS.4.1)

Ponent (treballadora de l'Ajuntament): Us he portat un llistat amb totes les entitats que hi ha ara... Fem servir material senzill perquè s'ha de renovar molt... Tot i que crec que a nivell juvenil, crec que tenim una mancança... no sé si en l'Audiència Pública... A Sants falta que hi hagi una política de joves per afavorir les entitats... No sé si en l'Audiència Pública, podeu dir-ho... Però el tema del jovent està una mica abandonat!

(PRO.OBS.1.2)

Ramon: Vosaltres veieu el poder de les xarxes socials? Aquí a Espanya han aconseguit una cosa! Que té a veure amb la TV...

Alumne: A tele5?

Ramon: Sí, molt bé...

Alumne: La Noria?

Ramon: (Fa preguntes de l'estil qui va ser, què va passar i quines conseqüències va tenir l'exemple posat. El cas de la mare del presumpte implicat en l'assassinat de la Marta del Castillo).

(PRO.OBS.6.2)

Com s'observa en aquets fragments, el professorat utilitza diferents mecanismes per treballar objectius relacionats amb la participació: identificar els conceptes, portar persones externes que els identifiquin o establir un diàleg socràtic amb l'alumnat perquè siguin ells mateixos qui identifiquin els continguts. També com s'observa en el cas 2 (PRO.OBS.1.2), a vegades el professorat o les persones externes barregen la identificació dels continguts amb la valoració dels mateixos (tot i que no es demana a l'alumnat que contribueixi a aquesta valoració).

A continuació identifico alguna de les escasses pràctiques de les quals s'han inferit objectius vinculats a l'anàlisi:

Ponent (Rosa Calaf, periodista, en una conferència a l'alumnat): (Posa fragments de notícies). Com a persones lliures que som tenim tot el dret de rebre una informació acurada i responsable" (...) "Potser ens han construït la nostra opinió des de fora".

(PRO.OBS.5.1)

Judit: Vamos a abrir una página... El Consell d'associacions de Barcelona a www.cab.cat. Si miramos allí... A ver, mirad la página, por favor... Si la abríis por ahí...

Alumna1: ¿Es esta?

Judit: Sí, es esta... ¿Qué veis en la portada? ¿Hay propuestas ahí?

Alumna1: Enfortir associacions per enfortir Barcelona...

Judit: Vale, esto es un congreso... que nos dice que están activos...

Alumna2: ¿Qué objetivo tiene la página?

Judit: Informar y facilitar la comunicación entre las asociaciones y con las personas que participan... ¡Eix! La gente debe tener objetivos, participar, una manera de organizarse... Si vais a la 3ª, va... ¿Qué dice?

Alumna1: Llista d'associacions i com ser membre...

Judit: Ens parla de cómo asociarse y habla de tres tipos de entidades... Abrid la primera... Se abre una lista de muchos... ¿Cuál es el primero? El Consell de la Joventut de Barcelona... La afinidad de este es los jóvenes... que quieren hacer cosas, tienen propuestas... quieren mejorar... la sociedad para el bien común... Entrad en ella... Veis un semáforo, en él vamos a participar...

(PRO.OBS.5.2)

Com es pot veure en els exemples, les dues pràctiques corresponen a una mateixa docent (Judit). En aquest cas, la primera consisteix en l'assistència a una conferència on la ponent va posar diferents notícies per identificar i analitzar la influència dels mitjans de comunicació en la creació d'opinió. S'ha considerat que l'activitat també pretenia analitzar el contingut donat que la ponent va emprar diferents recursos que donaven diferents punts de vista sobre el tema.

En la segona pràctica, la professora va incitar el seu alumnat a analitzar el contingut d'una font externa (la web de les associacions) a fi que pogués identificar diferents punts de vista sobre el contingut de l'associacionisme, fer una anàlisi i extreure'n les seves pròpies conclusions.

Pel que fa les pràctiques de les quals s'han inferit objectius vinculats a la valoració, a continuació se'n mostren uns exemples:

Teresa: A veure... La nostra participació ha de ser igual o diferent que la dels adults...? A veure, Pol?

Alumne1: No ha de ser diferent perquè tenim en general drets i deures molt semblants...

Alumna1: Però ho hem de fer en els àmbits que ens corresponen...

Teresa: Marta, vols dir algo?

Alumna2: Hem de participar... però no en les mateixes coses...

Alumne1. Sí, però no podem votar...

Teresa: L'altre dia dèieu diferent perquè no us deixem fer varies coses... Però ho podreu fer un dia... Quan tingueu 16 anys podeu donar sang o fer de voluntaris... I estem posant les llavors...

(PRO.OBS.4.2)

Judit: bueno, como principios ya está... Descripción... ¿de dónde nace? Nosotros... y a ¿quién va dirigido? ¿A alumnos de otros centros?

Alumna1: Mejor empezar con nosotros...

Judit: ¿A todos los del centro?

Alumne1: Solo ESO...

Alumna2: Solo segundo ciclo... los otros son muy pequeños...

Alumna3: Pero les va bien...

Alumna2: Sí, pero tienen actitudes de primaria...

Judit: ¿Qué queréis decir?... ¿que van jugando?

Alumna3: Depende de las pelis...

(PRO.OBS.5.3)

Com s'observa en el primer exemple, a vegades el professorat fa que l'alumnat valori els continguts al mateix temps que els identifiquen. En aquest cas, la docent

pregunta a l'alumnat si la seva participació ha de ser igual o diferent a la dels adults i després d'obtenir les opinions de l'alumnat acaba identificant un element: amb 16 anys ja poden participar en determinades activitats.

En el segon cas, l'alumnat valora el públic al qual es dirigirà una associació que estan creant. Com s'observa, la valoració no es fa sempre sobre la totalitat del contingut (les associacions) sinó sobre alguns elements en concret.

Finalment, les tres pràctiques que s'han relacionat amb objectius d'actuació són molt similars. En els tres casos, les docents tenien com a objectiu que el seu alumnat creés una associació fictícia. A continuació se'n mostra un extracte:

Sílvia: Imagineu que viviu en un edifici i davant hi ha un parc infantil i cada vegada està més brut...

Alumna1: ¡Esto pasa en el mío!

Alumne1: No hay dinero para nada...

Sílvia: Vosaltres tres, organitzareu una associació i inventareu un nom correcte amb educació...

Alumnes: (parlen tots)

Sílvia: Pse! Pensareu què podeu fer, com, a on, estareu imaginant per donar una solució al problema... Us deixaré una estona per pensar... 15 minuts... No vull crits ni esverament... i després hi haurà un portaveu de cada grup que exposarà el seu projecte...

(PRO.OBS.3.2)

En l'exemple, la irrealitat d'aquesta actuació posa en dubte si realment es tractava d'un objectiu d'actuació. En el cas de considerar-se que la irrealitat d'aquestes activitats fa que no sigui un objectiu d'actuació, estariem parlant que cap dels i les docents en cap de les 14 sessions observades es va plantejar cap objectiu d'actuació.

Així doncs, a mode de resum, el professorat tendeix a destacar clarament els objectius relacionats amb la identificació, mesclant a vegades aquests amb objectius més vinculats a la valoració. En altres paraules, es barregen fets i conceptes amb opinions (tant del professorat com de l'alumnat). Per altra banda, únicament una dels sis docents ha utilitzat alguna pràctica que es relacionava amb l'anàlisi, fet que dóna un escàs pes a aquest tipus d'objectius. Finalment, els docents sí que treballen amb objectius vinculats a l'actuació però ho fan a mode de simulacre.

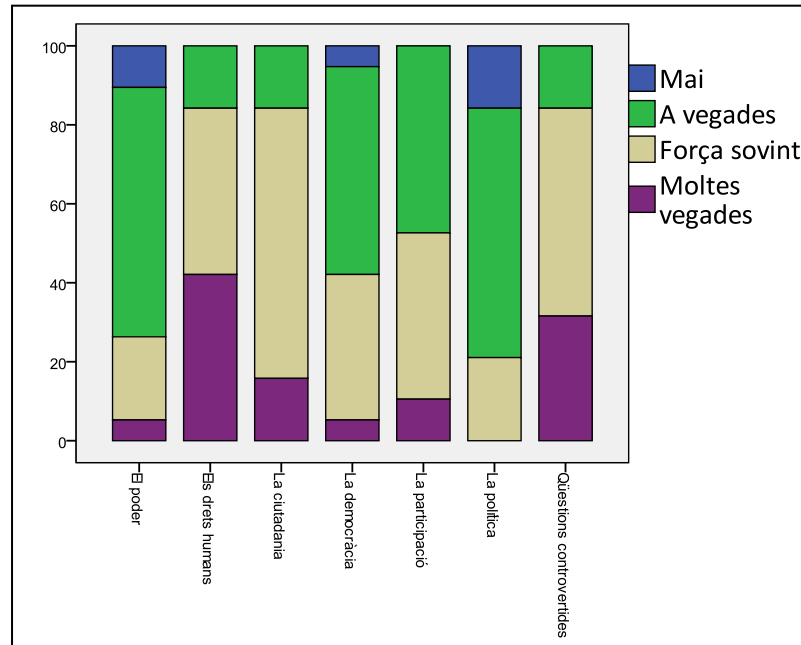
1.2. Els continguts.

1.2.1. Els continguts conceptuals.

Tal i com s'observa en el següent gràfic, els continguts que més ensenya el professorat són els drets humans seguits de les qüestions controvertides i la ciutadania. En canvi, el professorat ensenya poques vegades continguts vinculats amb la política i el poder. Pel que fa als continguts directament relacionats amb la participació i amb la democràcia, la meitat del professorat afirma ensenyar-los

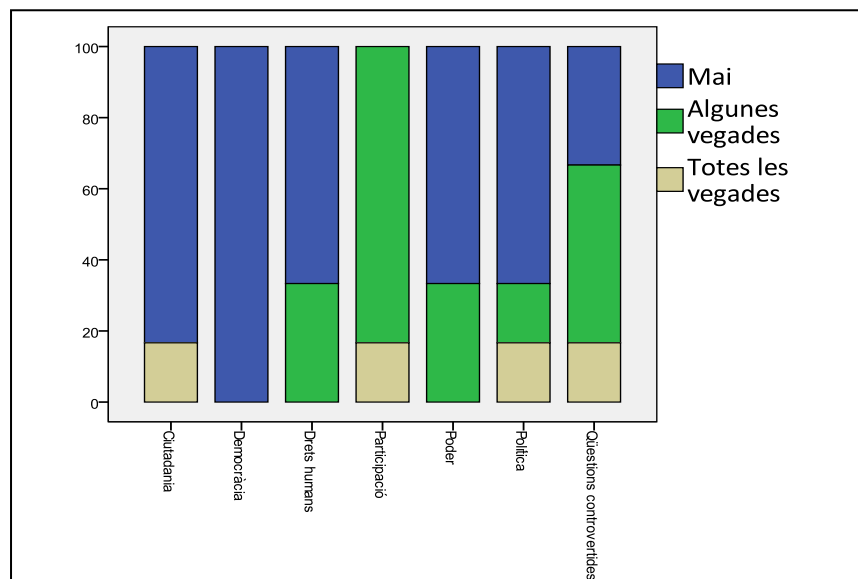
moltes vegades o força sovint, mentre que la resta del professorat afirma que no els ensenya mai o tant sols a vegades.

Gràfic 15. Els continguts conceptuals que s'ensenyen d'acord amb la PRO.ENQ.1.



No obstant això, si s'observen els continguts conceptuals que es van ensenyar durant les classes observades (PRO.OBS.1-6.1-3), la selecció d'aquests és una mica diferent.

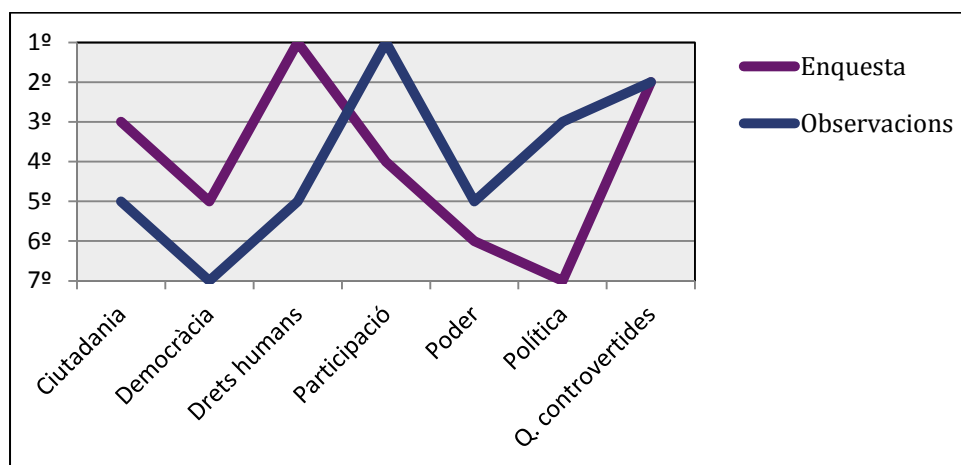
Gràfic 16. Els continguts conceptuals que s'ensenyen d'acord amb les PRO.OBS.1-6.



D'acord amb les observacions realitzades, el contingut conceptual més ensenyat pel professorat és la participació, seguit de les qüestions controvertides, la política i el poder i els Drets Humans.

A continuació es mostren les principals diferències entre les diferents tècniques de recollida de dades:

Gràfic 17. Comparació de la selecció de continguts conceptuals en base a les dues tècniques de recollida de dades. Els continguts més seleccionats es troben en la posició 1 de l'eix d'ordenades i a mesura que es treballen menys en disminueix la posició.



Com s'observa en el gràfic, d'acord amb l'enquesta el professorat ensenya especialment drets humans, qüestions controvertides i ciutadania mentre que d'acord amb les observacions s'ensenya especialment participació, qüestions controvertides i política. Passem ara a observar alguns exemples de l'ensenyament d'aquests continguts que poden ajudar a clarificar aquestes incoherències.

Maite: A veure, per què som una associació?

Alumne1: Per fer allò que ens agrada...

Maite: No fa falta ser una associació per fer allò que t'agrada.. A mi m'agrada la tele i no sóc de cap associació de teleconsumidors...

Alumna1: Per participar més...

(PRO.OBS.2.2)

Teresa: Què podríem fer nosaltres i a què ens comprometem?

Alumna1: A participar més...

Alumne1: Ens podem comprometre a informar-nos més...

Teresa: (Ho apunta a la pissarra). Hi havia una altra mà aixecada?

Alumne2: Aportar idees noves... i són també activitats de classe?

Teresa: Jo entenc que és del centre...

(PRO.OBS.4.2)

En aquests dos casos, el contingut conceptual essencial és la participació, ja sigui en forma d'associació o en forma de la participació dels joves. El contingut està

totalment vinculat als continguts propis dels materials de la proposta XVII de l'AP. D'aquesta manera, sembla que el professorat observat selecciona més freqüentment aquest contingut del que s'havia manifestat en l'enquesta, no perquè els seleccionin ells realment, sinó perquè són els continguts establerts pels materials. Això també explica que, d'acord amb les enquestes, el professorat seleccioni més freqüentment continguts com els Drets Humans, la ciutadania i la democràcia que no han aparegut en les observacions. En ser aquests continguts poc destacats en els materials, la seva presència a les aules també és menor. Per altra banda, el fet que es treballin continguts de política sembla tenir una lògica diferent:

Ramon: Però amb què està descontenta la gent?

Alumne1: Amb la política?

Ramon: I amb què més?

Alumne2: Amb el rei!

Ramon: Això també és política! I amb els bancs estan contents? (...)

Ramon: Què passa amb la gent que no pot pagar la hipoteca?

Alumne1: Els embarguen!

Ramon: Doncs això no és política, o en tot cas és política econòmica!

(PRO.OBS.6.1)

Tal i com s'observa en l'exemple, no és que el mestre hagués seleccionat específicament treballar la política, però en tractar determinats temes com l'economia, el descontentament de la gent o les associacions, l'alumnat relaciona aquestes temàtiques i el professorat ha de clarificar conceptes. D'aquesta manera es pot dir que no s'ha produït una selecció del concepte política, sinó que aquest ha emergit a les aules, portat pels mateixos alumnes. A més a més, també emergeix un altre contingut: el poder, però en aquest cas el mestre no fa cap aclariment al respecte. Aquest mateix fet sembla succeir amb les qüestions controvertides, els materials gairebé no en parlen, però acaben sorgint a les aules per la relació dels conceptes estudiats amb els temes d'actualitat. Veiem-ne un exemple bastant clar:

Alumne1: Com és que hi ha associacions que es permeten? A Alemanya tota associació nazi està prohibida i aquí no!

Ramon: Sí, però les associacions es poden muntar sempre i quan no atemptis contra la constitució i la llibertat de les persones!

Alumne1: Jo estic en contra de la censura... Però a vegades sí...

(PRO.OBS.6.2)

Com s'observa a l'exemple, apareix una qüestió controvertida a l'aula –els límits de la llibertat d'expressió- que no ha estat planificada pel docent, sinó que és un alumne qui relaciona conceptes i introdueix el contingut a l'aula.

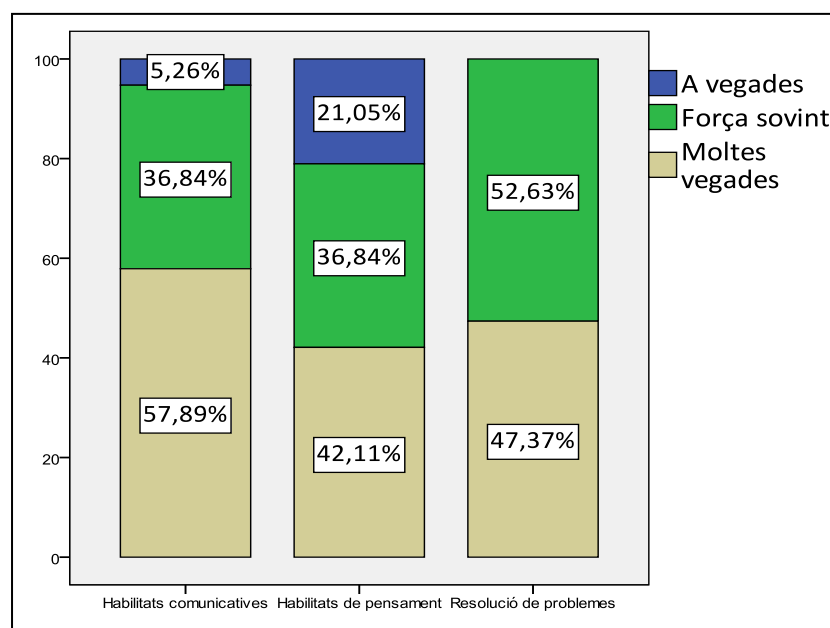
Recapitulant sobre l'ensenyament de continguts conceptuals: (1) els materials semblen determinar la selecció de continguts conceptuals, de tal manera, que la participació –que és un contingut que el professorat afirma treballar poc- es treballa de manera més clara quan apareix en els materials didàctics; (2) els alumnes porten a les aules alguns continguts com la política o el poder per la seva relació amb les

altres temàtiques i amb l'actualitat. En aquests casos, el professorat opta per donar aquests continguts de manera ràpida i no planificada o per ignorar-los.

1.2.2. Els continguts procedimentals.

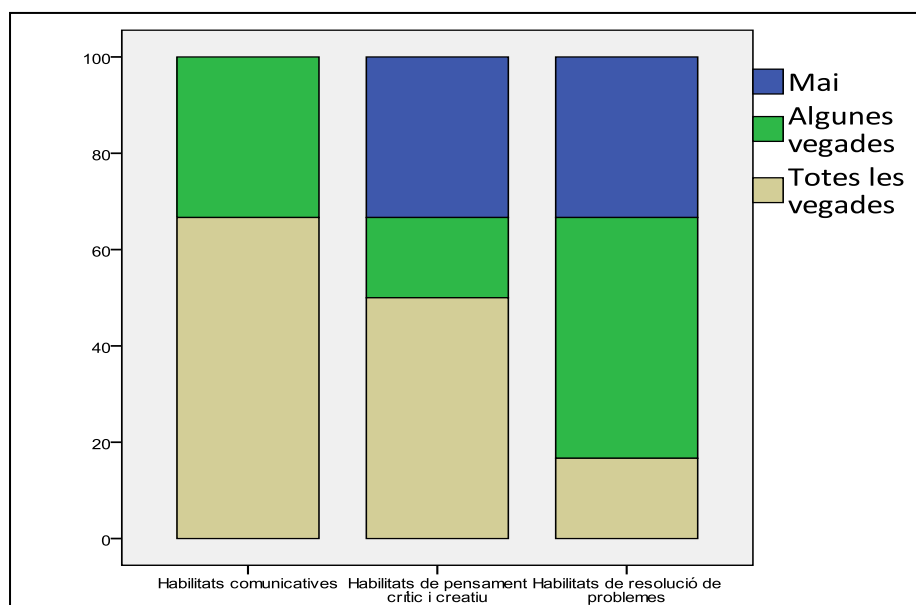
En relació amb els continguts de tipus procedimental, tal i com s'observa en el següent gràfic, el professorat afirma ensenyar moltes vegades o força sovint (en la majoria dels casos) les habilitats de resolució de problemes (aquí s'inclou la identificació de problemes, el plantejament d'hipòtesis, la identificació de fonts d'informació i la proposta d'alternatives), les habilitats comunicatives (aquí s'inclouen els continguts d'explicació del problema, l'opinió personal, el debat i la construcció i comunicació de l'opinió personal) i les habilitats de pensament crític i creatiu (aquí s'inclouen els continguts de contextualització, anàlisi de les fonts, identificació dels punts de vista i l'avaluació del treball fet). Potser aquestes darreres són les que menys s'ensenyen, doncs un 21,05% del professorat afirma ensenyar-les només a vegades.

Gràfic 18. Els continguts procedimentals que s'ensenyen d'acord amb la PRO.ENQ.1



En analitzar els continguts procedimentals que s'han observat a les aules el gràfic és el següent:

Gràfic 19. Els continguts procedimentals que s'ensenyen d'acord amb les PRO.OBS.1-6



En aquest cas, i a diferència del que succeïa amb els continguts conceptuals, no s'observen moltes divergències entre el que el professorat afirma i el que s'ha observat. Potser únicament destacar que s'han observat diferents classes en què no es treballaven ni les habilitats de pensament crític i creatiu ni les habilitats de resolució de problemes, quan únicament un 21% del professorat va afirmar no treballar mai les primeres i cap dels i les professores enquestats va dir que no treballava mai les habilitats de resolució de problemes.

Sí que es treballen, en canvi, les habilitats comunicatives. A continuació mostro alguns exemples sobre com es treballen aquestes:

A continuació passarem a exemplificar alguns d'aquests continguts treballats, començant per les habilitats comunicatives:

(Un alumne diu el títol, l'ha memoritzat)

Maite: Ho has dit bé, però és un títol i ho has de dir a poc a poc...

Alumne1: (torna a dir-ho)

Maite: Molt bé

Alumne2: (un altre llegeix)

Maite: Molt bé, però ho has d'explicar com si fos a gent que no ho sap...

Alumne2: (torna a llegir).

(PRO.OBS.2.1)

Alumna1: Sí que som bastant dinàmics i participatius...

Alumne1: Què vol dir dinàmics?

Antònia: Molt bé Carles, què vol dir dinàmics, Ona?

(PRO.OBS.1.3)

Alumna1: Jo tinc una pregunta, allò dels suros aquells... allò de les retallades, és per fer una manifestació?

Teresa: No... és per fer una concentració... nosaltres no convoquem a ningú, de manera individual tothom tria...

Alumna1: Nosaltres creiem que no esteu fent res... Si no ho feu a horaris de classe no feu res... Ma mare la lia...

Teresa: Vosaltres a vegades us oblideu que tenim la pressió de l'Estat i de les famílies, per tant...

Alumna1: Però la gent no pot ser tant egoista... Si us estant baixant el sou...

Teresa: Però avui en dia, ser funcionari ens veuen com privilegiats...

(PRO.OBS.4.2)

En els fragments, les docents treballen les habilitats comunicatives essencialment des de tres perspectives: (1) la comunicació i l'expressió oral, (2) la comprensió i (3) el debat amb altres persones. En el primer cas, la professora intenta que el seu alumne s'expressi correctament, en el segon cas, la mestra intenta que el seu alumnat compregui nou vocabulari. En el darrer exemple, la professora estableix un debat amb una alumna i tot i que aquest és improvisat, es pot entendre que l'alumna també aprèn a debatre i argumentar. Per altra banda, cal destacar que no he observat casos en què les habilitats comunicatives s'ensenyessin mitjançant l'explicació d'un problema o situació.

A continuació mostro dos exemples d' habilitats de resolució de problemes:

Sílvia: Imagineu que viviu en un edifici i davant hi ha un parc infantil i cada vegada està més brut...

(...)

Sílvia: Vosaltres tres, organitzareu una associació i inventareu un nom correcte amb educació... ¡Pse! Pensareu que podeu fer, com, a on, estareu imaginant per donar una solució al problema... Us deixaré una estona per pensar...

(PRO.OBS.3.2)

Judit: ¿Teresa, vas a ser moderadora? ¡Pues cierra el ordenador!

Alumna1: ¿Pueden ser cuatro?

Judit: ¡Es un exceso! Me parece mucho... Podéis hacer un cuarto de hora 2 y un cuarto de hora 2... Bueno, las 4 moderadoras se reúnen en un ordenador... y a buscar qué es un debate y cómo se modera... en internet... El debate va sobre qué tipo de asociación... y debemos decidir si es simulación o realidad...

(PRO.OBS.5.3)

Els dos exemples són significatius de com es treballen els continguts vinculats a la resolució de problemes. Per una banda, a vegades es treballen a partir de la generació d'hipòtesis, com és el primer exemple, en el qual la professora demana a l'alumnat que plantegi possibles solucions a un problema. En altres casos, es treballa la identificació i anàlisi de fonts d'informació, com és el segon exemple en el qual la professora incita a l'alumnat que busqui informació per saber com s'ha de moderar un debat. Així doncs, es treballen algunes de les habilitats pròpies de la resolució de problemes però no he observat que en cap cas es treballés la identificació d'un problema ni la proposta d'alternatives fonamentades.

Finalment, pel que fa les habilitats de pensament crític i creatiu, he observat diferents maneres en què aquestes són treballades per l'alumnat: (1)

contextualització de la situació i establiment d'analogies; (2) selecció i discriminació de la informació, i (3) avaluació del treball fet.

Teresa: L'altre dia dèieu diferent perquè no us deixem fer varies coses... Però ho podreu fer un dia... Quan tingueu 16 anys podeu donar sang o fer de voluntaris... I estem posant les llavors...

(...)

Teresa: Ara recollim aliments... Hi ha gent que s'ha de sensibilitzar... sobre el 4t món... Perquè normalment les recollides d'aliments són per al 3r món, però aquí a l'escola sempre ha estat per al 4t món...

(PRO.OBS.4.1)

Judit: A ver, qué cosas quiero que hagáis en esta página... Vamos a dividir la búsqueda este momento y vais a hacer un documento diciendo 1. ¿Qué es? 2. ¿Qué propósito tiene?, 3. ¿Qué reglas tienen?, 4. ¿Qué proyectos tienen?

(PRO.OBS.5.2)

Antònia: farem dues parts, una de l'AP i l'atra d'autovaloració de l'actitud... Hi ha gent que no tenia el full i ho ha fet en un full en blanc... molt bé... aquesta és l'actitud... Treballarem en grup, llegim el que hem escrit tot el grup i mirem coincidències o no.. Aspectes que hem de millorar com a grup i aspectes que fem bé...

(PRO.OBS.1.3)

Com s'observa en el primer cas, la Teresa fa analogies per relacionar conceptes. En el segon exemple, la professora intenta que el seu alumnat analitzi la informació d'una pàgina web i en el darrer exemple la mestre incideix en què l'alumnat avaluï la feina feta d'una manera ordenada.

No he identificat que el professorat afavoreixi, en cap de les observacions, la construcció d'una opinió personal o la proposta d'alternatives després de consultar diferents fonts o haver debatut algun problema o informació.

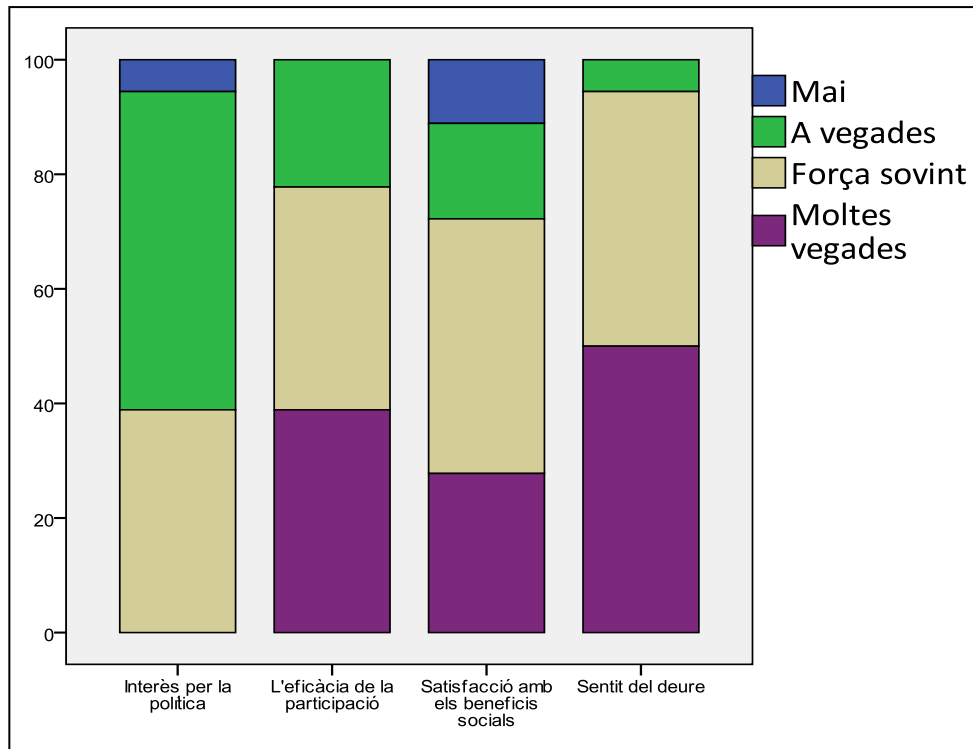
En resum, el professorat treballa freqüentment els tres tipus d'habilitats – comunicatives, de resolució de problemes, i de pensament crític i creatiu. No obstant això, no sembla que, en la majoria dels casos, es treballin d'una manera sistemàtica i que aquests continguts s'hagin seleccionat prèviament. El professorat dóna peu a la comunicació i al debat però, en canvi, treballa menys freqüentment que aquesta comunicació i aquest debat estigui fonamentat en un treball previ d'identificació de problemes, de recerca, selecció i anàlisi d'informació i d'identificació de diferents punts de vista. Cal esmentar que aquestes mateixes observacions es feien respecte als materials de la proposta XVII de l'AP, el que de nou sembla indicar que el professorat utilitza indiscriminadament els continguts procedimentals seleccionats en la proposta.

1.2.3. Els continguts actitudinals.

Finalment, en relació amb els continguts de tipus actitudinal, més del 75% del professorat afirma ensenyar moltes vegades o força sovint continguts com l'eficàcia de la participació, la satisfacció amb els beneficis socials i el sentit del

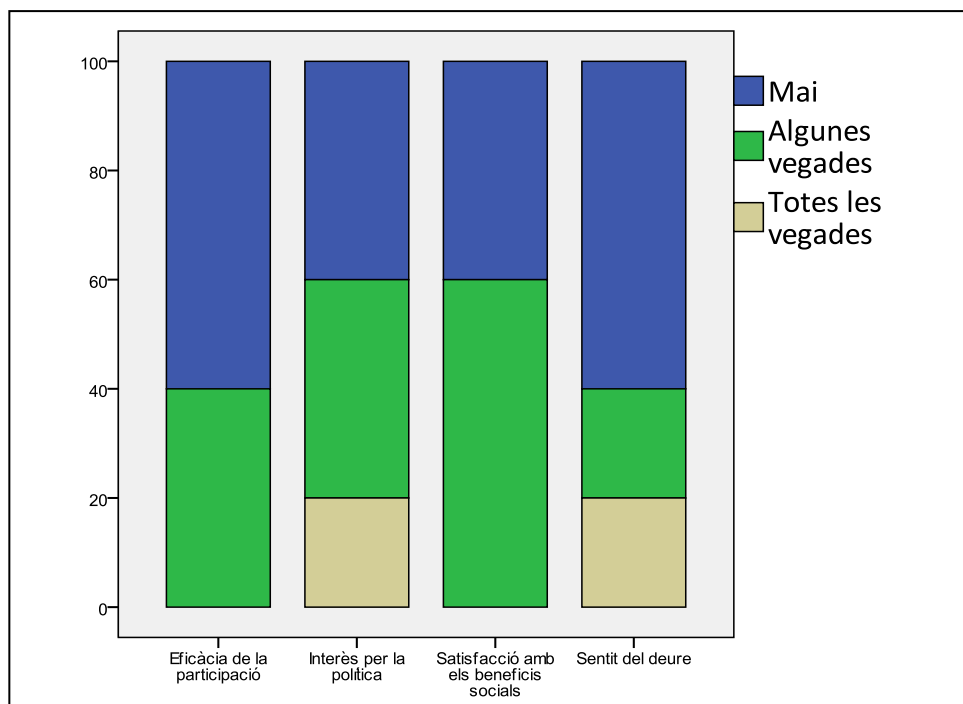
deure. En canvi, l'interès per la política és una actitud que s'ensenyava menys (el 60% del professorat afirma que l'ensenyava a vegades o mai).

Gràfic 20. Els continguts actitudinals que s'ensenyen d'acord amb la PRO.ENQ.1.



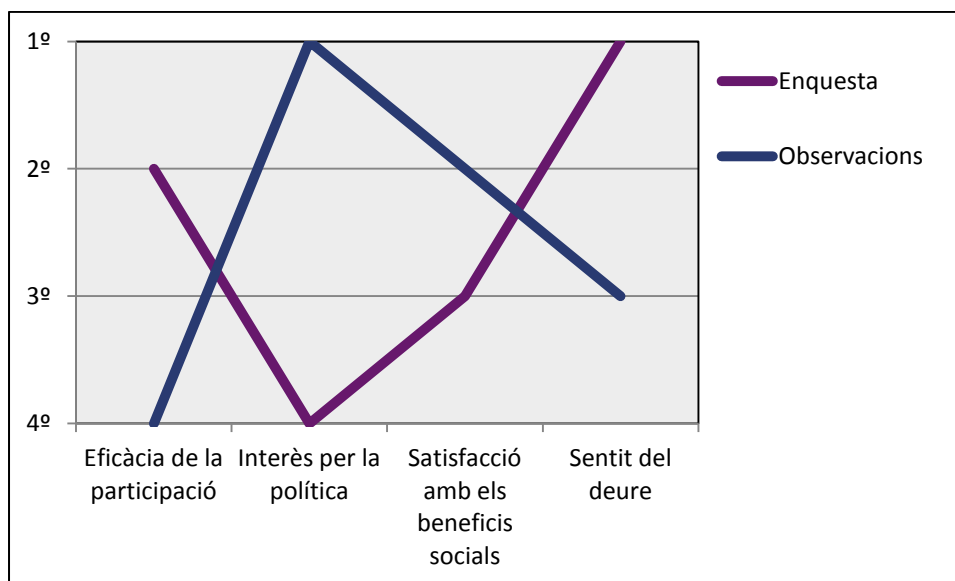
Per altra banda, els continguts actitudinals que he observat a les aules són els següents:

Gràfic 21. Els continguts actitudinals que s'ensenyen d'acord amb les PRO.OBS.1-6.



De nou s'observen divergències pel que fa les respostes de les enquestes i allò que he observat a les aules. Aquestes divergències podrien sintetitzar-se en següent gràfic:

Gràfic 22. Comparació de la selecció de continguts actitudinals en base a les dues tècniques de recollida de dades. Els continguts més seleccionats es troben en la posició 1 de l'eix d'ordenades i a mesura que es treballen menys en disminueix la posició.



El gràfic número 22 és bastant significatiu de fins a quin punt existeixen diferències entre allò esmentat pel professorat i allò observat. D'acord amb les enquestes, el professorat posava per ordre de major selecció el sentit del deure, l'eficàcia de la participació, la satisfacció amb els beneficis socials i l'interès per la política. En canvi, d'acord amb les observacions, l'ordre seria gairebé l'invers: (1) interès per la política, (2) satisfacció amb els beneficis socials, (3) sentit del deure i (4) l'eficàcia de la participació.

Passo ara a descriure alguns exemples del treball d'aquests continguts:

Alumne1: A mi no m'interessa la política!

Ramon: No? Doncs a mi sí! De moment jo la paga doble no la cobro fins al gener!
(PRO.OBS.6.1)

Judit: ¿Y qué objetivo sería?

Alumna1: Mejorar...

Judit: Mejorar la ciudad, perfecto...

Alumna2: Crear una sociedad mejor...

Judit: El bien común, no sólo el bien de uno...

(PRO.OBS.5.3)

Alumna1: Quan t'afecta, quan et sents involucrat!

Teresa: Eh! Mans aixecades

Alumna2: T'afecta...

Teresa: I si li fan al teu amic?

Alumne1: Sí, perquè et sents involucrat...

Teresa: D'acord, ens veiem o sentim involucrats...

Alumna2: T'afecta directament perquè et fa canviar alguna cosa...

Teresa: Intento que ho expresseu millor... Perquè sé que voleu dir... però us heu d'expressar millor...

Alumna2: Potser et sents que has de fer algo per ajudar a la persona...

Teresa: Potser la paraula seria actuar?

Alumne1: Et fa prendre partit....

(PRO.OBS.4.1)

He classificat el primer exemple com a treball de l'interès per la política. S'infereix que la intenció del mestre és que l'alumnat s'interessi pel tema a partir d'identificar la importància d'aquest. En aquest cas, però, el contingut emergeix de nou, no és un contingut prèviament seleccionat i preparat sinó que són respostes a les inquietuds o opinions de l'alumnat.

Els dos darrers exemples fan referència al valor de la satisfacció amb els beneficis socials. En el primer exemple, la Judit únicament identifica que un dels objectius de l'associació ha de ser la lluita pel bé comú, és a dir, intenta que l'alumnat es senti satisfet amb els beneficis socials, però només a partir d'un breu comentari. En el segon cas, en canvi, la Teresa estableix una mena de diàleg socràtic amb l'alumnat a fi que aquest s'adoni de si es sent o no se sent satisfet amb els beneficis socials i si això els i les mou a participar.

En relació amb el treball del contingut “eficàcia de la participació”, he identificat en tres casos la intenció del professorat perquè el seu alumnat entengués que la participació era eficaç. A continuació se'n mostren dos exemples.

Antònia: La tarima de la festa de final de curs, aquesta tarima ve del secretariat... veieu? Perquè l'escola forma part del secretariat...

(PRO.OBS.1.2)

Ramon: Per exemple... fa set anys, es van fer propostes perquè la gent es va passar informació pel mòbil i així hi van haver multitud de queixes contra el govern del PP...

(PRO.OBS.6.1)

Com es veu en els exemples, de nou el professorat utilitza el tema que s'està tractant per identificar continguts de tipus actitudinal: en aquest cas l'eficàcia de la participació. D'una manera intel·lectualitzada, els dos mestres intenten que el seu alumnat entengui que la participació dóna resultats i per tant tinguin actituds més properes a l'eficàcia política.

Per altra banda, una única professora identifica de manera clara el sentit del deure (tot i que d'altres docents han tractat el contingut dels drets). En concret, la Teresa diu al seu alumnat:

Teresa: En un altre grup han dit que tot dret porta un deure associat. Tu tens el dret a la participació però també és un deure social. A partir de petites coses podem extrapolar a un nivell més global.

(PRO.OBS.4.1)

Teresa: El delegat o delegada quan hi ha aquesta gent que molesta, també podria intervenir... El que passa és que teniu un concepte d'amics complicat d'entendre per a mi... Els profes tenim una reunió en què decidim, el claustre, però ara és més democràtic i és el consell escolar qui pren les decisions... Però alguns no sabeu ni qui són... però la majoria diu que és una tasca compartida...

(PRO.OBS.4.2)

Com es mostra, en els dos casos la professora està intentant que el seu alumnat adquireixi sentit del deure. En el primer cas d'una manera explícita i en el segon, d'una manera més implícita i aplicada. De nou, la docent utilitza el benentès del contingut conceptual majoritari per fer aportacions de continguts actitudinals.

Si faig un breu resum sobre l'ensenyament de continguts actitudinals puc concloure que: (1) els continguts actitudinals no es treballen amb gran profunditat i moltes vegades només s'identifiquen; (2) generalment, quan es treballen continguts actitudinals, aquest emergeixen a l'aula en forma d'opinions del professorat, no sembla que existeixi una selecció prèvia d'aquests, sinó que els continguts actitudinals treballats depenen dels continguts conceptuals que s'ensenyen; i (3) existeix una divergència entre els continguts actitudinals que el professorat afirma treballar –per ordre: sentit del deure, eficàcia de la participació, satisfacció amb els beneficis socials i interès per la política – i els que he observat a les aules –per

ordre: interès per la política, satisfacció amb els beneficis socials, sentit del deure i eficàcia de la participació.

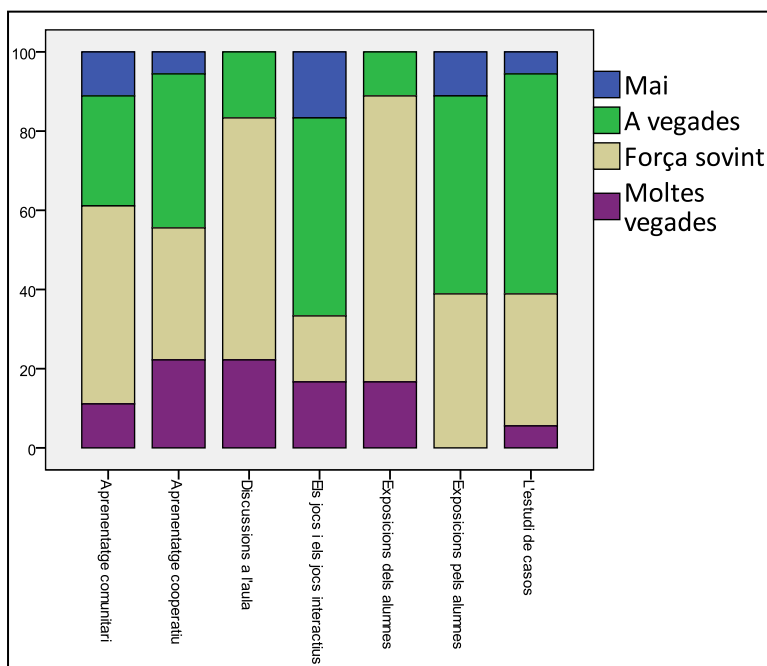
En línies generals, sobre l'ensenyament dels continguts a les aules es pot inferir que en la majoria dels casos: (1) són els materials o el currículum qui determina els continguts conceptuals i procedimentals que s'ensenyen; (2) els continguts conceptuals que s'ensenyen determinen molts dels continguts actitudinals que s'acaben ensenyant.

1.3. Les estratègies.

D'acord amb l'enquesta (PRO.ENQ.1), el professorat utilitza diferents estratègies per ensenyar a participar al seu alumnat. A grans trets, s'observa que les estratègies més utilitzades són les discussions a l'aula (un 83,3% afirma utilitzar-les moltes vegades o força sovint), les exposicions dels alumnes (gairebé un 89% afirma utilitzar aquesta estratègia moltes vegades o força sovint), l'aprenentatge cooperatiu (un 22% l'utilitza moltes vegades i un 33% molt sovint) i l'aprenentatge comunitari (un 50% afirma utilitzar-lo força sovint).

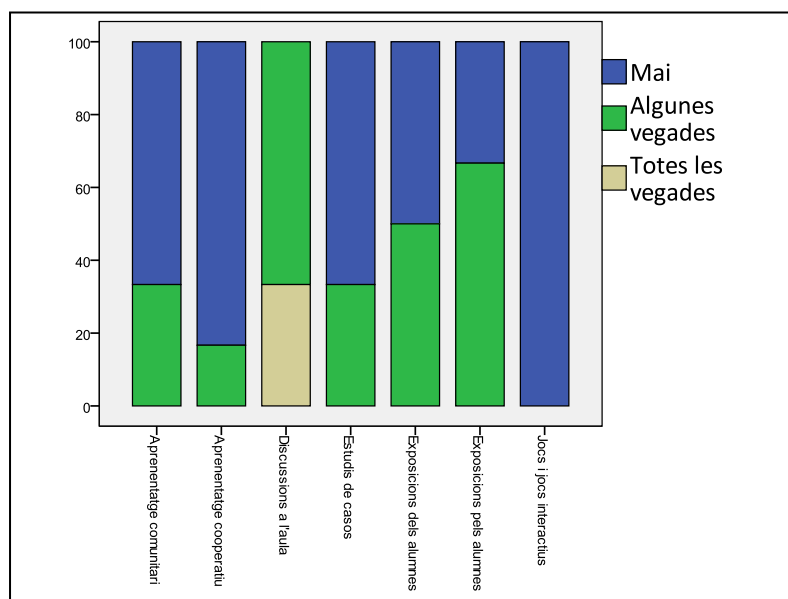
En canvi, el professorat utilitza de manera menys evident l'estudi de casos (un 60% afirma utilitzar aquesta estratègia a vegades o mai) i els discursos del professorat o exposicions pels alumnes (un 66% afirma utilitzar-ho a vegades o mai). Així mateix, el 60% del professorat afirma no utilitzar mai o a vegades els jocs o jocs interactius.

Gràfic 23. Les estratègies que s'utilitzen d'acord amb la PRO.ENQ.1.



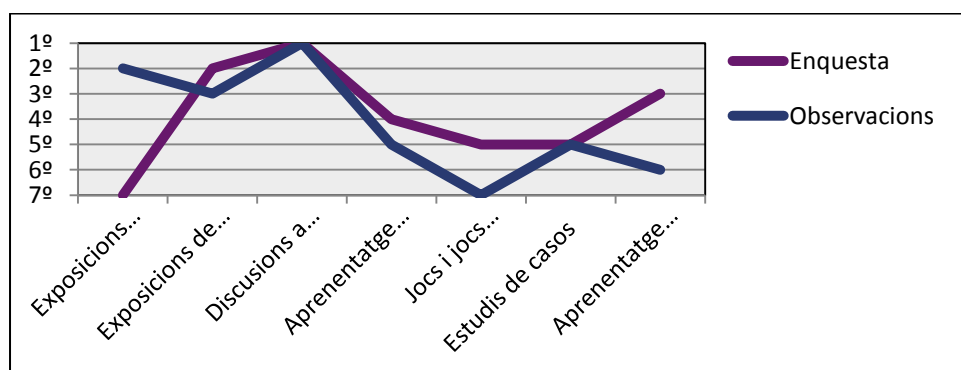
Les observacions realitzades donen resultats una mica diferents tal i com es mostra en el següent gràfic (24). Les discussions a l'aula segueixen sent l'activitat que més utilitza el professorat, però en canvi l'aprenentatge cooperatiu, l'aprenentatge comunitari, els jocs, els estudis de casos i les exposicions dels alumnes tenen un pes menys destacat. En canvi, he observat un major ús de les exposicions pels alumnes del que havia esmentat el professorat.

Gràfic 24. Les estratègies que s'utilitzen d'acord amb les PRO.OBS.1-6.



Passo ara a fer una comparació més exhaustiva i completa de les informacions obtingudes a partir de les dues tècniques de recollida de dades.

Gràfic 25. Comparació de la selecció d'estratègies didàctiques en base a les dues tècniques de recollida de dades. Les estratègies més utilitzades es troben en la posició 1 de l'eix d'ordenades i a mesura que es treballen menys en disminueix la posició.



Tal i com s'observa en l'anterior gràfic, existeix una certa coherència en algunes de les estratègies (en relació amb el que el professorat diu que fa i el que he identificat en les observacions). Les estratègies que més utilitza el professorat són les discussions a l'aula, tot i que les exposicions de l'alumnat també tenen un pes

destacat. Per analitzar aquestes dues estratègies considero oportú utilitzar els següents exemples:

Antònia: Penseu un moment, on estava el conflicte?
Alumne1: Jo crec que hi havia un pas més enllà del conflicte!
Antònia: Altres opinions? Algú ha apuntat alguna cosa més? El conflicte es resol per convenciment o perquè hi ha una autoritat?
Alumna1: Una autoritat!
Alumne1: Em sembla que es relaciona amb la complaença...
Antònia: A veure, explica't...

(PRO.OBS.1.1)

Judit: ¿Que entendemos por asociacionismo?
Alumna1: Apuntarse...
Alumna2: Conjunto.
Judit: (ho apunta a la pissarra). ¿Lo hacemos con algún fin? Hablamos de una acción y participación deben haber una reflexión, la gente se mueve por un motivo. Por ejemplo, si soy un obrero y estoy parado ¿Dónde me apunto?
Alumne1: UGT
Judit: Vale, me uno ¿para?
Alumna1: Mejorar
Alumne2: Reivindicar algo...

(PRO.OBS.5.2)

Sílvia: Acabarem amb aquesta explicació del conflicte, perquè vosaltres podeu crear i representar un diàleg, un conflicte...
Alumne1: ¿Puede tener insultos?
Sílvia: La idea seria no dir moltes paraulotes, perquè encara que estiguem rabiosos... estem en una classe... Us sembla que fem tots d'un únic conflicte i cadascú fa una evolució diferent? Qui té un bon motiu per iniciar un conflicte amb un amic?

(PRO.OBS.3.2)

Com s'observa en aquests fragments, les discussions a l'aula segueixen dos tipus d'activitats diferents⁴⁴. La primera –que correspondria al primer i al segon exemple- són discussions que segueixen la lògica del que Wilen i White (1991) anomenen conversa exploratòria, és a dir, l'alumnat reflexiona a partir dels coneixements i idees prèvies que ja tenen. També són converses del tipus diàleg socràtic (Passe i Evans, 1996), en què el o la docent pregunta, l'alumnat respon, el o la docent corregeix i torna a preguntar i així successivament. En el tercer exemple, en canvi, l'activitat és una simulació (Passe i Evans, 1996) en què l'alumnat ha d'escenificar una situació fictícia, en aquest cas, un conflicte. També en aquest segon grup de discussions vinculades a les simulacions, he observat activitats de simulacre de creació d'una associació (sobre les quals ja n'he mostrat alguns fragments anteriorment).

En les observacions he pogut veure altres activitats similars a la plantejada per la Sílvia:

⁴⁴ Per a una descripció dels tipus de discussions a l'aula, veure annex II.

Antònia: Mireu, ara la Maria us reparteix a cada taula un paperet amb un conflicte que engega i en deu minuts heu de preparar una petita representació. Podeu sortir al passadís...

(PRO.OBS.1.1)

L'alumnat exposa a la resta del seus companys i companyes la feina que realitza o a vegades també representen textos com contes.

Existeix una relació evident entre dues de les tres activitats d'aprenentatge comunitari que es presenten i les exposicions per a l'alumnat. Les dues activitats coincideixen en ser ponències de persones significatives en la comunitat (una representant del secretariat d'entitats i l'altra de la periodista Rosa Calaf). Malgrat que les dues activitats estaven plantejades com a activitats de contacte amb la comunitat (Jones, 1975), ambdues acaben sent discursos de les ponents en què l'alumnat gairebé no participa. Veiem-ne un exemple:

Ponent: Però formar part del secretariat no implica pagar... Això permet que hi ha projectes que es poden fer conjuntament amb diferents activitats. Per exemple alguns dels projectes compartits són l'ús social del català que es fa el correllengua i les converses en català... També les taules interculturals, les taules de gent gran, la de cultura popular, la d'esport i la de temps de barri i temps educatiu compartit que coordina les AMOES... Jo aquí ara us he posat algunes de les comissions del secretariat (descriu les fotos)

Alumnat: (Badalls. Una nena fa una trena a una altra).

(PRO.OBS.1.2)

Per altra banda, cal clarificar que la resta d'exposicions per als alumnes no tenen l'estructura de classes magistrals sinó que són moments en què el professorat fa una introducció a uns determinats conceptes i pren ell o ella la paraula exclusivament:

Sílvia: Què farem avui? Continuem amb el tema d'aprendre a participar a la nostra ciutat i societat. A vegades no tenim tota la informació o perquè no volem tenir-la, o perquè no podem o perquè no en sabem... Perquè penseu que no us afecta... però us esteu convertint en adults... i també us afecta... A veure, si voleu aconseguir algo, com fareu més individualment o en grup? A vegades un de sol es troba indefens...

(PRO.OBS.3.2)

Pel que fa les altres estratègies, cal afirmar que no he observat cap activitat relacionada amb jocs a les aules, i que els estudis de casos són casos senzills que no s'han aprofundit gaire. Els dos estudis de casos que he plantejat tenen a veure amb el treball sobre casos de conflicte (ja se n'han mostrat exemples), en què l'alumnat ha de reflexionar causes, conseqüències i possibles resolucions als conflictes. Cal destacar que aquesta activitat està plantejada en la proposta de materials de l'AP XVII.

Finalment, en l'enquesta el professorat afirmava treballar més freqüentment amb l'aprenentatge cooperatiu. Les divergències en aquest cas es poden deure a que el professorat hagi relacionat qualsevol activitat en grup (són moltes les que s'han observat) amb l'aprenentatge cooperatiu i en canvi, des de la perspectiva d'aquesta

investigació s'entén per aprenentatge cooperatiu “aquella activitat en què l'alumnat treballa en grup però d'una manera estructurada i amb una distribució de la feina entre els grups i/o els components del grup”. L'únic exemple clar d'aprenentatge cooperatiu que s'ha observat correspon a la següent activitat:

Antònia: Treballarem en grup, llegim el que hem escrit tot el grup i mirem coincidències o no.. Aspectes que hem de millorar com a grup i aspectes que fem bé... (...)

Alumnat: (Els alumnes treballen en grup (...). Els que treballen en grup han de dir les coses que fan bé com a grup i les coses que es podrien millorar. Les havien de portar fetes i ara compartir-les amb els seus companys de grup)

Antònia: Ho sento! Temps! Som-hi i hem de ser una mica àgils... Ona! Jordi, hi ets? L'Alba (mestra en pràctiques) prendrà notes i ens ho passarà... A veure digues una frase...

Alumne1: Quan ens hi posem ho fem molt bé...

(...)

Alumne2: (un altre alumne diu una altra idea)

Antònia: Tenen relació les dues idees?

(...)

Alumnat: Sí...

Antònia: Algú té una idea que també hi podem ajuntar...?

Alumna1: Sí! Aconseguir coses, objectius...

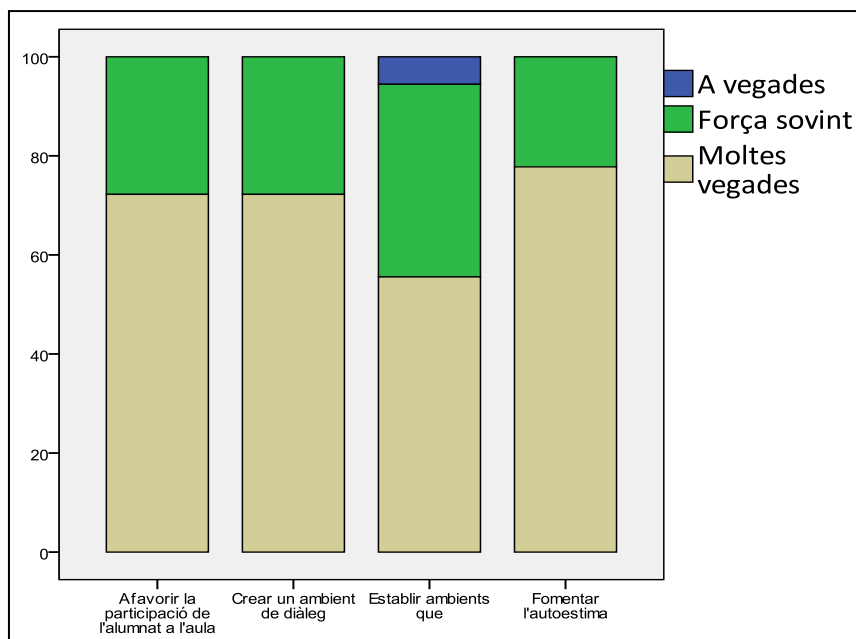
(PRO.OBS.1.3)

Recapitulant sobre les estratègies que s'empren per ensenyar a participar: les estratègies que més s'utilitzen són les discussions a l'aula i les exposicions de l'alumnat, i a vegades ambdues activitats estan vinculades. Les discussions a l'aula acostumen a ser converses exploratòries o simulacres. Per altra banda, la resta d'activitats tenen un pes menor. L'aprenentatge comunitari acostuma a basar-se en activitats de contacte amb la comunitat tot i que aquest contacte a vegades acaba convertint-se en exposicions per a l'alumnat. En molts pocs casos s'empren les estratègies d'estudis de casos i jocs, i tot i que el professorat treballa freqüentment en grup, no s'acostuma a treballar mitjançant l'aprenentatge cooperatiu.

1.4. La relació amb l'alumnat.

D'acord amb els resultats de l'enquesta el professorat dona molta transcendència al tipus de relacions que tenen amb l'alumnat a l'hora d'ensenyar-los a participar. Així, gairebé el 100% del professorat afirma que moltes vegades o força sovint afavoreix la participació de l'alumnat a l'aula i crea un ambient de diàleg i llibertat, fomenta l'autoestima i la sensació d'eficàcia d'aquests, i crea ambients en què l'alumnat estableixi sentiments de pertinença.

Gràfic 26. Les relacions amb l'alumnat.



En les observacions s'ha identificat que efectivament el professorat afavoreix la participació de l'alumnat a l'aula, crea un ambient de diàleg i tolerància i fomenta l'autoestima i la sensació d'eficàcia de l'alumnat en la majoria dels casos. Passo ara a descriure alguns exemples.

Antònia: Doncs ara no... ara relacionem, no pensem amb el que heu de llegir... Tu Irene què n'opines?

Alumna1: No ho he escoltat bé...

Antònia: Marc ho pots repetir?

Alumne1: Sí... (ho llegeix)

Antònia: Tenen relació o no? Sí, no? Hi esteu d'acord?

Alumna1: Sí...

Antònia: Algú té una idea que també hi podem ajuntar...?

Alumne2: Sí! Aconseguir coses, objectius...

(PRO.OBS.1.3)

Teresa: No em digueu "no" per abandono... A veure quins temes...

Alumnat: (Diuen temes com educació, sanitat, medi ambient, discriminació...)

Teresa: Hi ha més temes a part dels de la pissarra? Per exemple temes del barri? (ho apunta a la pissarra) Què passaria si no es traguessin les escombraries del carrer?

Alumne1: Però... fer una manifestació perquè no passen els de les escombraries?

(PRO.OBS.4.1)

Com s'observa en aquests casos, les docents insisteixen en què el seu alumnat participi a l'aula, preguntant directament a l'alumnat, fixant-se en l'alumnat que tenia intenció de dir alguna cosa i incitant-lo a dir allò que pensa, remarquant la importància que tots participin, etc. També, en bona part dels casos, el professorat intenta establir un ambient de diàleg i tolerància amb els seus alumnes i en alguns

casos concrets intenta que s'identifiquin amb el grup, creant un sentiment de pertinença a aquest:

Maite: No, a qui no faci la feina... Tenim un petit problema... Aquí tenim una persona que participava, deia coses i ara no diu res! (A l'alumne) Ets el nostre company, el nostre alumne, anima't!

(PRO.OBS.2.2)

Com s'observa, la Maite incideix en el fet que un dels seus alumnes s'ha quedat com desplaçat del grup i intenta que se senti part del grup classe a què pertany.

Així mateix, també he identificat molts casos en què el professorat intenta fomentar l'autoestima i la sensació d'eficàcia del seu alumnat a partir de valoracions positives a les respostes d'aquests:

Maite: Molt bé, però ho has d'explicar com si fos a gent que no ho sap...

(PRO.OBS.2.1)

Antònia: Això és el que us deia el paper? Jo crec que ho heu interpretat molt bé, però no heu entès bé el que deia el paper... Heu interpretat això que està escrit?

(PRO.OBS.1.1)

Sílvia: Molt correcte! Perquè heu pensat, si fem una cosa i no teniu resultats què fareu després...

(PRO.OBS.3.2)

En els exemples, s'observa que el professorat intenta en la majoria dels casos fer comentaris positius a les respostes de l'alumnat, encara que hagi de fer crítiques constructives d'allò que no s'ha fet bé. En alguns casos el professorat pot frenar aquest clima a l'aula com és el cas dels següents exemples.

Alumna1: (Diu alguna cosa)

Maite: Chao, m'has deixat acabar?

Alumna1: No, ho sento...

(PRO.OBS.2.2)

Alumna1: Hi ha decisions que no podem prendre!

Teresa: Sí, però jo tinc 60 i pico anys i hi ha decisions que no puc fer...

Alumna1: Però...

Teresa: No home...

Alumne2: Que té raó ella! Núria!

(PRO.OBS.4.1)

Sílvia: Val, una tasca que s'ha de compartir?... D'acord anem a votar!

Alumne1: No! Otro!

Sílvia: (mira el rellotge) Quantes persones voten?

Alumne1: Pues yo no voy a votar...

(PRO.OBS.3.1)

El professorat frena aquest clima obert a l'aula (que afavoreix la participació dels alumnes, el diàleg, la tolerància, les valoracions positives i el sentiment de pertinença) en els següents casos: (1) l'alumnat interfereix en l'ordre de la classe ja sigui parlant al mateix temps que el o la docent o d'un company o companya –com

és el cas del primer i el segon exemple-, (2) l'alumnat s'oposa obertament a alguna opinió o decisió del professorat –en el tercer exemple, la Teresa impedeix que l'alumna s'oposi al seu punt de vista-, i (3) les limitacions de temps fan que el professorat no permeti a l'alumnat expressar sempre el seu punt de vista –com en el darrer exemple.

Així doncs, el professorat té en compte el clima que es crea a l'aula. No obstant això, a vegades pot prescindir d'aquest clima en algunes situacions en què prevalen: (1) les qüestions d'ordre i disciplina a l'aula; (2) la imposició de l'opinió del professorat; o (3) les limitacions de temps de les activitats.

III Interpretació de les pràctiques educatives des de la perspectiva dels docents: per què ensenyen com ensenyen?

1. Els continguts.

1.1. Els continguts conceptuals.

D'acord amb l'anàlisi de les observacions d'aula, els continguts conceptuals que més s'ensenyen són la participació i les qüestions controvertides. En canvi, s'ensenyen escassament continguts relacionats amb la política, el poder, els drets humans, la democràcia i la ciutadania.

1.1.1. La participació.

El professorat entrevistat entén que és molt important ensenyar continguts directament relacionats amb la participació per ensenyar el seu alumnat a participar:

Edda: [Creus que s'haurien d'ensenyar] conceptes relacionats amb la participació, però directament amb la participació, és a dir, mecanismes de participació...

Maite: Sí! Evidentment, és a dir, aquests els primers...

(PRO.ENT.2)

El professorat entén que ensenyar continguts directament vinculats amb la participació és útil perquè contribueix a que l'alumnat conegui millor el món:

Edda: Per què creus que pot ser útil això perquè aprenguin a participar?

Sílvia: Perquè han de saber el món en el que viuen, han de saber tot el que és, doncs això, no? Doncs la manera en què està el sistema democràtic, com està establert, i han de saber que hi ha partits polítics, que hi ha tendències, ideologies... doncs, jo crec que sí... Sí, en general sí!

(PRO.ENT.3)

El professorat acostuma a relacionar els continguts de participació a la participació escolar en diferents àmbits:

Maite: Sí, cohesió de grup, elecció de delegats, problemes entre companys, conflictes entre companys, eh... (...) conflictes amb professorat, què més, què més... fem més coses... llavors... conflictes amb el medi ambient... que això també... a més a més som una escola verda... conflictes amb el medi ambient... és a dir, com hem de tractar l'aula, conflictes bàsics, com perquè s'ha de netejar la taula... Ai, la taula... L'aula! (...) com gestionem les festivitats... com preparar un Carnaval, com preparar un Sant Jordi, com preparar un amic invisible, pensant que jo faig primer i són més petits...

(PRO.ENT.2)

Teresa: ... Perquè en realitat... fan... fem unes eleccions de delegats de classe, que normalment els tutors i tal doncs els hi diem... els valors... A veure com podria ser un delegat o una delegada ideal, quins valors li exigiríeu, quina funció tindria... i fas tota una reflexió! (...) La segona votació que poden fer a la vida acadèmica és de... triar el consell escolar, que es renova cada 3 o 4 anys...

(PRO.ENT.4)

Aquesta elecció està justificada, segons el professorat, perquè els mecanismes de participació més propers són els que poden generar més interès entre l'alumnat ja que per la seva edat no s'interessen per mecanismes més allunyats:

Edda: [Com ensenyaries a participar al teu alumnat?]

Teresa: Anar veient cada àmbit més proper, tipo cercles que es van allunyant... quins són els mitjans de participació, com poder participar... el que passa és que això que estàs en una edat que són 15 o 16 anys que és... és complicat... però... ells, a veure... jo... jo el que veig, és aquestes unitats, jo crec això... primer de tot, primer això... les unitats participatives més properes, quin nivell de participació tenen, com podrien millorar la participació, i bueno seguiria una mica aquest esquema...

(PRO.ENT.4)

1.1.2. La política i la democràcia.

A grans trets, el professorat entén que els conceptes relacionats amb la política i la democràcia són importants:

Ramon: Els explicaria què vol dir [la participació], començaria amb el que vol dir democràcia, fer la diferència entre democràcia i dictadura, no?

(PRO.ENT.6)

Teresa: A veure ells han de saber valorar què és la democràcia, no? En què consisteix i això...

(PRO.ENT.4)

No obstant, la majoria dels docents considera que són continguts que no interessin gaire al seu alumnat perquè són molt joves i els queden molt lluny:

Antònia: Nosaltres treballem molts pocs temes d'història com a tal... (...) Tota l'organització social i tot això li donem molt pes... jo li dono molt pes... I a veure que no tots els grups socials estan de la mateixa manera... Què implica una cosa... que hi ha causes i conseqüències... Que la història no és mai... Més que treballar les institucions... Clar amb l'audiència et va bé, perquè treballes el que és l'ajuntament, quan parles de pressupostos, no? Les retallades i això, què et correspon a un àmbit, a

l'altre... quines responsabilitats tenen uns... Però bé... Són nanos molt petits que a vegades els queda molt lluny...

(PRO.ENT.1)

Aquesta idea de la joventut de l'alumnat no només l'expressa l'Antònia, mestra de 6è de Primària, sinó que la Maite, professora de 1r d'ESO també la comparteix:

Maite: La política... La política, a veure, en segons quines edats és difícil... Per exemple en un primer o en un segon d'ESO no coneixen ben bé com funciona la política ni què és realment... Sí que saben que hi ha partits, sí que saben que hi ha un govern... però tenen com una mena de nebulosa... Llavors potser marcar les quatre idees bàsiques, els quatre conceptes bàsics... (...)

Edda: Però llavors entens que sí que és important?

Maite: Sí, és important... I llavors a 3r o 4t d'ESO gairebé és el doble d'important, perquè en aquell moment, fins i tot ells mateixos estan molt interessats en la política. Vol dir que el que has de fer és això, és a dir, potenciar-ho i donar-los totes les armes perquè ells puguin tenir tota la informació i decidir i a batxillerat ja ni te digo...

(PRO.ENT.2)

D'aquesta manera, la Maite presenta la idea que és a 3r d'ESO quan aquests temes comencen a interessar l'alumnat i s'han de potenciar. No obstant això, la Teresa, professora de 3r d'ESO manifesta:

Teresa: A veure, ells han de saber valorar què és la democràcia, no? En què consisteix això... El que passa és que tota la teorització dels poders de l'Estat, de les institucions, i tal... doncs tu intentes fer-ho molt a nivell de casa, doncs qui fa les normes, qui les compleix... Però també els queda... A aquesta edat, jo veig que... sí que hi ha un Parlament... I inclús se saben ara els noms dels polítics... (...) Però bé, estan en una etapa dura en això, no...

Edda: O sigui, que en principi que sí que podria servir, no? Però també vols dir que és difícil que l'alumnat s'hi interressi?

Teresa: Sí, perquè és una cosa que ells veuen... A veure un alumne de batxillerat que... que Bueno... ja tens 16 o 17 anys... pues ja estàs més proper a la teva vida participativa, com a ciutadà polític total, a nivell de ciutadania... Però als grups de tercer i tal pues encara ho veuen com una cosa llunyana i ells viuen molt el present...

(PRO.ENT.4)

En aquest sentit, sembla que el professorat de l'escola obligatòria considera que el seu alumnat és massa jove i s'interessa massa poc pels continguts de política. D'aquesta manera, aquesta lògica de deixar aquests continguts per més endavant explica les poques vegades que se selecciona conscientment aquest contingut fins i tot en un context com l'AP del curs 2011/12 en què la temàtica era la participació.

1.1.3. El poder.

El professorat també entén que els conceptes relacionats amb el poder són importants per ensenyar a participar al seu alumnat. Segons la Maite, per exemple, ensenyar conceptes relacionats amb el poder és molt útil no només per entendre com és el món sinó també per poder-lo mantenir o transformar:

Maite: Sí, seria molt útil, seria molt útil... Perquè llavors a partir d'aquí... Decidir en quina manera és útil, perquè ells puguin pensar és a dir com rebatre'l o mantenir-lo, perquè no té pas de ser un poder dictatorial, és a dir, es necessita un poder perquè sinó, no ajuntem res...

(PRO.ENT.2)

L'Antònia, mestra de Primària, també entén que ensenyar conceptes relacionats amb el poder és important, però considera que a Primària s'ha de relacionar amb temes propers a l'alumnat:

Antònia: Estem a sisè i són nanos molt petits... Llavors, el que pots acostar molt a la seva realitat, doncs ho aprofites, no? El tema dels impostos, per exemple. Jo això sí que sempre faig que en un moment o un altre surti... Perquè... Bueno, tota aquesta corrent que no s'han de pagar impostos... Bueno, doncs l'escola, tenen escola perquè hi ha molta gent que paga impostos, doncs això sí que ho poden aprendre...
(PRO.ENT.1)

A diferència del que succeïa amb els conceptes relacionats amb la política, la Teresa considera que a l'ESO sí que es poden ensenyar temes relacionats amb el poder:

*Teresa: Aquest sí que els interessa molt... La legitimitat del poder i els poders fàctics o econòmics... Són conscients, eh! Aquest sí que els interessa i són conscients... no? I no solament individual, sinó... Bueno... ells pateixen la seva realitat, no? (...)
Edda: I creus que és útil, per ensenyar a participar, parlar d'aquestes coses?
Teresa: Sí! Jo crec que sí!
Edda: Per què?
Teresa: Per no deixar-se, no deixar-se reconduir... no? A partir de grups d'opinió, o a nivell de... grups de pressió... a nivell de ser crític, no?*
(PRO.ENT.4)

Com s'observa en el fragment de l'entrevista, la Teresa entén que el seu alumnat (3r d'ESO) és conscient de la incidència dels diferents tipus de poder en la seva vida i que per això aquests continguts són més fàcils de tractar. Per a la professora, a més a més, l'ensenyament d'aquests continguts és rellevant per ensenyar també esperit crític a l'alumnat. En aquest sentit, potser no seria tant transcendent per ensenyar a participar, però sí per ensenyar a participar críticament. Potser aquesta és la causa que no hagi identificat com un contingut molt seleccionat: el professorat no entén que el poder sigui un contingut directament relacionat amb la participació, sinó amb un cert esperit crític, que només es vincularia a una participació crítica.

1.1.4. Les qüestions controvertides.

La majoria del professorat considera que és important ensenyar qüestions controvertides tot i que els arguments que donen són diversos:

*Edda: I creus que això els pot ajudar d'alguna manera a que ells aprenguin a participar?
Antònia: A veure... En aquest cas, el meu objectiu no era tant que ells aprenguessin a participar però sí que tinguin un criteri...
Edda: Que tinguin un criteri a l'hora de prendre decisions?
Antònia: Sí...*
(PRO.ENT.1)

*Edda: I per què creus que és útil per ensenyar a participar?
Teresa: Bueno, perquè coneguin altres realitats i es posin en la pell d'altres persones... no?*
(PRO.ENT.4)

Maite: Perquè així es veu el punt de vista de cadascú, les idees que venen de casa... I aleshores poden... Sempre respectant les opinions de tots... canalitzar cap a la part... Treure tot allò que és bo i a més a més poder saber...(...) què opina cadascú, canalitzar-ho i a més a més si hi ha gent que està amb error, veient la visió global dels altres la pot millorar... (...) I a més a més trencar tabús, trencar tabús i trencar rumors, que això és molt important, trencar tabús i trencar rumors, perquè a vegades a la rumorologia que corre pel món, l'alumnat està molt imbuït i aleshores si ells poden, és a dir, si ells se n'adonen que hi ha una altra realitat, poden contrastar-ho...
(PRO.ENT.2)

Judit: Home, per a mi, conèixer la realitat dialècticament és imprescindible! Per tant, no tot és bonic o no tot és dolent, per tant vol dir que les coses, passen per molts motius, per moltes causes, i cal saber veure la part positiva i la part negativa que ha portat aquest procés... no? Por lo tanto, la lucha de clases...
(PRO.ENT.5)

Així doncs, el treball amb qüestions controvertides és útil, segons el professorat, perquè: (1) ajuda a conèixer els punts de vista de l'alumnat, (2) ajuda a construir una visió més científica de la realitat, (3) contribueix a generar empatia, (4) genera una visió dialèctica del món, i (5) ajuda a prendre decisions.

No obstant això, la Sílvia –professora de 2n d'ESO- manifesta un cert temor al treball amb aquestes qüestions, i considera que s'han de mantenir unes pautes que no generin massa conflictes:

Sílvia: Sí, sí... Però tenint molt clares les pautes de participació... Donant unes premisses prèvies de respecte a tothom... no? I de dir la teva... Doncs això.. Sobretot en respecte, si es pot aconseguir, és clar!
(PRO.ENT.3)

1.2. Els continguts procedimentals.

L'anàlisi que he fet de les observacions d'aula indica que la majoria de professorat utilitzava essencialment les habilitats comunicatives, després les habilitats de pensament crític i creatiu i finalment les habilitats de resolució de problemes.

1.2.1. Habilitats comunicatives.

En general, el professorat considera que les habilitats comunicatives són molt útils per ensenyar a participar el seu alumnat:

Teresa: Utilíssim! Perquè dintre de la col·lectivitat de la classe, no saben... Hi ha nanos que no saben expressar-se, no? Hi ha nanos que no parlen mai, no...
(PRO.ENT.4)

Sílvia: És útil, és útil... I sobretot... Seria molt interessant que es fes a nivells baixos perquè de vegades aprens aquestes coses quan ets adult! Quan t'han passat moltes experiències que no has sabut, doncs això, autocontrolar-te, que has dit qualsevol cosa, no? I penso que en aquestes edats agafen aquesta manera de parlar, de saber respectar-se i tal... doncs això que tindran... ja per sempre...
(PRO.ENT.3)

Judit: També, pensa que jo utilitzo les càmeres... Són un element, diguéssim de... un intermediari diguéssim... per veure tot això... només no fem ús de la càmera sinó que fem lectura de la imatge, i llavors la lectura de la imatge, és una lectura psicològica, lectura emocional, lectura social...

(PRO.ENT.5)

El professorat entén que és essencial ensenyar habilitats comunicatives per aprendre a participar, però els seus motius divergeixen perquè entenen les habilitats comunicatives des de diferents punts de vista. Per a la Teresa, les habilitats comunicatives s'entendrien com la capacitat de manifestar la pròpia opinió i no tenir por al fer-ho. Per contra, la Sílvia entén aquestes habilitats des d'una perspectiva de l'autocontrol, és a dir, de manifestar els punts de vista amb respecte. Per a la Judit, les habilitats comunicatives no tenen tant a veure amb l'expressió sinó amb la comprensió dels missatges, en ser capaç de llegir els missatges des de diferents punts de vista.

1.2.2. Habilitats de pensament crític i creatiu.

El professorat ensenya habilitats de pensament crític i creatiu tot i que com ja he dit no acostuma a fer-ho d'una manera sistemàtica. Això també es manifesta en el fet que la majoria del professorat està d'acord que són habilitats que s'han d'ensenyar per ensenyar a participar, però només una professora explica sistemàticament com i perquè ho fa. Es tracta de la Judit:

Judit: Jo normalment el que ensenyo, penso a totes les matèries que faig des de que són petits... des de que són petits, el que intento és... pensar... i pensar significa tenir una argumentació lògica, saber descriure els processos en els que vivim, saber observar tenir una percepció més objectiva, científica dels problemes que tenim... I a partir d'això eh... penso que el pensament és fonamental per a la participació, si no sé pensar no puc participar, i aleshores per a mi, passaria per aquí... O sigui per a mi ja pensar és un acte de participació perquè hem de poder saber triar les opcions que tenim i a llavors per a mi la base fonamental, sent professora de filosofia, és aquesta... començar per ensenyar a pensar... ensenyar a saber, a comentar, ensenyar a reconèixer eh... diguem... els punts de vista, les errades, lo que objectivament o científicament allò no té un valor, o està equivocat, o són errades... Per tant, participar comença pel coneixement.

(PRO.ENT.5)

Per a la Judit, doncs, el pensament és la base de la participació, tot i que he d'indicar que la proposta de participació de la Judit s'orienta més clarament al canvi i a la justícia social. En aquest sentit, per a ella, assolir un cert esperit crític i creatiu és la base de l'emancipació.

1.2.3. Habilitats de resolució de problemes.

Les habilitats de resolució de problemes també són importants segons el professorat. No obstant això, tampoc no en parlen d'una manera àmplia. En aquest cas són dues les docents que parlen explícitament:

Maite: ... si tu no saps resoldre problemes no saps després comunicar, i no pots, és a dir, i tu no pots argumentar... I una manera de participar és argumentar... I llavors si tu no tens aquestes habilitats segur que no...

(PRO.ENT.2)

Judit: A veure jo... A veure, això és més difícil de respondre... Perquè penso que jo tot el què faig no serveix per això... m'entens? D'alguna manera significa posicionar-se, d'alguna manera significa trobar orientacions, trobar camins... Però jo no penso que s'hagi de negar el conflicte, sinó tractar el conflicte i moltes vegades la classe no és prou per tractar el conflicte, perquè el conflicte no necessàriament neix a la classe, neix a la societat, neix evidentment en les situacions de precarietat que té la societat, eh!

(PRO.ENT.5)

Com s'observa en els fragments, per a la Maite, les habilitats de resolució de problemes són importants perquè són imprescindibles per exercir la comunicació i, per tant, per participar. Per a la Judit, en canvi, les habilitats de resolució de problemes s'han de posar en entredit, perquè segons la docent, a través d'aquestes es pot intentar negar un conflicte que existeix i que no es pot resoldre. La Judit entén que en comptes d'ensenyar a resoldre problemes, el professorat ha d'ensenyar al seu alumnat l'existència de conflictes i aquests s'han de posicionar, per poder participar després dintre o fora del centre.

1.3. Els continguts actitudinals.

No sembla que existeixi una selecció conscient de continguts actitudinals. No obstant això, a grans trets he identificat que el professorat tendeix a defensar o bé continguts relacionats amb el respecte i l'autocontrol (normes) o bé continguts més vinculats amb la confiança (actituds) o bé amb valors com el bé col·lectiu.

En la primera línia trobaríem les reflexions de la Sílvia i la Maite:

Maite: Respecte primer de tot: a un mateix –perquè a vegades a més a més en aquestes èpoques adolescents es respecten molt poc i llavors si tu no et respectes també ho transmetes-, respecte als altres, respecte al medi on estan...

(PRO.ENT.2)

Sílvia: El respecte mutu, el saber escoltar-se... el saber... L'autocontrol també, perquè clar, són molt arrauxats alguns, no? (...) Llavors l'autocontrol, el respecte, el torn de paraules, el fet que tothom pot dir la seva mentre no hi hagi insults, no hi hagi manca de respecte, no?

(PRO.ENT.3)

Aquestes dues docents, orientarien més els continguts actitudinals a una noció de normes de comportament, que es podrien relacionar amb la correcció a l'hora de participar –d'acord amb les propostes orientades a l'estabilitat i al benestar. En canvi, l'Antònia fa una aproximació diferent als continguts actitudinals necessaris per aprendre a participar (les relaciona amb l'eficàcia política interna):

Antònia: Sí, la confiança en un mateix i en el col·lectiu també... En educació parlem de confiança, i és un valor molt important...

Edda: Amb un mateix i amb...

Antònia: Sí... Poc pots participar si no tens confiança amb l'entorn! Llavors...
(PRO.ENT.1)

La Judit, en canvi, relaciona clarament la participació amb la finalitat d'aquesta: en el seu cas, la justícia social. Per a la docent, la participació ha d'anar acompanyada de valors associats al bé comú:

Edda: O sigui creus que ensenyar-los això [la satisfacció amb els beneficis socials] és motivar-los d'alguna manera a que participin en la societat?
Judit: Participin i ademès intentin aconseguir el bé comú, clar...
(PRO.ENT.5)

2. Les estratègies didàctiques.

D'acord amb les observacions, el professorat emprava essencialment les estratègies didàctiques de discussions a l'aula, les exposicions pels alumnes i les exposicions dels alumnes. Per altra banda, utilitza de manera molt menys rellevant l'aprenentatge comunitari, l'estudi de casos i l'aprenentatge cooperatiu.

2.1. Les exposicions per a l'alumnat.

El professorat tendeix a considerar que les exposicions per a l'alumnat, o més concretament, les classes magistrals difícilment poden contribuir a aprendre a participar a l'alumnat:

Antònia: ... És que la teoria i la lliçó del llibre no serveix, no crec que serveixi en res...
Edda: O sigui creus que la classe magistral no serveix per ensenyar a participar?
Antònia: I llavors un dia dius, com es participa? Les institucions de l'estat! Jo crec que això, no, no...
(PRO.ENT.1)

Teresa: ... Jo crec que en una classe magistral no es podria fer.
(PRO.ENT.4)

No obstant això, bona part dels docents consideren que la classe magistral o algunes exposicions més breus del professorat són útils si es combinen amb altres estratègies didàctiques i s'argumenta des de diferents posicions:

Maite: ... La classe magistral pot servir puntualment per aclarir certs conceptes molt determinats però promocionar la participació, no... (...)És a dir, potser la classe magistral serviria per fer aquell índex o aquella relació de fets importants o de... coses importants, necessàries per aprendre un tema determinat...
(PRO.ENT.2)

Sílvia: Només amb una classe magistral, "desde luego", és difícil... Però bé, a partir d'una classe magistral es pot generar un debat molt interessant... també, no?
(PRO.ENT.3)

Judit: Classe magistral, polèmic? El mestre ha de saber... El mestre ha de saber... I ha de saber comunicar i ha de saber... que els alumnes han de saber que sap... I per tant ha de fer exercici de la seva il·lustració i de la seva capacitat...

(PRO.ENT.5)

Des d'aquesta perspectiva, l'ús de les classes magistrals pot contribuir a l'ensenyament de la participació, d'acord amb les docents, ja que: (1) pot combinar-se amb altres estratègies didàctiques, (2) pot introduir i aclarir conceptes, i (3) pot contribuir a que l'alumnat respecti el seu professorat pels seus coneixements.

2.2. Les discussions a l'aula.

Les discussions a l'aula són l'estratègia més emprada segons l'anàlisi de les observacions d'aula. El professorat entén que són estratègies molt útils:

Ramon: Sí, no... I els he intentat inculcar que bé... les coses s'han de parlar... i que bé... i els hi he tret, no? Una mica el gust pel què passa pel voltant... I ho manifesten!

(PRO.ENT.6)

Maite: Sí, això per a mi és el més important... És a dir, els obliga a participar, els obliga a veure què opinen els altres i a tenir criteri, i a més a més, una cosa que es diu ordre, no es pot parlar tothom a l'hora, és a dir, hem d'establir prioritats...

(PRO.ENT.2)

El professorat entén que amb les discussions a l'aula, l'alumnat pot interessar-se pel tema que es treballa i a més a més pot participar en el si de la classe. No obstant, les docents també identifiquen algunes dificultats per emprar aquestes estratègies:

Judit: També són necessaris... El que passa és que la metodologia del debat ha anat minvant tant, que els alumnes moltes vegades els tens que ensenyar tot el rudiment des del començament... Aleshores tenim aquest problema, no? Això és un problema... No haver fet un ensenyament que utilitza el debat... I l'expressió!

(PRO.ENT.5)

Sílvia: Sí... sí... Potser sóc jo la que a vegades no faig un treball tant participatiu... No, unes teories tant participatives... De vegades tens molta informació que donar, o... perquè és la tarda estan cansats, per l'enrenou de vegades fas coses més directes... no?

(PRO.ENT.3)

El professorat entén doncs, que l'estratègia de les discussions a l'aula es veu condicionada per la competència comunicativa de l'alumnat, per l'excés de continguts i d'informacions que s'ha de donar a l'alumnat i pels problemes disciplinars d'aquests. Això fa, segons confessen algunes professores que la resta de classes –més enllà de l'AP- potser se centrin més un model tradicional de classe magistral.

2.3. Les exposicions dels alumnes.

El professorat també veu avantatges i inconvenients a les exposicions de l'alumnat. Entre els avantatges el professorat identifica que: (1) són activitats motivadores per a l'alumnat i (2) s'estableix una participació i una col·laboració entre l'alumnat:

Maite: ... És a dir, el fet que per exemple l'alumne pugui explicar la seva feina i els companys li siguin crítics...

(PRO.ENT.2)

Ramon: O sigui, amb power points, amb debats, amb exposicions orals... que també ho fem... I aleshores després hi ha un posterior debat... també fem debats... (...) Tot d'activitats molt motivadores, perquè puguin agafar la idea principal...

(PRO.ENT.6)

Els inconvenients que esmenta el professorat per a l'ús d'aquesta estratègia són molt similars als que es plantejaven per a l'ús de les discussions a l'aula. Així, de nou, la Judit entén que la gran dificultat per al treball amb aquesta estratègia és la manca de competència comunicativa de l'alumnat que al mateix temps alenteix molt les activitats i el treball de determinats continguts:

Judit: Després quan demanes a l'alumne que sigui independent i aleshores arribi a presentar, per exemple, una presentació, un projecte, un power point... veus que té moltes dificultats... Clar, no usa aquestes categories... El nostre ensenyament és especialment escrit, i escrit, mal escrit, perquè el problema de la llengua és fonamental, en català, castellà, anglès, el que vulguis... molt malament... Doncs llavors el que passa és que l'alumne no disposa de la, de les habilitats de les paraules per fer... diguéssim significatiu, o per fer un bon discurs respecte el que ha de fer... I tens que guiar-lo constantment...

(PRO.ENT.5)

2.4. L'aprenentatge comunitari.

El professorat distingeix clarament dos tipus d'aprenentatge comunitari: aquell que implica que l'alumnat surti del centre i aquell que implica que alguna persona vingui a l'aula. En aquest darrer cas, el professorat detecta alguns problemes:

Maite: També està bé... és una bona cosa, a vegades no funciona del tot bé, perquè o s'implica molt l'alumnat... és a dir, o la persona que ve s'implica molt... o queda com una mera conferència, o com una mera informació donada perquè normalment sempre pensem una cosa, és d'adult a adolescent... I a vegades aquesta comunicació no és una comunicació... Senzillament el què és, és un comunicat... Jo comunico una cosa, ells ho accepten i aquí es queda, és a dir, no hi ha un feedback...

(PRO.ENT.2)

En aquest sentit, la Maite entén que portar una persona externa a l'aula a vegades pot esdevenir un tipus d'exposició per a l'alumnat en què aquest no interacciona i per tant no participa i no aprèn. No obstant això, per a l'Antònia qualsevol tipus d'intercanvi és positiu perquè implica una certa participació:

Antònia: De fet quan amb ells hem analitzat les maneres de participació, per exemple, que famílies vinguin a fer tallers, ells troben que és una manera de participar bona... eh! Quan ells ajuden als de P3 també ho entenen... O sigui, jo crec

que tot aquest intercanvi, ells ho entenen com una manera de participar, en aquest cas en la vida del centre...

(PRO.ENT.1)

Pel que fa les activitats que impliquen que l'alumnat surti del centre, el professorat en té una visió més positiva:

Ramon: A sí! Jo sí! A més jo sóc del parer que una imatge val més que mil paraules... A través de la pràctica arribes a la teoria...

(PRO.ENT.6)

Edda: I portar els alumnes fora del centre?

Maite: Això està més bé! Perquè a més a més participen més... És a dir, en el moment en què els fas interaccionar, sí...

(PRO.ENT.2)

Teresa: Bueno, pues a veure des de l'assignatura participar... conèixer diferents... aquí ho havíem fet una vegada d'anar a veure els centres de gent més dependent... Gent gran o gent més minusvàlida que hi havia al districte... Al districte hi havia una cosa que es deia el centre Sant Jordi, també estaria bé, no? Que coneguessin altres realitats... També van venir aquí eh... Per veure realitats de vida de... i realitats que, que... no... que participar també és compartir, no? (...) Els conscienciava molt, no? De les dificultats... També pues veure, conèixer la transformació urbanística, és un barri molt actiu en aquest sentit...

(PRO.ENT.4)

Per al professorat, aquest tipus d'activitats afavoreixen que l'alumnat aprengui a participar perquè implica que l'alumnat: (1) interaccioni amb la realitat, (2) senti empatia per altres col·lectius, i (3) participi directament. No obstant, el professorat detecta moltes dificultats a l'hora d'implementar aquest tipus d'estratègies. Les més rellevants es poden sintetitzar en els següents comentaris:

Sílvia: ... Penseu que és un problema que hi ha en general a l'ensenyament espanyol que estem molt tancats, molt al nostre institut, continguts i tal i activitats a dintre... (...) Però clar això ha d'estar ben organitzat! De manera que no sigui un professor qui ho faci per voluntat pròpia sinó que el mateix institut ja dongui, saps? Ja es creïn aquestes relacions, vincles amb altres centres, institucions, escoles d'altres nivells... saps? (...) Però és lo que diem, que per fer aquestes coses necessitem espai i temps, i la realitat és que cada vegada en tenim menys... I llavors clar, volem crear uns alumnes observadors, informats, crítics... Però no tenim les condicions per fer-ho... Al revés! I llavors són idees antagonistes, no?

(PRO.ENT.3)

Teresa: ...També per mi és una manera de participar, perquè ells de coses així de districte, de teatres i coses així, no, no va... I quan anem com a escola no funciona...

Edda: I per què no funciona aquest tipus d'activitats?

Teresa: Perquè és un dia de festa... No s'ho prenen com una activitat seriosa, és un dia que van... que no tenen classe...

(PRO.ENT.4)

Judit: Depèn de la matèria que tinguem... no? Si tingués una matèria de ciutadania real, o de ciutadania com a mi m'agradaria que fos, acabaria amb voluntariat...

Edda: Amb aprenentatge-servei? O sigui en aquesta línia?

Judit: Sí, sí, sí...

(PRO.ENT.5)

Com s'observa, el professorat identifica moltes dificultats diferents a l'hora d'emprar estratègies d'aprenentatge comunitari que impliquin sortir fora del centre. Per una banda, el professorat considera que a la cultura escolar espanyola no és comú aquest tipus d'activitats i això fa que el professorat no les tingui en compte. Per altra banda, la inexistència d'unes condicions –ja sigui d'una assignatura adequada, de temps o d'espai– fa que el professorat senti que si vol realitzar aquest tipus d'estratègies ha d'organitzar-ho totalment sol i això implica un temps i uns recursos dels quals no sempre disposa. Finalment, l'alumnat tampoc està acostumat a aquestes activitats, per a ells és una excepció, i això fa que sigui una activitat purament lúdica i no acadèmica.

2.5. L'estudi de casos.

Com ja he esmentat, el professorat no utilitza gaire l'estratègia de l'estudi de casos. En aquest sentit, el professorat justifica el no ús des de diferents posicions:

Maite: Serveix per exemplificar el que s'ha fet en una classe magistral... I tampoc es pot abusar, però va bé puntualment...

Edda: I creus que contribueix a ensenyar a participar?

Maite: Sí, i tant, perquè aleshores el què ha de fer, és a dir, ells mateixos, debatre el que estan treballant...

(PRO.ENT.2)

Teresa: Sí, el que passa és que no l'exercitem gaire... Ara estem en un període... Coses que fa 15 anys s'estaven treballant a classe com per exemple exposicions, o buscar informació per l'exposició, ara estem en unes dinàmiques més de control... no? Has d'estar més controlant, una mica. A vegades... que possibilitant aprenentatges o procediments nous, no? El que delimita molt, no? L'ESO ens va enfonsar molt, eh! A l'ESO... Ara estem començant una altra vegada, Bueno ja fa cinc o sis anys... Però un "agobio", els primers anys de l'ESO van ser terribles... Perquè tot el que utilitzaves no et servia, no?

(PRO.ENT.4)

Com s'observa, sembla que la Maite mostra un cert rebuig a aquesta activitat i considera que és útil però que s'ha de fer només "puntualment". Per altra banda, la Teresa explica el desús d'aquesta estratègia per raons de disciplina i de necessitat de control de l'alumnat. La Teresa exposa un abans i un després de la reforma LOGSE, que per ella determina el pas d'unes pràctiques educatives més innovadores a unes pràctiques més de control.

2.6. L'aprenentatge cooperatiu.

El professorat sembla valorar molt positivament l'aprenentatge cooperatiu tot i el poc ús que se'n fa –almenys d'acord amb l'anàlisi previ. Per al professorat, l'aprenentatge cooperatiu és rellevant perquè ensenya valors:

Ramon: Sí, a classe el que solem fer és treballar per parelles, parelles educatives, cooperatives... aleshores que un pugui ajudar a l'altre...

Edda: I creus que això també pot fomentar que ells aprenguin a participar a fora de...

Ramon: Sí, perquè aleshores veuen també que hi ha persones que poden tenir més dificultats que altres... I aleshores hi ha el que és el valor de l'ajuda, no? Altruista...
(PRO.ENT.6)

Maite: Sí, va molt bé... I a més a més variar els grups, és a dir, anar fent torns giratoris... Perquè així aprenen a treballar això en comunitat i així veure els pros i els contres dels companys i com ells poden ajudar-los o com els altres poden ajudar-los amb ells...

(PRO.ENT.2)

Per al Ramon i la Maite, l'aprenentatge cooperatiu pot fomentar la participació perquè contribueix a que l'alumnat adquireixi uns valors altruistes. En aquest sentit, per a ells l'aprenentatge cooperatiu contribuiria a una participació orientada al benestar.

Per a la Teresa, l'aprenentatge cooperatiu té altres virtuts tot i que també té un gran inconvenient:

Teresa: Sí, grups... Les tècniques de grups, de... del Philips, de tot allò... O sigui, que vagin després tots els portaveus... Això és un procediment molt lent, que a vegades no... no disposes de temps... no? Però... jo crec que sí... que per ells a més és divertit, s'ho prenen com un joc, no? Pues ara el número 1, ara se'n va el número 2 allà, ara el no sé què... I és una manera de participar més, d'integrar grups, d'integrar les classes... I jo amb això sí que... Sí que sí...

(PRO.ENT.4)

La Teresa interpreta que l'aprenentatge cooperatiu és important per crear una certa idea de comunitat i de participació en la comunitat que també aniria en la lògica de la Participació Orientada al Benestar. No obstant, per a la mateixa docent, l'estratègia és molt lenta i això la fa inadequada en alguns casos.

3. El clima a l'aula.

D'acord amb l'anàlisi que he realitzat, el professorat té en compte el clima a l'aula a l'hora d'ensenyar a participar. Essencialment, el professorat té la intenció que l'alumnat participi a l'aula i al centre i que es generi un diàleg obert i de tolerància a l'aula:

Edda: Creus que fer del centre un petit sistema democràtic contribuiria a millorar la democràcia de fora?

Antònia: Jo suposo... Jo vull pensar que sí... El que passa és que no és veritat que es trasllada mimèticament...

(PRO.ENT.1)

Teresa: Jo crec que sí! Perquè clar, si tu estàs a classe rígid i... I sense possibilitat de donar les teves opinions o de manifestar alguna... alguna opinió en contra de la teva decisió... pues tot això també ho vas portant a sobre, no? Si no tens possibilitat mai de dir lo que penses o lo que opines, o de... participar d'alguna manera dintre del teu àmbit, acabes tenint un cargol en una closca...

(PRO.ENT.4)

Maite: Sí clar, perquè si tu els dones els mitjans perquè ells participin, és a dir, què estàs fent? Estàs fent que ells puguin, és a dir, explicar o queixar-se o manifestar qualsevol opinió, és a dir, jo els dono la plataforma perquè puguin parlar de tot allò que els anguixa o de tot allò que els preocupa o de tot allò que estan contents i ho puguin expressar lliurement... Això és una... És a dir, la llibertat la tenen absoluta, però sempre hi ha la criba, perquè tu ets l'adult...

(PRO.ENT.2)

Per al professorat, aquest clima obert a l'aula es justifica essencialment en el fet que entenen que una classe i un centre obert dóna opcions a la participació i, per tant, aprenen a participar, mentre que un centre o una aula amb un clima tancat, no crea ciutadans participatius sinó ciutadans acostumats a obeir la norma sense qüestionar-la. No obstant això, tal i com manifesta la Maite i com he analitzat a les observacions, el professorat a vegades limita aquest clima obert en funció d'un criteri propi, que la Maite anomena "criba".

Cal comentar, però, que la Teresa també manifesta que crear aquest clima obert a l'aula els suposa perdre una certa autoritat o control, fet que sembla no agradar-li molt:

Teresa: A vegades m'enfado, perquè entres a classe i els veus relaxats amb tu, no? Estan massa a gust... no? Massa a gust... Amb lo que dius... I en canvi entra una altra persona que per lo què sé, i allà estan clavats... I tu dius, home entre poc i massa... A mi també m'agradaria...

(PRO.ENT.4)

L'ENSENYAMENT: SÍNTESI I COMPARACIÓ

- I. *Recapitulació. Comparació de les diferents pràctiques en el context de l'AP.*

I Recapitulació. Comparació de les diferents pràctiques en el context de l'AP.

A continuació presento una taula en què comparo tots elements que he identificat i analitzat en les diferents pràctiques en el context de l'AP: les trobades, els materials i les pràctiques que realitza el professorat. D'aquesta manera, aquesta taula i també aquest capítol serveix de síntesi de tot el bloc 2: l'ensenyament.

Taula 18. Comparació de les diferents pràctiques d'ensenyament en el context de l'AP (als materials, a les aules i a les trobades)

		Trobades de l'AP	Materials		Professorat	
			Materials (2008/11)	Materials (proposta XVII)	Resultats de l'enquesta	Resultats de les observacions
Finalitats: quina participació s'ensenya?		Majoritàriament una Participació Orientada al Benestar	Participació Orientada al Benestar Participació Orientada al Canvi i a la justícia social	Majoritàriament una Participació Orientada al Canvi i a la justícia social.	Depenent del docent	Participació Orientada al Benestar Participació Orientada a l'Estabilitat
Principals tipus d'objectius		Valorar Identificar Actuar Analitzar	Valorar Identificar Analitzar Actuar	Identificar Valorar Actuar Analitzar	X	Identificar Valorar Actuar Analitzar
Principals continguts	Conceptes	Participació Drets Humans Política	Vinculats al tema Política Drets Humans	Participació Democràcia Drets Humans	Drets Humans Q. Controvertides Ciutadania	Participació Q. Controvertides Política
	Procediments	H. Comunicatives H. R. De problemes H. P. Crític i creatiu	H. R. De problemes H. P. Crític i creatiu H. Comunicatives	H. R. De problemes H. Comunicatives H. P. Crític i creatiu	H. Comunicatives H. R. De problemes H. P. Crític i creatiu	H. Comunicatives H. P. Crític i creatiu H. R. De problemes
	Actituds, valors i normes	X	Satisfacció amb els beneficis socials Sentit del deure Eficàcia de la Participació	Sentit del deure Eficàcia de la Participació	Sentit del deure Eficàcia de la Participació Satisfacció amb els beneficis socials	Interès per la política Satisfacció amb els beneficis socials Sentit del deure
Principals estratègies		Jocs i jocs interactius Discussions a l'aula Exposicions per a l'alumnat	Discussions a l'aula Exposicions per a l'alumnat Aprentatge comunitari	Discussions a l'aula Exposicions per a l'alumnat Aprentatge comunitari	Discussions a l'aula Exposicions de l'alumnat Aprentatge cooperatiu	Discussions a l'aula Exposicions per a l'alumnat Exposicions de l'alumnat
Clima a l'aula		Participació de l'alumnat No es fan valoracions Aprentatge molt guiat No es fomenta el sentiment de pertinença	Participació a l'aula Aprentatge guiat per descobriment Clima de diàleg i tolerància	Participació a l'aula Clima de diàleg i tolerància	Participació a l'aula Clima de diàleg i tolerància Foment de l'autoestima Sentiment de pertinença	En la majoria dels casos el professorat intenta tenir un clima obert a l'aula, però algunes incidències ho limiten

1. Comparació de les finalitats.

Les finalitats que s'ensenyen tant a les trobades com en els materials com a les aules, es pot resumir en la següent taula:

Taula 19. Comparació de la proposta de participació que s'ensinya.

	Trobades	Materials	Aules
Finalitat	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientada al Benestar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientada al benestar ▪ Orientada al Canvi i a la Justícia social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientada al Benestar ▪ Orientada al Canvi i a la Justícia social
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientada al Benestar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientada al Benestar ▪ Orientada al Canvi i a la Justícia social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientada a l'Estabilitat ▪ Orientada al Benestar
Mecanismes de participació	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientada a l'Estabilitat ▪ Orientada al Benestar 	No queda especificada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientada a l'Estabilitat ▪ Orientada al Benestar
Valoració	No queda especificada	<ul style="list-style-type: none"> • Orientada al Benestar 	No queda especificada

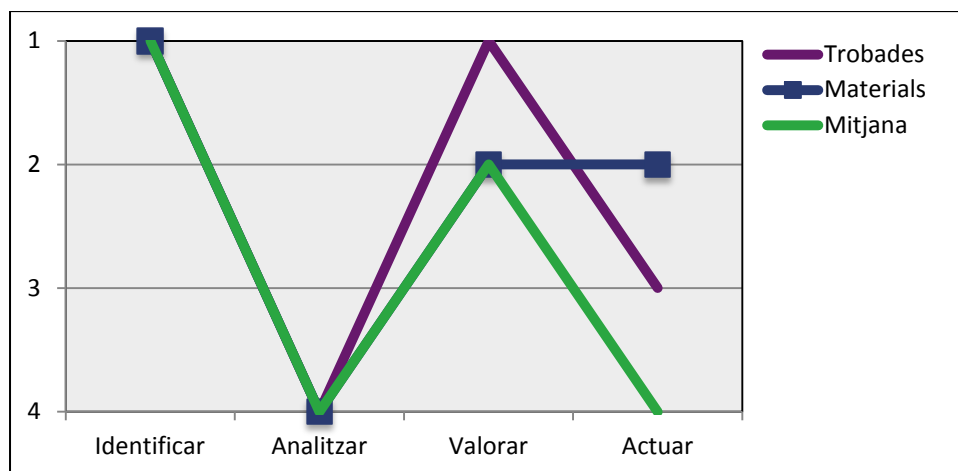
Tal i com es mostra a la taula, a grans trets pot destacar-se un clar predomini de la proposta de Participació Orientada al Benestar tant en les trobades, com en els materials i a les aules. Analitzant la informació amb més detall, s'observa que mentre que les finalitats de la participació es troben en una Participació Orientada al Benestar més pròxima a la Participació Orientada al Canvi i a la justícia social, els mecanismes participatius són més propers a la participació orientada a l'estabilitat.

En tot cas, es manifesta una clara diferència entre els discursos dels educadors i la plasmació que aquests discursos tenen a la pràctica. Aquesta divergència es pot explicar tenint en compte que alguns dels elements que defineixen la proposta de la Participació Orientada al Canvi i a la justícia social (especialment l'ús de mecanismes il·legals) entren en conflicte amb les posicions de poder que els educadors tenen respecte l'alumnat i també amb el fet de participar en un projecte organitzat per una institució pública.

2. Comparació dels objectius.

Si es comparen els objectius de les trobades de l'AP amb els objectius dels materials de l'AP es pot obtenir el següent gràfic.

Gràfic 27. Comparació dels objectius de les trobades, dels materials de la XVII AP i els emprats pel professorat. Els objectius més seleccionats se situen en la posició 1 de l'eix de coordenades, i a mesura que se seleccionen menys en disminueix la posició.



En el gràfic, tant en els materials, com en les trobades i en les classes es prioritzen de manera clara els objectius vinculats a la identificació i la valoració dels continguts. Gairebé no existeixen objectius vinculats a l'anàlisi. Per altra banda, gairebé tots els objectius vinculats a l'actuació observats –tant en les trobades com a les aules- eren actuacions simulades.

En aquest sentit, cal recordar que els tècnics afirmen que a les trobades de l'AP no és necessari identificar i analitzar els continguts, perquè aquest procés es realitza a les aules. D'acord amb l'anàlisi realitzada, aquesta identificació i anàlisi no es produeix i d'aquesta manera els continguts són estranyament analitzats.

Així mateix, el professorat i els autors dels materials consideren que l'actuació ja es realitza a les trobades. L'anàlisi demostra que realment no és així.

Per concloure, els objectius d'aprenentatge a l'AP (1) venen molt determinats pels objectius dels materials didàctics que s'utilitzen; (2) aquests prioritzen els objectius d'identificació i valoració dels continguts; i (3) els objectius d'actuació tenen com a finalitat una actuació simulada i molt escassament una actuació real de l'alumnat.

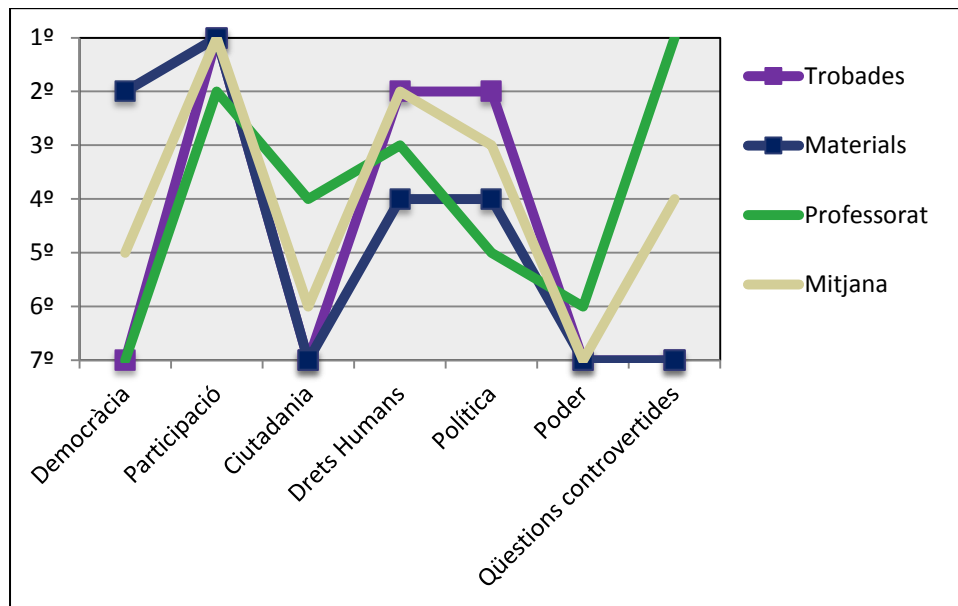
3. Comparació dels continguts.

3.1. Continguts conceptuals.

En comparar els continguts conceptuals de les trobades, dels materials i de les classes⁴⁵, s'obté el següent gràfic.

⁴⁵ A partir d'aquest moment, en tots els gràfics de l'apartat 1.4, les línies del professorat indiquen una mitjana de la posició que ocupa cada categoria d'acord amb les dues tècniques de recollida de dades (PRO.ENQ.1 i PRO.OBS.1-6).

Gràfic 28. Comparació dels continguts conceptuals. Els continguts més treballats es troben en la posició 1 de l'eix d'ordenades i a mesura que es treballen menys en disminueix la posició.



Els continguts conceptuals són bastant similars en els tres casos. Com s'observa, els continguts més seleccionats són la participació i els Drets Humans, seguits de la política i de les qüestions controvertides. Els continguts que menys s'ensenyen són els vinculats amb el poder i amb la ciutadania.

A partir de l'anàlisi i dels resultats anteriors, les dades semblen indicar que els continguts conceptuals que s'ensenyen en el context de l'AP:

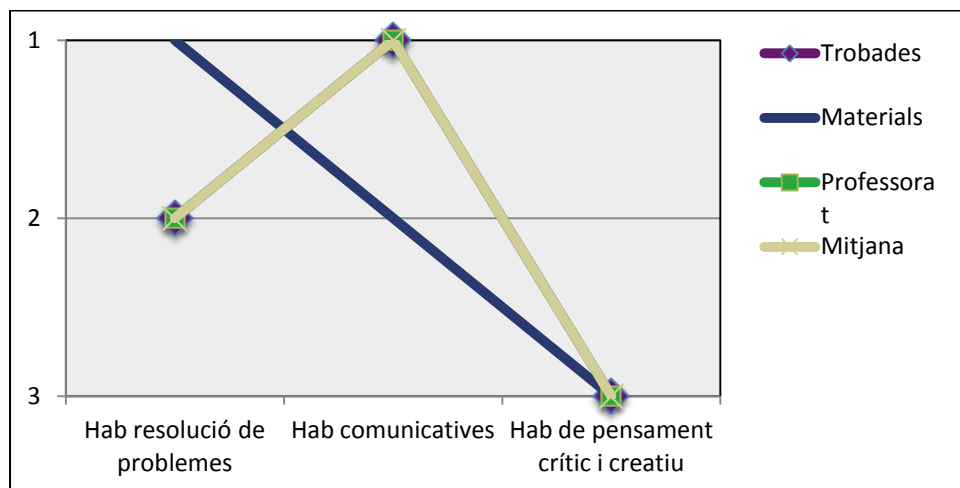
- (1) venen majoritàriament delimitats pels continguts conceptuals dels materials. Per això puc inferir que, en les AP que no han tractat el tema de la participació, els continguts lligats directament a aquesta han estat escassos –com ho són en els materials,
- (2) alguns continguts, especialment les qüestions controvertides –però també el poder-, són continguts que semblen emergir en les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge. L'alumnat i el professorat vincula idees i aquests continguts acaben apareixent tot i que no se n'havia fet una selecció prèvia,
- (3) els continguts de democràcia i política són implícits en els materials però no s'han explicitat en el treball a les aules. Això provoca que especialment el contingut “la política” només s'hagi treballat quan ha emergit a l'aula (generalment, a partir d'intervencions de l'alumnat).

3.2. Continguts procedimentals.

Pel que fa als continguts procedimentals (gràfic 29), s'observa que tant a les trobades com a les pràctiques del professorat es seleccionen els continguts procedimentals d'acord amb les mateixes prioritats (primer les habilitats

comunicatives, després les habilitats de resolució de problemes i finalment les habilitats de pensament crític i creatiu). A grans trets, s'observa que es prioritzen les habilitats comunicatives i de resolució de problemes.

Gràfic 29. Comparació dels continguts procedimentals. Els continguts més treballats es troben en la posició 1 de l'eix d'ordenades i a mesura que es treballen menys en disminueix la posició.

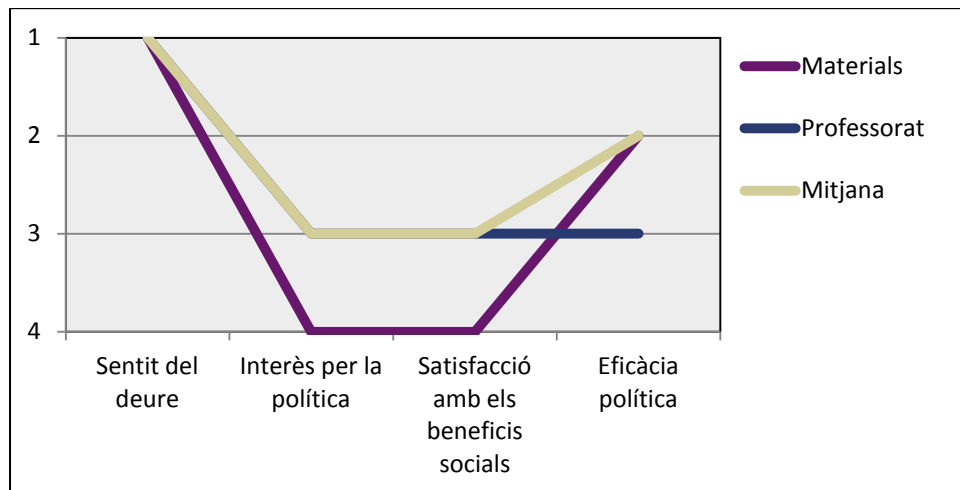


Així doncs, les dades semblen indicar que els continguts procedimentals que s'ensenyen en el context de l'AP són: (1) majoritàriament habilitats comunicatives i de resolució de problemes; (2) seleccionats pels autors dels materials i tant els organitzadors de les trobades com el professorat els segueix. D'aquesta manera, cal recordar que els tècnics derivaven al treball a les aules l'ensenyament de les habilitats de resolució de problemes i de pensament crític i creatiu i de nou aquest treball també és minoritari d'acord amb l'anàlisi realitzada.

3.3. Continguts actitudinals.

Els continguts actitudinals també són bastant similars en els tres casos. Tal i com es mostra en el següent gràfic, es treballa essencialment el sentit del deure i tant l'eficàcia política com la satisfacció amb els beneficis socials i l'interès per la política es treballen en menor mesura i d'una manera desigual.

Gràfic 30. Comparació dels continguts actitudinals. Els continguts més treballats es troben en la posició 1 de l'eix d'ordenades i a mesura que es treballen menys en disminueix la posició.

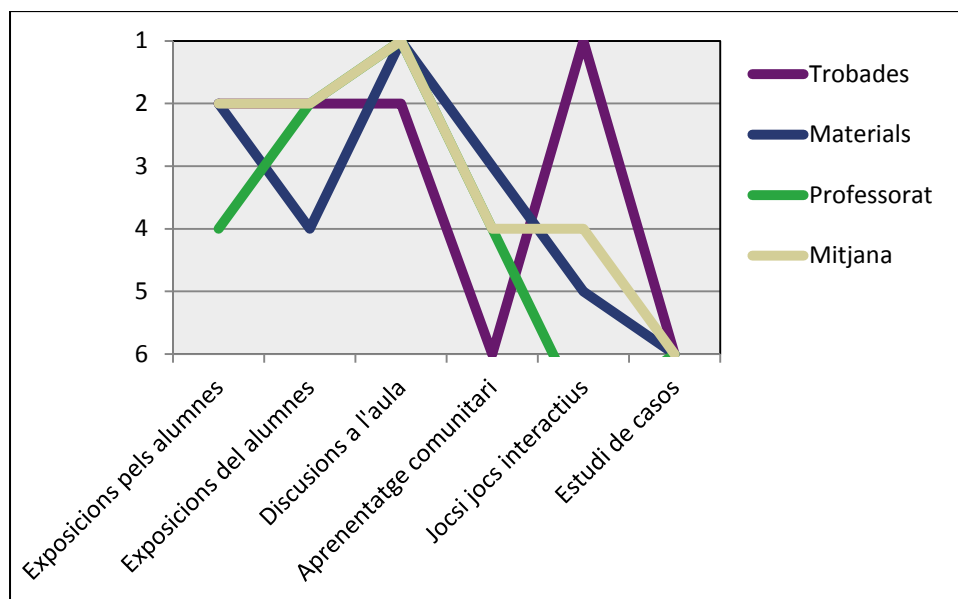


Cal esmentar que l'interès per la política i la satisfacció amb els beneficis socials són dues actituds que, d'acord amb el que s'ha observat, emergeixen a l'aula d'una manera no planificada. Això explica que aquests continguts es treballin més a les aules del que plantegen els materials. No obstant això, s'observa el mateix seguidisme de la selecció dels continguts dels materials com ja succeïa en la resta de continguts. A més a més, en el cas dels continguts actitudinals, fins i tot es pot dubtar que s'arribin a ensenyar, perquè aquests només són esmentats pel professorat i no es treballen amb profunditat.

4. Comparació de les estratègies didàctiques.

Les estratègies didàctiques que s'empren són bastant similars amb una única excepció: en les trobades tenen un pes molt destacat els jocs mentre que en els materials i en les pràctiques dels docents els jocs tenen un pes minoritari. En canvi, s'observa que destaquen les activitats de discussions a l'aula, les exposicions dels alumnes i les exposicions per als alumnes. L'estratègia menys utilitzada és l'estudi de casos.

Gràfic 31. Comparació de les estratègies didàctiques. Les estratègies més treballades es troben en la posició 1 de l'eix d'ordenades i a mesura que es treballen menys en disminueix la posició.



De nou, tot indica que són els materials els que delimiten les estratègies didàctiques que el professorat utilitza en les seves aules. Però, per altra banda, alguns dels autors dels materials afirmen seleccionar les estratègies d'acord amb els gustos del professorat, establint-se així un cercle on ningú sembla decidir.

A les trobades intercentres, aquest fenòmen no es produeix i es fomenta molt més el component lúdic de les activitats.

5. Comparació del clima a l'aula.

Pel que fa al clima a l'aula, els materials de la XVII AP especifiquen que s'ha de treballar amb un clima de diàleg i tolerància i afavorir la participació de l'alumnat. En general, aquest clima s'afavoreix tant a les aules com a les trobades intercentres.

A més a més, el professorat intenta fomentar l'autoestima i la sensació d'eficàcia de l'alumnat fent valoracions positives i crítiques constructives a les aportacions de l'alumnat. Aquest fet no s'observa en les trobades intercentres.

Per altra banda, en molt pocs casos he observat –tant en les trobades com a les aules– que el professorat fomenti la sensació de pertinença al grup.

Finalment, cal esmentar que aquest clima obert a vegades queda en una posició secundària –tant a les trobades com a les aules– quan s'interposen situacions disciplinàries o limitacions de temps.

ELS APRENTATGES: DESCRIPCIÓ I ANÀLISI QUANTITATIVA

- I. Introducció.*
- II. Els aprenentatges a tota la mostra.*
- III. Els aprenentatges en funció del gènere.*
- IV. Els aprenentatges en funció del curs.*
- V. Els aprenentatges en funció de la participació a les trobades de l'AP.*
- VI. Resum de les anàlisis quantitatives.*

I Introducció.

Fins aquí he identificat, descrit i classificat les finalitats de l'ensenyament de la participació (bloc 1) i he descrit i analitzat les pràctiques per ensenyar a participar a les trobades, als materials i a les classes en que es treballa l'AP (bloc 2).

En aquest tercer bloc, l'objectiu és identificar i analitzar els aprenentatges que realitza l'alumnat en aquest context de l'AP.

En aquest capítol descriu els principals resultats de l'anàlisi bivariada (comparativa) de les dades quantitatives procedents de les enquestes passades a l'alumnat (ALU.ENQ.1-2). Per això, he estructurat el capítol en cinc grans apartats: (1) anàlisi quantitativa dels aprenentatges en tota la mostra, (2) anàlisi quantitativa dels aprenentatges en funció del gènere, (3) anàlisi quantitativa dels aprenentatges en funció del curs, i (4) anàlisi quantitativa dels aprenentatges en funció de si l'alumnat ha participat o no a les trobades de l'AP (intercentres i redacció del manifest), i (5) resum de les dades. En cadascun d'aquests apartats, he estructurat els resultats en base als aprenentatges realitzats sobre: (a) els coneixements, (b) les habilitats, (c) les actituds, (d) la participació esperada, (e) els models de ciutadania.

II Descripció i anàlisi quantitativa dels aprenentatges realitzats en tota la mostra.

1. Introducció.

A continuació mostro l'anàlisi bivariada de les principals variables estudiades. Algunes d'aquestes variables (coneixements i habilitats polítiques) s'han calculat seguint la següent fórmula:

Variable=100* (suma de les puntuacions de les preguntes de l'enquesta relacionades amb la variable)/nº de preguntes de l'enquesta relacionades amb la variable.

La resta de variables s'han calculat seguint la següent fórmula:

Variable=(suma de les puntuacions de les preguntes de l'enquesta relacionades amb la variable)/nº de preguntes de l'enquesta relacionades amb la variable.

En el cas que algun alumne tingui algun ítem *missing* (no respongués a alguna de les preguntes), l'alumne no es va tenir en compte per a aquesta variable.

Per a cadascuna de les variables en què l'anàlisi bivariada ha mostrat canvis estadísticament significatius mostro:

- Una taula amb els principals estadístics descriptius de les dues enquestes (ALU.ENQ.1-2): N vàlid (alumnes que s'han considerat), mitjana,

mediana, desviació típica, mínim, màxim i perduts (alumnes que no s'ha considerat perquè no havien respost alguna o totes les preguntes relacionades amb la variable). Els resultats de la primera enquesta (ALU.ENQ.1) es mostren a la taula amb el nom PRE i els resultats de la segona enquesta es mostren a la taula amb el terme POST.

- Un gràfic de caixes que mostra la distribució de la variable agrupada de nou en el grup PRE (dades procedents de la ALU.ENQ.1) i el grup POST (ALU.ENQ.2).
- L'anàlisi comparativa de la mediana dels dos grups calculada mitjançant la prova de signes de dades aparellades.

2. Els coneixements.

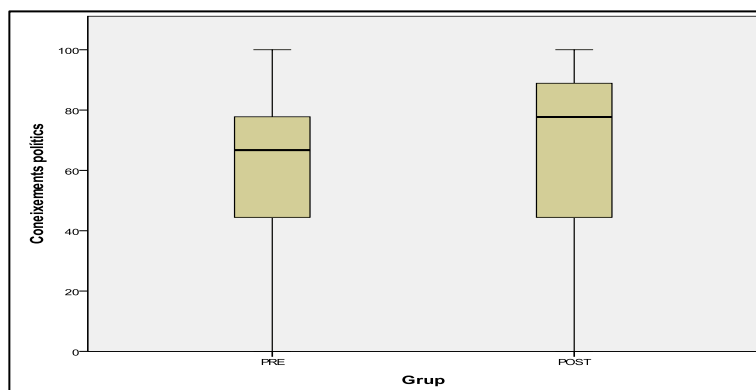
Les enquestes inclouen 9 preguntes sobre els coneixements polítics⁴⁶. La variable *Coneixements polítics* es va calcular de la següent manera:

$$\text{Coneixements} = 100 * (\text{suma de les preguntes 1-9 de l'enquesta}) / 9.$$

Taula 20. Els principals estadístics descriptius de les dues enquestes per a la variable *Coneixements*.

	N vàlid	Mitjana	Mediana	Desviació típica	Mínim	Màxim	Perduts
GRUP PRE Coneixements polítics	112	62,30	66,67	24,70	,00	100,00	0
POST Coneixements polítics	112	65,97	77,78	30,10	,00	100,00	0

Gràfic 32. Diagrama de caixes sobre la variable *Coneixements* en les dues enquestes.



⁴⁶ Per a una descripció, d'aquesta i de les altres preguntes veure pàgina 145 i annex 3.

Taula 21. Comparació de medianes dels coneixements polítics mitjançant la prova de signes.

Estadístics de contrast^a

	Coneixements polítics POST - Coneixements polítics PRE
Z	-2.144
Sig. asintót. (bilateral)	.032

a. Prova de signes

D'acord amb la comparació de mitjanes realitzada, i amb una significativitat del 95%, els coneixements polítics que tenia l'alumnat a l'ALU.ENQ.2 (grup POST) van ser superiors als que tenia l'ALU.ENQ.1 (grup PRE). D'aquesta manera, puc afirmar que l'alumnat va aprendre coneixements polítics en aquest període.

3. Les habilitats.

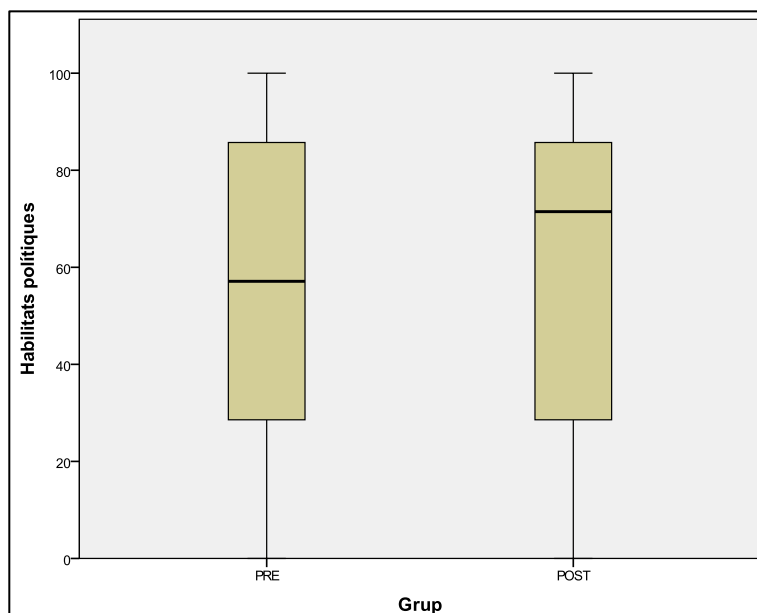
Les enquestes inclouen 7 preguntes sobre les habilitats polítiques. La variable *Habilitats polítiques* s'ha calculat de la següent manera:

$Habilitats\ polítiques = 100 * (\text{suma de les puntuacions de les preguntes 13-19 de l'enquesta}) / 7.$

Taula 22. Els principals estadístics descriptius de les dues enquestes per a la variable *Habilitats polítiques*.

	N vàlid	Mitjana	Mediana	Desviació típica	Mínim	Màxim	Perduts
GRUP PRE Habilitats polítiques	112	55,48	57,14	30,43	,00	100,00	0
POST Habilitats polítiques	112	58,80	71,43	33,42	,00	100,00	0

Gràfic 33. Diagrama de caixes sobre la variable *Habilitats polítiques* en les dues enquestes.



D'acord amb aquestes dades, s'observa que l'alumnat va augmentar les habilitats polítiques però s'ha volgut analitzar si aquest augment era estadísticament significatiu. Per comprovar-ho, vam realitzar una comparació de medianes. S'ha obtingut un $p\text{-valor} > 0.05$, i per tant es va concloure que no hi havia diferències estadísticament significatives. Així doncs, si es van realitzar aprenentatges en relació amb les habilitats polítiques, aquests aprenentatges no són estadísticament significatius.

4. Les actituds.

4.1. Les actituds que es van modificar (segons l'anàlisi estadística).

D'acord amb l'anàlisi estadística, únicament una actitud, la satisfacció amb la política es va modificar de la ALU.ENQ.1 a la ALU.ENQ.2.

Les enquestes inclouen 3 preguntes sobre la SP. La variable SP s'ha calculat de la següent manera:

$$SP = (\text{suma de les puntuacions de les preguntes sobre la SP}) / 3.$$

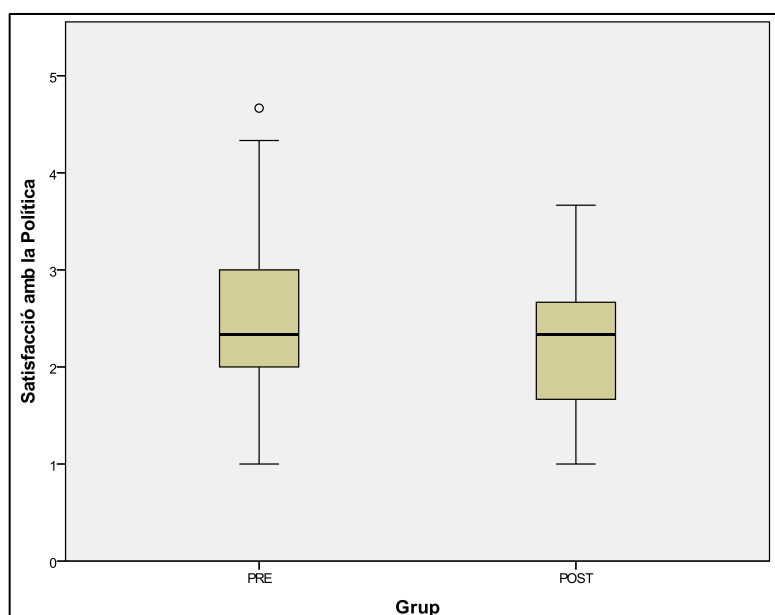
Part IV. Com es pot ensenyar i aprendre a participar críticament?

[Bloc temàtic 3: Els aprenentatges. Cap. 10. Descripció i anàlisi quantitativa.]

Taula 23. Els principals estadístics descriptius de les dues enquestes per a la variable SP.

	N vàlid	Mitjana	Mediana	Desviació típica	Mínim	Màxim	Perduts
GRUP PRE Satisfacció amb la Política	106	2,48	2,33	,81	1,00	4,67	6
POST Satisfacció amb la Política	100	2,18	2,33	,67	1,00	3,67	12

Gràfic 34. Diagrama de caixes sobre la variable SP en les dues enquestes.



Taula 24. Comparació de medians de la SP mitjançant la prova de signes.

Estadístics de contrast^a

	Satisfacció amb la Política POST - Satisfacció amb la Política PRE
Z	-3.963
Sig. asintót. (bilateral)	.000

a. Prova dels signes

A partir de la comparació de medianes entre el grup PRE i el grup POST, vam obtenir un $p\text{-valor} < 0.05$, i per tant vam identificar diferències estadísticament significatives. Aquestes diferències són mínimes, però existeixen des d'un punt de vista estadístic, degut a que les formes de distribució són diferents.

S'observa que, en línies generals, l'alumnat tenia una menor satisfacció amb la política a la segona enquesta respecte la primera. També s'observa que aquesta diferència es deu a que:

- la meitat de l'alumnat que tenia una satisfacció per la política més baixa (alumnat que puntuava per sota la mediana a la ALU.ENQ.1), a la segona enquesta obtenen valors més dispersos que tendeixen a disminuir.
- la meitat de l'alumnat que tenia una satisfacció per la política més alta (alumnat que puntuava per sobre la mediana a la ALU.ENQ.1), a la segona enquesta obtenen valors més concentrats.

Aquesta informació es pot interpretar entenent que:

- a grans trets, durant aquest període l'alumnat va aprendre quelcom que ha fet que disminuís la satisfacció amb la política,
- alguns dels alumnes que tenien una satisfacció per la política baixa, encara la van disminuir més,
- alguns dels alumnes que tenien una satisfacció per la política baixa, continuaven tenint la mateixa satisfacció per la política a la segona enquesta,
- de la segona enquesta respecte la primera, va "desaparèixer" l'alumnat que tenia una satisfacció amb la política més alta.

4.2. Les actituds que no es van modificar (segons l'anàlisi estadística).

D'acord amb l'anàlisi estadística, la resta d'actituds polítiques no es van modificar de l'ALU.ENQ.1 a la ALU.ENQ.2, el que ens vindria a dir que l'alumnat no va canviar aquestes actituds degut als aprenentatges realitzats durant aquest període.

Aquestes actituds no modificades foren⁴⁷:

- Eficàcia política externa (EPE). Calculada d'acord amb:

$$EPE = (\text{suma de les puntuacions de les preguntes sobre l'EPE}) / 3.$$

- Eficàcia política interna (EPI). Calculada d'acord amb:

$$EPI = (\text{suma de les puntuacions de les preguntes sobre l'EPI}) / 3.$$

⁴⁷ A l'annex V es detallen els principals estadístics descriptius així com els diagrames de caixes per a totes les variables que s'exposen a continuació.

- Sentit del deure (SD). Calculat d'acord amb:

$$SD = (\text{suma de les puntuacions de les preguntes sobre el SD}) / 3.$$

- Satisfacció amb els beneficis socials (SBS). Calculada d'acord amb:

$$SBS = (\text{suma de les puntuacions de les preguntes sobre la SD}) / 2.$$

- Interès per la política (IP). Calculada d'acord amb:

$$IP = (\text{suma de les puntuacions de les preguntes sobre l'IP}) / 2.$$

5. La participació esperada.

Pel que fa la participació esperada, cal destacar que cap dels tipus de participació analitzats es va modificar –d'acord amb l'anàlisi estadísticament– de l'ALU.ENQ.1 a l'ALU.ENQ.2. Els tipus que es van considerar van ser⁴⁸:

- La participació electoral esperada (PEE). Calculada d'acord amb:

$$PEE = (\text{suma de les puntuacions de les preguntes sobre la PEE}) / 3.$$

- La participació informativa esperada (PIE). Calculada d'acord amb:

$$PIE = (\text{suma de les puntuacions de les preguntes sobre la PIE}) / 3.$$

- La participació associativa esperada (PAE). Calculada d'acord amb:

$$PAE = (\text{suma de les puntuacions de les preguntes sobre la PAE}) / 4.$$

- La participació de protesta esperada (PPE). Calculada d'acord amb:

$$PPE = (\text{suma de les puntuacions de les preguntes sobre la PPE}) / 3.$$

6. Els models de ciutadania.

Les enquestes inclouen preguntes sobre el tipus de ciutadania amb què s'identificava l'alumnat (tipologia de Kahne i Westheimer 2004a). Cal destacar que no s'observaren diferències estadísticament significatives per a cap dels tipus de ciutadania des de l'ALU.ENQ.1 a l'ALU.ENQ.2⁴⁹. Els models de ciutadania plantejats i la manera en què es van classificar són els següents:

- Ciutadania responsable. Calculada d'acord amb:

$$CR = (\text{suma de les puntuacions de les preguntes sobre la CR}) / 4.$$

- Ciutadania participativa. Calculada d'acord amb:

$$CP = (\text{suma de les puntuacions de les preguntes sobre la CP}) / 4.$$

- Ciutadania orientada a la justícia social. Calculada d'acord amb:

$$CJO = (\text{suma de les puntuacions de les preguntes sobre la CJO}) / 4.$$

⁴⁸ A l'annex V es detallen els principals estadístics descriptius així com els diagrames de caixes per a totes les variables que s'exposen a continuació.

⁴⁹ A l'annex V es detallen els principals estadístics descriptius així com els diagrames de caixes per a totes les variables que s'exposen a continuació.

III Descripció i anàlisi quantitativa dels aprenentatges realitzats en funció del gènere.

1. Introducció.

En aquest apartat presento els resultats de l'anàlisi quantitativa dels aprenentatges realitzats en funció del gènere. Per a aquestes comparacions cal tenir en compte que la mostra estigué formada per 48 nois (42.9%) i per 63 noies (56.3%).

Cal destacar que únicament descriu els resultats en què he observat diferències estadísticament significatives⁵⁰.

Per a l'anàlisi de les dades, vam emprar la prova de signes de dades aparellades dins de cada una de les categories del grup (nois i noies).

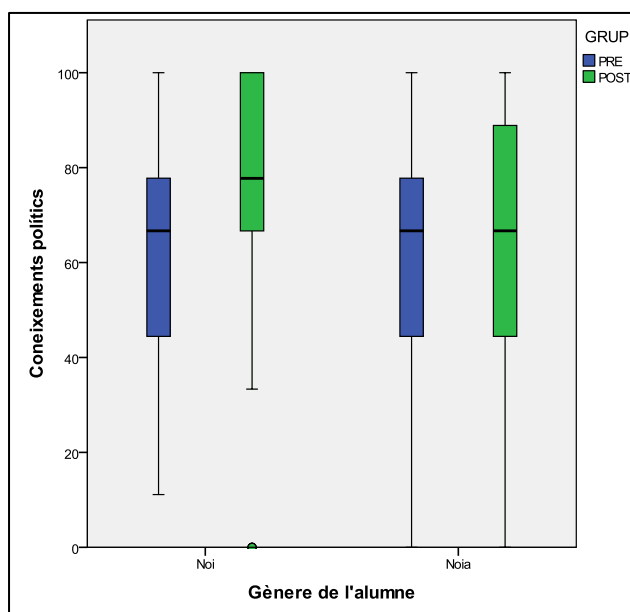
2. Coneixements.

Taula 25. Els principals estadístics descriptius de les dues enquestes per a la variable *Coneixements polítics* agrupats en funció del gènere.

				Coneixements polítics						
				N vàlid	Mitjana	Mediana	Desviació típica	Mínim	Màxim	Perduts
Gènere de l'alumne	Noi	GRUP PRE	49	65.31	66.67	24.39	11.11	100.00	0	
		POST	48	73.84	77.78	28.95	.00	100.00	0	
	Noia	GRUP PRE	63	59.96	66.67	24.89	.00	100.00	0	
		POST	64	60.07	66.67	29.81	.00	100.00	0	

⁵⁰ La resta de resultats poden consultar-se a l'annex V.

Gràfic 35. Diagrama de caixes sobre la variable *Coneixements Polítics* en funció del gènere.



Taula 26. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar els coneixements polítics de la primera i la segona enquesta en el grup dels nois.

Estadístics de contrast^a

	Coneixements polítics POST - Coneixements polítics PRE
Z	-2.630
Sig. asintót. (bilateral)	.009

a. Prova dels signes

Les proves realitzades (prova de signes de dades aparellades) mostren que en el grup dels noies, he obtingut un $p\text{-valor} > 0.05$, i per tant no hi ha diferències estadísticament significatives però en canvi sí que hi ha diferències en el grup dels nois. Simplificant, puc assegurar amb una significança estadística del 95% que els nois han après coneixements polítics, no sent així el cas de les noies. Això fa que, a diferència del que succeïa a la primera enquesta, en la segona enquesta els nois van demostrar uns majors coneixements polítics que les noies i aquesta diferència és estadísticament significativa segons la prova Kruskal-Wallis ($p\text{-valor} < 0,05$):

Taula 27. Resum de la prova no paramètrica Kruskal-Wallis per comparar els coneixements polítics entre nois i noies a l'ALU.ENQ.2.

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Coneixements polítics es la misma entre las categorías de Gènere de l'alumne.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,005	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

Concloent, mentre que en la primera enquesta nois i noies tenien coneixements polítics similars (estadísticament no es mostraven diferències entre ambdós grups), en el procés entre la primera i la segona enquesta, els nois van aprendre coneixements i les noies no n'aprengueren (o almenys no s'observa estadísticament) i això fa que en la segona enquesta, els nois demostressin estadísticament tenir més coneixements polítics que les noies.

3. Actituds.

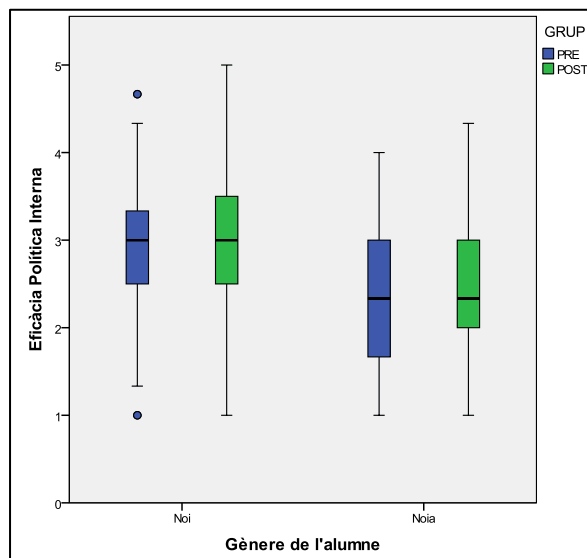
3.1. Eficàcia Política Interna (EPI).

També s'observaren diferències significatives en relació a l'EPI:

Taula 28. Els principals estadístics descriptius de les dues enquestes per a la variable EPI.

				Eficàcia Política Interna						
				N vàlid	Mitjana	Mediana	Desviació típica	Mínim	Màxim	Perduts
Gènere de l'alumne	Noi	GRUP	PRE	47	2.89	3.00	.85	1.00	4.67	2
			POST	43	2.98	3.00	.86	1.00	5.00	5
	Noia	GRUP	PRE	60	2.33	2.33	.88	1.00	4.00	3
			POST	59	2.51	2.33	.69	1.00	4.33	5

Gràfic 36. Diagrama de caixes sobre la variable EPI en funció del gènere.



En el grup dels nois, es va obtenir un $p\text{-valor} > 0.05$, i per tant es va concloure que no hi ha diferències estadísticament significatives. En canvi, en el grup de les noies el valor va ser inferior a 0.05 ($p\text{-valor} < 0.05$) i per tant es pot afirmar sí que hi ha diferències estadísticament significatives.

Taula 29. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar l'EPI de la primera i la segona enquesta en el grup de les noies.

Estadístics de contrast^a

	Eficàcia Política Interna POST - Eficàcia Política Interna PRE
Z	-2.683
Sig. asintót. (bilateral)	.007

a. Prova de signes

Aquestes diferències venen donades perquè la forma de les distribucions són diferents. Aquest fet s'explica perquè les noies que tenien una eficàcia política interna més baixa en la primera enquesta (ALU.ENQ.1) van augmentar la seva EPI a la segona enquesta.

En altres paraules, les noies (concretament les que tenien una menor EPI) van aprendre quelcom en el període entre la primera i la segona enquesta que va fer que augmentés la seva EPI. No obstant això, cal senyalar, que he identificat que l'EPI

dels nois és més alta tant en la primera com en la segona enquesta (segons l'aplicació de la prova no paramètrica Kruskal-Wallis de comparació de medianes).

Taula 30. Resum de la prova no paramètrica Kruskal-Wallis per comparar l'EPI entre nois i noies a l'ALU.ENQ.1.

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Eficacia Política Interna es la misma entre las categorías de Género de l'alumne.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,002	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

Taula 31. Resum de la prova no paramètrica Kruskal-Wallis per comparar l'EPI entre nois i noies a l'ALU.ENQ.2.

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Eficacia Política Interna es la misma entre las categorías de Género de l'alumne.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,002	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

D'aquesta manera, d'acord amb l'anàlisi estadística puc concloure que:

- Els nois tenen una EPI més alta tant a la primera com a la segona enquesta,
- No obstant això, les noies van augmentar la seva EPI de la primera a la segona enquesta (mentre que els nois no van fer-ho, almenys estadísticament),
- L'augment de les noies sembla deure's a que les noies amb una menor EPI van augmentar-la de la primera a la segona enquesta.

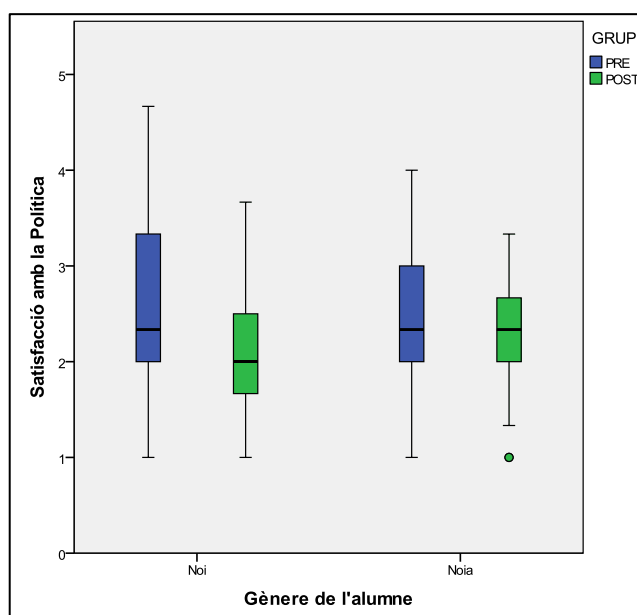
3.2. Satisfacció amb la Política (SP).

També vaig observar canvis en relació a la satisfacció amb la política:

Taula 32. Els principals estadístics descriptius de les dues enquestes per a la variable SP.

				Satisfacció amb la política						
				N vàlid	Mitjana	Mediana	Desviació típica	Mínim	Màxim	Perduts
Gènere de l'alumne	Noi	GRUP	PRE	49	2.52	2.33	.89	1.00	4.67	0
			POST	43	2.09	2.00	.79	1.00	3.67	5
	Noia	GRUP	PRE	57	2.44	2.33	.73	1.00	4.00	6
			POST	57	2.25	2.33	.56	1.00	3.33	7

Gràfic 37. Diagrama de caixes sobre la variable SP en funció del gènere.



Els resultats mostren diferències estadísticament significatives en el grup nois (p -valor <0.05) i no en els grup noies (p -valor >0.05) (calculats en base a un contrast de medians).

Taula 33. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar la SP de la primera i la segona enquesta en el grup dels nois.

Estadístics de contrast^a

	Satisfacció amb la Política POST - Satisfacció amb la Política PRE
Z	-3.946
Sig. asintót. (bilateral)	.000

a. Prova dels signes

D'aquesta manera, de la primera a la segona enquesta, els nois van aprendre quelcom que va fer que disminuís la seva satisfacció amb la política. Les noies, en canvi, no van disminuir la satisfacció amb la política o almenys aquesta disminució no és estadísticament significativa.

4. Participació esperada.

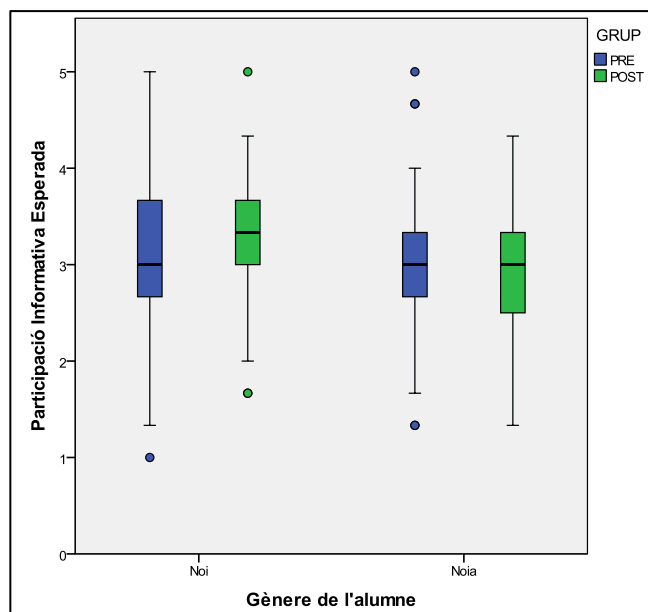
4.1. Participació Informativa Esperada (PIE).

La participació informativa esperada és l'única de les tipologies de participació en què he identificat canvis significatius respecte al gènere.

Taula 34. Els principals estadístics descriptius de les dues enquestes per a la variable PIE agrupats en funció del gènere.

				Participació Informativa Esperada						
				N vàlid	Mitjana	Mediana	Desviació típica	Mínim	Màxim	Perduts
Gènere de l'alumne	Noi	GRUP PRE	48	3.04	3.00	.81	1.00	5.00	1	
		POST	42	3.32	3.33	.72	1.67	5.00	6	
	Noia	GRUP PRE	58	3.00	3.00	.76	1.33	5.00	5	
		POST	59	2.94	3.00	.65	1.33	4.33	5	

Gràfic 38. Diagrama de caixes sobre la variable PIE en funció del gènere.



Per observar si hi havia diferències significatives, vam realitzar un contrast de medianes. En el grup dels nois, es va obtenir un p-valor < 0.05, i per tant hi ha diferències estadísticament significatives. En canvi, en el grup noies no es van identificar aquestes diferències (p-valor > 0.05).

Taula 35. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar els coneixements polítics de la primera i la segona enquesta en el grup dels nois.

Estadístics de contrast^a

	Participació Informativa Esperada POST - Participació Informativa Esperada PRE
Z	-2.229
Sig. asintót. (bilateral)	.026

a. Prova dels signes

En aquest sentit, d'acord amb l'anàlisi estadística, es pot concloure que s'observen diferències estadísticament significatives pel que fa la participació informativa esperada dels nois a la segona enquesta respecte la primera, però no en el cas de les noies. Això fa que, a diferència del que succeïa a la primera enquesta, en la segona enquesta els nois tinguessin una major expectativa de participació informativa que les noies i aquesta diferència sigui estadísticament significativa segons la prova Kruskal-Wallis (p-valor < 0,05):

Taula 36. Resum de la prova no paramètrica Kruskal-Wallis per comparar la variable PIE entre nois i noies a l'ALU.ENQ.2.

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Participació Informativa Esperada es la misma entre las categorías de Gènere de l'alumne.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,007	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

Així doncs, mentre que en la primera enquesta nois i noies tenien una expectativa de participació informativa similar (estadísticament no es mostraven diferències entre ambdós grups), en el procés entre la primera i la segona enquesta, els nois van aprendre quelcom que va fer que augmentés la seva expectativa de participació informativa, mentre que les noies no ho van aprendre (o almenys aquest aprenentatge no s'observa estadísticament). Això fa que, en la segona enquesta, els nois mostréssin una major expectativa de participar informativament que les noies.

IV Descripció i anàlisi quantitativa dels aprenentatges realitzats en funció del curs.

1. Introducció.

En aquest apartat descriu els resultats de l'anàlisi quantitativa dels aprenentatges realitzats en funció del curs. Cal destacar que únicament esmento els resultats en els quals s'han observat diferències estadísticament significatives⁵¹. També cal recordar que cadascun dels cursos provenia d'un centre educatiu diferent.

En aquest cas, la mostra dels cursos estigué formada per 19 alumnes de 6è de Primària (17%), 12 alumnes de 1r d'ESO (10.7%), 25 alumnes de 2n d'ESO (22.3%), 27 alumnes de 3r d'ESO (24.1%), 19 alumnes de 4t d'ESO (17%) i 10 alumnes d'Educació Especial (8.9%).

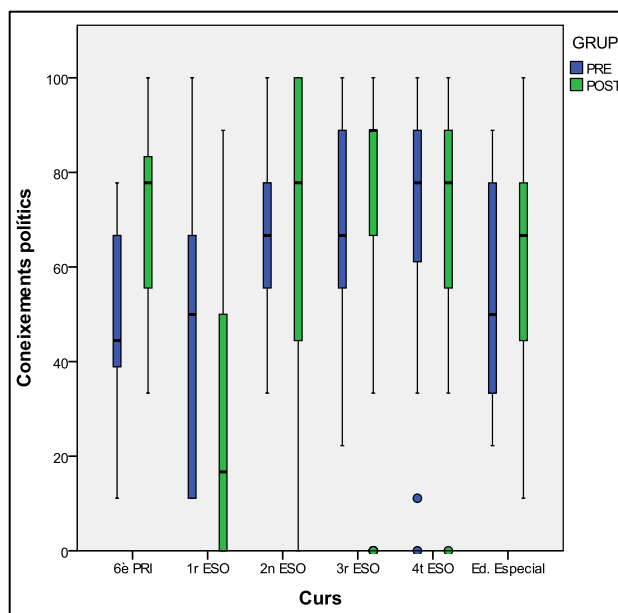
Per a l'anàlisi de les dades, vam emprar la prova de signes de dades aparellades dins de cada una de les categories del grup (cadascun dels cursos).

⁵¹ La resta de resultats, així com les taules dels principals estadístics descriptius, poden consultar-se a l'annex V.

2. Coneixements.

A continuació, es mostren les variacions i continuïtats pel que respecta als coneixements polítics de l'alumnat agrupats en funció del curs:

Gràfic 39. Diagrama de caixes sobre la variable *Coneixements Polítics* en funció del curs.



Després de la utilització de la prova de signes, vam observar que els grups de 1r, 2n, 3r i 4t d'ESO, així com el grup d'Educació Especial obtenien un p -valor < 0.05 , i per tant no hi havia diferències estadísticament significatives.

En canvi, en el grup de 6è de Primària, el valor obtingut és de p -valor < 0.05 , i per tant sí que hi ha diferències estadísticament significatives.

Taula 37. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar els coneixements polítics de la primera i la segona enquesta en el grup de 6è de PRI.

Estadístics de contrast^a

	Coneixements polítics POST - Coneixements polítics PRE
Z	.002 ^c
Sig. asintót. (bilateral)	

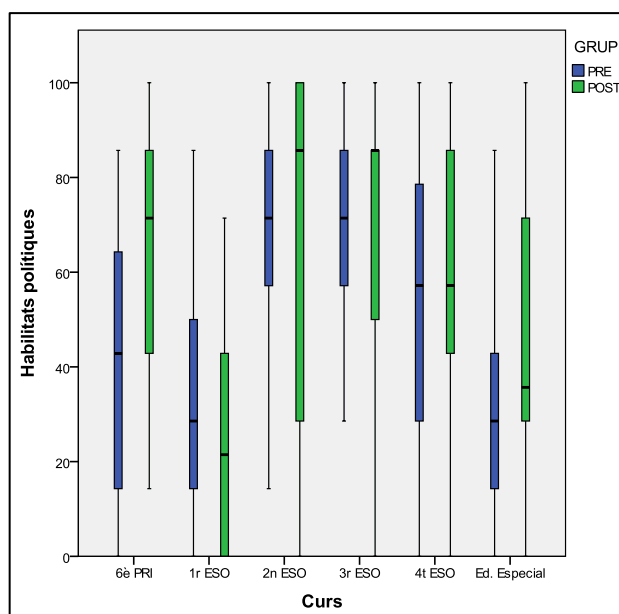
a. Prova de signes c. Es va utilitzar la distribució binominal.

D'aquesta manera, vam identificar diferències estadísticament significatives en els coneixements polítics que ha après l'alumnat de Primària, no sent així en la resta de grups. En altres paraules, puc constatar que l'alumnat de 6è de Primària va aprendre coneixements polítics, mentre que no afirmar el mateix dels grups d'ESO.

3. Habilitats.

En el cas de les habilitats, els resultats són molt similars als dels coneixements polítics. L'alumnat de Primària és l'únic alumnat que va millorar les seves habilitats polítiques. A continuació, es mostra un diagrama de caixes on aquesta millora s'observa i posteriorment la prova de signes que constata aquesta afirmació (amb un p-valor<0.05).

Gràfic 40. Diagrama de caixes sobre la variable *Habilitats Polítiques* en funció del curs.



Taula 38. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar les habilitats polítiques de la primera i la segona enquesta en el grup de 6è de PRI.

Estadístics de contrast^a

	Habilitats polítiques POST - Habilitats polítiques PRE
Sig. asintót. (bilateral)	.000 ^c

a.Prova de signes c.Es va utilitzar la distribució binominal.

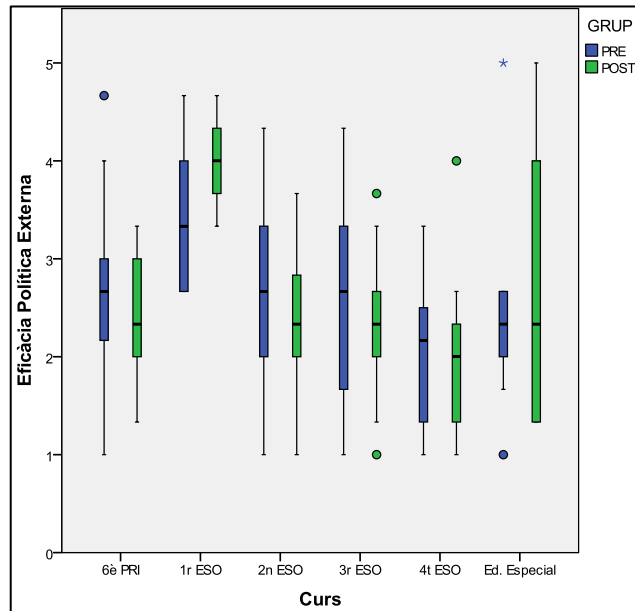
4. Actituds.

4.1. Eficàcia Política Externa (EPE).

L'alumnat que va modificar –almenys de manera estadística- la seva EPE fou l'alumnat de 2n d'ESO. En aquest cas, es va produir una disminució de l'EPE (d'acord amb una prova de signes amb un valor de p-valor<0.05). A continuació es

mostra el diagrama de caixes de tots els cursos així com la prova estadística emprada per al grup de 2n d'ESO (únic grup amb diferències estadísticament significatives).

Gràfic 41. Diagrama de caixes sobre la variable EPE en funció del curs.



Taula 39. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar l'EPE de la primera i la segona enquesta en el grup de 2n d'ESO.

Estadístics de contrast^a

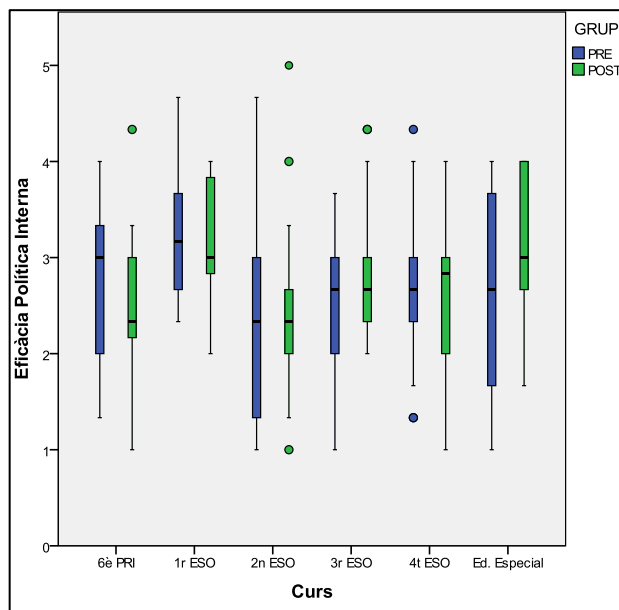
	Eficàcia Política Externa POST - Eficàcia Política Externa PRE
Sig. asintót. (bilateral)	.027 ^b

a. Prova de signes b. Es va utilitzar la distribució binominal.

4.2. Eficàcia Política Interna (EPI).

D'acord amb la prova de signes realitzada, l'únic grup que va modificar la seva EPI fou el grup de 3r d'ESO, augmentant aquesta. A continuació, mostro les variacions en un diagrama de barres així com els resultats de la prova estadística per al grup de 3r d'ESO.

Gràfic 42. Diagrama de caixes sobre la variable EPI en funció del curs.



Taula 40. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar l'EPI de la primera i la segona enquesta en el grup de 3r d'ESO.

Estadístics de contrast^a

	Eficàcia Política Interna POST - Eficàcia Política Interna PRE
Sig. asintót. (bilateral)	.021 ^b

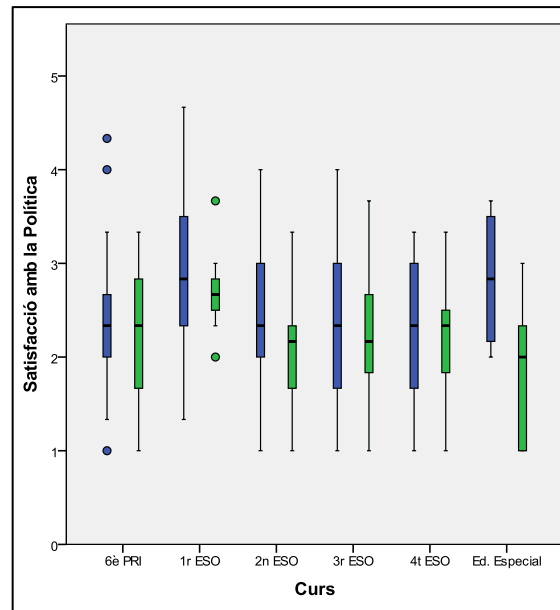
a.Prova de signes b.Es va utilitzar la distribució binominal.

L'EPI del grup de 3r d'ESO és més alta en la segona enquesta que en la primera. No obstant això, cal destacar que les diferències són mínimes i es deuen a una distribució diferent. Aquest fet s'explica pel fet que l'alumnat de 3r d'ESO que tenia una EPI més baixa en la primera enquesta la va augmentar, mentre que la resta de l'alumnat sembla que va mantenir el mateix grau d'EPI.

4.3. Satisfacció amb la Política (SP).

Anteriorment he esmentat que la satisfacció amb la política és l'única actitud que es va modificar de manera general de l'ALU.ENQ.1 a l'ALU.ENQ.2. No obstant, cal esmentar que, probablement, aquesta modificació es va deure a dos grups concrets -2n d'ESO i Ed. Especial- donat que en la resta de grups no s'observen diferències estadístiques en aquesta actitud.

Gràfic 43. Diagrama de caixes sobre la variable SP en funció del curs.



Pel que fa als dos grups que sí que mostren diferències (a través de la prova de signes amb una $p\text{-valor} < 0.05$), els resultats de la prova són els següents.

Taula 41. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar la SP de la primera i la segona enquesta en el grup de 2n d'ESO.

Estadístics de contrast^a

	Satisfacció amb la Política POST - Satisfacció amb la Política PRE
Sig. asintót. (bilateral)	.038 ^b

a. Prova de signes b. Es va utilitzar la distribució binominal.

Taula 42. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar la SP de la primera i la segona enquesta en el grup d'Educació Especial.

Estadístics de contrast^a

	Satisfacció amb la Política POST - Satisfacció amb la Política PRE
Sig. asintót. (bilateral)	.016 ^b

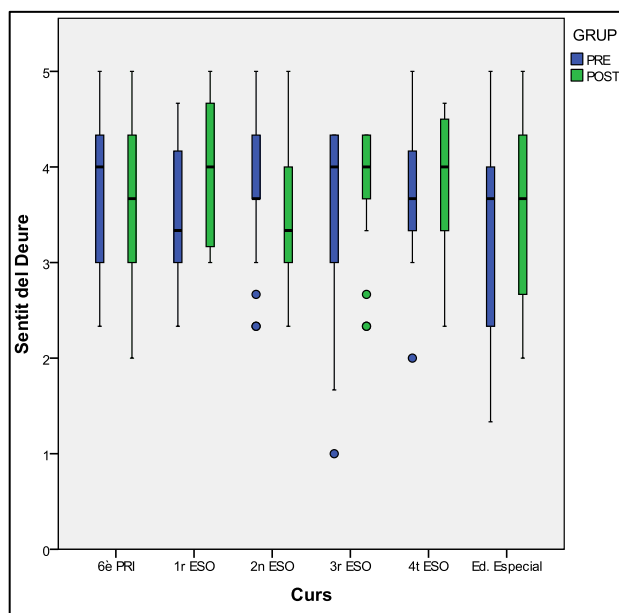
a. Prova de signes b. Es va utilitzar la distribució binominal.

Cal destacar que, en ambdós casos, la SP és més baixa en la segona enquesta que en la primera. I també és d'especial interès el fet que l'alumnat d'Educació Especial d'aquest centre es considera que té un nivell similar al de 2n d'ESO. En aquest sentit, estaríem parlant que els dos grups amb un nivell similar són els grups en els qual es percep aquesta disminució de la SP.

4.4. Sentit del Deure (SD).

Només s'observaren diferències significatives en el sentit del deure en els grups de 1r i 2n d'ESO. En aquest cas, el grup de 1r d'ESO va augmentar i el grup de 2n d'ESO va disminuir el sentit del deure (d'acord amb els resultats de les ALU.ENQ.1-2) tal i com mostra el següent diagrama en el que es contempen tots els grups.

Gràfic 44. Diagrama de caixes sobre la variable SD en funció del curs.



En els dos grups s'observà un p-valor < 0.05 en la prova de signes:

Taula 43. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar el SD de la primera i la segona enquesta en el grup de 1r d'ESO.

Estadístics de contrast^a

	Sentit del Deure POST - Sentit del Deure PRE
Sig. asintót. (bilateral)	.031 ^b

a. Prova de signes b. Es va utilitzar la distribució binominal.

Taula 44. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar el SD de la primera i la segona enquesta en el grup de 2n d'ESO.

Estadístics de contrast ^a	
	Sentit del Deure POST - Sentit del Deure PRE
Sig. asintót. (bilateral)	.031 ^b

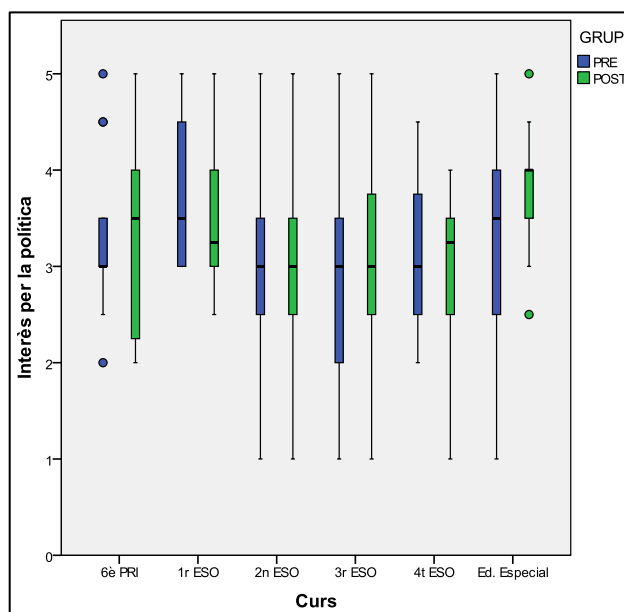
a. Prova de signes b. Es va utilitzar la distribució binominal.

D'aquesta manera, puc concloure que s'observen diferències estadísticament significatives en el SD dels alumnes de 1r i 2n d'ESO. Mentre que l'alumnat de 1r d'ESO augmenta el sentit del deure, l'alumnat de 2n d'ESO el disminueix.

4.5. Interès per la Política (IP).

Tot i la participació en el projecte de l'AP, únicament un grup sembla augmentar el seu interès per la política. Es tracta del grup d'Ed. Especial. Aquesta variació s'observa de manera clara en el següent diagrama.

Gràfic 45. Diagrama de caixes sobre la variable IP en funció del curs.



En la prova de signes, els resultats d'aquest grup van tenir una p-valor < 0.05 tal i com es mostra a continuació:

Taula 45. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar la IP de la primera i la segona enquesta en el grup d'Educació Especial.

Estadístics de contrast ^a	
	Interès per la política POST - Interès per la política PRE
Sig. asintót. (bilateral)	.031 ^b

a. Prova de signes b. Es va utilitzar la distribució binominal.

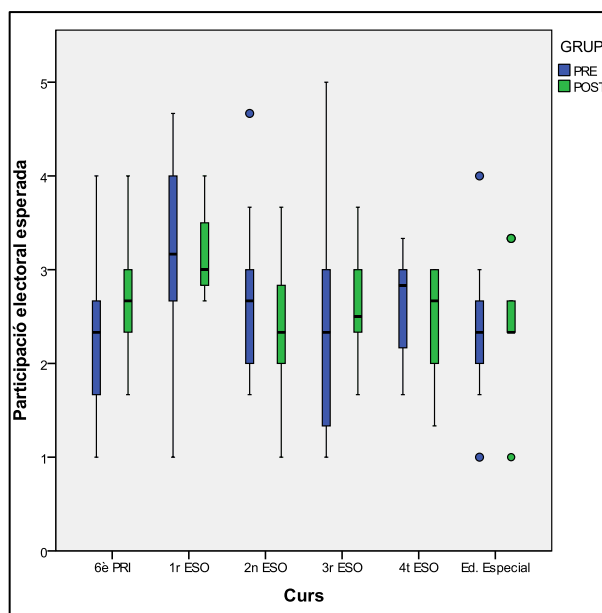
D'aquesta manera, s'observen diferències estadísticament significatives en la IP dels alumnes d'Educació Especial. El seu interès per la política és més alt en la segona enquesta que en la primera. No s'observa aquesta variació en la resta de grups.

5. Participació esperada.

5.1. Participació Electoral Esperada (PEE).

En tots els tipus de participació esperada només es va observar una variació clara en un dels grups. Concretament fou la PEE en el grup de 4t d'ESO:

Gràfic 46. Diagrama de caixes sobre la variable PEE en funció del curs.



L'alumnat de 4t d'ESO va obtenir un p-valor < 0.05 en la prova de signes, el que porta a concloure que hi havia diferències estadísticament significatives:

Taula 46. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar la PEE de la primera i la segona enquesta en el grup de 4t d'ESO.

Estadístics de contrast ^a	
	Participació Electoral Esperada POST - Participació Electoral Esperada PRE
Sig. asintót. (bilateral)	.039 ^b

a. Prova de signes b. Es va utilitzar la distribució binominal.

Així doncs, en el grup de 4t d'ESO va disminuir l'expectativa de participar electoralment de la primera enquesta a la segona. En aquest sentit, cal recordar que aquest grup és el que s'aproxima de manera més clara a l'edat en què els joves poden començar a votar i, precisament en aquest moment, disminueix la seva intenció de participació electoral.

V Descripció i anàlisi quantitativa dels aprenentatges realitzats en funció de la participació a les trobades de l'AP.

1. Introducció.

En aquest apartat identifico els resultats de l'anàlisi quantitativa dels aprenentatges realitzats en funció de la participació de l'alumnat a les trobades de l'AP (concretament a les trobades intercentres i a la redacció del manifest). Cal recordar que únicament esmento els resultats en els quals s'han observat diferències estadísticament significatives.

En aquestes submostres, he de concretar que l'alumnat que va assistir a les trobades representa un 34.8% de tot l'alumnat i l'alumnat que va fer les activitats però no va anar a les trobades representa un 50.9%⁵².

Per a l'anàlisi de les dades, vam emprar la prova de signes de dades aparellades dins de cada una de les categories del grup.

⁵² L'alumnat restant no va participar en totes les activitats de l'AP.

2. Variacions de l'alumnat que va participar a les trobades intercentres.

L'alumnat que va participar a les trobades intercentres va modificar dues de les variables estudiades (almenys de manera significativa). Es tracta de les habilitats polítiques i de l'interès per la política.

Pel que fa les habilitats polítiques, aquest alumnat va obtenir una p-valor < 0.05 a la prova de signes, a diferència del grup d'alumnes que no havia participat a les intercentres. Els resultats concrets foren els següents.

Taula 47. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar les habilitats polítiques de la primera i la segona enquesta en el grup d'alumnes que havia anat a les trobades intercentres.

Estadístics de contrast^a

	Habilitats Polítiques POST – Habilitats Polítiques PRE
Z	-2,372
Sig. asintót. (bilateral)	,018

a. Prova de signes

Això indica que l'alumnat que va participar a les trobades millorà les seves habilitats polítiques. Així mateix succeí amb l'interès per la política:

Taula 48. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar la IP de la primera i la segona enquesta en el grup d'alumnes que havia anat a les trobades intercentres.

Estadístics de contrast^a

	Interès per la política POST - Interès per la política PRE
Sig. asintót. (bilateral)	,093 ^b

a. Prova de signes b. S'ha utilitzat la distribució binomial

En aquest sentit, l'alumnat que va participar a les trobades, va millorar dos elements a tenir molt en compte per a la participació: les habilitats polítiques i l'interès per la política.

3. Variacions de l'alumnat que no va participar a les trobades intercentres.

L'alumnat que no va participar a les trobades modificà els seus coneixements, la seva EPE i la seva SP d'acord amb els resultats de l'anàlisi estadística. Concretament, aquest alumnat augmentà els seus coneixements, tal i com demostra la següent prova:

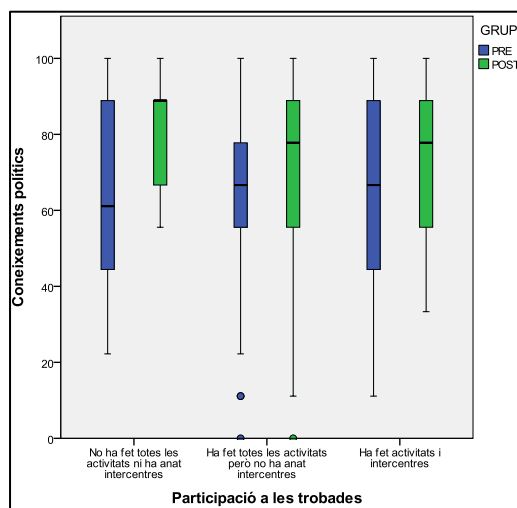
Taula 49. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar els coneixements polítics de la primera i la segona enquesta en el grup d'alumnes que no havia anat a les trobades intercentres.

Estadístics de contrast^a

	Coneixements polítics POST - Coneixements polítics PRE
Z	-2,372
Sig. asintót. (bilateral)	,018

a. Prova de signes

Gràfic 47. Diagrama de caixes sobre la variable *Coneixements Polítics* en funció de la participació de l'alumnat a les trobades⁵³.



En el diagrama anterior mostro que l'alumnat que assistí a les trobades tenia uns majors coneixements polítics d'entrada. En altres paraules, sembla que l'alumnat amb uns majors coneixements polítics tingué més facilitats per anar a les trobades.

⁵³ En els diagrames de caixes d'aquest apartat s'inclou un tercer grup –alumnat que no ha fet totes les activitats ni ha participat en totes les intercentres- que no he analitzat. Es tracta d'un grup d'alumnes minoritari d'un únic grup classe que va decidir no fer les activitats de l'AP.

No obstant això, després de participar a l'AP s'observa que els coneixements d'un i altre grup s'equiparen. D'aquesta manera, alguns alumnes amb uns coneixements més baixos a l'ALU.ENQ.1, tot i no participar a les intercentres, van millorar els seus coneixements. Mentre que l'alumnat amb uns majors coneixements a l'ALU.ENQ.1 tot i assistir a les trobades, no van augmentar –almenys de manera significativa- els seus coneixements.

Per altra banda, l'alumnat que no va participar a les trobades va disminuir la seva EPE i la seva SP, tal i com es mostra en les següents taules:

Taula 50. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar la SP de la primera i la segona enquesta en el grup d'alumnes que no havia anat a les trobades intercentres.

Estadístics de contrast^a

	Eficàcia Política Externa POST – Eficàcia Política Externa PRE
Z	-2,261
Sig. asintót. (bilateral)	,024

a.Prova de signes

Taula 51. Els estadístics de contrast de la prova de signes per comparar l'EPE de la primera i la segona enquesta en el grup d'alumnes que no havia anat a les trobades intercentres.

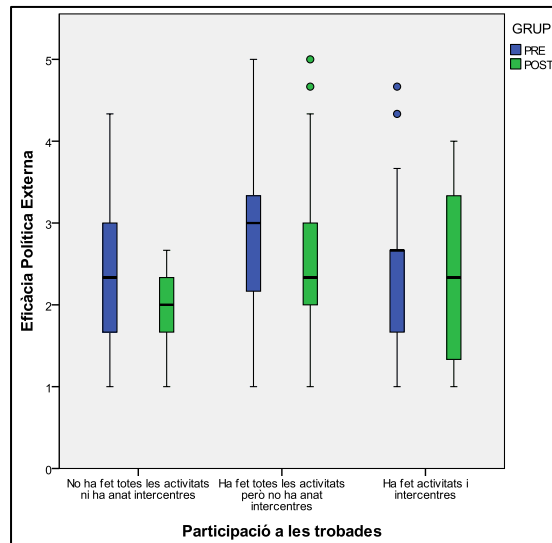
Estadístics de contrast^a

	Satisfacció amb la Política POST – Satisfacció amb la Política PRE
Z	-2,261
Sig. asintót. (bilateral)	,024

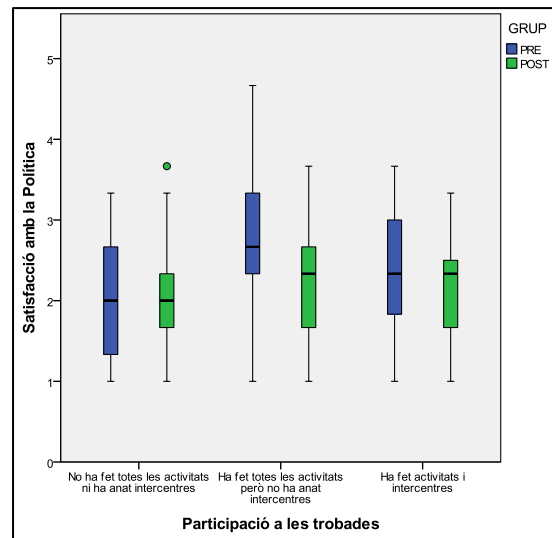
a.Prova de signes

En ambdós casos, la mitjana de la variable era superior a l'ALU.ENQ.1 en el grup d'alumnes que no va assistir a les trobades que en l'altre grup. Durant el procés de l'AP, aquest alumnat va disminuir més clarament la seva eficàcia política externa i la seva satisfacció amb la política. D'aquesta manera, la mediana a l'ALU.ENQ.2 de SP és idèntica en els dos grups, mentre que la mediana de l'EPE continua essent una mica més baixa en el grup que sí que van assistir a les trobades.

Gràfic 48. Diagrama de caixes sobre la variable EPE en funció de la participació de l'alumnat a les trobades.



Gràfic 49. Diagrama de caixes sobre la variable SP en funció de la participació de l'alumnat a les trobades.



VI Resum dels anàlisis quantitativus.

En la següent taula es resumeixen els principals resultats de l'anàlisi quantitativu dels aprenentatges⁵⁴.

Tal i com s'indica a la taula, el conjunt de l'alumnat de la mostra va augmentar els seus coneixements polítics i va disminuir la seva satisfacció amb la política.

Per gèneres, els nois van augmentar els seus coneixements polítics i la seva participació informativa esperada i van disminuir la satisfacció amb la política. Les noies van augmentar la seva eficàcia política interna.

Comparant els cursos, s'observa que l'alumnat més jove augmentà els seus coneixements i habilitat polítiques. Contràriament, l'alumnat sembla perdre progressivament la seva confiança en el sistema (EPE, SP, SD) fins acabar disminuint la seva participació electoral esperada a 4t d'ESO.

Entre l'alumnat que va assistir i el que no va assistir a les trobades de l'AP també hi ha diferències. Els que van assistir-hi van augmentar les seves habilitats i interès per la política. En canvi, els que no van anar-hi van augmentar els seus coneixements polítics però va disminuir la seva EPE i la seva SP.

⁵⁴ Per fer-ho, s'indica amb una fletxa amunt (↑) aquelles variables que han augmentat, amb un igual (=) aquelles amb les quals no s'observen diferències estadísticament significatives i amb una fletxa avall (↓) aquelles variables que han disminuït des de la primera enquesta fins a al segona.

Taula 52. Resum de l'anàlisi quantitatiu dels aprenentatges.

	Global de la mostra	Gènere		Curs						Participació a les trobades	
		Nois	Noies	6è PRI	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO	Ed Especial	Sí	No
Coneixements Polítics	↑	↑	=	↑	=	=	=	=	=	=	↑
Habilitats Pol.	=	=	=	↑	=	=	=	=	=	↑	=
EPE	=	=	=	=	=	↓	=	=	=	=	↓
EPI	=	=	↑	=	=	=	↑	=	=	=	=
SP	↓	↓	=	=	=	↓	=	=	↓	=	↓
SD	=	=	=	=	=	↓	=	=	=	=	=
SBS	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=
IP	=	=	=	=	=	=	=	=	↑	↑	=
PEE	=	=	=	=	=	=	=	↓	=	=	=
PIE	=	↑	=	=	=	=	=	=	=	=	=
PAE	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=
PPE	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=
CR	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=
CP	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=
CJO	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=

ELS APRENTATGES: INTERPRETACIONS

- I. *Introducció.*
- II. *Els aprenentatges realitzats pels nois i noies de l'Audiència Pública.*
- III. *Els aprenentatges segons el gènere, curs i participació a les trobades de l'AP.*
- IV. *Els aprenentatges segons la participació a les trobades de l'AP.*
- V. *Els aprenentatges en relació amb les pràctiques d'ensenyament.*

I Introducció.

Aquest capítol constitueix un tot amb el capítol anterior (descripció i anàlisi quantitativa dels aprenentatges). En l'anterior capítol he enumerat els aprenentatges realitzats per l'alumnat mentre que en aquest capítol analitzo les interpretacions que fan alguns dels protagonistes del procés d'ensenyament-aprenentatge (alumnat, professorat i responsables de l'AP) sobre la validesa de les dades quantitatives.

Seguint aquesta lògica, he dividit el capítol en quatre parts: (1) anàlisi de les interpretacions sobre els aprenentatges de tot l'alumnat, (2) anàlisi de les interpretacions sobre els aprenentatges realitzats en funció del gènere, (3) anàlisi de les interpretacions sobre els aprenentatges realitzats en funció del curs, i (4) anàlisi de les interpretacions sobre els aprenentatges realitzats en funció de la participació o no a les trobades de l'AP.

II Els aprenentatges realitzats pels noies i noies de l'Audiència Pública.

1. L'aprenentatge de continguts conceptuals i procedimentals (coneixements i habilitats polítiques).

1.1. L'aprenentatge dels coneixements polítics.

Tots els col·lectius entrevistats estan d'acord en què l'alumnat va augmentar els seus coneixements polítics tal i com demostren les dades quantitatives.

Els motius que confirmen aquest augment, són, però, molt diversos. A grans trets els principals motius que s'atribueixen són: (a) la participació a l'AP, (b) el context social i econòmic, (c) l'afectació d'aquest context a l'alumnat, (d) els continguts que s'ensenyen a l'escola, i (e) les informacions procedents dels mitjans, grup d'amics i pares.

Tant l'alumnat, el professorat, com els tècnics de l'ajuntament consideren que el fet d'haver participat a l'AP va poder contribuir a que l'alumnat augmentés els seus coneixements polítics. En aquest sentit, l'alumnat entén que pot existir una relació directa entre ambdós fets tal i com mostren els següents fragments dels *focus group*:

Gisela: (...) Lo de la Audiencia pública fue un trabajo muy interesante... Lo cual se... en la anterior excursión se habló que el año que viene se haría sobre las redes sociales... Entonces claro, este año era sobre... la participación, y entonces claro iba muy bien porque nos enseñaban qué es la participación, los métodos que podríamos utilizar y todo eso... (...).

(ALU.FOC.3)55

Irina: Bé, jo crec que la política, no és que m'interessi molt, molt... Però crec que també està bé saber-ho... I crec que la... com hem fet l'Audiència, hem après coses. Perquè jo la primera vegada que vaig veure aquestes preguntes em vaig..., amb el tema de política, em vaig quedar una mica així... no? I una vegada ja havia fet l'Audiència em va ser més fàcil.

(ALU.FOC.1)

Com s'observa en els dos fragments, l'alumnat considera que participar en l'AP sobre participació els va ajudar a tenir més coneixements sobre política i participació. Per això, els tècnics de l'Ajuntament es mostren gratament satisfets i també identifiquen aquesta relació directa:

Emili: Evidentment això... Pendent de quan ho tinguis més acurat, si tot això són els resultats d'haver participat en un procés com el que és l'AP, penso que és una molt bona notícia. Penso que ens podem felicitar, perquè en el sentit, augmentar els coneixements...

(TEC.FOC.1)

No obstant això, el professorat relativitza una mica aquesta associació i entén que aquest aprenentatge pot tenir més a veure amb la necessitat de contextualitzar determinats continguts que no pas al treball concret dels materials de la XII AP:

Antònia: Els més coneixements no ho sé... Perquè jo no he fet... Potser el fet de treballar el tema de la participació han estat el cas d'alguna cosa i això ha permès... Però no sé... Perquè sinó, no... És clar, si fos una cosa que hagués estudiat cada any, però clar la única variable... potser pot ser això, però no hem estat treballant sistemes... El fet mateix de participar en l'audiència, sí que és veritat, per exemple a 6è, no sé vosaltres, sí que els has de situar moltes vegades què vol dir govern municipal, què vol dir Catalunya, què vol dir l'estat...

(PRO.FOC.1)

Un altre factor molt destacat per als protagonistes en aquest augment de coneixements és el context social, econòmic i polític en el qual va tenir lloc la XII AP⁵⁶. En aquesta línia l'alumnat considera que:

*Edda: I el fet que us surti que teniu més coneixement de coses relacionades amb la política, per què creieu que és?
Gisela: Perquè hi ha més informació... Perquè es parla més... I llavors... A l'escoltar tot el que es parla tot el que es diu... A vegades... Al final te acabas enterando de todo... Y entonces claro...*

(ALU.FOC.3)

⁵⁵ He considerat oportú repetir algunes cites per la significancia d'aquestes en diferents capítols d'aquesta tesi.

⁵⁶ Cal recordar que durant el curs 2011/12, hi van haver eleccions estatals, la crisi econòmica i social va augmentar, van augmentar les retallades especialment en les àrees de Sanitat i Educació, els moviments socials com el 15M van expandir-se, va augmentar la conflictivitat a la UE i es va iniciar el rescat a l'Estat espanyol.

En aquesta línia, tant professorat com alumnat destaquen que l'augment de coneixements pot relacionar-se amb els efectes de la crisi social i econòmica sobre l'escola i sobre cadascun dels i les alumnes:

Adrià: Per tot això de la manifestació que hi ha hagut, i que ara tindrem una hora més de matemàtiques i coses d'aquestes ... Doncs ens interessem més... de per què tenim una hora més? I en canvi els d'aquí els del col·legi tenen una hora menys... No ho sé... no ho entenc... És que... És intel·ligència...

Edda: O sigui que tu penses que degut el context que hi ha ara mateix...no? el què passa fora del centre també fa que...

Adrià: Sí clar...

Tina: Clar, a més ens alerten amb tanta crisi... Bé ja callo...

Edda: No és que ell havia aixecat la mà... Digue, Saul, digues...

Saul: No que sí que ja... Que jo aquest any almenys, no m'he interessat, no? Però a vegades veies les notícies i tal per d'informar-me una miqueta de lo que hi havia per allà... De la merda que hi havia per allà... No això, que a lo millor m'ha influenciat, la tele...

Edda: I tu Aurora què penses?...

Aurora: No sé que potser que aquest any potser estan treient més coses que ens influencien a nosaltres als instituts i això... I potser altres anys, no ho teníem tant a prop....

(ALU.FOC.2)

Martí: I a més jo crec que ara ens preocupem més perquè venen moments difícils... i també és pel nostre futur i llavors nosaltres estem una mica més atents a lo què passa...

(ALU.FOC.1)

Antònia: Quan parlem de crisi, perquè aquest any la samarreta groga, si el no sé què... Perquè clar, qui té responsabilitat d'una cosa, que no us vinguin arreglar els wàters doncs això és de l'ajuntament... Però el què tinguem menys mestres, o què no sé què... Això és de la Generalitat, però l'estat també té alguna cosa... I llavors aquests nivells, potser també alguna cosa... Però clar ha sigut any de molta confrontació i hem estat amb el tema molt posats...

(PRO.FOC.1)

D'aquesta manera, professorat i alumnat entenen que els efectes de la crisi sobre la vida dels i les alumnes (canvis en el sistema educatiu, retallades a l'educació, incertesa pel futur) van tenir una clara incidència en l'augment de coneixements de l'alumnat.

Aquest context social va incidir en l'alumnat a través dels diferents "agents socialitzadors". A més a més de l'AP, l'alumnat també considera que l'escola (especialment els continguts acadèmics de l'àrea de Socials vinculats amb algunes estratègies didàctiques), els pares, els mitjans de comunicació i els companys van contribuir a augmentar els seus coneixements:

Tina: Perquè jo crec que amb l'audiència hem millorat força... I perquè 'any passat vam fer Història i no fèiem això... I en canvi ara que fem política, i hem anat al Parlament i tot... doncs crec que hem millorat una mica...

Edda: Amb l'assignatura de Geografia heu anat al Parlament?

Tina: Sí, amb Socials...

(ALU.FOC.2)

Martí: Jo? Jo crec que tenim més coneixements perquè al fer tot lo de l'Audiència i també que l'Antònia ens parla de la societat i de com està el món... I... a part que... ens fem grans i també escoltem més la ràdio i sabem més coses de lo que passa el món i per això jo crec que sabem més política.

(ALU.FOC.1)

Com s'observa en els extractes, la Tina considera que els continguts Geografia de 3r d'ESO contribueixen més a aprendre coneixements polítics que no els continguts d'Història. A més a més, per a la noia, algunes sortides com la visita al Parlament poden contribuir-hi. En Martí, en canvi, fa una anàlisi menys concreta però entén que si el professorat parla del context social, l'alumnat pot aprendre més coneixements polítics.

En relació amb els altres “agents socialitzadors” l'alumnat manifesta que:

Irina: I jo crec que també tenen a veure una miqueta els pares, no? Perquè uns pares que estan en la política i tal, doncs tu t'agafes més interès... Bé, si “ni fu ni fa”, doncs...

(ALU.FOC.1)

Saul: No que sí que ja... Que jo aquest any almenys, no m'he interessat, no? Però a vegades veies les notícies i tal per d'informar-me una miqueta de lo que hi havia per allà... De la merda que hi havia per allà... No això, que a lo millor m'ha influenciat, la tele...

(ALU.FOC.2)

Gisela: (...) Aquí en el colegio, tenemos una compañera en nuestra clase, en el cuarto B... Que está muy informada y está muy motivada... I es como la Raquel... No! Como la Jasmina... Que es de las personas que va hacer huelga, que va a hacer vaga, y que... realmente está comprometida... Y claro al estar comprometida a veces nos habla a nosotros y nos dice tal día va a haber una vaga...

(ALU.FOC.3)

He de destacar el fet que l'alumnat més jove (en aquest cas la Irina, de 6è de primària), dóna més pes a la influència dels pares mentre que els i les alumnes de més edat, comencen a incidir en la importància dels mitjans de comunicació i els amics a l'hora d'aprendre coneixements socials i polítics.

1.2. L'aprenentatge de les habilitats polítiques.

Tot i que l'anàlisi quantitativa no ha mostrat aprenentatge d'habilitats polítiques en el global de la mostra, l'alumnat considera que el fet d'haver participat a l'AP va fer que aprenguessin aquestes habilitats, especialment en relació amb la comprensió dels missatges polítics:

Carla: Sí... Ara, estan passant més coses, i si no t'informes... Ara en aquests moments t'agrada informar-te perquè saps lo que passarà...

Martí: I possiblement jo crec que, quan vam fer les primeres enquestes, encara no havien passat no les eleccions?

Edda: No, aquestes d'ara, encara no...

Martí: Per això... a vegades també com que surt per la tele i preguntes als pares i això què vol dir, i què vol dir... I al final doncs t'enteres més i al final saps deduir per tu sol, què vol dir cada cosa...

Irina: I jo també crec que també hi té a veure l'Audiència...

Edda: També...

Irina: Sí!

Edda: Per què?

Irina: Doncs perquè a l'Audiència crec vam fer un tema de política i llavors... doncs si has atent a les classes i tal... Doncs llavors a l'hora de contestar és més fàcil...

Edda: Vols dir alguna cosa?

Marcel: Bé, que jo crec que també és... perquè a l'Audiència em après bastants coses com de polítiques... i això... I això ens ha ajudat a ara saber més coses...

(ALU.FOC.1)

En el fragment, la Irina i el Marc consideren que la participació a l'AP va fer que milloressin les seves habilitats polítiques⁵⁷, però que aquesta millora també està condicionada pel seguiment dels mitjans i per les discussions amb els pares sobre qüestions polítiques, segons el Martí.

2. L'aprenentatge d'actituds i valors.

Amb l'anàlisi quantitativa he demostrat que el total d'alumnes de la mostra va modificar únicament una actitud política: la satisfacció amb la política (que era més baixa a l'ALU.ENQ.2 que a l'ALU.ENQ.1). No obstant això, l'alumnat també parla d'actituds que no es van modificar d'acord amb les dades quantitatives.

A grans trets, l'alumnat que va participar als *focus group* considera que: (a) va disminuir la seva satisfacció amb la política, (b) va disminuir la seva eficàcia política externa, (c) va augmentar la seva eficàcia política interna, i (d) hi ha una discrepància sobre si va augmentar o va disminuir el seu interès per la política.

2.1. La satisfacció amb la política (SP).

Tant l'anàlisi qualitativa com quantitativa demostra que, en el període de temps considerat, l'alumnat va disminuir la seva satisfacció amb la política. Aquesta disminució s'atribueix a diferents factors entre els quals destaca l'increment de la desafecció amb els polítics i el context educatiu, social i econòmic:

Martí: Però jo crec que cada vegada, i és igual, perquè diuen unes coses en els papers i llavors ja no es creu en la política... Perquè això ja no és democràcia és lo que ells els hi dóna la gana...

Carla: I això de la crisi també, també diuen moltes coses que ho intentaran arreglar i no sé què... Però passen molts dies i tot està igual... Llavors no saps si creure...

Edda: Voleu dir-hi alguna cosa més?

(...)

Marcel: Jo crec que com que hi ha crisi, la gent com vol un canvi, a veure si els hi surt millor... i tot això... Llavors clar, els polítics d'ara... bé estem a la crisi, i tampoc no ho arreglen ni res. I pensen potser alguna gent, que si hi ha uns altres polítics i s'esforcen més en canviar-ho i tot que... potser ens sortirà millor tot...

⁵⁷ El grup de 6è de primària va millorar les seves habilitats polítiques d'acord amb l'anàlisi quantitativa.

Martí: I jo crec que també, ja no es creu en lo que és la... com es diu ara... les lleis i això... perquè... si robes... A vegades si robes 30 euros et posen a la presó directe i si robes 30 milions res.. fan veure que ho has fet res i passes... I jo crec que també per això la gent s'està desconfiant dels que manen perquè no creu que hi hagi dret a aquesta cosa... a aquest motiu...

(ALU.FOC.1)

Antònia: El tema de la menys confiança, no ho sé. No ho sé, perquè del començament al final poden haver perdut... Jo estic d'acord amb ella, perquè hi ha un sentiment general, no? De poca confiança amb aquesta gent que diuen que ens representen...

Edda: Que des del vostre punt de vista, pel que entenc, és justificat aquest...?

Judit: Sí, clar! El problema és que clar... I a més també, jo penso que també el sistema educatiu, gaire democràtic, també afecta molt... el què bé, el tema de participació no se'ls dona la possibilitat de participar... I a més aquest, els més grandets... És que no tenen... "Ni mu"... En els nostres... En el d'ara...

(...)

Judit: Jo diria que en el meu cas, jo penso que, fonamentalment, hi ha una variable que és la immigració... I també del fet, jo penso que els pares no tinguin representació política o no puguin obtenir una presència política. I tot això fa aquesta situació, per una banda, és un factor. Però l'altre factor és diguéssim, la poca credibilitat que tenen els polítics. Llavors potser nosaltres fem el simulacre de participació, i ens arriben les informacions i les mocions, i tal... s'enrollen amb la participació fins i tot... Però clar, el món que està al voltant d'un, no la desafectació per la política és un fet. I creus que ells no canvien gaire, o la política en si, el factor de representació o el factor de participació de la gent, dins de la democràcia, i que la democràcia sigui més profunda i més ampla, jo crec que això no canviarà gaire.

Edda: O sigui aquesta vessant de la satisfacció política l'atribuiríeu al context?

Teresa: Al context, sí...

(PRO.FOC.1)

Emili: Sí... Home, jo penso que pot tenir incidència en tots, menys en la disminució i en aquest cas, no estic fent una defensa aferrissada de les virtuts de l'Audiència, però també pot ser atribuïble a la situació actual, no?

Edda: Al context?

Emili: Un decreixement important de la confiança amb alguns polítics, no? I... Per això dic que, a veure, pendent dels resultats més apurats, no? Però suposo que sí, suposo que l'experiència de l'Audiència pot afavorir positivament en tots aquests aspectes. I aquest de la dimensió de la confiança amb el sistema i amb els representants polítics, pot ser també degut a un sentiment general... atribuïble, fora de l'Audiència.

(TEC.FOC.1)

L'alumnat, les professores i els tècnics consideren que el context social, polític i econòmic van contribuir de manera clara en la disminució de la satisfacció amb la política. Per altra banda, també es fa una crítica a la classe política des de tots els col·lectius.

Els tècnics de l'AP consideren que aquesta va tenir molt poca incidència en la disminució d'aquesta actitud, però l'alumnat entén que va poder haver-hi contribuït per un motiu clar: la incoherència entre els discursos dels polítics als nois i noies de l'AP i les seves actuacions fora d'aquest context:

Edda: Vàreu anar vosaltres a l'entrega del manifest?

Carla: Sí jo...

Edda: Tu vas anar-hi... I què et va semblar? Et va semblar que els polítics et farien cas o... Com va anar?

Carla: Hi havia uns quants... que era com si estiguessin... o sigui que no era gaire important... És que estaven assentats allà i tampoc s'ho miraven gaire... i era com... Després va ser com molt llarg... I l'alcalde encara que estava quiet i escoltava i tal... Però no semblava que tingués ganes de fer coses... i després que uns nens i nenes van preguntar que si la nostra opinió era important i l'alcalde va dir que sí, però no semblava molt convençut...

Martí: Jo vaig anar... Ai perdó... Jo vaig anar... no sé si és això... no sé si al Saló de Cent sinó l'altre... Era el premanifest?

Edda: Vas anar... amb el regidor d'Educació?

Martí: Sí... I jo crec que allà deia que era molt important, no? Que nosaltres érem el futur i això... I després quan passa una elecció i fan lleis i tot això... doncs no ho sembla... Perquè mira tot lo que està passant a l'escola bressol i tot això... doncs ho estan fent ells, i també són el futur els nens petits, no només nosaltres...

(ALU.FOC.1)

En aquest sentit, l'alumnat considera que la disminució de la satisfacció amb la política està lligada a la desacreditació dels polítics, i a aquesta hi pot haver contribuït en certa mesura l'AP. L'alumnat percep que els polítics no són coherents quan parlen (“nosaltres érem el futur i això”) i quan actuen (“... i després que uns nens i nenes van preguntar que si la nostra opinió era important i l'alcalde va dir que sí, però no semblava molt convençut...”).

Per altra banda, tant les professores com els tècnics estableixen una relació entre l'augment dels coneixements polítics i la disminució de la satisfacció amb la política⁵⁸. Per a ells, l'augment de coneixements va poder haver contribuït a augmentar l'esperit crític de l'alumnat, i això en el context de la investigació, va fer que l'alumnat disminuís la satisfacció amb la política.

Teresa: A mida que tu vas aprofundint... Doncs igual que ara estàvem amb indiferent... Però no ho sé... Doncs tu en començar a parlar de coses a classe, doncs estaven indiferents... I acaben posicionant-se, potser es posiciona positiu o negatiu, no... no com a conseqüència... Doncs jo no havia pensat mai en aquest tema... o bé... i tal... I a l'hora de parlar-ne, doncs bé... Perquè sinó a veure, la confiança amb els polítics, tampoc és que n'hàgim parlat tant a l'Audiència dels polítics... I que abans et sortís una cosa i després d'una altra... Què hi ha hagut al mig? Parlar de les coses, parlar d'exemples, parlar de coses de barri... Que les notícies han estat més distants...

Antònia: És que ha sigut un any... Per a no tenir gaire confiança en ningú...

(PRO.FOC.1)

Jesús: De totes maneres, aquest indicador, el de satisfacció amb la política, jo crec que no té una relació directa en participar o no en un programa com l'AP, eh! El de satisfacció per la política perquè crec que això depèn de les expectatives de cadascú i de la situació general. Ells poden tenir més coneixement o menys i poden estar més satisfets o menys amb la política, i segurament podran tenir un discurs polític més

⁵⁸ S'ha realitzat una prova estadística (regressió de Poisson) i s'ha observat que no existeix aquesta relació, almenys estadísticament parlant.

estructurat i coherent, si coneixen a fons aquests funcionaments polítics, però el fet de participar en programes com l'AP, justament els ajuda a tenir un plantejament personal crític en relació a la política, i aquest plantejament personal va vinculat directament a la situació política que ells estan vivint.

Edda: Clar, amb els temps que corren no tens perquè estar satisfet...

Jesús: Exacte, exacte! De participar en experiències com aquesta de l'AP i valorar-ho com que tu participes i coneixes la política no vol dir que estiguis satisfet de la política o de com es fa política.

Emili: Efectivament. En aquests moments, la gent que més està participant són la gent que està més descontenta amb la política...

(TEC.FOC.1)

D'aquesta manera, d'acord amb la lògica dels tècnics i dels professors, en el context de crisi la disminució de la satisfacció amb la política és fruit d'una visió més crítica de la societat i, per tant, en aquest sentit aquesta disminució podria entendre's de manera positiva.

2.2. L'eficàcia política externa (EPE).

A l'anàlisi quantitativa no he observat una variació global de l'EPE però sí en alguns col·lectius (grup de 2n d'ESO i alumnat que no va participar a les trobades intercentres). Tot i això, l'alumnat considera que sí que va disminuir la seva eficàcia política externa i ho relaciona amb la desconfiança que tenen vers la política i vers la classe política i amb les trobades amb els polítics durant el procés de l'AP:

Adrià: Perquè... És el què... Bé amb algunes coses sí, però en d'altres no et faran cas... Perquè per exemple, això de l'Audiència, el dia que vaig anar jo... vaig anar, vaig parlar no sé què, i al cap de poca estona vaig dir i ara l'alcalde es mirarà això i dirà ah... Bé, bonito... O sigui, crec que no farà res amb això... No crec que faci res amb això... Perquè o li fa pal, o no té ganes o... coses d'aquetes... o no li importa... directament...

(ALU.FOC.2)

L'alumnat té, doncs, una gran desafecció per la política que està lligada a l'eficàcia política externa, o almenys així s'observa en el seu discurs. En altres paraules, sembla que la insatisfacció que senten vers la política s'origini –almenys en part– amb la baixa eficàcia política externa que tenen. A més a més, la percepció que tenen de l'AP està condicionada per aquestes dues actituds, i els contactes que tenen amb els polítics en el procés de l'AP semblen assentar aquesta desconfiança (tal i com es mostrava anteriorment en parlar de la satisfacció amb la política).

En aquest sentit, sembla que la incoherència percebuda de la classe política, condicioni la baixa EPE, i aquesta tingui efecte en la satisfacció amb la política⁵⁹. Els tècnics de l'Ajuntament semblen ser conscients d'aquest problema, perquè

⁵⁹ S'ha realitzat una prova estadística (regressió de Poisson) i s'ha observat que no existeix aquesta relació, almenys estadísticament parlant.

entenen que l'alumnat no pot ser conscient de la coherència entre el discurs i la pràctica sinó es produeix un retorn en forma d'acció a les seves demandes.

Jesús; L'AP és un programa que dura un curs, eh! En el que quan s'arriba al final els infants presenten els seus compromisos i les seves propostes, però encara no tenen una resposta. Nosaltres, un dèficit que hem trobat és donar continuïtat amb això, no? I que els propis infants que participen a l'AP, durant un curs determinat, puguin també rebre resposta d'alguna manera amb aquestes propostes que han fet. Sigui via crear aquesta comissió de seguiment o una altra que... Sempre nosaltres fem el retorn, però sempre ho fem, utilitzant com a pont el professorat que va participar el curs anterior i a més demanem que la resposta que tenim a les seves propostes, pugui'n fer-la arribar als infants que van participar.

(TEC.FOC.1)

Per altra banda, l'alumnat de 4t d'ESO també considera que tenir una alta EPE pot estar relacionada amb tenir poc esperit crític o pocs coneixements:

Gisela: Aquí en el colegio, tenemos una compañera en nuestra clase, en el cuarto B... Que está muy informada y está muy motivada... I es como la Raquel... No! Como la Jasmina... Que es de las personas que va hacer huelga, que va a hacer vaga, y que... realmente está comprometida... Y claro al estar comprometida a veces nos habla a nosotros y nos dice tal día va a haber una vaga...

Carlota: De alguna manera nos motiva también...

Gisela: Pero es que... Al saber tú, al asumir tú que ya sabes lo que va a pasar... Es como... Si yo hago esto, no va cambiar nada, no va cambiar absolutamente nada de lo que va pasar... Porque no está en mis manos...

Pau: A veces es mejor vivir en la ignorancia...

Gisela: ¡Eso!

Edda: Què vols dir amb això?

Pau: A veces es millor... Saber... o sigui saber però no saber-ho, que no saber-ho...

Edda: Pensar que sí que passará alguna cosa o que el teu vot significará alguna cosa?

Pau: Sí... Tenir una confiança cega, perquè és millor perquè llavors tens esperança, en canvi si no la tens...

Edda: Creieu que la gent de la vostra edat, no té gens d'esperança...?

Carlota: Sí, jo penso que sí...

Edda: Que sí que en tenen o que no?

Carlota: Que no tenen...

Pau: Estan motivats però no hi ha esperança...

Gisela: Ella sí que té esperança, ella té esperança que algun dia sí que canviarà... algun dia no será entre los dos partidos sino será un partido minoritario... que, ella piensa que podrá cambiar algo...

(ALU.FOC.3)

Per a aquest alumnat, les persones que participen són les que tenen una EPE més alta, però són "cecs" a la realitat que els demostra que les coses no poden canviar, que "no hi ha esperança". En altres paraules, entenen que tenir més coneixements i més esperit crític incideixen de manera negativa en la satisfacció amb la política, amb l'eficàcia política externa i en conseqüència, amb la participació.

2.3. L'eficàcia política interna (EPI).

Tampoc s'observen variacions de l'eficàcia política interna en el global de la mostra però sí en el grup d'alumnes de 3r d'ESO i en les noies que van realitzar

l'enquesta. Són precisament aquest grup d'alumnes de 3r d'ESO qui van explicar els motius que consideraven transcendentals a l'hora d'augmentar la seva EPI:

Edda: Però això era més... aquesta confiança a l'hora de prendre les decisions de sí fer-ho, i et senties més segur, jo què sé, a l'hora de decidir si anaves a una manifestació o no, et senties més segur a l'hora de prendre les decisions de sí fer-ho, i et senties més segur a l'hora, per exemple, jo què sé, de si volies escriure una carta a un diari per queixar-te o el que sigui... Creieu que per què... però per què això?

Saul: Doncs perquè l'Audiència també t'ha donat de política i saps més opinar, per exemple, jo vaig opinar d'anar a la manifestació per queixar-me... O sigui et dona més opinió l'Audiència... I ja està...

Tina: Jo crec que l'Audiència ens ha ensenyat que tenim poder... O sigui, tenim opcions de poder fer valdre la nostra paraula... saps? I que ens ha ensenyat maneres de poder fer-nos valer i donar opinions... I que ens ha donat més força...

Edda: Tots compartiu això que l'Audiència us ha ajudat en això?

Aurora: Sí...

(ALU.FOC.2)

Segons aquests nois i noies, l'AP va contribuir a millorar les seves habilitats polítiques i els va donar "poder" perquè els va ensenyar diferents mecanismes per poder participar. Això fa, segons l'alumnat, que augmentés la seva eficàcia política interna. En aquest sentit, l'AP va contribuir a l'apoderament de l'alumnat, segons la Tina.

Per a aquests nois i noies, aquest apoderament també es deu al fet d'haver augmentat el seu grau d'indignació, és a dir d'insatisfacció amb el sistema polític i amb la classe política:

Edda: O sigui us sentiu més segurs, que també és una de les coses que es veien, per què creieu que pot ser això?

Saul: Més indignats...

Edda: Esteu més indignats?

Saul: Sí, jo sí... Cada vegada més, eh!

Adrià: Sí totes les coses que passen les rebem nosaltres i en canvi ells no fan res per canviar-les... I en canvi nosaltres...

Saul: Sí...

Edda: Qui vols dir ells?

Adrià: O sigui els polítics... Nosaltres no parem de queixar-nos i segurament pensem "bua"... ja veuran "bua"... com canviarà i no fan res ells... em fa molta ràbia...

Saul: És que pensen molt de xifres... No sé dintre de tal... 12 com a no se quants números posen allà per cent... doncs tal...

Adrià: Però perquè no ho fan ara...?

Saul: Ja... Tenen l'economia com molt xifrada i tal, però no miren el present... Si això està anant malament, per què no ho canvien?

(ALU.FOC.2)

Aquests dos nois manifesten un grau d'indignació, de descreït de la classe política i d'insatisfacció amb el sistema que es lliga de manera clara la percepció que els polítics no poden produir cap canvi, que el canvi s'ha d'originar en la ciutadania i que per tant aquesta ha d'assumir el poder. En aquest sentit, l'augment de l'EPI, per a ells, és fruit d'una necessitat: no és que la ciutadania se senti més confiada a l'hora de participar per canviar les coses, sinó que no els queda altre remei.

2.4. L'interès per la política.

L'interès per la política només va augmentar –segons les dades quantitatives- entre l'alumnat d'Ed. Especial i l'alumnat que va participar a les trobades intercentres de l'AP. En el *focus group* amb l'alumnat de 4t d'ESO, es va establir un debat sobre si havia augmentat o disminuït el seu interès per la política i els motius d'aquest fet:

Edda: Que tens més interès?

Carlota: Sí...

Edda: I a què ho deus?

Carlota: Doncs perquè ara estant havent-hi més moviments i em vaig enterant més de les coses... i...

Edda: I a mesura que t'enteres, t'interesses més, vols dir?

Carlota: Clar... I vull aportar algo...

Ed. I els altres què penseu? Heu entès el què estàvem dient?

Gisela: Sí... De mi... Mi interés por la política ha bajado... porque al ser constante y estar siempre sobre el tema... y el tema... a veces es un poco molesto... y no sé yo...

Edda: ¿Que te satura, quieres decir?

Gisela: Sí! Y entonces claro, yo la verdad es que no me veo muy participativa en la política, y entonces claro, tampoco me afecta mucho... que digamos a mí... al menos a mi forma de vida no me afecta... Y yo, y por eso yo... No es que me interese, es que al no afectarme, no tengo nada que aportar, sabes... porque no lo he vivido, no lo he sentido y no sé qué pensar de eso...

Carlota: Pero de cara al futuro te puede afectar... también, pues... digo yo...

(...)

Gisela: Bueno, puede ser que me afecte de alguna manera... Y respecto a mis padres, yo lo que me entero de mis padres, no les afecta en nada a ellos, es decir como... No sé, es que no nos afecta en casa nos afecta en nada, no hablamos sobre el tema y no estamos muy informados que digamos... Y no creo que vayamos a hacer algo al respecto...

Edda: Y eso que decías de la saturación, que se habla tanto que te satura... ¿Se habla tanto dónde, en los medios de comunicación, en clase?

Gisela: En todas partes... En los medios de comunicación, en el colegio, en todas partes... Las movilizaciones... Y al hacer tantas huelgas... La gente, este, la gente que hacen destrozos, se piensan que los que hacen vaga... los que hacen huelga son la misma persona que los que hacen daño, claro que los que destrozan, y entonces claro los ponen en el mismo montón... Y a veces pienso, no es justo porque hay personas que no hacen... no arruina nada y solo están haciendo vaga específicamente. Y por otra parte también, cuando haces vaga, los policías te maltratan. Y yo la verdad es que no estoy para ir a hacer vaga, ni para que me peguen ni para nada de eso. Es decir, yo les apoyo, pero no quiero mancharme las manos, en definitiva...

(ALU.FOC.3)

Com s'observa en l'extracte, dues alumnes es van posicionar sobre si va augmentar o disminuir el seu interès per la política. La Carlota considera que va augmentar el seu interès perquè van augmentar els seus coneixements i es va adonar que la política l'afectava. La Gabriela, en canvi, entén que: (a) la política no l'afecta ni a ella ni als seus pares, i per tant, (b) no en parlen a casa, (c) tots els "agents socialitzadors" incideixen massa en el tema i acaben saturant als joves amb informació, i (d) es desprestigia tant mediàticament com legalment a les persones

que decideixen participar. Tots aquests motius fan que la Gabriela consideri que va disminuir el seu interès per la política en aquest període.

3. Les modificacions en la participació esperada.

L'anàlisi quantitativa de les dades ha mostrat que, en general, l'alumnat no va modificar la seva participació esperada electoral, associativa, informativa i de protesta. No obstant això, sí que hi havia alguns col·lectius que van augmentar la seva participació informativa esperada (els nois que van respondre a l'enquesta) i van disminuir la seva participació electoral esperada (alumnat de 4t d'ESO).

3.1. La participació informativa esperada (PIE).

Per a l'alumnat, l'augment de la participació informativa esperada s'explica pel context en què viuen i pel fet que els mitjans se'n facin ressò:

Edda: (...) esteu més disposats a voler a informar-vos sobre la política i sobre el que passa al món que abans, enteneu el què dic?...

Martí: Sí...

Edda: També creieu que són els mateixos motius que em dèieu abans?

Carla: Sí jo crec que sí... Perquè ara és més important... I ara és un tema que l'has de saber...

Martí: Perquè si no... quan et fas gran... Si et fas gran sense saber lo que passa al món i això estàs com una mica marginat entre cometes perquè no saps què has de fer... I tot...

Irina: Bé, i jo crec que per exemple... no sé si els nostres pares quan eren petits estaven en crisis... Però si... tu estàs... Com sents parlar molt... Doncs et venen ganes d'interessar-te... Si en canvi no estan en crisi, potser a la tele no parlen tant de política...

Marcel: Bé, jo crec que també a la tele...

Edda: Vine més cap aquí que sinó no t'agafaré...

Marcel: Per exemple, quan fan les eleccions a tots els canals ho donen, els tants per cent i això... I bé clar, com que la teva família ho vol veure, tu ho veus i te'n informes i encara que no t'interessi tens curiositat i...

(ALU.FOC.1)

Per a aquest alumnat, l'augment de la PIE es va produir de manera involuntària. Si els mitjans de comunicació en van parlar més, és indiscutible que ells van estar més informats, i els mitjans de comunicació tracten més les temàtiques polítiques i econòmiques en un context de crisi.

3.2. La participació electoral esperada (PEE).

L'alumnat de més edat és qui parla de manera més clara sobre la disminució de la participació electoral esperada (cal recordar que estadísticament, l'únic grup que la va disminuir era el de 4t d'ESO). Per a aquests nois i noies, també per als de 3r d'ESO, la PEE va disminuir perquè hi ha una baixa eficàcia política externa, una desconfiança o insatisfacció amb la classe política i perquè els mitjans contribueixen al *status quo* bipartidista:

Edda: Sí... 16 o més... Doncs aviat ja podreu votar, no? I podreu presentar-vos com a candidats si voleu... Us surt que en principi, que en principi teniu menys ganes de fer-ho que a principi de curs...

Carlota: Jo estic desmotivada...

Edda: Desmotivada... I això a què es deu, com deieu abans, a que si voteu a uns o altres no canviarà res?

Gisela: Sí, això mateix...

Edda: Però també hi ha altres partits, a part de PP i PSOE...

Gisela: Ja però pensa que tu només tens un vot...

Carlota: Són minoritaris...

Gisela: Només ets una persona, qui sap, tu no pots influir molt que diguem, en 10 persones... Tu ets només una de 10... O diguem... Si fas un partit petit, només votarien de les 10 persones 3, i les altres ho votarien els partits més grans, els més coneguts... I és això...

(...)

Carlota: Jo sí... Tenia pensat votar en blanc, però ja que els vots en blanc s'afegeixen... no als que... Llavors de què serveix... És que no... I també votaria en un partit minoritari però perquè penso si és que tothom... Perquè penso... Si tothom fa... Perquè si tothom diu no aconseguirem res, mai s'aconseguirà res... Però... si votés votaria un partit minoritari, però no crec que sortiria escollit... No ho sé...

Mariella: Jo també...

Gisela: Yo también voy a hacer lo mismo...

Edda: I... O sigui pel què jo entenc que m'esteu dient, tot això que tingueu menys interès, que us costi més anar a votar i això, té a veure amb el què està passant, no? Amb el què passa a fora, no? És això el què m'esteu dient, no?

Carlota: Sí...

Gisela: Sí...

(ALU.FOC.3)

Saul: Votar sí... perquè és donar l'opinió... Però jo no sé... No sé... No sé...

Tina: Jo, home... depèn de quins candidats hi ha, perquè si cap millora... I a més... Bé... Presentar-me? Perquè si tothom diu jo no em vull presentar, clar, al final què? Es presenten aquests i sempre guanyen aquests... I si tothom es queixa doncs que algú presenti la... I això sí, que potser, en lloc de dir tant, no em presentaré, no votaré... en lloc de dir doncs no em presentaré tal... En lloc de queixar-se, doncs implicar-se...

Aurora: Bé, jo, presentar-me no em presentaria... Perquè... Bé, no sé... tampoc... Val que sí puc fer alguna cosa i tal... No sé... Tampoc no involucrar-me tant... I no sé, això de votar també depèn de qui hi hagi... Perquè potser tots poden dir sí jo milloraré i tal i després ningú fa res...

Adrià: La meva opinió... és bastant... ja que passo... perquè... és un... cada any votem perquè ens fan promeses que després compleixen unes i les altres no les compleixen, sense fer res i cada any els votem només per les promeses que ens creiem nosaltres... i al final dius, per què votar-los? si faran el que els hi sortirà dels collons... què més dóna...

Tina: Ja però si no votes, llavors sortirà aquell i després no et queixis... llavors, saps?

Adrià: Clar però si... què més dóna si surt o un altre... si faran...

Tina: Però és que tu pensa també és molt difícil eh, també... complir tot això... Posa't al seu lloc...

Adrià: Ja pues que no ho diguin!

Aurora: No ho diguin!

Saul: És que són... Estan penjats... O sigui tu veus el Zapatero, o jo què sé, o veus l'Obama mateix, que era una revolució un negre a la Casa Blanca, i dius "osti" l'Obama lo revolucionarà tot... i tal... L'han penjat...

Tina: Però és que tot canvi porta el seu temps, o sigui no pots canviar en el moment, trigarà a lo seu...

(...)

Aurora: Però hi ha molts partits que tampoc coneixem... estan allà...

Edda: Per què no els coneixeu?

(...)

Tina: Tampoc ens interessem...

Adrià: Perquè... Sí, això...

Aurora: Perquè no ens interessem i perquè els que més es donen a veure són els més grans...

Saul: Mira el debat de TV1, el que fa sempre abans de... és només sempre aquests dos...

Adrià: És com un bipartidisme...

Edda: O sigui que als mitjans de comunicació sempre surten els grans?

Tots. Sí...

(ALU.FOC.2)

Com s'observa en els fragments, els polítics semblen tenir un gran descrèdit entre l'alumnat i això fa que els nois i noies entrin en un cul de sac: per una banda tenen incorporada la idea que s'ha de votar –participar electoralment- però per altre costat els sembla una pèrdua de temps perquè consideren que el seu vot no modifica el resultat electoral i els polítics no volen o no poden complir les seves promeses electorals. L'alternativa que tenen és complir amb el seu “deure” electoral mitjançant el vot a partits “no majoritaris”, però demostren el seu desconeixement cap a aquests per la manca de cobertura mediàtica.

III Els aprenentatges segons el gènere, el curs i la participació a les intercentres.

1. Els aprenentatges segons el gènere.

D'acord amb l'anàlisi quantitativa de les dades, existien diferències entre gèneres pel que fa: (a) els coneixements polítics, que van augmentar en els nois però no en les noies; (b) l'eficàcia política interna, que va augmentar entre les noies però no entre els nois, tot i continuar essent més baixa a la segona enquesta entre les noies; (c) la satisfacció amb la política, que va disminuir en els nois però no en les noies; i (d) la participació informativa esperada, que va augmentar entre els nois però no entre les noies.

Per a l'Antònia, aquestes diferències poden deure's a la poca presència de dones en alts càrrecs polítics i la poca repercussió mediàtica que tenen:

Antònia: (...) De fet també és veritat, que no hi ha grans representacions amb dones... L'Esperancita... alguna! Però quan veus les fotos als diaris, és com...

Judit: La Merkel!

Antònia: Jo vaig fer un treball des de castellà... Perquè tenia un grup, que hi havia uns nens molt batalladors... I deien és que tu afavoreixes les nenes, perquè sempre esteu amb el tema de nenes... I quan va venir... Al voltant del 8 de març, vaig fer agafar diaris, vaig dir: porteu diaris que farem una feina des de castellà... Van haver de buscar imatges en què sortissin homes sols, dones soles i homes i dones... Jo no sabia gaire on aniria... eh! Perquè no sabia ni què em sortiria ni res... I clar els vam posar allà... Tenim un passadís llarg amb un paper d'embalar i les vam anar enganxant! Va ser brutal, eh! De fotos d'homes, oooo, casi tot! De fotos de dones, poquetes i de dones i homes molt poquetes. Però llavors clar, qui eren els homes o les dones que hi sortien? Llavors els vaig preguntar: si fóssim uns extraterrestres que arribéssim a la Terra i ens haguéssim de fer una idees del què és la Terra a partir de les imatges dels diaris, perquè no sabem llegir... Quina imatges ens enduríem? Era claríssim... Que tot qui manava... I tot qui... Eren els homes, amb la corbata, la manera de vestir... Llavors elles, alguna, però molt poc, molt poc, i la representació que hi ha és aquesta... també... No ho sé, no ho sé...

(PRO.FOC.1)

No obstant això, les docents consideren que els resultats quantitius no mostren la realitat de les aules. Per a elles, les noies poden tenir menys coneixements i fins i tot menys esperit crític però són elles qui són capaces de portar a la pràctica qualsevol tasca. D'aquesta manera, per a les professores, són les noies les que poden tenir un compromís més alt i constant a l'hora de participar:

Judit: Jo crec que d'una manera general pot ser. Però agafant específicament la gent a dins de la classe, jo penso que no. El què passa és que per exemple, les noies, jo penso que pot ser que siguin teòricament menys crítiques, perquè no van per filòsofes, van per pràctiques. Aleshores si tu parlaves de crear una associació, eren més les noies les que s'apuntaven a intentar crear una associació de veritat que no els nois, per exemple, no. Llavors, vull dir, que aquí falta el matís aquell de la pràctica, no? De ser més pragmàtiques, de voler fer les coses més efectives... no? Però clar si no ho han dit!

Teresa: No però sí és el buidat d'una enquesta concreta, amb uns ítems...

(...)

Judit: Però em sembla que aquell dia tu hi eres, no?

Edda: Sí, sí, sí... El dia de l'associació jo hi era...

Judit: Les noies al final van fer una altra sessió i eren les noies les que tenien una mica la decisió i les ganes de fer-ho. I que si hagués "apretat una mica"...

(...)

Antònia: (...) Amb el tema macro de tota l'enquesta no sé. Joestic una mica com ella... Que els nens de 6è estan molt enjogassats, i les que quan s'han de participar per guarnir, per no sé què... ells fan una cosa i ja estan cansats! I les que acaben, són elles! Ara clar... Lo macro... no sé...

Edda: O sigui vosaltres reduiríeu, o sigui creieu que a la pràctica no és tant exagerat com em surt aquí?

Judit: No, no, no...

(PRO.FOC.1)

Les docents atribueixen aquesta diferència entre les seves percepcions pràctiques i els resultats estadístics a mancances de l'enquesta. Aquestes mancances no es poden ni acceptar ni rebutjar amb les dades de les quals dispo.

2. Els aprenentatges segons el curs.

En l'anàlisi quantitativa he mostrat que, per cursos, l'alumnat de 6è de Primària va augmentar els coneixements i les habilitats polítiques; l'alumnat de 1r d'ESO va disminuir el seu sentit del deure; l'alumnat de 2n d'ESO disminueix la seva eficàcia política externa, la seva satisfacció amb la política i el seu sentit del deure; l'alumnat d'Educació Especial –equivalent quant a nivell acadèmic al grup de 2n d'ESO tot i ser alumnes de 17-19 anys- va disminuir la seva satisfacció amb la política i va augmentar el seu interès; i l'alumnat de 4t d'ESO va disminuir la seva participació electoral esperada.

Per a les professores, aquestes modificacions tenen la seva lògica: mentre que l'alumnat de 6è de Primària pot augmentar fàcilment els seus coneixements i habilitats (parteixen d'un nivell més baix), a l'ESO, l'alumnat cada vegada va adquirint una visió més crítica de la política i això fa que comenci a disminuir la seva satisfacció amb la política i la seva eficàcia política externa i acabi disminuint la seva participació electoral esperada:

Edda: Respecte els cursos... A grans trets, el que veia, és que a Primària els hi era més fàcil aprendre més coneixements i més habilitats, potser també perquè partien de més avall...

Antònia: Qualsevol cosa que agafessin...

Edda: I a segon d'ESO, era quan es produïa la baixada forta de confiança en el sistema, o sigui, com si els més petits fossin més confiats, i a partir de 2n d'ESO fos la gran baixada, i a 4t d'ESO els alumnes deien que ja no participarien votant! O sigui fins en aquell moment, encara anaven dient que votarien i a 4t d'ESO que no votarien. Com ho veieu això? (rialles)

Judit: Jo crec que així, que comencen a tenir una visió més crítica... I per tant diuen això, aquest muntatge, és un muntatge.

Edda: O sigui la cosa seria cada cop més?

Teresa: Es posicionen!

Antònia: És normal que de petits tinguin més confiança, després es van posicionant... i....

Judit: Sí, sí...

Edda: O sigui creieu que té una certa lògica això?

Totes. Sí, sí, sí...

Teresa: A mida que tu vas aprofundint... Pues igual que ara estàvem amb indiferent... Però no ho sé... Pues tu al començar a parlar de coses a classe, pues estava indiferent... I acaba posicionant-se, a lo millor es posiciona positiu o negatiu, no... no com a conseqüència... Pues jo no havia pensat mai en aquest tema... o bé... i tal... I a l'hora de parlar-ne, pues Bé... Perquè sinó a veure, la confiança amb els polítics, tampoc és que n' hagem parlat tant a l'audiència dels polítics... I que abans et sortís una cosa i després d'una altra... Què hi ha hagut al mig? Parlar de les coses, parlar d'exemples, parlar de coses de barri... Que les notícies han estat més distants...

(PRO.FOC.1)

En aquest sentit, sembla que es compliria la lògica esmentada anteriorment per a tots els col·lectius. En el context d'aquesta recerca, un augment dels coneixements polítics pot fer disminuir la satisfacció amb la política així com l'eficàcia política externa.

3. Els aprenentatges segons la participació a les trobades de l'AP.

Finalment, les diferències que he descrit a l'anàlisi quantitativa entre l'alumnat que va participar a les trobades de l'AP i l'alumnat que no hi va participar són les següents: (a) l'alumnat que va participar en les trobades va augmentar les seves habilitats polítiques i el seu interès per la política, (b) l'alumnat que no hi va participar va augmentar els coneixements polítics però va disminuir l'eficàcia política externa i la satisfacció amb la política.

Les docents consideren que l'alumnat que va participar a les trobades va tenir opcions per augmentar les seves habilitats polítiques i que els coneixements polítics podien augmentar a l'aula i no a les trobades. En canvi, l'alumnat que no va participar a les trobades va quedar com al marge del procés, va participar d'una manera representativa i això el va fer desconfiar encara més del sistema.

Edda: L'alumnat que no va anar a les trobades va augmentar els seus coneixements i reduir la seva confiança amb el sistema i amb la política...

Judit: Fins i tot també dubtaven dels que havien anat. O sigui que ja no era només de tot el sistema, sinó que ells representessin, o sigui que deu ni do! A 4t, eh! A 4t!

Edda: I els que sí que havien anat a les trobades semblava que augmentaven les seves habilitats polítiques, sobretot comunicatives... d'entendre missatges... I el seu interès per la política...

Teresa: Això és maco...

Antònia: Està bé...

Edda: Vosaltres creieu que té relació? O que pot tenir relació amb el tipus d'alumnat que el professorat seleccionava per anar...

Antònia: No, jo no selecciono...

Edda: Tu, no? Jo sé que sí que hi ha centres que seleccionen...

Judit: Jo sí que selecciono... Perquè bé... De fet, a veure com ho explicaria... Pienso que a la Audiència, al ple, a las actividades tienen que ir los mejores! Los mejores que ofrezcan más interés, los que a la vez sean más capaces, y de alguna manera los que se salgan mayor de circunstancias imprevistas...

Edda: I creus que això pot incidir en aquests resultats? Aquesta selecció?

Antònia: Home si eren els millors, és normalment que tinguin resultats més bons.

Edda: Sí però els altres també havien augmentat els coneixements, els que no hi van anar...

Antònia: Però els coneixements, tampoc, el fet d'haver anat una intercentres, o participar en la redacció de manifest.. De coneixements sobre les institucions això tampoc no n'agafes... No ho sé, que estiguessin més oberts... Que ells es van sentir representant... I llavors van estar més al cas... Els meus ni llegir el diari, no crec que segueixin les notícies... Vol dir que alguna cosa que passa, els crida molt l'atenció! Perquè sinó...

(PRO.FOC.1)

Aquestes idees queden, però, en entredit per les mateixes docents. L'alumnat que va o no va participar a les trobades és heterogeni, ja que en molts centres la selecció de l'alumnat segueix criteris diferents. En aquest sentit, pot fer que els criteris de selecció (nivell acadèmic, voluntarietat, etc.) que van fer servir les docents condicionés els seus resultats.

IV. Els aprenentatges en relació amb les pràctiques d'ensenyament.

1. Introducció.

En aquest apartat relaciono els aprenentatges realitzats per l'alumnat, els motius d'aquests aprenentatges d'acord amb els diferents col·lectius i les pràctiques d'ensenyament identificades en el bloc temàtic: "L'ensenyament". Per això he estructurat aquesta secció en tres apartats: (a) continguts teòrics, (b) continguts procedimentals o habilitats, i (c) actituds, valors i normes. Per a cadascun d'aquests apartats faig una breu anàlisi sobre les pràctiques d'ensenyament que semblen tenir incidència en l'aprenentatge de cadascun d'aquests continguts⁶⁰.

2. L'aprenentatge dels continguts conceptuals.

L'anàlisi qualitativa i quantitativa ha demostrat que durant el procés de la XVII AP l'alumnat va augmentar els coneixements que tenia sobre qüestions polítiques. En base a les interpretacions dels diferents col·lectius implicats, aquest aprenentatge tingué lloc degut a:

- (1) La selecció dels següents continguts: (a) el concepte i els mètodes de participació, (b) el sistema polític, (c) els continguts de Geografia propis del currículum escolar de 3r d'ESO, i (d) problemes socials.
- (2) La realització de sortides d'aula com la visita al Parlament de Catalunya i les discussions a l'aula.

Cal destacar que, segons l'alumnat, els processos d'ensenyament i aprenentatge en els quals es realitzaren aquestes pràctiques d'ensenyament van tenir lloc sempre en el context escolar i no en les trobades de l'AP. Aquesta afirmació es reafirma amb l'anàlisi quantitativa que mostra que l'alumnat que no va participar a les trobades intercentres van augmentar els seus coneixements.

2.1. La selecció de continguts.

Els conceptes més emprats en l'ensenyament de la participació en el context de l'AP van ser, per ordre: la participació, els Drets Humans, la política i les qüestions controvertides. Aquests conceptes concorden bastant bé amb els continguts que l'alumnat afirma necessitar per aprendre a participar. Així, alumnat i professorat entenen que la participació ha de ser un concepte bàsic i que els problemes socials o qüestions controvertides –com ara parlar de “com està el món” o informar de la

⁶⁰ En aquest cas no tinc en compte el context extern en que s'han desenvolupat els aprenentatges sinó únicament les practiques escolars i el procés de l'AP. En el següent capítol incorporo la importància del context en aquests aprenentatges.

“Marea groga”⁶¹ - són elements essencials perquè l’alumnat aprengui qüestions vinculades amb la política.

Per altra banda, tal i com ja he assenyalat en l’anàlisi de les pràctiques d’ensenyament, els conceptes purament polítics s’ensenyen com a contextualització d’altres temes o com a qüestions que emergeixen a l’aula. El professorat els considera significatius a l’hora d’aprendre coneixements relacionats amb la política i amb la participació.

Finalment, cal destacar que l’alumnat entén que és més fàcil aprendre continguts vinculats amb la política i amb la participació mitjançant el temari de Geografia que mitjançant el temari d’Història. Si es té en compte el fet que el temari de Geografia de 3r d’ESO (al que feia referència l’alumna) és eminentment Geografia econòmica i política, aquesta idea hauria de conduir a una reflexió sobre si els continguts històrics es vinculen suficientment amb l’actualitat.

En síntesi, l’alumnat aprèn coneixements vinculats amb la política, la participació i els Drets Humans quan a l’aula es treballen temes d’actualitat (polítics i econòmics), especialment quan aquests temes es treballen en forma de qüestions controvertides i tenen afectació sobre la vida dels i de les alumnes.

2.2. Les estratègies didàctiques.

Únicament s’esmenta dues estratègies que poden afavorir l’aprenentatge d’aquests coneixements polítics: les discussions a l’aula sobre temes d’actualitat i qüestions controvertides i les sortides a institucions polítiques. En ambdós casos, estem parlant d’estratègies que tenen una clara vinculació amb l’exterior. En el primer cas, es tracta de portar el context a l’aula (discutir qüestions socials) i en el segon, portar l’aula al context (sortir del centre).

Cal tenir en compte que les discussions a l’aula són una de les estratègies més emprades pel professorat a l’hora d’ensenyar a participar –d’acord amb l’anàlisi de les pràctiques- però que les sortides, que poden constituir un tipus d’aprenentatge comunitari⁶², són una estratègia molt menys utilitzada.

3. L’aprenentatge de les habilitats.

L’anàlisi quantitativa no ha mostrat que l’alumnat hagi millorat les seves habilitats polítiques –tot i que sí algun col·lectiu, com l’alumnat de 6è de Primària i els alumnes que van participar a les trobades intercentres-. En aquest sentit, cal remarcar que l’enquesta indagava bàsicament habilitats de tipus comunicatiu que són precisament les que més es van ensenyar tant a les aules com a les trobades de l’AP.

⁶¹ La Marea groga és un moviment reivindicatiu de pares, professors i alumnes en contra de les retallades al Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya.

⁶² Per veure els tipus d’aprenentatges comunitaris, veure annex II.

Aquesta postura també tindria el suport de l'anàlisi estadística que ha demostrat que l'alumnat que va participar a les trobades de l'AP va augmentar les seves habilitats polítiques i no així la resta. En aquest cas, però, contràriament al que succeïa amb els coneixements, els col·lectius implicats consideren que les habilitats s'han après en les trobades de l'AP, però no s'especifica de quina manera (amb quins continguts, estratègies, etc.). Segurament la combinació d'estratègies com les discussions (el debat) i la redacció del manifest van poder contribuir a aquesta millora.

4. L'aprenentatge de les actituds, valors i normes.

4.1. La satisfacció amb la política.

D'acord amb l'anàlisi quantitativa i qualitativa, la satisfacció amb la política va disminuir durant el procés de la XVII AP. L'alumnat considera que l'AP pot tenir incidència en aquesta disminució perquè el va permetre estar més a prop dels polítics i identificar-ne clarament les seves incoherències (en aquest cas, incoherències entre el seu discurs i els seus actes). Per al professorat i per als tècnics de l'Ajuntament, en canvi, aquesta disminució cal atribuir-la en bona part al context social.

Les dades quantitatives mostren que l'alumnat que no va participar a les trobades de l'AP va ser aquell que va disminuir de manera clara la seva satisfacció amb la política. D'aquesta manera, sembla que l'argument dels alumnes no es corrobora amb les dades procedents de l'enquesta. En aquest sentit, la disminució de la satisfacció amb la política s'atribuiria de manera més clara al context i no al procés de l'AP –tal i com suggereixen els adults- sense menysprear però, les percepcions de l'alumnat al respecte.

Cal tenir en compte les impressions de l'alumnat per a qui assistir a discursos dels polítics i observar les seves “incoherències” no fa sinó disminuir la seva satisfacció amb la política.

4.2. L'eficàcia política externa.

En el cas de l'eficàcia política externa, succeeix quelcom molt similar. Aquesta actitud no sembla modificar-se en el global dels alumnes d'acord amb l'anàlisi quantitativa. Però l'alumnat i els tècnics consideren que l'AP pot contribuir a disminuir-la perquè no dona respostes (en forma d'accions) a les demandes de l'alumnat.

En aquest sentit, tal i com ja he descrit amb la satisfacció amb la política, és destacable que l'alumnat que no va participar a les trobades de l'AP va disminuir –fins i tot de manera significativa- la seva eficàcia política externa. Com va esmentar la Judit, fins i tot alguns alumnes que no van anar a les trobades dubtaven que els seus companys els representessin. En aquest sentit, també caldria tenir en

compte que els mecanismes de participació basats en la representativitat poden estar bastant desvaloritzats i per tant, qualsevol activitat que es treballi per aquesta via pot contribuir a que aquells que no participin directament disminueixin la seva percepció d'efectivitat.

4.3. L'eficàcia política interna.

Segons l'anàlisi quantitativa de les dades, les noies i el grup d'alumnes de 3r d'ESO van augmentar la seva eficàcia política interna. L'alumnat atribueix aquest augment a la participació a les trobades de l'AP. Segons ells i elles, aquesta participació els va donar "poder" i els va ajudar a saber manifestar la seva opinió. No obstant, cal destacar que no s'observen diferències estadístiques entre l'alumnat que va participar i el que no va participar a les trobades. El fet que l'EPI augmentés en les noies i no en els nois pot relacionar-se també amb que els nois tenien una eficàcia política interna més alta en iniciar el treball a l'AP. D'aquesta manera podria suggerir-se que la participació a l'AP va contribuir a que aquell alumnat que tenia una EPI més baixa a l'inici l'augmentés lleugerament.

Així, es podria suposar que és l'augment de coneixements polítics i d'habilitats comunicatives (basats en una combinació de selecció de continguts polítics en base a qüestions controvertides i la discussió dels mateixos) el que va contribuir a que aquell alumnat que té una EPI més baixa l'augmenti, almenys lleugerament i per tant que contribueixi a l'apoderament d'aquells menys apoderats.

Per altra banda, cal destacar que ni en el cas de l'eficàcia política externa ni en el de la interna, sembla que el fet que s'hagin ensenyat aquests continguts a l'aula – tot i que d'una manera espontània- ha contribuït a que l'alumnat augmentés aquestes actituds. Això sembla indicar que no és suficient debatre de manera espontània els continguts de naturalesa política, sinó que aquests s'han de treballar amb profunditat i seguint la lògica de la problematització.

Així mateix, per molt que el professorat hagi manifestat obertament i explícitament al seu alumnat que haurà d'augmentar la seva confiança (EPI), aquesta menció no té cap mena d'incidència en aquestes actituds.

4.4. L'interès per la política.

L'interès per la política no va modificar-se de manera global entre l'alumnat (d'acord amb les anàlisis qualitativa i quantitativa). No obstant això, sí que va augmentar entre l'alumnat d'Educació Especial i entre l'alumnat que va participar a les trobades intercentres. Els alumnes consideren que l'augment de l'interès per la política en aquests col·lectius pot deure's a l'augment de coneixements, però aquest no sembla que es relacioni amb la participació a les trobades de l'AP sinó més aviat amb les activitats a l'aula.

El que sí que comparteixen l'alumnat d'Educació Especial i l'alumnat que va participar a les trobades intercentres és el fet que ambdós van discutir de manera més clara continguts vinculats a la participació i a la política.

De fet, l'alumnat d'Educació Especial és l'únic dels grups que tingué durant aquest període una assignatura vinculada directament a la política:

Edda: A tutories... feu estudi de casos, no? És a dir, un presenta una notícia...

Ramon: Sí, ara... que és el segon any que ho fem... Aquest any ja cada nano es centra en un àmbit, estem tots repartits, i aleshores pues, sembla que és de política, per això et dono una notícia política, i l'exposa a la resta o l'explica i dono la seva opinió i els altres doncs diuen la seva...

Edda: I ells han de buscar informació per això?

Ramon: Ells han de buscar la notícia que més els hi ha impactat o que consideren més important, al llarg de la setmana, el dissabte me l'en... posar al facebook propi de les notícies que tenim de l'escola, amb la seva opinió personal i una pregunta oberta. I els altres a part de fer lo mateix també han d'anar responent les diferents preguntes obertes... I paral·lelament, m'ho envien a l'email de l'escola i el dilluns m'ho donen en format paper, i aleshores és quan ho treballem a classe...

(PRO.ENT.6)

En aquest sentit, aquesta assignatura basada en l'anàlisi de temes polítics d'actualitat, mitjançant el seguiment dels mitjans i la discussió a l'aula potser va ser la causa de l'augment de l'interès per la política d'aquest alumnat.

Així doncs, estaríem parlant que un procés de seguiment de l'actualitat política i discussió de la mateixa pot afavorir l'augment de l'interès per la política.

4.5. El sentit del deure.

El sentit del deure no sembla haver-se modificat en el procés de l'AP i l'alumnat de 1r i 2n d'ESO fins i tot va disminuir-lo –d'acord amb l'anàlisi quantitativa-. En aquest sentit, el fet que l'ensenyament d'aquesta actitud no es planifiqui sinó que sorgeixi de manera espontània i generalment només a través dels comentaris del professorat que insisteix als seus i les seves alumnes que haurien de complir alguns deures, no contribueixi gaire a l'aprenentatge.

4.6. La participació esperada.

La participació esperada no es va modificar en general d'acord amb l'anàlisi quantitativa de les dades. Només s'identifiquen canvis en els nois –que van augmentar la participació informativa esperada- i en el grup d'alumnes de 4t d'ESO –que van disminuir la participació electoral esperada. L'alumnat considera que aquestes modificacions es deuen al context, i cap d'ells ho relaciona de manera directa amb les pràctiques escolars ni amb el treball a l'AP.

Per tant, segons aquests resultats, tot aquest procés (l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació a l'AP) no té incidència en la seva finalitat última: aconseguir que l'alumnat participi més en la actualitat i el futur. En aquest sentit, puc plantejar dues grans hipòtesis: (1) pot ser que efectivament tot aquest procés no va tenir cap

incidència o (2) pot ser que aquest procés tingués alguna incidència modificant, per exemple, els coneixements polítics de l'alumnat, contribuint al seu apoderament (EPI) i augmentant el seu interès per la política, però tota aquesta incidència es va veure contrarrestada pel context de crisi en el que va tenir lloc la XVII AP. En el primer cas, estaríem parlant d'una manca d'assoliment d'un dels clars objectius de l'AP, mentre que en el segon es podria parlar que l'AP va contribuir a alleugerir els efectes negatius de la crisi sobre la participació actual i futura de l'alumnat.

4.7. El model de ciutadania.

Els models de ciutadania no semblen variar en absolut en el procés de treball de l'AP (ni l'anàlisi qualitativa ni la quantitativa ho mostren). En aquest sentit, aquests resultats podrien relacionar-se amb el fet que el model de ciutadania és una construcció més pròpia de l'interaccionisme simbòlic, que engloba pràctiques, valors, identitats i opinions i que, per tant, aquesta mateixa complexitat dificulta les modificacions en un procés relativament curt com és el de l'AP. Aquesta no-modificació també es pot relacionar amb el fet que tal i com ja he comentat, existeix una incoherència del model de ciutadania que s'ensenya tant a les trobades com a les aules i els materials.

PROPOSTES I DIFICULTATS: L'ENSENYAMENT A L'AULA

- I. Introducció.*
- II. Els continguts.*
- III. Les estratègies.*
- IV. La cultura escolar a l'aula.*
- V. Consideracions generals.*

I Introducció.

En els blocs anteriors he descrit i analitzat les finalitats, l'ensenyament i l'aprenentatge de la participació que actualment es produeix en el context de l'AP. En aquest 4t bloc la intenció és plantejar les alternatives a aquesta realitat a través de les propostes dels diversos col·lectius implicats a l'AP.

Buscant assolir aquest objectiu, el professorat i l'alumnat van plantejar una sèrie de propostes però també de limitacions sobre les possibilitats d'ensenyar a participar críticament.

En aquest capítol presento les propostes sobre l'ensenyament de la participació a les aules. He agrupat aquestes propostes i limitacions en base a si fan referència als continguts, a les estratègies o a diferents factors de la cultura escolar.

II Els continguts.

1. Continguts conceptuals.

L'alumnat i el professorat van fer diferents suggeriments sobre els continguts conceptuals que s'han d'ensenyar per aconseguir que l'alumnat aprengui a participar críticament. Els principals continguts conceptuals que es van esmentar es relacionen amb: (a) la participació, (b) la política, (c) el poder, i (d) les qüestions controvertides.

1.1. La participació.

L'alumnat considera que és important que se li ensenyin diferents mecanismes de participació:

Carolina: El problema és que jo tampoc no sé ni quines associacions hi ha ni res... Vull dir... I potser en conec una, i em ve de gust, m'involucro amb ella, perquè em sento... I m'involucro amb aquesta associació, perquè clar si no sé ni quines hi ha... Tampoc sé informar-me... I tampoc no sé... temps lliure tampoc se'm passa pel cap, no? començar a buscar informació sobre això.

(ALU.FOC.3)

Gisela: Lo de la Audiencia Pública fue un trabajo muy interesante... Lo cual se... en la anterior excursión se habló que el año que viene se haría sobre las redes sociales... Entonces claro, este año era sobre... la participación, y entonces claro iba muy bien porque nos enseñaban qué es la participación, los métodos que podríamos utilizar y todo eso...

(ALU.FOC.3)

Carlota: Sí... perquè... Nosaltres podríem entendre lo que és participar i ho podríem fer... I estaria molt bé... Ens adonaríem que es pot fer... No és només anar a votar i adéu... Que es poden fer més coses...

(ALU.FOC.1)

L'alumnat també considera molt pertinent que se li ensenyi de manera crítica quins són els motius pels quals s'ha de participar i quines poden ser les conseqüències de participar emprant els diferents mètodes:

Carolina: Analitzar també el que ens afecta o ens afectarà en un futur... Perquè ens motivem de cara a canviar-ho... I no sé també, solidaritat una mica, no? Per ajudar a la gent i... No sé...

Edda: I vosaltres que penseu? Heu entès finalment la pregunta?

Gisela: Sí... I també haurien de... haurien de... ensenyar-nos o explicar-nos las razones por las cuales se ha llegado a eso, ¿sabes? ...

(ALU.FOC.3)

Tina: Doncs això, dir-te que si tu fas això és per aquest motiu, no per fer merders i tot... I després ensenyar-te quines són les conseqüències van allà i trenquen vidres d'una botiga, que el pobre home o dona d'aquella botiga, què té... saps?

(ALU.FOC.2)

En aquest sentit, l'alumnat entén –i el professorat hi està d'acord- que per aprendre una participació crítica que segueixi el model que aquí he anomenat Participació Orientada al Canvi i a la justícia social, és necessari que a l'escola se li ensenyi quins són els diferents mecanismes possibles de participació, on poden informar-se sobre aquests mecanismes i que aprenguin a fer una valoració crítica d'aquests entenen les causes per les quals han de participar i les conseqüències de l'ús d'aquests mecanismes.

1.2. La política.

El professorat té dubtes, tal i com ja he esmentat, sobre l'efectivitat d'ensenyar temes relacionats amb la política al seu alumnat. Recordem, per exemple, el que la Teresa va esmentar:

Teresa: A veure ells han de saber valorar què és la democràcia, no? En què consisteix això... El que passa és que tota la teorització dels poders de l'estat, de les institucions, i tal... doncs tu intentes fer-ho molt a nivell de casa, doncs qui fa les normes, qui les compleix... Però també els queda... A aquesta edat, jo veig que... sí que hi a un Parlament... I inclús se saben ara els noms dels polítics... (...) Però bé, estan en una etapa dura en això, no...

Edda: O sigui, que en principi que sí que podria servir, no? Per ensenyar a participar... Però que costa que l'alumnat es motivi?

Teresa: Sí, perquè és una cosa que ells veuen... A veure un alumne de batxillerat que... que Bé... ja tens 16 o 17 anys... pues ja estàs més proper a la teva vida participativa, com a ciutadà polític total, a nivell de ciutadania... Però als grups de tercer i tal pues encara ho veuen com una cosa llunyana i ells viuen molt el present...

(PRO.ENT.4)

L'alumnat considera que la Teresa té raó en algunes de les seves observacions, donat que ells tenen una visió més immediata de la realitat:

Edda: Una altra professora em deia que un dels problemes per ensenyar aquest tipus de coses, als alumnes, és que no s'implicaven gaire... Que vivien molt el dia a dia i no pensaven gaire en el...

Saul: Futur...

Edda: Sí, en el futur...

Tina: I això ho acabem de demostrar abans quan han dit pensem en ara en lloc de números, tu quan fas un canvi penses en el futur, saps? No només pel present... no sé jo penso en el futur... Igual que et diuen, venim al cole pel futur, o sigui per quan siguem grans...

Adrià: És que si anem vivint per al futur tots els dies... no hi haurà present... no viurem present...

Tina: Pues combineu els dos...

Adrià: I com els combinem? Estem aquí a l'escola per al futur, després treballarem per al futur...

Tina: I què? Però pots viure el moment... O sigui, vens a l'escola igual que estàs aprenent coses per al futur doncs també per ara... I a la tarda no estàs pensant... Uí de gran seré... Doncs a la tarda vius el teu moment amb els teus amics i gaudeixes... Igual al cap de setmana, jo què sé...

(ALU.FOC.2)

No obstant això, els alumnes consideren que és important que s'ensenyin continguts polítics, perquè encara que a ells els quedi lluny els servirà més endavant. També suggereixen que els pares poden fer d'intermediaris en aquest procés:

Edda: El què passa és que alguns professors diuen a vegades, que si us ensenyessin això [continguts vinculats amb la política] potser no els faríeu molt cas, perquè a vosaltres us queda molt lluny? M'explico?

Irina: Bé, potser nosaltres no podem fer tanta cosa com a nens, perquè no podem anar a votar, i de coses de participació sí que en podem fer, però és difícil... Però potser sí fessin xerrades amb els nostres pares... o nosaltres els ho expliquessin... ells sí que podrien influir-nos a nosaltres...

Carlota: Però potser de grans... Amb tot lo que ens han explicat, doncs podria servir i podríem fer coses que hauríem après...

(ALU.FOC.1)

Els i les alumnes també consideren que ells preferirien aprendre continguts més vinculats a la política d'actualitat i menys als sistemes polítics. Afirmen que desconeixen bona part dels partits polítics i ho atribueixen a la falta d'informació als mitjans de comunicació obviant el paper que l'escola hi pot jugar. Per això, algunes alumnes reclamen un altre tipus de continguts polítics:

Marcel: Bé jo crec que també, veure els polítics d'ara i els partits i tot... Si ara ens ho expliquen com són i què fan i això... I d'aquí uns anys doncs veure com han evolucionat, si han canviat... D'esquerres o dretes... o això...

Irina: I així també tenim més consciència dels partits polítics i tal... Perquè a l'hora de votar, si volem votar quan siguem grans, doncs saber lo que fem...

(ALU.FOC.1)

Edda: Per què no coneixeu o per què creieu que no els coneixereu aquests partits?

Tina: Tampoc ens interessem...

Adrià: Perquè... Sí, això...

Aurora: Perquè no ens interessem i perquè els que més es donen a veure són els més grans...

Saul: Mira el debat de TV1, el que fa sempre abans de... és només sempre aquests dos...

Adrià: És com un bipartidisme...

Edda: O sigui que als mitjans de comunicació sempre surten els grans?

Tots. Sí...

(ALU.FOC.2)

Carolina: I també informar-nos dels partits polítics que hi ha... I que ens ofereixen tots... no?

Edda: O sigui per exemple, jo què sé, vols dir, mirar els programes electorals que hi ha, què volen aquests i què volen els altres...?

Carolina: Sí, comentar entre tota la classe en general, qui està d'acord amb qui i debatre-ho... també...

Edda: I creus que això s'interessaria la majoria de...

Pau: Sí...

Carolina: Jo penso que sí... Perquè hem parlat a vegades temes a classe i hem estat tota l'hora debatint... O sigui... I encara que tinguem idees contràries, sí... no sé... És una manera de parlar les coses...

Pau: Almenys ho expressem...

(ALU.FOC.3)

En aquest sentit, les docents també consideren que aquesta demanda de l'alumnat és totalment encertada.

1.3. El poder.

El professorat entén que és important ensenyar el concepte de poder al seu alumnat, tot i que a vegades pensa que s'ha d'adaptar la manera com aquest es treballa per facilitar l'aprenentatge. Recordem, per exemple, un extracte de l'entrevista amb l'Antònia:

Antònia: Estem a sisè i són "nanos" molt petits... Llavors, el que pots acostar molt a la seva realitat, doncs ho aprofites, no? El tema dels impostos, per exemple. Jo això sí que sempre faig que en un moment o un altre surti... Perquè... Bé, tota aquesta corrent que no s'han de pagar impostos... Bé, doncs l'escola, tenen escola perquè hi ha molta gent que paga impostos, doncs això sí que ho poden aprendre...

(PRO.ENT.1)

Per altra banda, l'alumnat entén que és important per al seu apoderament: adquirir la percepció que tenen poder per aconseguir canviar les coses. En aquest sentit, els continguts vinculats als poder no s'haurien de limitar a ensenyar què és el poder sinó a contribuir a l'apoderament de l'alumnat. Per això, l'Antònia proposa treballar aquest apoderament mitjançant continguts històrics.

Antònia: El què passa és que jo crec que nosaltres també... Jo crec que avui en dia nosaltres perquè... Jo això no tant amb els alumnes com en mestres joves... Faig una vaga o vaig a una manifestació i això canviarà alguna cosa? I clar tu saps que no canviarà això, només! Val? I... Llavors, el fet només... I suposo que els "nanos" també... Però quan parles d'igual a igual, t'és més fàcil o amb mi... De dir, no això no, però si no ho fas... Per aconseguir les 8 hores mira els anys que es van estar, i la gent que va caure pel camí... no? Val, aquells potser no ho van veure... Al cap de molts anys vam tenir 8 hores o unes vacances... I sembla que avui en dia... Però clar, els "nanos" que van amb la immediatesa i més els "nanos" d'avui en dia... Pensar que fas qualsevol cosa que potser veuràs els fruits no sé quan...

(PRO.FOC.1)

L'alumnat també valora positivament la proposta de l'Antònia:

Edda: I altres temes? Perquè per exemple, una altra cosa que jo pensava, era per exemple ensenyar-vos quines són les vies, és a dir, com es pot participar i com al llarg dels temps doncs s'han canviat les coses. Creieu que això també...

Adrià: Sí...

Saul: Sí, actualitzar.

(ALU.FOC.2)

1.4. Les qüestions controvertides.

Encara que alumnat i professorat no parlin específicament de les qüestions controvertides, sí que s'entreveu en el seu discurs la necessitat de tractar temes d'actualitat que generin controvèrsia.

Gisela: (...) Entonces claro al estar bien informados, sabemos realmente si estamos apoyando algo bueno o algo malo, o si nos estamos quejando por algo que realmente nos afecta o por algo que no nos afecte... y entonces... a ver como... ser consciente de lo que estamos haciendo... más que todo...

(ALU.FOC.3)

Judit: Home, per a mi, conèixer la realitat dialècticament és imprescindible! Per tant, no tot és bonic o no tot és dolent, per tant vol dir que les coses, passen per molts motius, per moltes causes, i cal saber veure la part positiva i la part negativa que ha portat aquest procés... no? Por lo tanto, la lucha de clases...

(PRO.ENT.5)

Partint d'aquests dos punts de vista, des de l'enfocament crític, les qüestions controvertides poden afavorir l'ensenyament de la participació perquè permeten ubicar l'alumnat en el seu context, posicionar-se i també contribueixen a l'apoderament.

L'alumnat reclama, però, un treball amb profunditat de les qüestions controvertides. Per a ell, un treball superficial sobre temes controvertits és insuficient:

Edda: Vosaltres heu fet aquest any Educació ètico-cívica?

Tots. Sí...

Edda: I què heu fet allà?

Gisela: Tratamos lo de la crisis, hacer una redacción, lo que pensábamos... Sin información y tal... Fue lo único que hicimos! Luego... Y solo lo hicimos cuatro o cinco personas, puede ser que un poco más...

Pau: Yo lo hice para recuperar...

Edda: Y luego que hicisteis el resto de las horas en esa asignatura?

Mariella: Casi nada...

Pau: Ver pelis, documentales...

Gisela: Ver pelis, documentales, puede ser hablar un poco...

Carolina: És que no estem informats... I posaven, poseu lo què penseu de la crisi... A veure... O sigui... no sé, explica... explica'ns primer, el què passa i no sé què, i ens reparteixi fulls on ho expliqui... I ho treballem una mica més i després ja podem... Clar, ens va vindre una mica a tots de que... Que no ho sabíem, bé sí, la crisi no... El que sabem la majoria però per sobre... detalladament, no?

(ALU.FOC.3)

En aquest exemple, els alumnes es van queixar que el seu professor d'Educació ètico-cívica hagués passat per alt el treball en profunditat del tema de la crisi. És a dir, reclamen un aprenentatge fonamentat en la identificació, l'anàlisi i, finalment, la valoració dels conflictes. Per a l'alumnat, és aquest coneixement crític de la realitat el que els pot "motivar" i generar un "sentiment de revolució":

Edda: Imaginem l'assignatura ètico-cívica i ciutadania. (...) Quins temes us haurien d'ensenyar perquè vosaltres poguéssiu...? aprendre a participar...

Pau: Doncs un sentiment de revolució...

Edda: Sentiment revolucionari, i com?

Pau: Home que per exemple, per anar una acampada i que et puguin pegar... s'ha de tenir com a mínim motivació per anar-hi... O sigui ens han de motivar d'alguna forma...

Edda: I com creus que... què creus que es podria explicar per motivar-te?

Pau: Animar la gent, explicar molt bé les coses, deixar les coses ben clares... Sense deixar coses en blanc o en grisos perquè no acabis de contrastar-ho...

Edda: O sigui analitzar les coses amb profunditat, vols dir?

Carolina: Analitzar també el que ens afecta o ens afectarà en un futur... Perquè ens motivem de cara a canviar-ho... I no sé també, solidaritat una mica, no? Per ajudar a la gent i... No sé.

(ALU.FOC.3)

2. Continguts procedimentals.

A partir de les propostes de l'alumnat i el professorat, per aprendre a participar críticament és necessari ensenyar: (a) habilitats comunicatives, (b) habilitats de pensament crític i creatiu, (c) habilitats de resolució de problemes, i (d) un nou tipus d'habilitats que podria anomenar-se "habilitats participatives".

2.1. Les habilitats comunicatives.

Per a les professores i per a l'alumnat consultat, les habilitats comunicatives són essencials per ensenyar a l'alumnat a participar críticament. I ho són en dos sentits que s'exemplifiquen en els següents fragments:

Tina: (...) O sigui, tenim opcions de poder fer valdre la nostra paraula... saps? I que ens ha ensenyat maneres de poder fer-nos valer i donar opinions... I que ens ha donat més força...

(ALU.FOC.2)

Martí: I no anar a votar a "voleo"... Perquè un vot pot donar... és molt important per a tota la societat... I el primer, mirar tots lo que diuen, o sigui passar-s'hi temps i estudiar-se bé quines són les propostes de cada partit i de cada candidat...

(ALU.FOC.1)

La Tina, com havia fet la Teresa, relaciona l'aprenentatge d'habilitats comunicatives amb la capacitat de manifestar la pròpia opinió i amb l'apoderament. El Martí, per altra banda, considera que les habilitats comunicatives han de contribuir a l'alfabetització política, és a dir, a l'habilitat de desxifrar

críticament els missatges polítics. En aquest sentit, el Martí s'aproxima al punt de vista de la Judit sobre la importància de la lectura de la imatge⁶³.

2.2. Les habilitats de pensament crític i creatiu.

Tots els professors i professores consideren que s'han d'ensenyar habilitats de pensament crític i creatiu perquè l'alumnat aprengui a participar. L'alumnat entén que, des del model de participació crítica aquí definit –orientada al canvi i a la justícia social–, no només és necessari aprendre habilitats de pensament crític i creatiu per comprendre i analitzar la realitat sinó també els mecanismes de participació. D'aquesta manera, per a l'alumnat resulta evident que cal tenir una concepció crítica de la participació per diferenciar la participació radical del “gamberrisme” i de l'incivisme:

Martí: Bé, primer de tot si... Fer-ho, però fer-ho molt netament, pacíficament, sense ningú que es baralli, ben organitzat... Per exemple, jo crec que lo que van... lo dels indignats va estar bastant ben organitzat, i bastant bé... Bé, l'únic que potser una mica brut... I tot molt net i això... I ja està... I jo crec que això primer seria bàsic.
Edda: O sigui vols dir que us ensenyessin a organitzar les coses per fer-les ben fetes? És això el que vols dir?
Martí: No fer-ho a lo bèstia, allà quatre gats, amb tot tirat pel terra, brut, no sé... Mal organitzat..

(ALU.FOC.1)

Tina: Jo el primer de tot, saber diferenciar entre anar allà i acampar per reclamar els teus drets i tot... I entre els que van allà a destrossar les coses i a fer merder...

(ALU.FOC.3)

Cal recordar que l'alumnat que s'identifica de manera més clara amb la Participació Orientada al Canvi i a la justícia social, no entén que la participació crítica hagi de ser forçosament legal:

Adrià: És que és la única manera que ens escolten... Ho hem provat de totes les maneres, i al final no ens han escoltat... I al final dius, bé, pues si ens escolten així ho farem així!
Edda: Per què et sembla que és la única manera que pot servir per canviar les coses?
Adrià: No és la única... Però és la que ens escolten amb aquesta... Perquè... Així és com una amenaça de que si no fas això, nosaltres seguirem... I crec que canviaran... Bé, no crec que canviïn, perquè tots són... No canvien de seguida...

(ALU.ENT.2.2)

2.3. Les habilitats de resolució de problemes.

Les habilitats de resolució de problemes són segurament les més controvertides. Des d'un enfocament crític de l'educació, s'entén que la resolució de problemes és una vessant del treball per problemes vinculats a les qüestions controvertides. Però des d'una altra vessant s'entén que pot anar lligada a una negociació del conflicte i a

⁶³ Veure pàgina 251.

una assumpció que els problemes són descontextualitzats. Si recordem les paraules de la Judit:

Judit: A veure jo... A veure això és més difícil de respondre... Perquè penso que jo tot el que faig no serveix per això... m'entens? D'alguna manera significa posicionar-se, d'alguna manera significa trobar orientacions, trobar camins... Però jo no penso que s'hagi de negar el conflicte, sinó tractar el conflicte i moltes vegades la classe no és prou per tractar el conflicte, perquè el conflicte no necessàriament neix a la classe, neix a la societat, neix evidentment en les situacions de precarietat que té la societat, eh!

(PRO.ENT.5)

En aquest sentit, des d'una perspectiva crítica, la resolució de problemes ha de contribuir al posicionament crític de l'alumnat, així com a l'apoderament quant a conèixer els mecanismes per resoldre els problemes, però no es pot associar a una visió negativa del conflicte ni a una descontextualització –que no tingui en compte les estructures econòmiques i les superestructures polítiques i ideològiques- dels mateixos.

2.4. Les “habilitats participatives”.

No he observat que en els materials i en les propostes analitzades es fes menció directa a un tipus d'habilitats pròpiament participatives. No obstant això, l'alumnat entén que sí que necessiten aprendre aquestes habilitats per poder participar. Aquestes habilitats estan associades a l'organització dels grups socials.

Edda: Sí, la que fa l'acampada... d'acord? Llavors jo us demano... Quins temes, quines coses, quins temes, us haurien d'explicar en aquesta assignatura perquè vosaltres aprenguéssiu a participar una mica com la Jasmina?

Martí: Bé, primer de tot si... Fer-ho, però fer-ho molt netament, pacíficament, sense ningú que es baralli, ben organitzat... Per exemple, jo crec que lo que van... lo dels indignats va estar bastant ben organitzat, i bastant bé...

(ALU.FOC.1)

En el fragment, en Martí està reclamant que el professorat els ensenyi un tipus d'habilitats socials que no s'ubiquen en cap de les anteriors, sinó que es relacionen de manera més clara amb una dimensió de la competència social que aquí no s'havia treballat: la dimensió del treball en grup. Per a ell, aquest element també és clau a l'hora d'aprendre a participar.

3. Actituds, valors i normes.

L'alumnat i el professorat estan bastant d'acord en quines són les actituds que han d'aprendre per poder participar críticament: l'eficàcia política interna i la satisfacció amb els beneficis socials. Així mateix, ambdós col·lectius consideren que en el context d'aquesta investigació hi ha unes actituds que l'alumnat no pot assumir com a seves, perquè s'allunyen dels plantejaments crítics. Aquestes són l'eficàcia política externa i la satisfacció amb la política.

Cal esmentar que cap dels col·lectius que s'ubiquen en un enfocament crític de l'educació ha esmentat les altres actituds i valors que s'han investigat en aquesta investigació: l'interès per la política i el sentit del deure.

3.1. L'eficàcia política interna.

Tant el professorat com l'alumnat entenen que cal ensenyar al jovent a tenir confiança en ell mateix a l'hora de participar, és a dir, a tenir una major eficàcia política interna.

La Tina, per exemple, en un fragment que ja he comentat⁶⁴, relaciona l'eficàcia política interna amb l'apoderament. Per a ella, sentir-se més segurs i tenir més confiança, implica apoderar-se i per tant poder participar en la societat.

En els mateixos termes, l'Antònia manifesta:

Antònia: Sí, la confiança en un mateix i amb el col·lectiu també... En educació parlem de confiança, i és un valor molt important...

Edda: En un mateix i amb...

Antònia: Sí... Poc pots participar si no tens confiança amb l'entorn! Llavors...

(PRO.ENT.1)

Cal entendre, que aquesta confiança en l'entorn que l'Antònia considera indispensable no es vincula al sistema polític sinó al grup de persones amb el qual es pot participar, idea que es relaciona amb model del capital social de la participació⁶⁵.

3.2. L'eficàcia política externa (EPE).

La percepció que té l'alumnat i el professorat sobre l'EPE és molt diferent. Si recordem alguns fragments que es relacionen amb aquest tema, l'alumnat relaciona de manera molt clara una alta EPE amb un baix esperit crític:

Gisela: Pero es que... Al saber tú, al asumir tú que ya sabes lo que va a pasar... Es como... Si yo hago esto, no va cambiar nada, no va cambiar absolutamente nada de lo que va pasar... Porque no está en mis manos...

Pau: A veces es mejor vivir en la ignorancia...

Gisela: ¡Eso!

Edda: Què vols dir amb això?

Pau: A veces es millor... Saber... o sigui saber però no saber-ho, que no saber-ho...

Edda: Pensar que sí que passará alguna cosa o que el teu vot significará alguna cosa?

Pau: Sí... Tenir una confiança cega, perquè és millor perquè llavors tens esperança, en canvi si no la tens...

(ALU.FOC.3)

⁶⁴ Veure pàgina 311.

⁶⁵ Veure pàgina 58.

En aquest sentit, des d'un enfocament crític de l'ensenyament de la participació, no es pot intentar que l'alumnat aprengui que les seves demandes participatives seran escoltades i tingudes en compte perquè no sempre és així.

3.3. La satisfacció amb la política (SP).

Com ja he comentat amb anterioritat, els protagonistes d'aquesta recerca vinculen l'EPE amb la baixa satisfacció amb la política. De la mateixa manera que l'alumnat entén que aprendre a tenir una alta eficàcia política externa no és crític, el mateix succeeix amb la satisfacció amb la política i les opinions dels adults. D'aquesta manera, repeteixo alguns fragments ja esmentats per deixar més clara aquesta idea que, per a molts d'ells, sentir-se satisfet amb la política en aquest context implica una concepció poc crítica de la realitat:

Antònia: És que ha sigut un any... Per a no tenir gaire confiança en ningú... (PRO.FOC.1)

Emili: Efectivament. En aquests moments, la gent que més està participant és la gent que està més descontenta amb la política... (TEC.FOC.1)

Per a l'Emili a més a més, la desafecció amb la política pot contribuir a una major participació. De tal manera, per a un ensenyament de la participació crítica no s'hauria de pretendre ensenyar a l'alumnat a estar satisfet amb la política, sinó a ser crític amb la mateixa.

3.4. Altres valors.

Finalment, tant l'alumnat com les docents, sí que consideren que és necessari l'ensenyament d'uns valors vinculats a la justícia social.

Edda: O sigui creus que ensenyar-los això [la satisfacció amb els beneficis socials] és motivar-los d'alguna manera a que participin en la societat?
Judit: Participin i ademés intentin aconseguir el bé comú, clar... (PRO.ENT.5)

Edda: O sigui analitzar les coses amb profunditat, vols dir?
Carolina: Analitzar també el que ens afecta o ens afectarà en un futur... Perquè ens motivem de cara a canviar-ho... I no sé també, solidaritat una mica, no? Per ajudar a la gent i... No sé... (ALU.FOC.3)

Tant la postura de la Judit com la de la Carolina, són clares en aquest sentit. És necessari ser crític però també és necessari tenir uns valors de justícia social que acompanyin aquesta visió més racional.

III Les estratègies.

Inicialment havia plantejat un nombre més elevat d'estratègies per afavorir l'aprenentatge de la participació, però les propostes dels col·lectius s'han centrat només en dos tipus d'activitats: les discussions a l'aula i l'aprenentatge comunitari.

1. Les discussions a l'aula.

El professorat i alumnat que va participar en aquesta recerca considera que les discussions a l'aula són un bon mecanisme per aprendre a participar críticament.

Carolina: I també informar-nos dels partits polítics que hi ha... I que ens ofereixen tots... no?

Edda: O sigui per exemple, jo què sé, vols dir, mirar els programes electorals que hi ha, què volen aquests i què volen els altres...?

Carolina: Sí, comentar entre tota la classe en general, qui està d'acord amb qui i debatre-ho... també...

(ALU.FOC.3)

Edda: I llavors com plantejaríeu aquest tipus d'activitats? Perquè tu abans de debatre, has de conèixer, no? O sigui tu no pots debatre...

Tina: Però pots donar com dos temes o fer com dos grups, val qui es posa en aquest, i qui cregui això en aquest grup i també debatent, saps?

Aurora: I també explicar una mica...

Tina: I cadascú dona la seva opinió, i així aprenem a parlar... Bé, no sé, a veure diferents punts de vista, i a raonar...

Adrià: En comptes de fer un llibret de participació...

(ALU.FOC.2)

Com s'observa, l'alumnat considera que discutir a l'aula pot contribuir a que aprenguin a participar –segurament perquè ho associen a l'aprenentatge de determinats conceptes, habilitats i actituds. No obstant, el professorat entén que aquesta estratègia didàctica té les seves dificultats: per una banda, el temps és un factor determinant a l'hora de realitzar activitats ben planificades basades en discussions. En segon lloc, les docents consideren que si l'alumnat no disposa prèviament d'algunes habilitats comunicatives difícilment pot participar en aquestes activitats. I finalment, entenen que si en les discussions s'aprofundeix massa, l'alumnat perd l'interès:

Judit: També són necessaris... El que passa és que la metodologia del debat ha anat minvant tant, que els alumnes moltes vegades els tens que ensenyar tot el rudiment des del començament... Aleshores tenim aquest problema, no? Això és un problema... No haver fet un ensenyament que utilitza el debat... I l'expressió!

(PRO.ENT.5)

Edda: Observant les classes, m'ha donat la impressió que els debats es basen molt en les idees prèvies de l'alumnat. Creieu que això és així?

Judit: Sí...

Teresa: És la premura del temps...

Judit: El temps, el temps... està allà...

Teresa: Si et surten cinc idees com per assentar-les, definir-les, després discutir-les... Si et surten cinc? Ja... Bé... Pots acabar ampliant-les, dedicar-li una miqueta, què vol dir, o no t'entenc... O què significa i comentar-ho una mica... Però això arribar a nivells... més... A partir d'aquella idea prèvia, estirar i arribar a un objectiu més ample...

Edda: És qüestió de...

Teresa: És que tot costa molt...

Judit: Costa i després el temps... que també es redueix...

Teresa: I a sobre, alguns "nanos", quan arribes a nivells d'això... que estan de festa... o no els hi interessa... O simplement se't despenja... Que a lo millor sis, sí que estan vivint, no?

(PRO.FOC.1)

Alguns dels motius que al·ludeixen les docents, poden superar-se si es té en compte que:

- (a) per una banda, tant les docents com l'alumnat consideren que és important adquirir habilitats comunicatives, i per tant, aquesta estratègia pot contribuir-hi,
- (b) per altra banda, l'alumnat sembla més interessat per aquestes temàtiques del què pensen les seves professores. Potser la diferència rau en l'enfocament de les mateixes. És a dir, l'alumnat entén que si el tema es vincula amb la seva vida i amb l'actualitat, ells tenen ganes de discutir-lo:

Edda: I creus que això s'interessaria la majoria de...

Pau: Sí...

Carolina: Jo penso que sí... Perquè hem parlat a vegades temes a classe i hem estat tota l'hora debatint... O sigui... I encara que tinguem idees contràries, sí... no sé... És una manera de parlar les coses...

Pau: Almenys ho expressem.

(ALU.FOC.3)

- (c) finalment, la qüestió del temps es vincula amb la necessitat "d'acabar el currículum", però aquí entraria en el debat sobre l'anàlisi crític dels continguts curriculars.

2. L'aprenentatge comunitari.

Segurament, l'estratègia més controvertida –tant en el món acadèmic com en el món escolar– per a l'ensenyament de la participació és l'aprenentatge comunitari. Probablement, aquesta controvèrsia es deu, en part, als diferents tipus d'aprenentatge comunitari. En aquest sentit, l'alumnat valora molt positivament realitzar qualsevol tipus d'activitat d'aprenentatge comunitari que impliqui sortir del centre: anar a una manifestació, conèixer associacions, etc. En canvi, valoren negativament les visites d'algunes persones a les aules, que els sembla que interfereixin o fins i tot empitjorin la seva participació a l'aula.

Edda: Quines activitats penseu que estarien bé?

Marc: Doncs que vagin a veure... als llocs on estan els partits polítics, però amb els de Catalunya, perquè... I que els coneixien, parlin, que els expliquin com fan ells tot...

Martí: Sortides... I coses així.

(ALU.FOC.1)

Saul: A sí... Jo a nivell més pràctic... Hi ha una manifestació doncs anem allà com a classe i tal...

Adrià: Sí això sí...

Saul: A lo millor no amb un monitor, no? Però amb dos o tres...

Edda: O sigui portar-vos...

Saul: Sí per veure-ho...

Adrià: Però és que molts pares, no el meu fill no va una manifestació ni en broma...
(ALU.FOC.3)

Com s'observa en els fragments, l'alumnat considera que l'aprenentatge comunitari pot contribuir a l'aprenentatge de la participació crítica. No obstant això, ells mateixos delimiten una dificultat per a aquest tipus d'activitats: la negativa d'alguns pares a que els seus fills participin en aquest tipus d'activitats.

Per altra banda, el professorat també valora aquestes activitats però identifica diverses dificultats per tirar-les endavant:

- (a) En primer lloc, la Teresa manifesta que l'alumnat es pren com un joc no didàctic qualsevol activitat que impliqui sortir del centre:

Teresa: ... També per a mi és una manera de participar, perquè ells de coses de coses així de districte, de teatres, i coses així, no, no...va... i quan anem com a escola no funciona...

Edda: I per què no funcionen aquest tipus d'activitats?

Teresa: Perquè és un dia de festa... No s'ho prenen com una activitat seriosa, és un dia que van... que no tenen classe... Aleshores també s'ha de mirar...
(PRO.ENT.4)

- (b) En segon lloc, tant la Teresa com la Judit entenen que, especialment als instituts, aquestes activitats impliquen sortir de la rutina escolar i poden causar conflictes i negatives dels companys:

Judit: A Secundària hi ha molt poca cosa d'aquest tipus... Per lo tant...

Antònia: A nosaltres ens és molt fàcil. Tenim una tradició de sortir molt i de cada any d'organitzar el què cal, i tot es munta... Sí, no...

Judit: En canvi a Secundària és molt difícil... I els que fem això, doncs bé som els rars...

Teresa: Bé, la gent també t'ho respecta, no? La gent et respecta... A lo millor no s'implica en tot el què t'agradaria...

Judit: Respectar-ho? I la crítica? I la crítica què? Aquests nens que tu portes tota la estona... Aquests nens han d'estar a classe, no? Així i així! A mi em passa això!

Teresa: Sí, sí...

Edda: Bé, també depèn del centre que estàs, no?

Teresa: Sempre hi ha...

Judit: Però sempre hi ha profes que et diuen això...

Teresa: Ostres ara, una altra vegada!

Judit: Una altra vegada!
(PRO.FOC.1)

Judit: Jo vaig estar a Sant Martí, fa no sé quants anys... I vaig acompanyar... Vaig dir-li a la directora... Mira aquests nens volen fer vaga, volen anar a la manifestació... I agafo i els acompanyo... I per tant, aquell dia vaig prendre una decisió, no? Però això no es repeteix sempre... No pots fer a vegades aquests posicionaments... Primer que depèn molt de la teva situació personal i laboral... Però comuniqués això... Que ha dit ella, està clar... Malgrat tu siguis molt radical...
(PRO.FOC.1)

- (c) En tercer lloc, la Sílvia⁶⁶ identifica tres dificultats més, totes elles vinculades entre si. Per a ella, el fet que la cultura escolar del nostre país no estigui acostumada a aquestes activitats fa que el professorat hagi d'iniciar sol aquest tipus de projecte amb la conseqüent despesa de temps que això significa.

Sílvia: I penso que és un problema que hi ha en general a l'ensenyament espanyol que estem tancats molt al nostre institut, continguts i tal i activitats a dintre.. El què passa és que a Primària sí que es fan a vegades més coses d'aquestes... Anem a un centre de dia a ajudar als avis o a fer un concert i tal... I en aquí manca això... Però clar això ha d'estar ben organitzat! De manera que no sigui un professor qui ho faci per voluntat pròpia sinó que el mateix institut ja doni, saps? J es creïn aquestes relacions, vincles amb altres centres, institucions, escoles d'altre nivell... saps? (...)
Si tu has d'organitzar una visita en un centre d'avis, l'has d'organitzar, has de perdre un matí o una tarda, has d'anar allà, després hi ha un feedback en tot això... I no tenim... és que no hi ha les condicions per fer-ho...

(PRO.ENT.3)

Els mateixos docents i l'alumnat consideren, però, que algunes d'aquestes dificultats són assumibles. L'alumnat entén que les activitats que impliquin una sortida s'haurien de relacionar amb les activitats d'aula i haurien d'estar ben planificades per prendre-se-les seriosament.

Tina: És que això també és cert...

Saul: Sí, depèn de la gent, eh! També...

Tina: També un dia que no estem en un pupitre aquí assentats... I no sé què... És no sé... vida!

Edda: I llavors què creieu que es podria fer per solucionar això?

Adrià: Buf... És que és molt difícil...

Edda: O penseu que hi ha gent que s'ho pren en seriò i gent que no...

Aurora: Sí...

Tina: Depèn de la persona...

Adrià: Tenir un examen d'això, llavors ja veuràs com s'ho prendran en seriò...

Tina: Però després no fer-lo, eh!

(...)

Edda: Però si us porten a una manifestació... Això que m'estàveu demanant...

Adrià: A lo millor, doncs manifestar-nos!

(ALU.FOC.2)

Edda: Hi havia una professora que em va dir una vegada, que podien fer activitats molt interessants que apreníeu moltes coses, però que moltes vegades us ho preniéu una mica a "cachondeo", com si fos anar al pati...

Carlota: És que quan vas a fora al carrer... quan vas en fila... Pel carrer doncs... És com que... és que aquí a l'escola és com... i et sents lliure... Vas per exemple a un museu que, no pots córrer, però et sents lliure... i és més divertit i t'ho prens una mica a "cachondeo"... Però després a l'hora de mirar les coses i tal, ho sabem fer...

Edda: O sigui que creus que encara que t'ho prenguis com més divertit, aprens coses?

Carlota: Sí...

Irina: Però de cara a l'ESO... ja serem més... responsables i potser no...

⁶⁶ Malgrat que la Sílvia no va formar part de la mostra de la fase crítica, s'ha considerat aquesta aportació per la seva rellevància.

Marcel: Jo crec que per exemple, com ha dit la Carlota, quan estàs al museu, per exemple la Rosa està en un grupet de 2 i mentrestant tu pots... et diuen busca què va passar... a no sé on en aquell segle o això... i tu pots anar buscant... i en comptes a classe has d'estar assentat i no et pots aixecar ni caminar, has d'estar més com atent i allà pots anar a caminant d'un cantó a l'altre i buscant...

Edda: O sigui creieu que és important, per aprendre a participar, fer coses al carrer?

Martí: Sí...

(ALU.FOC.1)

L'alumnat considera que sempre hi haurà una part d'ells que no s'ho prendrà seriosament donat que ja no es prenen seriosament les activitats dins l'aula. A més, l'anàlisi que es pot fer de les paraules dels nois i noies és que consideren les sortides del centre un tipus d'activitat tant poc habitual, que aquesta mateixa extraordinarietat les converteix per si soles, en activitats exclusivament lúdiques.

En aquesta línia, la Sílvia considera que tant aquesta dificultat, com la dificultat organitzativa se superaria si les activitats d'aprenentatge comunitari passessin a formar part de les rutines escolars:

Edda: I si aquestes condicions existissin, creus que els nostres alumnes estarien preparats per fer aquest tipus d'activitats? O també creus que també necessitariem que ells canviessin alguna cosa per poder-ho fer?

Sílvia: Depèn. Si ja per exemple a l'institut hi ha unes coses... per exemple... cada any pues es fa... em surt lo dels avis però hi poden haver mil de coses... Doncs el concert de Nadal en el centre dels avis més proper, ja és com una cosa doncs instaurada... val? i s'ha preparat una mica prèviament... Clar!

Edda: O sigui que tu ja creus que si el centre tingués aquesta idea que cada any es fa això... Doncs l'alumnat ja seguiria, no?

Sílvia: Sí! Clar, perquè si està dins d'una planificació anual... I a part, no sé, també clar has de vendre el producte, no? No sé... El tutor o el qui sigui... de dir l'activitat és molt maca, hi ha un compartir, hi ha un donar alguna cosa en algú, vull dir que l'intercanvi pot ser molt bonic... Sí.

(PRO.ENT.3)

D'aquesta manera, l'única dificultat que seria insuperable d'acord amb les persones entrevistades, seria el suport i/o els conflictes que tenen els i les docents entre els seus companys i amb els pares a l'hora d'emprendre aquestes activitats.

IV La cultura escolar a l'aula.

1. La figura del docent: El docent com a activista.

Algunes recerques consideren que la percepció que té l'alumnat del seu docent condiona la credibilitat del mateix. En aquest sentit, en l'ensenyament de la participació, seria important que l'alumnat percebés els seus professors i professores com a persones socialment i políticament actives. Amb aquesta intenció, a l'anàlisi qualitativa he observat que l'alumnat té una percepció de les seves professores que no encaixava amb la percepció que les mateixes docents

tenien de sí mateixes. Concretament, l'alumnat entén que les seves docents eren participatives però no des del tipus de participació que aquí he anomenat Participació Orientada al Canvi i a la justícia social. A continuació mostro dos exemples d'aquest fet:

Edda: La primera pregunta és, d'aquests tres models, la Judit, la vostra profe, quin creieu que li agradaria que tinguéssiu vosaltres?

Carolina: Jo crec que la Jasmina...

Edda: La Jasmina...

Carolina: crec... tampoc la conec molt, però...

Edda: Per què, per què ho penses?

Carolina: Perquè sempre ens està parlant, de que hem de fer justícia, d'alguna manera... Però bé... Home però també, la Judit també la veig una persona legal, i la Jasmina, lo que fa no és legal... Entre la Raquel i la Jasmina... jo crec...

(ALU.FOC.3)

Edda: O sigui li agradaria que votés, que anés a mobilitzacions i que també ajudés els altres, vols dir?

Martí: Però jo crec, lo que diu la Paula, ja se n'encarregarà la policia, això no li agradaria... perquè ella es mobilitza molt i...

Carlota: Jo crec que si no fem res... no passarà res...

Marcel: Bé, jo crec que totes... però que la Jasmina, que també... però que es pot manifestar així també i defensar-se... però legalment... o sigui que... bé això...

Edda: O sigui que tu penses que a la Rosa no li agradaria que féssiu res il·legal...?

Marcel: Sí això, o sigui que ens manifestem però així sense cremar contenidors...

Martí: Netament i pacíficament...

Edda: Però aquí la Jasmina diu que ella no està fent res dolent, no? O sigui que no ha fet mal a ningú?

Marcel: Però ella diu que li podrien ficar una multa... O és il·legal... I que... bé... Que pots anar a una manifestació però tampoc cal arriscar-se...

Carlota: Pots fer les coses, bé tranquil·lament...

Martí: Però també és veritat que ara ja casi bé no es pot fer res que no sigui il·legal... mobilitzant-se... Tot ho han prohibit...

(ALU.FOC.1)

Com s'observa en els fragments, l'alumnat considera que les seves professores no estan a favor de realitzar accions il·legals. En aquests dos casos, només un alumne, en Martí, considera que potser l'Antònia hi estigui a favor, segurament perquè ell mateix s'hi mostra favorable. En aquest sentit, aquesta limitació pot tenir incidència en l'aprenentatge de participació que fan els alumnes.

Les professores consideren que aquesta postura és deu a la imatge que té l'alumnat del col·lectiu professional de docents:

Antònia: Perquè jo crec que a l'aula, tu dones...

Teresa: La imatge...

Antònia: La imatge que la norma i és per alguna cosa... Que s'ha de complir, de que els acords són per complir-se... I llavors clar, això és la imatge que constantment els hi estàs donant i tu jugues aquest paper... Jo crec.

Judit: Clar, tot i que de vegades... Per exemple, manifestes algun posicionament crític perquè algun de vegades s'escapa...no? Si estem parlant d'això... Doncs no arriben a veure quina seria la teva posició, o la posició que seria realment la que correspon a la teva autoritat...

Antònia: Clar però jo crec que a veure... A mi m'han vist... A més els hi he explicat que faig vaga i tal... Fins i tot abans de que es decideixi... Dic el claustre no sé que decidirà, però jo ja us dic que jo aquest dia... Però jo crec que ells això ho viuen com dintre de la legalitat... Jo crec que en el cas de la feina, de les normes d'escola, que... Bé... Tu ets la responsable de que les compleixin i llavors et veuen... És aquesta imatge que tens.

(PRO.FOC.1)

En aquest sentit, les docents consideren que només poden modificar aquesta imatge si coincideixen amb l'alumnat en altres contextos d'aprenentatge, com pot ser el cas de les activitats a fora l'aula.

Per altra banda, l'alumnat també considera que la poca motivació d'alguns membres del professorat va en contra de l'aprenentatge d'una participació crítica:

Carolina: Nuestro tutor por ejemplo, no nos motiva... no habla con nosotros para nada, ni de los problemas que hay ni de nada... Y me parece que vamos no se involucra... Que es un tutor... no en teoría que yo que se hablar... Pero por ejemplo, Marta, que es la que... es como Jasmina, ¿no? Que es la que se involucra con todo este de la vaga y de las huelgas, siempre como que la menosprecia como lo que... venga dí lo que tengas que decir y ya está... Para nada participa él en la conversación... Y solo está para pegarnos la bronca... De que vamos a hacer con nuestra vida, de que el fracaso escolar... ¡No nos motiva para nada!

(ALU.FOC.3)

Edda: I el què s'ensenyava [respecte la participació crítica], com creieu que s'ensenyava i es fa? O no s'ensenyava gens?

Pau: Si s'ensenyava, se la considera com un ensenyament tonto... tonto... (...) Jo considero que si pensen que ensenyen alguna cosa, ho ensenyen a lo tonto, "a lo esta asignatura es muy fácil", i l'has d'aprovar, sí o sí... "lo que damos es regalado..." Perquè no et fan, no profunditzen en els temes sinó general d'un tema, el deixen aparcat allà i no profunditzen...

Carolina: I a més és que els professors, no... motivació zero eh! Amb els alumnes... O sigui no s'involucren gens amb els alumnes...

Pau: Home després de les retallades...

Carolina: Sí, després de les retallades jo ho trobo normal, eh! Però...

Edda: Però creieu que cap... Creieu que la Judit no s'involucra amb vosaltres?

Pau: Sí la Judit, sí

Gisela: Pero es la única profe, es la única profe... Y además es recién llegada de este año...

(ALU.FOC.3)

L'alumnat identifica que una causa de la desmotivació d'alguns professors i professores poden ser les "retallades", és a dir, l'empitjorament de les condicions laborals i la disminució del pressupost dedicat a Educació. En aquest context social, polític, econòmic i laboral, les docents només veuen una alternativa perquè el professorat estigui motivat: han de ser persones políticament implicades i que entenguin la professió docent com a component d'aquesta implicació.

Antònia: ... Jo no m'imagino participar fora, i anar a la plaça Catalunya perquè hi ha una acampada contra el sistema, i no fer-ho amb la meua vida quotidiana... i en el meu treball... Jo crec que el tema està aquí. Herois no. Perquè no ens agrada ser herois. Però creure en el que tu... Fer el que tu creus i ser coherent i conseqüent, jo crec que sí. El què passa és que com entén això cadascú, pues no sé...

Edda: O sigui és indispensable una determinada posició ideològica per fer aquesta feina des d'aquest punt de vista?

Antònia: Jo crec que sí, jo crec que sí... Però és el que deia ella.. Si no et plantejes quin alumnat tens i quines són les seves necessitats, no pots... pots ensenyar matemàtiques però no sé si n'aprenen... Però clar això és un model, i aquest model existeix de mestre i és molt extens... A Primària i a Secundària... No és el meu model, jo no sabria treballar així... No, no... no entra en el meu camp.

(PRO.FOC.1)

En el supòsit que no existeixi aquest activisme polític d'entrada, les docents consideren que es pot arribar a aquest activisme educatiu mitjançant dues vies: el qüestionament de la pròpia pràctica professional i la recerca de nous docents en contextos més polititzats:

Edda: O sigui es pot fer, però sempre partint d'aquesta base, sinó és impossible...

Judit: Que seria també possible el fer-ho, sense una posició ideològica, però a veure arribar el qüestionament. O sigui, en aquest moment, arribaríem al qüestionament de lo que estan fent els altres. Si estàs molt convençut, ja ho fas directament. I per tant ja busques els consensos i tota la història per fer-ho. D'altra manera jo penso que evidentment no és un heroi, però sí un activista, un líder social que es posa... Un lideratge! Un lideratge crític, social i pedagògic. Això s'assumeix o no s'assumeix. I ja està. I moltes vegades, ja et dic, en contra fins i tot de les situacions que puguis tenir de les situacions que puguis tenir als centres. I el risc de tenir expedient o de no tenir-lo. Fins arribar a les últimes conseqüències, eh! Això s'està acabant, eh! Penso que no hi ha gaires professors que siguin així. També perquè els referents o els models doncs s'estan acabant. Una generació que es jubila, persones que s'han jubilat que també eren molt importants respecte als centres. I això no està tenint...

Antònia: Jo vull pensar que hi seguiran havent-hi... no?

Judit: Jo també vull pensar això... però cada vegada...

Antònia: No, perquè nosaltres ens els vam haver de buscar. Perquè sinó, al carrer sí que hi ha molta ebullició. Jo crec que hi seguirà sent, però veurem... perquè jo veig que molta d'aquesta gent jove, maca, crítica, participativa en moltes coses, no? Fan un tall entre la seva vida exterior i la del món del treball. I llavors clar... Perquè a vegades dius si ets tant conseqüent i dones suport a no sé quines iniciatives... Per què després? Oh, perquè això és la feina...

Teresa: És l'eficàcia... És l'eficàcia, davant del compromís educatiu. I no sé de què parlàveu però jo estic absolutament d'acord... no? La vida de tertúlies que hi havia als centres, a l'esmorzar... a les hores de... Entre parlar, no existeix! El canvi de generacions, a la incorporació, al dia a dia, potser són gent que bé... són substituïts i tenen més... A veure, com a formació no tinc res a dir, però que la... aquest comprometre's, aquest compartir més coses que donava "vidilla" no només a les persones, sinó a les coses, a l'organització del centre, i que tothom sabia que aquell estava fent allò i jo faig això. Però és difícil, és difícil...

(PRO.FOC.1)

No obstant aquestes idees, les docents identifiquen les dificultats de regenerar el cos docent amb nous mestres i professors polititzats. Per a elles, l'accés a la docència és molt difícil en l'actualitat i el professorat s'acaba cansant de la seva pràctica abans d'assolir una certa estabilitat.

2. Les representacions de l'alumnat sobre els aprenentatges escolars.

Per altra banda, a través de l'anàlisi qualitativa també he observat un altre element a considerar: les representacions de l'alumnat sobre els aprenentatges escolars. En

aquest sentit, alguns alumnes i professores han manifestat la idea que hi ha estudiants que difícilment podrien aprendre res més enllà dels continguts escolars tradicionals, perquè entenen l'escola com un agent transmissor de continguts i no com un agent educador i socialitzador. L'Adrià va manifestar molt clarament aquesta postura quan va afirmar:

Adrià: No.. La participació a fora l'aprens tu i la maneges tu... No, no... Aquí mai m'han ensenyat què participar... o sigui, com participar i coses d'aquestes...

Edda: Però una cosa és que mai ho hagin fet, una altra és si creus que ho podrien fer...

Saul: Si això anava a dir...

Tina: Sí que ho han fet...

Adrià: No sé jo... En el meu cas si ho fessin... Si hi hagués una assignatura d'això la suspendria perquè no els faria cas... Perquè jo tinc les meves idees, i les he construït jo mateix, i no les poden canviar les meves idees de participació...

(...)

Tina: A més a més, estem parlant de participar, no de que tinguis unes idees o no...

Ells no et faran canviar d'idees, saps? Et diran participa si vols que passi alguna cosa, i no esperis!

Edda: Què et sembla això que et diuen?

Adrià: Que jo aquí a l'escola vinc a aprendre unes assignatures no a saber a participar... A aprendre a participar me n'aniria a un altre lloc...

(ALU.FOC.2)

En aquest sentit, malgrat que la majoria dels i de les alumnes amb qui he parlat no manifesten aquest posicionament, no cal perdre de vista que hi ha alguns alumnes i professors que tenen aquest punt de vista, i que això dificulta no només l'aprenentatge de la participació sinó també de qualsevol contingut no tradicional.

3. La interacció entre professorat i alumnat.

Per tancar aquest apartat, també vaig preguntar a l'alumnat i al professorat sobre com havia de ser la interacció entre ells de cara a afavorir l'aprenentatge de la participació. L'alumnat va tenir un gran quòrum al respecte: hi havia d'haver confiança entre uns i altres i el o la docent havia de mostrar un cert interès per l'alumnat.

Saul: Més confiança...

Edda: Més confiança?

Tina: Sí, jo crec que amb un profe... Se'ls hi confiança... o sigui... I amb alguns que estan així, amb poder de dir les coses per com et contesti... o Siguí... Tenim una que ens fa una por... I tothom així... O sigui...

Saul: És entrar a la classe... I tots estem sobre la taula i tal i tots, tu, tu... "supercallats"... I traient els llibres ràpid...

Aurora: Amb molta por al cos...

Tina: I que en canvi, hauríem de tenir més confiança... Per poder dir les coses i preguntar i tot...

(ALU.FOC.2)

En aquest sentit, algunes docents alerten que donar més confiança a l'alumnat implica que aquest no es prengui tant seriosament la matèria i el o la docent.

L'alumnat contradiu aquest punt de vista i entén que als professors que no tenen confiança els tenen por i per tant per això es mostren més tranquils, però això no vol dir que aprenguin més:

Edda: I llavors si aquests professors, o sigui els reclameu que..., bé els reclameu, dieu estaria bé que tinguessin confiança, que fossin suaus, que fossin cordials... Però llavors els prenem una mica el pèl, com ho podríem arreglar això?

Martí: Però jo crec que si són així com molt firmes i molt durs... Tampoc acabes aprenent alguna cosa... No acabes aprenent tant... Perquè... És com més... estar més pendent.. Estar més pendent de tenir-los por i estar més pendent de si et diuen alguna cosa que de la feina que estàs dient. Si et parlen nenenenen... En canvi si et van parlar no sé què, no sé què, tu pots raonar el cap i entendre les coses bé...

Carlota: I a tu t'agraden... Bé, hi ha nens i nenes que els agraden els mestres així... Que són comprensius i que... bé així més de bon rotllo, i aprens més perquè també fan bromes i és més divertida la classe... Com deia el Martí també el què és més seriò, és més així dolent, segons nosaltres, doncs li tens més por i és veritat que sempre estàs pendent que ve, que ve i no pots fer la feina tranquil...

Marcel: Però jo crec que a vegades li tens por, però tampoc no tens perquè tenir-li més respecte...

(ALU.FOC.1)

V Consideracions sobre les propostes i les dificultats per a un ensenyament de la participació crítica.

D'acord amb les persones consultades, la selecció de continguts per a un ensenyament de la participació crítica hauria de consistir en:

(1) Continguts conceptuals:

- a. La participació s'hauria d'ensenyar mitjançant la identificació, anàlisi i valoració del concepte de participació, dels mecanismes de participació i de les causes i conseqüències de la mateixa.
- b. La política hauria d'incloure continguts vinculats a l'actualitat, als partits polítics no majoritaris i a les propostes d'aquests.
- c. El poder s'hauria de treballar des d'una dimensió conceptual, incidint en l'efecte dels diferents poders en la vida de l'alumnat, però també des d'una dimensió d'apoderament mitjançant la selecció de continguts històrics que contribueixin al mateix.
- d. Les qüestions controvertides s'haurien de treballar des d'un enfocament analític i crític per afavorir la contextualització, el posicionament i l'apoderament de l'alumnat.

(2) Continguts procedimentals:

- a. Les habilitats comunicatives s'haurien de treballar des d'una doble dimensió. Per un costat, treballar les habilitats de l'alumnat per manifestar la pròpia opinió i, en segon lloc, treballar la comprensió dels missatges polítics. Ambdues dimensions contribuirien a l'apoderament de l'alumnat.

- b. Les habilitats de pensament crític i creatiu s'haurien de treballar en tots els contextos però també per afavorir la comprensió crítica dels diferents mecanismes de participació.
- c. Les habilitats de resolució de problemes s'haurien de treballar en la dimensió de contribuir al posicionament i l'apoderament de l'alumnat però no es podrien associar a una visió negativa i descontextualitzada del conflicte.
- d. Les habilitats "participatives" s'haurien de treballar en la seva dimensió d'organització i convivència social.

(3) Continguts actitudinals:

- a. L'eficàcia política interna (de les persones però també dels col·lectius amb els quals es participa) s'hauria de treballar per contribuir a l'apoderament de l'alumnat.
- b. L'eficàcia política externa no s'ha de treballar com a tal, perquè pot contribuir a un posicionament no crític de la realitat.
- c. La satisfacció amb la política no s'ha de treballar tampoc com a actitud acrítica, perquè també pot contribuir a un posicionament no crític i perquè, a més, la desafecció amb la política pot originar un altre tipus de participació.
- d. S'haurien de treballar valors propis de la justícia social.

Aquests continguts s'haurien d'ensenyar mitjançant:

- (1) Discussions a l'aula fonamentades en la identificació, anàlisi i valoració de continguts relacionats amb el context de vida de l'alumnat. Aquestes estratègies requereixen temps i que l'alumnat tingui unes determinades habilitats comunicatives. Tot i això, les mateixes estratègies contribueixen a l'aprenentatge d'aquestes habilitats i el temps que requereixen no és temps perdut, sinó que pot substituir temps dedicat a altres continguts o activitats menys rellevants.
- (2) L'aprenentatge comunitari consistent en què l'alumnat realitzi diferents tipus d'activitats fora del centre. Aquestes activitats no formen part de la cultura escolar majoritària en aquest país i per tant comporten una dificultat organitzativa i el perill que l'alumnat no les interpreti com a activitats didàctiques. No obstant això, l'hàbit en la realització d'aquest tipus d'activitat podria fer que les activitats s'incorporessin al ventall d'estratègies d'ús freqüent i, per tant, que se superessin les dificultats esmentades.

Per altra banda, la cultura escolar que hauria d'acompanyar aquestes pràctiques d'ensenyament s'hauria de caracteritzar per:

- (1) Un col·lectiu docent motivat que:
 - a. superi la desmotivació pròpia del context de crisi democràtica i educativa mitjançant la identificació de la seva professió amb una dimensió més del seu activisme polític,

- b. sigui vist pel seu alumnat com a activista polític crític mitjançant l'ús d'estratègies que permetin a l'alumnat sortir del centre i veure el seu professorat amb uns altres ulls fora de les relacions de poder que s'estableixen a l'aula.
- (2) Una relació de confiança entre professorat i alumnat.
 - (3) Un canvi de les representacions socials que tenen alguns membres de l'alumnat i professorat sobre l'ensenyament escolar, que perceben exclusivament l'educació obligatòria com un procés de transmissió de continguts conceptuals.

PROPOSTES I DIFICULTATS: L'ENSENYAMENT A L'AP

- I. Introducció.*
- II. Els continguts de l'AP.*
- III. Les estratègies didàctiques a les trobades de l'AP.*
- IV. Els materials.*
- V. L'estructura del projecte.*
- VI. La funció del professorat.*
- VII. Consideracions generals.*

I Introducció.

El bloc 4 d'aquests resultats tracta, com ja he dit, sobre les possibles alternatives per ensenyar a participar críticament.

En el capítol anterior he descrit i analitzat les alternatives que feien referència a l'ensenyament de la participació a les aules (dins o fora del context de l'AP). En aquest capítol, en canvi, em centro en descriure les principals propostes i dificultats de l'ensenyament de la participació crítica en el context de l'AP.

Per fer-ho, he dividit l'apartat en funció de si fa referència als continguts que s'han d'ensenyar en el context de l'AP, a les estratègies que s'empren a les trobades, els materials de l'AP, l'estructura del projecte i la funció del professorat en el projecte.

II Els continguts de l'AP.

Els autors dels materials, tots ells professors d'universitat, consideren que un dels elements que s'hauria de modificar de l'AP és la incorporació de continguts vinculats amb la participació més enllà de la temàtica de cada any. D'aquesta manera ho manifesten el Josep i el Carles.

Carles: Bé, aquí és la reflexió sobre si la participació ha de ser el contingut o el procés. Jo crec que pot ser les dues coses. El què passa que com dic, si ha de ser les dues coses el disseny de l'AP ha de ser un altre perquè les condicions sota les quals es crea i desenvolupa no facilitarien aquest doble, aquesta doble trobada en el fet que tu puguis combinar i barrejar tant en una cosa com l'altra...

(AUT.ENT.2)

Josep: És a dir, que l'Audiència d'aquest any hagi tingut com a tema la participació, no ens hauria de despitar respecte de la idea que les audiències sempre són participatives, sempre són exercicis de participació, jo crec que això és lo que més s'hauria de cuidar. La meva posició és que lo que més s'hauria de cuidar és que si tu engresques un mestre, a una mestra, a una escola, a un grup de nanos, en l'experiència de l'Audiència, els estàs engrescant en una experiència de participació, de construcció participativa de la ciutat. I això és lo que s'hauria sempre de preservar. Per suposat aquesta participació pot tenir un contingut substantiu que pot ser la cultura, el paisatge urbà, la tecnologia, el què sigui, no? Però hauríem de, diguem-ne, de tenir o d'estar molt atents de que no per arribar la millor proposta sobre l'SmartCity, o Barcelona com a SmartCity, posem en perill o pervertim les dinàmiques participatives que són importants. La presència del conflicte i la seva gestió, el debat, la deliberació abans d'arribar a una proposta, no? Tots aquests elements el paper que poden jugar les entitats, les associacions... Tots aquests elements, jo crec que sempre haurien d'estar presents... No s'hauria de perdre... I per això també vam apostar per aquesta proposta de materials, diguem-ne, perquè hi hagués un material que fos fungible a l'edició d'engany, però que n'hi hagués un altre que tingués o que pogués tenir una mica més de recorregut...

(AUT.ENT.3)

Aquestes propostes han estat escoltades i també incorporades pels tècnics de l'AP que consideren que la incorporació de continguts purament vinculats a la participació és un element important en el si del projecte.

Jesús: Allò que pensem que hem d'ajudar a formar és en relació a la temàtica i arran de les teves observacions, en relació al propi fet participatiu... Que a partir d'ara tindrem en compte... Perquè no hi hem parat atenció, de dir... Ens interessa treballar aquest àmbit o aquesta temàtica... Però arran d'haver treballat el tema de la participació com a tal, i arran de lo que tu ens vas comentar... Nosaltres volem introduir a l' inici de cada curs, també una part específica tant formativa com d'activitats amb l'alumnat, que pugui incidir en el propi fet de participar... Si l'any vinent, el curs vinent, treballarem la ciutat digital, ens interessarà treballar la ciutat digital, però fer també uns previs... I això pensem que és també molt important... I estem "en ello", eh! També...

Edda: Això precisament, si continuo, era una de les altres qüestions que em sorgia, no?

Jesús: Era això...

Edda: És a dir, ensenyar el tema possible, a més de el tema de participar que és un tema transversal, a l'audiència sempre, no?

J. Exacte! Sí, sí, sí...

(...)

Edda: És a dir que a dintre dels materials de cada any hi hagi un petit apartat que...

Jesús: Sí, la idea és aquesta...

Edda: Tant en professorat com alumnat?

Jesús: Era tant amb professorat com alumnat, la idea és que el professorat pugui estar format i a més amb l'alumnat poder-ho fer també i fer alguna activitat concreta vinculada en el tema participatiu...

(...)

Emili: Sí, sí! Pendent de concretar... eh! Pendent de concretar... Però és una proposta de primera activitat... O sigui de les 3 o 4 activitats que es fan en el primer bloc, la primera activitat estaria vinculada al fet aquest de què és participar o com podem participar, vull dir que de fet l'encàrrec és una mica... Al Josep de fer una mica de síntesi de l'AP d'enguany amb una primera sessió que farien els profes amb totes les Audiències...

(TEC.FOC.1)

Per altra banda, el Carles també manifesta que en un projecte com l'AP l'alumnat hauria d'aprendre i decidir quins eren els mecanismes de participació amb els quals volien participar:

Carles: Penso que realment per aconseguir l'objectiu de realment afavorir una autèntica participació, seria important començar fins i tot per les pròpies beceroles, en el sentit de demanar als mateixos estudiants i construir amb ells quin model o quin procés de participació voldrien ells construir i que fins i tot poguessin participar, poguessin opinar sobre com s'hauria de participar, si em de participar entre escoles o només des de les escoles, si hem de participar junts o no hem de participar junts... Això és una qüestió...

(AUT.ENT.2)

En resposta a aquesta proposta, els tècnics del projecte consideren que és una proposta molt interessant i que és la seva funció ensenyar a l'alumnat els mecanismes mitjançant els quals poden participar:

Jesús: Sí, sí, sí... De fet, hi ha centres que tenen un funcionament d'assemblea de classe o d'assemblea de centre, que ho incentiven els mateixos centres... Iniciatives que puguin sortir dels mateixos alumnes, jo no les conec... Perquè sempre ha estat algun adult, el professor, la direcció o el mateix funcionament habitual del centre que ho possibilita... Però donar eines als mateixos alumnes perquè ells puguin arribar a dir, ho volem gestionar nosaltres, a la nostra manera, i ho volem fer així, sense que tinguin l'acompanyament d'un adult, que ja seria el sumun, jo no les conec... Però igual lo que sí que seria interessant, més que el fet de pensar nosaltres, igual seria que podem fer, per fer arribar, aquest tipus de coneixement a l'alumnat en general dels nostres centres, perquè ells puguin tenir iniciatives d'aquest tipus, no? I que ells puguin ser dins de lo que és el marc escolar, de per sí difícil, per dir nosaltres ens agrupem i volem fer tal cosa... Però crec que ara mateix, aquest nivell d'informació i de coneixement per poder tenir aquest tipus d'iniciatives, el nostre alumnat no el té fora de lo que és, el funcionament les xarxes més informals, que seria a través d'internet o les associacions que fan entre amics... que també podria ser una eina... no? I a partir d'aquí...

Edda: Però si l'alumnat no té aquest coneixement, no seria una mica la nostra funció intentar que el tingués?

Jesús: Exacte! Per això ho dic... (Rialles) Algú ho havia de dir... Sí, sí... Em sembla molt interessant... La manera de fer la pregunta, i aboca en això, a respondre d'aquesta manera... Però ha d'haver-hi algun tipus d'iniciativa, també municipal, que ho pugui fer possible... Sí, sí... És una via oberta.

(TEC.FOC.1)

Per altra banda, també el Carles considera que la temàtica de l'AP ha d'estar més relacionada amb el context i amb l'actualitat de l'alumnat. Per això proposa un treball més centrat en problemes:

Carles: L'AP tal i com està dissenyada és un constructe artificial. Que d'acord que parla sobre un tema que és real a la ciutat, perquè a totes les ciutats hi ha temes de ciutadania intercultural (...) Però em sembla que falta aquest grau de significativitat que pot aportar la pròpia realitat en aquest sentit. (...) i per tant diguem-ne en aquest sentit, jo trobo que seria interessant, que estaria molt bé, que hi hagués aquesta connexió amb la realitat, perquè si tu treballes sobre un tema real de la ciutat, pots anar a buscar entitats o persones que estan vivint aquest problema... Imaginem-nos que no sé parlem d'un problema sobre la qualitat de l'aigua doncs tu pots fer una enquesta al teu barri sobre el tema de la salut i el tema de la qualitat de l'aigua, pots anar a visitar també l'agència catalana de l'aigua, pots anar fer una visita també aigües de Barcelona i parlar amb les persones d'allà... Fer un tipus de participació que faci que els infants no estan en una situació artificial dins de l'aigua treballant sobre un material didàctic que podria ser perfectament un llibre de text.

Edda: O sigui més solució de problemes que ells tinguin?

Carles: Reals! (...) Que alcalde... Jo he anat en aquest barri, on va sortir a les notícies que hi havia hagut un conflicte racista, he estat parlant amb la comunitat, i amb l'associació de veïns i hem tingut una conversa i un diàleg amb ells... (...) És que hi ha veïns que han parlat amb mi i que m'han dit això o sigui que els infants poguessin ser portaveus de gent de la ciutat, que parlen dels seus problemes, i que ells escolten per poder aprendre. Perquè sinó també enganyem els infants demanant-los que han de fer propostes a temes molt complexos, que costen molt, i sense haver parlat realment amb les fonts reals del què passa.

(AUT.ENT.2)

Respecte a aquesta proposta, l'Emili i el Jesús consideren que la relació amb l'actualitat i el context es desenvolupa de manera més clara en les audiències

públiques de districte, és a dir, en els projectes a nivell de districte que es fan paral·lelament al procés de l'AP i que es fonamenten en ella.

Jesús: Això, això ho podem fer i ja s'està fent a els territoris... A les AP de districte, ells treballen la temàtica que proposem, fins ara, però com que estan tocant el seu territori, estan tocant el seu barri, estan tocant els problemes que comenten al carrer o a directament a la família, els "nanos" també fan propostes, si ho has vist als manifestos, tant de Sant Andreu com de Nou Barris, fan propostes en relació a l'àmbit, a la temàtica que estan treballant, però també diuen també ens preocupa tal... (...) Jo penso que és un tema que es pot afavorir d'aquestes diferents maneres. Per un costat, apropant les AP als territoris i per un altre costat, aprofitant els propis actes de l'AP per poder fer aquesta interpel·lació directa als que governen...

Edda: O sigui per exemple, si algun professor o professora es dediqués a investigar hi ha un edifici que s'està caient al seu barri... Els "nanos" tindrien la llibertat, per dir, sr. Regidor al meu carrer hi ha un edifici que s'està caient...

Jesús: A l'AP oïtant...

Emili: A l'AP de districte, per suposat, és que es dona... Ho fan...

Jesús: Sí és que ho fan... Sí, sí, pregunten molt directes... No es tallen...

(TEC.FOC.1)

D'aquesta manera, l'Emili i el Jesús consideren que la proposta és encertada a nivells de major proximitat com pot ser l'AP de districtes i també entenen que si el professorat vol encoratjar a treballar qualsevol problema de l'entorn, poden fer les seves queixes i oferir les seves demandes en el context de l'AP. No obstant això, cal destacar que en l'entrega del manifest del curs 2011/12, l'alumnat no va fer preguntes vinculades amb aquestes idees i el temps per fer les preguntes fou realment escàs. Concretament es van fer 5 preguntes:

Creu que la nostra participació és igual d'important que la dels adults?

Per què ha volgut ser alcalde?

Com podria l'ajuntament ajudar a fer més tasques de difusió en la prevenció de les drogues?

Quina és la decisió més difícil que ha hagut de prendre com a alcalde?

Vosaltres els polítics considereu important la opinió dels infants respecte la convivència a Barcelona?

(AP.OBS.6)

En aquest sentit, en Jesús manifesta que estan treballant perquè hi hagi més temps per fer preguntes i deixa entreveure que el professorat també pot treballar perquè l'alumnat faci preguntes més conflictives si així ho desitgen:

Jesús: De fet a l'acte de l'AP, també hi ha la possibilitat que els nanos puguin preguntar... I això ho fan sobre temes que no són pròpiament lo que estem treballant... No vam poder fer moltes activitats, perquè el temps s'acabava... Però sempre mirem la manera, i ho intentarem fer de cara al proper acte de l'AP, de que els nanos puguin tenir més temps per fer més preguntes i aquest debat amb les autoritats... Però van preguntar de temes molt diversos, sobre la crisi, sobre el consum de drogues... Sobre temes que ells estan vivint... I esperaven que fossin els representants polítics els que donessin respostes...

(TEC.FOC.1)

III Les estratègies didàctiques de l'AP.

Algunes de les docents i dels autors dels materials consideren que les estratègies didàctiques que es desenvolupen en les trobades de l'AP són massa guiades i poc conflictives.

Albert: El que passa és que la mateixa dinàmica de l'AP a vegades és molt guiada... Vull dir hi ha una empresa que controla tota la gestió de la dinàmica i l'organització i etc. I pel professorat el que passa és que és molt còmode tota l'organització. I després s'ha tenir en compte que ni l'organització dels centres, ni els horaris dels centres, ni la feina que també fan els professors, els deixa massa marge per crear i per innovar gaire... Això també és cert, eh!

(AUT.ENT.1)

Com s'observa en els fragments, l'Albert considera que tot el projecte de l'AP i, en especial, les trobades d'alumnes són un procés massa guiat. Respecte a aquesta idea, tant la Teresa com els tècnics de l'AP –el Jesús i l'Emili- consideren que això es deu a que: (a) el temps és limitat, (b) les demandes del professorat són diverses, i (c) l'actitud de l'alumnat que assisteix a les trobades és més o menys participativa:

Teresa: No, jo també diria que clar, aquesta gent porta molts anys treballant-ho... Aleshores si fan activitats o proposen models molt amples o molt oberts... Hi havia la crítica que eren molt oberts, no? Que no es delimitava... Si es tanca perquè es tanca... Si fan un tipus d'Intercentres, en què era el tema, anar cadascú amb el seu tema allà...

(PRO.FOC.1)

Jesús: Són trobades que ens agradaria que duressin més... Duren lo que duren... Tenim un matí, i allà ha de poder encabir-se tot... La idea és que durant l'activitat que es fa de dinàmica els nanos puguin interactuar, això el professorat no ho veu, perquè estan.. I si són ells els que estan opinant, igual ho fan... No ho sé... Perquè no sé si han preguntat a l'alumnat, o no sé...

Edda: Suposo que sí...

Jesús: Potser que també fan referència més a lo que és la sessió plenària, que és la que sí que veuen ells... Nosaltres en aquella sessió plenària, és una sessió en la que ha de sortir un document en que tots els que són allà, que estan com a representants, han de poder compartir... I han de dir si estan d'acord amb tot lo que es diu o no... També com que ens agradaria que durés més, però dura lo que dura, dura molt poc temps... Lo que es fa és bàsicament fer un repàs, una lectura del document que finalment s'ha aprovat, i es dóna la possibilitat que tothom pugui dir la seva... És guiada en el sentit que hi ha algú que va fent la lectura del document, però insistentment es demana als infants que participen que diguin la seva, i si surt un debat doncs es continua... Fins que acabi... Amb la única limitació del temps... Que això també ens insisteixen molt el professorat, que quan arribi l'hora pleguem... Després deies... molt guiades, alguns...

Emili: Parlen només els més...

Edda: Sí, els més participatius de per sí...

(TEC.FOC.1)

Per altra banda, la Teresa, l'Antònia i en Josep consideren que l'AP és un projecte poc conflictiu.

Teresa: Bé, jo et dic la visió de l'alumne d'aquest any... En el sentit que no hi havia debat, que no hi havia dinàmica... Més que conflicte... Bé, conflicte de canvis de parer i tal...

Antònia: Però és que hi ha coses que es posen fàcilment d'acord... A veure hi ha coses que venen molt treballades des del centre... I llavors allà, posem la coma o treu-me la coma, ells també els hi és igual... Vull dir que la idea central, jo crec que ve treballada i no hi pot haver gran conflicte...

Edda: Des de l'IME dieun que volen potenciar el conflicte, però jo no ho he observat a les trobades. Per exemple, ells diuen que posaven frases "trampa" perquè els alumnes debatessin...

Antònia: Els "nanos" ja ho veien, fins i tot els petits, ja veien que eren frases trampa!

(PRO.FOC.1)

Josep: ...Aquí el conflicte en l'Audiència està poc present, i quan està poc present segurament difícilment et pots imaginar una participació molt transformadora i amb molta incidència...

(AUT.ENT.3)

Els tres consideren que el conflicte està poc present a l'AP i ho atribueixen, en part, a que l'alumnat va a trobades amb unes propostes molt delimitades i molt consensuades dels centres escolars. Per al Jesús i l'Emili, en canvi, l'AP intenta tendir i hauria de tendir més encara a crear conflictes en les trobades.

Jesús: No... Igual el contrari... De vegades... Jo crec que pràcticament a totes, com a mínim les d'aquest curs... A les dinàmiques s'han introduït propostes o manifestacions trampa...

Edda: Sí però les trampes són aquestes que et dic, que jo almenys, quan estava amb l'alumnat, tots deien home és que això...

Jesús: No picaven... Vols dir que no creaven tampoc conflicte...

(...)

Emili: Hi ha hagut... Aquest any potser no m'atreviria a dir-ho... Però hi ha hagut anys amb molta polèmica, eh! Per exemple, l'any passat hi havia un noi, com es deia, un noi argentí, amb el del paisatge urbà... Que feia unes crítiques demolidores a les intercentres... I a més amb la redacció... Hi ha hagut polèmica, eh! No sé si...

Edda: Pot ser que sigui una percepció meua del què jo m'he trobat concretament en algun cas.

Jesús: Més que evitar el conflicte, jo crec que precisament no s'ha d'evitar el conflicte... Sinó que en el debat...

Edda: O sigui que no és la vostra intenció...?

Jesús: No, no, no... Al contrari, el conflicte sempre és positiu... Si es gestiona bé, clar. I a més jo crec que pot ser molt productiu també. Pot ajudar a trobar respostes també molt interessants, no? No, és la intenció. Sí que... Tampoc hi ha molt de temps. Perquè tenen una hora i poc... Si que es tracta de que puguin interactuar i tal... Que a més puguin gaudir, perquè això sí que ens ho diuen els infants que participen a les intercentres... Que s'ho passen molt bé. El fet de trobar-se amb companys que no són del seu centre que poden fer treball conjunt amb d'altres, que tenen plantejaments o perspectives diferents, eh! O no... O poden coincidir. Aquestes dinàmiques ells les valoren molt positivament...

(TEC.FOC.1)

IV Els materials de l'AP.

El professorat i l'alumnat també fan diverses consideracions sobre els materials de l'AP. En general, dues de les consideracions més esmentades fan referència a la repetició dels continguts –exclusivament en els materials de la XVII AP- i a la poca concreció dels materials a l'hora de treballar les propostes de l'alumnat –en referència a tots els materials de l'AP.

Respecte la primera crítica, tant l'alumnat com el professorat considera que els materials de la XVII AP són materials bastant repetitius.

Antònia: ...però aquest any els he trobat molt fluixos... Molt repetitius, d'un bloc a l'altre... Ens hem hagut de sortir-ne...

Edda: Respecte els continguts que hi havia, respecte el tipus d'activitats o respecte els dos?

Antònia: Respecte els dos... Però sobretot pels continguts... Que per a mi no és lo més important, ja t'ho deia... Però a veure.. si a tu t'agrada, ja que et donen un material t'agrada treballar amb base... Anaven repetint sobre el mateix I... A veure per als "nanos" de sisè, és molt difícil fer salts en el buit... Ara no recordo he de buscar el llibret... exemples concret d'aquest salt... Els pregunten coses, els exercicis, és evident que els mestres hem d'adequar, eh...

(PRO.ENT.1)

Tina: I és que el llibre... Per exemple et preguntava... què és la participació? I després un altre cop què és la participació o formes de participar? O què faries per... Era el mateix tota la estona...

(ALU.FOC.2)

Com s'observa en els fragments, tant l'Antònia com la Tina consideren que els materials repeteixen una i una altra vegada els mateixos continguts i activitats. La Teresa també té aquesta percepció, però ella ho relaciona amb el fet que hi ha dos llibrets diferents⁶⁷ i potser l'alumnat no pot veure la globalitat del projecte.

Teresa: Eh... clar quan és un... potser el format era més petit, i hi havia menys activitats, no perquè no et donessis alternatives, perquè hi havia el llibret de l'alumne i el llibret del professor que tu tinguessis recursos per ampliar o minimitzar, altres anys havien triat tota una sèrie de ventall d'activitats de les quals tenies unes obligades i unes que no... però estava tot incorporat... i potser l'alumne no, no veia tant repetició... no? De.. i per ex... Acabaves dient lo mateix, eh! Però ells s'han queixat una mica de que els hi costava, ho trobaven una mica avorrit i repetitiu...

(PRO.ENT.4)

Per altra banda, el Josep, autor dels materials, considera que potser en l'elaboració dels materials, no van ser conscients que el tema de la participació era d'una complexitat que pot acabar cansant a l'alumnat.

⁶⁷ Els materials de la XVII AP consistien en dos llibres diferents. Un d'activitats obligatòries i l'altre una guia de recursos voluntaris. L'alumnat només disposava del llibret d'activitats obligatòries. Aquests materials s'adjunten als annexos.

Josep: Ara, "a toro pasado", després de veure amb l'experiència d'aquest any, que jo també l'he seguit en les reunions en cada dia, així en el dia a dia del treball dels "nanos", potser si els mestres, o la gent de QSL o el què sigui, em digués escolta els "nanos" s'han acabat cansant de parlar tant de participació, doncs ho entendria. Però per a nosaltres, això no és..., és a dir des de la nostra concepció de la participació aquestes dimensions hi són, i és tant un mitjà i un fi. Per tant per nosaltres no és un problema. Ara a lo millor els "nanos" s'han cansat, participar sobre la participació, participar sobre la participació, no ho sé... És possible que els "nanos" s'acabin cansant també de qualsevol tema, depèn de com ho plantegis. Però per nosaltres en l'elaboració dels materials no va ser un problema.

(AUT.ENT.3)

Les docents consideren aquest punt clau. Entenen que l'alumnat s'ha cansat dels materials perquè les activitats han estat molt similars i el tema requereix d'un nivell de reflexió que no és el de la majoria de l'alumnat.

Teresa: A part dels documents complementaris que van poder donar o no... Jo alguns els vaig utilitzar, alguns... I la veritat és que sempre anem amb presses i és veritat... Però és que el sistema, l'han format o jo què sé què va resultar... Que els alumnes deien però si sempre és lo mateix, però si sempre ens estan preguntant lo mateix...

Judit: Sí, es repeteix molt...

Teresa: Sí, era aquesta jo almenys la sensació... Perquè al dossier que estaven donant com a profe... Pues que si tenies contes, que si tenies lo de l'acampada... de no sé... Pues hi havia coses, no per fer... El què passa és que clar, són materials... que tu pensa, que si tu tens una tutoria, i això normalment, com altres vegades és més interdisciplinar i és clar, tu pots agafar el de llengua, el de dibuix, el no sé què... Però aquest era un tema, que per lo què sigui, jo feia a classe i a socials... Però clar, arriba un moment que ho tens que fer a socials, no també... I entre treball dinàmiques de grup, fer coses d'aquestes del Philip 66, del no sé què, clar ho pots fer alguna vegada però... Era, jo... Hi havia això... Que potser com ho veien tot molt "juntet"... I clar primer fan la pregunta, després fan la conclusió, després que pide el ayuntamiento, després que... I acabava sent com... ho veuen com molt monòton... Molt... Potser altres vegades el format ha estat diferent o jo què sé què ha passat o...

(...)

Antònia: Si tu perquè tens una finca ja pots decidir el què vols... O col·lectivament com a ajuntament tens alguna cosa a dir... Aquest any, a veure a sisè ens ha costat molt, i... Jo coincideixo amb ella... Era molt repetitiu, perquè havies d'arribar a unes conclusions... Però llavors al primer bloc i al tercer tampoc no hi havia molta diferència...

(PRO.FOC.1)

D'aquesta manera, si bé el tema té dificultats pel seu caràcter abstracte, les docents consideren que treballar-lo mitjançant estratègies didàctiques diferents hagués pogut contribuir a que l'alumnat no el trobés tant repetitiu.

Per altra banda, la Judit considera que tots els materials de l'AP amb els que ella ha treballat pequen de no ser prou específics a l'hora de concretar els continguts perquè l'alumnat elabori les propostes que presentaran a les trobades de l'AP.

Judit: Estem fent eleccions i prendre decisions sobre el que pensem, per tant, hem de tenir primer coneixement del què estem dient i després possibilitat d'avaluar les conseqüències del què estem dient... no? Per tant, aquesta reflexió manca en tots... Val? A veure... I tots els alumnes, tots, tots, tots... poden haver fet material de

formes diferents, en diferents escoles, i tal... Però han d'obligar al professor a fer alguna cosa per poder concretar...

(PRO.ENT.5)

Aquesta observació de la Judit no és compartida pels autors dels materials. Com s'observa en els següents fragments, tant l'Albert com el Josep discrepen de la reflexió que fa la professora.

Albert: Jo no ho sé. Aquest intent de millorar aquest aspecte, es va fer. I jo el que... amb les valoracions que vaig fer amb els professors també, tornava a sortir una mica el problema, però tornava a sortir per una raó que et comentava abans... És a dir, el professorat dedica a l'elaboració del dossier un temps en concret. Moltes vegades, si al final de cada tema nosaltres col·locàvem aquest quadre de doble entrada, una mica per treure conclusions d'aquell primer tema. Si el dossier estava dividit en 3 o 4 tipus d'àmbits, si en el primer àmbit elaboràvem un... teníem aquest quadre de doble entrada... que cada alumne havia de posar, què hem après, a què ens comprometem, què proposem a les persones del barri, què proposem a l'Ajuntament, i com m'agradaria que fos el futur... Això significava dedicar un temps extra, després d'haver acabat l'àmbit, després de haver acabat la temàtica, pensant en l'elaboració del document final. Què passava? (...) Que aquest exercici de parar un moment després d'acabar aquest àmbit, elaborar aquestes primeres conclusions per tenir-les al document, en realitat els professors no ho feien, o ho feien tant ràpid que després no servien, o no la recuperaven a les trobades parcials. És una qüestió, jo crec que és una qüestió també de... de la... la delimitació de temps que també tenien a vegades els professors.

(AUT.ENT.1)

Josep: Sí. En aquest cas no ho sé... Ens ho hauríem de mirar... Perquè la sensació que jo tinc és que no, però a lo millor... És la sensació que jo tinc és que hi havia una dinàmica, que no ho sé, molt de reflexió sobre... Activitat 1, els valors de la participació, a partir d'una sèrie de dinàmiques el sac de paraules o les activitats complementàries, etc. I després les conclusions són quins valors i quines actituds caldria de promoure...

Edda: O sigui tu creus que estava bastant lligat?

Josep: Com a mínim, si no està prou lligat, això sí que ha de ser un fracàs. No perquè no ho volíem lligar sinó perquè no hem sapigut lligar-ho. Al igual que amb lo del glossari aquí et contestava que no era la nostra intenció, aquí sí que era molt clarament la nostra intenció i sinó ho hem aconseguit hem fallat... Però la idea que jo tinc és que aquí...

(AUT.ENT.3)

L'Albert i el Josep defensen els seus materials en aquest punt, i l'Albert considera que potser el professorat no va tenir prou temps de treballar els materials i per això els va mancar aquest darrer pas de concreció. Les docents es prenen amb ironia aquesta reflexió:

Edda: I em van dir [els autors dels materials] que potser una de les coses que podia passar, és que per manca de temps als instituts o a l'assignatura, el professorat es saltés algun dels apartats, i per tant al saltar-se algun dels apartats, no s'acabés de concretar el tema... No sé si m'he explicat?

Judit: Que vagin a la classe des de la universitat, a la Secundària o la Primària... Que vagin a veure si...

Antònia: Que vagin a la Secundària ja farien molt...

Judit: (rialles) Tindrien molt treball...

(...)

Judit: Jo penso que sempre hi ha el pas, entre la part teòrica i la part de pràctica, diguéssim de fer tots els materials... I com passa d'aquí a les propostes... I aquí és el problema... La concreció, clar... I hi ha un pas que no es fa... I clar, que s'ho facin mirar... Eh! Perquè, els hi falta... Perquè jo moltes vegades el que acabo fent és una mena de possibilitats, de coses que podrien ser, i que es defineixen i que triïn entre aquestes coses... Perquè clar, sinó què fem... No aportem res concret... Buf... I fer volar coloms? Clar, no, no és el mateix... Perquè se't demana després... que facin propostes... Però clar, les propostes tenen que ser concretes! I del material no es dedueix, o sigui no n'hi ha una conseqüència... No, no es fa... En totes eh! En totes les que he estat jo, sempre ha passat el mateix...

(...)

Antònia: I és veritat que sempre hi ha un pas que has de fer tu en tots els materials...

Teresa: Sí...

Antònia: Perquè tu ho adaptes al teu barri, a la teva situació, si és de Primària o Secundària, si ho fas des de Socials o des d'una Tutoria, et dona condicionants diferents...

(PRO.FOC.1)

Per a la Judit, l'Antònia i la Teresa, els autors dels materials tenen un desconeixement de la realitat actual de les aules i això fa que no puguin arribar als nivells de concreció necessaris per a l'alumnat. Aquesta qüestió es pot solucionar, segons les docents, mitjançant dues alternatives: (a) que hi hagi una col·laboració entre professorat universitari i professorat d'escola o institut a l'hora d'elaborar els materials, o (b) que sigui el mateix professorat qui hagi d'acabar concretant els materials. En aquest cas, cal esmentar que l'Albert es mostra partidari de les dues vies.

V L'estructura de l'AP.

Una de les crítiques que s'han fet a l'AP és que Barcelona és massa gran com perquè l'alumnat pugui treballar continguts vinculats a la ciutat des del coneixement de la mateixa.

Carles: I penso també que en una ciutat com Barcelona, potser seria molt més interessant, perquè això donaria una dimensió més propera, que no estigués centrat tant en l'àmbit de centralitat de la ciutat, sinó que estigués centrat en l'àmbit dels districtes i que es fomentés una participació descentralitzada en cada districte que tingués els seus propis processos i dinàmiques. Que de fet en el nostre any, a Nou Barris, en sí mateix ja va generar un procés paral·lel, però va ser l'únic districte. I jo crec que aquesta visió centralitzada, pel fet que l'IME, és àrea de ciutat, en comptes d'àrea de districtes podria ser millor.

(AUT.ENT.2)

Antònia: ...Llavors la idea estava molt que treballéssim a partir de com es transformava la ciutat, aquella zona, però clar, nosaltres des d'aquí a allà... A veure sí que t'importa, però motivar els "nanos" i anar a l'altra punta de Barcelona... Llavors no feia gaire que havien inaugurat la Rambla de Badal i després clar, les obres d'aquí el tren nostre és un canvi de paisatge urbà molt important... Llavors vam estar fent aquests recorreguts i mirant i observant... I clar d'aquestes coses els "nanos" sí que van poder treure conclusions.

(PRO.ENT.1)

En aquesta línia, tant el Carles com l'Antònia consideren que l'alumnat hauria de treballar en el seu entorn proper i que Barcelona és massa gran com per considerar-se "propera". No obstant això, el Carles matisa una mica aquesta idea.

Carles: Jo crec que amb les edats que s'està treballant, jo crec que un estudiant de secundària de 17, 18, 19 anys ja ha de començar a tenir una consciència de ciutat molt més global perquè té capacitat per poder-ho fer. Però amb infants de últim curs de Primària o de primer cicle de Secundària i així, jo crec que l'espai de referència ha de ser el districte.

(AUT.ENT.2)

Per a ell, l'edat de l'alumnat és un fet a considerar, entenen que alumnes més grans ja han de concebre tota la ciutat com l'entorn proper i que potser són els més petits els que s'haurien de limitar al barri o districte. En aquesta línia, el Jesús –tècnic de l'Ajuntament- considera que les audiències de barris o districtes poden afavorir aquesta proximitat i precisament destaca que aquestes estan més dirigides a l'alumnat més jove.

Jesús: ... Amb el tema dels barris i els districtes, nosaltres tenim la idea de continuar afavorint les iniciatives dels territoris, tant dels districtes com barris, de fet aquest ha estat el segon any que ha participat Sant Andreu, Nou Barris ja tenia la seva AP des de fa 6 anys, la idea és i així ho hem fet arribar a tots els referents de districtes, que nosaltres donarem recolzament a les AP de cadascun dels territoris... (...) I l'experiència més consolidada de Nou Barris, que només treballen amb Primària, amb cinquè i amb sisè, no? Són modes de funcionament i a més a més, en aquest sentit des dels districtes poden decidir com gestionar aquestes audiències, nosaltres no els hi diem com ho han de fer però sí que els hi donem recolzament...

(TEC.FOC.1)

No obstant aquesta derivació a les AP de districtes, el Jesús considera que aquestes AP han de mantenir una certa independència i al mateix temps un cert lligam. Les professores consideren valuosa aquesta aportació i entenen que efectivament no es pot perdre la relació entre la localitat i la globalitat, de tal manera que ambdós tipus d'AP s'han de vincular d'alguna manera.

Antònia: Jo si... em sembla molt interessant acostar-ho... Perquè Barcelona, té això, que és un monstre... El què passa és que sobretot pensant si és el barri o districte... Que ho organitzin, millor barri, no? Llavors han de ser... Que l'alumnat ho ha d'haver treballat... No pot ser que jo arribi individualment i digui, doncs a mi m'agrada que hi hagi dos arbres més... Perquè això per crear individus, no cal que ens esforcem nosaltres... I després que realment hi ha d'haver un compromís de l'administració que hi ha d'haver un retorn. Si els "nanos" d'un determinat barri treballen un tema i fan unes propostes, hi ha d'haver un compromís... Si més no, de dir-los-hi, mireu no hi ha aquests recursos... Perquè el que ens proposeu és tan car... Perquè si dones veu... Perquè sinó diuen perquè vaig jo i faig el paperina sinó m'han de contestar... Barcelona els hi queda, als petits...

Teresa: Molt gran! No als teus i als meus! I no es mouen, no es mouen...

(...)

Judit: Jo penso que està bé... Està bé que sorgeixin a la vegada, però no únicament...

Les dues...

Edda: No, la cosa era a la vegada...

Judit: Perquè sinó... No tens la relació local i global, no?

Teresa: De fet a l'institut meu... Estava una línia treballant la participació al districte i dos estàvem treballant l'Audiència...

Antònia: Està bé...

Judit: Està bé...

Teresa: El què passa és que no hi havia molta correlació... No ens posàvem, no? Perquè també és com tot, no? No sé això ara ho han encetat, ho han provat, a veure què passa... Però en principi, jo com a idea, també, la proximitat del diàleg amb representants més propers... ha de ser bona... Però el problema serà el tema, no? El tema... Quin tema poden treballar que sigui factible, para que no se frustrin, no? En el sentit que deia ella...

(PRO.FOC.1)

Per a la Teresa, aquesta correlació entre les AP de districte i l'AP de ciutat encara no s'ha aconseguit i s'ha de continuar treballant, per elegir temes que facilitin aquesta dualitat.

Per altra banda, una de les crítiques més freqüents que he recollit en aquesta recerca feia referència a que a l'AP hi participen alumnat des de 6è de Primària fins a 1r de Batxillerat⁶⁸. A continuació es mostren alguns d'aquests comentaris recollits entre l'alumnat i el professorat.

Irina: Jo he trobat que està bé, perquè aprenem coses i tal... Potser des del punt de primària és una mica intens, perquè encara som bastant petits i tal... no? Per exemple jo vaig anar al manifest, i tots els que vam veure, tots, eren de la ESO... O sigui nosaltres érem els més petits, no?... I potser és un dia que és una mica difícil... Tots els que vam veure, tots, eren de la ESO... I per exemple, jo vaig estar, perquè allà ens donaven de dinar, i vam dinar amb nens que tenien 18 anys... saps, vull dir? Llavors que des del punt de la Primària és una mica difícil...

(...)

Marcel: Bé, que jo crec que a nivell com d'aprenentatge està molt bé... Perquè bé, això... Però que quan vas allà... al manifest i intercentres o tot això... et costa molt... Perquè hi ha nens com de 17, 18, 16, 15 i de tot... I et costa molt relacionar-te i a vegades coses com que no les entens... Els de 15 ho entenen i tu no... Llavors a vegades costa una mica. Però a la classe jo crec que està bé.

(ALU.FOC.1)

Tina: Nosaltres ja vam dir... que hi havia coses molt infantils i que haurien de separar per edats... Perquè clar... nens de sisè... Jo què sé, de les trobades, veies la nostra classe i els d'un altre institut parlant... I els altres "supercallats" i clar a vegades callaves perquè poguessin parlar... però és que sinó estaven callats... saps? I no té gràcia...

(ALU.FOC.2)

Teresa: Et diuen, jo no, jo no.. bé... val... i això... i no sé si s'han trobat amb això... o són "nanos" molt petits, o... aquest any els meus han sortit molt "exageraos", no?

Edda: O els han tocat grups que potser hi havia menys debat, no?

Teresa: Sí, però és que han estat els dos grups que m'ho han dit i les tres intercentres, no? I inclús a la redacció de la manifest final, que vam anar també... vam anar a la vila allà per Muntaner, també van venir igual, dient... és que vosaltres, quan us poseu a pensar una cosa... (rialles) la defenseu amb ungles i dents.. no? Bé, bé, no...

(PRO.ENT.4)

⁶⁸ Tot i que a la XVII AP no hi va haver cap grup de 1r de Batxillerat sí que hi va haver grups des de 6è de primària fins a 4t d'ESO passant per grups d'escoles d'Educació Especial.

Antònia: Jo crec que aquest any han sigut... [els materials] A veure jo crec que no acabem de trobar... clar hi ha molt desnivell d'edats...

(PRO.ENT.1)

Les docents i els i les alumnes consideren que el ventall d'edats afecta la relació de l'alumnat en les trobades de l'AP i també al disseny dels materials. En aquest sentit, l'Albert –autor dels materials- manifesta les dificultats d'elaborar materials per a alumnes des d'11 a 19 anys, inclosos els d'Educació Especial.

Albert: ...Jo... Una de les crítiques que es van fer a aquests materials per exemple, i estan una mica en la mateixa línia. Es va fer una crítica dient que a vegades els materials, en ser tant oberts, els nois que podien fer més, per exemple venia una crítica d'un de 1r de BAT d'una escola que funciona molt bé i que els nois són doncs, competencialment... d'una competència molt alta per fer aquest dossier, no? I em deia que trobava que el coneixement que impartia el dossier doncs quedava curt per aquests "nanos". Clar, i jo li vaig replicar dient que hi havia un marge per millorar l'activitat que l'havia de posar el professor, si deixes una activitat oberta, aquella activitat està tant oberta com afegir-hi altres possibilitats d'activitats. El que no pots esperar és que el dossier t'ho doni absolutament tot el que han de fer els alumnes, ells hi poden aportar coses, igual en el camp del contingut del dossier com en el camp de la participació democràtica... ells hi poden aportar, i poden explicar... No cal que tanquis totes les activitats tu en el dossier... I en aquest sentit, em sembla, dic el mateix i faig la mateixa crítica al professorat...

(AUT.ENT.1)

Per a l'autor, l'única manera de resoldre aquesta problemàtica és que sigui el mateix professorat qui adapti els materials en funció de l'edat i el nivell dels seus alumnes. Els tècnics de l'Ajuntament, entenen que també hi ha altres maneres de solucionar aquesta qüestió: mitjançant els materials opcionals que cada docent pot decidir escollir.

Jesús: Bé, això que comentaven els alumnes... Es contradiu una mica, amb lo que vam parlar quan ens vam trobar amb els altres... No sé fins... Què és lo que representa...no? Potser ens trobem una mica de tot... No sabem quina proporció en quin percentatge, els que són més petits se senten més cohibits o no, o a l'inrevés, i els grans pensaven... En general, ens trobem amb valoracions de tots tipus... O sigui que tampoc ho podem objectivar... Nosaltres fem una aposta important... També podíem haver pres l'opció de dir, Primària fem un tipus d'activitat i Secundària en fem una altra, com fan moltes altres experiències participatives... Jo crec que aquí sí que tenim una dificultat però és un repte també! (...) El tema dels materials sempre és allò que intentem que ajustar-ho de manera que pugui ser atractiu, i és molt difícil, per "nanos" de sisè com per "nanos" més grans, no? Però ho intentem... Donant sempre la indicació de que aquells materials i aquelles activitats, són les que nosaltres pensem que poden ajudar a buscar una posada en comú i poder construir entre tots de manera col·laborativa... Però sempre donem l'opció al professorat que és qui millor coneix al seu grup, que pugui decidir que aquella sigui l'activitat o sigui una altra... Perquè en general sempre intentem també donar activitats que puguin ser substitutives de les que nosaltres d'entrada facilitem...

(TEC.FOC.1)

D'aquesta manera, en Jesús presenta alternatives per superar aquesta dificultat, però no es planteja modificar l'estructura de l'Audiència perquè entén que aquest és un tema controvertit i que mai respondrà a les expectatives de tothom.

En la mateixa línia, un altre tema de debat és la possibilitat que hi hagi més trobades de l'AP i que participi més alumnat a les trobades.

Carolina: La llàstima és que a vegades no podem participar-hi tots...

(ALU.FOC.3)

Judit: ... El problema es que... bueno... el proceso disminuye en la medida que tu lleves menos alumnos... en la medida que después también pues... las sesiones quizás son de mucho juego, me parece bien que haya juego para relacionarse la gente y tal... pero que también tiene que haber, pues bueno, un proceso más de verbalización... Estamos disminuyendo la verbalización, la voz de los jóvenes... en el pleno de cada intercentres... Esto ya... No me gusta... No es lo que yo pensaba...

Edda: Abans no era tan així?

Judit: No, hi havia més "nanos"... Més "nanos" que participaven... O sigui... bé doncs ara per exemple, dels 6 que van anar doncs va parlar un... n'hi ha més... i bé el número s'ha reduït, això segur... Jo penso que n'hi hauria d'haver més... Perquè... Donar més importància al ple com una assemblea... Està bé el joc, però disminueix el joc i anem a parlar i anem a donar-los veu... I al final votarem, però votem, però no un simulacre, votem...

(PRO.ENT.5)

En els fragments, la Carolina –una alumna- es lamenta que no tot l'alumnat pugui anar a les trobades, i la Judit entén que això limita les opcions de debat de l'alumnat. Per als tècnics de l'Ajuntament, la situació és, de nou, controvertida i irresoluble.

Emili: Hi ha una dificultat, eh! D'ampliar el nombre...

Edda: D'alumnes i trobades?

Emili: D'alumnes i de trobades i del temps... Que és les possibilitats reals des dels centres de sortir més i dedicar-hi més temps...

Edda: Heu fet alguna consulta, o això? O ho heu comentat amb el professorat?

Emili: És un tema recurrent que surt... Sobretot per part dels alumnes... Els alumnes ho demanen... Alguns docents també ho demanen... A vegades per recollir la opinió dels alumnes...

Jesús: Jo crec que ho demanen més els alumnes que no el seu professorat... I normalment el professorat que ho demana, és que aquell que ho vol fer... No ho sé... Però jo crec que hi ha un grup important de professorat que ja els va bé... De fet les trobades... Perquè al llarg del curs, déu n'hi do, perquè al final acaben sent pràcticament una trobada cada mes i mig... No és cada tres mesos... És cada mes i mig...

Emili: Són sis trobades en total... Sis o set! Per part del professorat... Perquè hi ha la formació... les intercentres, la redacció, la signatura... el lliurament del manifest provisional i l'audiència pròpiament dita...

(TEC.FOC.1)

Com s'observa en el fragment, tant el Jesús com l'Emili esdevenen mitjancers i jutges de les diverses i contradictòries demandes de professorat i alumnat. Per a ells, és molt important no perdre centres, és a dir, que cap centre quedi exclòs del projecte per la impossibilitat d'assistir a tantes trobades. D'aquesta manera, els

tècnics opten per mantenir l'estructura tal i com és –pel que fa el nombre de trobades i el nombre d'alumnes per trobada- perquè consideren que és un punt entremig entre les demandes d'uns i altres.

No obstant això, ni el Jesús ni l'Emili es mostren tancats a modificar altres qüestions estructurals de l'AP. D'aquesta manera, plantegen una solució a un problema detectat per tots els col·lectius implicats: la poca resposta de les institucions a les demandes de l'alumnat.

Adrià: Perquè... És el què... Bé amb algunes coses sí, però en d'altres no et faran cas... Perquè per exemple, això de l'Audiència, el dia que vaig anar jo... vaig anar, vaig parlar no sé què, i al cap de poca estona vaig dir i ara l'alcalde es mirarà això i dirà ah... "Bueno, bonito..." O sigui, crec que no farà res amb això... No crec que faci res amb això... Perquè o li fa pal, o no té ganes o... coses d'aquetes... o no li importa... directament...

(ALU.FOC.2)

Josep: Des del punt de vista de les accions segurament és una experiència amb un impacte molt relatiu. M'imagino que moltes de les propostes que fan o que surten de l'Audiència, són propostes que primer poden tenir, no sé com dir-ho, un impacte, una repercussió, doncs limitat, no? Segurament es tradueixen també en intervencions, també en molts casos, que són modestes... i sobretot, no sé, a partir d'ara i tot això, dic que és una mica agosarat per la meua banda, perquè no he seguit les setze edicions anteriors... No sé quin és el grau de seguiment, de devolució, de compromís de la institució amb les propostes que fan els "nanos".

(AUT.ENT.3)

Antònia: Li falta un tercer... un últim pas... Jo crec... A veure... És bona pràctica tot aquest procés que fan els "nanos".. clar després ells presenten un manifest a l'ajuntament que la major part de vegades no té retorn... O sigui el fruit de la seva participació no el veuen, eh! I jo crec que aquí és la gran mancança de l'audiència... Sí que és veritat, per exemple, un any que vam estar treballant sobre paisatge urbà després es va inaugurar a la Barceloneta una paret mitjancera amb les propostes dels "nanos"... Un any que es van fer... que vam parlar també de parcs o no sé si parlàvem també de parcs o de jardins, se'n va poder fer un... amb els "nanos" d'aquí al districte... Però clar, la resta, no veus mai que les teves propostes... no es visualitza mai que tot allò que tu has proposat es pugui, s'hagi pogut realitzar o no i si no s'ha realitzat el perquè... Jo crec que aquesta és la gran mancança...

(PRO.ENT.1)

En el primer text, l'Adrià dubta que les seves demandes tinguessin cap efecte, i d'això en són conscients tant el professorat (l'Antònia) com els autors dels materials (en Josep). En aquest sentit, per afrontar aquesta dificultat, des de l'IME es vol crear una nova estructura en el si de l'AP consistent en una comissió de seguiment per exigir, comprovar i valorar la resposta de l'alcaldia a les demandes dels nois i noies de l'AP.

Jesús: ... Nosaltres, un dèficit que em trobat és donar continuïtat amb això, no? I que els propis infants que participen a l'AP, durant un curs determinat, puguin també rebre resposta d'alguna manera amb aquestes propostes que han fet. Siguí via crear aquesta comissió de seguiment o una altra que... Sempre nosaltres fem el retorn, però sempre ho fem, utilitzant com a pont el professorat que va participar el curs

anterior i a més demanem que la resposta que tenim a les seves propostes, pugui'n fer-la arribar als infants que van participar. Però no tenim la garantia, eh!

(TEC.FOC.1)

En Jesús és conscient de les dificultats organitzatives que suposa aquesta comissió de seguiment i tot i que el professorat també n'és conscient, es mostra bastant interessat i complagut amb aquesta nova estructura.

Edda: Una de les queixes de l'AP és que no hi ha un retorn de les accions que es fan... Des de l'AP han proposat fer una comissió de seguiment... per veure que passa amb aquelles propostes que ells fan... Ho valoreu positivament això?

Antònia: Està molt bé!

Judit: Molt bé...

Antònia: Jo crec que és difícil... Que això també ja ho sabem... Però està molt bé! Jo crec que també és tancar-la... Això és una cosa que feia temps que també els hi anàvem dient... Que si no hi havia un retorn... Dels de Primària, això no ho viurem... Però clar, la vida és molt llarga...

(PRO.FOC.1)

Per altra banda, el Carles –autor dels materials de la XIV AP- considera que un dels problemes que té l'AP és la poca contextualització respecte les altres accions participatives en que pot involucrar-se l'alumnat.

Carles: ... La segona qüestió és que em sembla que és un model de participació descontextualitzat... D'una banda tenim els consells escolars dels centres, el consell escolar de ciutat, els consells de districte... Hi ha òrgans formals de participació i representació on els infants hi poden tenir lloc, en els consells d'infants que es puguin arribar a crear... En canvi és una activitat didàctica a part del que seria aquests elements de participació formal. Crec que això és millorable, perquè tindria sentit que una retroalimentés l'altre... mútuament...

(AUT.ENT.2)

També en Jesús s'adona d'aquesta dificultat, i per a ell hi ha elements que es poden tenir en compte i d'altres que no.

Jesús: I amb el tema de vincular-ho amb consells escolar i amb consells de joves, cada centre és autònom a l'hora de decidir com gestionar la seva participació... El consell escolar de cada centre, nosaltres no entrem... Bastant dificultats tenen ja els infants que són consellers, en aquets consells per poder mantenir la seva continuïtat perquè costa molt primer de que puguin participar i després de que puguin trobar interessant mantenir aquest esforç, no? Sobretot perquè per la mateixa dinàmica de funcionament dels consells escolars... Però bé podria ser una opció... De fet, per a la constitució d'aquesta comissió de seguiment que nosaltres volem crear, ho tenim... les opcions són completament obertes... Poden ser tant els representants tant delegats de classe, com el representant de l'audiència d'aquell grup classe com els mateixos delegats de centre... Podria ser una manera de poder vincular lo que és el delegats... els consellers joves del consell escolar a l'institut amb el projecte com és el de l'Audiència Pública... El tema del consell de la Joventut, justament aquest any que hem treballat la participació, nosaltres hem volgut que vinguessin a treballar tot lo que és la seva, els seus objectius i la seva manera de funcionar, amb un dels intercentres i vam organitzar una dinàmica conjuntament amb ells... Amb la idea de que els infants que participen a l'AP coneguin també aquest consell, sàpiguen què els hi pot proporcionar, coneguin també l'equipament com a tal com està... Que és el de l'Espai Jove La Fontana i a més, la idea, que nosaltres ens hem plantejat, és que

de cara a propers cursos el Consells de la Joventut continui tenint un paper important dins de lo que són les activitats de l'AP.

(TEC.FOC.1)

En Jesús afirma que a partir de la XVIII AP s'intentarà que l'entitat juvenil del CJB (Consell de la Joventut de Barcelona) s'incorpori a alguna de les activitats de l'AP a fi que l'alumnat el conegui. També considera que la comissió de seguiment pot realitzar-se mitjançant algun dels organismes de representació estudiantil a les escoles, però entén que aquestes són independents i que cadascuna ha de decidir quina és la millor manera de vincular les diferents estructures participatives dels nois i noies.

VI El professorat en el context de l'AP.

Finalment, també s'han elaborat propostes en relació amb la participació del professorat en el procés de l'AP. Alguns entrevistats—com ara una docent i un autor de materials—reclamen una major implicació del professorat en l'elaboració dels materials i en la gestió de les trobades de l'AP.

Carles: ... I després en tercer lloc, penso que és molt important també, veure que és el mateix professorat també que hauria de disposar de més eines sobre com fomentar millor la participació entre els estudiants, perquè al capdavall en les trobades comunes o compartides de les audiències hi ha un equip de professionals externs que són els que assumeixen la responsabilitat de la participació dels infants i crec que això ho hauria d'assumir el mateix professorat. Penso que hi hauria d'haver un treball previ amb el professorat en això...

(AUT.ENT.2)

Antònia: ... Quan jo vaig començar érem els mateixos mestres els que moderàvem i els que fèiem el resum. Clar, és una feina que potser ara els temps han canviat... Però et donava aquesta proximitat amb els "nanos", amb el que... Era com molt, molt real el que es feia... Ara clar et queden en unes mans d'una gent... que bé...

(PRO.ENT.1)

Com s'observa en els extractes, tant el Carles com l'Antònia entenen que a diferència dels monitors que gestionen les trobades, el professorat coneix l'alumnat amb qui es treballa i té una millor formació i experiència didàctica. No obstant això, l'Antònia també admet que el professorat havia participat de manera més clara en la gestió de les trobades en anteriors AP i que això suposava molta feina per a ells.

Respecte aquest tema, els tècnics de l'Ajuntament es mostren totalment favorables a una major implicació del professorat tant en l'elaboració dels materials com en la gestió de les trobades.

Jesús:.. Amb lo altre que comentaves... És molt interessant... A nosaltres no ens ha arribat demandes que d'algun professor o professora vulgui participar... A mi directament no m'ha arribat... A la gestió de l'organització de les trobades o dels

materials... Però ho trobo molt interessant... Nosaltres sempre diem que estem oberts als seus suggeriments i estem encantats... Si volen d'alguna manera donar-nos recolzament en aquest sentit, doncs nosaltres cap problema!

Edda: Estaríeu totalment oberts a que el professorat s'impliqués...?

Jesús: Sí, sí! D'aquells, perquè sempre serien alguns! Doncs fer arribar la informació prèviament que ells la puguin valorar i que ens puguin fer un retorn... I veure també que no deixa de ser, allò que aquell professor i aquella professora comenta en relació amb allò i amb els seus interessos... No sempre és representatiu, no tenim una comissió o una organització que ens digui allò que la majoria del professorat voldria fer és això... I encara que fos de la majoria, sempre ens podem trobar que els altres també poden aportar... Però no ens ha arribat, si ens arribessin demandes d'aquest tipus... Oi tant! Nosaltres faríem arribar la informació prèviament a aquest professorat, sobretot per enriquir-ho! I el tema de...

(TEC.FOC.1)

En Jesús afirma que el professorat és benvingut a contribuir de manera més clara a l'AP tot i que també afirma que aquesta contribució no seria la única veu que seria escoltada. En aquest sentit, les docents entenen que és molt interessant que el professorat s'impliqui més clarament, però també defensen que aquesta implicació hauria de ser compensada.

Edda: Des de l'IME també estàn oberts a una major col·laboració del professorat en l'elaboració dels materials o en l'organització de les trobades intercentres. Ho veieu bé això? Creieu que podria ser interessant per a alguns mestres o professors?

Judit: Sí, jo penso que sí que podria ser interessant... Però que els paguin... A veure, no, no... em sembla que "voluntarios para todo y gratis", no?

Antònia: I ara més difícil! No, jo no sé... És allò que penses sempre, jo ara no em veig en cor d'estar preparant el curs del setembre, quan comenci el setembre... I a més a més estar pensant en els materials de l'Audiència, ja no, no tinc aquesta capacitat. O que em paguin o que em treguin hores... per exemple... I com que això no és possible... A vegades, a vegades hi ha coses que... Jo ho dic moltes vegades: pagar és una manera però dir si fas aquesta feina col·lectiva, per no sé què, pues t'envien una persona a fer quatre hores o a fer-ne sis... Però això com que no està previst i no ho tindrem...

Judit: Mira, quan vam fer el projecte aquest de l'aula de Ciutadania, al començament. Els centres que estaven representants, des de Primària... Escola de bressol, Primària, Secundària i universitat... Els pagaven el divendres al matí, durant dos anys, i llavors es trobaven per treballar... Clar, no et paguen, però d'alguna pots contribuir d'una altra forma... És lo mateix.

(PRO.FOC.1)

La Judit i l'Antònia identifiquen diferents mecanismes que podrien compensar una major implicació del professorat: (a) la retribució econòmica o (b) la disminució de la tasca docent. En aquest sentit, cal considerar que la desvinculació de l'AP amb l'estructura funcional dels centres educatius –marcada pel departament d'Educació– dificulta la segona opció, mentre que la retribució econòmica es veu difícil en el context social i econòmic d'aquesta recerca. No obstant això, els autors dels materials cobren per fer els materials i per tant el professorat podria beneficiar-se d'aquesta partida si col·laborés en l'elaboració dels mateixos.

Per altra banda, en Carles també suggereix que seria pertinent una major formació del professorat en processos participatius i l'Albert considera que seria interessant una formació de tarannà més didàctic.

Carles: ... Que la formació del professorat per aquest procés de participació dura un dia, un matí, i potser la participació ha de ser... Hi ha més a més sobre el contingut, no sobre els processos de participació...

(AUT.ENT.2)

Aquestes demandes van ser escoltades pel Jesús, que considera que no és una demanda compartida pel professorat i que ells parteixen de la idea que el professorat ja és un col·lectiu format.

Jesús: El tema de la formació didàctica, si fos una demanda important... Ho hauríem de tenir en compte... Potser igual és una demanda puntual, d'un, dos, tres professors... A nosaltres ens interessa, ja partint de la base que tenim uns professorats formats, i tenim prioritats... Allò que pensem que hem d'ajudar a formar és en relació a la temàtica i arran de les teves observacions, en relació al propi fet participatiu... Que a partir d'ara ho tindrem en compte... Perquè era allò en el què no havíem parat, de dir... Ens interessa treballar aquest àmbit o aquesta temàtica... Però arran d'haver treballat el tema de la participació com a tal, i arran de lo que tu ens vas comentar... Nosaltres volem introduir a l'inici de cada curs, també una part específica tant formativa com d'activitats amb l'alumnat, que pugui incidir en el propi fet de participar... Si l'any vinent, el curs vinent, treballarem la ciutat digital, ens interessarà treballar la ciutat digital, però fer també uns previs... I això pensem que és també molt important... I estem treballant-hi, eh! També...

Edda: Això precisament, si continuo, era una de les altres qüestions que em sorgia, no?

Jesús: Era això...

Edda: És a dir, ensenyar el tema possible, a més del tema de participar que és un tema transversal, a l'Audiència sempre, no?

Jesús: Exacte! Sí, sí, sí.

(TEC.FOC.1)

Tot i que la demanda és escassa, el Jesús sí que considera necessari incorporar una formació específica en processos participatius, que és, al seu entendre, la formació menys treballada en el col·lectiu docent.

VII Consideracions generals

Tenint en compte les propostes i dificultats esmentades per l'alumnat, pel professorat, pels autors dels materials i pels tècnics de l'AP, l'ensenyament de la participació crítica en el context de l'AP podria beneficiar-se de:

- (a) Una selecció de continguts caracteritzada per:
 - a. la combinació de continguts propis de la temàtica de l'AP amb continguts directament relacionats amb la participació. Aquesta proposta es durà a terme en les successives AP,
 - b. la proposta que sigui l'alumnat qui identifiqui i elegeixi els mecanismes de participació és valorada positivament pels tècnics de l'AP i serà considerada,

- c. la proposta que la temàtica de l'AP estigui més contextualitzada es pot resoldre, segons els tècnics de l'AP, mitjançant les Audiències de districte i mitjançant la llibertat que dona poder fer preguntes a l'alcalde sobre qualsevol àmbit.
- (b) Unes activitats:
- a. inevitablement guiades, perquè aquesta guia és inevitable si no es modifica el temps adjudicat a les trobades i la selecció de l'alumnat. En el cas que es produís aquesta modificació, probablement no tot el professorat hi estaria d'acord, amb el que aquesta limitació entra en una mena de disjuntiva,
 - b. amb tendència a la conflictivitat, tot i que cap dels col·lectius implicats sap especificar com s'hauria d'incloure el conflicte.
- (c) Uns materials que es caracteritzin per:
- a. la diversitat i varietat de continguts i estratègies amb l'objectiu de facilitar l'aprenentatge de l'alumnat i el treball del professorat,
 - b. la possibilitat de ser concretats pel professorat, ja sigui mitjançant la col·laboració en l'elaboració dels materials o l'aplicació d'aquests a les aules.
- (d) Una estructura del projecte en la qual:
- a. el treball de la relació local- global es faci mitjançant la vinculació de les AP de districte i de l'AP de Barcelona. D'aquesta manera es pot afavorir la proximitat de l'alumnat amb els continguts treballats sense perdre la noció de globalitat que incorpora una ciutat com Barcelona,
 - b. el seguiment del retorn de les accions i respostes de l'Ajuntament a les demandes de l'alumnat per part del mateix alumnat mitjançant una comissió de seguiment formada per alumnes,
 - c. la vinculació del procés participatiu de l'AP amb altres processos participatius de joves –com ara el CJB o el Consell escolar- mitjançant la col·laboració en les trobades de l'AP i la comissió de seguiment.
- (e) Una implicació del professorat d'acord amb els següents principis:
- a. el professorat podria participar d'una manera més clara en l'elaboració dels materials i en la gestió de les trobades de l'AP si es reservés una partida del pressupost de l'AP a la col·laboració d'aquests. La participació del professorat hauria de ser voluntària i les seves propostes completarien la resta de propostes dels altres col·lectius. Aquesta col·laboració podria incidir en la qualitat dels materials i de les pràctiques d'ensenyament de l'AP.
 - b. L'AP podria oferir al professorat una formació més completa formant els docents en: (1) la temàtica pròpia de l'AP, (2) la didàctica sobre la temàtica, i (3) els processos participatius.

PROPOSTES I DIFICULTATS: EL CENTRE ESCOLAR I LA UNIVERSITAT

- I. Introducció.*
- II. Propostes i dificultats per a l'ensenyament i l'aprenentatge al centre.*
- III. Propostes i dificultats sobre la funció de la Universitat en l'ensenyament i l'aprenentatge d'una participació crítica.*
- IV. Consideracions generals.*

I Introducció.

Els centres escolars (instituts i escoles) i la universitat són el context on es desenvolupen les pràctiques educatives reglades. Aquests contextos incideixen en les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge de la participació crítica des de dues vessants diferents:

- (a) L'escola és el context on l'alumnat realitza part dels seus aprenentatges (dins i fora de l'aula).
- (b) Les universitats, i concretament les facultats d'educació, tenen una relació molt estreta amb el professorat, donat que a les universitats es formen els nous docents i també es realitzen cursos per als docents en actiu. A més a més, els docents universitaris poden contribuir a la millora de la pràctica educativa mitjançant la recerca i la innovació educativa.

Per això, he considerat oportú incloure en el bloc 4 (alternatives) totes aquelles propostes –i també limitacions– fetes tant per l'alumnat, pel professorat com pel professorat universitari que tenen relació amb el funcionament dels centres, amb la formació de mestres i professors i amb la recerca educativa.

II Propostes i limitacions per a l'ensenyament i l'aprenentatge al centre.

Com ja he dit, el centre escolar és el context on tenen lloc la majoria de pràctiques educatives reglades. Per això, algunes de les docents i dels professors d'universitat consideren que l'escola o l'institut han de ser un model democràtic de cara a que l'alumnat aprengui a participar. Així ho manifesten l'Antònia i l'Albert:

Albert: és un contingut transdisciplinari [l'ensenyament de la participació] que en un centre escolar s'entén en totes les assignatures, a la vida del centre escolar. (AUT.ENT.1)

Edda: Creus que fer del centre, un petit sistema democràtic, per dir-ho així, contribuiria a millorar la democràcia de fora?

Antònia: Jo suposo... jo vull pensar que sí... El que passa és que no és veritat que es trasllada mimèticament... Perquè jo crec que ells viuen que aquí hi ha un tipus... Jo crec que l'escola... a veure a mi m'agradaria a un nivell... Però jo crec que és molt democràtica en el seu funcionament, amb el tipus de relació que establim... Fins i tot entre el claustre... perquè sí que és veritat que hi ha una direcció, perquè hi ha de ser, però les decisions estan molt compartides... També és veritat que hi ha gent que no les vol... val? Hi ha un grup... Però és molt petit... La resta, la majoria... i això fa que hi hagi una molta corresponsabilitat... I clar això, jo crec encara que no els hi diguem molt obertament als "nanos", però els "nanos" també ho viuen i veuen que no és una senyora directora que està allà sinó que... Ara m'he perdut...

Edda: Et venia a demanar si creies que crear aquest micro...

Antònia: Jo també, a vegades penso, que acaben molt petits... I ells ho viuen com que això és l'escola... És que l'escola és així... El pas, sí que és veritat que quan venen a l'institut... molts s'ofereixen per ser delegats de classe, per exemple... Però clar tot aquell moment de l'adolescència que és quan tot allò ho acabes de posar... Clar, ja no ho tenen... O sigui, el pas aquest... o jo no ho he sabut fer, o com a escola no ho hem sabut fer... Que el que vivim aquí és un model o que es podria... i que la societat pot estar organitzada així... Jo crec que no... Quan acabaven a vuitè, jo crec que déu n'hi do, jo crec que ho teníem molt més ben posat... però ara a sisè...

(...)

Edda: O sigui que creus que la democratització de l'escola seria suficient per transformar la societat?

Antònia: Si més no ho han viscut! I jo crec que això hi és! Que després surti o no, això ja dependrà de moltes circumstàncies! Sobretot jo crec, que la família també ho tingui com a valor...

(PRO.ENT.1)

Aquest model que planteja l'Antònia no és, però, acceptat en tots els centres. Especialment en els centres de secundària, és més difícil la participació de l'alumnat perquè el funcionament dels instituts acostumen a tenir una estructura menys participativa i democràtica:

Antònia: És que ells ho deien, a l'Audiència podem parlar i podem explicar-los-hi... Però tu aprens les coses perquè les vivències...

Judit: Home clar, clar...

Antònia: I home als centres de primària realment són petits i podem fer assajos, que és més fàcil, fins i tot... Però als centres de secundària, jo pel que vaig veient i mirant... Abans que les associacions d'estudiants tenien molta força i això... Bé, ha passat una mica com les AMPES, que tot a... I el model al que anem, és més figura del director, de l'equip directiu... I la resta a callar i a "obedecer"...

Judit: Pues sí...

(PRO.FOC.1)

La Judit, per exemple, planteja les dificultats que comporta convertir els centres escolars de secundària en contextos plenament democràtics:

Judit: ... no he visto cumplido ese desarrollo que se debería hacer... porque las instituciones educativas son, yo diría, muy conservadoras y muy reaccionarias y tienen además mucho miedo en poner en marcha proyectos donde los alumnos, y más personas, pero especialmente los alumnos, tengan un papel participativo y decisorio en la acción... en la acción... decimos comunitaria... Primero porque la estructura no es comunitaria y segundo porque no es democrática y entonces cuanto eso no pasa... pues evidentemente los que tienen el poder, en este caso, micropoder... eh... pues lo que hacen es eliminar la posibilidad, a veces absolutamente de la voz de los alumnos y de la acción mucho más lejana... Por lo tanto no he podido ver cumplida esta transición, lo que yo quería, que era experimentar simulando... para poder ir acercando a los alumnos a una intervención mayor en procesos de gestión y participación en la democracia escolar.

(PRO.ENT.5)

En aquest sentit, la Judit entén que una part important del professorat té dificultats a l'hora de cedir el poder a l'alumnat i això impedeix que els centres escolars esdevinguin institucions plenament democràtiques.

Per la seva banda, l'alumnat també diferencia entre les escoles de primària i els instituts de secundària. Entenen que les primeres són institucions més participatives i que en canvi, els instituts estan més burocratitzats, tenen menys relació amb la comunitat i el seu professorat està menys motivat i no afavoreix tanta interacció amb l'alumnat:

*Carlota: La Rosa ja ens ajuda una mica a entendre-ho... I ja comencem a fer coses...
Martí: I donen papers també de manifestacions i de cassolades... I jo trobo que està bé... Perquè hi ha gent que li pot interessar...
Carlota: I aquí a l'escola també els dimecres portem una samarreta groga per manifestar...
Edda: O sigui que creieu que sí que ho pot fer l'escola i que fins i tot la vostra escola ho fa una mica?
Irina: No sé si a l'institut ho faran perquè no sabem...
Carlota: No, jo crec que no... Perquè a l'institut és com anar més "suelto", saps?
Martí: Ni fan vagues ni fan res!*

(ALU.FOC.1)

Gisela: ... Porque el instituto es como si fuera un desierto, no hay ninguna excursión, cada profesor va lo a suyo, a su materia, suspende y aprueba a alumnos... nada más, es lo único... No se interesan de... en que vayamos a conocer otras cosas, en que estemos interesados en otros temas o hacer actividades...

(ALU.FOC.3)

Com s'observa en els fragments, l'alumnat considera que els centres haurien de ser més oberts de cara a que l'alumnat aprengué a participar. En aquest sentit, l'alumnat també entén que l'aprenentatge de la participació hauria de tenir lloc en tot el procés de l'educació obligatòria i que és important que s'iniciï a primària:

*Edda: Llavors tenint en compte això, creieu que l'escola, a l'institut o fins i tot a primària, us podrien ensenyar aquests mecanismes, aquestes maneres de participar?
(...)
Gisela: El mateix... Jo penso el mateix, que hi hauria d'haver més informació... Però sobretot preparar-nos des de la primària, més o menys des de cinquè de primària fins després... Perquè llavors a l'arribar a primer ja no estaries com en un món a cegues...
Edda: Ja t'ajudaria més, vols dir?
Gisela: Sí...*

(ALU.FOC.3)

He de destacar que, d'alguna manera, l'alumnat que ha viscut experiències democràtiques als centres escolars, sembla entendre aquestes experiències com un parèntesi en la seva vida envoltat de moltes altres situacions –escolars i no escolars- no tant democràtiques.

Tina: Jo a l'escola on anava quan hi havia manifestacions, sempre ens donaven un paper i fèiem una quedada els de l'escola per anar allà... I també et donaven unes "enganxines" o alguna cosa així... I me'n recordo d'anar amb moltes manifestacions amb els de l'escola, o sigui amb els primària...

(ALU.FOC.2)

Com s'observa en el fragment, la Tina parla amb una certa nostàlgia de l'escola on va estudiar i que percep com més oberta i democràtica, però no ho relaciona amb el

seu context escolar i social actual. Això fa, que la democratització de l'escola sigui un element necessari però no suficient per a l'ensenyament de la participació. En aquest sentit, l'Albert manifesta:

Albert: ... Això es podria solucionar de moltes maneres... Per exemple, fem un tema de participació, a l'any, no? Fem el tema de la participació i ja està... O en tot cas, la participació està en tots els temes... O la participació és una forma d'entendre la vida diària de l'aula... De totes aquestes possibilitats jo em quedo amb totes... Per l'experiència, jo em quedo amb totes. És a dir, una vegada... unes vegades hi ha hagut com una tendència a que la participació democràtica fos un contingut transdisciplinar i d'altres vegades és l'Educació per a la Ciutadania la que s'encarrega d'ensenyar la participació. No, és un contingut transdisciplinar que en un centre escolar s'entén en totes les assignatures, a la vida del centre escolar. I és molt important que en l'ensenyament de les Ciències Socials, la participació democràtica s'ensenyi des de l'educació política, l'Educació per a la Ciutadania, des de l'educació jurídica i tot això... I és molt important també que es facin activitats concretes d'intervenció en el medi i que en aquell moment també s'insisteixi en que... en com es participa i quins són els canals de participació

(AUT.ENT.1)

III Propostes i dificultats sobre la funció de la universitat en l'ensenyament i l'aprenentatge d'una participació crítica.

1. La formació inicial.

Ja he esmentat anteriorment que un dels elements que ha identificat tant el professorat com l'alumnat per a millorar l'ensenyament de la participació crítica és l'existència d'un cos docent polititzat. En aquest sentit, la Judit considera que la formació inicial a mestres i professors no és prou polititzada:

Judit: Formació inicial i a més formació compromesa! Que cony és això de no ensenyar que estem en una situació, el ciutadà, on hi ha justícia social... Si cal, preparar la gent per a la precarietat... preparar-la... No enganyis a la gent... No enganyis al futur professor... Que a més a més el convertiràs en un conservador... Perquè pensa que això no només és una professió, no només és una professió és moltes coses més...

Edda: I com creus que es podria fer?

Judit: Home... Vamos a Santa Coloma, vamos a Hospitalet... Trabajo en aula con profesorado... Teniendo trabajo, digamos, tanto en la universidad como el profesorado pues que está en el instituto... Y... proponiendo... La gente joven tiene que proponer cambios... Cambios en el sistema educativo... Y si no puedes producir así... Es decir claro... Si yo conformo... Los chavales que vienen a la universidad... de posgrado o diguéssim alumnes de màster, clar aquests alumnes tenen que pensar que això és una professió... y no está en venir aquí, estar les horas y cobrar... I mai per mi ha sigut això, i si és compromès, segur que no serà mai això...

(PRO.ENT.5)

Per altra banda, l'Antònia també entén que molts mestres novells tendeixen a reproduir un model d'ensenyament molt tradicional basat en la transmissió de continguts:

Antònia: Jo crec que... A veure, jo no ho conec, no conec els plans... Conec els alumnes que arriben i a veure que encara es sorprenguin que fem un consell de classe em sembla una cosa que... ai quines coses més modernes, no? Perquè tens els alumnes en taules... Home, pues jo fa 40 anys que treballo i que ho estic fent! O et diuen... Nosaltres a la meva època això no ho fèiem... No, a la teva escola no ho fèieu... Perquè a l'època, jo ja ho estava fent a la teva època... Jo tinc alumnes... A mi això em decep... I jo crec que els alumnes reproduïen, o tendeixen a reproduir el què han après en el seu centre educatiu. Si la universitat no els fa contrastar el què pot ser i el què ha de ser, amb el què han viscut, quan surten reproduïen exactament el que han fet perquè els hi dóna seguretat, i alguns et diuen "oh, jo ho vaig fer sempre així", a sí... però hi ha altres maneres... vull dir... tu ho vas fer així i et va anar bé, però potser a l'altra gent, no i potser li pot anar bé a altra gent... (...) llavors clar (...) perquè et faci entrar en crisi i t'ho faci trontollar tot... No sé... Perquè ha de servir la universitat...

(PRO.ENT.1)

A la universitat, el Carles i l'Albert –ambdós professors de la facultat d'Educació– entenen que existeixen diferents motius que expliquen la despolitització dels futurs mestres i professors i la seva visió tradicional de l'ensenyament.

Albert: ... Jo crec que per exemple, el professorat de Ciències Socials, és un professorat fonamentalment progressista, en general, però per exemple als instituts de secundària les Ciències Socials que s'ensenyen, des del punt de vista de la didàctica, la metodologia que s'utilitza i la forma amb la qual es dóna la paraula als alumnes no és progressista... diguéssim...

Edda: I qui en té la culpa, d'això? Des del teu punt de vista, eh... òbviament...

Albert: Té la culpa, segurament, la formació que han rebut... I si s'hagués rebut un altre tipus de formació, segurament... doncs això canviaria... De totes maneres no és una cosa específica, ni estem pitjor que en altres països ni en altres situacions, tenim una situació bastant semblant a la de la majoria dels països...

(AUT.ENT.1)

L'Albert entén que aquesta poca politització i la visió tradicional de l'ensenyament es deu majoritàriament a les experiències que ha tingut el professorat novell com a estudiant i això fa que, malgrat pugui tenir una ideologia política progressista, les seves pràctiques siguin transmissives. No obstant això, les docents consideren que tot i la formació rebuda, el professorat pot ser polititzat i innovador en les seves pràctiques, i que elles en són un exemple:

Teresa: Mira el model que vam tenir nosaltres jo no l'he reproduït mai! (rialles)

Judit: Perquè vol dir que nosaltres ens hem posicionat críticament...

Teresa: Perquè ens vam posicionar...

Antònia: Perquè ens vam posicionar i vam trencar en com havíem après nosaltres...

(PRO.FOC.1)

D'aquesta manera, per a les docents, si el professorat novell es posiciona ideològicament pot aconseguir trencar amb el model d'ensenyament transmissiu.

Per altra banda, el Carles considera que són uns altres els factors que condicionen la formació inicial del professorat.

Carles: Jo crec que hi ha un dèficit de capital cultural important, però ja d'entrada a la universitat. I jo crec que això és una situació molt complexa, que no podem atribuir només en exclusiva a l'etapa anterior, a l'educació secundària, sinó que són problemes socials. Aquests estudiants són ciutadans d'aquesta societat i d'una societat que precisament es destaca per un signe oposat o invers del què seria el pensament o la reflexió crítica. Per tant d'alguna manera també hem de vigilar molt de que no pretenguem que amb el temps que tenim de docència d'uns cursos de formació amb uns continguts determinats, canviar a persones que venen aquí, que estan immerses en una dinàmica social que és oposada al què aquí podem fer. Jo crec que aquesta idea de que des de la formació o des de l'educació transformem la realitat ja no funciona. És a dir, és un element necessari però no és un element suficient. (...) La formació ha d'estar profundament vinculada a processos d'innovació i a processos d'investigació.

(AUT.ENT.2)

Per al Carles, a diferència de l'Albert, la poca politització del professorat novell es deu al context en què viuen i al fet que fins ara, s'ha entès la formació com un factor que per si sol podia portar a la transformació social. Per al Carles, aquesta educació ha de combinar-se amb processos d'innovació i recerca que contribueixin a una reflexió dels nous docents amb la finalitat que aquests es qüestionin molts dels aprenentatges i de les representacions que tenen d'entrada.

L'Albert també planteja una altra alternativa per aconseguir que el nou professorat surti més polititzat de les facultats: el treball per problemes.

Albert: Jo crec que sí, jo crec que, de fet, clar jo ara hauria de parlar del meu cas... Jo crec que no hi ha una altra manera d'ensenyar en res que ensenyar a partir de problemes... no ho crec. Igual que em sembla que seria una tonteria ensenyar matemàtiques sense ensenyar problemes. (...) En aquest sentit, la formació del professorat jo sempre he defensat que s'hauria de basar en els problemes reals que hi ha als centres, en els problemes reals que hi ha a les escoles, en els problemes reals que hi ha als instituts. Partir d'aquests problemes i a partir d'aquí fer la formació del professorat...

(AUT.ENT.1)

D'aquesta manera, es plantegen dues alternatives per intentar contribuir a la politització dels nous docents i la innovació en la seva metodologia: la formació que combini recerca i innovació i la formació mitjançant el treball per problemes.

Per a la Judit, aquestes propostes tenen sentit però han d'ubicar-se en contextos socials no privilegiats:

Judit: Sí, jo diria... Que les metodologies poden ser diverses... Però la finalitat crítica i transformadora moltes vegades falta... I aquests "nanos" que venen, diguéssim, reforços joves i tal... I professors d'universitat... de veritat absent... I la veritat és que fa falta, no? En determinats centres... Per exemple jo que vinc de centres molt problemàtics, amb situacions reals i socials molt dures... No pots ser neutral o diferent... és que... perquè clar... Sí, sí... Passa, no? Penso que hem anat més a un model com d'assalariat... no? Un assalariat que s'autotitula neutral i que no es compromet amb la realitat social i econòmica i emocional dels "nanos"... Ens movem en aquest... I clar... És vinc a la classe, dono la classe i marxo i no penso ni tant sols en la metodologia que estic aplicant... I això clar... Perquè reproduïen moltes vegades, no coses que han après a la universitat, sinó el model que abans

tenien, no? Jo penso que s'haurien de qüestionar les coses... no? I tenir un mínim de consciència social i de compromís amb les realitats que estan al voltant d'un... I la universitat hauria de... obligatòriament per a tots els mestres, el tema de la justícia... Educació per la justícia social... No estem en un país on no hi hagi injustícia social! Sinó que n'hi ha molta! I una quantitat de gent en situacions de precarietat molt gran, i això no ho tracta ningú... I això és una vergonya!

(PRO.FOC.1)

2. La formació permanent.

A grans trets, professorat i professorat d'universitat identifica tres grans problemes respecte la formació permanent que poden sintetitzar-se en els següents fragments:

Ramon: Home, podrien donar a nivell de formació, a nivell de cursos podrien fer més... ampliar el ventall... Encara s'ha restringit més... Aquest any encara no, però l'any que ve ja està aprovat que sí!

Edda: De formació permanent, vols dir?

Ramon: Sí, baixa molt! Fem un 10% del què estàvem fent!

(PRO.ENT.6)

Albert: ... Però qui fa aquesta formació permanent? Aquest és el tema... Vull dir estem... Qui és la gent? Qui són els formadors que estan tan preparats per fer una formació permanent que introdueixi canvis tant importants per aplicar això que tu presentaves aquí? És a dir, per preparar una ciutadania per a l'emancipació com defensa Habermas, per analitzar la realitat i impulsar la justícia social, per canviar el sistema... Per fer... emergir contradiccions com la legalitat i la il·legalitat i la ciutadania que és i no és... i tot aquest tipus de coses...

(AUT.ENT.1)

Carles: ... també penso que des del punt de vista de l'administració hi ha un problema mal resolt que és la comprensió entre la institució que dona la formació inicial que és la universitat, les facultats d'educació, i la institució que rep a les persones que surten d'aquesta formació que és el departament d'educació perquè en definitiva hi ha un recel mutu que no acaba de resoldre's.. I hi ha també un problema polític que s'arrossega... El departament d'Educació considera que són una empresa que gestiona les escoles... I que per tant d'alguna manera ells són els clients de la universitat i que per tant com que el client sempre té la raó ells han de poder incidir sobre això. A la qual cosa des de la universitat, reivindicuem l'autonomia universitària i sobretot el què reivindicuem és la capacitat de gestionar els nostres plans d'estudis i les nostres formacions de manera autònoma. La qual cosa no "senta" bé en el departament d'Ensenyament i es figura aquesta poca comprensió en aquest sentit...

(AUT.ENT.2)

En síntesi, aquests tres grans problemes són: (a) l'escassetat de cursos de formació permanent, (b) la poca formació dels formadors, i (c) la poca vinculació entre el departament d'Educació i la universitat.

La primera dificultat s'atribueix al context polític i econòmic actual i no es pot resoldre des de les propostes dels protagonistes d'aquesta recerca. Però aquests protagonistes sí que troben respostes per resoldre les altres dificultats.

D'acord amb l'apartat anterior, la formació permanent no es pot desvincular de la formació inicial. Les docents han explicat en fragments anteriors que un model de

formació crítica és el qüestionament de les pròpies pràctiques. En aquest sentit, el Carles també entén que aquest qüestionament s'ha de realitzar mitjançant la innovació i la recerca però també mitjançant una millor relació escola – universitat.

Carles: Això significa que ha d'haver-hi professors de les escoles que puguin venir aquí a treballar en equip amb professors d'universitat per treballar les matèries i impartir-les conjuntament. Això vol dir que els professors d'universitat han de tenir un temps de permanència i d'estada a les escoles fent classes amb els alumnes conjuntament i que els alumnes de la universitat han d'estar allà fent observació participant. Ha d'haver-hi una major integració dels diferents espais i elements que proporcionem a la formació inicial que ara no es dona. Per què no es dona? Primer perquè és car. És un tipus de model molt més car perquè vol dir que necessites moltes més hores, molts més professors, etc. Segona, perquè la cultura docent de la qual partim, que és una cultura molt més tancada, no estaria tan d'acord o tant interessada, diguem-ne, en aquest tipus de tema...

(AUT.ENT.2)

El Carles identifica, doncs, un model de formació inicial- formació permanent totalment vinculat en què professorat en formació i professorat en actiu aprenguin un dels altres.

Per altra banda, les docents consideren que una formació permanent basada en la pràctica reflexiva també pot contribuir a formar professorat més crític a l'hora d'ensenyar al seu alumnat a participar:

Antònia: Home de fet ho van començar a fer... Quan era el Badia, qui era director general de formació, em sembla, va apostar molt fort per la pràctica reflexiva... Que ja es veia que seria un model que no li mantindrien... (...) Quan tu fas formació t'adones, de lo que bé que t'ha anat, quan has fet alguna cosa de pràctica reflexiva... De realment no t'han explicat la lliçó número 24, sinó que a partir de lo que tu sents i de lo que has viscut, i tot el bagatge a la motxilla que tu portes, se t'ha posat a davant i has pogut anar... És la única manera de modificar, però clar això és un procés llarg...

Edda: Però creieu que això és útil?

Antònia: Sí...

Judit: Fonamental, jo penso que sí... Imprescindible...

(PRO.FOC.1)

3. La recerca educativa i la innovació educativa.

El professorat identifica diferents dificultats en relació a la recerca i la innovació educativa especialment mitjançant l'elaboració de materials didàctics. Essencialment, aquestes dificultats poden sintetitzar-se en els següents fragments:

Maite: Més pràctica i menys teoria!

Edda: Venir a la classe...

Maite: Evidentment, és a dir, veure què tens i a partir d'aquí treballar... no fer-ho al revés...

Edda: Però creus que d'alguna manera per exemple les universitats podrien donar algun tipus de pautes... fent això...

Maite: No es poden posar pautes si tu no saps què tens...

Edda: No, però vull dir després de fer...

Maite: Sí, aleshores sí, evidentment i a més a més anar-les variant les pautes perquè som persones i variem... I llavors tenint unes directrius clares dels objectius i dels continguts que tu vols aplicar però sempre pensant a qui li has d'aplicar... perquè no és el mateix fer classe de Ciutadania a un institut de Sarrià que fer classe de Ciutadania al Rambla Prim, eh, perquè són conceptes diferents, i llavors adaptar, és a dir, que hi hagués un marc, per exemple, hi d'haver un marc, com el que dèiem del llibre, però sempre pensant que és per ells, i adaptar-ho però sense pensar que ha de ser per ells...

Edda: I si la universitat tendís a fer això, creus que estaria bé ho comunicués d'alguna manera, ho dic perquè moltes vegades es fan les coses i no...

Maite: Sí clar... i a més a més que, evidentment, que ens tinguessin informats... i que ens tinguessin informats i que ens deixessin participar, o com a mínim opinar... participar potser... perquè seria un desgavell, tothom pensaria qualsevol cosa...

(PRO.ENT.2)

Sílvia: Home jo no sé si hi ha coses ja confeccionades... Suposo que n'hi deu haver... molts llibres de participació de l'alumnat... Jo crec que ja deu haver amb pedagogia i tot això... Però no estaria de més... Fer un material, tipus fitxa, molt assequible... saps? Material fotocopiable.. aquest sistema per fer aquestes activitats funciona, per exemple... i poder-ho oferir als centres docents...

(PRO.ENT.3)

Ramon: No, sí! El problema nostre, el de la nostra escola, és que el currículum nosaltres... l'elaborem nosaltres a partir de l'oficial i el presentem al departament d'Educació per a la seva aprovació... No hi ha materials per aquest tipus de "nanos"... amb discapacitat intel·lectual... No podem agafar un llibre i dir... pues portem aquest llibre a "rajatabla"... perquè no estan adaptats... o sigui, hem d'agafar una mica d'aquí, una mica d'allà, una mica de la part que fem nosaltres, o sigui, coses que fem... O sigui que falten materials, així a nivell general, sí que falten materials per a aquests "nanos"! Aquí a nivell d'Espanya, a la comunitat on més, on més s'ha destinat "calers" i recursos és Andalusia... On realment sí que hem trobat materials bons!

(PRO.ENT.6)

El professorat considera que les principals crítiques que es poden fer a la recerca i innovació feta a la universitat són que: (a) no es basen en contextos reals d'aula, (b) no es fan arribar al professorat, i (c) no tenen en compte l'atenció a la diversitat.

En aquest sentit, des de la universitat, l'Albert considera que el professorat té raó en considerar que molta recerca educativa no té en compte l'atenció a la diversitat i no es base en contextos reals d'aula, però entén que això està canviant:

Albert: No, jo crec que en general... Tenen raó. S'ha de reconèixer que si agafes la investigació educativa dels últims 30 o 40 anys, hi ha una gran part de la investigació que té poca relació, diguéssim, amb la pràctica... De fet les revisions de les investigacions internacionals que fan als Estats Units o al món francòfon... sempre diuen que una de les crítiques fonamentals que es pot fer a la investigació educativa és que aporta molt poca cosa al canvi de la pràctica. I en aquest sentit els professors tenen raó. (...) Jo crec que han anat canviant en els últims temps. Clar, jo puc parlar per la investigació que he fet jo, i precisament tu has citat una sèrie de qüestions que jo considero fonamentals. Una és que la investigació s'ha de fer en els centres escolars que tenim, que són diversos, en els que tenen més immigració i en els que tenen menys immigració, però s'ha de fer en qualsevol tipus de centre. No val crear uns materials o no val fer una investigació que no tingui en compte aquesta diversitat. Després els materials que s'elaboren i que es posen en pràctica hi ha una

manera que arribin al professorat o almenys amb una part del professorat i és elaborar-los amb el propi professorat, és a dir, que a les investigacions participi el propi professorat...

(AUT.ENT.1)

De la mateixa manera, com ja he esmentat, en Carles considera que aquesta recerca educativa s'ha de vincular molt més, de manera que el mateix professorat investigui o participi en les investigacions.

Per altra banda, l'Albert entén que, efectivament, bona part de la recerca i la innovació educativa feta a la universitat no arriba a les escoles i ho atribueix a diferents motius: falta de recursos, cultura professional dels docents i falta de transferència del ministeri d'Educació de les investigacions finançades.

Albert: Falla que els que estem a la universitat que no la donem a conèixer, perquè no tenim instruments, o perquè simplement estem en el nostre món tancat, i no anem més enllà, i ens obliguen a publicar molt i a anar a congressos... Però no a comunicar-nos amb el professorat... I falla el professorat que no està acostumat a fer les coses pensant en la investigació que hi ha hagut... Jo quan vaig a veure un metge, i veig que... si jo pensés que no ha llegit les últimes investigacions que hi ha en la malaltia que jo tinc, estaria molt preocupat, no? Perquè voldria dir que doncs si la última cosa que va llegir d'investigació fa deu anys, doncs estaria molt preocupat, que em tractés, no? El professorat en general no llegeix i no coneix la investigació que existeix en Educació. Jo crec que actualment la investigació ja comença a ser de qualitat, ja aporta coses, no totes, però ja hi ha investigació que aporta coses, i el professorat l'hauria de conèixer. Aquí tots hi hauríem de posar de la nostra part...

Edda: I les institucions educatives no podrien fer de mitjancer? O sigui, joestic pensant per exemple la web de l'xtec, no seria un fabulós lloc... on...

Albert: No, no... Sí, sí, però això és una cosa verdaderament molt còmica... La seva pròpia investigació que paga el Ministeri de Ciència i Innovació, que ara ha canviat de nom i ja no sé com es diu... La seva pròpia investigació de la qual paga un dineral cada any... És la investigació de I + I+ D, investigació, desenvolupament i innovació, aquesta pròpia investigació no la dóna a conèixer, a penes la dóna a conèixer... i a penes es fa difusió de la... més enllà de que els investigadors llavors escriguin en revistes prestigioses i difonguin el que allò ho ha pagat el Ministeri... Però el propi Ministeri moltes vegades no fa difusió de la seva pròpia investigació i no la dóna a conèixer al professorat...

Edda: O sigui, no es fa un ús social de la investigació pagada amb fons públic...?

Albert: Exacte. Això és un desastre, des del meu punt de vista és un desastre nacional. Perquè dóna la sensació a més a més, que el que s'investiga en educació no serveix, no canvia, no serveix. Per tant, és una mica estrany que un professor que fa una innovació no es basi en algun tipus d'investigació. A ningú se li acudiria aplicar-ho això ni a Enginyeria, ni a Medicina, ni a Biologia, ni a... ningú faria cap mena d'innovació, faria un nou compost, sense que hi hagués una investigació darrera... Doncs en Educació passa, la gent fa innovacions per intuïció, a la universitat, a les escoles, a l'institut, la gent fa innovació per intuïció, intueix que això anirà a bé i ho prova... de fet està fent lo que Stenhouse deia Investigació en l'acció, no? Però clar ho fa amb unes eines absolutament rudimentàries...

(AUT.ENT.1)

En aquest sentit, el professorat també considera alguns dels arguments esmentats per l'Albert:

Judit: Home, hauria de canviar... El departament d'Ensenyament i d'Educació... Haurien de canviar la mentalitat i obrir-la més a un altre tipus de participació... I evidentment, el problema és els diners, al final de tot el problema és els diners...

Teresa: Sí...

Antònia: I mentalitat... Jo crec que en aquest cas també hi ha un tema de concepció... No ho sé... No ho sé exactament...

Judit: Sí...

Antònia: Perquè a mi, és evident que hi han docents que investiguen, però jo per exemple sí que faig coses, però no m'he considerat mai que investigui... Perquè jo estic al peu de canó... Però sí que m'agrada, en el cas d'ella... Està estudiant coses sobre la realitat, i sempre que m'ho han demanat, m'ha agradat participar... Perquè ella sap fer això, que jo no sabria com posar-m'hi... Però al mateix temps jo sé els nens i nenes que tinc entre mans, i com es belluguen, i què opinen i no sé què... Jo crec que la simbiosi aquesta... Jo el que trobo increïble... És que a vegades llegeixes el diari, no sé què... Un estudi sobre l'Educació... I dius a on l'ha feta? I com nosaltres ens beneficiem? Perquè jo crec a les escoles estem molt aturats en coses...

Teresa: Sí...

Antònia: Clar no hi ha ningú que ens avaluï... Però avaluar-nos en aquest sentit, no? En el sentit quan ve l'inspector, que tens el paper A, tens el paper B, no tens el paper C... aquí! Bé, això no... Però en aquest sentit, avaluar què vol dir pràctiques... és igual, el que sigui... Perquè a veure... Ha de ser un coneixement científic el que nosaltres utilitzem... Però clar el coneixement científic ens l'ha de donar la universitat, ens ha d'ajudar... No hi ha... No hi és...

(PRO.FOC.1)

Com s'observa en el fragment, les docents consideren que per millorar aquesta interconnexió entre la recerca i la innovació que es fa a les universitats i a les escoles caldrien: (a) més recursos, (b) un canvi de mentalitat del professorat i del professorat universitari, i (c) una intervenció més clara i directa del departament d'Ensenyament com a mitjançer.

En aquest sentit, si bé el tema dels recursos és obvi i està clarament vinculat al context econòmic i polític d'aquesta recerca, sí que és cert que la innovació i la recerca educativa es poden difondre més fàcilment emprant mecanismes senzills com els que proposa la Sílvia: la difusió mitjançant correus electrònics als centres educatius.

4. Consideracions generals.

D'acord amb les propostes i limitacions que aquí he esmentat per a un ensenyament de la participació crítica puc concloure que:

- (a) Els centres escolars haurien de tendir a una major democratització, amb la corresponent sessió de poder a l'alumnat. Aquesta democratització és un element necessari, però no suficient, per a l'ensenyament de la participació crítica. Cal acompanyar-lo de l'ensenyament d'uns determinats continguts mitjançant unes estratègies determinades a les aules i també amb una interconnexió amb el medi.
- (b) A les universitats:

- a. La formació inicial dels mestres i professors s'hauria de caracteritzar per:
 - i. una formació basada en el treball per problemes educatius reals en contextos d'injustícia social,
 - ii. una combinació d'aquesta formació amb processos d'innovació i recerca,
 - iii. i la deconstrucció de les pràctiques escolars rebudes com a alumne.
- b. La formació permanent té una dificultat insuperable en el context d'aquesta recerca: el seu cost i més en un context de reducció del pressupost dedicat a l'Educació. Més enllà d'aquesta dificultat, la formació permanent hauria de caracteritzar-se per:
 - i. una major vinculació amb la formació inicial mitjançant la figura del professorat associat i la col·laboració entre professorat universitari i professorat de Primària i Secundària,
 - ii. un enfocament des de la pràctica reflexiva.
- c. La recerca i la innovació educativa hauria de tendir a:
 - i. una focalització en realitats escolars i socials diverses,
 - ii. una major comunicació de les activitats, projectes i materials que es fan tant a l'escola i a la universitat mitjançant la difusió d'aquestes,
 - iii. una major intervenció del departament d'Educació com a mitjancer i difusió entre ambdues institucions.

FIFTH PART

CONCLUSIONS: TEACHING AND LEARNING HOW TO PARTICIPATE.

“Finally they are the ones who decide... They also can put you away using violence... But what about if you are not doing anything wrong? You don't shatter... If you just take part... If you go to demonstrations and whatever... I think we should have the right to do it, I think we should do it...”

Martí, 12 years old

In this fifth part I report the conclusions of this research. First, I present the conclusions in relation to my aims, my initial hypothesis, the framework and the method.

Following this I report the implications that this research could have on policy and practices.

Then I make some proposals regarding to future investigations about teaching and learning participation in class context and finally I describe the main implications of this thesis for my professional development.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

- I. Research conclusions.*
- II. Implications for policy and practice.*
- III. Implications for further research.*
- IV. Implications for my professional development.*

I Research conclusions.

1. Conclusions about the aims of this thesis.

Following I analyse the achievement of each of the aims I developed in the beginning of this thesis. In accordance with this I explain whether or not I consider that I have achieved each of these aims and to what extent I may have achieved them.

1.1. First: Suggest a shared and meaningful definition for critical participation.

Generally, I consider that I have achieved this aim. I have developed a typology of participation for the social science didactics. Furthermore, I have identified a type of participation that could be consistent with the proposals of critical and radical education. I consider that the concept I have defined regarding students', teachers', teachers' educators' and project managers' contributions is widely, shared, and meaningful enough but at the same time is sufficiently specific to be an appropriate definition in the scientific field of the social science didactics.

Despite this, I think two main points should be considered. First, this definition is contextualized in the case studied and may not be suitable in other contexts. My contribution here, rather than the definition itself, may be the way I have built it taking into account the stakeholders' points of view. Therefore I consider that any definition of critical participation that can be used in the education research should take into consideration students' and teachers' perceptions and opinions. According to my point of view, any other definition, which includes this wide approach, may be considered equally valid.

On the other hand, the other definitions selected in order to define the other sorts of participations are less complex compared with the critical participation definition. These differences are the result of having spent less time in defining them than defining the critical participation because my initial approach was to identify a definition for critical participation and as a consequence of this. I consider that in order to improve the complexity of both definitions, more data should be collected and other key informants should be selected according to a different sampling.

1.2. Second: Identify how teachers teach participation in the context of “Les Audiències públiques als nois i noies de Barcelona” classrooms and why it is taught like this.

I consider that I have achieved partially this second aim. On one hand, I have described how participation is taught in the case studied. These findings are related to the data collection from educators' interviews and also observations. However,

students haven't been questioned in this research and I consider I should have included them in order to achieve more complex and meaningful results.

On the other hand, some explanations about why participation is taught in the way it is have been reported. Nevertheless, I think that I should have taken into account other factors. In spite of just identifying the arguments educators mentioned, I suspect I should have done a more critical analysis that includes external and contextual approaches beyond teachers' perceptions.

1.3. Third: Identify students' learning and relate it with educators' teaching.

This third aim was probably the most difficult to be achieved. Nonetheless I consider that I have succeeded in achieving it. First of all the analysis performed has provided me with a framework of the learning achieved by the students and the extent of this learning. In addition I have identified the causes of this learning by means of analysing the students and educators' explanations and interpretations. Moreover I also have achieved some results referred to the connections between learning and teaching styles. The results described here also provide some clues to select those teaching styles that could contribute to critical participation learning.

On the other hand, I understand the same questions related to this aim could have had more complex and valid responds if I would have also taken into account other factors. First, I think that a better historical contextualization would have help me to achieve a more critical findings. In addition, the use of control groups would also have contributed to obtain more valid correlations.

However, taking into account the characteristics of this research (it is a doctoral thesis with its limitation of resources and time), instead of considering these gaps mistakes of this research, I understand that these areas can be researched in further investigations.

1.4. Fourth: Analyse how critical participation can be taught in the AP context.

I think that I have achieved in identifying, comprehending, interpreting and contrasting the proposals and limitations reported by the stakeholders of this research. From this approach, I assume that this aim has been achieved.

Nonetheless, I suspect that I haven't succeeded in giving the historical, political, economical and institutional context the importance it has. Although I have tried to take into consideration the context and the inherent structures of AP project, this analysis has been mainly intuitive. In this case, I argue that I haven't found researches that analyse empirically the reality and deepen the historical context as well. From this point of view, a previous larger critical-empirical critical mass would have been helpful.

1.5. Fifth: Analyse how citizenship education projects, school organization and teachers' education can contribute to the critical participation teaching and learning.

My contribution to the social science didactics research in relation to this aim is in identifying and understanding some proposals that could promote critical participation teaching and learning by means of citizenship education, school organization and teachers' education.

However, after finishing this research I suspect that this aim was too ambitious. Taking into account this consideration, this research should be understood as an exploratory research in the teachers' education field, as the continuation of some other researches about citizenship education projects (Garcia & Alba, 2012), and as attempt to research in a field, the school organization, more related to the pedagogical research.

Therefore I consider that I haven't achieved this aim to a depth extent I initially proposed not because of this research process but because of the initial ambition when I selected it.

1.6. Sixth: Contribute to teachers and AP managers' emancipation in order to teach critical participation in the AP's context.

Initially I divided this sixth aim in two: (1) contribute to educators' emancipation and (2) make some proposals to improve critical participation teaching and learning in the AP context and elsewhere.

In relation to the first part, I consider that as a result of this research some AP teachers are more aware of: (1) the sort of citizenship they would like to teach to their students, (2) the teaching style they use in order to teach participation, (3) the relationship between their aims and their teaching styles, (4) their students' learning, (5) the real limitations they have when they try to engage their students. I think that this awareness and emancipation process is a consequence of the interviews but also is related to the fact that teachers were provided with their students' assessment.

Also in relation to this first part, I think that this research have contributed to aware the AP managers. Consequently, the managers have decided to introduce some little modifications in the project. Hence, these changes prove that this research has helped – even though it can be considered in a lesser extent - to modify the reality studied.

As a consequence of the second part of this aim, in the next chapter of these conclusions I make some proposals to improve critical participation teaching and learning. Therefore, I can assume that this aim has also been achieved.

2. Conclusions about the method.

Following I analyse the method I have used in this research in relation to: the method, the research design, the sampling, the data collection and the data analyses. Finally I also analyse briefly the ethical considerations of this research.

2.1. Conclusions about the method: a case study using mixed methods.

I still agree with my initial choice to do a case study using mixed methods. The case study has allowed me to deepen in the whole project, to collect data from different sources and using different techniques and to triangulate all this data. As a result of this process, I think that the findings are enhanced in complexity and they have overcome the fragmentation I have attributed to previous research. Furthermore I consider that the case studied was not only a case but also a process – with a beginning and an ending – and consequently I have been able to identify some of the changes during this evolution.

On the other hand, I understand that mixed methods have been suitable in this case, and probably they could be suitable in other similar cases related to the social science didactics research. From my point of view, method selection must be done according to the philosophical approach and not vice versa. In this case, as in other previous research (González Valencia, 2012b), my philosophical approach was critical but I choose to work with statistical and interpretative analysis. I understand that mixed methods benefit the critical research because not only would it allow the researcher to analyse teaching and learning styles (from a technical approach by means of descriptive and empirical aims) but also to understand these educational processes from stakeholders' points of view (from a practical approach by means of interpretative aims). Hence, the use of both methods cannot only be concordant but also advantageous since it provides the critical research with stronger basis.

2.2. Conclusions about the research design.

The research design has its own strength and weakness. Since it has been a longitudinal research linked to the AP project, I have been constantly collecting and analysing data. As a result, the collection and analyses of data has clearly delimited the work rate and has help to avoid an endless research.

Nevertheless, this simultaneity generates some difficulties as well. First, in some cases data has not been selected and collected as accurately as it should be. For instance, the AP process has provoked that in some cases I have selected the sample too fast and I haven't collected all the data I expected. Secondly, the end of the academic course hasn't allowed me to collect more data from the students.

2.3. Conclusions about the sampling.

As I have said previously the initial sampling was volunteering. As a result, this sample cannot be considered representative of the original population (all the

individuals who participate in the AP project). Furthermore this research is a case study so I don't have any aspiration of generalizing from a positivist point of view. Consequently and in consistency with the method I selected, the findings here reported should be assessed according to an analytical generalization criterion rather than a statistical generalization criterion.

On the other hand, the initial sample was used as a target population to select key informants between teachers and students. In relation to the selection of key informants between the students, the final results prove that the selection was not completely accurate. This can be due to the AP speed that didn't enable me to have time enough to make a more meticulous selection. However I consider that the data provided by these students was finally valuable in relation to the research aims and so I assume that the effects of this mistake are minimal.

The selection criteria I used with regards to choosing the key informants were different in the case of the students and the teachers. While I selected only the critical teachers, different sorts of students were selected to have a wide representation. In both cases, ethical issues could have been considered. In the first case, it could be argued that it is unethical to reject teachers who didn't share the investigation's philosophical approach. Similarly, in the second case, asking students who didn't share the critical perspective how they could be taught to learn critical participation, also could have some ethical considerations. Probably, this limitation could have been overcome by means of asking both, students and teachers, about how they could teach and learn their own participation proposal. However, this increase of key informants would have had effects on the number of interviews and focus group, and consequently, in the study size.

2.4. Conclusions about data collection.

I suspect that the data collection can be the less successful stage in this research. As I have said previously, the AP's calendar enabled me to select precisely the key informants and to develop accurately some data collection techniques.

During the analysis of survey data, I noticed that I should have specified some meanings in order to ensure teachers' understanding of these concepts. For example, concepts such as "class discussions", "cooperative learning" or even "quite often" should have been defined with the intention that all the teachers and also myself, as a researcher, were using the same word in relation to the same concept.

On the other hand, I developed the students test using reference questions from previous research, mainly from the ICCS (Schulz et al., 2011). Despite considering that most of the attributed weakness to these referenced tests (e.g. Giroux, 2006:96) would be overcome by means of methods and techniques triangulation, the same results suggest that some questions should have been analysed more critically. Indeed, the questions to assess students' political knowledge and skills should have

been revised and modified according to the case studied. Furthermore, I should have tried to achieve a higher reliability of some psychometric tests such as political trust but again the time limitations enabled this option.

2.5. Conclusions about data analysis.

From my point of view, data analysis contributed favourably towards the achievement of the research aims. First, statistical analysis accomplished its descriptive and comparative purpose; I could identify the similarities and differences between the students before and after taking part in the AP and also between some targeted students (e.g. gender, class) by means of bivariate analysis.

Secondly, qualitative analysis promoted the achievement of interpretative aims. In this process, the use of the online software www.dedoose.com was really helpful and it supports that this software can be used in mixed methods research in the educational field.

Thirdly and foremost, the dialectical analysis used has been tested favourably in the education research. This analytical process has been helpful in: (1) counterpoising the limitations and proposals reported by different groups of stakeholders; and (2) contributing to the stakeholders' emancipation. According to that, I suggest that dialectical inquiry can be helpful to other researchers who pretend to research in the education field from a critical approach without using specifically the action-research method. Despite the difficulties related to educational research, in the dialectical inquiry method the researcher can perform as intermediary when the direct conversation is neither possible nor productive.

2.6. Conclusions about the ethical considerations

2.6.1. In relation to my position as a researcher.

I think that in all this research process, I have taken into account my position as a critical researcher. Consequently I have chosen to write this thesis in the first person point of view despite of the traditional standards of research publications. From the philosophical approach I chose, reality and science cannot be seen as something completely objective. Taking this premise but also my engagement with social justice values as my starting-points I considered that I only would be honest and coherent if I write in the first person.

2.6.2. In relation to the participants.

In this research I have tried to treat people taking always into account that this research was about and for human beings. According to that, all the participants have been quoted with pseudonymous although all the interviews and focus-group interviews – except the ones with students – have been submitted to a stakeholders' review.

Furthermore, I have informed some of the participants (the students and the teachers) about the findings related to the students' learning. Hence they can benefit directly from this research.

However, I should take into account another factor in future critical research: in order to improve and to bring educational research closer to teachers, I should explain initially my aims and my philosophical approach to the teachers I work with.

3. Conclusions about the hypothesis.

In this research I initially developed some hypothesis and some postulations. As I have already said, postulations were the starting premises I was working with and therefore I haven't tried to corroborate or refute them; I just have accepted them in order to develop more knowledge.

On the other hand, since I chose to work with mixed methods this research also had some hypothesis. I developed this hypothesis in order to be tested using statistical analysis. Following I will explain if they have been corroborated or refuted by means of the bivariate analysis I have done.

3.1. H1a: The political knowledge students have is lower before taking part in the AP than after.

According to the bivariate analysis, the political knowledge students had was lower before taking part in the AP than after ($p=0.032$) and so the hypothesis was corroborated. However, I suspect that there are some questions that could be done in relation to this corroboration and also in relation to the rest of the hypothesis. First, was this increase due to their participation in the AP? And secondly, is the test to assess political knowledge suitable in order to scale this sort of knowledge?

In order to be able to answer these questions, I consider that a more critical analysis in relation to the test should be done and also it would be valuable to work with a control group⁶⁹.

3.2. H1b: The political skills students have are lower before taking part in the AP than after.

The statistical test didn't prove that there was any difference in the political skills students had before and after taking part in the AP. Therefore, the H_0 ("The political skills students have before and after taking part in the AP is the same") was corroborated and the H1b was refuted.

⁶⁹ During this research process, I sent three emails to all the high schools of Barcelona, requesting them to take part in the research. The aim was that they would work as a control group. None of them responded to this email.

However, some groups did modify their political skills: 6th grade primary students and the students who participated in the AP meetings. Consequently, the H1b would be refuted in the whole group but corroborated in some groups.

3.3. H1c: The political efficacy students have is lower before taking part in the AP than after.

The students modified neither their external political efficacy nor their internal political efficacy according to the sign test of paired samples. Consequently, the H1c was refuted and the H_0 was corroborated (“The political efficacy students have before and after taking part in the AP is the same”).

In contrast, data analysis suggests that the girls and the 3rd grade secondary students increased their internal political efficacy while the 2nd grade secondary students and the students who didn't take part in the AP meetings decreased their external political efficacy.

3.4. H1d: The sense of duty students have is lower before taking part in the AP than after.

There is not statistical evidences that students modified their sense of duty during the AP process. These results are also based in the sign test applied. According to that, the H1d was refuted and the H_0 was corroborated (“The sense of duty students have before and after taking part in the AP is the same”).

On the contrary, the only evidence that data suggests is that the 2nd grade secondary students decreased their sense of duty during the process.

3.5. H1e: The political interest students have is lower before taking part in the AP than after.

Data analysis doesn't suggest either that students changed their political interest. Therefore, the H1e was refuted and the H_0 was corroborated (“The political interest students have before and after taking part in the AP is the same”).

However, there are some group students who could enhance their political interest during this process. Those are the students who participated in the AP meetings and also the group of Special needs students. That could be interpreted as a consequence of using some teaching strategies as class discussions.

3.6. H2₀: The political trust students have before and after taking part in the AP is the same.

That was the null hypothesis related to the alternative hypothesis “The political trust students have before and after taking part in the AP is different”. In this case, the statistical analysis suggest that the alternative hypothesis should be accepted with a $p\text{-value} < 0.05$. Consequently, the students changed their political trust during the AP process. In fact, they decreased it.

However, there isn't evidences that supports that this decline was due to their participation in the AP project. In other words, we cannot talk about a correlation.

To achieve the correlation at this extent, an experimental design research using control groups should be done⁷⁰.

3.7. H3a, b, c: The expected electoral, associative and communicative participation of students is lower before taking part in the AP than after.

The students modified neither their expected electoral participation, neither their associative nor their communicative one. Consequently H3a, b, and c were refuted and the H3a₀, H3b₀ and H3c₀ were corroborated (“The expected electoral, associative and communicative participation students have before and after taking part in the AP is the same”).

However, some groups of students did modify their expected participation according to the analysis done. Indeed, 4th grade secondary students decreased their expected electoral participation and boys enhanced their communicative participation.

3.8. H4₀: The expected protest participation students have before and after taking part in the AP is the same.

That was the null hypothesis related to the alternative hypothesis “The expected protest participation students have before and after taking part in the AP is different”. Data suggests that there isn’t any difference in expected protest participation between the students before and after taking part in the AP and consequently H4₀ was corroborated.

In this case as well in all the other cases related expected participation to but also political attitudes, when the H₀ is corroborated two hypotheses can be developed: (1) the AP has no impact in this political attitude or expected participation, or (2) the AP has an impact but this is countered by other factors.

3.9. H5a: Students learn different things according to their gender.

According to the sign tests and Kruskal-wallis test done, boys did increase their political knowledge and their expected communicative participation and decreased their political trust in a higher extent than girls.

On the other hand, girls did enhance their internal political efficacy to a higher extent than boys.

As a result of these findings, I can assume that H5a is corroborated and that students learn different things according to their gender that make them change some knowledge, attitudes and expected participation instead of others.

⁷⁰ I have already mentioned the impossibility of having a control group in this research.

3.10. H5b: Students learn different things according to their grade.

After testing data with the same statistical test previously mentioned, the results show that there are some difference in the learning the students achieve according to their grade and therefore, H5b would be corroborated.

Nevertheless, each class of students belong to a different school and as a result these differences may be due to a differences between schools despite grade differences.

3.11. H5c: Students learn different things according to their participation in the AP meetings.

Data suggests that the participation in the AP meetings had an effect on students learning in relation to political knowledge, skills and attitudes. However, these results are not completely decisive either since teachers select students who will attend to the meetings according to different criteria (e.g. students' skills, gender). Hence, those criteria can be the reason for these differences instead of their attendance to these meetings.

4. Implications for theory.

4.1. Theory related to the critical participation definition.

In the framework I have summarized some previous research which aim was to classify citizenship from education field (Cornbleth, 1982; Galichet, 1998; Mougnotte, 1999; Westheimer & Kahne, 2002; Leenders, Veugelers & de Kat, 2008; González Valencia, 2012a; Borghi et al. 2012) in three sorts of citizenship. Despite achieving this aim, in this research my objective was to develop a typology of participation. As a result of that, I have developed a three-class typology that is appropriate for these generally accepted sorts of citizenship. Consequently, the sort of participation I have designated as "Participation Oriented to Stability" is related to the personally responsible citizenship (Westheimer & Kahne, 2002), the "Participation Oriented to the Improvement" is associated with the participatory citizenship (Westheimer & Kahne, 2002) and the "Participation Oriented to Change and social justice" is connected to the social justice oriented citizenship (Westheimer & Kahne, 2002).

Hence, my contribution to this field is in deepening in the meanings of each of those participation concepts associated with those generally accepted kinds of citizenship.

On the other hand, my final aim for developing this typology was to construct a definition of the critical participation for the social science didactics. According to the subaltern theories of democracy (Habermas, 1998; Mouffe et al., 1989; Mouffe, 1999), critical participation should contribute to: (1) learn how to live together; (2) emancipate the citizenship from a political point of view; (3) develop a new citizenship identity; (4) improve citizenship's freedom and social and economic equality; (5) improve the collective decisions to enhance the majority welfare while

warranting minority and plural identities; (6) distance the public policies from the geo political and economic interests.

Furthermore, according to the proposals done by critical educators (Popkewicz, 1988; Benejam, 1997; Ross, 2000; Hursh & Ross, 2000; Giroux, 2005; Romero Morante, 2012; Ross & Vinson, 2012), this definition should include some specifications about: (1) the connection between participation and emancipation; (2) the fact that participation can be understood as refrain; (3) the possibility to use nonconventional mechanisms in order to participate; and (4) the idea that the definition must be constructed taking into account the stakeholders.

Accordingly to all these premises, I developed the following definition: “the enlightened act to intervene –through any kind of action which doesn’t violate human rights- in the conflict regulation process which affects any sort of community and which contributes to empowerment and to highlighting these and others conflicts in order to fight for social justice”. As it can be seen, this definition includes the emancipation idea – enlightenment -, it offers the possibility to do participate or to don’t do it – “any kind of action” -, it explicates that it is necessary the empowerment in order to bring closer to people the public decisions –to empowerment and to highlighting these and other conflicts” - and it takes into consideration the final goal to achieve social justice.

In spite of this, I consider that my main contribution related to this point is to suggest a process to construct critical participation concept or other shared and meaningful concepts in the social science didactics.

In summary, I conclude that there is a concordance between the previous framework and the results of this research in relation to research about participation and citizenship definitions and typologies.

4.2. Theory related to participation teaching.

Probably the main implications for theory from this research are related to the participation teaching. Although previous research has identified some contents and activities teachers choose in order to teach participation (e.g. Trigueros et al., 2012; Morales Lozano et al., 2012; Muñoz Labraña, 2012; Aceituno et al., 2012; González Valencia, 2012; Garcia & de Alba, 2012), few of them have directly observed what happen inside the classes (Niemi & Niemi, 2007; Garcia & Alba, 2012) or have analysed the teachers’ perceptions about their teaching style (Aceituno et al., 2012; Garcia & de Alba, 2012).

By comparison to them, I suspect that my contribution to this research topic is to establish analytical categories in order to explicate the different concepts and strategies usually selected with the purpose of teaching participation. Therefore, in spite of selecting terms randomly as debate (Aceituno et al., 2012), decisions process (Muñoz Labraña, 2012) or conflict resolution (González Valencia, 2012a), I decided to work with some of the categories established by Passe & Evans (1996)

and used by previous structural-functionalist research. From my point of view, the use of these categories should allow the researchers to connect the research focus on the teaching process with the research focus on the learning process.

In relation to the findings, I consider that my results related to this topic don't enable me to do any statistical or analytical generalization. As I have previously said, participation teaching can differ substantially between the AP context and the other contexts. That is due to the characteristics of teachers who participate in the project but also to the project materials.

In spite of this, there are some similarities between this research and the previous critical mass. First, teachers seem to teach participation by means of class discussions (Muñoz Labraña, 2012; González Valencia, 2012a); secondly, teachers consider that communication skills must be taught in order to teach participation (Muñoz Labraña, 2012; Morales Lozano et al., 2012); thirdly, teachers don't usually teach power and politics as contents (Morales Lozano, 2012; Trigueros et al., 2012).

In addition, this research reports some explanations teachers attribute to their teaching styles that are also shared by previous research. I consider that these perceptions can enable better analytical generalization than the data about teaching practices. Previous researchers affirmed (Garcia & Alba, 2012; Aceituno et al., 2012) and this research corroborates that teachers select their contents in concordance with the official curriculum and also the textbook or didactic materials. Also, it has been said (Morales Lozano et al., 2012) that teachers complain about the few collaboration between schools, education community and civic organization. According to my results, that could be an explanation concerning to the poor use of community learning activities (Muñoz Labraña, 2012; González Valencia, 2012a). Although Aceituno et al. (2012) explained that one of the most mentioned activities to teach participation is visiting political institution, but most of the previous research and my research findings suggest that these kind of activities are quoted because they are exceptional rather than because of their commonness.

On the other hand, some of the results reported by Niemi & Niemi (2007) in relation to the hidden curriculum contrast with my findings. Specifically, the authors claim that teachers don't connect political and associative participation and their opinions express apathy and political cynicism. In contrast, teachers who participated in this investigation linked both types of participation and they pretended that their students overcame apathy and cynicism attitudes. These differences can be attributed to two main reasons: (a) the differences between the USA and the Catalan context; and (b) the particularities of the AP teachers. In both cases, I suspect that in my research students were less affected by class power relationships (Pineda, 2012) than in the American case, not only because of their

teachers' motivation – which can be assumed that was higher because they were volunteers - but also because of the open climate at classroom, which can promote participation learning.

Finally, in this research I also corroborate previous findings related to teachers' understanding about participation and citizenship. According to the data analysis done using data from the surveys of teachers, Garcia & de Alba (2012) have been proved right when they affirmed that most of the teacher had a hegemonic perception about participation despite of the claims done by González Valencia (2012a) and Sant (2010). My results also suggest – as Ng (2009) and Boixader (2005) have done before – that these understandings may also influence the type of citizenship students have.

4.3. Theory related to participation learning.

Previous research focused on the participation learning has mainly investigated about whether or not some teaching styles have an impact on students or their orientations (cognitive orientations, attitudes, values). In contrast, I have analysed the teaching and learning process as a whole in a small sample following the principles of the natural pre-experimental design. According to that, it is unsuitable to compare more of the results.

Nevertheless, I consider that there are some results that can be compared and that some of my findings can have implications for the theory. First, despite following an evaluation process as most research focus on citizenship projects have done (Hartry et al., 2004; Pasek et al., 2008; Patrick et al., 2002; Cornet et al., 2002; Syversten et al., 2009; Liou, 2003; Soule, 2001b; Eagles & Davinson, 2001), I consider that the case studies (Garcia & Alba, 2012) can contribute to a better understanding of the whole projects and ease the analytical generalization. According to that, I suggest that future research which focuses on the analysis of citizenship projects should take into account this pretension to analytical generalization instead of just assessing one single project.

Secondly, my findings corroborate the relation between class discussion and political interest (Feldman et al., 2007; McIntosh et al., 2007; Llewellyn, 2010) and can enlighten the debate in relation to the effect of community learning activities (Yates et al., 1997; Davies et al., 2002; Metz et al., 2003; Wade, 2008; Quintelier, 2010; Zaff et al., 2008; Claes et al., 2009b, Ng, 2009). My data analysis suggests that as Wade (2008) suspected the type of community learning can determine its impact. For instance, those activities consistent in the visit to the classroom of someone relevant are perceived negatively by the students. That could explain why Quintelier (2010) didn't find any evidence to correlate politics visits to the classroom with the expected participation of the students.

My results also corroborate from a critical approach some of the previous structural-functional results as the relationship between the classroom climate and

the expected participation of the students (Torney-Purta et al., 2001; Hahn, 1998; Ehman, 1977). According to my data, both students and teachers consider that enabling the students to participate in class, they learn easily how to participate in society. Similarly, this idea can be associated with Dahlgren (2003) proposal. According to the author, one of the causes of participation is to have the chance to practice this participation.

Finally, my findings also suggest that previous theory proposals (Parker, 2008; Ross & Vinson, 2012) were correct. All the participants asked in this research understand that in order to learn a critical participation, students must analyse some contents as participation, political and power from a problematic point of view. That means using controversial issues, class discussions, community learning and all those activities that can promote a link between class and outside reality. Therefore, this mix of activities can be associated with the “Civic Advocacy Projects” (Levy, 2011) but must highlight the critical analysis of the reality.

II Implication for policy and practice.

The results of this thesis may contribute not only in the theory field but also they can have some implications for policy and practice in relationship with the critical participation teaching and learning. According to that, here I will report some of these results in the format of a proposal. These proposals should be understood as recommendations to consider, to contextualize and to be adapted in the development of any kind of schooling activities whose aim is the participation teaching and learning rather than a prescription that must be followed.

Taking into account these considerations, I think that the results of this research can suggest some practices that can promote critical participation teaching and learning, at least in a similar context to the one I have researched (Barcelona, students from 11 to 18 years old, compulsory education). Rather than having a direct effect on participation, these practices can have an effect on some elements that influence participation according to the previous sociological, psychological and education research. These elements are the knowledge, the attitudes and values, the citizenship identity, the practices one has and the spaces where one can participate. Accordingly, I will describe which are the educational practices that can have an incidence on these elements.

First and in relation to the citizenship identity, teachers and educators should try to deconstruct the perception the students have about their own citizenship identity. According to previous research, this citizenship identity is mainly a hegemonic and not critical perception and so the students should achieve a critical understanding of their own citizenship identity. Furthermore, teachers should also be aware of

their own citizenship identity and should try to be coherent with their understandings.

On the other hand, there is a controversy about what knowledge people should have in order to participate. From the students' point of view, the conventional contents taught in history classes don't help them in learning how to participate⁷¹. Otherwise, students consider that geographical contents can contribute better to this learning. That can be attributed to the fact that geographical contents in the Spanish curriculum are more connected with the present and therefore students perceive them as a tool to understand the world they live in.

In addition, from my point of view, it is necessary that students not only identify but also analyse and assess critically the contents they learn. According to that, students should be able to analyse critically the concept of participation, the different mechanisms they can use and the causes and consequences of the use and non-use of those. Moreover, students should have both knowledge related to participation and knowledge related to the topic they are supposed to participate in. The contents associated with these topics should be politicized, linked with controversial issues or existent conflicts and should have an effect on students' lives. Probably, the younger students should work in local issues and older students in global issues without forgetting in any of these cases the relation between the local and the global.

In relation to that, students should have the chance to learn contents related to current politics. That means that despite studying political institutions, students claim they would be taught about the differences between political parties and the choices they have when they are asked to contribute to their society by means of electoral participation.

Students should also learn how to identify and analyse the concept of power and specially its dimensions with the purpose to be able to identify the existent interests in conflicts and in their relationships with others.

With the purpose to teach all these contents, teachers should use a mixed of activities focus on class discussion and community learning both related to the same topics. This mix could have the format of "Civic Advocacy Projects" or similar activities, but they should promote that students analyse some contents (knowledge) and they put them into practice (action).

These class discussion activities cannot be based on activities whose single aim is the identification of students' previous knowledge. Rather than that, students should be encouraged to identify contents from a theoretical point of view, analyse

⁷¹ In Spain, the secondary school curriculum has one course denominated social science. This includes geography and history contents and the goals of this course are associated with the goals of citizenship education.

the different approaches to these contents and finally chose their own point of view in accordance with their own experiences, interests, and values but also with the theoretical approaches.

On the other hand, some of the difficulties suggested by teachers in relation to the community learning activities can be attributed to the fact that education culture in Spain hasn't incorporated this kind of activities. The only solution to this problem is the gradual inclusion of these activities in the curriculum in order to generalize them and ease their use.

Although I share with the teachers interviewed that these practices require time and preparation, they can promote some benefits and advantages (especially in relation to skills and attitudes learning) that go further than the learning of the single content initially studied. These activities can improve students' skills (communication skills, critical and creative thinking skills, problem-solving skills and participation skills) and also increase some political attitudes such as political interest and internal political efficacy. Therefore, class discussion and community learning can promote students' empowerment by means of giving them: (1) interest (political interest); (2) confidence (internal political efficacy and communication skills); (3) tools (communication skills, problems-solving skills and participation skills); and (4) theoretical foundations (knowledge and critical thinking skills) in order to achieve a critical participation in society. Moreover, these activities help to give the chance to the students to practice their participation, and this is another condition mentioned by Dahlgren (2003) in order to enhance participation.

On the other hand, educators shouldn't forget that if their aim is to teach critical participation, their final goal should be social justice. That means that they should also teach some kind of attitudes and values related to this aim.

Finally Dahlgren (2003) also mentioned the requirement of having participation spaces. Following this principle, class should be understood as participation spaces where an "open climate" is established and where students are free to participate and give their opinions without being judged. To achieve this "open climate", students and teachers should have a confident relationship not focused on power status. Furthermore, schools should be considered democratic spaces and consequently it should be a transfer of power to students.

Likewise, the citizenship education projects whose aim is participation learning can also be considered participation practices and spaces. Consequently, these projects should promote democratic exchanges all across the education community. That means that teachers should actively participate in these projects in its design and development and public administrations should facilitate this participation by means of some type of compensation. Students also should be encouraged to actively take part in the design of these projects, not only choosing the topics but also choosing the participation mechanisms. As a consequence, students would be

learning both knowledge related to the topics and knowledge related to participation process. Students' participation could be direct or representative by means of their representatives (e.g. school councils, young city councils) and should last all project long.

These projects should also take into account that students should have the chance to discuss analytically the contents they are learning and they shouldn't discard the representative process or the meetings with politicians. Whether or not these procedures can decrease students' external political efficacy and political trust, this possible decline shouldn't be necessarily considered something negative from a critical point of view.

Nevertheless, all these ideas cannot be promoted without the teachers' implication because, as Thornton (1991) quoted, they are the class gatekeepers. However, while I am writing this thesis, the context of economic and democratic crisis in Spain has seriously had an effect on teachers. Their salary is now lower and their workday is longer, at the same time that they have more students in each class and the society value less their profession. And in addition to that, I suggest that their motivation should be higher in order to work with some practices that require more time and a critical conception of the official curriculum. The question is then, "how can we achieve this critical engagement?" According to my data, there are three ways: (1) activism; (2) teachers' education; and (3) teachers' professional development.

The first option could be encourage the current young activists to become teachers. These teachers-activists could understand education as a political activity at that could help to present themselves as examples of participation. However, it can be argued that the example is not enough that means that these teachers should also learn how to teach participation.

The second option –that can be added to the previous one- could be to improve teachers' education in relation to the achievement of critical participation learning. This could be done by means of deconstructing the perceptions that young teachers have about schooling and teaching and that are mainly based on their experience as students. That could avoid that young teachers tendency to reproduce transmissive teaching styles uncritically. Moreover, teachers' education should also be based on problem solving and in a mix between academic classroom and school training. Indeed, this process should consist of identifying some education problems in school training, discussing these problems by means of theories and previous research, making some proposals to solve these problems and applying the proposals in the classes (innovation- research process). Pre-service teachers should also have the chance to do their training in different contexts, especially in those with more inequalities.

Furthermore, it could be convenient to follow the model applied in other countries where university students are rewarded or required or to have some kind of social implication. Following this principle, pre-service teachers could also learn some kind of participation or engagement.

The third option is to focus on teachers' professional development. In this case, I consider that teachers should be provided with some courses based on reflective practice. In these courses, they could deconstruct their own teaching style and reconstruct it later analytically. I suspect that in these courses rather than focusing in general educational or didactic knowledge, they should be focused in more specific questions (e.g. "how can I teach participation?"). This would help the teachers to analyse their practices. In addition, citizenship education projects could promote these kind of courses by means of their economic resources.

III Implication for further research.

Nowadays there is a large amount of research focused on participation teaching and learning. However I consider that the critical mass for this topic has been focusing too much on some questions and meanwhile some research gaps were not investigated.

Therefore I don't consider that it is applicable to continue researching the participation social representation (or perception) of the students (at least in the American and European context). Most of the research focused on this research question has similar results and there is nothing to indicate that new contributions can be made. From my point of view, the only exception would be the case of one teacher who decides to investigate its own practice and in order to do that, research about his students' perceptions. In addition, I suggest that in this case the teacher could use some tools previously developed by other researchers instead of creating new techniques.

Similarly I don't think that further structural-functionalist research must be done to associate some teaching practices (e.g. class discussions, classroom climate) with students' participation. Otherwise, having some results from a phenomenological approach would improve the understanding of this relation.

In contrast, I consider that researchers should continue investigating the relations between community learning and participation learning. For instance, they could research the different sorts of community learning and their effects on students' participation or on students' knowledge, skills and attitudes.

Additionally, I suspect that one of the aims of this thesis has not been completely achieved: It would be necessary to investigate the relations between teachers' aims, teachers' practices and students' learning. For instance, this research could try to

compare the differences in teacher's practices and students' learning according to teachers' aims. From my point of view, more research should be done from an inclusive approach (e.g. how is the teaching and learning process?) rather than having a narrow focus.

On the other hand, some of the proposals I have made here haven't been researched. Indeed, little research has been performed about teachers' education and participation teaching. I would suggest that after achieving the consolidation of the social science didactics field, research should be focus on more specific topics but from a wider approach. For instance, research could be performed to answer questions such as "what is the incidence of teacher's professional development focus on participation in teacher's practices and in students' learning?". As far as possible, these researches should have a phenomenological approach and/or work with control groups which allow the researchers to generalize analytically.

In relation to the research focus on citizenship education projects as the AP, I suspect that too frequently this sort of research is funded by the same projects and their results don't allow any kind of generalization. Therefore, I don't think that their contribution to the critical mass is relevant enough. In spite of this, I think that these projects have not been investigated thoroughly, especially in relation to the students' learning. New research on this topic could try to analyse the long-term effects of these projects or to find out if some changes in the projects can promote changes in students' learning.

Finally I consider that there is too little research focus on participation teaching and learning from a critical theory approach. On a global level, I think that critical pedagogy authors have focused too much on theory and too less on practice. This means that some proposals made by authors such as Apple and Giroux haven't been researched and so these proposals are still proposals and not science.

In the Spanish context, the situation is similar. In addition, there is no research focused on participation teaching and learning with a focus on social class, gender or ethnic group. From my point of view, there is a long road ahead.

From the social science didactics point of view, and from the critical pedagogy to which I subscribe, topics such as emancipation and empowerment and concepts as participation, power, politics and economics, should be investigated empirically with the purpose of fighting for this social justice we talk about.

IV Implication for my professional development.

I started this dissertation writing about the causes of my interest in this topic and mainly I reported my professional experience as a teacher. I wouldn't like to finish this thesis without mentioning the implications of this research for my professional development.

I still don't know my professional future will be but I propose three main options to consider or to achieve: (1) teach secondary school students; (2) teach pre-service teachers; or (3) research about education. I hope that these professional opportunities can be additive rather than mutually exclusive.

If I come back to teach students in the secondary school level, this research would have contributed to my professional development as a reflective process. From my point of view, social science and citizenship education should be concerned to the empowerment and emancipation of the students to contribute to present and future social justice. This can affect the contents and activities I can select as a teacher, the kind of class climate I can try to have in my classes, and also the selection of the grade of commitment with the education policies. In any case, I believe any choice I make should be done according to an analytical reflection instead of following conventionality or my personal experience as a student.

If finally I have the option and I decide to teach pre-service teachers, my research will have contributed towards giving me some clues about teachers' education. From one side, I understand that one of the most important things in initial teachers' education is the exemplarity: professors can not be encouraging pre-service teachers to use cooperative methods at the same time they are teaching by means of transmissive methods. I have previously mentioned that teachers should try to analytically selected contents, to use class discussion (e.g. problems-solving activities) and community learning and so I think that I should do the same as a teachers' educator.

On the other hand, if I teach pre-service teachers I consider I should try to link this pre-service education with the professional development of in-service teachers. From my point of view, this would improve both formations and it would promote an educational program focused on reflective practice.

Finally, if my professional future is associated with the research field, my commitment is with citizenship education and with critical pedagogy. To me that means that first, as I have said, the main end of social science is citizenship education, and so if I carry on researching it will be from an interdisciplinary approach, understanding all the social sciences (and this includes history and geography) as the way to improve students' skills and knowledge in order to become better citizens. Secondly, my commitment is with critical pedagogy as well. According to that, when I have said my aims would be try to contribute towards a "better citizenship" I am referring to an emancipated and empowered citizenship.

BIBLIOGRAFIA

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

Adelson, J. (Ed.). (1980). *Handbook of adolescent psychology*

Advisory Group on Citizenship. (2008). *Education for citizenship and the teaching of democracy on schools. Crick Report*. Consultable online a <http://www.teachingcitizenship.org.uk/dnloads/crickreport1998.pdf> (7/9/2012).

Agnew, J.; Mitchell, K. & Toald, G. (2003). *A Companion to Political Geography*. Cornwall: Blackwell.

Ajuntament de Barcelona. (2008). *Pla d'actuació municipal. Ajuntament de Barcelona. 2008-2011*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

Ajuntament de Barcelona. (2010). *Barcelona. ciutat educadora. volum II. 10 anys del PECB*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

Ajuntament de Barcelona. (2010). *Institut d'educació. Memòria IME 2010*

Alba, N. de (2009). *Parlamento Joven: una experiencia de educación para la ciudadanía democrática*. *Investigación en la Escuela*, 68, 73-84.

Alba, N. de, García, F., & Santisteban, A. (2012). *Educación para la Participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada editora.

Albacete, C. Cárdenas, I. & Delgado, C. (2000). *Enseñar y aprender la democracia*. Madrid: Síntesis.

Allen, M., & Brewer, P. R. (2010). *Saturday night live goes to high school: Conducting and advising a political science fair project*. *PS - Political Science and Politics*, 43(4), 767-771.

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

Almond, G. A., & Verba, S. (1992). *Cultura política*. In A. Batllé i Rubió (Ed.), *Diez textos básicos de ciencia política* (pp. 171-201). Barcelona: Ariel.

Anduiza, E. (2001). *Actitudes, valores y comportamiento político de los jóvenes españoles y europeos. un estudio comparado*. Madrid: Injuve.

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

- Angrosino, M.V. (2012). Observation-based research. A J. Arthur, M. Waring, R. Coe & L.V. Hedges (Ed.). Research methods & methodologies in education. London: Sage
- Angulo, J. F. (2008). Democracia, educación y participación en las instituciones educativas. Morón, Sevilla: Cooperación Educativa.
- Angvik, M.; Von Borries, B. (1997). Youth and history : a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hamburg : Korber-Stiftung.
- Annenberg Institut for Civics. Students' voices civic program.<http://www.annenbergclassroom.org/>.
- Annette, J. (2008). Community Involvement, Civic Engagement and Service Learning. A J. Arthur, I. Davies & C. Hahn. The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy. Sage: London.
- Anyon, J. (2009). Critical pedagogy is not enough. Social Justice Education, political participation and Politization of Students. A M. e. Apple, The Routledge International Handbook of Critical Education (págs. 389-395). New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1996). El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora. Barcelona: Paidós.
- Apple, M.E et al. (2009) The Routledge International Handbook of Critical Education. New York: Routledge.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. JAIP , 35 (4), 216 - 244.
- Arthur, J.; Davies, I. & Hahn. C. (2008) The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy. Sage: London.
- Arthur, J.; Waring, M.; Coe, R. & Hedges, L.V. (Ed.) (2012). Research methods & methodologies in education. London: Sage.
- Arzaluz, S. (1999). La participación ciudadana en el gobierno local mexicano. Algunas reflexiones teóricas sobre el concepto. Consultable a <http://www.iglom.iteso.mx/HTML/encuentros/congresol/pm4/arzaluz.html> (21/9/10)
- Audigier, F. (2001). Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. A C. Gohier, & S. Laurin (Eds.), La formation fondamentale, un espace à redéfinir. (Outrement (Québec) ed., pp. 141-192) éditions Logiques.
- Baños, J. (2006). Teorías de la democracia: debates actuales. Andamios , 2 (4), 35-58.

- Barcelona. Programa d'actuació municipal de l'àrea d'Acció Social i Ciutadana (document provisional aprovat per la comissió de govern del 16 de gener del 2008).
- Barton, K.C. & Levstik, L. S. (2004). Teaching history for the common good. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum.
- Bealey, F. (2003). Diccionario de Ciencia Política. Madrid: Istmo.
- Beaumont, E. (2011). Promoting political agency, addressing political inequality: A multilevel model of internal political efficacy. *Journal of Politics*, 73(1), 216-231.
- Begley, T. M., & Alker, H. (1982). Anti-busing protest: Attitudes and actions. *Social Psychology Quarterly*, 45(4), 187-197.
- Bendit, R. (2000). "Participación social y política de los jóvenes en países de la Unión Europea". A Balardini, S. *La Participación Social y Política de los Jóvenes en el Horizonte del Nuevo Siglo*. (pp. 19 - 55). Clacso.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la Educación Social. A P. Benejam, & J. Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-UB/Horsori.
- Benton, T., Cleaver, E., Featherstone, G., Kerr, D., Lopes, J. & Whitby, K. (2008) *Citizenship Education Longitudinal Study (CELS): Sixth Annual Report. Young People's Civic Participation In and Beyond School: Attitudes, Intentions and Influences (DCSF Research Report 052)*. London: DCSF. Consultable online a <http://www.nfer.ac.uk/publications/cee01> (06/09/2012).
- Bergman, M.M. (2008) Introduction: Whither Mixed Methods? In M. M. Bergman. *Advances in Mixed Methods Research. Theories and Applications*. London: Sage.
- Berlanga, J. (2009). El sentit del deure i de la responsabilitat a l'ensenyament secundari: Una qüestió pendent? Unpublished Treball de Recerca, Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials. UAB.
- Berniker, E. & McNabb, D. E. (2006). Dialectical Inquiry: A Structured Qualitative Research Method. *The Qualitative Report*, 11 (4), 643-664.
- Biesta, G. (2007). Education and the Democratic Person: Towards a Political Conception of Democratic Education. *Teachers College Record*, 109(3), 740-769.
- Biesta, G. (2012). Mixed methods. In J. Arthur, M. Waring, R. Coe & L.V. Hedges (Ed.). *Research methods & methodologies in education*. London: Sage.
- Billig, S., Root, S., & Jesse, D. (2005). The impact of participation in service-learning on high school students' civic engagement. CIRCLE working paper 33 Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE). University of Maryland, School of Public Policy, 2101 Van Munching

Hall, College Park, MD 20742. Tel: 301-405-2790; Web site: <http://www.civicyouth.org>.

Blais, A. (2000). To vote or not to vote: The merits and limits of rational choice theory. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Blankenship, G. (1990). Classroom climate, global knowledge, global attitudes, political attitudes. *Theory and Research in Social Education*, 28(4), 363-386.

Bobbio, N. & Matteucci, N. (1976). *Diccionario de política*. Madrid: Siglo XXI.

Bogdanor, V. (1991). *Enciclopedia de las instituciones políticas*. Madrid: Alianza.

Boggs, C. (1976). *Gramsci's Marxism*. London: Pluto Press.

Boixader, A. (2005). Las ideas políticas de los jóvenes. *Íber. Didáctica De Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.*, 4

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

Borón, A. (2006). Teoría política marxista o teoría marxista de la política. A A. Borón, J. Amadeo, & S. González, *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*. (p. 175-190.). Buenos Aires: Clacso.

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

Brussino, S., Rabbia, H. H., & Sorribas, P. (2009). Sociocognitive profiles of the political participation of youth. [Perfiles Sociocognitivos de la Participación Política de los Jóvenes] *Revista Interamericana De psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 279-287.

Caínzos, M. & Voces, C. (2010). Class Inequalities in Political Participation and the 'Death of Class' Debate. *International Sociology*, 25 (3), 383-418.

Campbell, A., Gurin, G., & Miller, W. E. (1971). *The voter decides*. Westport: Greenwood Press.

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

Cano, J. (2011). Les audiències públiques als nois i noies de Barcelona. *Infància. Bulletí Dels Professionals De La Infància i l'Adolescència*, 52.

- Carpini, M. X. D. (2000). Gen.com: Youth, civic engagement, and the new information environment. *Political Communication*, 17(4), 341.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Madrid: Edelvives.
- Carretero, M. & Voss, J.F. (1994). *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Casas, M. & Botella, J. (2003). *La democracia y sus retos en el siglo XXI. Elementos para la formación democrática de los jóvenes*. Barcelona: Praxis.
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la Sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Castro, R. (2000). *Temas clave de Ciencia Política*. Capellades: Ediciones Gestión.
- Catalunya. Decret 129/2007, De 5 De Juny, Pel Qual s'aproven Els Estatuts De l'Agència Catalana De La Joventut. 19402 (2007).
- Catalunya. Decret 142/2007, De 26 De Juny, Pel Qual s'estableix l'ordenació Dels Ensenyaments De l'educació Primària, (2007).
- Catalunya. Decret 143/2007, De 26 De Juny, Pel Qual s'estableix l'ordenació Dels Ensenyaments De l'educació Secundària Obligatòria (2007).
- Catalunya. Decret 75/1996, De 5 De Març, Pel Qual s'estableix l'ordenació Dels Crèdits Variables De l'educació Secundària Obligatòria, (1996).
- Catalunya. Decret 95/1992, De 28 d'abril, Pel Qual s'estableix l'ordenació Curricular De l'educació Primària, (1992).
- Catalunya. Decret 96/1992, De 28 d'abril, Pel Qual s'estableix l'ordenació Curricular De l'educació Secundària Obligatòria, (1992).
- Catalunya. Estatut d'Autonomia de Catalunya. Aprovat el 18 de juny del 2006.
- Catalunya. Llei 6/2006 de 26 de maig de creació de l'Agència Catalana de la Joventut. Publicada al DOGC, 4651 del 9 de juny del 2006.
- Center for Civic Education. (2004). Voting and political participation of we the people: The citizen and the constitution alumni in the 2004 election. Consultable online a <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?acco=ED491053> (7/9/2012).
- Center for Civic Education. (2007). *Project citizen*.
- Center for Civic Education. (2009). *We the people: The citizen & the constituion*
- Chadwick, D. (2008). *Belonging and participating in society*. Wellington: Ministry of Education by Learning Media Limited.

- Chamberlin, C. (1991). Citizenship as the goal of social studies: Passive knower or active doer? *Canadian Social Studies*, 26(1), 23-26.
- Cherryholmes, C. H. (1980). Social knowledge and citizenship education: Two views of truth and criticism. *Curriculum Inquiry*, 10, 115-141.
- Cherryholmes, C. H. (1991). Critical research and social studies education. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 41-55). New York: MacMillan.
- Chomsky, N. (2001). *El miedo a la democracia*. Barcelona: Crítica.
- Claes, E., & Quintelier, E. (2009). Newspapers in education: A critical inquiry into the effects of using newspapers as teaching agents. *Educational Research*, 51(3), 341-363.
- Claes, E., Hooghe, M., & Stolle, D. (2009). The political socialization of adolescents in Canada: Differential effects of civic education on visible minorities. *Canadian Journal of Political Science*, 42(3), 613-636.
- Clough, N., & Holden, C. (2002). *Education for citizenship: Ideas into action. A practical guide for teachers of pupils aged 7-14*. London: Routledge/Falmer.
- Cohen, A., Vigoda, E., & Samorly, A. (2001). Analysis of the mediating effect of personal-psychological variables on the relationship between socioeconomic status and political participation: A structural equations framework. *Political Psychology*, 22(4), 727-757.
- Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Comas, D. (2007). *Las políticas de juventud en la España democrática*. Madrid: INJUVE.
- Comas, D. (2010). *Los presupuestos participativos y las políticas de juventud: Un estudio de caso sobre la cultura de la participación social en España*. Madrid: INJUVE.
- Conrad, D. & Hedin, D. (1987). *Youth Service. A Guidebook for Developing and Operating Effective Programs*. Washington, DC: Independent Sector.
- Consejo de la Juventud de España. Ley 18/1983, de 16 de noviembre, de creación del Organismo Autónomo Consejo de la Juventud de España.
- Consejo de la Juventud de España. (2001). *Guía didáctica de educación para la participación*. Madrid: CJE.
- Constitutional Right Foundation Chicago. *Deliberating democracy*. <http://www.crf-usa.org/online-lessons/>

- Cornbleth, C. (1982). Citizenship education. A E. Mitzel, *Encyclopedia of educational research* (p. 259-265). Nueva Cork: Macmillan.
- Cornett, W., Dziuban, C. D., & Abisellan, E. (2002). Civic education project in Hungary: A CIVITAS partnership with Florida, Texas, and Mississippi. *International Journal of Social Education*, 17(2), 69-86.
- Craig, S. C., & Maggiotto, M. A. (1981). Political discontent and political action. *Journal of Politics*, 43(2), 514-522.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J.W. & Tashakkori, A. (2007). Differing perspectives on mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (4), 303-308.
- Cunill, N. (1991). La participación ciudadana. Dilemas y perspectivas para la democratización de los estados latinoamericanos. Centro latinoamericano de Administración para el desarrollo.
- Dahlgren, P. (2003). Reconfiguring Civic Culture in the New Media Milieu. En J. Corner, & D. Pels, *Media and Political Style: Essays on Representation and Civic Culture* (págs. 151-170). London: Sage.
- Davies, I., & Evans, M. (2002). Encouraging active citizenship. *Educational Review*, 54(1), 69-78.
- Deseco. (2005). La definición y selección de competencias clave. resumen ejecutivo.OCDE. Consultable online a <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf> (7/9/2012).
- Civics Education group. Discovering democracy australia. <http://www1.curriculum.edu.au/ddunits/units/ms6done-glance.htm> (7/9/2012).
- Downs, A. (1957). *An economic theory of democracy*. New York: Harper and Row.
- Duncan Mitchell, G. (1983). *Diccionari de sociología*. Barcelona: Grijalbo.
- Eagles, M., & Davidson, R. (2001). Civic education, political socialization, and political mobilization: Can "kids voting, USA" diminish inequalities in voter participation? *Journal of Geography*, 100(6), 233-242.
- Easton, D. & Dennis, J. (1967). The child's acquisition of regime norms: Political efficacy. *American Political Science Review*, 61(1), 25-38.

Ehman, L. H. (1977). Social studies instructional factors causing change in high school students' socio-political attitudes over a two-year period. New York: Document presentat a l'Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Ehman, L. H. (1980). The american school in the political socialization process. *Review of Educational Research*, 50, 99-119.

Espace citoyen. Le vote, la démocratie et moi. <http://www.espace-citoyen.be/dossiers/4/> (7/9/2012).

Espanya. Constitució Espanyola. Aprovada el 6 de desembre del 1978.

Espanya. Ley Orgánica 1/1990 De 3 De Octubre De 1990, De Ordenación General Del Sistema Educativo, (1990).

Espanya. Ley Órganica 2/2006, De 3 De Mayo, De Educación, (2006).

Espanya. Orden De 29 De Noviembre De 1976 Por La Que Se Establecen Nuevos Contenidos En, Las Orientaciones Pedagógicas Del Area Social En La Segunda Etapa De La Educación General Básica. (1976).

Espanya. Orden De 6 De Octubre De 1978 Sobre Nuevos Contenidos En Las Orientaciones Pedagógicas Del Área Social, En La Segunda Etapa De La Educación General Básica, (1978).

Espanya. Orden ECI/2211/2007, De 12 De Julio, Por La Que Se Establece El Currículo y Se Regula La Ordenación De La Educación Primaria (2007).

Espanya. Orden ECI/2220/2007, De 12 De Julio, Por La Que Se Establece El Currículo y Se Regula La Ordenación De La Educación Secundaria Obligatoria, (2007).

Espanya. Real Decreto 1006/1991, De 14 De Junio, Por El Que Se Establecen Las Enseñanzas Mínimas Correspondientes a La Educación Primaria, (1991).

Espanya. Real Decreto 1007/1991, De 14 De Junio, Por El Que Se Establecen Las Enseñanzas Mínimas Correspondientes a La Educación Secundaria Obligatoria, (1991).

Espanya. Real Decreto 115/2004, De 23 De Enero, Por El Que Se Establece El Currículo De La Educación Primaria, (2004).

Espanya. Real Decreto 116/2004, De 23 De Enero, Por El Que Se Desarrolla La Ordenación y Se Establece El Currículo De La Educación Secundaria Obligatoria, (2004).

Espanya. Real Decreto 1344/1991, De 6 De Septiembre, Por El Que Se Establece El Currículo De La Educación Primaria, (1991).

- Espanya. Real Decreto 1345/1991, De 6 De Septiembre, Por El Que Se Establece El Currículo De La Educación Secundaria Obligatoria, (1991).
- Espanya. Real Decreto 1513/2006, De 7 De Diciembre, Por El Que Se Establecen Las Enseñanzas Mínimas De La Educación Primaria, (2006).
- Espanya. Real Decreto 1631/2006, De 29 De Diciembre, Por El Que Se Establecen Las Enseñanzas Mínimas De La Educación Secundaria Obligatoria (2006).
- Espanya. Real Decreto 3087/1982, De 12 De Noviembre, Por El Que Se Fijan Las Enseñanzas Mínimas Para El Ciclo Superior De Educación General Básica, (1982).
- Espanya. Real Decreto 486 /2005, De 4 De Mayo, Por El Que Se Aprueba El Estatuto Del Organismo Autónomo Instituto De La Juventud. (11/05/2005).
- Espanya. Real Decreto 830/2003, De 27 De Junio, Por El Que Se Establecen Las Enseñanzas Comunes De La Educación Primaria, (2003).
- Espanya. Real Decreto 831/2003, De 27 De Junio, Por El Que Se Estable La Ordenación General y Las Enseñanzas Comunes De La Educación Obligatoria, (2003).
- Europa. Recomendación 2002 (12) del Comité de Ministros de los Estados Miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática.
- Evans, R. W., Newmann, F. M., & Saxe, D. W. (1996). Defining issues-centered education. A R. W. Evans, & D. W. Saxe (Eds.), Handbook on teaching social issues. Washington D.C.: NCSS.
- Evans, R. W., & Saxe, D. W. (Eds.). (1996). Handbook on teaching social issues. Washington D.C.: NCSS.
- Fairclough, N. (2009). A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. A R. Wodak & M. Meyer (Ed.) Methods of Critical Discourse Analysis. Los Angeles: Sage.
- Feertchak, H. (2003). Young people, citizenship and politics in Europe today. London: Trentham Books .
- Feldman, L., Pasek, J., Romer, D., & Jamieson, K. H. (2007). Identifying best practices in civic education: Lessons from the student voices program. American Journal of Education, 114(1), 75-100.
- Ferrare, J. J. (2009). Can critical education research be “quantitative”? A M.W. Apple, W. Au & L.A. Gandin. The Routledge International handbook of critical education. New York: Routledge.
- Ferrater Mora, J. (1981). Diccionario de filosofía. Madrid: Alianza.
- Fien, J. (1992) Geografía, sociedad y vida cotidiana. Documents d’anàlisi geogràfica, 21, 73-90.

- Fischman, G., & Hass, E. (2012). Beyond Idealized Citizenship Education: Embodied Cognition, Metaphors, and Democracy. *Review of Research in Education*, 36, 169-196.
- Forrest, A. L., & Weseley, A. J. (2007). To vote or not to vote? an exploration of the factors contributing to the political efficacy and intent to vote of high school students. *Journal of Social Studies Research*, 31(1), 3-11.
- Foundation Roy Badouin. (2008). La démocratie. Consultable online a http://www.institut-eco-pedagogie.be/spip/IMG/pdf/C1_Democratie.pdf (7/9/2012).
- Frazer, E. (1999). *The problems of Communitarian Politics. Unity and Conflict*. New York: Oxford University Press.
- Fukuyama, F. (1995). Social Capital and the Global Economy. *Foreign Affairs*, 74 (5), 89-103.
- Furco, A. (1994). A conceptual framework for the institutionalization of youth service programs in primary and secondary education. *Journal of Adolescence*, 17(4), 395-409.
- Galichet, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. París: Antropos.
- Gallatin, J. (1980). Political thinking in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of political psychology*. New York: Wiley.
- Galli, I. & Fasanelli, R. (2005). L'analyse longitudinale des représentations sociales de l'Etat et de la démocratie en Italie. *Les Cahiers de psychologie politique*, 6.
- García Pérez, F., & de Alba Fernández, N. (2009). Educar para la Participación Ciudadana. Análisis de las Dificultades del Profesorado a Partir de la Experiencia del Programa Parlamento Joven. A VVAA, *L'educazione Alla Cittadinanza Europea e la Formazione Degli Insegnanti, un Progetto Educativo Per la "Strategia di Lisbona"*. (Vol. 1, págs. 515-521). Bologna: Patrón Editore.
- Garía Perez, F., & de Alba Fernández, N. (2012). La educación para la participación ciudadana entre dos polos: el simulacro escolar y el compromiso social. A N. De Alba, F. García, & A. Santisteban, *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol. 1, págs. 297-306). Sevilla: Díada Editora.
- Garzaro, R. (1987). *Diccionario de Política*. Salamanca: Cervantes.
- García, G., & Martín, I. (2010). La participación política de los jóvenes españoles en perspectiva comparada. In M. Torcal (Ed.), *La ciudadanía europea en el siglo XXI. estudio comparado de sus actitudes, opinión pública y comportamiento político*. Madrid: CIS.

Gastil, J., & Dillard, J. P. (1999). The aims, methods, and effects of deliberative civic education through the national issues forums. *Communication Education*, 48(3), X-192.

Gerin-Grataloup, A. M., & Tutiaux-Guillon, N. (2001). La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986. essai d'analyse. *Perspectives Documentaires En Education*, 53, 5-11.

Giroux, H. A. & Penna, A. (1979). Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 7(1), 21-42.

Giroux, H. A. (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Popular.

Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época*. México D.F.: Siglo XXI

Gollob, R., Krapf, P., & Weidinger, W. (2010). *Taking part in democracy*. Strasbourg: Council of Europe.

González Balletbò, I. (2007). *Participació, política i joves. una aproximació a les pràctiques polítiques, la participació social i l'afecció política de la joventut catalana*. Barcelona: Departament d'acció social i ciutadana. Secretaria de Joventut

González Monfort, N. ; Henríquez, R. & Pagès, J. (2007) "Le développement de compétences de pensée historique chez des élèves immigrants au moyen de l'histoire de la Catalogne". A: Colloque annuel international des didactiques de la géographie et de l'histoire «Théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire : la question des références pour la recherche et pour la formation». Valenciennes: Centre IUFM de Valenciennes-Université de Lille.

González Monfort, N. & Santisteban, A. (2011). *Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas*. *Aula de innovación educativa*, 198, 41-47.

González Valencia, G. (2012a). *La participación en la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Una investigación sobre las representaciones sociales del profesorado*. A N. de Alba, F. García, & A. Santisteban, *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol. 2, págs. 233-240). Sevilla: Díada Editora.

González Valencia, G. (2012b). *La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia: representaciones sociales y prácticas de enseñanza*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Gramsci, A. (1985). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Hogar del libro.

- Greenberg, E. S. (1986). *Workplace Democracy. The political effects of participation*. New York: Cornell.
- Gurr, R. (1970). *Why men rebel*. Princeton: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.
- Hadjar, A., & Beck, M. (2010). Who does not participate in elections in Europe and why is this? *European Societies*, 12(4), 521-542.
- Haeberli, P. & Audigier, F. (2009). "Participación y educación para la ciudadanía: el ejemplo de los consejos de clase". *Investigación en la escuela*, 68, 25-38.
- Hahn, C. L. (1991). Controversial issues in social studies. A Shaver, R, J. Y. (ed.): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York: Macmillan, pp. 470-480.
- Hahn, C. L. (1998). *Becoming political. comparative perspectives on citizenship education*. New York: State University of New York Press.
- Hartry, A., & Porter, K. (2004). "We the people" curriculum: Results of pilot test. A report to the center for civic education. Calabasas, CA: Center for Civic Education.
- Harwood, A. M. (1991). The difference between "democracy sucks" and "I may become a politician": Views from three high school civics classes. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 3-7, 1991). Consultable online a <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accn=ED341604> (7/9/20120).
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía: una breve historia*. Madrid: Alianza.
- Held, D. (1992). *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza.
- Held, D. (1997). *La democracia y el orden global, del Estado moderno al gobierno cosmopolita*. Madrid: Paidós.
- Henríquez, R. & Pagès, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 7, 63-84.
- Herman, E. S. & Chomsky, N. (1988). *Manufacturing consent : the political economy of the mass media*. New York: Pantheon Books.
- Hernández, A., Escayola, E., Lloret, A., & Pagès, J. (2004). *Comunidad transnacional de aprendizaje sobre ciudadanía europea activa de los y las jóvenes: Nuevo enfoque pedagógico*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Institut d'Educació.

- Hernández Mahecha, S. (2009). La política democrática radical como un proyecto político. *Légein*, 9, 61 - 82.
- Hess, D. (2008). *Controversial Issues and Democratic Discourse*. In Levstik, L. S., & Tyson, C. A. (2008). *Handbook of research in social studies education*. New York; London: Routledge.
- Hess, R. D., & Torney, J. V. (1967). *The development of political attitudes in children*. Chicago: Aldine.
- Hofstetter, C. R., Zuniga, S., & Dozier, D. M. (2001). Media self-efficacy: Validation of a new concept. *Mass Communication & Society*, 4(1), 61-76.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Madrid: Paidós.
- Hursh, D. W., & Ross, E. W. (2000). *Democratic social education: Social studies for social change*. A D. W. Hursh, & E. W. Ross (Eds.), *Democratic social education. social studies for social change*. (pp. 1). New York: Falmer Press.
- Hurworth, R. (2012). *Techniques to assist with interviewing*. A J. Arthur, M. Waring, R. Coe & L.V. Hedges (Ed.). *Research methods & methodologies in education*. London: Sage
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization. cultural, economic and political change in 43 societies*. Princeton: Princeton University Press.
- INJUVE (2005). *Estatus del Instituto Nacional de Juventud*. Publicats al BOE, 112 del 11 de maig.
- INJUVE. (2005). *Participación y Cultura Política. Sondeo de opinión y situación de la gente joven (2ª encuesta del 2005): Consultable el 25/08/09 a <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.descargas.action?type=1549947314>*
- Instituto Peruano de Educación en Derechos humanos y la paz. (1997). *Construyendo democracia*. Lima: Instituto Peruano de Educación en Derechos humanos y la paz.
- Intermón Oxfam. *La democracia más allá de las urnas*.<http://www.intermonoxfam.org/es/page.asp?id=1150>
- Jacott, L., & Carretero, M. (1993). *La comprensión de los agentes históricos en el "descubrimiento" ("encuentro con") de América*. *Substratum*, 1(2), 21-36.
- Jennings, M. K., & Niemi, R. (1971). *The political character of adolescence*. Princeton: Princeton University Press
- Jonhson R.B., Onwuegbuzie, A.J. & Turner, L.A. (2007). *Towards a definition of mixed methods research*. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Jones, R. (1975). *Student political involvement and attitude change*. *Teaching Political Science*, 2(3), 256.

- Kahne, J. & Westheimer, J. (2000). Collective action, collective reflection: Preparing teachers for collective school leadership. *Journal of Teacher Education*, 51 (5), 372-383.
- Kahne, J. & Westheimer, J. (2003). Teaching Democracy: What Schools Need to Do. *Phi Delta Kappan*, 85(1). Pp. 34-40, 57-66.
- Kahne, J., & Westheimer, J. (2006). The limits of political efficacy: Educating citizens for a democratic society. *PS: Political Science and Politics*, 39(2), 289-296.
- Kelly, C., & Kelly, J. (1994). Who gets involved in collective action?: Social psychological determinants of individual participation in trade unions. *Human Relations*, 47(1), 63-88.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1990). *The action research planner*. Australia: Deakin University.
- Kerr, D. (2004). Changing the Political Culture: Reviewing the Progress of the Citizenship Education Initiative in England. Paper presented at the American Educational Research Association. San Diego (EUA), Abril, 12-16, 2004.
- Kerr, D., Lopes, J., Nelson, J., White, K., Cleaver, E., & Benton, T. (2007). Vision versus Pragmatism: Citizenship in the Secondary School Curriculum in England. *Citizenship Education Longitudinal Study. Fifth Annual Report*. London: DfES.
- Kerr, D.; McCarthy, S. & Smith, A. (2002). Citizenship education in England, Ireland and Northern Ireland. *European Journal of Education*, 37 (2), 179-191.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. L. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. A. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 138-157). Thousand Oaks, CA: Sage
- Langton, K. P., & Karns, D. A. (1969). The relative influence of the family, peer group, and school in the development of political efficacy. *Western Political Quarterly*, 22(4), 813-836.
- Lau, R. R. (2003). Models of decision-making. A. A. Sears, L. Huddy & R. Jervis (Eds.), *Oxford handbook of political psychology* (pp. 19). New York: Oxford.
- Leenders, H., Veugelers, W., & De Kat, E. (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in the Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 155-170.
- Levstik, L. S., & Tyson, C. A. (2008). *Handbook of research in social studies education*. New York; London: Routledge.
- Levy, B.L. (2011). Fostering Cautious Political Efficacy Through Civic Advocacy Projects: A Mixed Methods Case Study of an Innovative High School Class. *Theory and Research in Social Education*, 39(2), 238-277.

- Liou, S. (2003). The effect of "we the people... project citizen" on the civic skills and dispositions of taiwanese adolescent students. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (84th, Chicago, IL, April 21-25, 2003). Consultable online a <http://20.132.48.254/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED478823> (7/9/2012).
- Llewellyn, K. R., Cook, S. A., & Molina, A. (2010). Civic learning: Moving from the apolitical to the socially just. *Journal of Curriculum Studies*, 42(6), 791-812.
- Long, S., & Long, R. (1975). Controversy in the classroom. student viewpoint and educational outcome. *Teaching Political Science*, 2(3), 275.
- Lopes, J., Benton, T., & Cleaver, E. (2009). Young people's intended civic and political participation: Does education matter? *Journal of Youth Studies*, 12(1), 1-20.
- McLaren, P. & Huerta-Charles, L. 2010. El cambio educativo, el capitalismo global y la pedagogía crítica revolucionaria, *Revista mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 15 (47), 1124-1130. Consultable online a <http://www.petermclaren.org/pdf/mexicanjournal.pdf> (06/09/2012)
- Macpherson, C. B. (1997). *La democracia liberal y su época*. Madrid: Alianza Editorial.
- Magioglou, T. (2000). Social Representation of Democracy: Ideal versus Reality. A qualitative study with young people in Greece. Consultable online a http://www.lse.ac.uk/collections/hellenicObservatory//pdf/1st_Symposium/Magioglou.pdf (10/9/2012).
- Magre, J., & Martínez, E. (1996). La cultura política. In M. Caminal Badia (Ed.), *Manual de ciencia política* (pp. 263). Madrid: Tecnos.
- Mannarini, T., Legittimo, M., & Taló, C. (2008). "Determinants of social and political participation among youth. A preliminary study". *Psicología Política*, 36, 95 - 117.
- Martín Cortés, I. (2006). *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Martin, L.A. & Chiodo, J.J. (2007). Good Citizenship: What Students in Rural Schools Have To Say About It. *Theory and Research in Social Education*, 35(1), 112-134.
- Martínez, J. (2003). *Ciudadanía, poder i educació*. Barcelona: Graó.
- Marx, K. (1992). *Early Writings*. London: Pinguin books.
- Marx, K. (2009). *La cuestión judía*. Buenos Aires: Nuestra América.

- McCulloch, G. (2012). *Documentary methods*. A J. Arthur, M. Waring, R. Coe & L.V. Hedges (Ed.). *Research methods & methodologies in education*. London: Sage
- McDevitt, M., & Kiouisis, S. (2004). *Education for deliberative democracy: The long-term influence of kids voting USA*. CIRCLE working paper 22 Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE). Consultable online a <http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP22McDevitt.pdf> (7/9/2012).
- McIntosh, H., Berman, S. H., & Youniss, J. (2007). *An interim report of the evaluation of a comprehensive high school civic engagement intervention in hudson, MA*. CIRCLE working paper 58 Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE). Consultable online a <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED498889> (7/9/2012).
- Mejías, E. (2006). *Jóvenes y política (FAD)*. Madrid: Injuve.
- Merino, M. (2003). *La participación ciudadana en la democracia*. México: IFE.
- Metz, E., McLellan, J., & Youniss, J. (2003). *Types of voluntary service and adolescents' civic development*. *Journal of Adolescent Research*, 18, 188.
- Miegel, F., & Olsson, T. (2012). *Civic Passion: A Cultural Approach to the "Political"*. *Television & New Media*, 20 (10), 1-15.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *An expanded Sourcebook qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Miller, A. H., Goldenberg, E. N., & Erbring, L. (1979). *Type-set politics: Impact of newspapers on public confidence*. *The American Political Science Review*, 73(1), pp. 67-84.
- Miller, J. D. (1985). *Effective participation: A standard for social science education*. Paper presented at the Annual Meeting of the Social Science Education Consortium (Racine, WI, June 5-7, 1985). Consultable online a <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED265083> (7/9/2012).
- Ministeri d'Educació de Dinamarca (2006). *Learning democracy*. Consultable online a <http://pub.uvm.dk/2008/learningdemocracy/hel.html> (7/9/2012).
- Molina, I. (2001). *Conceptos fundamentales de Ciencia Política*. Madrid: Alianza.
- Moon, D. (1992). *The determinants of turnout in presidential elections: An integrative model accounting for information*. *Political Behavior*, 14(2), 123-140.
- Moore, S., Lare, J., & Wagner, K. (1985). *The child's political world: A longitudinal perspective*. New York: Praeger.

- Morales, L. (2005). ¿Existe una crisis participativa? la evolución de la participación política y el asociacionismo en España. *Revista Española De Ciencia Política*, 13, 51-87.
- Morales Lozano, J., Puig Gutiérrez, M., & Domene Martos, S. (2012). La formación social y cívica: una mirada al profesorado andaluz. A N. de Alba, F. García, & A. Santisteban, *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol. 2, págs. 261-272). Sevilla: Díada Editora.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Mouffe, C., & Holdengräber, P. (1989). Radical democracy: Modern or postmodern? *Social Text*, (21, Universal Abandon? The Politics of Postmodernism), 31-45.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- Mougnotte, A. (1999). *Pour une éducation au politique. en collège et lycée*. París: L'Harmattan.
- Muller, E. (1979). *Aggressive political participation*. Princeton, NJ.: Princeton University Press.
- Muñoz Labraña, C. (2012). El desarrollo de habilidades ciudadanas en la escuela. ¿Una educación para participar como gobernado o gobernante? A N. De Alba, F. García, & A. Santisteban, *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol. 1, págs. 381-389). Sevilla: Díada Editora.
- Muñoz Reyes, E. (2012). El movimiento estudiantil chileno para poner fin al lucro en la educación: una experiencia de participación ciudadana. A N. De Alba, F. García, & A. Santisteban, *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol. 2, págs. 177 - 186). Sevilla: Díada Editora.
- Newmann, F. M., & Rutter, R. A. (1983). *The effects of high school community service programs on students' social development. final report*. Consultable online a <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED240043> (7/9/2012).
- Ng, S. W. (2009). Transformation of students into active and participatory citizens: An exploratory study in Hong Kong. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(3), 181-196.
- Nie, N. H., Junn, J., & Stehlik-Barry, K. (1996). *Education and democratic citizenship in America*. Chicago: University of Chicago Press.

- Niemi, N.S. & Niemi, R.G. (2007). Partisanship, Participation, and Political Trust as Taught (or Not) in High School History and Government Classes. *Theory and Research in Social Education*, 35(1), 32-61.
- Niemi, R. G., Hepburn, M. A., & Chapman, C. (2000). Community service by high school students: A cure for civic ills? *Political Behavior*, 22(1), 45-69.
- Nohlen, D. (2006). *Diccionario de Ciencia Política*. México: Porrúa.
- Norris, P. (2002). *Democratic Phoenix: Reinventing Political Activism*. New York: Cambridge University Press.
- Novella, A. M. (2005). La participació social de la infància a la ciutat: Estudi sobre l'experiència de l'ajuntament de Sant Feliu de Llobregat. Unpublished Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona. Departament de Teoria i Història de l'Educació.
- Ødegård, G., & Berglund, F. (2008). Political participation in late modernity among norwegian youth: An individual choice or a statement of social class? *Journal of Youth Studies*, 11(6), 593.
- Oeftering, T. et al. (2006). *Democratic Life a Principle in Society and Politics*. Stuttgart: Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg. Consultable online a www.politikundunterricht.de/2_3_06/demokratie.htm.(7/9/2012).
- Ochilov, O. (2003). Education and democratic citizenship in changing workd. In D. O. Sears, L. Huddy & R. Jervis (Eds.), *Oxford handbook of political psychology* (). New York: Oxford
- Oller, M. & Pagès, J. (2007). La visión de los adolescentes sobre el derecho, la justicia y la ley. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 53, 73-85.
- Oraison, M. (2008). "Participación, escuela y ciudadanía: perspectiva crítica y praxis política". *Investigación Educativa*, 68, 39 - 50.
- Organització de les Nacions Unides. (1948). *Declaració Universal dels Drets Humans*.
- Organització de les Nacions Unides. (1959). *Convenció sobre els Drets dels Infants*. Aprovada el 20 de novembre del 1959.
- Osborne, K., & Seymour, J. (1988). Political education in upper elementary school. *International Journal of Social Education*, 3(2), 63-77.
- O'Shea, K. (2003). *Glosario de términos de la educación para la ciudadanía democrática*. Consultable el 2/01/10 a <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article579>.

- Pagès, J. (1997). Las líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. A P. Benejam, & J. Pagès, Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona: ICE-UB/Horsori
- Pagès, J. & Santisteban, A. (1994), Participació i democràcia. In VVAA, Els conflictes bèl·lics. La interculturalitat. Democràcia i participació. Senderi. Quaderns d'educació ètica. Barcelona: EUMO Editorial.
- Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia , 44, 45-55.
- Pagès, J. & Oller, M. (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley d eun grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 6, 3-19.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. Íber. Didáctica de las ciencias sociales, la geografía y la historia 64, 8-18
- Paige, J. M. (1971). Political orientation and riot participation. *American Sociological Review*, 36(5), 810.
- Papanastasiou, C., & Koutselini, M. (2003). Developmental model of democratic values and attitudes toward social actions. *International Journal of Educational Research*, 39(6), 539-549.
- Parker, W.C. (2008). Knowing and doing in democratic citizenship education. A Levstik, L. S., & Tyson, C. A. (2008). Handbook of research in social studies education. New York; London: Routledge.
- Pasek, J., Feldman, L., Romer, D., & Jamieson, K. H. (2008). Schools as incubators of democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education. *Applied Developmental Science*, 12(1), 26-37.
- Passe, J., & Evans, R. W. (1996). Discussion methods in a issues-centered curriculum. A R. W. Evans, & D. W. Saxe (Eds.), Handbook on teaching social issues (pp. 81). Washington D.C.: NCSS.
- Pateman, C. (1989). The Civic Culture. A philosophic critique. In Almond, G. A., & Verba, S. The civic culture revisited. Newbury Park: Sage.
- Patrick, J. J. (2002). Essential elements of education for democracy. Paper presented at the Conference on Social Education in a Democracy (Riga, Latvia, December 5, 2002). Consultable online a <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED472002> (7/9/2012).

Patrick, J. J. (2003). Political socialization of youth: Reconsiderations of research on the civic development of elementary and secondary school students in the united states and abroad. Presentation of the Annual Meeting of the National Council for Social Studies (San Antonio, nov., 16-19, 2000).

Patrick, J. J., Vontz, T. S., & Metcalf, K. K. (2002-2003). Learning democracy through project citizen in lithuania, latvia and indiana. *The International Journal of Social Education*, 17(2)

Pattie, C. J., Seyd, P., & Whiteley, P. (2004). *Citizenship in britain: values, participation and democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Peces-Barba, G. (2007). *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*. Madrid: Espasa.

Percheron, A. (1974). *L'univers politique des enfants*. Paris: Presses de la fondation des sciences politiques.

Percheron A. (1985). La socialisation politique. Défense et illustration, in Grawitz M. & Leca J., *Traité de science politique*. Paris: Presses Universitaires de France, 3, 165-235.

Percheron, A. (1993). *La socialisation politique, recueil de textes*. Paris: A. Collin.

Pineda Alfonso, J. (2012). Educar para una ciudadanía democrática y participativa: una investigación con un grupo de 4º de ESO. A N. De Alba, F. García, & A. Santisteban, *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol. 1, págs. 511-520). Sevilla: Díada Editora.

Pinkleton, B. E., & Austin, E. W. (2001). Individual motivations, perceived media importance, and political disaffection. *Political Communication*, 18(3), 321.

Popkewitz, T. S. (1977). The latent values of the discipline-centered curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 5(1), 41-60.

Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori

Pousa Castelo, M. (2012). La participación ciudadana y el contexto internacional: una aproximación desde la enseñanza de la historia. A N. De Alba, F. García, & A. Santisteban, *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol. 1, págs. 211-219). Sevilla: Díada Editora.

Powell, G. (1982). *Contemporary democracies. Participation, Stability and Violence*. Cambridge: Harvard University Press.

Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. apuntes y tendencias. *história & ensino. revista do laboratorio de ensino de história*. *História & Ensino. Revista do Laboratorio De Ensino De História*, 9

- Putnam, R. D. (2001). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Quigley, C. N., & Bahmueller, C. (1991). *Civitas: A framework for civic education*. Calabasas, CA: NCSS.
- Quinquer, D. (1997). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. In P. Benejam, & J. Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-UB/Horsori.
- Quintelier, E. (2010). The effect of schools on political participation: A multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education*, 25(2), 137-154.
- Rawls, J. (2005). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Roberston, E. (2008). Teacher education in a democratic society. learning and teaching the practices of democratic participation. A M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (). London: Routledge.
- Robino, A. M., & Brenes, R. (2003). *Educación para la vida ciudadana*. San José: Instituto Iberoamericano de Derechos Humanos.
- Rocge, C. (2002). *L'education civique aujourd'hui: dictionnaire encyclopédique*. París: ESF.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2a ed.). Archidona Málaga: Aljibe.
- Rojas, H. (2006). Communication, participation and democracy. [Comunicacion, participacion y democracia] *Universitas Humanistica*, (62), 109-142.
- Romero Morante, J. (2012). ¿Socialización política "programada"? Una aproximación dilemática a la investigación sobre las complejas relaciones entre educación y participación ciudadana. A N. De Alba, F. García, & A. Santisteban, *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol. 1, págs. 257-273). Sevilla: Díada Editora.
- Ross, E. W. (1987). Teacher perspective development: A study of preservice social studies teachers. *Theory and Research in Social Education*, 15(4), 225-243.
- Ross, E. W. (2000). Redrawing the lines: The case against traditional social studies instruction. In D. W. Hursh, & E. W. Ross (Eds.), *Democratic social education. social studies for social change*. (pp. 43). New York: Falmer Press.
- Ross, E.W. & Vinson, K.D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 11, 73-86.
- Rucinam, W. G. (1966). *Relative deprivation and social justice*. London: Routledge, Kegan and Paul.

- Ruiz Morales, J. (2009). Espacios de participación ciudadana: Los presupuestos participativos de Sevilla y derivas educativas. *Investigación En La Escuela*, 68
- Salomon, L. M. (2001). *La sociedad civil global. las dimensiones del sector no lucrativo*. Bilbao: Fundación BBV.
- Sánchez Fontalbo, I. M. (2008). Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. *Revista Iberoamericana De Educacion*, 46(3), 3-25.
- Sant Obiols, E. (2010). Què entenen els joves per participació democràtica? Unpublished Treball de Recerca, Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials. UAB.,
- Santisteban Fernández, A. (2005) Les representacions i l'ensenyament del temps històric. estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les ciències socials. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials). Retrieved from TDX/TDR database.
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2007). *El marco teórico para el desarrollo conceptual de la educación para la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Santisteban, A. & Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Educación y Pedagogía*, 21(53), 15-31.
- Santisteban, A. & Pagès, J. (2009). La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales. A Avila. R. M^a; Borghi, B.; Mattozzi, I. (a cura di): *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la estrategia de Lisboa*. Bologna. Pàtron editore, 101-108
- Schulz, W. (2005). Political efficacy and expected political participation among lower and upper secondary students. A comparative analysis with data from the IEA civic education study. Amsterdam: IEA. Consultable online a http://iccs.acer.edu.au/uploads/File/papers/ECPR2005_SchulzW_EfficacyParticipation.pdf (7/9/2012).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. Amsterdam: IEA
- Schulz, W., Ainley, J., & Fraillon, J. (Eds.) (2011). *ICCS 2009 Technical Report*. Amsterdam: IEA
- Schweisfurth, M., & Davies, L. &. (2002). *Learning Democracy and Citizenship*. Oxford: Symposium books.

- Seligson, R. A. (1980). Trust, efficacy and modes of political participation: A study of costa rica peasants. *British Journal of Political Science*, 10(1), 75-98.
- Semetko, H. A., & Valkenburg, P. M. (1998). The impact of attentiveness on political efficacy: Evidence from a three-year german panel study. *International Journal of Public Opinion Research*, 10(3), 195-210.
- Serrano, J. & Sempere, D. (1999). *La participación juvenil en España*. Barcelona: Fundació Ferrer i Guardia.
- Shaver, J. P. (1991). *Handbook of research on social studies teaching and learning :A project of the national council for the social studies*. New York etc.: MacMillan.
- Sills, D.L. (1975). *Enciclopedia internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aguilar.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 4 (2), 2-9.
- Soule, S. (2001a). "We the people... the citizen and the constitution": Knowledge of and support for democratic institutions and processes by participating students. national finals 2001 Center for Civic Education, 5146 Douglas Fir Road, Calabasas, CA 91302-1467. Tel: 800-350-4223 (Toll Free); Fax: 818-591-9330; e-mail: cce@civiced.org. For full text: <http://www.civiced.org/research.html>.
- Soule, S. (2001b). Will they engage? political knowledge, participation and attitudes of generations X and Y. Calabasas: Center for Civic Education. Consultable online a http://www.civiced.org/papers/research_engage.pdf (06/09/2012).
- Stake, R.E. (1994). Case Studies. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R.E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Suri, K. C. (2006). *Democratic politics*. New Delhi: National Council of Education Research and Training.
- Syvertsen, A. K., Stout, M. D., Flanagan, C. A., & and others. (2009). Using elections as teachable moments: A randomized evaluation of the students voices civic education program. *American Journal of Education*, 116, 33-67.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thornton, S. J. (1991): Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies. A Shaver, R, J. Y. (ed.): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. A Project of the National Council for the Social Studies. New York: Macmillan, 237-248.

Tonucci, F. (1997). *La ciutat dels infants. una manera nova de pensar la ciutat*. Barcelona: Barcanova.

Torney-Purta, J. (1990). Political socialization. In W. T. Callahan Jr. (Ed.), *Citizenship for the 21st century*. Bloomington, IN: Social Studies Development Center, 171-198.

Torney-Purta, J. (1995). Psychological theory as a basis for political socialization research: Individuals' construction of knowledge *Perspectives on Political Science*, 24(1), 23.

Torney-Purta, J., Amadeo, J., & Lehmann, R. (2001). Civic knowledge and engagement at age 14 in 28 countries: Results from the IEA civic education study. ERIC digest ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, 2805 East Tenth Street, Suite 120, Bloomington, IN 47408-2698. Tel: 800-266-3815 (Toll Free); Fax: 812-855-0455; e-mail: ericso@indiana.edu; Web site: <http://ericso.indiana.edu>.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. executive summary*. Amsterdam: IEA.

Torney-Purta, J. & Orozco, L. (2001). *Ciudadanía Y Educación Cívica en 28 Países: Resumen De Los Resultados Del Estudio Comparado De La IEA*. Amsterdam: IEA. Consultable online a http://terpconnect.umd.edu/~jtpurta/exec_summ/ExecutiveSummSpanish.htm (06/09/2012).

Torres, R. (2001). *Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Uruguay: Instituto Fronesis. Punta del Este.

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

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

Tutiaux-Guillon, N. (2003a). L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique. In N. Tutiaux-Guillon, & D. NOURRISSON (Eds.), *Identités, mémoires, conscience historique* (pp. 27-41). Saint-Etienne: Publications de l'Université de Saint-Etienne.

Tutiaux-Guillon, N. (2009). Les questions socialment vives, un défi pour l'histoire et la géographie scolaires? Paper presented at VII Jornades Internacionals de

- recerca en didàctica de les ciències socials. Febrer del 2009, Bellaterra. Consultable online a [http://jornades.uab.cat/dcs/sites/jornades.uab.cat.dcs/files/TUTIAUX%20GUILLO N.pdf](http://jornades.uab.cat/dcs/sites/jornades.uab.cat.dcs/files/TUTIAUX%20GUILLO%20N.pdf) (16/09/2012).
- Unión Europea. Carta dels Drets fonamentals de la Unió Europea. Aprovada el juny del 1999.
- Vallès, J. M. (2004). *Ciencia política :Una introducción* (4ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Valls, N., & Borison, A. (2007). *Joves i Política*. Dins la col·lecció: *Informes Breus*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Verba, S., Nie, N. H., & Kim, J. (1978). *Participacion and political equality. A seven-nation comparison*. Cambridge: Chicago University Press.
- Verba, S., Scholzman, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in american politics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vercellotti, T., & Matto, E. C. (2010). *The classroom-kitchen table connection: The effects of political discussion on youth knowledge and efficacy*. CIRCLE working paper #72Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE). Medford, MA: Tufts University.
- Versfeld, R. (2005). *Service-learning: The essence of the pedagog*. Claremont: New Africa Books.
- VonDoepp, P. (2002). *Liberal visions and actual power in grassroots civil society: Local churches and women's empowerment in rural malawi*. *The Journal of Modern African Studies*, 40(2), 273-301.
- Wade, R. C., & Saxe, D. W. (1996). *Community service-learning in the social studies: Historical roots, empirical evidence, critical issues*. *Theory and Research in Social Education*, 24(4), 331-350
- Wade, R.C. (2008). *Service-Learning*. In Levstik, L. S., & Tyson, C. A. (2008). *Handbook of research in social studies education*. New York; London: Routledge.
- Wald, K. D., & Lupfer, M. B. (1978). *The presidential debate as a civics lesson*. *The Public Opinion Quarterly*, 42(3), 342-353.
- Wells, S. D., & Dudash, E. A. (2007). *Wha'd'ya know? examining young voters' political information and efficacy in the 2004 election*. *American Behavioral Scientist*, 50(9), 1280.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (1998). *Education for action: Preparing youth for participatory democracy*. A W. Ayers and T. Quinn (Eds.), *Teaching for social justice: A democracy and education reader*. New York: New Press and Teachers College Press.

- Westheimer, J., & Kahne, J. (2002). Educating the good citizen. The politics of school-based civic education programs. Paper to be presented at the annual meeting of the American Political Science Association (APSA). Boston.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2003). Reconnecting Education to Democracy: Democratic Dialogues. *Phi Delta Kappan*. 85(1), 9-14.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004a). What kind of citizen? the politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237 – 269.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004b). *Educating the "Good" Citizen: The Politics of Teaching Democracy*. *PS: Political Science and Politics* 37(2).
- White, E. S. (1968). Intelligence and sense of political efficacy in children. *Journal of Politics*, 30(3), 710-731.
- Whiteley, P. (2005). Citizenship education longitudinal study second literature review. citizenship education: The political science perspective. National Foundation for Educational Research.
- Wilén, W.W. & White, J. (1991). Interaction and discourse in social studies classrooms. In Shaver, J.P. *Handbook of research in social studies teaching and learning*. New York: Macmillan, 483-495.
- Wolfsfeld, G. (1985). Political efficacy and political action: A change in focus using data from Israel. *Social Science Quarterly*, 66(3), 617-628.
- Wood, G. (1985). Education for democratic participation: Democratic values and the nuclear freeze campaign. *Theory and Research in Social Education*, 12(4), 39-56.
- Wood, J. (2006). "Defining active citizenship in English secondary schools". *Reflections on education*, 2, 23 - 37.
- Wu, C. (2003). Psycho-political correlates of political efficacy: The case of the 1994 New Orleans mayoral election. *Journal of Black Studies*, 33(6), 729-760.
- Xenos, M. A., & Kyoung, K. (2008). Rocking the vote and more: An experimental study of the impact of youth political portals. *Journal of Information Technology & Politics*, 5(2), 175.
- Yates, M., & Youniss, J. (1997). Engendering civic identity through community service. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research on Child Development (Washington, DC, April 3-6, 1997).
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zaff, J. F., Malanchuk, O., & Eccles, J. S. (2008). Predicting positive citizenship from adolescence to young adulthood: The effects of a civic context. *Applied Developmental Science*, 12(1), 38-53.

Zapata-Barrero, R. (2007). Conceptos políticos. En el contexto español. Madrid: Síntesis.

Zevin, J. (1983). Future citizens: Children and politics. *Teaching Political Science*, 10(3), 119-126.

Zubero, I. (2012). Problemas del mundo, movimientos sociales y participación ciudadana. A N. de Alba, F. García, & A. Santisteban, *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol. 1, págs. 19-36). Sevilla: Díada Editora.

