

SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y CULTURA ESCOLAR: LOS ESTUDIANTES DE LOS GRADOS DE MAGISTERIO ANTE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Marta Estellés Frade
Daniel Gomá Pinilla
Jesús Romero Morante
Antonio Santos Aparicio

Universidad de Cantabria, España

Si hablamos del papel de la enseñanza en el cambio de la sociedad, pocas temáticas específicas han recibido tanta atención en las últimas décadas como la educación para la ciudadanía. Los organismos internacionales (v.g. la UNESCO, la OCDE, la OEA o el BID), las instituciones europeas, las autoridades nacionales y la propia comunidad académica han visto en ella una solución contra los problemas que acechan a las democracias actuales (la desafección política, en particular la de los jóvenes, los éxitos electorales alcanzados por opciones políticas demagógicas, cuando no abiertamente xenófobas y racistas, etc.). No obstante, y aunque hiciésemos abstracción de los abusos retóricos y del idealismo implícito del que peca una porción no menor de la abundante literatura producida al respecto, hay un dato que se impone: se ha escrito mucho acerca de *cómo debería ser* esa educación para la ciudadanía en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria¹, pero no abundan las investigaciones preocupadas por *cómo está siendo de hecho*², y menos aún por *cómo se está educando para educar en la ciudadanía en las instancias de formación del profesorado*. Las escasas excepciones³ confirman hasta el momento esa regla.

Precisamente por ello, algunos de los firmantes llevan varios años tratando de cubrir esa laguna. Entre las evidencias acopiadas hasta la fecha⁴, una coincidencia resultó especialmente llamativa: en las entrevistas semiestructuradas realizadas tanto a profesores como a estudiantes de los Grados de Magisterio, las racionalizaciones verbalizadas acerca de la vida política y la educación para la ciudadanía dejaban entrever un trasfondo tácito de sobrentendidos, asociaciones intuitivas, emociones, criterios evaluativos y morales latentes... que se manejaba en gran medida sin pensar. Su fortaleza frente a las estrategias formativas (en el caso de los alumnos) y su poder para configurar a un nivel poco consciente las representaciones y prácticas profesionales (en el caso de los docentes) dejaban bien a las claras su enorme importancia. Y, por consiguiente, la necesidad de “objetivar” lo que hay de implícito en nuestro pensamiento para estar en disposición de someterlo a revisión crítica. De ahí que en marzo de 2017, y gracias a la financiación del Vicerrectorado de Investigación y Transferencia del Conocimiento de la

¹ Véanse las recientes panorámicas de Westheimer, 2015 o Bolívar, 2016.

² Para el caso español véanse, por ejemplo, García y De Alba, 2012 o Sant, 2013.

³ Carr, 2008; Logan, 2011; Luna, 2014; Fry y O'Brien, 2015; García, *et al.*, 2015.

⁴ Romero, 2012; Estellés y Romero, en prensa; Estellés, 2017.

Universidad de Cantabria, pusiésemos en marcha un nuevo proyecto de investigación, titulado “Gramáticas de la ciudadanía, educación democrática y formación inicial del profesorado”, con el objetivo de intentar identificar y caracterizar esos componentes que influyen soterradamente en las representaciones sobre la ciudadanía y su educación recreadas o construidas por los futuros maestros en las aulas de la citada Universidad. En esta comunicación daremos cuenta de los primeros resultados provisionales de dicho proyecto.

Marco teórico

Comentaba Bourdieu en sus *Meditaciones pascalianas* que el hecho de estar implicado e incluido en el mundo sobre el que hablamos y actuamos explica lo que hay de implícito en nuestro pensamiento⁵. Esa dimensión a menudo inexpresable dista de ser un mero subproducto trivial de nuestro *yo racional*. Las personas somos en verdad seres activos, reflexivos e intencionales, pero, como argumenta Giddens, sería incorrecto equiparar exclusivamente nuestra *agencia* u *obrar* con intervenciones conscientes dirigidas a un fin, con actos de los cuales pueda decirse que teníamos la intención de conducirnos así⁶. Las acciones humanas se ven sorprendidas de continuo por consecuencias inadvertidas, no buscadas, que pueden enredarnos involuntariamente en la reproducción de ciertas dinámicas sociales. Esto se debe, al menos en parte, a que el conocimiento de los actores acerca de las circunstancias que les rodean siempre es, dentro de fronteras variables, limitado; al igual que lo es, también en grado muy desigual, su poder para incidir sobre esas circunstancias. Por añadidura, ese entendimiento no es plenamente proposicional ni discursivo. En una medida importante se nutre de una aprehensión tácita de los procedimientos rutinarios para participar en las actividades colectivas en que nos vemos implicados y resolver, según convenciones, las situaciones cotidianas. Y, como señaló con agudeza Young, “los hábitos no son elegidos normalmente de manera deliberada”⁷. Su protagonismo en nuestra vida es un indicio de que nos constituimos como agentes en los mismos escenarios sociales en que nos desenvolvemos día a día, y esos escenarios están estructurados por pautas institucionalizadas de comportamiento históricamente creadas y recreadas. Sobre todo ello han llamado la atención los científicos sociales preocupados por diseccionar pormenorizadamente los procesos de socialización que nos constituyen como sujetos, conformando lo que Bourdieu denominaba nuestras “disposiciones” y “saberes prácticos”⁸, amén de nuestras identidades.

También los últimos avances de la ciencia cognitiva y la neurociencia han socavado la visión cartesiana de la mente⁹ y estimulado nuevas miradas en distintos ámbitos, incluyendo el del pensamiento y las decisiones concernientes a la vida política¹⁰. Por un camino u otro se insiste en la imposibilidad de comprender cómo atribuimos significados, juzgamos, tomamos determinaciones o actuamos únicamente en clave del desenvolvimiento de nuestra racionalidad lógica, deliberativa y auto-regulada. Nuestro discernimiento y nuestros “conocimientos para la acción” reposan sobre las estructuras mentales o marcos (*frames*) que definen el “inconsciente cognitivo”, y se nutren asimismo de tópicos, lugares comunes, querencias y asunciones implícitos, interiorizados sin intención manifiesta a través de los procesos de enculturación,

⁵ Bourdieu, 1999.

⁶ Giddens, 1995.

⁷ Young, 1988, p. 40.

⁸ Bourdieu, 2007.

⁹ Ariely, 2008; Damasio, 2012; Kahneman, 2012; Immordino-Yang, 2016.

¹⁰ Marcus, 2002; Caplan, 2007; Lakoff, 2007 y 2008; Westen, 2008; Haidt, 2012; Bougher, 2012 y 2014.

adquisición de las categorías del lenguaje y comunicación. En su textura afloran modos automáticos e intuitivos de pensar, disfrazados con frecuencia de ese “sentido común” que proporciona el “bagaje experiencial” para una parte de nuestros desempeños cotidianos. La innegable utilidad de tal “sentido común” no descansa necesariamente en su “verdad” sino en el valor simbólico, moral o emocional que reviste ante nuestros ojos¹¹.

Como es notorio, estos procesos de socialización tienen lugar a lo largo de toda la existencia de las personas, en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven sus prácticas colectivas, y a través de mecanismos de significación que tienen una profunda repercusión en nuestro modo de experimentar el mundo. Pero no es nuestra intención analizar las sutilidades de su funcionamiento, sino las huellas de su impacto en las “disposiciones” de los/as estudiantes de Magisterio hacia *la educación escolar para la ciudadanía*. Dado que ese es, precisamente, nuestro objeto de estudio, nos ha parecido pertinente, siquiera como hipótesis de trabajo, concentrar la mirada y explorar el efecto de una doble socialización. En primer lugar, y puesto que estamos aludiendo específicamente a la educación del *ciudadano/a* en tanto que *sujeto público*, se nos antojaba imprescindible calibrar de alguna manera el peso de la incierta, inacabada y dispar socialización política experimentada por este alumnado universitario. En segundo lugar, y en la medida en que nos referimos a la educación para la ciudadanía cultivada en la *escuela* y a *futuros docentes*, consideramos igualmente indispensable examinar la impronta de los procesos de subjetivación a través de los cuales han somatizado las reglas y las convenciones no escritas de la cultura institucional de la escuela que ha enmarcado su trayectoria por el sistema educativo.

En lo que respecta a la primera, en las últimas décadas se han realizado no pocos estudios sobre actitudes y comportamientos políticos de los jóvenes. Aunque no existen grandes consensos al respecto, la mayoría de ellos coincide en que buena parte de los jóvenes españoles hoy en día concibe la política como una actividad alejada de sus intereses, muestra una gran desconfianza hacia los partidos y las instituciones políticas y, en consecuencia, prefiere formas de participación política menos convencionales y más vinculadas a causas concretas¹², aunque sus niveles de implicación sean en términos generales bastante bajos¹³. Algunas investigaciones se han ocupado también de examinar la huella de la socialización política en las percepciones de los maestros y maestras en formación inicial, bajo la premisa de que las concepciones que sostienen sobre la ciudadanía, la democracia o la política condicionan a menudo sus prácticas educativas. Muchas de ellas se toparon con entendimientos bastante superficiales de estos conceptos –hecho que atribuían en cierta medida a la falta generalizada de experiencias de participación cívica– y acababan advirtiendo de las limitaciones que esto supone para el ejercicio de una educación ciudadana comprometida¹⁴. En una interesante investigación cualitativa, Schugurensky y Myers entrevistaron a varios docentes de educación cívica norteamericanos a los que les preguntaron cuáles habían sido, según ellos, sus experiencias de aprendizaje más determinantes para la enseñanza de la ciudadanía. Las respuestas indicaron que la participación cívica y política era la segunda fuente más importante tras la socialización familiar; de ahí que concluyeran que “las experiencias políticas brindan apoyo afectivo y cognitivo para enseñar sobre educación cívica”¹⁵.

¹¹ Wagner, *et al.*, 2011.

¹² Benedicto, 2008; Parés, 2015; Soler, 2013.

¹³ CIS, 2011, p. 11; INJUVE, 2010, p. 3.

¹⁴ Carr, 2008; Fry y O’Brien, 2015; Marri, *et al.*, 2014; Martin, 2010; Ross y Yeager, 1999; Sunal, *et al.*, 2009.

¹⁵ Schugurensky y Myers, 2003, p. 156.

En lo que respecta a la segunda, las investigaciones sociohistóricas y culturales del sistema educativo y del currículum han coincidido en que los centros y las aulas no son en absoluto un recipiente vacío, límpidamente relleno desde el exterior. A lo largo de su desarrollo histórico, la ordenación institucional o “gramática básica”¹⁶ de este espacio específico de socialización se ha envuelto y a la par sustentado en un manto de ritos, mitos, esquemas de percepción y actuación, categorías, distinciones, normas y rutinas que confieren un sentido a las tareas diarias, fijan los sobrentendidos que los participantes reconocen y prevén tácitamente en sus interacciones (aunque no sean compartidos por todos), proporcionan anclajes a quienes se incorporan y estrategias para cumplir las obligaciones esperadas, etc.¹⁷ A mayor abundamiento, sobre ese sustrato común ha ido creciendo, dentro de cada asignatura, un conjunto más singularizado de prácticas, presuposiciones y expectativas, vertebrado en *subculturas*¹⁸ o *códigos*¹⁹, que dibujan los contornos selectivos de lo que llega a concebirse como un contenido de enseñanza, una gestión de la clase o un estilo pedagógico posibles y razonables, y que actúan como catalizadores de esa curiosa alquimia que transforma las ciencias referenciales en un conocimiento *sui géneris* para uso escolar. En ambos niveles tratamos con fenómenos de larga duración. Algunos han llegado a establecerse como tradición duradera con tal firmeza que son admitidos generalmente como el retrato obvio de lo que la escuela, el currículum, el profesor, el niño en cuanto alumno... son, de manera que no precisan ser aprehendidos sagazmente para operar con desenvoltura a través de las rutinas y convenciones acostumbradas²⁰.

Hablamos, por ejemplo, de esa presuposición habitualmente no pronunciada sobre el conocimiento a impartir en las escuelas que lo imagina como una cosa dada y configurada de antemano, externa a los sujetos, que ha de ser transferida desde el profesor que la “posee” (tras haberla “recibido” durante su capacitación laboral) al alumnado huérfano de ella. El maestro/a actuaría de delegado de la Academia en el aula, y el estudiante de persona que no sabe, al menos hasta que el docente certifique lo contrario tras la superación de los oportunos ritos de paso. Como el conocimiento asignaturizado se concibe como un *producto* generado por otros que simplemente ha de ser entregado y evaluado, se soslaya el carácter político de su parto y de sus usos institucionales²¹. Semejante ficción oculta las funciones reales que cumple y los mecanismos de control y clasificación soterrados en él, lo cual permite a muchos docentes aferrarse a una falsa pero reconfortante sensación de neutralidad.

Hablamos también, por ejemplo, de concepciones muy asentadas sobre lo que significa “ser niño/a”, con las consiguientes expectativas acerca de cómo debe plantearse su educación y qué resultados se espera obtener de la misma. Concepciones gestadas históricamente que ven la infancia como una “moratoria” que ha de ser preservada y aislada del mundo adulto. En nombre de la inocencia e inmadurez de los pequeños se justifica una suerte de paternalismo protector que rechaza de facto el tratamiento escolar de temas controvertidos y levanta barreras a fin de impedir que las criaturas entren en contacto con los problemas de la sociedad²².

Pues bien, la socialización en la cultura escolar y en las subculturas de asignatura empieza muchísimo antes de que los postulantes a la profesión docente se matriculen en alguna titulación

¹⁶ Tyack y Cuban, 2001.

¹⁷ Viñao, 2002.

¹⁸ Goodson, *et al.*, 1998.

¹⁹ Cuesta, 1997; Mateos, 2011.

²⁰ Tyack y Tobin, 1994, p. 454.

²¹ Cfr. Romero, 2014.

²² Romero y Luis, 2005.

reglada de formación inicial²³. Es un efecto colateral de la propia escolarización. Así, cuando los estudiantes llegan a la universidad arrastran consigo un bagaje de creencias intuitivas, algunas tan “somatizadas” que resultan difíciles de socavar.

Hipótesis y objetivos

Avaladas por los argumentos discutidos en el apartado anterior, las hipótesis de partida de esta investigación fueron las siguientes:

- 1) Los modos automáticos, intuitivos y emocionales de pensar juegan un papel importante en los juicios relativos a la educación para la ciudadanía.
- 2) La predisposición a tratar cuestiones políticas en las aulas está vinculada a las actitudes y comportamientos políticos, así como a ciertas convenciones no escritas de la cultura escolar como la postura del docente en el aula y las actitudes hacia la infancia.

En estas hipótesis de partida se sustenta el objetivo general del estudio. A saber: describir y caracterizar las creencias acerca de la educación ciudadana latentes en el pensamiento de los estudiantes de Magisterio, así como identificar posibles factores asociados con ellas, con vistas a obtener nuevos elementos de juicio susceptibles de mejorar las estrategias utilizadas en la formación inicial del profesorado. Este amplio propósito se desglosó en los siguientes objetivos específicos:

- 1) Describir las creencias de los maestros y maestras en formación sobre la educación para la ciudadanía y observar si existen contradicciones palpables entre respuestas a preguntas formuladas de manera diferente.
- 2) Describir sus actitudes y comportamientos políticos.
- 3) Establecer la relación entre las actitudes y comportamientos políticos y la predisposición a abordar cuestiones políticas en las aulas de Infantil y Primaria.
- 4) Establecer la relación entre ciertas convenciones escolares (como la postura del docente en el aula y las actitudes hacia la infancia) y la predisposición a abordar cuestiones políticas en las aulas.

Metodología

Diseño de la investigación

Los objetivos perseguidos nos llevaron a optar por una metodología de corte cuantitativo, utilizando un cuestionario como instrumento de recogida de información. La investigación se centró en el contexto específico de la Universidad de Cantabria, aunque el estudio de este caso pretende ser susceptible de ser replicado y/o ampliado a mayor escala en el futuro. La población de referencia fueron los estudiantes inscritos durante el curso 2017/18 en los dos Grados de Magisterio (en Educación Primaria y en Educación Infantil) ofertados por la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (UC).

Con una población de 1335 sujetos, y adoptando un nivel de confianza del 95 %, y un margen de error del 5%, el tamaño muestral es: $n = 298,316 \approx 299$. El procedimiento utilizado para la

²³ Romero y Luis, 2007.

selección de la muestra fue el muestreo aleatorio simple. Tras determinar el tamaño de la muestra, calculamos una tasa de pérdidas del 20% ($299 / 0,8 = 373,75 \approx 374$) y seleccionamos al azar el número específico de estudiantes. Finalmente, el tamaño muestral conseguido fue de $n = 324$, de modo que la muestra que se ha estudiado es representativa de los estudiantes de Magisterio de la UC. El Cuadro 1 que aparece a continuación recoge la información sociodemográfica de la muestra.

Cuadro 1
Información sociodemográfica de la muestra

Variables	Categorías	N	%
Género	Hombre	56	17,3
	Mujer	268	82,7
Grado	E. Infantil	139	42,9
	E. Primaria	185	57,1
Curso	1º	88	27
	2º	94	29
	3º	68	21
	4º	74	23
Estudios madre	Sin estudios	4	1
	Primaria	31	10
	Secundaria	63	20
	Bachiller	54	17
	Formación Profesional	104	32
Estudios padre	Titulación Universitaria	66	20
	Sin estudios	9	3
	Primaria	42	13
	Secundaria	71	22
	Bachiller	45	14
	Formación Profesional	95	29
	Titulación Universitaria	60	19

Fuente: Elaboración propia

Recogida de datos

Como se ha mencionado anteriormente, el instrumento utilizado para la recogida de datos fue un cuestionario. Puesto que no contábamos con referencias específicas en el terreno de la investigación sobre educación para la ciudadanía que pudieran proveernos de técnicas e instrumentos de recolección de datos validados *ad hoc*, tuvimos que elaborar versiones adaptadas a nuestros propósitos. El cuestionario, que medía un conjunto de 79 variables, empleó tanto escalas Likert, de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo), como preguntas cerradas con opciones a elegir. Su estructura giraba en torno a tres bloques principales: 1) información sociodemográfica de los estudiantes, 2) creencias sobre la educación para la ciudadanía y 3) actitudes y comportamientos políticos. Para el diseño del segundo bloque, fueron de gran inspiración las indagaciones de Arroyo²⁴ y Boroditsky²⁵ que se han servido de cuestionarios con preguntas formuladas de diferente modo para comprobar la repercusión del *framing* (i.e., del enmarcado tácito) en las opiniones de los individuos ante asuntos de actualidad. Para el tercer bloque, empleamos ítems adaptados de las encuestas utilizadas por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), el Instituto de la Juventud (INJUVE) y el *World Values Survey* (WVS). Durante el proceso de creación del cuestionario, éste fue analizado y modificado

²⁴ Arroyo, 2013.

²⁵ Thibodeau y Boroditsky, 2011.

atendiendo a las recomendaciones de dos Catedráticos de Universidad (el Dr. Gustavo E. Fischman y el Dr. Fernando Vallespín) expertos en Educación para la ciudadanía y Ciencias Políticas respectivamente, quienes centraron su atención en la relevancia, adecuación y claridad de las preguntas. La aplicación de este instrumento se llevó a cabo a lo largo del mes de octubre de 2017. El cuestionario se pasó a los estudiantes vía on-line mediante la plataforma Google Survey.

Variables de estudio

Para analizar las creencias de los estudiantes de Magisterio sobre la educación para la ciudadanía se manejaron las variables que se detallan a continuación:

- *Importancia de la educación en la ciudadanía.* Esta variable pretende estudiar el grado de importancia explícito atribuido a la educación en el ejercicio de la ciudadanía, con cuatro posibles respuestas: mucho, bastante, poco o nada.
- *Predisposición hacia la política en el aula.* Esta variable busca observar el apoyo de los estudiantes a la inclusión de temas políticos en las aulas de Infantil y Primaria. Para ello, se les preguntó si creían que las discusiones sobre política deberían estar más presentes en las aulas escolares. A sabiendas de que una negativa rotunda a esta cuestión podía resultar poco políticamente correcta, incluimos una tercera opción más “edulcorada”. La pregunta finalmente decía así: “¿Con cuál de las siguientes afirmaciones estás más de acuerdo? a) Las discusiones sobre política no deberían entrar en las aulas de Infantil y Primaria, b) Las discusiones sobre política deberían estar más presentes en las aulas de Infantil y Primaria, c) Aunque es importante, la política es demasiado conflictiva y compleja para tratarla con los/as niños/as de Infantil y Primaria”.
- *La educación para la ciudadanía en el currículum escolar.* Esta variable hace referencia a si los alumnos y alumnas de Magisterio creen que la educación para la ciudadanía debe estar incluida en el currículum escolar y si es así, de qué forma. En concreto, tenían que escoger una de las siguientes opciones: la educación para la ciudadanía no debe formar parte del currículum escolar; la educación para la ciudadanía debe estar incluida en el currículum escolar como una asignatura más; la educación para la ciudadanía debería ser una dimensión transversal a todo el currículum; la educación para la ciudadanía es interesante, pero puede quitar tiempo de otras áreas o temas básicos y provocar así que quede materia importante sin dar.
- *Las dimensiones principales de la educación ciudadana.* Esta variable pretende identificar la que, según los estudiantes, debería ser la preocupación fundamental de una educación ciudadana. Para ello, debían elegir entre la siguiente lista de opciones basadas en las dimensiones de la educación ciudadana de los informes Eurydice²⁶: que los/as niños/as conozcan el sistema político de España y la Unión Europea, así como sus derechos y obligaciones; que tengan una actitud crítica ante cualquier forma de discriminación o desigualdad y un compromiso con los Derechos Humanos; que desarrollen unos valores básicos para saber convivir con los demás, resolver los conflictos de manera dialogada, aceptar las normas y escuchar y respetar a los otros; que se les dé voz y se les haga partícipes de las decisiones en el aula y el colegio; que conozcan y respeten la historia y la cultura de nuestros antepasados; que se impliquen en problemas reales de su entorno y en la búsqueda de soluciones para cambiar la realidad.

²⁶ Eurydice, 2005, 2012 y 2017.

- *Postura del docente en el aula.* Esta variable busca identificar si los estudiantes consideran que los docentes deben adoptar una postura neutral en el aula en una escala del 1 al 5, en la que 1 significa muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo.
- *Actitudes hacia la infancia.* Esta variable incluyó varios ítems en los que los estudiantes debían valorar su grado de acuerdo con las siguientes frases: “Los/as niños/as tienen derecho a reflexionar sobre los problemas que afectan a sus vidas”, “Creo que los/as niños/as son demasiado inocentes y es muy fácil manipularlos”, “Pienso que no podemos aislar a los/as niños/as de lo que ocurre en la vida política y social” y “Lo que tienen que hacer los/as niños/as es jugar y disfrutar de su infancia. No les vas a hacer sufrir antes de la cuenta con los problemas de los mayores”.

Para el estudio de las actitudes y comportamientos políticos de los estudiantes de Magisterio, se tuvieron en cuenta las siguientes variables:

- *Interés hacia la política,* que busca medir el grado de interés explícito de los futuros maestros y maestras hacia la política.
- *Eficacia política,* que pretende evaluar, por un lado, la percepción sobre el propio entendimiento de la política y, por otro, la capacidad percibida de influencia en la vida política. Lo primero se indagó preguntando a los futuros maestros y maestras si se consideraban ciudadanos/as que entienden de política. Lo segundo incluía dos dimensiones: la influencia personal en las decisiones del gobierno y el voto como única forma (o no) de influencia en la vida política.
- *Frecuencia conversaciones sobre política,* que hace referencia a la frecuencia con la que los estudiantes hablan o discuten sobre política con otras personas.
- *Frecuencia de participación en distintas acciones sociales y políticas.* En concreto: firma de peticiones, boicot a productos por razones ético-políticas, asistencia a manifestaciones, asistencia a reuniones o mítines políticos, participación en ONGs u otras organizaciones, contacto con políticos, recaudación/donación de dinero para actividades sociales o políticas y expresión de opiniones en medios de comunicación.

Análisis de datos

El análisis de los datos se llevó a cabo con el programa estadístico SPSS v.24. Por un lado, hemos realizado un análisis estadístico descriptivo mediante tablas de distribución de frecuencias (absolutas y relativas) para un acercamiento general a la cuestión. Por otro, hemos comprobado las relaciones de significación entre la variable dependiente (predisposición hacia la política en el aula) y las diferentes variables independientes. Puesto que tanto la variable dependiente como las independientes son cualitativas, se empleó la prueba no paramétrica Chi-cuadrado para contrastarlas.

Consideraciones éticas

Los estudiantes incluidos en la muestra recibieron una sesión informativa previa para exponerles los objetivos, los procedimientos, las características de su participación y las garantías que protegerían la misma. Se procuró, con el mayor empeño, que comprendieran plenamente las explicaciones facilitadas de forma oral y por escrito, aclarando cualquier pregunta o duda. Se insistió en que la participación en la investigación era voluntaria y completamente anónima. Quienes libremente aceptaron colaborar en el estudio firmaron un formulario de consentimiento informado, aunque dicha firma no anulaba en absoluto su derecho

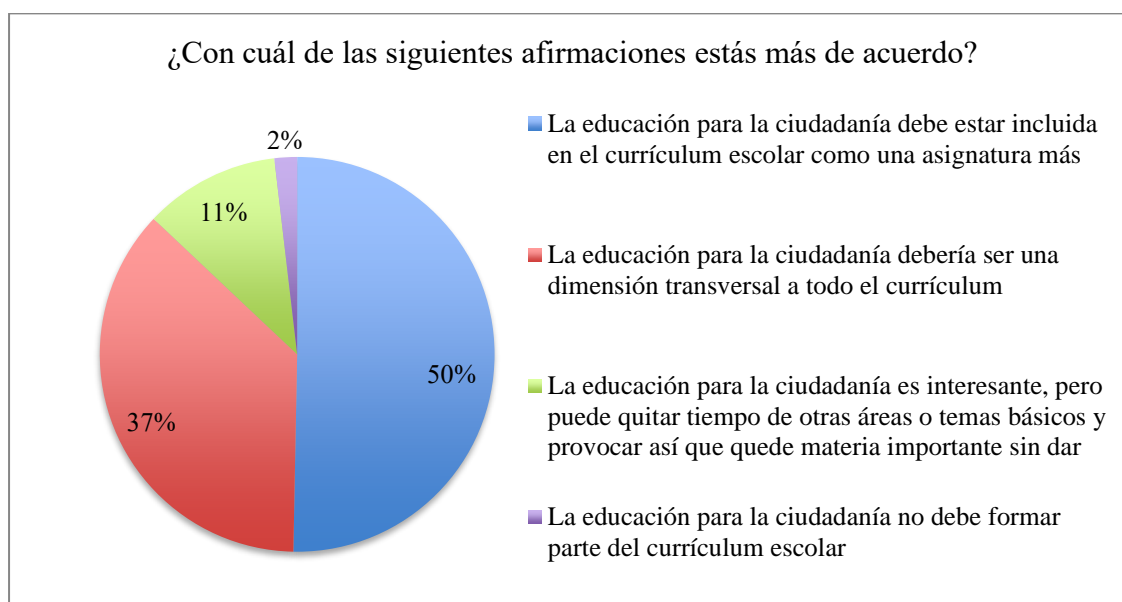
a revocar ese consentimiento en cualquier fase de la recogida de datos. Esta investigación cuenta con el visto bueno del Comité de Ética de la Universidad de Cantabria.

Resultados

Creencias sobre la educación para la ciudadanía

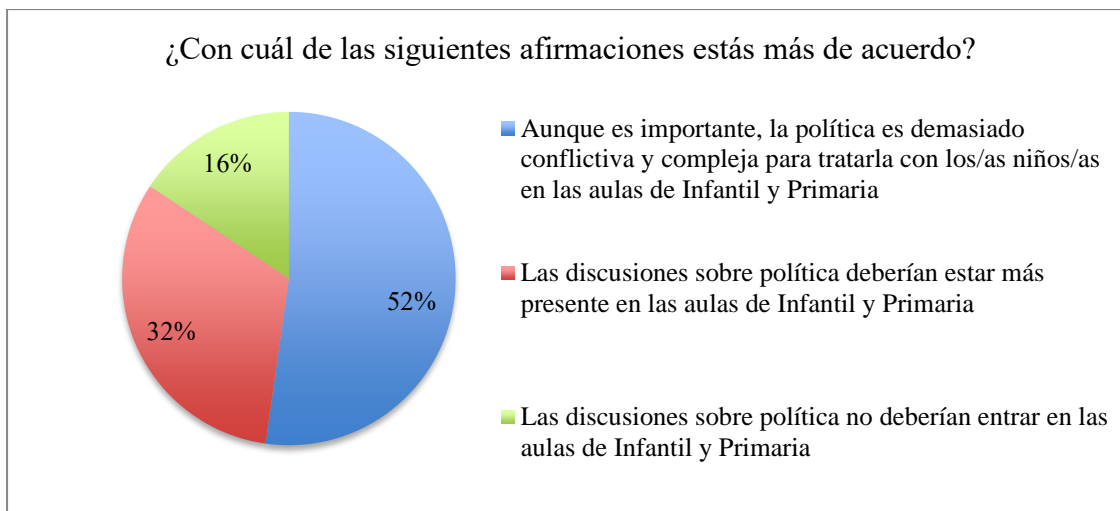
Al menos a nivel declarativo, se puede decir que la educación para la ciudadanía goza de bastante aceptación por parte de los maestros y maestras en formación inicial. Los resultados obtenidos revelan, de hecho, un apoyo mayoritario: el 99,3% considera muy (85,8%) o bastante (13,6%) importante la educación para poder actuar como ciudadanos y ciudadanas en una democracia y el 87,1% cree que la educación para la ciudadanía debería estar incluida en el currículum escolar (aunque difiere en sus formas como puede verse en la Figura 1).

Figura 1. Opiniones sobre la educación para la ciudadanía escolar



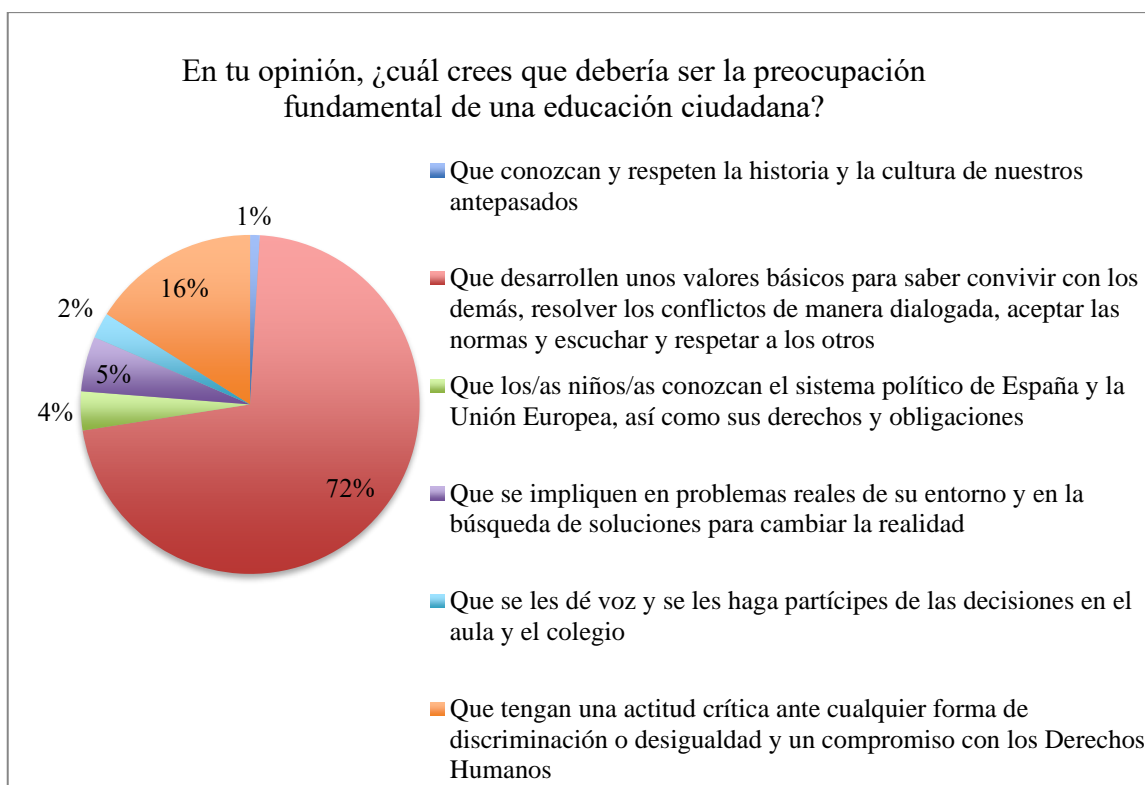
En la misma línea, la frase “Los/as niños/as tienen derecho a reflexionar sobre los problemas que afectan a sus vidas” es apoyada por el 89,8% de los estudiantes. Ahora bien, si esta cuestión se expresa de la siguiente forma: “Pienso que no podemos aislar a los/as niños/as de lo que ocurre en la vida política y social”, el porcentaje de conformidad disminuye, aunque sigue gozando de bastante aceptación: el 68,6% suscribe esta afirmación. Paradójicamente, sin embargo, tan sólo un 35,8% considera que las discusiones sobre política deberían estar más presentes en las aulas de Infantil y Primaria (véase la Figura 2) y el 81,8% cree que los docentes deben “enseñar de forma neutral”.

Figura 2. Predisposición a incluir la política en las aulas



Asimismo, a la par que consideran que los niños y niñas tienen derecho a reflexionar sobre los problemas que les conciernen y que no se les debería aislar de la realidad política y social en la que viven, en otro apartado el 54,3% reconoce que “son demasiado inocentes y es muy fácil manipularlos”. Quizá por ello, el 52% acabe pensando que “aunque es importante, la política es demasiado conflictiva y compleja para tratarla en las aulas de Infantil y Primaria”. Resulta difícil imaginar cómo se puede hacer efectivo el derecho de los niños a reflexionar sobre los problemas que afectan a sus vidas –o cómo se puede evitar aislarles de la realidad política y social– sin tratar tales cuestiones en las aulas o sin que los docentes atraviesen la marcada línea que separa el conocimiento escolar del embarrado terreno de las controversias públicas. Pero es evidente que esta consideración no ha guiado las respuestas de buena parte de los estudiantes. Sus opiniones parecen ser bastante sensibles a los cambios de marco: las palabras *derechos* o *inocencia* han generado juicios muy distintos a los evocados por el vocablo *política*. La *política* es sucia, corrupta, manchada... y, por ello, conviene mantenerla alejada de la *pureza* de la infancia. En este sentido, no extraña que la opción más escogida a la pregunta sobre cuál debería ser la preocupación fundamental de una educación ciudadana sea precisamente la respuesta más edulcorada: aquella que habla de *valores*, *convivencia*, *diálogo*, *respeto*... que ha sido seleccionada por el 72% de los estudiantes encuestados (véase la Figura 3). Tales aceptaciones generalizadas, al igual que las incoherencias manifiestas, constituyen indicios palmarios de la influencia de tópicos escasamente reflexivos.

Figura 3. Opiniones sobre la dimensión principal de la educación ciudadana



Actitudes y comportamientos políticos

El interés político subjetivo es probablemente el indicador más utilizado para medir la implicación psicológica de la ciudadanía en la política. Los resultados obtenidos a partir de la respuesta a la pregunta “En líneas generales, ¿la política le interesa...?” muestran que el 10,2% de los estudiantes encuestados respondieron que “Nada”, el 54,3% que “Poco”, el 30,9% que “Bastante” y el 4,6% que “Mucho”. Así, la política parece ser una actividad bastante alejada de los intereses de una buena parte de los estudiantes de Magisterio (el 64,5%). Esto se refleja igualmente en la frecuencia con que se habla o discute sobre política, pues también en este caso tienen más peso los desafectos, aunque la distancia es algo menor: el 9% contestaron que “Nunca”, el 43,2% que “Raramente”, el 38% que “Algunas veces ”y 9,9% que “Frecuentemente”.

Otro indicador habitual de las actitudes políticas de los ciudadanos y ciudadanas es la percepción que tienen sobre su propia capacidad política; a saber, su eficacia política. Esta idea posee dos dimensiones: la interna, que se refiere a la percepción que la persona tiene sobre su propia competencia política; y la externa, que hace referencia a su capacidad de influencia en la vida política. El 69,4% de los docentes en formación cree que “la política es tan complicada que no se entiende”, solamente el 30,6% restante se considera “un/a ciudadano/a que entiende de política”. En cuanto a la eficacia política externa, los resultados obtenidos también muestran niveles bastante bajos. Tan sólo el 15,8% está muy desacuerdo (2,8%) o en desacuerdo (13%) con la frase: “No creo que al Gobierno le importe mucho lo que piense la gente como yo”. Y el 55% está muy de acuerdo (27,2%) o de acuerdo (27,8%) con que el voto es la única forma con la que puede influir en política.

En consonancia con el panorama anterior, la implicación de los futuros maestros y maestras de la UC en acciones sociales y políticas es bastante exigua. Como puede verse en el Cuadro 3, las acciones en las que más han participado durante el año pasado han sido “Firmar una petición” (28,2%), “Asistir a una manifestación” (19,9%) y “Sumarse a las acciones de una ONG o de otras organizaciones” (18,4%). Si se suman los porcentajes de los que participaron durante el año pasado y los que lo han hecho alguna vez en un pasado más lejano, ninguna acción rebasa el 50%: la asistencia a manifestaciones es la más popular con un 42,6%, seguida de la firma de peticiones con un 39,8%. La opción por la que menos se han decantado es “Contactar o comparecer ante los medios de comunicación para expresar sus opiniones”, en la que tan sólo un 3,8% declara haber participado alguna vez.

Cuadro 3
Frecuencia de participación en acciones sociales y políticas

	Participó durante el año pasado	Participó en un pasado más lejano	No participó, pero podría hacerlo	Ni participó, ni lo haría nunca
Firmar una petición	28,2% (89)	11,6% (37)	46,4% (148)	13,8% (44)
Boicotear o comprar ciertos productos por razones éticas	15,9% (51)	6,9% (22)	37,5% (119)	39,7% (127)
Asistir a una manifestación	19,9% (63)	22,7% (73)	47,8% (154)	9,6% (31)
Asistir a un mitin político	2,5% (8)	9% (29)	55,1% (176)	33,3% (107)
Sumarse a las acciones de alguna ONG o de otras organizaciones	18,4% (59)	13,1% (42)	63,9% (204)	4,7% (15)
Contactar con un/a político/a o un/a funcionario/a para expresarle sus opiniones	5% (16)	5% (16)	56,9% (180)	33% (105)
Entregar dinero o recaudar fondos para una actividad social o política	13,5% (43)	14,4% (46)	52,4% (166)	19,7% (63)
Contactar o comparecer ante los medios de comunicación para expresar sus opiniones	2,2% (7)	1,6% (5)	46,6% (148)	49,7% (159)

Fuente: Elaboración propia

La predisposición a tratar cuestiones políticas en las aulas de Infantil y Primaria

En el Cuadro 4 se puede ver el contraste de las variables vinculadas a las actitudes y comportamientos políticos con la predisposición a incluir las discusiones políticas en las aulas. Los valores obtenidos a partir de la prueba Chi-cuadrado indican que tan sólo las variables “firmar una petición” y “asistir a una manifestación” están ligeramente relacionadas: $p = .017$ y $p = .039$, respectivamente. El resto de variables no guardan ninguna correlación. De modo que, aunque intuitivamente pudiera esperarse una mayor predisposición a tratar temas políticos en las aulas entre aquellos que muestran un mayor interés hacia la política, que creen que la entienden mejor o que conversan más frecuentemente sobre cuestiones políticas, los datos

obtenidos no permiten respaldar tal hipótesis. En realidad, ninguno de estos factores parece estar asociado con una actitud más favorable a hablar sobre política en las aulas. En relación a los comportamientos políticos, sólo la firma de peticiones y la asistencia a manifestaciones parecen estar algo relacionadas con la inclusión de la política en las aulas. En el siguiente sentido: aquellos que han participado alguna vez en alguna de estas acciones son más favorables a considerar que la política debería estar más presente en las aulas de Infantil y Primaria.

Cuadro 4
Análisis comparativo. Predisposición política en el aula y actitudes y comportamientos políticos

Variable	Categoría	Predisposición política en el aula			Chi ²
		Fuera aula	Importante, pero fuera	Dentro aula	
Interés hacia la política	Mucho	13,3% (2)	33,3% (5)	53,3% (8)	7,185
	Bastante	10% (10)	50% (50)	40% (40)	
	Poco	15,3% (27)	51,7% (91)	33% (58)	
	Nada	24,2% (8)	45,5% (15)	30,3% (10)	
Eficacia política interna (se considera un/a ciudadano/a que entiende la política)	Sí	13,1% (13)	55,6% (55)	31,6% (31)	1,975
	No	15,1% (34)	47,1% (106)	37,8% (85)	
Frecuencia conversaciones sobre política	Frecuentemente	6,3% (2)	46,9% (15)	46,9% (15)	6,610
	Algunas veces	12,2% (15)	54,5% (67)	33,3% (41)	
	Raramente	16,4% (23)	47,1% (66)	36,4% (51)	
	Nunca	24,1% (7)	44,8% (13)	31% (9)	
Firmar una petición	Participó durante el año pasado	7,9% (7)	46,1% (41)	46,1% (41)	15,443*
	Participó en un pasado más lejano	16,2% (6)	56,8% (21)	27% (10)	
	No participó, pero podría hacerlo	14,2% (21)	52% (77)	33,8% (50)	
	Ni participó, ni lo haría nunca	29,5% (13)	45,5% (20)	25% (11)	
Boicot a productos	Participó durante el año pasado	13,7% (7)	41,2% (21)	45,1% (23)	11,459
	Participó en un pasado más lejano	4,5% (1)	36,4% (8)	59,1% (13)	
	No participó, pero podría hacerlo	14,3% (17)	49,6% (59)	36,1% (43)	
	Ni participó, ni lo haría nunca	17,3% (22)	55,1% (70)	27,6% (35)	
Asistencia a una manifestación	Participó durante el año pasado	15,9% (10)	41,3% (26)	42,9% (27)	13,280*
	Participó en un pasado más lejano	9,6% (7)	46,6% (34)	43,8% (32)	
	No participó, pero podría hacerlo	13,6% (21)	53,2% (82)	33,1% (51)	
	Ni participó, ni lo haría nunca	29% (9)	54,8% (17)	16,1% (5)	
Asistencia a un mitin político	Participó durante el año pasado	12,5% (1)	62,5% (5)	25% (2)	11,424
	Participó en un pasado más lejano	13,8% (4)	48,3% (14)	37,9% (11)	
	No participó, pero podría hacerlo	9,7% (17)	50,6% (89)	39,8% (70)	
	Ni participó, ni lo haría nunca	23,4% (25)	47,7% (51)	29% (31)	
ONGs u otras organizaciones	Participó durante el año pasado	10,2% (6)	45,8% (27)	44,1% (26)	11,005
	Participó en un pasado más lejano	11,9% (5)	40,5% (17)	47,6% (20)	
	No participó, pero podría hacerlo	14,7% (30)	53,9% (110)	31,4% (64)	

Recaudar/donar dinero	Ni participó, ni lo haría nunca	33,3% (5)	33,3% (5)	33,3% (5)	6,462
	Participó durante el año pasado	7% (3)	48,8% (21)	44,2% (19)	
	Participó en un pasado más lejano	13% (6)	43,5% (20)	43,5% (20)	
	No participó, pero podría hacerlo	14,5% (24)	51,2% (85)	34,3% (57)	
Compadecer en medios	Ni participó, ni lo haría nunca	20,6% (13)	50,8% (32)	28,6% (18)	5,658
	Participó durante el año pasado	14,3% (1)	71,4% (5)	14,3% (1)	
	Participó en un pasado más lejano	20% (1)	40% (2)	40% (2)	
	No participó, pero podría hacerlo	11,5% (17)	48% (71)	40,5% (60)	
	Ni participó, ni lo haría nunca	17,6% (28)	50,9% (81)	31,4% (50)	

Nota. * valores significativos $p < .05$ / Fuente: Elaboración propia

Resultados bien distintos se han obtenido a partir del análisis comparativo de otros factores más alejados de la socialización política y más ligados a lo escolar. En el Cuadro 5 se muestra el contraste de las variables vinculadas a la postura del docente en el aula y las actitudes hacia la infancia con la predisposición a incluir las discusiones políticas en las aulas. Los valores obtenidos a partir de la prueba Chi-cuadrado indican que la relación entre todas las variables vinculadas con las actitudes hacia la infancia y la receptividad al abordaje educativo de cuestiones políticas es altamente significativa (valores $p < .001$). Esto significa que aquellos que se muestran más reacios a hablar sobre política en las aulas tienden a su vez a concebir la infancia como un periodo de inocencia y juego aislado del mundo adulto. Por otro lado, la relación con la variable sobre la neutralidad del docente en el aula es, como se puede ver, muy significativa ($p = .004$). Lo cual quiere decir que buena parte de los que consideran ingenuamente que el docente debe (y, por tanto, puede) enseñar de forma neutral rechazan al tiempo la entrada en el aula de todos aquellos temas que le obliguen a significarse, retratarse o meterse en polémicas.

Cuadro 5.

Análisis comparativo. Predisposición política en el aula y postura del docente y actitudes hacia la infancia

Variable	Categoría	Predisposición política en el aula			Chi ²
		Fuera aula	Importante, pero fuera	Dentro aula	
Los docentes deben enseñar de forma neutral	Muy en desacuerdo	0% (0)	0% (0)	100% (4)	22,821**
	En desacuerdo	6,7% (1)	46,7% (7)	46,7% (7)	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7,5% (3)	40% (16)	52,5 (21)	
	De acuerdo	7,5% (4)	47,2% (25)	45,3% (24)	
Los/as niños/as tienen derecho a reflexionar sobre los problemas que afectan a sus vidas	Muy de acuerdo	18,4% (39)	53,3% (113)	28,3% (60)	48,066***
	Muy en desacuerdo	100% (1)	0% (0)	0% (0)	
	En desacuerdo	-	-	-	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	31,3% (10)	62,5% (20)	6,3% (2)	
Creo que los/as niños/as son demasiado inocentes y es muy fácil manipularlos	De acuerdo	16,3% (14)	66,3% (57)	17,4% (15)	91,002***
	Muy de acuerdo	10,7% (22)	41% (84)	48,3% (99)	
	Muy en desacuerdo	5,1% (2)	12,8% (5)	82,1% (32)	
	En desacuerdo	9,4% (5)	32,1% (17)	58,5% (31)	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8,9% (5)	41,1% (23)	50% (28)	
	De acuerdo	17,5% (11)	61,9% (39)	20,6% (13)	
	Muy de acuerdo	21,2% (24)	68,1% (77)	10,6% (12)	

Lo que tienen que hacer los/as niños/as es jugar y disfrutar de su infancia.	Muy en desacuerdo	5,8% (3)	19,2% (10)	75% (39)	88,673***
	En desacuerdo	10,3% (8)	34,6% (27)	55,1% (43)	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14,8% (13)	54,5% (48)	30,7% (27)	
No les vas a hacer sufrir con los problemas de los mayores	De acuerdo	19% (11)	72,4% (42)	8,6% (5)	104,196***
	Muy de acuerdo	25% (12)	70,8% (34)	4,2% (2)	
Pienso que no podemos aislar a los/as niños/as de lo que ocurre en la vida política y social	Muy en desacuerdo	66,7% (4)	33,3% (2)	0% (0)	104,196***
	En desacuerdo	45,2% (14)	45,2% (14)	9,7% (3)	
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	18,5% (12)	70,8% (46)	10,8% (7)	
	De acuerdo	11,8% (9)	64,5% (49)	23,7% (18)	
	Muy de acuerdo	5,5% (8)	34,2% (50)	60,3% (88)	

Nota. **valores muy significativos $p < .01$; ***valores altamente significativos $p < .001$ / Fuente: Elaboración propia

Discusión y conclusiones

Los datos empíricos acopiados permiten respaldar la primera de nuestras hipótesis. Esto es, aquella referida a la influencia de los modos automáticos de pensar en los juicios relativos a la educación para la ciudadanía, pues a poco que se traspasan los estratos más superficiales de la conciencia declarativa, empiezan a emerger incoherencias palmarias. Efectivamente, las contradicciones palpables entre respuestas a preguntas formuladas de diferente manera evidencian la presencia de atajos intuitivos escasamente deliberados. Aunque es innegable que las formas tácitas y poco conscientes de pensamiento constituyen un objeto de estudio escurridizo que merece aún más atención, la comprobada repercusión del enmarcado en sus creencias sobre la educación ciudadana ya nos proporciona algunas pistas valiosas para reorientar la formación inicial del profesorado. De entrada, nos advierte de la escasa eficacia de los tópicos y lemas recreados o contruidos en las aulas de los Grados de Educación Infantil y Primaria como aquellos referidos a los derechos de la infancia o la educación en valores. Estos no son capaces de socavar creencias tan arraigadas y extendidas como la supuesta neutralidad del docente y su consecuente –aunque no pronunciada– concepción del conocimiento escolar como una cosa dada de antemano, externa a los sujetos y disponible para el consumo de los estudiantes. Las redes asociativas implícitas que se activan automáticamente en la memoria de los estudiantes de Magisterio denotan una exigua reflexión en torno a estas cuestiones que su laxa socialización política tampoco parece enmendar. Sus niveles de implicación en acciones políticas y sociales son bajos, aunque no difieren sustancialmente de los resultados obtenidos por otros estudios sobre cultura política de los jóvenes españoles²⁷. Pero lo cierto es que, en contra de todo pronóstico, su socialización política poco tiene que ver con sus creencias implícitas sobre la educación para la ciudadanía. Ni el interés hacia la política, ni su entendimiento percibido, ni la frecuencia con la que discuten sobre ella parecen interceder lo más mínimo en su predisposición a tratarla en las aulas de Infantil y Primaria. Ésta, sin embargo, guarda una estrecha relación con ciertos sobreentendidos y normas no escritas que gobiernan la cultura de la institución escolar sobre el conocimiento escolar –y, por tanto, el papel deseable del docente en el aula– y lo que cabe esperar de la infancia. Este resultado es, en realidad, de lo más significativo porque nos interpela directamente a nosotros: a los docentes de las Facultades de Educación. Como se sabe, el reto de la formación del profesorado no es sólo el de acercar a sus destinatarios a un pensamiento epistemológicamente superior. Este reto –fundamental y apremiante– se subsume en uno mayor de socialización y contra-

²⁷ Como los elaborados por el CIS, 2011 o el INJUVE, 2010.

socialización²⁸. Ahora bien, estos hallazgos obligan a repensar los énfasis relativos de dicha “contra-socialización”.

Bibliografía

- ARIELY, Dan. *Predictably irrational: The hidden forces that shape our decisions*. New York: HarperCollins, 2008, 304 p.
- ARROYO, Luis. *Frases como puños. El lenguaje y las ideas progresistas*. Barcelona: Edhasa, 2013, 173 p.
- BENEDICTO, Jorge. La juventud frente a la política: ¿desenganchada, escéptica, alternativa o las tres cosas a la vez? *Revista de Estudios de la Juventud*, 2008, vol. 81, p. 13-28.
- BOLÍVAR, Antonio. Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2016, vol. 5, nº 1, p. 69-87.
- BOUGHER, Lori D. The case for metaphor in political reasoning and cognition. *Political Psychology*, 2012, vol. 33, p. 145-163.
- BOUGHER, Lori D. Cognitive coherence in politics: Unifying metaphor and narrative in civic cognition. In HANNE, Michael; CRANO, William D.; MIO, Jeffery Scott (eds.), *Warring with Words: Narrative and Metaphor in Politics*. Nueva York: Psychology Press, 2014, p. 250-271.
- BOURDIEU, Pierre. *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama, 1999, 368 p.
- BOURDIEU, Pierre. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007, 456 p.
- CAPLAN, Bryan. *The Myth of the Rational Voter. Why Democracies Choose Bad Policies*. Princeton: University Press, 2007, 296 p.
- CARR, Paul. Educating for democracy: With or without social justice. *Teacher Education Quarterly*, 2008, vol. 35, nº 4, p. 117-136.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS. *Cultura política de los jóvenes* [Estudio nº 2.919]. Madrid: CIS, 2011, 37 p.
- CUESTA, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, España: Pomares-Corredor, 1997, 279 p.
- DAMASIO, Antonio. *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino, 2012, 544 p.
- ESTELLÉS, Marta. *La Educación para la Ciudadanía en la Formación Inicial del Profesorado: entre idealizaciones y tradiciones*. Tesis Doctoral inédita, dirigida por el Dr. Jesús Romero Morante. Santander: Escuela de Doctorado de la Universidad de Cantabria, 2017, 448p.

²⁸ Romero y Luis, 2007.

ESTELLÉS, Marta y ROMERO, Jesús. Tacit Assumptions of Citizenship Education: a Case Study in Spanish Initial Teacher Education. *Education, Citizenship and Social Justice*, en prensa.

EURYDICE. *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid: Unidad Europea de Eurydice, 2005, 88 p.

EURYDICE. *La educación para la ciudadanía en Europa*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice, 2012, 146 p.

EURYDICE. *Citizenship Education at School in Europe – 2017 Eurydice Report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union, 2017, 188 p.

FRY, Sara W. y O'BRIEN, Jason. Cultivating a justice orientation toward citizenship in preservice elementary teachers. *Theory & Research in Social Education*, 2015, vol. 43, nº 3, p. 405-434.

GARCÍA, Francisco F. y DE ALBA, Nicolás. La educación para la participación ciudadana entre dos polos: el simulacro escolar y el compromiso social. En DE ALBA, Nicolás; GARCÍA, Francisco F.; SANTISTEBAN, Antoni (coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales (vol.1)*. Sevilla: Díada, 2012, p. 297-306.

GARCÍA, Francisco F., DE ALBA, Nicolás, NAVARRO, Elisa. La formación inicial del profesorado para enseñar ciudadanía. Experiencias en los niveles de grado y de máster. En BORGHI, Beatrice; GARCÍA, Francisco F.; MORENO, Olga (eds.), *Novi cives: cittadini dall'infanzia in poi*. Bologna: Pàtron Editore, 2015, p. 137-148.

GIDDENS, Anthony. *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu, 1995, 412 p.

GOODSON, Ivor F., ANSTEAD, Christopher J. y MANGAN, J. Marshall. *Subject Knowledge: Readings for the Study of School Subjects*. London: The Falmer Press, 1998, 176 p.

HAIDT, Jonathan. *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. Nueva York: Pantheon, 2012, 318 p.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen (ed.). *Emotions, Learning and the Brain. Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. New York/London: Norton, 2016, 208 p.

INSTITUTO DE LA JUVENTUD. *Juventud en cifras: valores y actitudes*. Madrid: INJUVE, 2010, 9 p.

KAHNEMAN, Daniel. *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Debate, 2012, 672 p.

LAKOFF, George. *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Madrid: Editorial Complutense, 2007, 176 p.

LAKOFF, George. *The Political Mind: Why You Can't Understand 21st Century Politics with an 18th Century Brain*. Nueva York: Viking, 2008, 304 p.

LOGAN, Hilary Harms. Perceptions of Citizenship in Preservice Elementary Social Studies Education. *Journal of Peace Education and Social Justice*, 2011, vol. 5, p. 150-178.

LUNA, Gloria. *La educación para la ciudadanía democrática y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Estudio de un caso de investigación-acción en la formación inicial de maestros de Educación Primaria*. Tesis doctoral inédita dirigida por el Dr. Joan Pagès i Blanch. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2014, 494 p.

MARCUS, George E. *Sentimental Citizen: Emotion in Democratic Politics*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 2002, 184 p.

MARRI, Anand R., MICHAEL-LUNA, Sara, CORMIER, Maria Scott y KEEGAN, Patrick. Urban Pre-service K-6 Teachers' Conceptions of Citizenship and Civic Education: Weighing the Risks and Rewards. *The Urban Review*, 2014, vol. 46, nº 1, p. 63-85.

MARTIN, Leisa A. A comparative analysis of teacher education students' views about citizenship education. *Action in Teacher Education*, 2010, vol. 32, nº 2, p. 56-69.

MATEOS, Julio. *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno*. Barcelona: Octaedro, 2011, 183 p.

PARÉS, Marc. Jóvenes, Internet y política. Estado de la cuestión. En SUBIRATS, Joan, FUSTER, Mayo, MARTÍNEZ, Rubén, BERLINGUER, Marco y SALCEDO, Jorge Luis (eds.), *Jóvenes, Internet y política*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, 2015, p. 10-38.

ROMERO, Jesús. ¿Socialización política «programada»? Una aproximación dilemática a la investigación sobre las complejas relaciones entre educación y participación ciudadana. En DE ALBA, Nicolás; GARCÍA, Francisco F. y SANTISTEBAN, Antoni (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. I. Sevilla: Díada, 2012, p. 257-275.

ROMERO, Jesús. Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 2014, vol. 22, nº 21.

ROMERO, Jesús y LUIS, Alberto. La co-participación de la escuela en la producción social de la "infancia". Notas críticas sobre moratorias, desarrollo personal y crecimiento político. En DÁVILA Paulí y NAYA Luis M^a (Coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, Vol. II. San Sebastián, España: Espacio Universitario/EREIN, 2005, p. 415-426.

ROMERO, Jesús y LUIS, Alberto. ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta del análisis de la construcción social de la docencia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 2007, vol. 15, nº 19.

ROSS, Dorene Doerre y YEAGER, Elizabeth. What does democracy mean to prospective elementary teachers? *Journal of Teacher Education*, 1999, vol. 50, nº 4, p. 255-266.

SANT, Edda. ¿Qué enseño cuando enseño a participar críticamente a mi alumnado?

Coherencias e incoherencias entre las finalidades y las prácticas de tres docentes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2013, vol. 12, p. 63-76.

SCHUGURENSKY, Daniel y MYERS, John P. Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach. *Encounters on Education*, 2003, vol. 4, p. 145-166.

SOLER, Roger. *Democràcia, participació i joventut. Una anàlisi de l'Enquesta de participació i política 2011*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2013, 275 p.

SUNAL, Cynthia Szymanski, KELLEY, Lynn A. y SUNAL, Dennis W. Citizenship education in the elementary classroom: Teacher candidates photograph and describe their perceptions. *Journal of Social Studies Research*, 2009, vol. 33, nº 1, p. 33-70.

THIBODEAU, Paul H. y BORODITSKY, Lera. Metaphors We Think With: The Role of Metaphor in Reasoning. *PloS one*, 2011, vol. 6, nº 2 p. 1-11.

TYACK, David y CUBAN, Larry. *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2001, 290 p.

TYACK, David y TOBIN, William. The “grammar” of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 1994, vol. 31, nº 3, 453-479 p.

VIÑAO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata, 2002, 127 p.

WAGNER, Wolfgang, HAYES, Nicky y FLORES, Fátima (eds.). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos, 2011, 377 p.

WESTEN, Drew. *Political brain: The role of emotion in deciding the fate of the nation*. Nueva York: PublicAffairs, 2008, 496 p.

WESTHEIMER, Joel. *What kind of citizen? Educating our children for the common good*. New York: Teachers College Press, 2015, 122 p.

YOUNG, Michael. *The Metronomic Society. Natural Rhythms and Human Timetables*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988, 368 p.