



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Calvo de Mora, Javier

Conciencia cívica de la población adolescente en Andalucía

Perfiles Educativos, vol. XXXIV, núm. 137, 2012, pp. 79-98

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223062006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Conciencia cívica de la población adolescente en Andalucía

JAVIER CALVO DE MORA*

Este trabajo es una adaptación del cuestionario CiVed '99 a la población adolescente de la región de Andalucía. El proceso de adaptación consistió en la construcción del significado del constructo buen ciudadano en el contexto social y cultural de la población adolescente andaluza. Los resultados del cuestionario fueron compilados en torno al concepto de conciencia cívica de la población adolescente, desplegados en tres hitos: conciencia de las obligaciones políticas, obligaciones sociales y patriotismo. Los resultados revelan algunos desajustes entre la política andaluza de educación para la ciudadanía y las tendencias europeas en esta materia, así como contradicciones internas en la política de Andalucía en relación con la teoría y la práctica del discurso sobre educación para la ciudadanía. La conclusión de este trabajo aboga por nuevos modos de gestión de las escuelas para llevar a cabo una ciudadanía activa, según un paradigma de justicia social.

This study is an adaptation of the CiVed'99 questionnaire to the teenage population in the Andalusia autonomous region. The adaptation process consisted of the construction of the meaning of the "good citizen" construct within the social and cultural context of the region's teenage population. The results of the questionnaire were gathered around the concept of civic conscience of the teenage population divided in three categories: conscience of the political duties, social obligations and patriotism. They show some imbalance between the Andalusian policies for education to citizenship and the European tendencies in this matter, and also internal contradictions in the Andalusian policies related to the theory and practice in the discourse about education to citizenship. In the conclusion the author defends new ways to administrate schools in order to achieve an active citizenship according to a paradigm of social justice.

Palabras clave

Buen ciudadano
Identidad ciudadana
Educación para la ciudadanía
Conciencia cívica de adolescentes

Keywords

Good citizen
Citizens' identity
Education to citizenship
Civic conscience of teenagers

Recepción: 28 de abril de 2011 | Aceptación: 14 de junio de 2011

* Doctor en Educación. Profesor titular de la Universidad de Granada. Temas de investigación: política educativa y organización escolar. Publicaciones recientes: (2012), "Políticas educativas basadas en el control de la subjetividad de la población escolar", *Praxis Educativa*, año XV, núm. 15, pp. 80-103; (2012), "Integrated Services at Early Childhood Education", en A. Brunold y B. Ohlmeier (eds.), *School and Community Interactions: Interface for civic and political education*, Wiesbaden, Springer VS, pp. 237-250. CE: jcalvode@ugr.es

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es describir la percepción de la población adolescente andaluza respecto de un modelo ideal de comportamiento ciudadano, propuesto —entre otros autores y autoras— por Kerry J. Kennedy (Kennedy, 2007: 307-308).

Los elementos del constructo son: estatus de derechos sociales y cívicos otorgados por cada Estado nación (Marshall, 1981; 1977); identidad construida en respuesta a circunstancias particulares (Barnes, 2004) e identidad social desarrollada por cada colectivo social (Gilbert, 2006).

La ideología de base del constructo “buen ciudadano” es la identidad ciudadana desarrollada por Judith Torney-Purta *et al.*, (2001); (Kennedy y Chow, 2008) y (Kennedy *et al.*, 2010). Por ejemplo, Tourney-Purta *et al.* (2001) enfatizan que la identidad ciudadana está basada en: el comportamiento cívico; atribución de estatus jurídico que legitima el uso de servicios públicos; obediencia a las leyes de gobiernos democráticos; ejercicio del voto electoral; y discriminación práctica entre comportamientos democráticos y antidemocráticos. En el contexto de la literatura española (Martín Cortés, 2006), la identidad ciudadana se sustenta en esas mismas premisas: obligaciones de votar, respetar y obedecer leyes consideradas justas; protesta contra leyes que atenten a los derechos humanos; aceptación de los partidos políticos como mediadores de la representación política y participación en las organizaciones de movimientos sociales.

¿Qué es ser buen ciudadano?¹ ¿Un contenido o una forma de vida? Mi posición se aproxima a la segunda alternativa: una forma de vida influenciada por la historia y los espacios culturales, sociales, económicos y políticos en los que vive o ha vivido cada sujeto humano.

La ciudadanía, como forma de vida, ha sido estudiada a partir de la revisión bibliográfica de autores (Dewey, 2004 [1916]; Dewey,

1991 [1910]; Dewey, 1976 [1938]); (Freire, 1972; 1973) que vislumbraron, en el ámbito escolar, la inserción de contenidos socio-políticos y emocionales en los currículos formales y no formales. Con otras palabras, el significado de buen ciudadano en las escuelas se apoya en la práctica del gobierno democrático, el desarrollo de procesos educativos tendientes a la autonomía de las personas y, también, en el énfasis en las relaciones sociales y emocionales entre integrantes de las organizaciones escolares (Calvo de Mora, 2006: 24-35).

La aplicación del constructo “buen ciudadano” ha sido analizado en la literatura especializada de educación para la ciudadanía (Gómez Llorente, 2005; Barnes, 2004; Kurtz *et al.*, 2003; Bens, 2001), concluyendo dos acciones de educación escolar: conocimiento y comprensión de derecho, práctica de responsabilidades políticas y, además, responsabilidades sociales y cívicas.

Conocimiento y comprensión de derechos

Ruth Barnes (2004: 187) señala que los derechos son consecuencia del reconocimiento de las democracias occidentales a participar en las actividades políticas, sociales y cívicas de sus Estados y comunidades. Por ello, los gobiernos promueven asignaturas escolares en el ámbito del conocimiento y la comprensión cívica (en España, por ejemplo, este empeño es reciente). Los objetivos de la asignatura *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* (Boletín Oficial del Estado, BOE, 2006) han orientado el aprendizaje cívico en el sistema educativo español en los tramos primarios y secundarios obligatorios con el objetivo de crear conciencia cívica democrática en la población española (López Gutiérrez, 2008).

Los antecedentes civiles y sociales de estos objetivos son, por un lado, la Declaración Universal de Derechos Humanos, que constituye el primer precedente de ciudadanía en el siglo XX, aprobada y proclamada el 10 de diciembre de 1948 en Naciones Unidas. Y por

1 Se utilizará el término “buen ciudadano” para referirse a hombres y mujeres.

otro lado, los “indicadores de ciudadanía” de Bens (2001: 194-197). Los antecedentes políticos de los objetivos expuestos son: primero, la Recomendación del Consejo de Europa 12/2002, que sugiere a sus socios la inclusión en el currículo escolar de la asignatura Educación para la ciudadanía democrática; segundo, la Comisión de las Comunidades Europeas 2005/0221(COD), que establece y define las ocho competencias clave a alcanzar en la educación obligatoria en Europa.

Práctica de responsabilidades políticas

Además de derechos, el constructo “buen ciudadano” está constituido por responsabilidades políticas, sociales y cívicas. Las responsabilidades políticas y sociales se ejercen en el ámbito de las instituciones públicas, privadas, no lucrativas y en el ámbito de las comunidades locales.

En el estudio realizado por Judith Torney Purta *et al.* (2001), las responsabilidades se analizaron como obligaciones respecto de la democracia política. La primera responsabilidad de cada ciudadano, en una sociedad democrática, es obedecer las leyes. El estudio emprendido por Torney Purta *et al.* (2001) constata la identificación de la población adolescente con las leyes y los derechos políticos de la democracia. Dicha identificación se apoya en el conocimiento cívico de una sociedad y Estado democráticos: por ejemplo, la distinción entre gobiernos democráticos y no democráticos es una evidencia de los resultados del estudio CiVed’99 (The IEA Civic Education Study-CiVed’99); la interpretación de acciones no democráticas realizadas por gobiernos e instituciones; el reconocimiento de características de una sociedad democrática; la valoración de partidos políticos y organizaciones cívicas como vertebradoras de la política democrática de las regiones y naciones, entre otros conocimientos cívicos aprendidos en las escuelas, en sus entornos familiares y medios de comunicación, principalmente la televisión.

La acción política y social constituye las dimensiones del concepto ciudadanía responsable, descritas en los siguientes términos:

1. Por un lado, las responsabilidades políticas (Birks, 1997; Delue, 1989; Klosko, 2005; Parekh, 1993) de cada adolescente y adulto, en el marco de las sociedades democráticas, son valorar las actuaciones de los gobiernos y demandar la información necesaria para este propósito.
2. Otra responsabilidad política es la demanda de necesidades sociales: crear nuevas formas de organización política, formar redes de debates políticos u otras acciones tendientes a crear la identidad descrita en términos de asumir criterios precisos de acción política (Audigier, 2000).
3. La movilización de la población adolescente en los entornos familiares y sociales (Hahn, 1998; Shapiro y Mahajan, 1986) interesada en asuntos públicos que compatibilizan conocimiento y actividad política (Owen y Dennis, 1992), constituye la responsabilidad crítica de manifestación de contrariedad respecto de acontecimientos o prácticas percibidas como injustas.
4. Otra vertiente estudiada es la responsabilidad respecto de la política escolar. Por este término se entiende la capacidad de emprender procesos de gobierno escolar orientados al desarrollo de la identidad ciudadana individual.

En general, la idea que subyace en el concepto de ciudadanía políticamente responsable es el desarrollo de la autonomía de acción y expresión de cada persona como base de la identidad ciudadana (Arendt, 2008: 145).

Responsabilidades sociales y cívicas

Por otro lado, las responsabilidades sociales son una referencia a la construcción y desarrollo de la sociedad civil, protagonizada por

el voluntariado participante en organizaciones no lucrativas o de tercer sector (Ceslik y Pllock, 2002; Eder, 2000). Las organizaciones del tercer sector son construcciones sociales que contribuyen a la creación de una sociedad identificada con la capacidad emprendedora, asunción de riesgos, solución de problemas y favorecedora de la cohesión social necesaria para el desarrollo de cada sujeto individual o colectivo. Las responsabilidades sociales y cívicas son las siguientes:

1. La primera responsabilidad social es la participación en el desarrollo de la democracia social e institucional (Segovia, 2008; Cortina, 2004; Blondioux y Sintomer, 2004).
2. Otra responsabilidad es promover innovación social respecto de nuevas propuestas políticas locales (Borja, 2000; March y Olsen, 1996).
3. También, el desarrollo de economías sociales orientadas a la solidaridad social (Chaves Ávila y Monzón, 2005).
4. Participación en la política gubernamental (Caínzos, 2006).

Estos tres ámbitos de responsabilidades sociales y cívicas fueron aplicados, para este estudio, al comportamiento cívico de la población adolescente en la región de Andalucía. Estos ámbitos de responsabilidad social y cívica son aprendidos en las escuelas y, también, en los espacios públicos y privados en los que vive la población adolescente.

CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN ADOLESCENTE EN ANDALUCÍA

Los estudios de la población adolescente y juvenil en Andalucía (Megías, 2005) muestran los siguientes rasgos identitarios: perciben la realidad social, cultural y económica con optimismo; emocionalmente se sienten felices; le otorgan importancia a la vida en familia, a la salud, al grupo de iguales, al trabajo y a ganar

dinero. Pero, para el objeto de este trabajo, los estudios mencionados muestran que este sector de población está poco interesado por la política gubernamental e institucional y muy interesado por problemas sociales: lucha contra la violencia de género; movilización por la paz mundial; demanda del reparto de la riqueza; exigir derechos de los débiles a una vida digna y protección del medio ambiente.

Estos intereses, que se despliegan en los ámbitos de los asuntos personales, familiares y en las amistades, son matizados según la orientación política de cada colectivo de adolescentes: otorgan importancia a sus intereses personales, la buena convivencia con sus familias, atención a los medios de comunicación para estar informados y la conservación de sus amistades como el espacio emocional más importante.

La población adolescente identificada con ideología de derecha y extrema derecha, es minoría. Esta población resalta los medios de comunicación y sus familias como el objeto de interés capaz de movilizarlos de manera permanente.

Dichos intereses son un indicativo de aquello que suscita confianza. La definición de confianza se entiende como “los canales de expresión y participación” utilizados para adquirir conocimientos ciudadanos y desarrollar las responsabilidades cívicas y sociales como ciudadanos: la Internet, las escuelas y el teléfono móvil son los tres canales de expresión y participación; ello está relacionado con la preeminencia de intereses personales, grupos de iguales y familias.

Ahora bien, ¿cuáles son las consecuencias de las características de la población adolescente en la construcción de la identidad ciudadana? Por una parte, la identidad ciudadana de la población adolescente está construida por la percepción respecto de las características de la política institucional. Esta población establece una separación entre política y participación y, por otro lado, rechaza la participación en las ofertas de la política institucional.

Esta última vertiente ha sido definida erróneamente con el término *ciudadanía pasiva*: indiferencia hacia los acontecimientos políticos, no participación en elecciones, desconocimiento de las propuestas de los partidos políticos, ausencia de debates y comentarios políticos institucionales entre sus iguales y sus ámbitos familiares, entre otras características. En la primera vertiente mencionada, otro grupo de autores han mencionado el error de calificar a la población adolescente como población *reluctante a la participación política* (Rodríguez *et al.*, 2002; Alonso, 1999).

ATRIBUCIONES CLÁSICAS DEL CONSTRUCTO BUEN CIUDADANO

La definición conceptual de los marcos de referencia de “buen ciudadano adulto” son (Torney-Purta, 2001): a) obediencia a las leyes y votar en las elecciones; b) participación en política; c) confianza en las instituciones; d) patriotismo y derechos de la mujer.

- a) *Obediencia a las leyes democráticas y votar en las elecciones.* El estudio emprendido por Torney Purta (2001) constata la identificación de la población adolescente con las leyes y los derechos políticos de la democracia. Estas obligaciones patrióticas (Müller, 2006: 287) constituyen la columna vertebral de la democracia y la ciudadanía democrática. Respecto de la democracia liberal, el voto electoral es la base de legitimación del poder político, esto es, las normas electorales constituyen la inclusión y cohesión de la política institucional: cada ciudadano/a, un voto. Por otro lado, la ciudadanía democrática se sustenta en normas y valores compartidos por la sociedad —regional, nacional e internacional— tales como la estabilidad política y la responsabilidad colectiva implícita a respetar las leyes democráticas.

- b) *Participación en la política.* Respecto de la responsabilidad derivada de la existencia de leyes y sociedades democráticas, la población objeto de estudio está moderadamente interesada en la política activa convencional: afiliación a partidos políticos; voluntariado en organizaciones no gubernamentales; redacción de cartas de protesta u otras acciones propias del ejercicio de las leyes democráticas. El matiz del compromiso en la política activa es la obligación de votar en elecciones democráticas, influenciada principalmente por las informaciones políticas procedentes de la televisión, que están centradas en contenidos de encuestas y campañas electorales.

- c) *Confianza en las instituciones gubernamentales.* Un elemento básico de la identidad ciudadana es la confianza en las instituciones democráticas (Luhmann, 1979; 1988) entendida como un acuerdo voluntario entre profesionales y usuarios. Las bases del acuerdo son reducir la complejidad e incertidumbre del funcionamiento de las instituciones y, por otro lado, prever las consecuencias de las decisiones adoptadas por el personal profesional. Estas dos acciones influyen en la participación de las personas atribuida a las instituciones políticas; éste es el valor de la confianza política: la implicación de la gente en las instituciones públicas (Misztal, 1996:76-77) mediante el voto es una delegación de la responsabilidad en profesionales de la gestión política de las instituciones y la renovación o revocación de la confianza política en la próxima llamada electoral.

- d) *Patriotismo.* La definición de patriotismo es la aceptación de cada ciudadano de los valores, los símbolos y la cultura de cada nación y cada Estado, expresados en los siguientes términos:

primero, la obligación de identificarse con una visión de la “patria” que incluye visiones de personas que perciben acciones realizadas en nombre del “bien común” de la nación o “por el bien del Estado”; segundo, las sociedades políticas están conformadas en torno a un consenso estable y único respecto de temas como la paz, el orden internacional, derechos ciudadanos y obligaciones de lealtad al Estado o la nación.

El patriotismo es un elemento de identificación colectiva con ciertos símbolos y acciones básicas, por ello, su estudio se ha centrado en contenidos básicos: el conocimiento de la historia de cada país y el alistamiento en el ejército para la defensa del país. El conocimiento de la historia de cada región y país es una materia esencialmente cuidada en las escuelas secundarias, con el objeto de lograr la identificación de la población adolescente con su “patria”. Por lo que, a mi entender, es una interpretación de la existencia de la identidad cultural y, por tanto, establece las bases simbólicas y sociales que facilitan la cohesión de la población de cada nación, que, a su vez, corresponde a las grandes narrativas de las naciones, es decir, a las culturas nacionales (House *et al.*, 2004) transmitidas en los medios de comunicación, la historia y otros canales de los cuales disponen los Estados para crear sociedades cohesionadas e incluidas en símbolos patrióticos.

Este *patriotismo incluyente* es un término acuñado en el trabajo mencionado de Torney-Purta (2001) para significar la aceptación de la población inmigrante en el marco de la democracia. Es decir, la población inmigrante, en tanto asimila las normas básicas de convivencia, símbolos tales como la

bandera y la constitución, entre otros elementos de la identidad nacional, se considera población integrada y colaboradora al interés general del país de residencia temporal. Con otras palabras, debido a la gran movilidad de la población se necesita un marco mínimo de cohesión de los nuevos residentes extranjeros a los que se les “exige” una lealtad con las grandes identidades nacionales: la bandera, la defensa de intereses generales, la convivencia cívica, la contribución al bienestar colectivo y el respeto a la diversidad cultural, social y religiosa.

e) *Derechos de la mujer*. Por otro lado, la cohesión social respecto de la diversidad es evidente en la mayoría de respuestas en la preservación de derechos políticos, sociales, económicos, religiosos y de control de la maternidad, principalmente en países del centro y norte de Europa (Gillespie y Spohn, 1987; 1990) con fuerte tradición y mentalidad democrática enraizada en las relaciones y estructuras de la sociedad civil.

En general, la población adolescente apoya los derechos económicos y políticos de la mujer, lo cual indica una conciencia cívica de la totalidad de las mujeres y hombres respecto de sus derechos, por ejemplo, a recibir igual salario por igual trabajo; participación en la vida política; igual cualificación para el liderazgo político y acceso a puestos de trabajo calificados en situaciones de crisis económica y escasez de puestos de trabajo.

El interés de las atribuciones a los derechos de la mujer en el constructo de “buen ciudadano” es valorar la cohesión social de la población, que atribuye al valor *igualdad* una práctica en los derechos y responsabilidades de toda la población ciudadana.

CARACTERÍSTICAS DE BUEN CIUDADANO DE LA POBLACIÓN ADOLESCENTE EN ANDALUCÍA

La vertiente fuerte de conciencia cívica se identifica con la transformación de la realidad social, política, económica y cultural de la comunidad, región o Estado de pertenencia. Esta acción de transformación se desarrolla mediante la obligación de participar en asociaciones críticas respecto de las políticas gubernamentales, actuar como voluntariado, preocuparse por asuntos de la comunidad y desobedecer leyes consideradas injustas, entre otras acciones críticas (Naval, 2008). Los tres referentes de conciencia cívica débil y fuerte son los siguientes:

Obligación política. ¿Cómo perciben los adolescentes las obligaciones políticas de la población adulta? En este apartado se mencionan obligaciones respecto de la democracia representativa y a las obligaciones relacionadas con las instituciones democráticas y la influencia de la ciudadanía en su funcionamiento. También hay que mencionar en este ámbito de obligaciones los derechos —bien manifestados o protegidos— adquiridos por los ciudadanos como contribuyentes del Estado. Estas obligaciones políticas hacen referencia al conocimiento y comportamiento convencional de la ciudadanía en todo país democrático: por ejemplo, votar en las elecciones de diferentes niveles políticos, afiliarse a partidos políticos o discutir temas políticos más o menos relevantes para la población.

Obligación cívica. El interés de este ámbito de relaciones es la obligación con respecto a movimientos sociales relacionados con la conciencia cívica fuerte. El objetivo es estudiar la percepción de la población adolescente acerca de la cohesión social y la diversidad de la población. Un indicativo importante de las obligaciones cívicas es constatar la fortaleza de la sociedad civil, es decir, la participación

en actividades de apoyo a derechos ciudadanos, crítica hacia leyes injustas, protección de acciones medio ambientales, entre otras. Es decir, es muy importante indagar el tipo de pertenencia de la población adolescente a distintas organizaciones no gubernamentales, donde es posible reivindicar los derechos sociales de las mujeres, su implicación en la comunidad y los derechos de los inmigrantes.

Obligación patriótica. Esta dimensión de la conciencia cívica suscita obligaciones relacionadas con la identidad nacional, basadas en un ideal común y visible en los derechos legales y sociales propios de la pertenencia a un país y las obligaciones de defensa nacional arraigadas en muchos países.

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO CIVED'99 EN ANDALUCÍA

El cuestionario CiVed'99 fue traducido del original. Este instrumento ya ha sido validado por la Asociación Internacional de Evaluación (IEA, por sus siglas en inglés); es por ello que los procesos de estudio piloto y validación no fueron necesarios.

El estudio de la conciencia cívica es una aproximación sustentada en 1 mil 133 respuestas obtenidas del cuestionario CiVed'99. Este cuestionario fue respondido en la primavera de 2009 por estudiantes de 14 años de edad residentes en las provincias y capitales de Sevilla y Granada, lo que supone un 17 por ciento de la población escolarizada en ambas provincias. La proporción de género es aproximadamente del 50 por ciento, dependiendo de la población presente en el aula en el momento en que se aplicó el cuestionario. Con este estudio hemos pretendido discriminar tendencias de conciencia cívica, es decir, comprobar la relación de esta población con otras ya estudiadas en el contexto europeo.

La distribución del cuestionario se realizó con base en acuerdos previos con la dirección del centro para su aplicación, en

presencia del encuestador, en el tiempo disponible por la asignatura de Educación para la ciudadanía del cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria.

El análisis estadístico fue sustentado por el programa SPSS 15.0 con el objeto de establecer correlaciones Pearsons y análisis de varianza de las variables del estudio. La representatividad de la muestra es significativa para los distritos escolares de Sevilla y Granada.

La primera aproximación es describir los ítems respondidos en el cuestionario, que se aprecian en la Tabla 1. En esta tabla se presentan los datos descriptivos de la muestra de 1 mil 133 cuestionarios correspondientes a las frecuencias y porcentajes de respuestas a cada uno de los ítems que contemplan la proyección, expresada por estudiantes adolescentes de 14 años de edad, respecto del ideal de “adulto buen ciudadano”. Con esta proyección subjetiva los adolescentes denotan sus percepciones de lo que es y debe ser un ciudadano adulto.

La instrucción fue: “Para cada una de estas frases señale en su casilla correspondiente lo que consideras importante para explicar lo que es o debe ser un buen ciudadano adulto”. Las categorías de respuesta representan cuatro puntos de escala Likert: muy importante, algo importante, poco importante y nada importante (Schulz y Sibberns, 2004: 248). Estos ítems se agruparon de la siguiente manera: 10 de ellos se incluyen en la importancia de la ciudadanía

convencional, cuatro en la importancia de los movimientos sociales relacionados con la ciudadanía y uno se incluye como específico de la proyección de identidad patriótica de la población adolescente. El resultado de respuestas globales se muestra en la Tabla 1.

Las variables que definen la conciencia cívica se proyectaron en las obligaciones ciudadanas —no tanto en los derechos— a partir de tres características: obligaciones políticas, obligaciones cívicas y patriotismo. Las primeras hacen referencia a la percepción de la política institucional; la segunda categoría está centrada en el entorno social y emocional de cada respondiente; y el patriotismo se refiere a la percepción colectiva de sujeto perteneciente a una nación que conlleva obligaciones y sentimientos de cohesión e identidad colectiva.

El primer análisis efectuado es la distribución porcentual de cada una de las características de las tres categorías mencionadas, que incluye unos ítems que determinan la influencia en la definición de sus correspondientes obligaciones políticas, cívicas y patrióticas. Mediante el segundo análisis se procedió a averiguar el peso de cada categoría de obligaciones en la definición de la conciencia cívica.

La Tabla 1 representa la distribución de los elementos según la escala Lickert; en ella se expresan las percepciones generales de los sujetos respecto de lo que es ser “buen ciudadano”.

Tabla 1. Percepciones sobre la ciudadanía por los adolescentes en Andalucía

ANDALUCÍA		No es importante	Es poco importante	Es importante	Es muy importante	No sé/no es pertinente	Σ	
Una persona adulta es un buen ciudadano si...								
B1	Obedece la ley.	f	14	36	389	680	14	1133
		%	1.24	3.18	34.33	60.02	1.24	100
B2	Vota en todas las elecciones.	f	184	330	422	155	42	1133
		%	16.24	29.13	37.25	13.68	3.71	100
B3	Está afiliado a un partido político.	f	529	376	125	37	66	1133
		%	46.69	33.19	11.03	3.27	5.83	100
B4	Trabaja mucho.	f	73	162	549	317	32	1133
		%	6.44	14.30	48.46	27.98	2.82	100
B5	Participaría en una protesta pacífica si creyera que una ley es injusta.	f	153	369	313	206	92	1133
		%	13.50	32.57	27.63	18.18	8.12	100
B6	Conoce la historia de su país.	f	167	358	394	162	52	1133
		%	14.74	31.60	34.77	14.30	4.59	100
B7	Estaría dispuesto a alistarse en el ejército para defender a su país.	f	389	331	243	94	76	1133
		%	34.33	29.21	21.45	8.30	6.71	100
B8	Se mantiene al día con la política a través de los periódicos, la radio o la televisión.	f	213	366	383	125	46	1133
		%	18.80	32.30	33.80	11.03	4.06	100
B9	Participa en actividades que benefician a la gente de su comunidad (sociedad).	f	89	300	497	204	43	1133
		%	7.86	26.48	43.87	18.01	3.80	100
B10	Respeto a los representantes del gobierno (líderes, funcionarios).	f	104	245	515	215	54	1133
		%	9.18	21.62	45.45	18.98	4.77	100
B11	Participa en actividades a favor de los derechos humanos.	f	77	225	506	274	51	1133
		%	6.80	19.86	44.66	24.18	4.50	100
B12	Se involucra en debates políticos.	f	378	479	153	40	83	1133
		%	33.36	42.28	13.50	3.53	7.33	100
B13	Participa en actividades para proteger el medio ambiente.	f	94	219	462	325	33	1133
		%	8.30	19.33	40.78	28.68	2.91	100
B14	Es patriota y leal a su país.	f	187	310	384	185	67	1133
		%	16.50	27.36	33.89	16.33	5.91	100
B15	Estaría dispuesto a ignorar una ley que fuera en contra de los derechos humanos.	f	207	172	292	298	164	1133
		%	18.27	15.18	25.77	26.30	14.47	100

La interpretación de las respuestas expuesta en la Tabla 1 muestra tres tipos de percepciones respecto de la política convencional: se consideran buenos ciudadanos quienes obedecen las leyes, respetan a los representantes del gobierno y perciben aspectos de buen comportamiento adulto relacionadas con los asuntos locales. La conclusión de estas

interpretaciones es la tipología de conciencia cívica que identifica a la población adolescente andaluza.

1. Es interesante observar que “obedecer la ley” es la respuesta que muestra un consenso más amplio, lo cual contrasta con la respuesta de “ignorar

una ley que viole los derechos humanos.”; “ser patriota y leal al país” y “estaría dispuesto a alistarse en el ejército para defender a su país”. La conclusión preliminar es la aceptación global de comportamientos de la ciudadanía convencional, por un lado, y la baja apreciación respecto de involucrarse en movimientos sociales, relacionado con la ciudadanía y el rechazo al concepto y defensa militar de la patria. Lo que plantea este resultado es la necesidad de averiguar qué influye en las respuestas mencionadas: por un lado, parece que “obediencia a la ley” es un tema recurrente en los medios de comunicación, en las familias y las escuelas que enraíza en la cultura andaluza de la “honradez”: obediencia y cumplimiento de las leyes, acatar el orden establecido, evitar la incertidumbre mediante el acatamiento del orden y asegurar la correcta realización de las acciones basadas en el cumplimiento de las leyes. Por otro lado, desobedecer una ley injusta es una constatación de la percepción anterior: quien obedece la ley es cada sujeto; en cambio, la protesta contra leyes injustas es una acción de conciencia cívica colectiva. Pero ignoramos si este rechazo a la acción colectiva está influenciado por la ignorancia de que existen organizaciones cívicas empeñadas en la defensa de derechos civiles y laborales —sindicatos, organizaciones ecologistas y feministas— o si es una manifestación del rechazo a inmiscuirse en acciones colectivas de riesgo. Nuestra hipótesis de trabajo se orienta a la segunda opción, por dos razones: primero, en la asignatura Educación para la ciudadanía y los derechos humanos el alumnado estudia la historia de los movimientos sociales, por ejemplo, la historia de los sindicatos de trabajadores que

luchan contra leyes injustas; segundo, la respuesta a la pregunta “trabajar mucho”, considerada importante y muy importante en más de 70 por ciento de las respuestas, indica una visión individual de la conciencia cívica. Así, los estudiantes de secundaria conocen la historia de los movimientos sociales —casi 50 por ciento aduce que los adultos deben conocer la historia de su país— pero la cultura basada en el interés individual tiene más influencia que la asignatura de educación cívica española tendiente a propiciar contenidos de acción colectiva.

2. Otra peculiaridad de la población adolescente andaluza es el alto respeto a las autoridades políticas y a la clase política. Más de 50 por ciento de la población aduce que el buen ciudadano adulto es aquel que “respeta a los representantes del gobierno”; pero, al igual que otras respuestas obtenidas por poblaciones de la misma edad en otras regiones europeas, son poco proclives a percibir que un buen ciudadano adulto es aquel que se afilia a un partido político: más de 70 por ciento manifiesta que es nada o poco importante afiliarse a un partido político. Con ello se afianza la certeza de la visión individual de la conciencia cívica de esta población; es decir, participar en un partido político, sindicato u organización cívica supone un esfuerzo de solidaridad, así como una actitud altruista y la voluntad que no le reditúan un beneficio directo a la persona. De este modo, al igual que en la literatura revisada para la realización de este trabajo, la población adolescente tiene una percepción de acción ciudadana que repercute en el beneficio y bienestar personal. La constatación de esta visión individual de la ciudadanía es el bajo interés por el conocimiento político (entendido como gobierno del

bien común) evidente en la respuesta a las preguntas “se mantiene al día con la política a través de los periódicos, la radio o la televisión” y “se involucra en debates políticos”. Los resultados obtenidos muestran que más de la mitad de la población entrevistada es ajena a la actualidad política como un valor del buen ciudadano adulto. Este dato ya ha sido constatado en otros estudios presentados en este trabajo: el interés de conocer, por parte de la población adolescente, no está centrado en la política institucional sino en intereses más inmediatos, como la vida familiar, las amistades, las redes sociales y los asuntos personales. La política institucional es percibida como un mundo ajeno, distante y a veces poco comprensible.

3. El tercer bloque de interpretación es la percepción del comportamiento adulto respecto de los asuntos locales: más de 60 por ciento de la población afirma que es importante y muy importante “participar en actividades que benefician a la gente de su comunidad”; “participar en actividades de defensa de los derechos humanos” y “participar en actividades de defensa del medio ambiente”. Estas tres respuestas positivas ofrecen una visión alternativa a la conciencia individual expuesta en los párrafos anteriores. Es decir, existe una conciencia cívica colectiva centrada en los asuntos sociales y emocionales cercanos a la población adolescente en diferentes ámbitos: sus vecinos, así como otras personas cuyos derechos son vulnerados, por ejemplo la población inmigrante, los pobres, los marginados por drogas u otras personas de las que se tiene un conocimiento directo. Y, también, la defensa del medio ambiente: además de tener una interpretación global respecto de este tema, pensamos que la población adolescente se

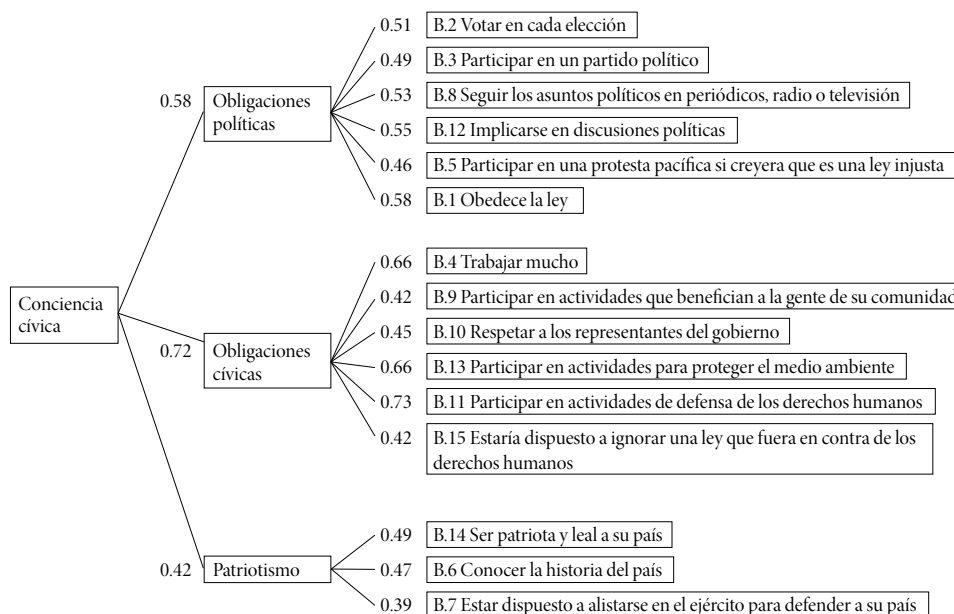
refiere a aspectos concretos del medio ambiente cercanos a su espacio vital: reciclaje de residuos, limpieza de calles, conservación de la naturaleza y plantación de árboles, entre otras acciones medio ambientales en las que participan los escolares de educación secundaria. Esta evidencia ya ha sido expuesta en la revisión bibliográfica de este trabajo: la conciencia cívica se forma a través de temas generadores centrados en la experiencia de los sujetos. Así, en el estudio se cumple este aserto: la proximidad social y emocional de los asuntos problemáticos, son los generadores de conciencia cívica.

Las interpretaciones de la Tabla 1 sugieren una pregunta: ¿por qué percibe la población adolescente al buen ciudadano adulto como alguien preocupado por asuntos locales e indiferente respecto de los asuntos de la política institucional en sus diversas facetas de participación en debates políticos, información política o participación en partidos políticos? Además, una duda que sugiere la interpretación de los datos obtenidos es la aceptación de las leyes democráticas y los políticos profesionales, en el contexto de la democracia representativa, y la débil percepción de un buen ciudadano adulto participante en movimientos sociales.

La visualización de las dos preguntas mencionadas se muestra en la Tabla 2, donde se presentan las relaciones obtenidas entre los ítems estudiados y su influencia en la conciencia cívica —individual y colectiva— de la población adolescente.

La estrategia de análisis consistió en ordenar los ítems en tres categorías: obligaciones políticas, cívicas y patrióticas. La hipótesis subyacente en esta estrategia es la constatación de la disonancia entre la conciencia cívica centrada en asuntos locales y la conciencia cívica centrada en asuntos nacionales y/o regionales.

Tabla 2. Interdependencias respecto de la percepción de buen ciudadano



Percepciones de las obligaciones políticas

El listado de obligaciones políticas —votar en las elecciones, obedecer la ley, participar en un partido político, seguir los temas políticos en los periódicos, implicarse en discusiones políticas y protestar contra una ley que se considera injusta— son percepciones de lo que debe hacer un adulto. Es decir, estos ítems son percibidos por la población adolescente como obligaciones políticas, pero no son considerados importantes: las obligaciones políticas sólo influyen 0.58 puntos en la construcción de la conciencia cívica, es decir, en aquello que impulsa a actuar y justifica la acción ciudadana.

Este resultado de las percepciones de las obligaciones políticas resulta de los conocimientos cívicos adquiridos en la asignatura de Educación para la ciudadanía en el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria. Los contenidos de ciudadanía convencional aprendidos, como son: la participación en las elecciones, los partidos políticos como mediadores de la representación política, la

interpretación de noticias de prensa y televisión, entre otros contenidos similares característicos de la democracia representativa, son reconocidos como una obligación política, pero menos como motivos de acción ciudadana conformadores de conciencia cívica.

Por otro lado, la definición implícita de democracia es una consecuencia de la percepción de las obligaciones políticas: un ejemplo es que se le concibe como régimen político, y no como una manera de llevar a cabo las relaciones sociales cotidianas. Las principales relaciones que muestra la Tabla 2 corresponden a votar en las elecciones como conciencia de las obligaciones políticas. Por el contrario, la implicación en debates políticos —como proceso de la democracia— presenta un porcentaje de aceptación de 30 por ciento por la población adolescente. Esta circunstancia de que se prefiera el régimen al proceso de la democracia es el resultado, en otros trabajos (Ichilov, 1990; McNeal, 1999; Husfeldt *et al.*, 2005), de la débil confianza en la participación escolar y en las actividades políticas. La participación escolar

(Theiss-Morse y Hibbing, 2005), así como en las instituciones públicas en general, busca generar procesos que redunden en el interés individual, en el bien personal, y menos en la mejora del capital social de las instituciones u organizaciones, es decir, tanto en las escuelas como en otras instituciones, la constatación de la *subjetividad política* influye en la práctica de planteamientos democráticos en la educación: se es demócrata si se percibe un beneficio individual.

Percepciones de las obligaciones sociales

Esta influencia del cálculo del interés en el beneficio individual (Beck y Beck-Gernsheim, 2002) confirma la influencia de la democracia representativa: se eligen representantes de nuestros intereses sociales, culturales, políticos y económicos. En este apartado el objetivo de la hipótesis de conciencia cívica subjetiva es observar la predisposición de la población adolescente a inmiscuirse en actividades puntuales de ciudadanía social, independientemente de sus percepciones del régimen democrático.

Más de dos tercios de la población expresó su animosidad a participar en los temas generadores de conciencia social en un contexto local: acciones de defensa de leyes favorecedoras de derechos humanos; acciones de apoyo a la paz y mejora del medio ambiente. Con esta percepción de lo que debería hacer un ciudadano adulto constatamos un hito importante: la población adolescente no relaciona al régimen democrático con la implicación en la comunidad de pertenencia. En la teoría política clásica, democracia y participación comunitaria (Iacovou y Berthoud, 2004) apoyan la integración de dos modelos de democracia —representativa y participativa— con sus correspondientes métodos de acción. Por ejemplo, la democracia representativa se sustenta en el método de la elección —reflexión y opción— y la democracia participativa en el método de la deliberación —reflexión y acción— generalmente aprendida a través de acciones de voluntariado, creación e implicación en redes sociales u otras acciones similares. Otra

conclusión es, además de la influencia de las obligaciones sociales en la conciencia cívica, la ausencia de un método de trabajo en el ámbito comunitario en la metodología de la enseñanza directa de la asignatura Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Dicho de otro modo, los resultados de aprendizaje de esta asignatura —conocimiento, habilidades y competencias, actitudes, valores e identidad ciudadana— son objeto de explicaciones, no tanto de vivencias en el medio social y cultural del alumnado adolescente. La evidencia es el peso del ítem “participar en actividades que benefician a la comunidad” en la construcción de la categoría de las obligaciones sociales.

El proceso de socialización política de la población adolescente —manifestada en la percepción del buen adulto ciudadano— está influenciado por lo que se ha denominado la separación de los mundos políticos, socio-económicos y emocionales (Consejo de Europa, 2001; 2003): por un lado, la población aprende política institucional en las escuelas (las bases institucionales de la democracia, los partidos políticos, niveles de la administración, derechos ciudadanos, valores relacionados con la participación social y las religiones, entre otros contenidos). Por otro lado, aprenden la historia de los movimientos sociales en Europa, la cultura nacional y regional, así como la cultura andaluza como gran narrativa sustentada en símbolos, mitos, creencias, valores y otros grandes contenidos, cuya pretensión es influir en el aprendizaje de la pertenencia a una realidad común: la patria. Además, la población adolescente aprende economía en las escuelas: los modelos de producción, las economías de conocimiento, el mundo del trabajo y las relaciones laborales. Pero, tal y como muestran los datos obtenidos en la categoría de obligaciones sociales, no relacionan el mundo de la política, la patria y la socio-economía. Por ello, esta población adolescente percibe como obligación social del adulto la responsabilidad por los asuntos locales. Es decir, han adquirido conocimiento

de ciudadanía global y nacional en diferentes asignaturas aisladas en sus tiempos y espacios (horario y espacio escolar) y por ello tienden más a valorar grandes contenidos sociales y emocionales —la paz, el medio ambiente y los derechos humanos— pero en el marco ideológico de *trabajar mucho* para acceder a los bienes individuales del dinero —vivienda y consumo de objetos— y menos para beneficios colectivos de mejora de la comunidad como realidad social colectiva.

Percepciones respecto de la patria

El interés de esta categoría nacionalista y emocional se basa en la necesidad de asegurar la veracidad del concepto de conciencia cívica colectiva. El concepto de patria —nación de pertenencia— es recurrente en los sistemas educativos; todas las escuelas tienen una bandera que representa a la nación. En Andalucía, la población adolescente conoce la bandera de su región y la bandera de su país, pero ¿cuál es su patria?, ¿a qué patria tienen que ser leales los adultos?, ¿qué historia deben conocer? Debido a este dualismo, es necesario observar genéricamente los resultados de esta influyente categoría en la conciencia cívica de la población adolescente. Como no hay un referente de patria concreto, el resultado más significativo es aquel con contenido emocional relacionado con la lealtad al país, el que enfatiza la lealtad como valor más que la referencia al mismo, es decir, al país. Además está la connotación negativa del concepto de patria —varias generaciones educadas en la dictadura han interiorizado una identificación autoritaria del término, en lugar de la interpretación política del mismo— la cual todavía influye en que ese término no se mencione; algo similar a lo que sucede con la bandera nacional. Este fenómeno, cabe mencionar, no es algo muy común en el contexto europeo de Estados-nación.

El argumento racional de esta visión emocional de la patria se sustenta en los datos del informe del Instituto de la Juventud (INJUVE) (Funes Rivas, 2006: 64 y ss). Por un

lado, la población adolescente minusvalora las instituciones de país: el gobierno central y autonómico, así como las instituciones representativas de la política nacional y regional (los parlamentos, los partidos políticos, la clase política) que constituyen referentes de la patria en términos democráticos. Las fuentes de influencia en la débil valoración es evidente en otros macro estudios (CIS, 2009) donde la clase política —es decir, quienes representan a la patria— es percibida como un problema político y social por la población española. Y la población adolescente no es ajena a esta percepción generalizada. Por otro lado, los instrumentos curriculares para afianzar un conocimiento de la patria —la historia de cada país— no influye en la conciencia cívica de la población adolescente. En la Tabla 2 puede verse que sólo una tercera parte de la población percibe que conocer la historia del país constituye una obligación patriótica.

Sólo en la manifestaciones deportivas la defensa de la patria concita conciencia de pertenencia colectiva a la bandera y el himno, lealtad a “la camiseta nacional” y unidad del Estado-nación en torno al objetivo común de ganar en una competición (Moscoso, 2006). Esta defensa emocional —“apoyo a la selección”— se suma a la alta estima de servir en el ejército como obligación patriótica; este proceso con relación al alistamiento es recurrente en la historia de los pueblos: el ejército simboliza diversas emociones de aventura, orgullo nacional, estima personal por contribuir a la mejora de la patria, autonomía y paso a la vida adulta. Pero es un sentimiento puntual y perecedero, no una convicción trasladable a una decisión posterior de enrolarse en el ejército (Consejo Económico y Social de España, 2008; Elzo *et al.*, 2007).

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos suscitan la pregunta acerca de qué implica el aprendizaje del buen comportamiento ciudadano activo y

responsable. La respuesta institucional ofrecida en el Tratado de Ámsterdam en 1997 (Consejo de Europa, 1997) consiste en la implicación práctica de la población europea en los procesos democráticos institucionales, sociales, culturales y políticos. Recientemente, la Estrategia europea 2020: educación y formación en la nueva economía europea, aboga por la inclusión social como el método idóneo para aprender a ser un buen ciudadano, mismo que se sustenta en la acción colectiva conjunta de la población europea para ser protagonista de su propio destino social y económico. Por otro lado, la respuesta académica al aprendizaje para ser un buen ciudadano se localiza, entre otras fuentes bibliográficas, en las propuestas de Kennedy (2010), Judith Torney *et al.* (2001) y Manuel Martín Gordillo (2006). Estos trabajos apoyan la idea de multiniveles coordinados para el aprendizaje de la ciudadanía: métodos activos para la enseñanza de la asignatura de educación cívica; gobierno democrático de las escuelas; implicación de las familias de estudiantes en el proceso educativo y un profesorado consciente de la realidad global para promover un pensamiento crítico y creativo en estudiantes mediante el uso de tecnologías de información y conocimiento.

Mi propuesta a la discusión de los resultados obtenidos es crear las condiciones de una buena sociedad basada en los principios republicanos de participación democrática y actividad de la sociedad civil. Ejemplos de estos principios son las manifestaciones acaecidas en el mundo (movimiento por la democracia en México en 1992, movimiento del 15 de mayo en España, la primavera árabe en el norte y este de África, el movimiento del 99 por ciento en Estados Unidos de América, entre otras manifestaciones); éstas muestran la lucha de la ciudadanía para defender un proyecto de nueva sociabilidad: procesos democráticos de negociación de conflictos; sentido del orden público basado en la responsabilidad pública, justicia social, igualdad y la participación en la economía; y, además, un nuevo contrato

social basado en relaciones sociales inclusivas sustentadas en los derechos ciudadanos. Así, en este contexto descrito es viable un aprendizaje de comportamiento ciudadano.

Esta tendencia a crear condiciones de buena sociedad para el desarrollo ciudadano constituye el discurso proactivo de educación cívica en contextos informales y no formales, lo cual constituye un cambio en la orientación política en educación: primero atender los cambios sociales y después consolidar, mediante acciones educativas, los comportamientos y discursos emergentes en los nuevos movimientos globales mencionados. Con otras palabras, la escuela, como entidad pública, institucionaliza comportamientos cívicos inscritos previamente en la sociedad y la cultura de cada territorio (Kennedy, 2007; Kennedy y Chow, 2008).

Esto quiere decir que las percepciones de buen ciudadano están influenciadas por las circunstancias económicas y políticas y la cultura de cada comunidad, así como por los entornos familiares, las expectativas educativas y el capital cultural y social en el que vive cada adolescente. Así, para algunos autores, el primer ámbito de influencia y referentes ciudadanos de los sujetos son el trato con sus familias y sus iguales (Theiss-Morse y Hibbing, 2005; Bronfenbrenner, 1974; 1977; 1987; Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Esta literatura, basada en los mundos de vida de la población adolescente, nos remite a la existencia de diversas prácticas de ciudadanía, conocimiento y habilidades cívicas, dependiendo de la historia, las tradiciones, la riqueza y recursos de los países, sus expectativas y ambiciones políticas y una diversidad de factores inscritos en estructuras objetivas y subjetivas que definen las regularidades de una sociedad dada. A este proceso de acumulación Pierre Bordieu lo denomina capital social:

...el cual, en sus formas físicas u objetivadas, tarda un tiempo en acumularse y el cual, con su capacidad potencial para producir

beneficios, tiende a persistir en la evolución de la acumulación, porque es una fuerza inscrita en la objetividad de las cosas en tanto que todo es igualmente posible e imposible (2006: 77).

Desde esta perspectiva de construcción del comportamiento de buen ciudadano, desde lo social hacia lo institucional, es posible comprender e interpretar científicamente los resultados obtenidos en el cuestionario CiVed'99: la creación de conciencia cívica se origina en la evolución de la capacidad de comprensión y actuación de los adolescentes y jóvenes en la realidad social, cultural y económica —global e interdependiente— emergente en el siglo XXI (House *et al.*, 2004).

CONCLUSIÓN: EL APRENDIZAJE DE LO POLÍTICO EN LAS ESCUELAS

El modelo andaluz de educación para la ciudadanía se apoya en parámetros de justicia social para la población adolescente, en los siguientes términos (Junta de Andalucía, 2007):

- centrado en las personas como sujetos que intentan descubrir su identidad;
- orientado al fortalecimiento de sujetos y colectivos en sus procesos de autonomía;
- relacionado con la distribución de poder y recursos en los espacios locales de la población adolescente;
- aplicado a la justicia, la ética, la igualdad y la participación en los entornos locales;
- basado en las demandas, preocupaciones, ideologías e intereses de la población objeto de aprendizaje;
- global en el sentido de la formación en los ámbitos sociales y cognitivos del aprendizaje;
- sostenible en los ámbitos del desarrollo humano y personal, la capacidad de

búsqueda de recursos de aprendizaje y propuestas de acción;

- aplicado al desarrollo de nuevos movimientos sociales a través de redes informales y formales de interacción en el ámbito de la acción colectiva y la identidad colectiva.

El impacto de las directrices gubernamentales enunciadas, basadas en los principios de ciudadanía activa expuestos en este trabajo, contrasta con los resultados obtenidos en el cuestionario CiVed'99. Los contenidos de esta contradicción entre acción política y resultados de aprendizaje constituyen hipótesis de trabajo para futuras investigaciones:

- Redes de derechos cívicos, sociales y políticos en la sociedad civil necesarias para el aprendizaje de la ciudadanía activa.
- Redes políticas emergentes en la sociedad civil que experimentan la responsabilidad individual y colectiva de organizaciones identificadas con formas de gobierno participativas.
- Práctica de la cultura democrática en las comunidades de vida de la población adolescente.
- Sentimiento de arraigo de la población adolescente relacionado con la contribución de la inclusión y la cohesión social basadas en el desempeño profesional.
- Gobierno democrático de las escuelas basado en los principios de diálogo, praxis y acción, concienciación, experiencia y confianza en la escuela.

Estas condiciones externas a las enseñanzas de la educación para la ciudadanía, según la tesis defendida en la discusión del trabajo, promoverán un aprendizaje formal de la ciudadanía activa en la población adolescente. El desarrollo institucional y social de este paradigma se apoya en cuatro referentes del mundo de vida de la población adolescente:

conocimiento y práctica cívica en las escuelas; capacidad de acción de cada sujeto; organización de las escuelas y capital social. Estos cuatro referentes sociales e institucionales son acciones interdependientes y se incluyen en el concepto de aprendizaje de la ciudadanía activa, que podría definirse como: capacidad de cada sujeto y colectivo humano de resolver problemas prácticos; fortalecimiento de la influencia del cambio social en las organizaciones e instituciones políticas y sociales; conciencia cívica basada en la acción colectiva como proceso de comprensión de las restricciones a la libertad; y autonomía de las personas.

Asignatura. Respecto de la asignatura que se imparte en la educación primaria y secundaria, los propósitos del conocimiento cívico son: proporcionar el conocimiento de las reglas y códigos de funcionamiento de la identidad ciudadana, por ejemplo, competencias de comunicación y la habilidad para derivar efectos de datos, descubrimientos de hechos, conclusiones de descubrimientos y recomendaciones de conclusiones; pensamiento crítico y habilidades de solución de problemas; habilidades analíticas, que son aquellas que permiten derivar hechos de datos; habilidades de producción, que es la habilidad para tomar un concepto de una idea y hacerla real; la habilidad para evaluar presentaciones grupales; prioridades y tiempo de gestión, que se refiere a determinar prioridades y gestionar tiempo, compromiso, etc. Es importante estudiar cómo se imparte la asignatura, los contenidos de la misma, etc. La educación cívica, independientemente de la forma que adquiera, prepara a la gente de un país, especialmente los jóvenes, para llevar a cabo su papel como ciudadanos, por lo tanto es una educación política que cultiva las virtudes de conocimiento y habilidades necesarias para la participación política. El método de enseñanza de la asignatura, basado en procesos de investigación en la acción participativa, es congruente con los fundamentos de ciudadanía activa.

Capacidad de interpretación de cada sujeto.

Este ámbito de aprendizaje constituye las bases de la conciencia cívica, es decir, la atención a temas generadores de conciencia cívica. A esta capacidad de observación e interpretación de temas generadores hemos denominado “competencias ciudadanas o capacidad política de selección y síntesis de asuntos clave de la realidad”. Estas estrategias meta cognitivas facilitan la estabilidad y transferencia de la capacidad interpretativa aprendida a otras disciplinas y a todos los ámbitos de la vida de los estudiantes. Las referencias interpretativas serían asuntos generadores de conciencia cívica para la población adolescente, por ejemplo: desarrollo sostenible en los asuntos de la energía y el agua; gestión de residuos; inclusión y participación; y alimentación y bebidas. Esta capacidad de interpretación influye en las protestas, la organización de marchas y la creación de temáticas peculiares de los movimientos sociales centrados en lo local y global virtual.

Cultura y ambiente escolar. Un ambiente de aprendizaje basado en la inclusión y democracia constituye el recurso donde desarrollar la identidad ciudadana. Las acciones para promover este ambiente democrático son: las relaciones psicosociales en las escuelas; la cooperación entre diferentes participantes (relaciones entre estudiantes); salud física y mental; liderazgo; normas y valores; ambiente físico de trabajo y participación de los estudiantes. La efectividad de la escuela en promover la conciencia cívica de los jóvenes ha sido problemática debido al autoritarismo, el contexto antidemocrático de las escuelas y el excesivo énfasis en el desarrollo en la cultura académica. El desarrollo social de actividades en las escuelas y la discusión con la familia genera efectos positivos en la conciencia sobre la democracia. También es posible preguntarse por el papel de las escuelas en el aprendizaje de habilidades sociales.

Capital social y cultural. La creación de procesos de voluntariado y la participación en asociaciones locales son elementos centrados en la práctica asociativa, que influye significativamente en la creación de capital social y cultural. El fortalecimiento del capital social, esto es, las organizaciones no gubernamentales y asociaciones civiles, son un marco de referencia del aprendizaje social basado en la experiencia de estructuras y recursos sociales directos. También, la conexión de las escuelas con las familias de los estudiantes es un presagio de éxito escolar en el aprendizaje de la ciudadanía. No está claro cómo la implicación de la gente en las actividades de los centros juveniles y la acción de los medios de comunicación influyen en la conciencia cívica; hay que ver si la implicación en el desarrollo de actividades sociales, el voluntariado, los servicios a la comunidad y el entrenamiento en liderazgo contribuyen a ampliar la conciencia cívica de las personas sobre la democracia. Parece ser que varias formas de participación y desarrollo democrático han elevado la conciencia cívica de los jóvenes. Los conceptos a incluir aquí son: experiencias de socialización; democracia de los contextos en los que viven los jóvenes; diversas formas de participación y democracia. Otros elementos que influyen son los que hacen referencia al capital social, es decir, el progreso social es un indicador significativo de creación de una conciencia cívica, más que las diversas formas de implicación social: la discusión en el ámbito familiar muestra un impacto importante en la creación de conciencia cívica. El capital social, así como las formas no económicas de dominación, están

unidos a la reproducción de la estratificación social y ello influye en la configuración de la ciudadanía activa. El *habitus* es el mecanismo a través del cual los individuos estiman su nivel de capital social y cultural, e influye en el éxito en diferentes ámbitos de participación en las instituciones, porque el capital social se refiere a las redes sociales y a las interacciones sociales que facilitan los resultados escolares. Estos resultados escolares se estudian desde tres posiciones: estructurales, relacionales y cognitivas. Las primeras se refieren a las conexiones entre actores que comparten información, así como a las estructuras sociales observables externamente, tales como las redes y asociaciones y las instituciones; las relacionales y cognitivas se refieren a ser parte de un colectivo, a la capacidad de desarrollar un conjunto común de metas, y de compartir una visión de la organización.

En próximos trabajos estudiaremos la influencia de las referencias descritas en la creación de conciencia cívica de la población adolescente. Con ello esperamos obtener un conocimiento más global sobre el comportamiento ciudadano de este sector de población. Las consecuencias de este estudio nos permitirán tomar decisiones más precisas respecto de las políticas sociales y escolares. Una de las consecuencias previsibles es la necesidad de desarrollar liderazgos sociales en las escuelas (Calvo de Mora, 2006), entendiendo por ello la creación de nuevos espacios escolares basados en la participación, el intercambio de ideas y el desarrollo de virtudes de honestidad, apertura, flexibilidad y compasión, así como el afianzamiento de la identidad y la estima personal de cada integrante en la comunidad escolar.

REFERENCIAS

- ALONSO, L.E. (1999), "La juventud en el tercer sector: redefinición del bienestar, redefinición de la ciudadanía", *Revista de Estudios de la Juventud*, núm. 45, pp. 67-81.
- ARENDT, H. (2008), *La promesa de la política*, Barcelona, Paidós.
- AUDIGIER, F. (2000), *Basic Concepts and Core Competences of Education for Democratic Citizenship*, Estrasburgo, Publicaciones del Consejo de Europa.
- BARNES, R. (2004), "Citizenship in Practice", *British Journal of Social Psychology*, núm. 43, pp. 187-206.

- BECK, U. y E. Beck-Gernsheim (2002), *Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*, Londres, Sage Publication.
- BENS, C. (2001), "What does it Mean to be a Good Citizen?", *National Civic Review*, núm. 90, pp. 193-198.
- BIRKS, P. (ed) (1997), *The Classification of Obligations*, Nueva York, Oxford University Press.
- BLONDIAUX, L. e Y. Sintomer (2004), "El imperativo deliberativo", *Estudios Políticos*, núm. 24, pp. 95-114.
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (2006), *Real Decreto 1513, de 7 diciembre de 2006, por el que se regula la educación para la ciudadanía en la Educación Primaria*, núm. 293.
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (2007), *Real Decreto 1631, de 28 de diciembre de 2006, por el que se regula la educación para la ciudadanía en la Educación Secundaria*, núm. 5.
- BORJA, J. (2000), *Ciudad y ciudadanía. Dos notas*, Barcelona, Institut de Ciències Polítiques i socials.
- BRONFENBRENNER, U. (1974), "Development Research, Public Policy, and Ecology of Childhood", *Child Development*, núm. 45, pp. 105-115.
- BRONFENBRENNER, U. (1977), "Toward an Experimental Ecology of Human Development", *American Psychologist*, núm. 32, pp. 513-531.
- BRONFENBRENNER, U. (1987), *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- CAÍNZOS, M. (2006), "La participación de los jóvenes españoles en manifestaciones. Comparación con los jóvenes europeos y análisis de sus determinantes", *Revista de Estudios de Juventud: Movilización Social y Creatividad Política de la Juventud*, núm. 15, pp. 121-154.
- CALVO de Mora, J. (2006), *Aprendizaje de la ciudadanía en las escuelas*, Granada, Consejo Escolar de Andalucía.
- CESLIK, M y G. Pllock (eds.) (2002), *Young People in Risk Society. The restructuring of youth identities and transitions in late modernity*, Aldershot, Ashgate.
- CHAVES Ávila, R. y J.L. Monzón Campos (2005), *La economía social en la Unión Europea*. Madrid, Centre International de Recherches et d'information sur l'économie Publique, Sociale et Coopérative.
- Consejo de Europa (2001), *Education for Democratic Citizenship Activities 2001-2004*, Estrasburgo, Ediciones del Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (2003), *Transitions of Youth Citizenship in Europe. Culture, subculture and citizenship*, Estrasburgo, Ediciones del Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (2007), *Tratado de Ámsterdam*, Consejo Europeo de Ámsterdam celebrado los días 16 y 17 de junio de 1997 y firmado por la Comisión Europea el día 2 de octubre de 1997.
- Consejo Superior de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2009), *Barómetro de otoño*, Madrid, Gobierno de España-Presidencia del Gobierno.
- Consejo Económico y Social de España (2008), "La transición educativa-formativa e inserción laboral de los y las jóvenes en España", *Revista Cauces*, núm. 33, pp. 28-47.
- CORTINA, A. (2004, 24 de agosto), "Democracia deliberativa", *Diario El País*, en: www.elpais.es (consulta: 14 de enero de 2012).
- DELUE, S. (1989), *Political Obligations in a Liberal State*, Albany, Editorial de la Universidad del Estado de Nueva York.
- DEWEY, J. (1976) [1938], *Experience and Education*, Nueva York, Collier/Macmillan.
- DEWEY, J. (1991) [1910], *How We Think*, Nueva York, Prometheus Books.
- DEWEY, J. (2004) [1916], *Democracy and Education*, Nueva York, Dover Publications.
- EDER, J. (2000), "Social Movement Organizations and the Democratic Order: Reorganizing the social basis of political citizenship in complex societies", en C. Crouch, K. Eder y D. Tambiani (eds.), *Citizenship, Markets and the State*, Oxford, Oxford University Press, pp. 213-237.
- ELZO, J., C. Feixa y E. Giménez (2007), *Jóvenes y valores, la clave para la sociedad del futuro*, Barcelona, La Caixa.
- FREIRE, P. (1972), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1973), *Education for Critical Consciousness*, Nueva York, Continuum.
- FUNES Rivas, M.J. (2006), "De lo visible, lo invisible, lo estigmatizado y lo prohibido", *Revista de Estudios de la Juventud*, núm. 75, pp. 60-105.
- GILBERT, M. (2006), *A Theory of Political Obligation: Membership, commitment, and the bonds of society*, Nueva York, Oxford University Press.
- GILLESPIE, D. y C. Spohn (1987), "Adolescents' Attitudes toward Women in Politics: A follow-up study", *Women and Politics*, vol. 10, núm. 1, pp. 1-16.
- HAHN, C. (1998), "Gender and Political Learning", *Theory and Research in Social Education*, vol. 24, núm. 1, pp. 8-35.
- HOUSE, R.J., P.J. Hanges, M. Javidan, P.W. Dorman y V. Gupta (2004), *Culture, Leadership, and Organizations. The globe study of 62 societies*, Londres, Sage publications.
- HUSFELDT, B., C. Barber y J. Torney-Purta (2005), "Students' Social Attitudes and Expected Political Participation: New scales in the enhanced database of the IEA Civic Education study", en: <http://www.umd.edu/~jtpurta/> (consulta: 15 de septiembre de 2010).
- IACOVOU, M. y R. Berthoud (2004), *Social Europe: Living standards and welfare states*, Cheltenham, Edward Elgar Publishing.

- ICHILOV, O. (1990), *Political Socialization, Citizenship, Education and Democracy*, Nueva York, Teachers College.
- Instituto Nacional de Estadística (2011), *Anuario Estadístico de España*, Madrid, Ministerio de Presidencia, pp. 81-91.
- Junta de Andalucía (2007), Orden de 10 de agosto de 2007, por el que se regula el currículo correspondiente a la ESO, BOJA, núm. 166, Sevilla.
- KENNEDY, K.J. (2007), "Student Constructions of 'Active Citizenship': What does participation mean to students?", *British Journal of Educational Studies*, vol. 55, núm. 3, pp. 304-324.
- KENNEDY, K.J. (2010), "Young Citizens in Hong Kong: Obedient, active and patriotic?", *Social Psychology of Education*, vol. 13, núm. 1, pp. 111-121.
- KENNEDY, K. y J.K.F. Chow (2008), *A Comparison of Hong Kong and European Union Students Conceptions of the "Good Citizen"*, Hong Kong, Hong Kong Institute of Education.
- KENNEDY, J.K., W.O. Lee y D.L. Grossman (2010), *Citizenship Pedagogies in Asia and the Pacific*, Hong Kong, Springer.
- KLOSKO, G. (2005), *Political Obligations*, Oxford, Oxford University Press.
- KURTZ, K.T., A. Rosenthal y C. Zukin (2003), *Citizenship. A challenge for all generations*, Denver, National Conference of State Legislatures, Center for Civic Education.
- LAVE, L. y Wenger, E. (1991), *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LÓPEZ Gutiérrez, P. (2008), "Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en tercero de ESO. Una nueva perspectiva", *Red Visual*, núm. 8, pp. 1-7.
- LUHMANN, N. (1979), *Trust and Power: Two works*, Chichester, John Wiley & Sons.
- LUHMANN, N. (1988), "Familiarity, Confidence, Trust: Problems and alternatives", en D. Gambetta (ed.), *Trust: Making and breaking cooperative relations*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 94-107.
- MARCH, J. y J. Olsen (1996), "El nuevo institucionalismo: factores organizativos de la vida política", *Zona Abierta*, núm. 63-64, pp. 55-79.
- MARSHALL, T.H. (1977), *Class, Citizenship and Social Development*, Chicago/Londres, Chicago University Press.
- MARSHALL, T.H. (1981), *The Right to Welfare and Other Essays*, Londres, Heinemann Educational.
- MARTÍN Cortés, I. (2006), *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*, Madrid, Fundación Alternativas.
- MARTÍN Gordillo, M. (2006), "Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de la educación para la ciudadanía", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 42, pp. 69-83.
- MEGÍAS Valenzuela, E. (coord.) (2005), *Jóvenes y política. El compromiso con lo colectivo*, Madrid, Instituto de la Juventud-Fundación de Ayuda contra la Drogadicción-Obra Social Caja de Madrid.
- MCNEAL, R.B. (1999), "Participation in High School Extracurricular Activities: Investing school effects", *Social Sciences Quarterly*, núm. 80, pp. 291-309.
- MISZTAL, B. (1996), *Trust in Modern Societies: The search for the bases of social order*, Cambridge, Polity Press.
- MOSCO, D. (2006), "La sociología del deporte en España. Estado de la cuestión", *Revista Internacional de Sociología*, núm. 45, pp. 177-204.
- MÜLLER, J.W. (2006), "On the Origins of Constitutional Patriotism", *Contemporary Political Theory*, núm. 5, pp. 278-290.
- NAVAL, C. (2008), "Universidad y conciencia cívica", *Revista Sembrando Ideas*, núm. 2, pp. 5-14.
- PAREKH, B. (1993), "A Misconceived Discourse on Political Obligations", *Political Studies*, núm. 41, pp. 236-251.
- RODRÍGUEZ, E., I. Megías y E. Sánchez (2002), *Jóvenes y relaciones grupales. Dinámica relacional para los tiempos de trabajo y ocio*, Madrid, Instituto de la Juventud.
- SCHULZ, W. y H. Sibberns (2004), *Technical Report on the IEA Civic Education Study*, Amsterdam, International Association for Educational Assessment.
- SEGOVIA, J.F. (2008), *Habermas y la democracia deliberativa*, Madrid, Marcial Pons.
- SHAPIRO, R. y H. Mahajan (1986), "Gender Differences in Policy Preferences: A summary of trends from 1960s to the 1980s", *Public Opinion Quarterly*, núm. 50, pp. 42-61.
- THEISS-MORSE, E. y J.R. Hibbing (2005), "Citizenship and Civic Engagement", *Annual Review of Political Science*, núm. 8, pp. 227-249.
- TORNEY-Purta, J., R. Lehmann, H. Oswald y W. Schulz (2001), *Citizenship and Education in Twenty eight Countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*, Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Unión Europea-Dirección General de Educación y Cultura (2005), *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, Bruselas, Eurydice.