

# LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA DE LA CIUDADANÍA: UNA PROPUESTA CONCEPTUAL

Antoni SANTISTEBAN  
asf@fl.urv.es

*Universitat Rovira i Virgili (Tarragona)*

Joan PAGÈS  
joan.pages@uab.es

*Universitat Autònoma de Barcelona*

“La otra tarde el pardillo de Nabil vino a ayudarme a hacer los deberes de Educación Cívica. El tema se parecía a un reportaje de *Enviado especial*: “¿Por qué abstenerse?”.

El pardillo de Nabil y yo estuvimos hablando de eso. Él cree que por ejemplo a un tío del barrio du Paradis que ya hace tiempo que no va al colegio, que no encuentra curro, tiene a sus padres en el paro y comparte la habitación con sus cuatro hermanos pequeños, “se la trae floja votar o no”. Y tiene razón. El pobre ya ha de luchar bastante a diario para sobrevivir, así que no le hables de sus deberes de ciudadano... Si la situación fuera a mejorar para él, sí tendría ganas de moverse para ir a votar. Además tampoco sé por quién podría sentirse representado. Pues bien, a ese tío es al que hay que preguntarle: ¿por qué abstenerse?, y no a una clase de quinceañeros llenos de granos.

Yo creo que tal vez sea ése el motivo por el que los suburbios están dejados de la mano de Dios, porque aquí hay poca gente que vote. Y si no votamos, no somos de ninguna utilidad pública. Yo, cuando cumpla los dieciocho años pienso ir a votar. Aquí nunca tenemos ni voz ni voto, así que cuando nos los ceden, hay que aprovechar.”

Faïza GUÈNE: *Mañana será otro día*. Barcelona, 2006. Salamanca, p. 81

## I. LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA HOY

Los descubrimientos de investigaciones recientes sobre los conocimientos políticos de la juventud realizados en países de nuestro entorno cultural y político son preocupantes. Creemos importante conocer en qué medida la situación de la juventud española es parecida, o diferente, y por qué, a la de la juventud de otros países de nuestro entorno y cuál es la responsabilidad de la escuela y de la educación cívico-política, en concreto, en esta situación, para poder tomar decisiones dirigidas a mejorar esta enseñanza y estos aprendizajes. Un síntoma de la preocupación existente en todo el mundo occidental y en todos los países con regímenes democráticos ante la escasa participación y el bajo compromiso político de la juventud es la proliferación de encuentros, de propuestas y de investigaciones, sobre esta temática así como la revisión y la adecuación curricular de estos conocimientos producida en los últimos años.

Por esta razón, todos los estados democráticos han considerado, y siguen considerando, que la educación para la ciudadanía es una competencia escolar de primer orden<sup>1</sup>. Desde prácticamente los orígenes de la escuela pública, en los países democráticos se estableció una *instrucción cívica* destinada a enseñar los conocimientos sobre el sistema político de cada nación. Posteriormente, esta instrucción se completó con una *educación cívica* más centrada en la formación de actitudes y conductas democráticas, en el aprendizaje de la convivencia democrática, en los propios centros educativos. Y así mismo, con la necesidad de ir configurando una ciudadanía cada vez más transnacional –como es el caso de la ciudadanía europea– con capacidad para ubicarse ante los problemas mundiales y poder participar en su resolución.

Desde principios de la década de los 90 del siglo pasado hasta la actualidad, la educación para la ciudadanía ha sido una preocupación constante de aquellos países con una democracia consolidada –países europeos, USA, Canadá, Australia, Japón, por ejemplo–, de aquellos países con una democracia más reciente o con una democracia poco consolidada –la mayoría de países latinoamericanos– y de aquellos países que accedieron a la democracia después de la caída del Muro de Berlín –los países del Este de Europa. La razón es común a todos ellos: la escasa, cuando no nula, participación de la juventud en la vida pública y el escaso conocimiento sobre las instituciones políticas democráticas. Puede afirmarse, pues, que la educación para la ciudadanía es hoy una preocupación mundial. Como ejemplos de esta preocupación se puede citar:

- a) la abundante investigación sobre los conocimientos, las habilidades y las actitudes cívico- políticas de la juventud;
- b) los cambios producidos en la concepción de la educación cívica, y su traducción en los currículos de educación para la ciudadanía, en muchos países (ver, por ejemplo, para el caso europeo, el documento *Citizenship Education across Europe*, editado en 2002 por EURYDICE) así como la abundancia de propuestas y materiales sobre estas enseñanzas, y
- c) la proliferación de organizaciones y de encuentros internacionales dedicados a esta problemática educativa.

---

<sup>1</sup> La excepción a lo que ocurre en casi todo el mundo la encontramos en España con el empecinamiento de la derecha y de la iglesia española ante la asignatura de educación para la ciudadanía, empecinamiento acompañado de medias verdades cuando no de mentiras sobre sus objetivos y sus contenidos.

## II. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS CONOCIMIENTOS POLÍTICOS Y CÍVICOS DE LA JUVENTUD

Las investigaciones sobre los conocimientos, las habilidades y las actitudes políticas, democráticas, cívicas, del alumnado adolescente han sido abundantes en los últimos años y lo siguen siendo. Tal vez, la investigación más importante sea la realizada bajo el patrocinio de *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement* entre los años 1997 y 2001 (TORNEY-PURTA et al. 1997 y 2001). Se investigaron los conocimientos cívico-políticos de jóvenes de 15 años de 24 países del mundo. Las conclusiones de esta investigación en relación con los conocimientos políticos de la juventud han sido un motivo de alarma y preocupación. Se destacan, entre otros, los siguientes aspectos:

- i) los estudiantes comprenden los valores y las instituciones de sus países pero tienen un conocimiento superficial de los mismos;
- ii) los estudiantes son escépticos ante las formas tradicionales del compromiso político pero están abiertos a otros tipos de participación; o
- iii) la televisión es la principal fuente de suministro de las informaciones políticas de los estudiantes.

En contraste se señala que (1) los estudiantes con más conocimientos cívico-políticos están más abiertos a la participación; (2) las escuelas que practican un modelo democrático son más eficaces en la promoción del conocimiento y el compromiso cívico-político del alumnado; y (3) el profesorado reconoce la importancia de la educación en la preparación de la juventud para la ciudadanía democrática.

Las razones del bajo nivel de conocimientos políticos de los jóvenes y del desinterés por la política también han sido señaladas por MOROZ (1996) para Australia y por COTTON (2001) en los Estados Unidos.

Moroz se pregunta si los estudios sociales son el vehículo del civismo y de la educación ciudadana, y para averiguarlo analiza la situación de estas enseñanzas en 21 escuelas primarias. Obtiene información de 3132 alumnos de 9 a 12 años y de sus 112 maestros. En su estudio señala una de las posibles razones por las que el alumnado no consigue formar su conciencia ciudadana en la escuela: los estudios sociales –con la educación cívica y ciudadana incluidas- ocupan el penúltimo lugar en la valoración de las asignaturas que cursan estos alumnos solamente superada por la religión (el lugar 12 de 13). La razón de este rechazo está en las prácticas de enseñanza en las que predominan métodos expositivos, lecturas, copias, etc. y en las que la realidad y los métodos interactivos brillan por su ausencia.

Cotton analizó la literatura existente en los Estados Unidos en relación con la educación cívica y ciudadana y los resultados de distintas investigaciones. En su opinión, la situación de la educación cívica en Estados Unidos a finales del siglo pasado se podía caracterizar de la siguiente manera:

- La educación ciudadana ha sido desatendida; se le ha asignado una prioridad curricular menor; y los resultados de aprendizaje de los estudiantes no han sido buenos.
- Falta de significado e irrelevante
- Falta de focalización en los derechos

- Falta de entrenamiento en habilidades de pensamiento y proceso de aprendizaje pasivo
- Inexistencia de temas controvertidos, falta de atención a los problemas globales
- Control del profesor, obediencia del estudiante
- Instrucción limitada al libro de texto y contenido superficial de los textos
- Evaluación inapropiada

El diagnóstico de Cotton está en consonancia con los resultados de la evaluación realizada en 1998 por la NAEP [National Assessment of Educational Progress] en la que se ponen en evidencia los bajos conocimientos cívicos y políticos del alumnado de 4º, 8º y 12º. Trabajos más recientes recogidos de manera sintética en la web de *Civic Education* [[http://www.civicyouth.org/quick/civil ed.htm](http://www.civicyouth.org/quick/civil%20ed.htm)] permiten una aproximación más actualizada a los aprendizajes realizados por los estudiantes norteamericanos:

En otros países del mundo anglosajón, las conclusiones no son muy distintas a las que se dan en los Estados Unidos. KERR (2002), en su investigación sobre la educación ciudadana en seis países, afirma que en una gran mayoría de países sigue predominando una enseñanza transmisiva basada en el uso del libro de texto. Sin embargo, ha detectado la existencia de aproximaciones más interactivas, más participativas, centradas en la discusión y el debate y en los proyectos de trabajo acerca de problemas sociales. Estas aproximaciones son muy variadas y ponen de relieve la necesidad de seguir investigando en la práctica para descubrir las racionalidades predominantes. A pesar de la situación predominante, Kerr considera que la educación ciudadana está experimentando un interés renovado en la inmensa mayoría de países democráticos lo cual le conduce a una valoración positiva de sus posibilidades.

VELDE y COGAN (2002) en su análisis comparativo del estado de la educación cívica en seis países del Pacífico: Australia, Hong Kong, Japón, Taiwan, Tailandia y los Estados Unidos llega a conclusiones parecidas a las de Kerr. Creen que para los gobiernos de estos países la educación cívica es importante para la inculcación de los valores nacionales aunque existen diferencias en el énfasis dado a su enseñanza y también en los materiales curriculares. También destacan la existencia de diferencias entre las intenciones políticas y la práctica, en general transmisiva. Creen que *“cuanto más culturalmente homogénea es una sociedad, más claramente esbozada está la política educativa nacional relacionada con la enseñanza y con la promoción del conocimiento cívico y de los valores”* (p. 18/19).

La situación de la educación ciudadana tiene elementos comunes y diferencias en los distintos países del mundo en función de su contexto y de su tradición. Así, la situación en Inglaterra es radicalmente distinta a la de la gran mayoría de los países europeos y de los anglosajones. En Inglaterra, la educación cívica y ciudadana no ha formado parte del currículo escolar hasta el año 2000 (HICKS, 2002). Este hecho implica la inexistencia de una tradición y de un marco para el debate así como de una investigación en la que basar su efectividad en la práctica (KERR: 2000, 2002b, 2003).

En Canadá, por su parte, existe una importante tradición en este campo que ha generado incluso la existencia de redes virtuales. HEBERT (2002) expone las características principales del CERN [Citizenship Education Research Network] así como algunos de los trabajos relacionados con su agenda de investigación que incluye trabajos sobre los siguientes ámbitos: a) cómo se ven los canadienses a sí mismos como ciudadanos; b) qué valores de la ciudadanía tienen y qué hacen cuando hay un conflicto; c) cómo se enseña la ciudadanía en las escuelas y d) cómo aprenden los canadienses a ser ciuda-

danos, especialmente como los jóvenes y los nuevos canadienses aprenden a participar en sociedad como ciudadanos.

La situación en Francia es parecida, con predominio de claroscuros. CRÉMIEUX (1998) analiza sus puntos fuertes y sus puntos débiles. Por un lado, se enseñan conocimientos sobre las instituciones francesas, sobre los derechos y los deberes del ciudadano. En su opinión *«la citoyenneté s'apprend à l'école mais ne s'y pratique pas. (...) L'existence de cours d'éducation civique à l'école primaire et au collège n'y change rien. On y apprend en privilégiant les connaissances factuelles, en oblitérant les incertitudes et les débats, de façon à transmettre un savoir normé et aisément notable. Jusqu'en 1996, les programmes étaient centrés sur la connaissance des rouages administratifs et institutionnels, connaissances qui se rattachaient surtout à la citoyenneté politique.»* (p. 119)

RUGET (2001), en su análisis comparativo de la situación de la educación cívica y ciudadana en Francia y en los Estados Unidos, demuestra que estas enseñanzas son claramente insatisfactorias en ambos países y pide cambios. Atribuye su auge a la presión social y a una nueva conciencia sobre la importancia de educar las actitudes y los valores cívicos y políticos de los jóvenes. Cree que esta nueva situación es debida en gran parte a la disminución de la influencia en los jóvenes del papel de las iglesias, las organizaciones juveniles, los partidos políticos y los sindicatos. Sin embargo, no cree que la situación tenga fácil solución.

La situación en los países de habla hispana no es muy diferente. En España, no existe como tal hasta la actual reforma curricular y, en consecuencia, es difícil realizar un análisis de su situación. Podemos compartir con TIANA (2002) su preocupación por educar a los jóvenes para la ciudadanía democrática: *“(...) las declaraciones oficiales conceden en la mayor parte de los países una gran relevancia a la educación cívica, [pero] la realidad es que los especialistas nacionales consultados consideran que sigue siendo un área curricular de escasa importancia en la práctica y que se limita muchas veces a una enseñanza bastante superficial del funcionamiento político”.* (p. 43). En el caso español, hasta ahora oficialmente ni esto.

¿Por qué se da esta situación?, ¿qué razones explican el fracaso de la educación cívica? Según CLARK (1999), esta situación puede explicarse por la permanencia de un plan de estudios tradicional caracterizado por los siguientes problemas:

- 1) el poco consenso en relación con lo que debe incluir su enseñanza y el eterno debate entre *“tradicional content or the processes and skills of civil involvement”*;
- 2) no poner el énfasis en preparar a los alumnos para el compromiso cívico y social;
- 3) centrarse en la estructura y el funcionamiento del gobierno nacional y marginar los gobiernos regionales y locales por lo que no se aprende cómo actuar en ellos;
- 4) no contemplar el futuro,
- 5) no facilitar el desarrollo de las habilidades y de las estrategias esenciales para la democracia.

### III. UNA PROPUESTA DE MODELO CONCEPTUAL PARA INVESTIGAR LOS CONOCIMIENTOS POLÍTICOS Y CÍVICOS DE JÓVENES DE 4º DE ESO

En este contexto, profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales de las Universidades Autónoma de Barcelona, Rovira i Virgili, Ramon LLull, Las Palmas de Gran Cana-

ria, Málaga y Sevilla se constituyen en un grupo de investigación para averiguar qué conocimientos cívicos y políticos tienen los jóvenes españoles al finalizar la ESO y qué conocimientos deberían tener<sup>2</sup>.

Una de las primeras tareas de este grupo fue elaborar los instrumentos teóricos y metodológicos para averiguar estos conocimientos. A esta tarea nos hemos dedicado preferentemente los autores de esta comunicación.

La revisión de las numerosas propuestas que existen sobre la educación para la ciudadanía nos permitió distinguir diferencias evidentes en sus concepciones. Por ejemplo, SEARS (1994) señala las diferencias importantes entre los conceptos de ciudadanía que existen entre las propuestas curriculares de Estados Unidos y Canadá, al mismo tiempo que destaca la falta de consenso en las definiciones de lo que es un buen ciudadano en las diferentes propuestas curriculares norteamericanas.

A pesar de las diferencias también se dan importantes coincidencias sobretodo a partir del trabajo realizado por el Consejo de Europa y por la Unión Europea. La propuesta de O'SHEA (2003) -"Glosario de términos de la educación para la ciudadanía democrática"- es uno de los mejores ejemplos. O el trabajo de AUDIGIER (2000) para intentar definir los conceptos y las competencias básicas de la educación democrática de la ciudadanía.

A partir de trabajos como los citados anteriormente y de otras propuestas curriculares<sup>3</sup>, hemos elaborado un modelo conceptual para indagar los conocimientos del alumnado de 4º de ESO y poder tomar decisiones en relación con la educación para la ciudadanía. Nuestra propuesta se concreta en una estructura conceptual que se divide en los siguientes bloques:

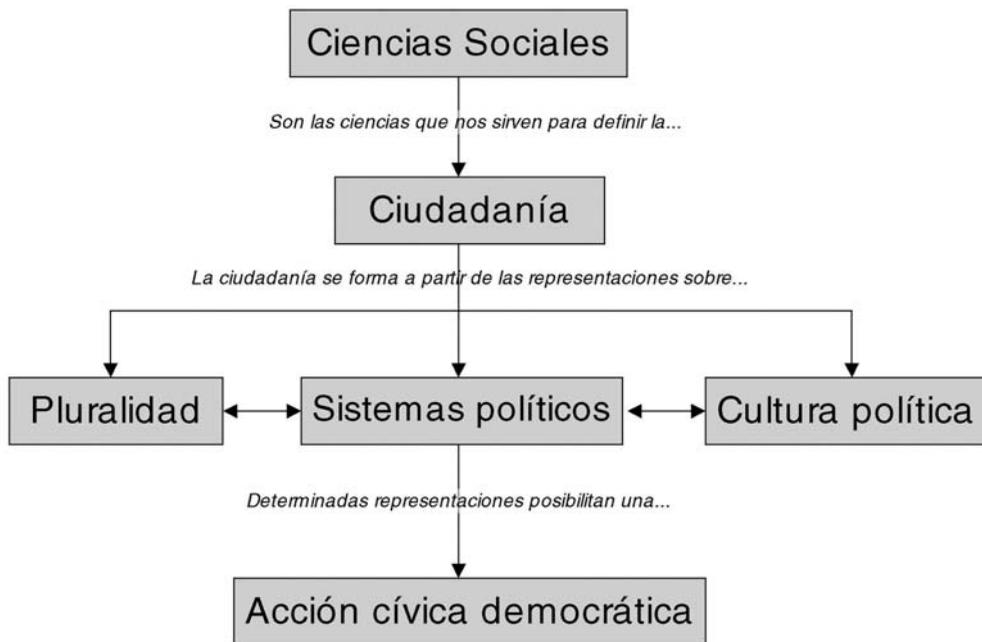
- Las ciencias sociales y la democracia;
- La pluralidad y la organización social;
- La definición de ciudadanía;
- Los sistemas políticos: estructura y proceso político;
- La cultura política como cultura democrática;
- La cultura cívica para la intervención social.

Para definir estos bloques se han tenido en cuenta, además, las aportaciones de la ciencia política y de la sociología política (por ejemplo, VALLÈS, 2004; CAMINAL, 2005; HILLMANN, 2005), ya que es esta ciencia social la que aporta a la ciudadanía y al estudio de la democracia sus principales coordenadas conceptuales.

---

<sup>2</sup> *¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? Una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía.* SEJ2004-02046/EDUC . Investigador principal: Joan Pagès; coordinador: Antoni Santisteban. UAB: Monserrat Oller, Pilar Comes, Carme Valls, Cecília Llobet, Pilar Benejam, Manel Pons y Joan Pagès, y desde septiembre de 2006, Paula González, Neus González, Jesús Granados y Rodrigo Henríquez. Universitat Rovira i Virgili: Antoni Gavaldà y Antoni Santisteban. Universitat Ramon Llull: Francesc Riera. Universidad de Las Palmas, Carlos Guitian. Universidad de Sevilla: Rosa Mª Avila. Universidad de Málaga: Ernesto Gómez.

<sup>3</sup> En 1994 elaboramos unos materiales y una propuesta que nos ha servido de referencia para la que aquí presentamos. Ver: PAGÈS, J./SANTISTEBAN, A. (1994): *Democràcia i participació*. Barcelona. Eumo



### 3.1. Las ciencias sociales y la democracia

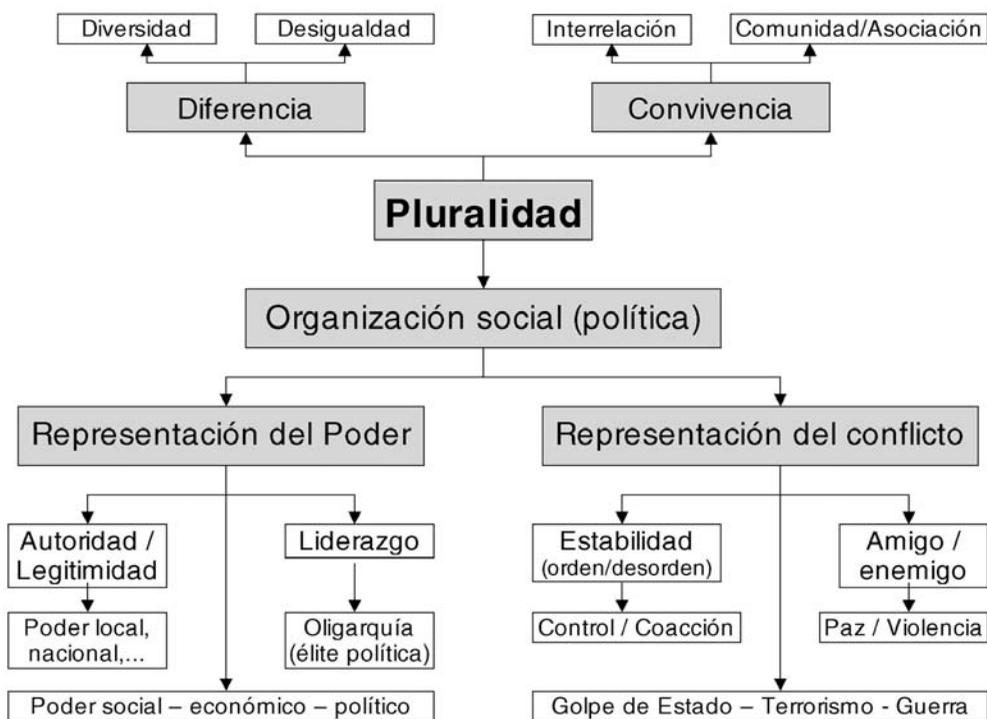
El primer bloque sirve para definir nuestra idea de democracia. La democracia se concibe como un camino que debe recorrerse y no como una meta, como un sistema que supone un reto continuo para la ciudadanía y que cuando no se avanza en él retrocede (ARANGUREN, 1963; TOURAINE, 1991; SARTORI, 1993). La democracia no puede ser una realidad acabada, sino una manera de vivir las experiencias sociales. Un conjunto idealizado de valores que deben guiar nuestra acción social (BEANE y APPLE, 1997). Desde esta perspectiva se identifican las aportaciones específicas de las diferentes ciencias sociales a la educación para la ciudadanía. En este bloque la ciencia política juega un papel fundamental, como ciencia que aporta la mayoría de conceptos al estudio de la democracia. Las aportaciones de las ciencias sociales se pueden concretar en diversos aspectos:

- a) La *perspectiva histórica* en la construcción de la democracia, la memoria histórica y la conciencia histórica como conciencia temporal, es decir, las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro.
- b) El *control y la gestión del espacio geográfico*, así como la decisión sobre los límites o fronteras.
- c) La *gestión de los recursos económicos*, la economía de mercado y el crecimiento sostenible.
- d) El estudio del derecho para el conocimiento de las *normas legales*, la comprensión de los conceptos de legalidad e ilegalidad, y la regulación legislativa de la ciudadanía.

- e) Las *interrelaciones sociales* a partir de la *antropología del poder* o de la *sociología del conflicto*, así como las aportaciones de la psicología social a la *dinámica de grupos*.
- f) La reflexión sobre los *conceptos de la ciencia política*, relacionados con la convivencia y con la organización política, con la estructura política de la democracia y con lo que la ciencia política llama el proceso político: elecciones, votaciones, parlamento, gobierno, constitución, etc. En este apartado, es importante también la reflexión realizada desde la filosofía sobre la naturaleza de los conceptos políticos o sobre la ética política.

### 3.2. La pluralidad y la organización social

Para ARENDT (1997) la pluralidad es lo que da lugar a la necesidad de la política. O'SHEA (2003: 9), por su parte, cree que la diversidad "*es un rasgo inherente a la idea de pluralismo y multiculturalismo*". La pluralidad es un concepto central de la teoría política. La pluralidad se explica, a partir del concepto de diferencia, entre las personas y entre los grupos sociales. La pluralidad hace necesario establecer unas formas y unas normas de convivencia para vivir en paz respetando las diferentes maneras de pensar. La organización social y política es la respuesta dada desde la experiencia a la pluralidad y a la convivencia.

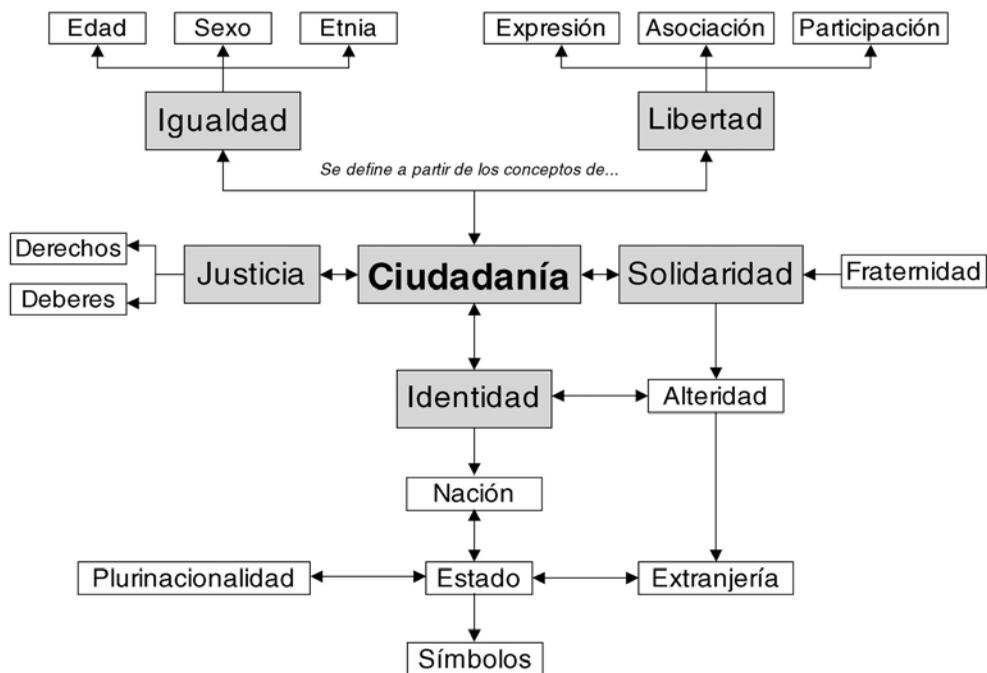


- a) La pluralidad se expresa por la *diferencia*. Este es el concepto más general, pero otros dos conceptos matizan su significado desde las ciencias sociales. Son los conceptos de diversidad, como concepto natural y positivo, y de desigualdad, como concepto social negativo.
- b) La *convivencia* da lugar a la creación de vínculos de interrelación o de interdependencia, entre las personas y entre los grupos sociales, ya sean comunidades naturales o asociaciones.
- c) La *organización social y política* de una determinada comunidad se caracteriza por su *representación del poder* en sus diversas formas (económico, político, social), y en sus diversos significados (autoridad, legitimidad, liderazgo). La organización social se diferencia también por la *representación del conflicto*, por los conceptos de estabilidad, control, paz, violencia y otros conceptos políticos relacionados con el orden / desorden.

### 3.3. La definición de ciudadanía

El concepto de ciudadanía es fundamental en nuestra propuesta pues en él convergen los demás bloques

- a) La ciudadanía significa, en primer lugar, *igualdad* ante la ley y la no discriminación por razones de sexo, etnia, creencias, etc.
- b) La ciudadanía significa *libertad*. En los últimos tiempos se ha propuesto un nuevo concepto de libertad, como un derecho y como un deber: participar e intervenir en la sociedad para mejorarla (CAMPS, 1993, CORTINA, 1997). Esta nueva idea de libertad ha surgido a partir de la necesidad de incluir en la educación la democracia entendida como participación.
- c) La ciudadanía es *justicia*, es decir, supone unos derechos y unos deberes que dan sentido a nuestra participación en la sociedad y en la política.
- d) La *solidaridad* alude al concepto de fraternidad de la Ilustración, pero recoge la tradición y la experiencia de la democracia y de sus mecanismos de regulación de la convivencia. La participación democrática comporta la preocupación por los asuntos públicos o comunes, así como un cierto grado de altruismo. Sin solidaridad no existe la democracia, ya que es una organización social y un sistema político en el que existen desigualdades. Su perfeccionamiento o su construcción depende de nuestra capacidad para mejorar estas situaciones (BILBENY, 1998).
- e) El concepto de *identidad* se asocia en primer lugar con el de *alteridad*, es decir, nos definimos a nosotros mismos en función de las diferencias con otras personas, pero también por nuestro origen, nuestro territorio o nuestras creencias. La identidad puede asociarse a una condición legal con el Estado, lo que diferencia ciudadanía y extranjería. También puede relacionarse con unos símbolos nacionales representativos.



### 3.4. Los sistemas políticos: estructura y proceso político

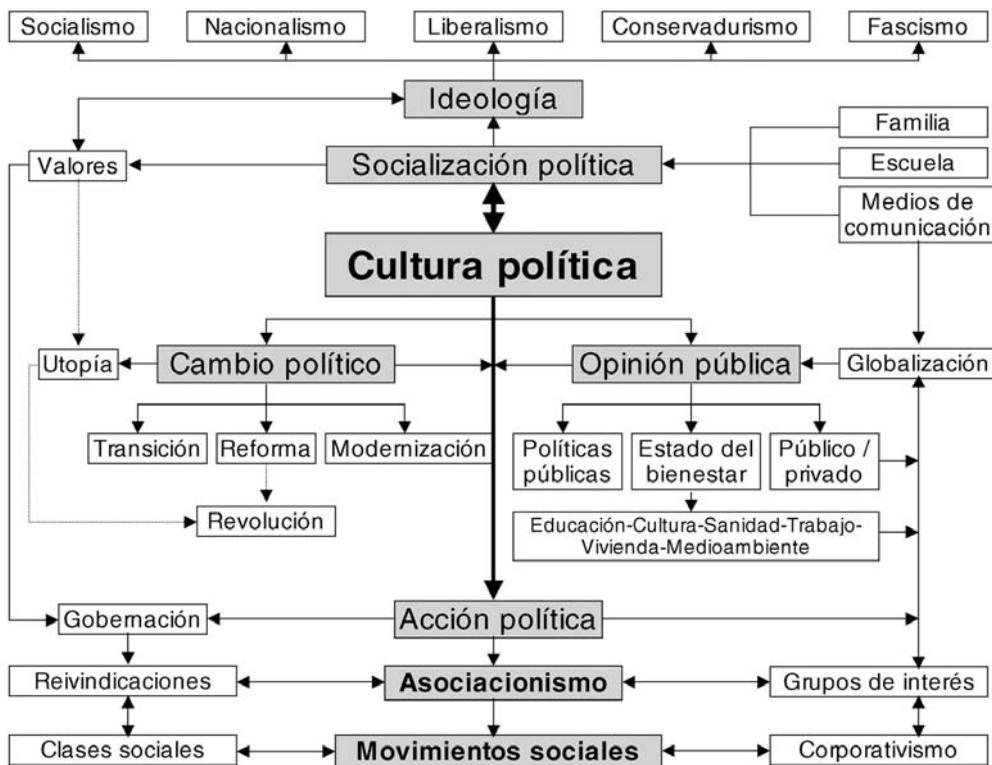
Los sistemas políticos constituyen uno de los principales objetos de estudio de la ciencia política. Los sistemas políticos se concretan en: a) sistemas de gobierno de diferente índole, b) estructuras políticas y estructuras territoriales; c) el proceso político para hacer efectiva la participación y la representatividad.

- a) Los sistemas políticos se basan en una determinada concepción de la *soberanía*, de tal manera que su concreción en sistemas de gobierno tendrá resultados muy diferentes según sea ésta. Se diferencian así *sistemas de gobierno* democráticos y sistemas totalitarios o autoritarios. En los democráticos se dan diversas formas del poder, parlamentarismo o presidencialismo, monarquía o república.
- b) Los sistemas políticos se traducen en *estructuras políticas*, que en democracia se justifican a partir del *Estado de Derecho*, con los poderes legislativo (parlamento, leyes), ejecutivo (gobierno, policía, ejército) y judicial (sistema judicial). La estructura política se concreta en una *administración pública*, que define a su vez unas instituciones y un espacio público. La *estructura territorial del Estado* marca las tendencias hacia la centralización en un Estado más unitario o hacia la autonomía en un Estado más descentralizado o federal.
- c) El *proceso político* define la participación política de la ciudadanía en los sistemas políticos, a partir de una determinada *representatividad*, de un *sistema electoral* (tipo de sufragio, elecciones, votaciones, abstenciones) y de un *sistema de partidos*, que es la base del juego democrático (mayorías, minorías, coaliciones).

### 3.5. La cultura política como cultura democrática

La cultura política incluye el proceso de socialización y la configuración de las ideologías. Su construcción se basa en primer lugar en la representación social del cambio político. Por otro lado, tiene en cuenta la influencia de la opinión pública y las capacidades para tomar decisiones sobre cuestiones de políticas públicas que nos afectan. En último término, se define por las capacidades para la participación política.

- a) La *socialización política* tiene lugar en la familia, en la escuela y a través de los medios de comunicación, y define unos valores que se relacionan con conceptos como gobernación y gobernabilidad, en el sentido de aceptación del juego democrático y de capacidad del Estado para gobernar, con el cambio y con la acción política.
- b) Las *ideologías* son la referencia de la socialización política y se concretan en maneras distintas de entender la convivencia y la organización social, la economía, etc. Distinguimos así el socialismo, el nacionalismo, el liberalismo, el conservadurismo o el fascismo, que se explican desde una perspectiva histórica. Las ideologías también influyen sobre los valores democráticos y sobre la representación del cambio y la acción política.



- c) La representación del *cambio político* es un aspecto fundamental de la cultura política, ya que las ideas sobre cómo podemos cambiar la realidad son esenciales para nuestra participación política. El cambio político se concreta en conceptos como transición, reforma o modernización, pero también en otros conceptos como utopía o revolución. Lo *opinión pública* tiene una gran influencia en la construcción de una cultura política. La opinión pública llega a través de los medios de comunicación y se ve mediatizada o contrastada en la actualidad por la globalización de la información. La opinión pública se interesa por las políticas públicas (educación, cultura, sanidad, trabajo, vivienda, medioambiente) a partir de una determinada representación del estado del bienestar y de la relación entre público/privado. La cultura política se dirige, en definitiva, hacia la *acción política*, el *asociacionismo* y la configuración de *movimientos sociales*, que definen las reivindicaciones, a partir de las ideas sobre las clases sociales, los grupos de interés o del corporativismo.

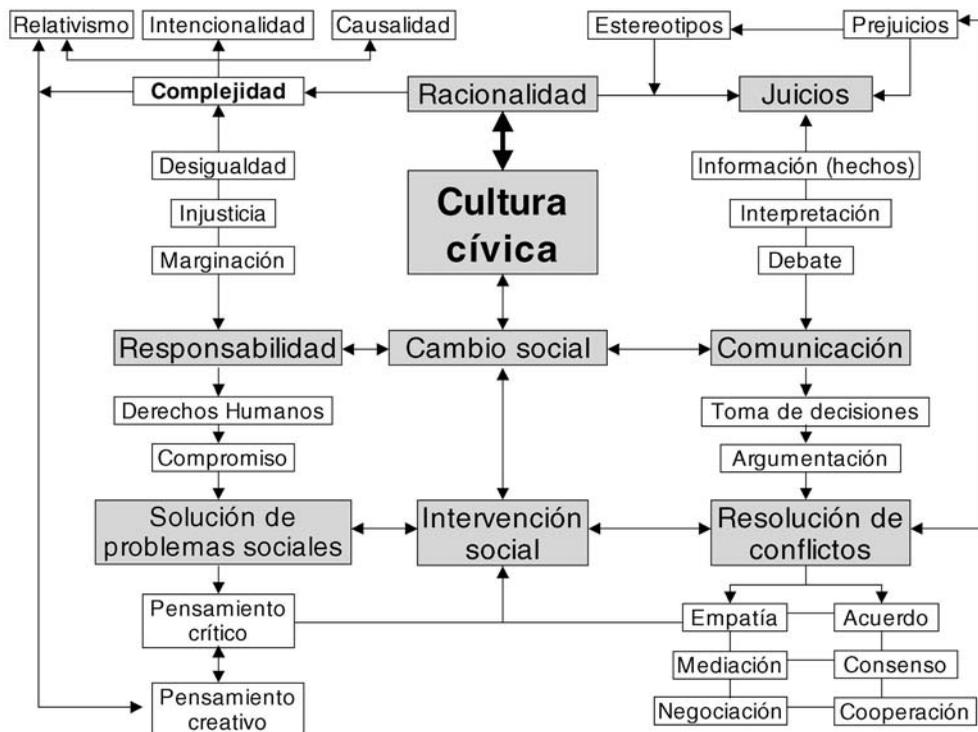
### 3.6. La cultura cívica para la intervención social

La cultura cívica da nombre a toda una serie de capacidades para la racionalidad, el juicio, la responsabilidad, la comunicación, la solución de problemas y la resolución de conflictos, el cambio social y la intervención social.

- a) La *racionalidad* nos permite superar la *complejidad* del mundo social y de las relaciones sociales, a partir de la aplicación de la causalidad, de la intencionalidad y del relativismo. La mirada sobre la complejidad de la realidad nos permite comprender la desigualdad, las injusticias o los procesos de marginación social.
- b) La *responsabilidad* es un elemento esencial de la democracia, que exige la aceptación de los Derechos Humanos como base de las actuaciones sociales y reclama el compromiso social para superar las desigualdades o injusticias.
- c) La formación del pensamiento crítico y creativo es fundamental para enfrentarse a los *problemas sociales*. El pensamiento crítico puede no ser creativo, pero el pensamiento creativo, para la búsqueda de soluciones o alternativas, es necesariamente crítico. La capacidad creadora es esencial en la construcción de la democracia. Cada persona tiene la libertad y el deber de plantear alternativas a la realidad social. (CORTINA, 1997).
- d) Los *juicios* son una parte importante de la cultura cívica. Los prejuicios forman parte de la vida cotidiana de las personas y, por lo tanto, de su cultura política. Las personas no podemos vivir sin prejuicios, así que no hace falta evitarlos, sino analizarlos, racionalizarlos y transformarlos en juicios conscientes (ARENDDT, 1997). La capacidad de reconsideración de los prejuicios y la capacidad de construcción coherente de los juicios, son piezas fundamentales de la cultura democrática (BILBENY, 1998).
- e) La *comunicación* en la educación para la ciudadanía supone: la interpretación de la información, la distinción entre hechos y opiniones, el debate, la toma de decisiones y la argumentación.
- f) La *resolución de conflictos* es un aspecto fundamental de la cultura cívica, que requiere de un aprendizaje de las habilidades para la empatía, la mediación y la

negociación, así como de las capacidades para el acuerdo, el consenso y la cooperación.

- g) En último término, la cultura cívica se dirige hacia la *intervención social* en la realidad de las personas, para mejorar la calidad de vida o para mejorar la convivencia.



Este marco conceptual exhaustivo nos ha permitido elaborar una encuesta que se está pasando a alumnado de 4º de ESO y, asimismo, empezar a construir una propuesta alternativa a partir de la experimentación de unidades de intervención didáctica centradas en los contenidos de los distintos bloques. Nuestra aspiración es hallar respuestas para poder educar a jóvenes ciudadanas que, como la protagonista de la cita que encabeza este trabajo, puedan defender el valor de la participación electoral y otras formas de participación política.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANGUREN, J.L. (1963). *Ética y política*. Madrid: Guadarrama,  
 ARENDT, H. (1997): *¿Qué es la política?* Paidós/ ICE de la UAB. Barcelona.

- AUDIGIER, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: INRP.
- AUDIGIER, F. (2000). *Basic concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*, DGIV/EDU/CIT (2000) 23. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- BEANE, A. Y APPLE, M.W. (1997). La defensa de las escuelas democráticas, en Apple, M.W. (comp.), *Escuelas democráticas*. Morata. Madrid.
- BILBENY, N. (1998): *Política sin Estado*. Barcelona : Ariel.
- CAMINAL, M. (ed.) (1996): *Manual de ciencia política*. Barcelona: Tecnos.
- CAMPS, V. (1993): *Paradojas del individualismo*. Crítica. Barcelona.
- CLARK, T. (1999): "Rethinking Civic Education for the 21<sup>st</sup> Century". MARSH, D. D. (ed.): 1999 ASCD Yearbook: *Preparing Our Schools for the 21st Century*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- CORTINA, A. (1997): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza. Madrid.
- COTTON, K. (2001): *Educating for Citizenship*. Northwest Regional Educational Laboratory. <http://www.nwerl.org/scpd/sirs/10/c019.html> [mayo 2002]
- CRÉMIEUX, C. (1998): *La citoyenneté à l'école*. Paris. Syros
- HÉBERT, Y. M. (2002): *Citizenship Education Research Network. Evolution Report*. March 1998-July 2002. University of Calgary
- HICKS, D. (2002): "Citizenship Education in England: the Recommendation of the Crick Advisory Group on Citizenship and the Challenges to Policy Implementation". *The International Journal of Social Education*, vol. 17, n° 1, 67-80
- HILLMANN, K.-H. (2005). *Diccionario enciclopédico de sociología*. Barcelona: Herder. [http://www.ascd.org/publications/books/1999marsh/clark\\_ch4](http://www.ascd.org/publications/books/1999marsh/clark_ch4) [julio 2002]
- KERR, D. (2000): *The Making of Citizenship in the National Curriculum (England): Issues and Challenges*. Paper Presented at European Conference on Educational Research (ECER). University of Edinburgh, 22<sup>nd</sup> September 2000
- KERR, D. (2002a): "Citizenship Education: an International Comparison across Sixteen Countries". *The International Journal of Social Education*, vol. 17, n° 1, 1-15
- KERR, D. (2002b): "An Historic Shift in Policy, or a Blind Leap of Faith": the Work of the Citizenship Advisory Group in England". *The International Journal of Social Education*, vol. 17, n° 1, 81-92
- KERR, D. (2002c): "Introduction". CIDREE-SICI (2002): *Raising the effectiveness of Citizenship Education*. The perspectives of curriculum developers school inspectors and researchers. Workshop. Brussels, Belgium, 30-31 may, 14-22
- KERR, D. (2003): *Developing effective citizenship education in England: using the IEA civic education study to inform policy, practice and research*. Symposium paper presented at AERA Conference, Chicago 21-25 april 2003. National Foundation for Educational Research. [http://www.nfer.ac.uk/research/papers/DK\\_AERAdoc](http://www.nfer.ac.uk/research/papers/DK_AERAdoc) [diciembre 2003]
- MOROZ, W. (1996): "Social Studies: The Vehicle for Civics and Citizenship Education?". *Curriculum Perspectives*, vol. 16, n° 1, 62-65
- O'SHEA, K. (2003). *Educación para la ciudadanía (2001-2004). Desarrollar una comprensión compartida. Glosario de términos de la educación para la ciudadanía democrática*, DGIV/EDU/CIT (2003) 29. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (1994). *Democràcia i participació*. Barcelona: Eumo.
- ROCHE, G. et.al. (2002). *L'éducation civique aujourd'hui: dictionnaire encyclopédique*. Paris: PSF.

- RUGET, V. (2000): *The Renewal of Civic Education in France and in America: Comparative Perspectives*. Annual Meeting of the American Political Science Association. The American Political Science Association. <http://www.apsanet.org> [Julio 2003]
- SANTISTEBAN, A. (1999). "Educació política: per què, què i com. Quan dos per dos no són quatre". *Perspectiva Escolar*, 234: 19-30.
- SANTISTEBAN, A. (2004). "Formación de la Ciudadanía y educación política", en Vera, M.I. y Pérez, D. *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*, 377-388. Alicante: AUPDCS.
- SARTORI, G. (1992). *Elementos de teoría política*. Madrid: Alianza.
- SEARS, A. (1994). Social studies as citizenship education in English Canada: A review of research. *Theory and Research in Social Education*, 22(1),6-43.
- TIANA, A. (2002): "Están preparados nuestros jóvenes? La Educación para aprender a vivir juntos". *Perspectivas*, vol. XXXII, n° 1, 39-51
- TORNEY-PURTA, J./LEHMANN, R./OSWALD, H./SCHULTZ, W. (2001): *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- TORNEY-PURTA, J./SCHWILLE, J./AMADEO, J. (ed.) (1999): *Civic Education across Countries: Twenty-four Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- TOURAINÉ, A. (1994). *¿Qué es la democracia?* Temas de Hoy. Madrid.
- VALLÈS, J.M. (2004) : *Ciencia política. Una introducción*. Barcelona : Ariel.
- VELDE, P./COGAN, J.J. (2002): "Civics Education Pedagogy and assessment in the Pacific Rim: Six Cases". *The International Journal of Social Education*, vol. 17, n° 1, 16-30