

## Investigaciones internacionales sobre la implicación cívica de adolescentes y jóvenes. Ciudadanos adolescentes en la era digital.

M<sup>a</sup> Carmen ROBLES VÍLCHEZ

Correspondencia:

M<sup>a</sup> Carmen Robles Vílchez

Correo electrónico:  
mcrobles@ugr.es

Teléfono:  
952-698776

Dirección postal:  
Facultad de Educación y  
Humanidades de Melilla  
(Universidad de Granada)  
C/ Santander, 1  
52.071 Melilla

Recibido: 27 de marzo de 2011

Aceptado: 20 de mayo de 2011

### RESUMEN

En este artículo se presenta una revisión de algunas de las investigaciones realizadas en el contexto internacional dirigidas a conocer y valorar la experiencia de los jóvenes en aquellas vivencias y creencias relacionadas con la ciudadanía (BURKE, 2007). Dichas investigaciones tienen como objetivo, generalmente, obtener información sobre el conocimiento, las actitudes y el comportamiento cívico de los estudiantes en sus propios centros educativos. Comprobaremos a lo largo del presente trabajo que los antecedentes y situación actual del conocimiento científico en materia de formación cívica, estarían centrados en aspectos formales y puramente estructurales que carecen de una perspectiva profunda e interpretativa de las experiencias ciudadanas de los jóvenes. Defendemos, tras la revisión realizada, la necesidad de incluir factores más comprensivos en la indagación e investigación sobre las vivencias y formación cívica de los jóvenes.

**PALABRAS CLAVE:** *Educación para la ciudadanía, Construcción identidad cívica, Implicación cívica, Jóvenes.*

## International research on the civic engagement of the youth and adolescents. Young citizens in the digital age

### ABSTRACT

This article presents a review of some of the research in the international context aimed at unveiling and valuing the experience of young people in experiences and beliefs regarding citizenship (Burke, 2007). Such research is generally intended to obtain information on students' knowledge, attitudes and civic behavior in their own schools. We will highlight throughout the present paper that previous studies and the current state of scientific knowledge in civic education focuses on purely formal and structural aspects and lack a deep understanding and interpretation of the experiences of young citizens. We conclude, after our review, that it is necessary to include more comprehensive factors in the research and enquiry into the experiences and civic training of the youth.

**KEY WORDS:** *Education for citizenship, Building civic identity, Civic engagement, Young people.*

## Introducción

En nuestra sociedad de cambio vertiginoso, en un mundo globalizado en que las fronteras se hacen difusas y las identidades culturales se modifican, es necesario también replantear el concepto de ciudadanía: ¿qué significa formar ciudadanos en nuestra época? ¿Cómo formar ciudadanos en el marco de la educación actual? ¿Qué modelo de ciudadanía tendremos por objetivo?

A través de un largo recorrido histórico, la ciudadanía se ha ido abriendo paso en la Historia, imponiéndose su presencia decisiva en nuestras sociedades. Hasta la época de las revoluciones, la ciudadanía se mantenía articulada, en cierta forma, a partir de las directrices formuladas por el modelo greco-romano, pero más recientemente las opciones al respecto han aumentado en diversidad y, en algunos casos, también en profundidad (HORRACH, 2009).

Durante los años 80 tuvieron lugar iniciativas hacia la reforma democrática en todo el mundo. Surgieron nuevos regímenes constitucionales. En países que estaban estableciendo o restableciendo democracias después de un período de gobierno no democrático, tanto el público en general como los líderes se dieron cuenta de que se requerían cambios importantes en la educación cívica formal e informal para preparar a los jóvenes para este nuevo orden social, político y económico. Sin embargo, no estaba claro cuáles serían estos cambios ni cómo se debían iniciar. Durante el mismo período, muchas democracias bien establecidas reconocieron que sus propios métodos para preparar a los jóvenes para la ciudadanía estaban lejos de ser ideales. En algunos países era improbable que los adultos jóvenes votaran o participaran en otras actividades políticas convencionales. Los jóvenes demostraban vacíos tanto en su comprensión de las ideas fundamentales de la democracia como en su conocimiento de las estructuras políticas existentes.

En el contexto internacional, enmarcadas en los actuales debates sobre la importancia de la formación ciudadana de la juventud, las investigaciones se focalizan en el rol de las escuelas o del currículum para preparar a los jóvenes para la democracia y asegurar la socialización política de las nuevas generaciones. La educación es, probablemente, el mayor enunciado de socialización que ha existido a lo largo de la Historia, es decir, la transmisión de conocimientos, valores y actitudes que se ha producido en el seno de cualquier colectividad, que ha procurado la permanencia y supervivencia de los miembros de éstas. Lo cierto es que la educación, a lo largo de la Historia, ha sido portadora de esta función de socialización, que se ha llevado a cabo a medida que los individuos van pasando por instituciones o ámbitos que les facilitan la transmisión de conocimiento. De este modo, tal y como apunta Bolívar (2007), la educación ha sido una fábrica de ciudadanos, ya que mientras éstos interiorizan el mundo cultural y social que les rodea, también se les están proporcionando herramientas que les conducen a la autonomía moral y racional.

El creciente interés por la incorporación de los individuos a la vida pública no puede ser materializado sin una formación adecuada que les faculte para ejercer sus derechos, concienciarles de sus obligaciones. Ser ciudadanos, entendido ciudadano como estatus, no siempre tiene por qué suponer un ejercicio de lo que ello implica. La educación que promueva el crecimiento conjunto de personas responsables y de ciudadanos activos constituye, junto con el desarrollo de otras dimensiones, la finalidad principal de la escuela pública (BOLÍVAR, 2007). Tanto es así, que se advierte la demanda de una redefinición de responsabilidades y roles que sitúen a la educación en un lugar central para el aprendizaje de buenas prácticas ciudadanas, como fórmula para mejorar la calidad de vida y el ejercicio consolidado de las libertades públicas. Se pone de manifiesto la necesidad de adquirir una formación profunda que proporcione criterios personales y racionales a las personas para que actúen crítica y reflexivamente en su quehacer cotidiano (ROBLES, 2007).

La identidad se constituye y se descubre a través de diversas formas de diálogo con los otros (MEAD, citado por LORENZO & BENEDICTO, 2010). Por tanto, los sujetos, mediante su interacción en las diferentes instituciones que conforman la sociedad (escuela, familia, grupo de iguales, etc.), asimilan los valores para vivir como miembros de una colectividad, a la vez que desarrollan competencias y capacidades que les permiten vivir como sujetos autónomos.

## Antecedentes científicos en el contexto internacional

En el contexto internacional, en respuesta a la necesidad expresa de muchos países de disponer de información empírica cuando empezaron a repensar sus programas de educación cívica a comienzos de la década de los 90, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento

Educativo decidió emprender el *Civic Education Study* (CIVED). ¿Qué opinan los jóvenes sobre la democracia en distintos países del mundo? ¿Comprenden cómo funcionan las instituciones democráticas? Los estudios internacionales de educación cívica de la IEA abordan estas y otras preguntas en diversos países del mundo, además de la influencia de los sistemas escolares, las familias, y los medios de comunicación en la promoción del conocimiento, las actitudes y la participación cívica (TORNEY-PURTA & HENRY-BARBER, 2004). El propósito del *Estudio de Educación Cívica* de la IEA es identificar y examinar, en un marco comparativo, cómo se prepara a los jóvenes para asumir su papel de ciudadanos en la democracia de sus respectivos países. Un foco del estudio es la Escuela. Este no se limita al currículo formal de ningún curso escolar en particular, sino que incluye varias materias o áreas curriculares. Las oportunidades de discusión en el aula y la participación en la escuela son importantes, como también lo son los textos y el currículo. Un segundo foco lo constituyen las oportunidades para la participación cívica fuera de la escuela, especialmente en la comunidad.

Con la intención de clarificar lo que la ciudadanía significa en cada uno de los países participantes en el Estudio, el diseño del mismo empieza con una fase más cualitativa de estudios de casos, seguida por una segunda fase que incluye una prueba y una encuesta, más típicas de los estudios IEA. En la primera fase, cada país participante realizó un estudio nacional de casos de educación cívica, y presentó cuatro documentos a una base documental internacional (TORNEY-PURTA & HENRY-BARBER, 2004). Todo este material proporcionó una visión de los *currícula* intencionales de educación cívica de los países participantes, lo mismo que un extenso material contextual. En la segunda fase del estudio, se evaluaron y examinaron muestras representativas nacionales de estudiantes de catorce años en veintiocho países, sobre su conocimiento del contenido relacionado con la formación cívica, sus habilidades para la comprensión de la comunicación política, sus conceptos y actitudes hacia la cívica, y su participación o prácticas en esta área. Según el informe emitido tras la realización del CIVED (TORNEY-PURTA & HENRY-BARBER, 2004), veintiocho países aceptaron la invitación de la IEA, que se envió a los 51 países miembros, para participar en la prueba y la encuesta propias de este estudio.

Los resultados de este estudio acreditan que el conocimiento cívico que esos adolescentes han adquirido puede calificarse en general de superficial y poco ligado a la vida cotidiana. Da la impresión de que los jóvenes aprendieran en la escuela cuáles son los fundamentos del funcionamiento democrático de las sociedades, pero no lo aplicasen adecuadamente a su vida ordinaria. La mayoría de adolescentes mostraron un escaso interés por realizar actividades tales como participar en la vida política, afiliarse a un partido o convertirse en candidatos electorales, a pesar de ser conscientes de la importancia que teóricamente tienen dichas actividades para la vida colectiva (TORNEY-PURTA ET AL., 2001: 118-124). Se extrae de este estudio una perspectiva centrada en la preocupación sobre si el alumnado acumula y cómo acumula el saber que produce la sociedad, entendido como garantía de ejercicio cívico. Se trata de asegurar que el mejor saber de esa sociedad, tanto académico como cultural, no se pierda. El sistema formal de educación es concebido como el gran sistema de reproducción del conocimiento: lo transfiere y reproduce a gran cantidad de jóvenes, desde una estructura jerárquica en la que la relación profesorado-alumnado y, por tanto, las prácticas metodológicas vislumbran relaciones de autoridad que no trascienden de las formas más tradicionales de docencia (MARTÍNEZ, 2005).

Tras el anterior estudio de la IEA (CIVED, 1999), el nuevo contexto internacional incita a proponer en 2004 un nuevo estudio sobre educación cívica y ciudadana (*ICCS-Internacional Civic And Citizenship Study*). El *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana* (ICCS) de 2009 investiga en qué medida los jóvenes de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria están preparados para comprender y asumir los derechos, las libertades y las responsabilidades que corresponden a los ciudadanos. El ICCS evalúa los aprendizajes y la competencia cívica y ciudadana adquiridos por los alumnos, así como su actitud hacia la educación cívica. Para lograr este objetivo, el estudio evalúa el rendimiento de los alumnos mediante una prueba de comprensión de conceptos y de competencia en lo que respecta al civismo y ciudadanía. Por otro lado, también recoge y analiza, como variables adicionales de resultados, datos sobre las actividades de los alumnos, su disposición y su actitud ante la educación cívica y ciudadana. Además se realizarán cuestionarios para el profesorado, la dirección de los centros y un informe sobre el contexto nacional. Participan 38 países (incluido España). Se han establecido tres módulos regionales de los que el estudio ofrece informes específicos.

Los siguientes instrumentos se administran como parte del estudio ICCS: un test cognitivo internacional del alumno, cuestionario del alumno, con ítems que miden las variables contextuales de los alumnos, así como sus percepciones y su conducta; instrumento regional del alumno, administrado después de la evaluación internacional de los alumnos, y formado por ítems de tipo cuestionario específicos de cada región. Este instrumento sólo se utilizará en los países que participen en un módulo

regional; cuestionario del profesor, dirigido a los profesores seleccionados que impartan cualquier asignatura al curso de la aplicación. Recoge información acerca de las variables contextuales de los profesores y su percepción sobre factores relativos al contexto de la educación cívica y ciudadana en sus respectivos centros; y cuestionario del centro, dirigido a los directores de los centros educativos seleccionados, para captar las características del centro y las variables a nivel de centro relativas a la participación cívica y ciudadana. En el momento en el que se escribe este trabajo se han avanzado algunos informes como Swultz *et al.* (2010) o Kerr, Sturman & Friedman (2011), en el que se adelantan aspectos relacionados con el desarrollo del estudio y con los resultados. Según éstos, los estudiantes están dispuestos a participar en formas menos tradicionales de compromiso cívico y político, como manifestaciones no violentas de protesta o actividades de voluntariado o de caridad. Se ha puesto de manifiesto la importancia que tiene un clima escolar abierto a la discusión, y que la percepción de la existencia de dicho clima abierto constituye un indicador positivo del conocimiento cívico y de la probabilidad de participación social y política.

Ya fuera del contexto europeo, en Costa Rica se realiza en 2002 el *Informe Iberoamericano de Educación en Derechos Humanos* (EDH), que se refiere a los 19 países que han suscrito o ratificado el *Protocolo adicional a la Convención americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales (Protocolo de San Salvador)*. Este estudio abordará solamente el dominio temático del marco legal que establece y caracteriza a la educación en derechos humanos dentro de la normativa interna de los países estudiados durante la última década e interpreta en qué medida tales tendencias constituyen un progreso o no. En el caso de la investigación costarricense, el planteamiento está basado en la recopilación de información en torno a la educación formal y no formal, sin profundizar en aspectos relacionados con la implicación real o vivencia experiencial, que conlleva la cívica. El informe recoge los resultados de las investigaciones realizadas sobre la evolución (o progreso) en el cumplimiento del derecho a la *Educación en Derechos Humanos*, relacionadas con un conjunto de factores como la seguridad jurídica, el desarrollo institucional, la adopción de políticas, la concreción de tales políticas en normas operativas y en instrumentos pedagógicos, la adecuación de recursos humanos y la dotación de recursos materiales. En otras palabras, el presente informe determina que el derecho a contar con una educación en derechos humanos es dependiente de algunos factores: que se hubieren adoptado las normas, internacionales y nacionales, que establecen este derecho y la obligaciones correspondientes, y se estén desarrollando políticas públicas consistentes con tal condición; que los contenidos de derechos humanos se encuentren efectivamente incorporados en el currículo del sistema educativo formal y en otras actividades educativas no formales, y que los textos escolares reflejen tales contenidos y no contengan referencias contrarias a los valores fundamentales; que tales contenidos y las destrezas para enseñarlos sean parte de la formación de los docentes y otros agentes que impactan en los procesos educativos; que la planificación de la educación contemple el desarrollo de las medidas para ir incorporando progresivamente la *Educación en Derechos Humanos* en todos los niveles educativos; y que los espacios dedicados a este tipo de educación crezcan y sean los adecuados. Para examinar de qué manera, hasta qué punto y hacia dónde evoluciona el cumplimiento de estas obligaciones por parte de los estados, se establecieron cinco campos de investigación: el de las normas, las instituciones y las políticas públicas; el del currículo y los textos educativos; el de la formación de los educadores; el de la planificación de la educación; y el de los espacios y contenidos curriculares.

En Estados Unidos se han hecho estudios sobre la influencia de las clases de *civics* en los *civic values* de los estudiantes. Wolf & Macedo (2004) analizan los trabajos empíricos que relacionan el tipo de colegio (público, privado, *charter school* y demás) con los valores cívicos que adquieren los estudiantes. Se extrae que no está nada claro que una asignatura de educación cívica, o de educación para la ciudadanía, en nuestros términos, sirva para mucho. Probablemente, funcionan mejor otras cosas más indirectas, como la participación en actividades de voluntariado. Wolf apunta también a que puede influir algo que podríamos llamar ambiente escolar, o, en sus palabras, “*a generally higher level of order and discipline*”. Es decir, uno aprende a comportarse con civismo actuando cotidianamente en una institución cuyas reglas y valores efectivos estimulan esos comportamientos, y no de manera *intelectual*, aprendiendo valores en una asignatura como el que se aprende una fórmula matemática.

También en Estados Unidos se realiza un estudio destinado a analizar el impacto que tiene la educación cívica sobre los conocimientos y las actitudes de los alumnos (NIEMI & JUNN, 2005), recogiendo los datos de la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP) sobre conocimientos cívicos. Concluyen que la educación cívica impartida en los centros escolares juega un papel complementario al de la familia y al de la formación individual construida por cada estudiante.

Un trabajo realizado por Bennett *et al.* (2009) examina las investigaciones sobre la escuela basada en la educación cívica en diferentes democracias post-industriales, con el objetivo de ofrecer un punto de partida para reflexionar sobre la manera de abordar el cambio de estilos de identidad ciudadana y aprendizaje en los diferentes entornos *online* y *offline*. La preponderancia de los programas de educación cívica en las escuelas refleja paradigmas tradicionales de una *ciudadanía obediente* orientados a la Administración a través de partidos y votantes. Los autores amplían estas categorías convencionales de aprendizaje mediante la identificación de oportunidades adicionales de aprendizaje cívico que reflejan más actualización, estilos de participación ciudadana común entre las últimas generaciones de jóvenes que se han denominado nativos digitales. Sus estilos de aprendizaje están a favor de actividades interactivas y en red tales como videos compartidos a través de Internet. El resultado es un conjunto ampliado de categorías de aprendizaje que reconocen el valor de la ciudadanía en diferentes estilos y nuevos entornos en línea que pueden complementar la educación cívica de la escuela o incluso suplantarla.

Puede ser particularmente importante la investigación realizada en el contexto de sociedades con un legado de conflictos políticos, como Irlanda del Norte y la República de Irlanda, donde se está aplicando la educación cívica como parte del plan de estudios obligatorio (NIENS & MCILRATH, 2010). Este estudio explora las interpretaciones de educación para la ciudadanía entre los sectores público y privado en Irlanda del Norte y la República de Irlanda con el objetivo de comparar los resultados con conceptualizaciones curriculares de la ciudadanía en ambos contextos. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas (veinte, aproximadamente) en ambas sociedades con participación de organizaciones no-gubernamentales, partidos políticos, sindicatos y la policía. Los datos fueron analizados temáticamente por los mismos investigadores que realizaron las entrevistas, extrayendo temas principales de las transcripciones de entrevistas. Los temas emanados de los datos giran en torno a los valores, la educación para la ciudadanía y los conflictos, la enseñanza de ésta en la escuela o el impacto potencial y comprensión de la ciudadanía (NIENS & MCILRATH, 2010).

## Estado actual de la cuestión

El marco común de la mayoría de estas investigaciones es la tendencia a evaluar las capacidades y competencias cívicas para la vida en democracia con aspectos relacionados con la participación electoral o la instrucción pura de contenidos y conceptos cívicos. En la generalidad de los casos estos estudios parecen ser extractos del rendimiento académico adornado con pinceladas externas de lo que Bennet *et al.* (2009) denominan *ciudadanía obediente*, como el conocimiento del gobierno, intención de voto, etc., sin incidir en los sentimientos, las interpretaciones o las valoraciones que los jóvenes hacen sobre las prácticas ciudadanas.

El marco de evaluación del ICCS refleja la idea crucial del modelo del CIVED (1999), según la cual cada alumno es el agente central en su mundo cívico muy concreto y, como tal, recibe la influencia de sus múltiples relaciones con las comunidades cívicas, y al mismo tiempo influye en ellas. Se reflejan escuelas que, tal y como describe Martínez, “*magnifican sus logros, apelando a la cultura del trofeo y de la experiencia*” (MARTÍNEZ, 2005: 48). Del CIVED (1999), y tal y como refleja luego el marco de la evaluación del ICCS (2009), se pueden extraer conclusiones mucho más interesantes que las publicadas en sus informes de resultados, tales como que los jóvenes aprenden sobre civismo y ciudadanía a través de sus interacciones con las diversas comunidades cívicas, y no sólo mediante la enseñanza formal en el aula (TORNEY-PURTA *ET AL.*, 2001). La transmisión de conocimientos jerárquica, el papel autoritario del profesorado como único poseedor de conocimiento y, en el campo que nos compete, de valores cívicos y morales, encubre sus deficiencias con un autoritarismo al que los estudiantes se han adaptado y al que sobreviven intentando sacar una buenas notas cuyos resultados formativos reales resultan instructivistas y superficiales (MARTÍNEZ, 2005). De alguna manera, esto es lo que reflejan los estudios realizados en el marco europeo sobre educación cívica y formación de ciudadanos: unas condiciones escolares que enajenan la identidad del alumnado, situándolo en una posición pasiva, de mero receptor de información, que, por supuesto, es entendida como válida únicamente por representar la voz de la escuela y el profesorado. En el marco de este pensamiento y con el propósito de ofrecer a la comunidad educativa información que permita dilucidar estrategias para promover una cultura democrática a través de la educación, surge la idea de llevar a cabo el estudio descriptivo “*Construcción de la ciudadanía en el ámbito escolar: un análisis de la educación cívica en la costa de la provincia de Granada*” (ROBLES, 2010). Para desarrollarlo se acudió a los actores que se han considerado más importantes en este proceso: jóvenes, docentes y escuelas, cuyas voces sobre lo que piensan de la democracia, la ciudadanía, sus expectativas y los valores que la sustentan nos

llevan a la reflexión y el debate en torno a los desafíos educativos en materia de formación de ciudadanos. Las conclusiones elaboradas sobre la información obtenida referente a los conocimientos, actitudes y actividades cívicas de estudiantes de 14 años de la costa de la provincia de Granada, así como la descripción sobre algunas características comunes que contribuyan a identificar y explicar variables institucionales y socioculturales que inciden en el desempeño de la educación cívica, comparten núcleos con las bases establecidas por el CIVED (1999). Fue constatado que la mayoría de los jóvenes participantes demuestran conocimiento de los ideales y procesos democráticos fundamentales y habilidad moderada para interpretar materiales políticos y que existe una relación positiva sustancial entre el conocimiento de los alumnos y alumnas sobre las instituciones y procesos democráticos y sus informes sobre el compromiso cívico, manifestado en la probabilidad de votar cuando sean adultos. El ambiente familiar influye en la preparación de los jóvenes para la ciudadanía y las prácticas educativas juegan un papel muy importante en la preparación de los estudiantes para la ciudadanía. De hecho, para la muestra de los Estados Unidos de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), los estudiantes de hogares menos favorecidos tenían medias muy por debajo de las internacionales en el conocimiento y medidas de competencias cívicas (TORNEY-PURTA & BARBER, 2004), y patrones similares aparecieron en muchas otras naciones (TORNEY-PURTA *ET AL.*, 1999; 2000). Las escuelas que funcionan de una manera democrática, participativa, que fomentan un clima abierto a la discusión en el aula e invitan a los estudiantes a participar y exponer libremente sus opiniones son efectivas en la promoción del conocimiento cívico y por tanto, del compromiso cívico. La mayoría de los jóvenes no piensa comprometerse con actividades como afiliarse a un partido político o ser candidatos en elecciones futuras. Sin embargo, es probable que colaboren recolectando dinero para obras benéficas o protestando pacíficamente. La ciudadanía activa implica participación en la sociedad y ejercicio de derechos a través de prácticas y estructuras participativas a nivel local, regional, nacional y transnacional. Esto supone un conocimiento, comprensión y vivencia de estos derechos, prácticas y estructuras (BUSTAMANTE & COMPAÑY, 2007). Se requiere que el aula sea un lugar de práctica coherente de la democracia. En este sentido se utiliza el concepto de *Ethos democrático*, referido al *sentir*, la manera de vivir su vida dentro de la institución, al resultado directo de la ética, algo que en una escuela democrática será cuidadosamente cultivado. En el corazón de este *ethos*, es evidente que se encuentra un profundo respeto entre todos en la escuela: profesorado, estudiantes, otros miembros del personal y todos los demás que se involucran en el ambiente escolar (INMAN & BURKE, 2002: 49). Hay un mayor sentido de la responsabilidad del alumnado si éste tiene más control sobre su propia organización. Es necesaria la superación de la alienación *ellos y nosotros* (alumnado e institución) en la mayoría de las escuelas y crear un sentido de pertenencia (HARBER, 1995: 11).

Niemi & Junn (2005) han demostrado que los efectos adicionales de las escuelas son en general desiguales, con mayor persistencia de los resultados en las escuelas de alto nivel socioeconómico y entre demografía estudiantil donde la familia de socialización, logros académicos y otros factores externos son un buen augurio para la participación ciudadana, independientemente de experiencia escolar. Existe una fuerte evidencia de que el estilo en el que se presenta la información también hace una gran diferencia en el aprendizaje del estudiante. Por ejemplo, Syvertsen *et al.* (2007) encontraron resultados generalmente negativos en las aulas en las que los estudiantes tienen limitaciones en los temas y procesos de discusión. Como ya se ha referenciado, un factor muy importante en el desarrollo de comportamientos cívicos, según una amplia gama de estudios, es la apertura de una escuela o clima de la clase (TORNEY-PURTA, 2002; GIBSON & LEVINE, 2003; CAMPBELL, 2005).

En el caso del estudio realizado en Irlanda (NIENS & McILRATH, 2010), con un corte más interpretativo y comprensivo, la educación para la ciudadanía ha sido vista en términos amplios, como el aprendizaje orientado a la transformación dirigida a la participación en todos los aspectos de la sociedad, incluyendo a los partidos políticos, el voluntariado, las empresas y la vida social. Los entrevistados destacaron que era importante que los jóvenes aprendan sobre el acceso y la participación en la sociedad (por ejemplo, servicios sociales), la economía (por ejemplo, empleo) y política (por ejemplo, gobierno, organizaciones no gubernamentales) como una manera de hacer una diferencia y hacer oír. La mayoría de los entrevistados indicó que la educación para la ciudadanía podría aumentar la participación en la sociedad. Aumentar la consciencia de los jóvenes de las estructuras políticas se consideraba esencial para que puedan iniciar acciones respecto a temas que les afectan directamente en su entorno cotidiano.

Las investigaciones mencionadas anteriormente han destacado a menudo el papel de la cultura política en la promoción de la participación de los jóvenes en la política (CRICK, 1998; GALSTON, 2001; TORNEY-PURTA *ET AL.*, 2001), aunque algunos afirman que sólo es eficaz si se les enseña el uso de métodos participativos de enseñanza (DUDLEY & GITELSON, 2002). La necesidad de métodos de

enseñanza activa, que sean el centro de atención en la educación para la ciudadanía, se reconoció, en particular, por los entrevistados en la República de Irlanda (NIENS & MCILRATH, 2010).

## Conclusiones

Estos estudios internacionales se caracterizan por un diseño artificial, con un claro marco tecnológico, que se centra en los aspectos más formales e instructivos del comportamiento cívico. Se evalúan conceptos, se les pregunta por implicaciones o comportamientos, pero no se profundiza en esos comportamientos. Se les pregunta si saben cómo funcionan las instituciones públicas, ayuntamientos, si piensan votar, si participan en el consejo escolar; pero estos estudios carecen de una perspectiva que ofrezca información sobre la implicación real: no solo si conocen las instituciones, sino qué les mueve a participar en ellas, con qué intención, en qué grado. No es lo mismo lo que se piensa que lo que se dice y después lo que se hace. Lo que el profesor Martínez denomina *expresión estudiantil* hace referencia a las manifestaciones del ser, pensar y sentir del estudiante como sujeto en el centro escolar. Es lo que este autor define como el camino hacia la nueva civilidad escolar (MARTÍNEZ, 2005: 101).

Ciertamente, las investigaciones realizadas en el contexto internacional muestran que los índices de conocimiento cívico en los jóvenes no son notables, por lo que incentivar la educación en el ámbito escolar pasaría a ser una prioridad si se desea formar una sociedad rica en valores y dispuesta a trabajar por el bien común. Algunos autores se esfuerzan en la necesidad de desarrollar una perspectiva auténtica dando nuevas obligaciones a las escuelas para el desarrollo de todas las voces y valorando cómo la clase social y la etnicidad pueden ayudar a silenciar o fortalecer las voces (MITRA, 2009). Las voces desde el aula, los consejos escolares, las asambleas y las asociaciones deberían representar la participación crítica de los jóvenes y un compromiso del profesorado con su formación académica (MARTÍNEZ, 2005). Además, estas críticas coinciden con la afirmación del alumnado cuando manifiesta no recibir demasiada formación en este terreno. Y, de nuevo, esto sugiere una profundización en el estudio de la actividad escolar *real*, porque la mayoría del profesorado y equipos directivos dicen que, cuando menos, la dedicación y el trabajo en torno a la educación cívica es notable. Probablemente, esta discrepancia entre percepciones, la del alumnado y la del profesorado, sobre el trabajo llevado a cabo en esta área sea algo más general, es decir, afecte a más de una materia y no sólo a la que nos interesa y, en ese caso, se trataría de un vicio del sistema educativo, que debería ser rápidamente corregido. Los estudiantes son enseñados en la escuela a obedecer para poder ejercer de ciudadanos cuando sean adultos, pero tal y como defiende Martínez (2005), si se desea que el ciudadano sea ante todo un sujeto activo y responsable, debe gozar de esa libertad personal ejerciendo como ciudadano ya en la misma escuela.

Si profundizamos en factores potencialmente significativos de interpretación y comprensión de los procesos visibles y ocultos de confianza, respeto, clima escolar o no escolar y vínculos con la comunidad de los jóvenes (HUDDIESTON, 2007), sin duda nos estaríamos acercando a lo referido anteriormente como *sentir*, como la manera de vivir su vida dentro de la institución, al resultado directo de la ética. Lo más distintivo de una escuela participativa es su espíritu o atmósfera. La *sensación* es muestra característica democrática, en particular de respeto mutuo, voluntad de cambiar, cooperación, autonomía, justicia y compromiso con la diversidad y la equidad.

Si, según las investigaciones consultadas, las escuelas que funcionan de una manera democrática, participativa, que fomentan un clima abierto a la discusión en el aula son efectivas en la promoción comportamiento cívico, la escuela puede contribuir y contribuye de forma muy notable, desde el ámbito no formal, en la construcción de una sociedad culta en valores cívicos, y dispuesta a participar de manera activa en su propio desarrollo. Harber (1989) afirma que el sentimiento democrático cotidiano se ve menos en las estructuras formales que en la democracia informal que caracteriza el contacto en las clases (la atmósfera relajada, amigable, no autoritaria, donde opinan los estudiantes). Martínez apuesta, en esta misma línea, por democratizar los centros, comenzando por las mismas aulas, por la aceptación del alumnado como sujeto de derechos ciudadanos y otorgando al profesorado la función de fomentar la ejemplaridad democrática en las aulas, favoreciendo la participación, implicación y toma de decisiones sobre una base de diálogo y compromiso (MARTÍNEZ, 2005: 100).

Desde esta variedad de enfoques se señalan dimensiones y factores que condicionan la experiencia democrática de los estudiantes, si bien, en su mayoría, no se abordan desde una investigación en profundidad estudiando los significados atribuidos a la experiencia ciudadana de los jóvenes. Se hace necesario dar *voz a los estudiantes* (RUDDUCK & FLUTTER, 2006; 2007) para favorecer la

identificación de aspectos no tan estructurales de las vivencias relativas a la ciudadanía. Los modos de relación o los sentimientos democráticos (APPLE & BEANE, 2000) hacen referencia a otros niveles de concreción que evidenciarán las diferencias según el estatus de los jóvenes en los asuntos cívicos o cómo dificulta la cultura, etnia o género la experiencia ciudadana o la atribución de significados. El desconocimiento acerca de estos significados sustenta la necesidad de intentar comprender y construir el sentido social de la organización de un centro educativo en torno a unos valores propiamente cívicos.

## Referencias bibliográficas

- APPLE, M.W. & BEANE, J.A. (comps.) (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid. Morata.
- BENNETT, W. ET AL. (2009). “Young citizens and civic learning: two paradigms of citizenship in the digital age”. En *Citizenship Studies*, 13: 2, 105–120. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13621020902731116>.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para a ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- BURKE, C. (2007). “The View of the Child: Releasing “visual voices” in the design of learning environments”. En *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28, 3, 359–372.
- BUSTAMANTE, R. & COMPAÑY, V. (2007). *Educación para la ciudadanía. Propuestas de actuación*. Sevilla. Fundación ECOEM.
- CAMPBELL, D.E. (2005). “Voice in the classroom: how an open classroom environment facilitates adolescents’ civic development”. En *CIRCLE Working Paper Series*. <http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP28campbell.pdf>.
- CRICK, B. (1998). *Education for Citizenship and the teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship*. London: QCA.
- DAVIES, L. (2005). “Teaching about conflict through citizenship education”. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), 17–34.
- DUDLEY, R.L. & GITELSON, A.R. (2002). “Political literacy, civic education, and civic engagement: a return to political socialization?” En *Applied Developmental Science*, 6(4), 175–182.
- GALSTON, W.A. (2001) “Political knowledge, political engagement, and civic education”. En *Annual Review of Political Science*, 4, 217–34.
- GIBSON, C. & LEVINE, P. (2003). “The civic mission of schools”. *Report for Carnegie Corporation of New York and the Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement*. Disponible en: [http://www.civicmissionofschools.org/site/campaign/cms\\_report.html](http://www.civicmissionofschools.org/site/campaign/cms_report.html).
- HARBER, C. (ed.) (1995). *Developing Democratic Education, Ticknall*. Education Now Books.
- HORRACH MIRALLES, J. A. (2009). “Sobre el concepto de ciudadanía. Historia y modelos”. En *Revista de Filosofía Factórum*, nº 6, 1–26.
- INMAN, S. & BURKE, H. (2002). *¿Schools Councils: An apprenticeship in democracy?* London: Association of Teachers and Lecturers (ATL).
- KERR, D., STURMAN, L. & FRIEDMAN, T. (2011). “Priorities for Civic and Citizenship Education in Europe”. Paper prepared for the *Annual AERA Meeting in New Orleans*, 8–12 April.
- LARKEN, C. (2001). *Citizenship Education or Crowd Control? The Crick Report and the Role of Peace Education and Conflict Resolution in the New Curriculum. Working paper 9*. En <http://www.bradford.ac.uk/cad/confres/assets/ccr9.pdf>
- LORENZO, R. & BENEDICTO, R. (2010). *Educación cívica. Democracia y cuestiones de sexo*. Barcelona. Icaria.
- MARTÍNEZ, J.B. (2002). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- MITRA, D.L. (2009) “Student Voice and Student Roles in Education Policy and Policy Reform”. En SYKES, G., SCHNEIDER, B. & PLAK, D.N. (eds.). *Handbook of Education Policy Research*. AERA, New York, Routledge.
- NIEMI, R.G. & JUNN, J.(2005). *Civic education: what makes students learn*. New Haven: Yale University Press.



- NIENS, U. & MCILRATH, L. (2010). "Understandings of citizenship education in Northern Ireland and the Republic of Ireland: Public discourses among stakeholders in the public and private sectors". En *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(1), 73–87. Disponible en: <http://esj.sagepub.com>.
- ROBLES, M.C. (2007). Recesión: Bolívar, A. (2007). "Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura". En *Education Review*, noviembre, 2007. <http://edrev.asu.edu/reviews/revs172index.html>.
- ROBLES, M.C. (2010). Tesis doctoral: *Construcción de la ciudadanía en el ámbito escolar. Un estudio de la educación cívica en la costa granadina*. Universidad de Granada.
- RUDDUCK, J. & FIELDING, M. (2006) "Student voice and the perils of popularity". En *Educational Review*, Vol.58, 2, 219–231.
- RUDDUCK, J. & FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- SCHULZ, W. ET AL. (2010). *Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Disponible en [http://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/ICCS/ICCS\\_2010\\_Initial\\_Findings.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/ICCS/ICCS_2010_Initial_Findings.pdf)
- SYVERTSEN, A.K. ET AL. (2007). "Best practices in civic education: changes in students civic outcome". *CIRCLE Working Paper Series*. Disponible en: <http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP57Flanagan.pdf>.
- TORNEY, J. ET AL. (1975). *Civic education in ten countries: an empirical study*. Estocolmo: Almqvist y Wiksell.
- TORNEY-PURTA, J. (2002). "The school's role in developing civic engagement: a study of adolescents in twenty-eight countries". En *Applied developmental science*, 6 (4), 203–212.
- TORNEY-PURTA, J. & HENRY-BARBER, J. (2004). *Democratic school participation and Civic Attitudes among European adolescents: Analysis of data from the IEA Civic Education Study. Council of Europe*. Education for Democratic Citizenship 2001–2004.
- TORNEY-PURTA, J. ET AL. (2001). *Citizenship and civic education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Disponible en: <http://www.wam.umd.edu/~iea/>.
- TORNEY-PURTA, J., SCHWILLE, J. & AMADEO, J. (2000). "Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project". En *Comparative education review*, 44 (4), 538–539.
- TORNEY-PURTA, J., SCHWILLE, J. & AMADEO, J. (eds.) (1999). *Civic education across countries: twentyfour national case studies from the IEA civic education project*. The Hague: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- WOLF, P. & MACEDO, S. (2004). *Educating citizens: international perspectives on civic values and school choice*. Washington: The Brooking Institute.