

# Artículos

---







Antoni Santisteban

Fernández\*\*

Joan Pagès Blanch\*\*\*

## Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía\*

### Resumen

#### Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos

*En este artículo se presentan los resultados de una investigación sobre las representaciones políticas de jóvenes españoles al finalizar la enseñanza obligatoria (16 años). También se muestra la propuesta conceptual a partir de la cual se indagaron estas ideas. Esta propuesta conceptual constituye el marco desde el cual se interpretan estos resultados y se interviene en la práctica. Esta investigación se enmarca en los actuales debates sobre la importancia de la formación ciudadana de la juventud.*

### Abstract

#### A conceptual proposal for research on education for citizenship

*This article presents the findings of a research project about the political thoughts of Spanish youth at the time of finishing their compulsory education (the age of 16). It also shows the conceptual proposal from which those ideas were analyzed. This conceptual proposal is the framework in which the findings were interpreted and practical intervention was carried out. This investigation makes part of the current debates on the importance of educating the young for citizenship.*

### Résumé

#### Une proposition conceptuelle pour la recherche en éducation pour la citoyenneté

*Dans cet article sont présentés les résultats d'une recherche concernant les représentations politiques des jeunes espagnols à la fin de l'enseignement obligatoire (16 ans). On montre aussi la proposition conceptuelle à partir de laquelle ces idées ont été cherchées. Cette proposition constitue le cadre d'analyse des résultats et la mise en œuvre dans la pratique. Cette recherche est encadrée dans les débats actuels au sujet de l'importance de la formation civique de la jeunesse.*

### Palabras clave

*Educación para la ciudadanía, formación política, representaciones políticas  
Education for citizenship, political education, political thoughts  
Éducation pour la citoyenneté, formation politique, représentations politiques*

\* Este texto es producto de la investigación: "¿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. Otro profesorado de la Universitat Autònoma de Barcelona: Monserrat Oller, Pilar Comes, Carme Valls, Cecília Llobet, Pilar Benejam, y desde septiembre de 2006, Paula González y Neus González. Universitat Rovira i Virgili: Antoni Gavalda. Universitat Ramon Llull: Francesc Riera. Universidad de Las Palmas: Carlos Guitián. Universidad de Sevilla: Rosa M<sup>a</sup> Ávila. Universidad de Málaga: Ernesto Gómez.

\*\* Catedrático de Universidad en Didáctica de las Ciencias Sociales, Director del Programa de Doctorado: DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DEL PATRIMONIO del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona. E-mail: antoni.santisteban@uab.cat

\*\*\* Catedrático Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona. E-mail: joan.pages@uab.cat

## Cuestiones para la enseñanza y la investigación

Cualquier investigación educativa debe tener como objetivo mejorar la práctica de enseñanza y establecer criterios útiles para la formación del profesorado. Pero estos objetivos no son fáciles cuando los campos de investigación no están bien definidos. Éste es el caso de la educación para la ciudadanía, donde se hace difícil establecer la pertinencia conceptual y metodológica de la investigación. Por este motivo, nuestro grupo de investigación se propuso realizar una propuesta conceptual, para la investigación y para la enseñanza de la educación para la ciudadanía, titulada “¿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”. Esta propuesta conceptual nos ha servido para tratar de conocer y analizar los aprendizajes cívico-políticos alcanzados por los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria (16 años), y cómo los han aprendido. Por otro lado, también nos ha permitido elaborar y experimentar una propuesta de conocimientos, habilidades y actitudes políticas democráticas, así como modelos de formación inicial y continuada del profesorado (Santisteban y Pagès, 2007a).

Nuestra investigación sigue unos pasos parecidos a los de la investigación de Audigier y Lagelée (1996) sobre la educación cívica y la iniciación jurídica en los *collèges* franceses. En primer lugar, se detectan los conocimientos cívico-políticos de los escolares. En segundo lugar, y después de su análisis y del análisis de los contenidos más apropiados para entender la situación política actual, se realiza un proceso de innovación a cargo de un grupo de profesores, proceso que será objeto de investigación y, por último, se analizan y valoran los resultados y, en función de los mismos, se realiza una propuesta de formación del profesorado.

La investigación quiere hallar respuestas a las preguntas siguientes: ¿qué conocimientos políticos tienen los adolescentes al finalizar la enseñanza obligatoria?, ¿cómo los han aprendido?, ¿qué se está enseñando de educación cívico-política en primaria y secundaria?, ¿cuándo y cómo se enseña?, ¿qué y cómo se aprende?, ¿qué conocimientos, habilidades y actitu-

des políticas democráticas deberían tener los adolescentes españoles al finalizar su escolarización obligatoria y por qué?, ¿cuáles les preparan mejor para poder —y querer— participar en la vida social y política democrática española?, ¿qué relaciones existen y qué relaciones deberían existir entre el currículo de geografía e historia de educación primaria y el de geografía e historia de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO) y la educación cívico-política?, ¿qué debería saber y qué debería hacer el profesorado para enseñar conocimientos políticos? Estas preguntas surgen ante la hipótesis de que existe un rechazo, por los jóvenes, de la política y la participación, como consecuencia de:

1. El desprestigio de la política y de los partidos políticos, que ha conducido a importantes sectores de la juventud a un cierto "pasotismo" y a un desinterés por todo aquello que tenga relación con la política, los políticos y, en general, con la vida pública.
2. La desaparición de la educación cívica como asignatura y de la fragmentación de los conocimientos cívico-políticos en la transversalidad, la educación en valores y los contenidos actitudinales de todas las áreas de conocimiento.<sup>1</sup>
3. El peso de la geografía y de la historia en la educación primaria y la enseñanza secundaria obligatoria, en detrimento de otras ciencias sociales, como la política, la sociología o el derecho.
4. El "temor" del profesorado ante la acusación de posible politización de su enseñanza y la poca, o nula, preparación, en su formación inicial y continuada, para enseñar contenidos de educación cívico-política.

Los descubrimientos de investigaciones recientes sobre los conocimientos políticos de la juventud, realizados en países de nuestro entor-

no cultural y político, son preocupantes. Por este motivo, consideramos importante conocer en qué medida la situación de la juventud española es parecida, o diferente a la de otros países, y por qué, y cuál es la responsabilidad de la escuela y de la educación cívico-política.

Un síntoma de la preocupación existente en el mundo occidental y en los países con regímenes democráticos ante la escasa participación política 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 bajo el nombre de "educación para la ciudadanía", de "educación cívica" o de "civismo". Sirvan de ejemplo de la preocupación existente, en Europa, las palabras de Jon Lilletun, ministro de educación de Noruega, en el Symposium "Face aux détournements de l'histoire", organizado por el Consejo de Europa:

La actitud de los jóvenes europeos, frente a la democracia, alimenta particularmente mi reflexión en tanto que responsable político y la vuestra en tanto que especialistas de la historia del siglo xx. Lo que es preocupante, es la actitud tan pesimista y resignada de los jóvenes ante la democracia. Como señala uno de los investigadores, para los jóvenes nórdicos, la democracia ha perdido su atractivo como medio de promover el progreso en Europa [...].

De manera general, los jóvenes europeos manifiestan poco interés por la política y no tienen la intención de jugar un rol activo en política. Esta situación es realmente inquietante, pero es al mismo tiempo un reto considerable tanto para los responsables políticos como para ustedes. Es tiempo de estudiar los medios para volver positivo el uso de la historia (2000: 119).

1 Esta situación ha cambiado actualmente, con la incorporación, a partir del curso 2007-2008, en el currículo de la enseñanza secundaria obligatoria, de una nueva asignatura denominada *educación para la ciudadanía*.

Es fundamental que la juventud tenga una formación cívica democrática, que le permita participar en la vida pública y en el fortalecimiento de la democracia. Al respecto, compartimos las siguientes palabras del *Informe sobre el desarrollo humano 2002*, dedicado a “La profundización de la democracia en un mundo fragmentado”:

La política es importante para el desarrollo humano porque las personas de todo el mundo quieren ser libres de determinar su destino, expresar sus opiniones y participar en las decisiones que dan forma a sus vidas. Estas capacidades son tan importantes para el desarrollo humano —para ampliar las opciones de las personas— como saber leer o tener buena salud (Fukuda-Parr, 2000: 1).

Por esta razón, los Estados democráticos han considerado, y siguen considerando, que la formación cívico-política de la ciudadanía es una competencia escolar de primer orden. Desde 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; 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 del noventa del siglo pasado hasta la actualidad, la formación cívica y democrática de la juventud, la formación de la ciudadanía, ha sido una preocupación constante de aquellos países con una democracia consolidada —países europeos, Estados Unidos, Canadá, Australia o Japón, por

ejemplo—, de los que tienen una democracia más reciente o con una democracia poco consolidada —la mayoría de países latinoamericanos— y los 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. Así, la formación cívico-política de la juventud es hoy una preocupación mundial. Como ejemplos de esta preocupación se puede citar: 1) la abundante investigación sobre los conocimientos, las habilidades y las actitudes cívico-políticas de la juventud; 2) los cambios producidos en la concepción de la educación cívica, de la ciudadanía, y su traducción en los currículos de educación cívica, de ciudadanía, de muchos países (véase, por ejemplo, para el caso europeo, la Red europea de información en educación, Eurydice, 2005), así como la abundancia de propuestas y materiales sobre estas enseñanzas; y 3) la proliferación de organizaciones y de encuentros internacionales dedicados a esta problemática educativa.

1. 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 (Torney-Purta, Schwille y Amadeo, 1999 y Torney-Purta et ál., 2001). Se investigaron los conocimientos cívico-políticos de jóvenes de 15 años de veinticuatro 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:

— Los estudiantes comprenden los valores y las instituciones de sus países, pero tie-

nen un conocimiento superficial de los mismos.

- Los estudiantes son escépticos ante las formas tradicionales del compromiso político, pero están abiertos a otros tipos de participación.
- La televisión es la principal fuente de suministro de las informaciones políticas de los estudiantes.

En contraste, se señala que:

- Los estudiantes con más conocimientos cívico-políticos están más abiertos a la participación.
- Las escuelas que practican un modelo democrático son más eficaces en la promoción del conocimiento y el compromiso cívico-político del alumnado.
- El profesorado reconoce la importancia de la educación cívica en la preparación de la juventud para la ciudadanía democrática.

¿Hasta qué punto esta situación se da también en España? Uno de nuestros propósitos es indagar los conocimientos políticos de los adolescentes, y compararlos con los resultados de esta investigación.

2. También, a partir de la década del noventa del siglo pasado, empezó a producirse, en los países occidentales y en los del Este de Europa, un crecimiento importante de propuestas educativas y curriculares. Ellas han ido precedidas de significativas reflexiones sobre el carácter y la naturaleza del conocimiento cívico, y sobre las características de la ciudadanía actual, para ubicarse ante los retos del futuro. Algunas de estas propuestas se han realizado bajo la denominación de “educación cívica” o “de educación cívico-política”; otras, bajo el nombre de “ciudadanía”, “educación para la ciudadanía” o de “educación democrática”. Algunas investigaban conocimientos o actitudes generales; otras, en cambio, se centraron en conocimientos o en conceptos más concre-

tos. La mayoría de las investigaciones orientan sus descubrimientos hacia la formación cívico-política de la ciudadanía del siglo XXI. Afortunadamente, sus descubrimientos empiezan a ser tenidos en cuenta en los nuevos currículos de Educación para la ciudadanía.

3. Muchas investigaciones y propuestas curriculares son obra de grupos de investigación nacionales y de redes internacionales. Cada vez es mayor el número de grupos ubicados en el seno de organizaciones dedicadas específicamente a la educación ciudadana. Por ejemplo, James F. Ackerman Center for Democratic Citizenship, Center for Citizenship Education, Center for Civic Education, CiCe European Network. También es importante el trabajo de los grupos vinculados a organismos internacionales, como el Consejo de Europa o la Unesco.

Muchas investigaciones y muchas propuestas están ya en internet. A través de este medio, además, se puede acceder a los materiales de las instituciones dedicadas a estos temas, a las propuestas curriculares de muchos gobiernos y se puede formar parte de redes de profesores e investigadores, como, por ejemplo, la Citizenship Education Research Network, fundada en 1998. Nuestra intención es crear una red en España que ponga en contacto a los diferentes grupos existentes en las distintas comunidades autónomas.

Los primeros resultados de las investigaciones iniciadas por distintos miembros del equipo de investigación en los años recientes son, en relación con los conocimientos de los adolescentes, bastante coincidentes con la situación de los países de nuestro entorno. Esta experiencia y los nuevos resultados obtenidos han dado lugar a nuevas preguntas. Pero avanzar en este campo requiere redefinir el objeto de estudio y concretar qué queremos saber y por qué.

## Una propuesta conceptual para el desarrollo de la investigación

Uno de los primeros problemas de la investigación era saber sobre qué conceptos o qué estructura conceptual debíamos investigar, ya que la educación para la ciudadanía se ha relacionado con gran cantidad de conocimientos. Era necesario establecer las estructuras conceptuales básicas para indagar en las representaciones del alumnado y, también, para elaborar secuencias didácticas para su experimentación en la práctica del aula.

La revisión de las propuestas nos permitió distinguir la gran diversidad de concepciones que se han dado hasta ahora. Por ejemplo, Sears (1994) señala las diferencias entre los conceptos relacionados con la ciudadanía en 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 estadounidenses.

Existen trabajos realizados por el Consejo de Europa y por la Unión Europea, para definir los conceptos esenciales de la educación para la ciudadanía. Por ejemplo, la propuesta de O'Shea (2003) y el trabajo de Audigier (2000). Ambos ofrecen interesantes definiciones sobre los conceptos y las competencias básicas de la educación democrática de la ciudadanía.

A partir de estos trabajos y de otras propuestas curriculares realizadas anteriormente (Pagès y Santisteban, 1994), hemos elaborado un modelo conceptual para indagar los conocimientos del alumnado de 4.º de ESO (16 años) y poder tomar decisiones en relación con la educación para la ciudadanía. Nuestra propuesta se concreta en una estructura conceptual dividida en cinco bloques.

1. La pluralidad y la organización social.
2. La definición de ciudadanía.
3. Los sistemas políticos: estructura y proceso político.

4. La cultura política como cultura democrática.
5. La cultura cívica para la intervención social.

Para definir los bloques y las estructuras conceptuales, han sido importantes las aportaciones de la ciencia política y de otros campos de estudio paralelos, como la sociología política, ya que esta ciencia social suministra, a la educación para la ciudadanía, coordenadas conceptuales fundamentales. La propuesta ha sido elaborada a partir de una serie de mapas conceptuales que no se pueden reproducir aquí en su totalidad (Santisteban y Pagès, 2007b), pero hemos realizado una síntesis en el siguiente mapa conceptual de los cinco bloques (véase figura 1). Las ciencias sociales actúan como fuente de conocimientos para definir y representar los diferentes conceptos y estructuras.

En cada bloque describimos, analizamos y justificamos los conceptos que forman parte del mismo.

- La *pluralidad* es lo que da lugar a la necesidad de la política (Arendt, 1997). O'Shea cree que la diversidad "es un rasgo inherente a la idea de pluralismo y multiculturalismo" (2003: 9).

La pluralidad es un concepto central de la teoría política. La pluralidad se concreta en los conceptos de *diferencia*, *convivencia* y *organización social y política*. Esta última dependerá de las representaciones del poder y del conflicto.

- El bloque *ciudadanía* incluye los conceptos de *igualdad ante la ley* y *libertad*, entendida como un derecho y también como un deber: participar e intervenir en la sociedad para mejorarla (Camps, 1993; Cortina, 1997). La ciudadanía es *justicia*, pues define derechos y deberes; y es *solidaridad*, para luchar contra las desigualdades en la construcción de la democracia (Bilbeny, 1998).

La ciudadanía se define también por el concepto de *identidad*, que se asocia en primer lugar con el de *alteridad*. La identidad pue-

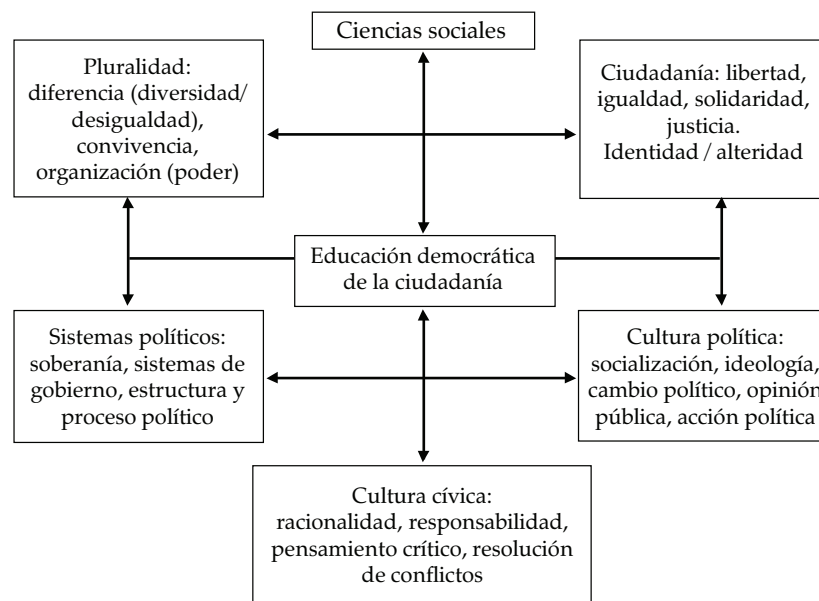


de asociarse a una condición legal con el Estado, lo que diferencia ciudadanía y extranjería.

- Los *sistemas políticos* se basan en una determinada concepción de la *soberanía*. Se diferencian, así, *sistemas de gobierno* democrá-

ticos y sistemas totalitarios o autoritarios. Los sistemas políticos se traducen en *estructuras políticas*, que en democracia se justifican a partir del *Estado de derecho*. La estructura política se concreta en una *administración pública* y una *estructura territorial del Estado*.

**Figura 1.** Mapa de conceptos para la educación democrática de la ciudadanía



Por otro lado, el *proceso político* define la participación política de la ciudadanía en los sistemas políticos, a partir de la *representatividad*, de un *sistema electoral* y de un *sistema de partidos*, que es la base del juego democrático.

- La *cultura política* se adquiere en un proceso de *socialización política*, que tiene lugar en la familia, en la escuela y a través de los medios de comunicación. El resultado es la *ideología* y la representación del *cambio político*.

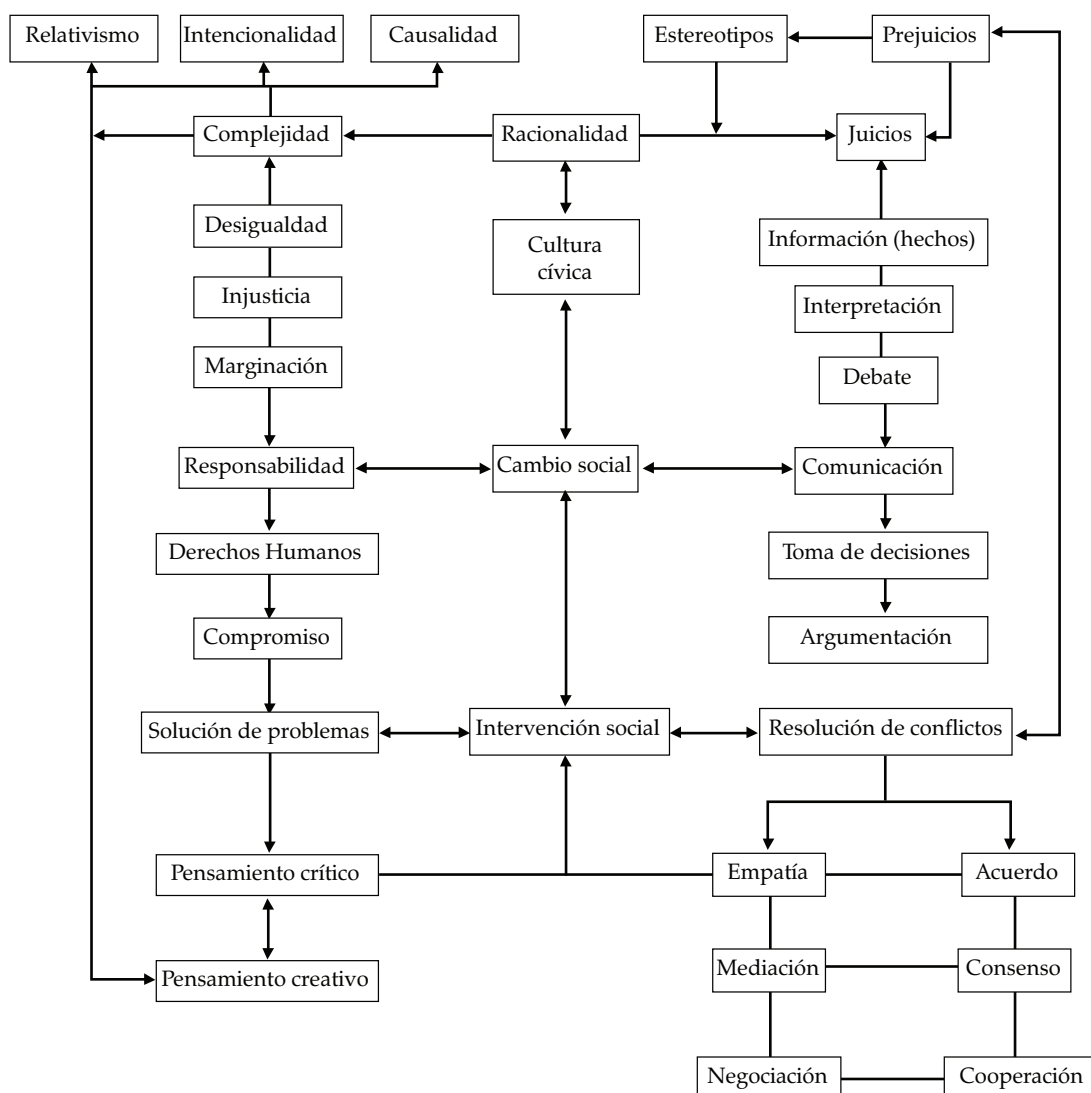
La *opinión pública* está mediatizada por la globalización de la información. Se interesa por las políticas públicas (educación, trabajo, medioambiente, etc.), a partir de una determinada representación del Estado de

bienestar y de la relación entre lo público y lo privado.

La cultura política se dirige hacia la *acción política*, el *asociacionismo* y la configuración de los *movimientos sociales*.

- La *cultura cívica* (véase figura 2) se basa en la *racionalidad* y en la *responsabilidad*, y nos exige la aceptación de los Derechos Humanos, como base del compromiso social. Para la solución de problemas sociales, debemos formar el *pensamiento crítico y creativo*. Cada persona tiene la libertad y el deber de plantear alternativas a la realidad social (Cortina, 1997), así como de transformar sus *prejuicios* en *juicios* coherentes (Arendt, 1997; Bilbeny, 1998).

Figura 2. Cultura cívica



La *comunicación* y la *resolución de conflictos* son parte esencial de la cultura cívica, que tiene como última finalidad la *intervención social* para mejorar la convivencia.

Este marco conceptual nos ha permitido elaborar una encuesta que se ha pasado al alumnado de 4.º de ESO y, así mismo, comenzar a construir una propuesta alternativa a partir de la experimentación de secuencias didácticas centradas en los contenidos de los distintos bloques.

### La investigación sobre las representaciones del alumnado

La encuesta fue realizada a partir de otros estudios anteriores sobre los conocimientos democráticos de la juventud en general o del alumnado de educación secundaria en diferentes países del mundo (Moroz, 1996; Kerr, 2002a, 2002b, 2002c; Velde y Cogan, 2002; Hébert, 2002). También con base en una investigación anterior coordinada por Pagès (véase Pagès y Oller, 2007, y Oller y Pagès, 2007). El

trabajo de Torney-Purta, Schwille y Amadeo (1999) y Torney-Purta et ál. (2001) fue de especial interés para definir las preguntas relativas al pensamiento social crítico. En España, la encuesta realizada por el Instituto de la Juventud de España —Injuve— (2006) fue de gran utilidad, en especial las preguntas sobre la política y la participación.

La encuesta fue contestada por 461 estudiantes. El grupo más numeroso es el de los de centros catalanes (el 70% del total), seguido por los estudiantes sevillanos (15%), malagueños (8%) y grancanarios (7%). La gran mayoría de estudiantes son españoles (87%), pero los hay también de otros países (la primera minoría la constituyeron alumnos procedentes de Suramérica —7%—). La mayoría de alumnos tenía 15 (57%) o 16 años (33%), pero también había alumnos de 14 (1%) y de 17 (9%). Por géneros, predominaban los hombres (54%) sobre las mujeres (46%).

Proceden de familias con estudios: el 43% de los padres y el 42% de las madres tienen estudios secundarios, mientras que el 22% y el 23% los tienen primarios, y el 21% de hombres y el 24% de mujeres tienen estudios universitarios. El sector de padres sin estudios es poco más del 4%. En cambio, sorprende el relativamente alto número de alumnos que ignoran qué estudios tienen sus padres y sus madres (el 8% y el 7% respectivamente). Estas cifras son muy parecidas en todas las zonas estudiadas. Hay pequeñas diferencias en los centros de Gran Canaria y Sevilla, donde el nivel de estudios mayoritario de padres y madres es el primario.

Se pidió al alumnado que contestara si pertenecía a algún grupo o asociación. El 48% respondió que sí y el 52% que no. De los que contestaron afirmativamente, la mayoría pertenece a alguna asociación deportiva (59%) y, con mucha distancia, el 8% pertenece a una asociación cultural.

A continuación exponemos algunos de los resultados de esta investigación.

### *Política (representaciones iniciales)*

¿Qué imágenes de la política tiene este alumnado? En este trabajo realizamos una primera interpretación de las representaciones del alumnado obtenidas a partir de encuestas. La primera pregunta quería saber si les interesaba la política y las respuestas fueron de tendencia negativa: el 47% señala que poco y el 20% que no les interesa nada.

A continuación, se pedía que indiquen qué es para ellos la política, escogiendo de entre una serie de enunciados. La definición más aceptada es el enunciado que señala que la política “es la lucha por el poder”, con el 27% del alumnado que indica que está muy de acuerdo. La sigue “el camino que siguen algunos para tener poder”, con el 23% de máxima aceptación. Después siguen tres enunciados con algo más del 10%: “es la lucha por la mejora de la democracia”, “una cosa que me interesa y que me afecta” y “es la manera como las personas se organizan para convivir”. Estos enunciados llegan al 50% de aceptación, si se suman las valoraciones que están de acuerdo y muy de acuerdo.

En el polo opuesto tenemos las definiciones con las cuales el alumnado está en total desacuerdo o en desacuerdo. En primer lugar, “una cosa que no me interesa porque no afecta mi vida” con el 40%. En segundo lugar, “una actividad en la que no hay muchos valores”, con el 16%. Y, finalmente, “una cosa que no entiendo”, con el 12%.

Las respuestas obtenidas indican que al alumnado le interesa poco la política y que la relaciona con la lucha con el poder. Pero, por otro lado, el 50% del alumnado entiende la importancia de la política como forma de organización, y rechaza la idea de la política como algo que no les afecta en su vida.

### *Pluralidad*

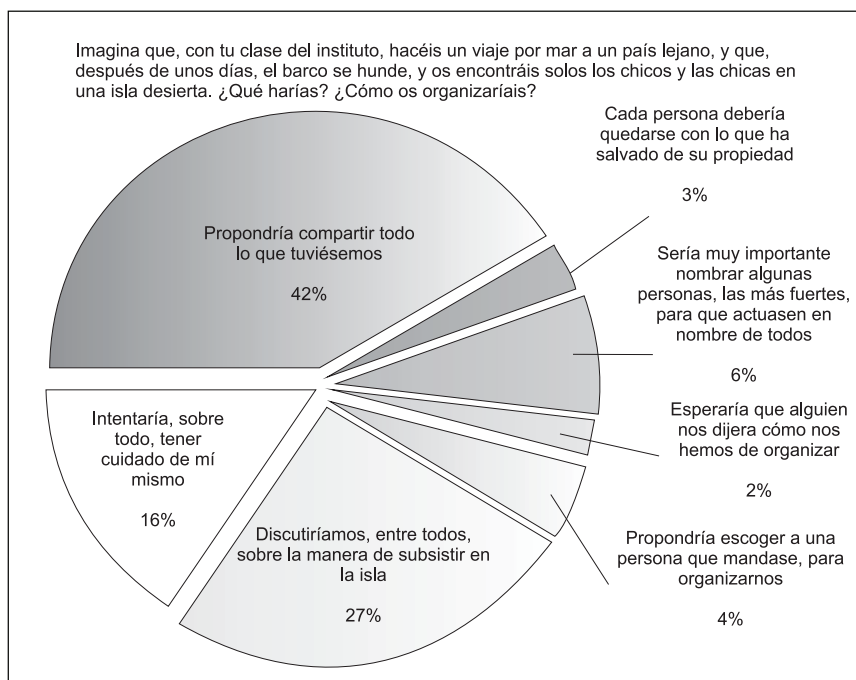
¿Qué piensan, estos jóvenes, de la pluralidad? Se indagaron las representaciones del alum-

nado sobre la pluralidad de ideas y de culturas en la sociedad española. El 36% considera que la pluralidad es positiva y el 16% muy positiva. Pero el 10% piensa que la pluralidad es negativa, y el 2%, muy negativa. Estos resultados, aunque minoritarios, son preocupantes, ya que demuestran que existen sectores juveniles contrarios a la diversidad. Por otro lado, también se destaca el hecho de que el 36% de jóvenes no contestó esta pregunta.

Otra pregunta planteaba al alumnado una situación ficticia de un viaje que acababa en nau-

fragio en una isla desierta, de tal manera que debían reflexionar sobre qué harían y cómo se organizarían. Ante las diferentes opciones que se le planteaban al alumnado, la más aceptada fue “propondría compartir todo lo que tuviésemos”, con la que el 42% está muy de acuerdo. Le sigue “discutiría entre todos sobre la manera de subsistir en la isla”, con el 27%. Y como muy aceptada también, “intentaría sobre todo tener cuidado de mí mismo”, por el 16%. En la figura 3 se presentan los resultados del alumnado de 4.º de ESO, con los cuales él está muy de acuerdo.

**Figura 3.** Resultados de las respuestas sobre formas de organización



En sentido contrario, las menos aceptadas son, en primer lugar, “cada persona debería quedarse con lo que ha salvado de su propiedad”, con la que el 3% está en total desacuerdo. En la misma línea, “esperaría que alguien dijera cómo nos hemos de organizar”, con el 2%. Otra opción rechazada es “propondría escoger a una persona que mandase, para organizarnos”, por el 4%. Y con un resultado similar están los que opinan que “sería muy impor-

tante nombrar algunas personas, las más fuertes, para que actuasen en nombre de todos”, con la cual el 6% está en total desacuerdo.

### Ciudadanía

Sobre el concepto de *libertad*, el alumnado debía ordenar seis enunciados que lo definían, según estuvieran más o menos de acuerdo con ellos. El alumnado valora, en primer lugar, “ex-

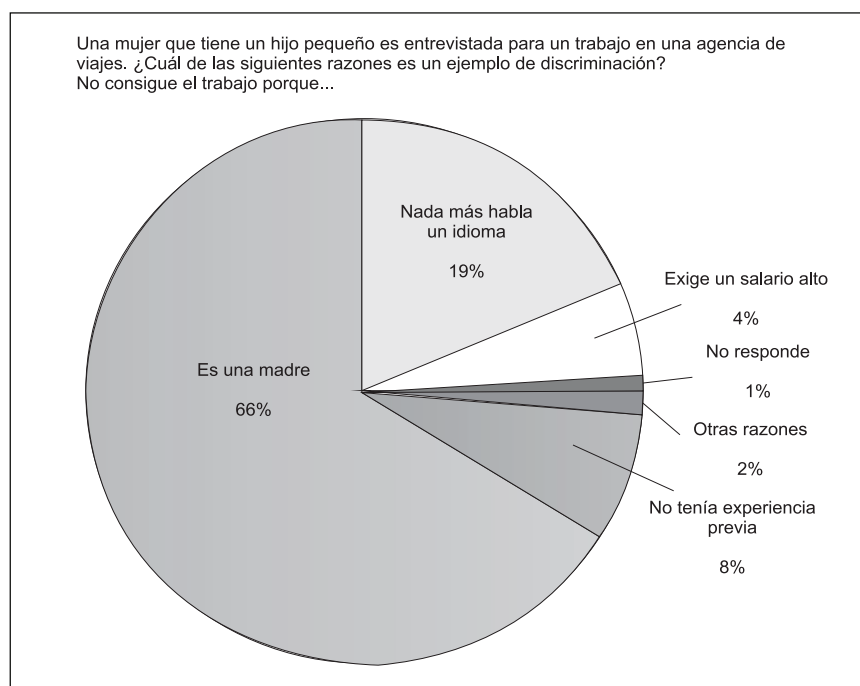
presar de manera libre las opiniones o las creencias”, con el 42% de respuestas. En segundo lugar, “hacer lo que se quiera sin perjudicar a otras personas” (33%). El enunciado menos valorado es “hacer lo que se quiera”, que el 58% lo sitúa en la última posición. Además, existen tres enunciados que hacen referencia a la libertad relacionada con el derecho a asociarse, a participar o a intervenir en el entorno o en la comunidad, que la mayoría del alumnado —entre el 57 y el 70%— sitúa en las últimas posiciones (4, 5 o 6). Estos resultados parecen indicar que el alumnado no relaciona la libertad con la posibilidad de cambiar la realidad. Parece que él tiene una idea individualista de la libertad, sin relacionarla, en general, con los derechos democráticos y con la participación social.

El concepto de *igualdad* se ha indagado a partir de una pregunta sobre los derechos que deben tener las personas inmigradas. El 42% piensa que deben tener los mismos derechos; el 40% piensa de la misma manera, pero “des-

pués de un tiempo de vivir y trabajar aquí”; muy lejos, el 6%, considera que deben tener los mismos derechos “si se casan con alguien de aquí”. El 4% sostiene que no deben tener los mismos derechos que el resto de la ciudadanía autóctona, aunque añaden que sus hijos sí deben tenerlos. Solamente el 7% afirma que “nunca pueden tener los mismos derechos”, lo que significa una proporción del alumnado pequeña, pero que no deja de ser preocupante.

Las representaciones del concepto de *justicia* y de los *derechos y deberes* se indagaron a partir del análisis de una situación, en la cual se presenta una mujer que es madre y que busca trabajo. Se pidió al alumnado que analizara una serie de circunstancias por las cuales se le puede negar el puesto de trabajo a esta mujer, para saber si sabe distinguir los casos de discriminación. El conjunto de los resultados de las respuestas del alumnado de 4.º de ESO pueden observarse en la figura 4, donde también aparecen los enunciados que debían juzgarse.

**Figura 4.** Resultados de respuestas sobre motivos de discriminación



El 66% del alumnado distingue la discriminación en este caso, señalando que no le dan el trabajo por ser madre. Pero considera una discriminación que no le den el puesto de trabajo, el 19%, "porque nada más habla un idioma"; el 8%, "por no tener experiencia previa", y el 4%, por exigir un salario alto, lo que evidentemente no son, en principio, casos de discriminación. El sentido de la justicia de estos jóvenes requiere un trabajo de reflexión sobre

los derechos y los deberes en un Estado de derecho.

### Sistemas políticos

Una de las preguntas de este apartado indagaba en los conocimientos del alumnado sobre la historia de la democracia en España. Debían señalar si los enunciados que se proponían eran verdaderos o falsos. Los resultados se exponen en la tabla 1.

**Tabla 1.** Conocimientos del alumnado de 4.º de ESO sobre la historia de la democracia en España

Enunciados	Cierto	Falso	No lo sé	No responde	Total
	%	%	%	%	%
1 España ha sido siempre un país democrático	5	69	23	3	100
2 En España no ha habido jamás democracia	4	75	18	3	100
3 El período actual de democracia es el más largo de la historia de España	34	11	52	3	100
4 Antes de la Constitución española actual, jamás habían votado las mujeres	48	10	39	3	100
5 Las mujeres votaron en España por primera vez en el año 1933	24	18	56	2	100
6 Francisco Franco fue un político español de la Segunda República	15	44	38	3	100
7 Francisco Franco fue un dictador que tuvo el poder en España después de la Guerra Civil	77	4	16	3	100
8 Adolfo Suárez fue presidente del gobierno español después de la muerte del general Franco	32	6	60	2	100

Entre los resultados, destaca el hecho de que el 52% del alumnado no sepa que el actual período de la historia de España es el más largo que se ha vivido en democracia. También cabe señalar que el 56% no sabe cuándo votaron las mujeres en España por primera vez o que el 39% no sepa que antes de la Constitución actual había habido otra que permitía a las mujeres votar. Otro conocimiento que el alumnado no ha adquirido en general (60%) es sobre la figura de Suárez después de la muerte de Franco. Por otro lado, el índice más alto de aciertos se da sobre la existencia de una dictadura tras la guerra civil, cuyo máximo exponente fue Franco. Podemos decir que, en

general, los conocimientos de los estudiantes sobre la historia de la democracia en España son pobres.

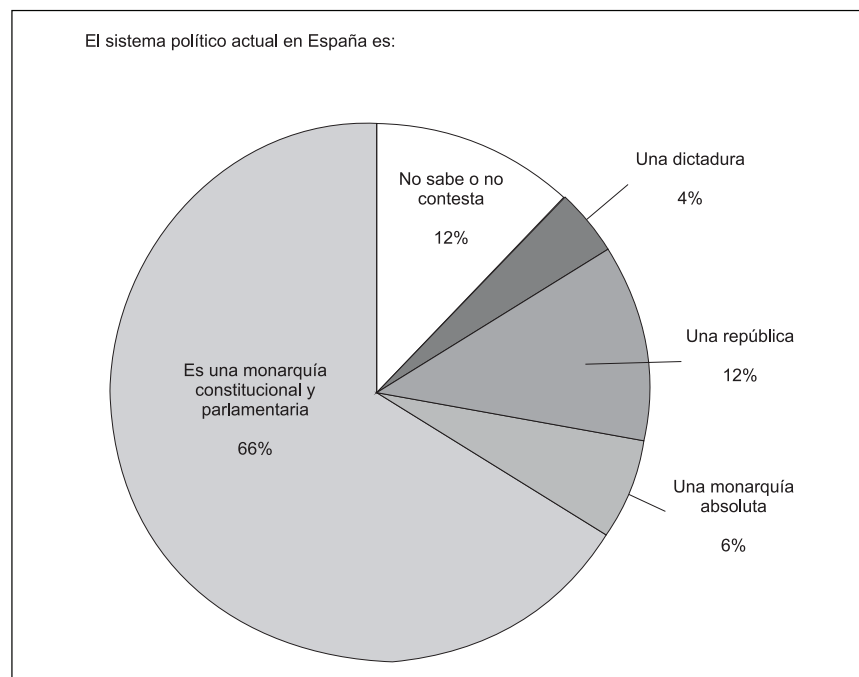
En cuanto al actual sistema político español (véase figura 5), tan sólo el 66% sabe qué es una monarquía constitucional y parlamentaria, mientras que es sorprendente que el 12% crea que es una República; el 6%, una monarquía absoluta, y el 4%, una dictadura.

Sobre las competencias políticas de las diferentes administraciones para la gestión de las necesidades de la ciudadanía, los resultados son muy pobres. Se preguntaba al alumnado dón-

de deberían dirigirse para solucionar diversas cuestiones, es decir, qué administración debía resolverles el problema: el Ayuntamiento, la comunidad autónoma o el Gobierno central. Por ejemplo, el 66% del alumnado considera que, para “solicitar una conexión a la red de agua potable”, debería dirigirse a la administración central del Estado (respuesta correcta: el Ayuntamiento o Gobierno municipal). El 34% piensa que, para “hacerte soldado profesional”, la administración adecuada es la de la comunidad autónoma, y el 29% cree que es una competencia del Ayuntamiento (respuesta correcta: el Gobierno central). El 47% con-

sidera que “reclamar más maestros para tu centro escolar”, debe hacerse al Gobierno central, cuando es una competencia traspasada a las comunidades autónomas. Otro error sorprendente es que el 77% cree que debe dirigirse al Ayuntamiento para “obtener un pasaporte para viajar a un país de fuera de la Unión Europea” (respuesta correcta: el Gobierno central). Los aciertos más importantes se dan cuando se trata de “pedir una autorización para hacer obras en tu casa”, para lo cual el 78% acierta en que es el Ayuntamiento el lugar correcto para hacerlo.

**Figura 5.** Conocimientos del alumnado de 4.º de ESO sobre el actual sistema político español



### *Cultura política*

Cuando se indaga sobre quién o qué ha influido más en las opiniones del alumnado acerca de cuestiones sociales o políticas, en primer lugar aparece “la educación familiar” y después “los medios de comunicación”: el 14 y el 11%, respectivamente, consideran que les ha influido mucho, y sube al 52 y al 47% si se su-

man las valoraciones de “bastante” y “mucho”. El alumnado sostiene que les ha influido mucho menos la religión, los libros o los amigos. En cuanto a las experiencias del centro educativo, algo más de la mitad del alumnado afirma que les han influido poco (26%) o nada (18%).

Cuando se pregunta sobre si piensan votar cuando tengan la edad legal, el 79% del alumnado afirma que sí piensa votar, el 13% que no, y el 5% que votará en blanco; además, el 3% no lo sabe o no contesta. Las razones que acompañan a la respuesta afirmativa son, por orden de aceptación, “votaré porque quiero que mis representantes defiendan mis ideas”, “votaré si hay algún partido político que me guste lo que propone”, y “votaré porque es un derecho y también un deber”. La razón mayoritaria que se ha escogido para justificar el porqué no se votará ha sido: “no votaré porque no sirve de nada, quien gana siempre olvida sus promesas”.

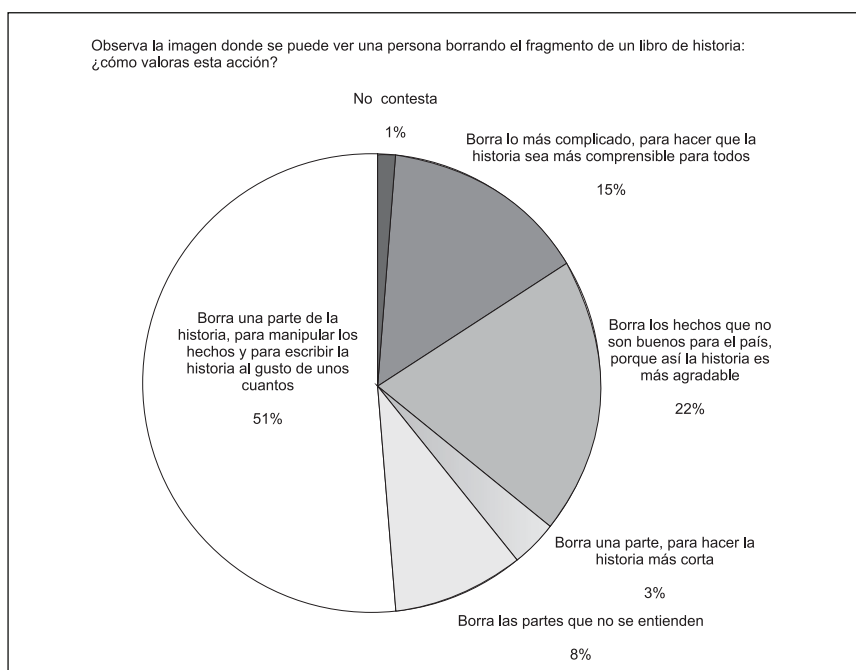
Sobre las formas de participación política y sobre la utilidad de éstas, la más aceptada es “votar cuando hay elecciones”, con el 24%, que considera que tiene mucha utilidad, y el 44%, que es de bastante utilidad. La sigue “colaborar con asociaciones ecologistas, en favor de los derechos humanos u otros”, con el 17%, que sostiene que tiene mucha utilidad, y el 46%, bastante. Detrás aparecen otras opciones como

“asistir a una manifestación o concentración”, “participar en una huelga”, y “firmar una petición, denuncia o texto de apoyo a alguien o a alguna cosa”. Las opciones más rechazadas son “realizar acciones directas que puedan incluir violencia”, con el 52%, que piensa que no tiene ninguna utilidad; “ocupar un edificio deshabitado”, con el 32% de rechazo total; “participar en un boicot”, con el 21%, que afirma que no tiene ninguna utilidad; “colaborar o pertenecer a un partido político” es valorado por el 11% como una forma de participación inútil. También “colaborar con asociaciones vecinales o locales” es valorado, por el 34%, como de poca utilidad, y el 4% la rechazan totalmente.

### Cultura cívica

En la encuesta se indagó sobre las capacidades del alumnado relacionadas con el pensamiento crítico. Una pregunta les planteaba una situación en la que una persona borra un fragmento de un libro de historia. Se les pedía que opinasen sobre qué piensan que está haciendo y por qué (véase figura 6).

Figura 6. Respuestas del alumnado de 4.º de ESO a la manipulación de un libro de historia





El 51% del alumnado da una respuesta relacionada con la manipulación de los hechos; pero el resto sólo considera que está haciendo la historia más agradable (22%), más comprensible (15%), que borra las partes que no se entienden (8%) o que intenta hacer la historia más corta (3%). El 1%, que corresponde a tres alumnos, no contesta. Una posible interpretación de estos resultados nos muestra que el 49% del alumnado investigado no posee capacidades mínimas de pensamiento crítico.

Relacionado también con el pensamiento crítico, se pidió al alumnado que distinguiera entre opiniones y hechos. En la primera pregunta se exponían tres hechos y una opinión; en la segunda, tres opiniones y un hecho. En el primer caso, el 68% del alumnado reconoce la opinión de entre los hechos. En el segundo, sólo el 51% del alumnado diferencia el hecho de las tres opiniones. Estos resultados vuelven a demostrar un alto porcentaje de chicos y chicas que no tienen capacidades básicas de pensamiento social crítico, el 32% en el primer caso y el 49% en el segundo. Si el alumnado no distingue entre hechos y opiniones, es difícil que pueda participar con libertad e igualdad en democracia.

Cuando se pregunta al alumnado si tiene oportunidad de dialogar con alguien sobre problemas sociales, el 45% responde que poco y el 11% nada. Cuando se interroga por con quiénes pueden debatir sobre estos problemas, responden, en primer lugar, con la familia (45%) y, en segundo lugar, con los amigos (21%). Tan sólo el 9% del alumnado reconoce haber podido dialogar en el centro educativo sobre problemas sociales, lo que significa un porcentaje muy bajo, si se defiende un currículo basado en problemas sociales relevantes.

La última pregunta de este apartado presenta al alumnado un conflicto y las diferentes posibilidades para su resolución. Se trata de un conflicto medioambiental, debido a la construcción de un hotel en un terreno protegido que forma parte de un Parque Natural. Se pregunta qué piensan que se debería hacer y qué es lo que haría el propio alumnado. La acción

que mayor porcentaje tiene es “denunciarlo en el juzgado”, con el 25% que está muy de acuerdo, y el 42%, de acuerdo. La siguen “manifestarse para llamar la atención sobre este hecho”, con el 24% muy de acuerdo y el 48% de acuerdo, y “denunciarlo a la prensa”, con el 22% muy de acuerdo, y el 53%, de acuerdo. En cambio, la acción menos valorada es “dejar que se construya, porque total otro más, ya no importa”, con el 57%, que está totalmente en desacuerdo. Le sigue “dejar que se construya, porque será bueno para el turismo”, con el 41% en total desacuerdo, y “dejar que se construya, porque dará trabajo a la gente del pueblo”, con el 25%, que está en total desacuerdo. Otras opciones tienen menor porcentaje de rechazo absoluto: “negociar con los propietarios para que se construyan menos pisos” (17%) y “en cadenarte a las puertas del hotel para impedir que se construya” (16%).

## Conclusiones

Los resultados iniciales de nuestra investigación ofrecen un panorama un poco contradictorio. Señalan una perspectiva preocupante en relación con las representaciones políticas y cívicas de los estudiantes. Por ejemplo:

1. Existe una proporción pequeña, pero significativa, de estudiantes que no acepta la pluralidad como un aspecto positivo de la sociedad.
2. Un porcentaje elevado del alumnado relaciona el concepto de *libertad* sólo con un derecho, pero no con la posibilidad de participar para mejorar la sociedad.
3. Una alta proporción de estudiantes no conoce el sistema político y desconoce que vivimos el período democrático más largo de la historia de España. Ignora, además, a qué administración pública debe dirigirse para solucionar problemas relacionados con la vida cotidiana.
4. La cultura política del alumnado parece provenir, en especial, de la familia, mientras que las experiencias educativas en este campo se consideran muy pobres. Valora-

mos positivamente que la intención de un sector importante de estos estudiantes sea votar cuando tengan la edad, ya que lo consideran una forma significativa de participación.

5. En general, la cultura cívica del alumnado es pobre. Ante determinados conflictos, como el conflicto medioambiental, por ejemplo, reaccionan con un cierto sentido común. Pero las preguntas relacionadas con el pensamiento crítico han dado resultados de nivel muy bajo, en especial cuando se les pide que diferencien hechos de opiniones.

Sin embargo, somos optimistas, ya que la propuesta conceptual que hemos elaborado nos ha permitido establecer un punto de partida para diseñar, experimentar e innovar los conocimientos que deberían formar parte de un currículo de educación para la ciudadanía.

En la actualidad estamos iniciando el proceso “experimentación de secuencias didácticas” en diversos centros de educación secundaria. Estas secuencias completan el ciclo iniciado en la investigación, en primer lugar, con la propuesta conceptual que hemos realizado sobre la educación para la ciudadanía y, en segundo lugar, con los resultados de la encuesta. Esta práctica didáctica debe servir para revisar tanto los conocimientos, como los métodos y las estrategias con los que se enseña la política, la democracia y los derechos humanos.

Los resultados provisionales en cuanto a la renovación de conceptos y metodología nos permiten ser relativamente optimistas, aunque se nos muestra un camino difícil, por diversos aspectos, como la insuficiente formación del profesorado, un currículo donde la educación para la ciudadanía ha quedado reducida a mínimos —una hora semanal en el 3.º de la ESO y dos en 4.º— y, por último, el debate anacrónico e irracional que está teniendo lugar en el país (los sectores más retrógrados de la Iglesia española y de la derecha política han iniciado una campaña en contra de la educación para la ciudadanía) y cuyas repercusiones pueden dañar, en el futuro, el potencial educativo de la educación para la ciudadanía.

A pesar de ello, observamos con optimismo los resultados obtenidos, ya que nos indican un camino posible y esperanzador. Nuestra investigación nos aporta elementos interesantes para el debate y la innovación, y nos anima a seguir indagando en las representaciones políticas de los jóvenes, y en sus orígenes, para poder plantearles estrategias que les conviertan en los auténticos protagonistas de su futuro social y político.

## Referencias bibliográficas

Arendt, H., 1997, *¿Qué es la política?* Barcelona, Paidós, Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.

Audigier, F. y G. Lagelée, 1996, *Education civique et initiation juridique dans les collèges*, París, INRP.

Audigier, F., 2000, *Basic concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*, DGIV/EDU/CII, 23, Estrasburgo, Consejo de Europa.

Bilbeny, N., 1998, *Política sin Estado*, Barcelona, Ariel.

Camps, V., 1993, *Paradojas del individualismo*, Barcelona, Crítica.

Cortina, A., 1997, *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza.

Eurydice, 2005, *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, Bruselas, Comisión Europea.

Fukuda-Parr, S., dir., 2002, *Informe sobre el desarrollo humano 2002. Profundizar la democracia en un mundo fragmentado*, Nueva York, Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD), Mundi-Prensa Libros.

Hébert, Y. M., 2002, *Citizenship Education Research Network. Evolution Report*, marzo de 1998-julio de 2002, Universidad de Calgari.

Instituto de la Juventud de España (Injuve), 2006, *La juventud en cifras. Valores y actitudes*, Madrid, Instituto de la Juventud de España, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Kerr, D., 2002a, “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, núm. 1, pp. 81-92.

\_, 2002b, "Citizenship Education: an International Comparison across Sixteen Countries", *The International Journal of Social Education*, vol. 17, núm. 1, pp. 1-15.

\_, 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

Lilletun, J., 2000, "Le rôle de l'histoire à l'école: une optique norvégienne", en: Conseil de l'Europe, *Détournements de l'histoire*, Symposium "Face aux détournements de l'histoire", Oslo, 28 a30 de junio de 1999, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, pp. 115-120.

Moroz, W., 1996, "Social studies: The vehicle for civics and citizenship education?", *Curriculum Perspectives*, vol. 16, núm. 1, pp. 62-65.

Oller, M. y J. Pagès, 2007, "La visión de los adolescentes sobre el derecho, la justicia y la ley", *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 53, pp. 73-85.

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, 29, Estrarburgo, Consejo de Europa.

Pagès, J. y M. Oller, 2007, "Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4.º de ESO", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 6, pp. 3-19.

Pagès, J. y Santisteban, A., 1994, *Democràcia i participació*, Barcelona, Eumo.

Santisteban, A. y J. Pagès, 2007a, "La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual", en: R. M. Ávila, R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea, *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de la ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*, Bilbao, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad del País Vasco, pp. 353-367.

\_, coords., 2007b, "Educación para la ciudadanía", en: Wolters Kluwer, "Guías para Educación Secundaria Obligatoria", *Guías enseñanzas medias*, [en línea], disponible en: <http://www.guiasensenanzasmedias.es/materiaESO.asp?materia=ciuda>

Sears, A., 1994, "Social studies as citizenship education in English Canada: A review of research", *Theory and Research in Social Education*, vol. 22, núm. 1, pp. 6-43.

Torney-Purta, J., J. Schwille y J., Amadeo, 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.

Torney-Purta, J., R. Lehmann, H. Oswald y W. Schultz, 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.

Velde, P. y J. J. Cogan, 2002, "Civics education pedagogy and assessment in the Pacific Rim: six cases", *The International Journal of Social Education*, vol. 17, núm. 1, pp. 16-30.

---

## Referencia

Santisteban Fernández, Antoni y Joan Pagès Blanch, "Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 53, enero-abril, 2009, pp. 15-31.

Original recibido: septiembre 2008  
Aceptado: febrero 2009

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---

