

## Identidad y conciencia cívica de la población adolescente en Andalucía

---

*Javier Calvo de Mora\**

### INTRODUCCIÓN

En este trabajo relacionamos dos prácticas políticas: democracia y ciudadanía. La relación entre ambas se sintetiza en el concepto de conciencia cívica de cada sujeto humano y, en general, de la sociedad civil. Esto es, la capacidad de reflexión y acción de cada sujeto, la opción libre y responsable respecto a sí mismo, al medio en el que actúa, hacia otros seres humanos y las obligaciones asumidas para el bien personal y de la comunidad de pertenencia: local, nacional y global y, por otro lado, la iniciativa de colectivos sociales para crear organizaciones y desarrollar acciones orientadas a la mejora de las condiciones de vida de la población.

La ideología de las interacciones entre democracia y ciudadanía (Kennedy, 2004: 307-308) evidencia contradicciones en la práctica política. Por ejemplo, la ideología neoliberal defiende la disposición de instrumentos públicos y privados (sanidad y educación, por citar algunos servicios), entendidos como oportunidades de desarrollo individual de sus usuarios. Así, el mejor o el peor éxito de cada ciudadano depende del esfuerzo, competencia, perseverancia y uso correcto de las ofertas públicas y privadas disponibles para la totalidad de la población de cada país.

---

\* Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Universidad de Granada, España, [jcalvode@ugr.es](mailto:jcalvode@ugr.es)

Nuestra visión de la ciudadanía se apoya en la democracia participativa, cuyos marcos de referencia ideológicos son: estatus de derechos sociales y cívicos otorgados por cada Estado-nación (Marshall, 1981, 1977); identidad construida en respuesta a circunstancias particulares (Barnes, 2004), e identidad social desarrollada por cada colectivo social (Gilbert, 2006). Esto es, acciones de cooperación y colaboración ciudadana, inclusión y cohesión social, diversidad de oportunidades y acceso público a la información y el conocimiento de recursos.

La ideología de la democracia participativa se amplía en los trabajos de Judith Torney-Purta y colaboradores (2001); Kennedy y Chow (2008) y Kennedy, Hahn y Lee (2008). Por ejemplo, Torney-Purta y colaboradores (2001) enfatizan la identidad ciudadana basada en el buen conocimiento cívico; atribución de estatus jurídico que legitima el uso de servicios públicos; obediencia a las leyes de gobiernos democráticos; ejercicio del voto electoral y discriminación práctica entre comportamientos democráticos y antidemocráticos. En el contexto de la literatura española (Funes, 2008; Martín Cortés, 2006), la relación entre ciudadanía y democracia se sustenta en las mismas premisas mencionadas: obligaciones de votar, respetar y obedecer leyes consideradas justas; protesta contra leyes que atenten contra los derechos humanos; aceptación de los partidos políticos como mediadores de la representación política y participación en las organizaciones de movimientos sociales.

La democracia participativa es un modelo ideal de acción colectiva permanente de la población (Barber, 1984), cuya realización depende del capital social y cultural: el desarrollo social y político, la experiencia democrática, cohesión e igualdad social y estructura de gobierno de las organizaciones políticas de cada sociedad. Así, los trabajos de García Benítez (2000), Aguiar (1995), Cazorla (1992) y Navarro Yáñez y Rodríguez García (1999) describen la sociedad andaluza en su transición de la cultura rural a la cultura urbana, caracterizada por una débil sociedad civil emprendedora y un capital cultural de baja cualificación profesional; por otro lado, la organización de las escuelas españolas y andaluzas se caracterizan por tener gobiernos corporativos (Calvo de Mora, 1999, 2006, 2007; Calvo de Mora y Morales, 2008), que con-

trolan la aplicación de normas y regulaciones de funcionamiento institucional establecidos por la administración educativa (Calvo de Mora, 2010c).

Este contexto social y cultural justifica la construcción de conciencia cívica. Las bases de esta construcción son, primero, la descripción del perfil ciudadano y, segundo, las propuestas sociales y escolares de mejora de la conciencia cívica de la población adolescente en Andalucía.

### ¿QUÉ ES, EN CONCRETO, LA CIUDADANÍA?

¿Qué es la ciudadanía?, ¿un contenido o una forma de vida? Nuestra posición se aproxima a la segunda alternativa: una forma de vida influida por la historia de cada sujeto y de los espacios culturales, sociales, económicos y políticos en los que vive o ha vivido cada ser humano, precisamente, en la educación escolarizada y las acciones educativas.

La ciudadanía, como forma de vida, ha sido estudiada a partir de la revisión bibliográfica de autores clásicos (Dewey, 2004, 1991, 1976; Freire, 1972), quienes vislumbraron –en el ámbito escolar– la inserción de contenidos sociopolíticos y emocionales en los currículos formales y no formales. En el ámbito de currículos formales, John Dewey defendió el gobierno democrático en las escuelas y, además, la enseñanza de contenidos constitucionales; por otro lado, Paulo Freire organizó procesos de alfabetización a partir de temas emocionales íntimos y próximos a las personas; con ello consiguió la sostenibilidad de programas educativos de alfabetización, a partir de los asuntos significativos y cotidianos de las personas. Recientes publicaciones (Lantieri, 2009; Gómez Llorente, 2005; Barnes, 2004; Lyakhosvetska *et al.*, 2003; Kurtz, Rosenthal, Zukin, 2003; Bens, 2001) evidencian la acción de liderazgo emocional y social de las instituciones para influir en procesos de cohesión, colaboración, inclusión e innovación emprendidos por –individuos y colectivos– miembros y personas interesadas en cada institución.

Estas tres aportaciones descritas –democracia escolar, temas generadores de alfabetización y liderazgo emocional– definen dos acciones básicas de la ciudadanía: conocimiento y comprensión de derechos, así como práctica de responsabilidades.



## Conocimiento y comprensión de derechos

Este ámbito de la acción de la ciudadanía está localizado en los niveles gubernamentales que regulan y aprueban los derechos constitucionales de la población de cada región. Barnes (2004: 187) señala que los derechos sociales, políticos y la identidad personal y colectiva son consecuencia del reconocimiento de la integración de cada sujeto como ciudadano en un grupo social, cultural y político. Esta práctica de integración significa conocer y comprender el ámbito, desarrollo y aplicación de derechos civiles, sociales y políticos.

Por ello, en el ámbito del conocimiento y de la comprensión cívica, los gobiernos promueven asignaturas escolares. En España, este empeño es reciente. Los objetivos de la asignatura *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* han orientado el aprendizaje cívico en el sistema educativo español en los tramos primarios y secundarios obligatorios. En este último tramo, las materias Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y Educación ético-cívica en el cuarto curso del tramo secundario tienen como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

- Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, aceptando la propia identidad, las características y las experiencias personales, respetando las diferencias con los otros y desarrollando la autoestima.
- Desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones, así como las habilidades comunicativas y sociales que permiten participar en actividades de grupo con actitud solidaria y tolerante, utilizando el diálogo y la mediación para abordar los conflictos.
- Desarrollar la iniciativa personal asumiendo responsabilidades y practicar formas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el rechazo a la violencia, a los estereotipos y prejuicios.
- Conocer, asumir y valorar, positivamente, los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución española, identificando los valores que los fundamentan, aceptándolos como



criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas, así como las realidades sociales.

- Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas, rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.
- Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- Conocer y apreciar los principios que fundamentan los sistemas democráticos y el funcionamiento del Estado español y de la Unión Europea, tomando conciencia del patrimonio común y de la diversidad social y cultural.
- Conocer los fundamentos del modo de vida democrático y aprender a obrar de acuerdo con ellos en los diferentes ámbitos de convivencia. Asumir los deberes ciudadanos en el mantenimiento de los bienes comunes y el papel del Estado como garante de los servicios públicos.
- Valorar la importancia de la participación en la vida política u otras formas de participación ciudadana, como la cooperación, el asociacionismo y el voluntariado.
- Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz, la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo.
- Reconocerse miembros de una ciudadanía global. Mostrar respeto crítico por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas de la propia y manifestar comportamientos solidarios con las personas y los colectivos desfavorecidos.
- Identificar y analizar las principales teorías éticas, reconocer los principales conflictos sociales y morales del mundo actual



y desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación.

- Adquirir un pensamiento crítico, desarrollar un criterio propio y habilidades para defender sus posiciones en debates, a través de la argumentación documentada y razonada, así como valorar las razones y los argumentos de los otros.

Los antecedentes civiles y sociales de estos objetivos son, por un lado, la Declaración Universal de Derechos Humanos, que es el primer precedente de ciudadanía en el siglo XX, aprobados y proclamados el 10 de diciembre de 1948 en Naciones Unidas y, por otro lado, los “Indicadores de ciudadanía” de Bens (2001: 194-197; Lyakhosvetska *et al.*, 2003). Los antecedentes políticos de los objetivos expuestos son: primero, la Recomendación del Consejo de Europa 12/2002, que sugiere a sus socios la inclusión, en el currículo escolar, de la asignatura Educación para la ciudadanía democrática; segundo, la Comisión de las Comunidades Europeas 2005/0221 (COD) que establece y define las ocho competencias clave a alcanzar en la educación obligatoria en Europa. Una de ellas es la competencia social y ciudadana, que posibilita comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora.

Este marco social, civil y político de conocimiento y comprensión de derechos constituye el armazón institucional de la definición de ciudadanía, a lo largo de todos los sistemas educativos de países de gobiernos democráticos. Esta homogeneidad conceptual contrasta con la diversidad de prácticas, por una parte, de enseñanza de la asignatura y, por otra, con la diversidad de decisiones institucionales y políticas respecto a vivir la ciudadanía en las escuelas.

## **Práctica de responsabilidades políticas y sociales**

### ***Responsabilidades políticas***

Las responsabilidades políticas y sociales se ejercen en el ámbito de las instituciones públicas, privadas, no lucrativas y en el



ámbito de las comunidades locales. Además, ¿es posible asumir responsabilidades políticas y sociales en las escuelas? Por este término entendemos la obligación moral y ética de las escuelas de responder a las funciones sociales y culturales; es evidente que una de ellas es el respeto al comportamiento democrático y, a su vez, ampliar y mejorar los procesos organizativos desde la ética democrática. Esto es, en una sociedad democrática, todo actor –estudiantes, docentes, familias, administradores– debe estar preocupado por lo que ocurre en las escuelas, como espacios públicos inscritos en el mismo ordenamiento constitucional que otras instituciones gubernamentales y no gubernamentales: denuncia de humillaciones, injusticias, ninguneo, amenazas, doble moral u ocultamiento de información.

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

Además de la obediencia a las leyes democráticas, en el ámbito Unión Europea, se ha desarrollado el concepto de ciudadanía responsable:

La noción de “ciudadanía responsable” lleva a cuestiones relativas a la sensibilización y al conocimiento de los derechos y deberes. Asimismo, está estrechamente relacionada con los valores cívicos, como la democracia y los derechos humanos, la igualdad, la participación, el asociacio-



nismo, la cohesión social, la solidaridad, la tolerancia a la diversidad y la justicia social. En la actualidad, el concepto de “ciudadanía responsable” se extiende cada vez más, en particular, desde que los Estados miembros del Consejo de Europa han adoptado una serie de importantes recomendaciones y resoluciones para promover dicha cuestión. Asimismo, la Comisión Europea ha publicado Libros blancos y estudios sobre el tema, convirtiéndolo en un área prioritaria para muchos países europeos (Unión Europea, 2005).

La acción política y social constituye las dimensiones del concepto ciudadanía responsable. Por un lado, las responsabilidades políticas (Birks, 1997; Dagger, 2007; Delue, 1989; Gilbert, 2006; Klosko, 2005; Parekh, 1993) de cada adolescente y adulto, en el marco de las sociedades democráticas, son valorar las actuaciones de los gobiernos y demandar información necesaria para este propósito. Con otras palabras, la responsabilidad, derivada del derecho a estar informado de la actuación de los gobiernos es, por ejemplo, escribir cartas de opinión en la prensa, participar y seguir debates políticos o participar en partidos políticos y sindicatos. Otras responsabilidades políticas son la demanda de necesidades sociales: establecer nuevas formas de organización política, formar redes de debates políticos u otras acciones tendientes a crear la identidad descrita en términos de asumir criterios precisos de acción política (Audigier, 2000; Osler, 2000; Pearce y Hallgarten, 2000; Torney-Purta *et al.*, 2001; Torney-Purta, Barber y Richardson, 2004; Torney-Purta, 2002).

El problema de la responsabilidad política es la desmovilización de la población adolescente, según los parámetros de la democracia representativa (Dalton, 1996; Nie, Junn y Stehlik-Barry, 1996), cuya máxima es el ciudadano como electorado, y su obligación es votar en las elecciones políticas, a partir de las ofertas de la misma índole elaboradas por los partidos políticos; y, por otro lado, la movilización de la población adolescente en los entornos familiares y sociales (Hahn, 1998; Shapiro y Mahajan, 1986) interesada en asuntos públicos que compatibilizan conocimiento y actividad política (Owen y Dennis, 1992), cuyos contenidos sociales y emocionales contrastan con las propuestas de la política profesional: “la política como arte de lo posible”,



cuyo efecto es la escasa comprensión de las decisiones políticas adoptadas por gobiernos y parlamentos democráticos.

Otra vertiente estudiada por Judith Torney-Purta es la responsabilidad respecto a la política escolar. Por este término, la autora y sus colaboradores entienden la capacidad de emprender procesos de gobierno escolar orientados al desarrollo de la identidad ciudadana individual. La tesis que subyace en el estudio de educación cívica es promover la autonomía de acción y expresión de cada actor escolar, como base de la identidad ciudadana (Arendt, 2008: 145), y la hipótesis consecuente de indicar que las prácticas totalitarias –no democráticas, no respetuosas con la libertad individual y la acción colectiva de cada actor– son la dificultad más importante para la democracia escolar.

### ***Responsabilidades sociales***

Por otro lado, las responsabilidades sociales son una referencia a la construcción y el desarrollo de la sociedad civil, protagonizada por el voluntariado participante en organizaciones no lucrativas o de tercer sector (Ceslik y Pllock, 2002; Eder, 2000). Las organizaciones del tercer sector son construcciones sociales que contribuyen a la creación de una sociedad identificada con la capacidad emprendedora, asunción de riesgos, solución de problemas y favorecedora de la cohesión social necesaria para el desarrollo de cada sujeto individual o colectivo. Las características de la sociedad civil que impulsan las acciones descritas son, a nuestro entender, las siguientes:

- a) La sociedad civil es la arena de la deliberación pública en la cual se desarrollan y debaten las diferencias sociales. Las organizaciones de la sociedad civil completan una variedad de funciones en el bienestar de los Estados, tales como proporcionar servicios sociales para grupos en desventaja o, a su vez, dar voz en temas sociales a personas y colectivos con obstáculos para expresar sus demandas y temas de su preocupación.
- b) La sociedad civil indica un entorno relativamente favorable para los derechos y libertades civiles. Esto es, la iniciativa política –basada en los movimientos sociales– constituye el



espacio público de participación política que sustenta las democracias occidentales –sindicatos de clase, asociaciones de voluntariado, organizaciones ecologistas y feministas– como discursos complementarios y alternativos a la lógica de la política profesional.

Así, en el ámbito de la sociedad civil se construye también la identidad ciudadana. Las claves de dicha construcción son bien conocidas en la literatura especializada (Domínguez y Sádaba, 2005: 23-38). La primera clave es el desarrollo de la democracia deliberativa (Segovia, 2008; Cortina, 2004; Blondiaux y Sintomer, 2004); la segunda, la innovación social respecto a nuevas propuestas políticas locales (Borja, 2000; March y Olsen, 1996); la tercera, el desarrollo de economías sociales orientadas a la solidaridad social (Chaves Ávila y Monzón Campos, 2005) y, la cuarta, la participación en la política gubernamental (Caínzos, 2006).

Debido a las características psicosociológicas de la población adolescente en la que centramos este trabajo de identidad ciudadana, vamos a ajustarnos, en primer lugar, en las responsabilidades sociales de la población adolescente en la participación en la política gubernamental. La gráfica 1, elaborada por el Instituto de la Juventud (INJUVE), muestra que poblaciones de adolescentes y jóvenes españolas están ocupadas en asuntos personales, familiares, mediáticos y relacionales. De este modo, la responsabilidad social asumida por esta población es localizable en los ámbitos locales y emocionales descritos. Las razones de estas preocupaciones son, por un lado, un sentido de seguridad y certidumbre afianzado en esta población y, por otro, la necesidad de seguridad personal y efectiva que impele a valorar la familia y amistades y, además, obtener información sustentada en la oferta informativa de los medios de comunicación.

Estos ámbitos de preocupación social son evidencias atribuibles a la edad y los espacios institucionales públicos en los que vive la población adolescente: la escuela y los grupos de amistades hechos en estos lugares y, también, sus familias de pertenencia. Otro ámbito de preocupación son, en general, los medios de comunicación: televisión, internet, teléfono móvil y redes sociales.



## CARACTERÍSTICAS DE LA IDENTIDAD CIUDADANA DE LA POBLACIÓN ADOLESCENTE

Los estudios de la población adolescente y juvenil en España (Funes, 2008; Megías Valenzuela, 2005) muestran los siguientes rasgos identitarios: perciben la realidad social, cultural y económica con optimismo; emocionalmente se sienten felices; otorgan importancia a la vida en familia, a la salud, al grupo de iguales, al trabajo y a ganar dinero. Pero, para el objeto de este trabajo, los estudios mencionados muestran que la población adolescente está poco interesada por la política, y mucho por los problemas sociales: conseguir trabajo; luchar contra violencia de género; movilizarse por la paz mundial; demandar reparto de la riqueza; exigir derecho de los débiles a una vida digna y protección del medio ambiente.

Estos intereses se despliegan, según la ideología declarada por esta población, en los ámbitos de los asuntos personales, familias, medios de comunicación y las amistades, tal y como se exponen en la gráfica 1: la población adolescente, que se declara de centro, acentúa el interés personal como más importante, sus familias, seguir los medios de comunicación y las amistades. Otros colectivos, autocalificados de izquierda, siguen la misma senda de importancia del interés personal, familias, medios de comunicación y amistades.

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

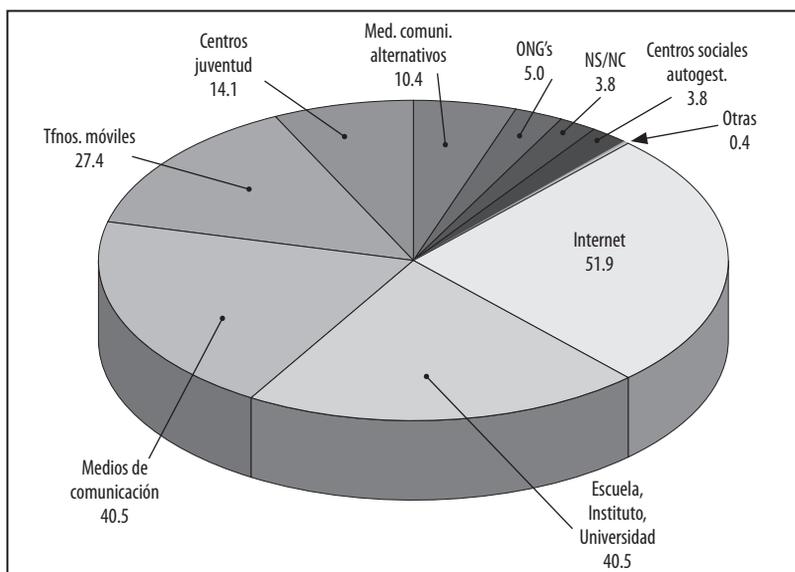
Dichos intereses son un indicativo de aquello que suscita confianza. La gráfica 1 muestra las referencias de confianza social, que completa el perfil de los intereses sociales de la población adolescente. Por confianza se entiende los “canales de expresión y participación” utilizados. Según la descripción de la gráfica 1, internet, las escuelas y el teléfono móvil son los tres canales de expresión y participación; ello está relacionado con la preeminencia de intereses personales, grupos de iguales y familias. De otro modo, la cercanía emocional y social suscita confianza.

La pregunta es qué aspectos de las instituciones escolares e internet suscitan confianza en esta población adolescente. La hipótesis plausible es el grupo de amigos y amigas hechos en las



escuelas y, por otro lado, las redes sociales en las que participa cada adolescente.

GRÁFICA 1. Mejores canales de expresión y participación (%)



Fuente: Megías, 2005.

¿Cuáles son las consecuencias de este perfil de confianza social de la población adolescente? En realidad, define dos vertientes de la identidad ciudadana de esta población. Por un lado, la separación entre política y participación y, por otro, las percepciones de esta población respecto a la política institucional. En esta última, algunos autores han definido a los adolescentes como *ciudadanía pasiva* (Bempechat, 2000; Grolnick y Slowiaczek, 1994). En la primera vertiente mencionada, otro grupo de autores han creado el término de *reluctancia a la participación política* (Benedicto y Morán, 2002; Rodríguez, Megías y Sánchez, 2002; Alonso, 1999). El cambio de esta tendencia negativa, tanto respecto a la participación social como a la política es el objeto de la asignatura *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* (BOE, 2006, 2007), cursada en la educación primaria y secundaria, respectivamente.

## **Influencias sociales y culturales en la construcción de la identidad ciudadana**

Los estudios de Torney-Purta (2001) y Kennedy (2010) se han orientado a relacionar tres conceptos: capital cultural, capital social y percepción del buen ciudadano adulto por la población adolescente. La evidencia de los datos obtenidos es el efecto del capital social en la práctica de ciudadanía activa, y la influencia del capital cultural en la participación política de la población adolescente (Torney-Purta, Schwille y Amadeo, 1999; Benedicto y Morán, 2002; Funes, 2008: 63-91). Con otras palabras, los adolescentes que perciben la política institucional como objeto de participación son aquellos y aquellas en cuyas familias, entornos sociales y emocionales se otorga un valor personal a la política, identificada por la democracia representativa; esto cumple una predicción estudiada con otros trabajos (Coleman, 1997; Coleman, 1998; Bourdieu, 1980: 129-30) respecto al estatus social y el rendimiento escolar de estudiantes de educación secundaria.

La percepción, “buen ciudadano adulto”, a la que la población adolescente atribuye valores y normas de comportamiento y acción de buen hacer ciudadano, son proyecciones del capital cultural y social de cada adolescente. La definición conceptual de los marcos de referencia de “buen ciudadano adulto” son obediencia a las leyes y votar en las elecciones; participación en política; confianza en las instituciones; patriotismo y derechos de la mujer (Torney-Purta, 2001).

### ***Obediencia a las leyes democráticas y votar en las elecciones***

El estudio emprendido por Torney-Purta (2001) constata la identificación de la población adolescente con las leyes y los derechos políticos de la democracia. Estas obligaciones patrióticas (Müller, 2006: 287) constituyen la columna vertebral de la democracia y la ciudadanía democrática. Respecto a la democracia liberal, el voto electoral es la base de legitimidad del poder político; esto es, las normas y los valores son asumidos por los adolescentes como acciones de inclusión y cohesión de la población: cada ciudadano/a, un voto. Por otro lado, la ciudadanía democrática se sustenta en



normas y valores compartidos por la sociedad –regional, nacional e internacional–, tales como la estabilidad política y la responsabilidad colectiva implícita a respetar las leyes democráticas.

### ***Participación en la política***

Respecto a la responsabilidad derivada de la existencia de leyes y sociedades democráticas, la población objeto de estudio está moderadamente interesada en la política activa convencional: afiliación a partidos políticos; voluntariado en organizaciones no gubernamentales; redacción de cartas de protesta u otras acciones propias del ejercicio de las leyes democráticas. El matiz del compromiso en la política activa es la obligación de votar en elecciones democráticas, influidas éstas, principalmente, por las informaciones políticas procedentes de las televisiones, las cuales se centran en contenidos de encuestas y campañas electorales. Esto suscita una aparente paradoja en la identidad ciudadana de la población adolescente: no está políticamente movilizada y percibe como responsabilidad ciudadana votar en las elecciones. La interpretación de este resultado es el conocimiento y la obligación de votar en las elecciones políticas, pero emocional y culturalmente los adolescentes están interesados en acciones más próximas a sus vidas e intereses cotidianos. Por eso, los que viven en entornos familiares y sociales interesados en asuntos políticos compatibilizan conocimiento y actividad política. Pero, la diferencias entre chicos y chicas adolescentes respecto a conocimiento y actividad política quizá se deba a procesos de socialización política discriminatorios, provenientes de los medios de comunicación –en concreto de la televisión– que atribuyen una estética y valores masculinos a la política institucional.

### ***Confianza en las instituciones gubernamentales***

Un elemento básico de la identidad ciudadana es la confianza en las instituciones democráticas (Luhmann, 1979, 1988), entendida como un acuerdo voluntario entre profesionales y usuarios. Las bases del acuerdo son, por un lado, reducir la complejidad y la incertidumbre acerca del funcionamiento de las instituciones



y, por otro, prever las consecuencias de las decisiones adoptadas por el personal profesional. Estas dos acciones influyen en la participación de las personas en las instituciones, y ahí radica el valor de la confianza, en la implicación de la gente en las instituciones públicas y privadas (Misztal, 1996: 76-77), porque ello induce a prever y asumir riesgos que retraen a la gente a participar.

Esta distinción entre contenidos y realidades de política institucional y contenidos y realidades de política social y cultural es evidente en el estudio de Torney-Purta y sus colaboradores: la población adolescente confía moderadamente en las instituciones gubernamentales (excepto en la policía y la judicatura) (Torney-Purta, Schwille y Amadeo, 1999).

Este ambiente de desconfianza hacia el gobierno y sus instituciones es global e inherente a una percepción pasiva de la identidad ciudadana (*World European and World Values Survey*, 1999-2002) basada más en el cumplimiento y la atención a satisfacciones individuales, que en la lucha por alcanzar expectativas individuales y colectivas. Dicho con otras palabras, la población adolescente confía más en organizaciones e instituciones dedicadas a un solo tema o intereses particulares (inmigración, derechos de la mujer, atención a personas sin hogar) que en instituciones gubernamentales cuyas acciones genéricas (servicios sociales, educación, salud, parlamento, etc.) quedan difuminadas en la prestación de servicios universales, sustentadas en estándares y normas de calidad, sin referencia a prestaciones a las necesidades individuales. Además, la percepción de no democracia interna de las instituciones públicas cuya ocupación es el interés general va contra el beneficio individual de cada ciudadano. Dinamarca, Noruega y Suiza son los países donde su población adolescente confía más en las instituciones de sus gobiernos, contra Bulgaria, Federación Rusa y Eslovenia, con menores porcentajes de confianza. La consecuencia inmediata de la confianza en el gobierno y sus instituciones es la participación de la población.

### ***Patriotismo e inmigración***

La definición de patriotismo se refiere a la aceptación de valores, símbolos y cultura de cada región, nación o Estado por cada ciu-



dadano, pero ello es en sí una contradicción. Las razones de las contradicciones entre patriotismo y ciudadanía son: primero, la obligación de identificarse con una visión única de la “patria”, que excluye visiones críticas de personas que perciben injusticias realizadas en nombre del “bien común” de la nación o “por el bien del Estado”; segundo, las sociedades políticas no están conformadas en torno a un consenso estable y único respecto a temas como la paz, el orden internacional, los derechos ciudadanos, las obligaciones de lealtad al Estado o la nación.

Por otro lado, a pesar de estas contradicciones, el patriotismo es un elemento de identificación colectiva con ciertos símbolos y acciones básicas. Por eso, en este trabajo el estudio del patriotismo se ha centrado en contenidos básicos: conocimiento de la historia de cada país y alistamiento en el ejército para la defensa del país. El conocimiento de la historia de cada región y país es una materia esencialmente cuidada en las escuelas secundarias, con el objeto de lograr la identificación de la población adolescente con su “patria”. Dicha identificación significa sentirse orgulloso del país en el que se vive, bien por nacimiento o movilidad y residencia permanente. ¿Cuál es la contribución del patriotismo a la identidad ciudadana de la población adolescente? No se ofrece una respuesta concreta, sólo manifestaciones de altos porcentajes de percepción positiva hacia la nación a la que pertenece cada adolescente, en ambos géneros de la población. Esto, a nuestro entender, es una interpretación de la existencia de identidad cultural y, por tanto, bases simbólicas y sociales que facilitan la cohesión de la población de cada país que, a su vez, corresponde a las grandes narrativas de las naciones, las culturas nacionales (House *et al.*, 2004) transmitidas en los medios de comunicación, la historia y otros canales disponibles por los Estados para crear sociedades cohesionadas e incluidas en símbolos patrióticos.

Este *patriotismo incluyente* es un término acuñado en el trabajo mencionado de Torney-Purta para significar la aceptación de la población inmigrante en el marco de la democracia, en tanto asimila las normas básicas de convivencia y símbolos tales como la bandera y la constitución, entre otros. Pero esta actitud positiva hacia la población inmigrante depende de la cualificación educativa de la familia de cada adolescente. Y, a su vez, la relación



con la población inmigrante en las escuelas es otra circunstancia que influye en la actitud positiva (más las chicas que los chicos) hacia ella, aunque dentro del marco restrictivo de aceptación de normas y símbolos nacionales del país de residencia.

### ***Derechos de la mujer***

Por otro lado, la cohesión social y respecto a la diversidad es evidente en la mayoría de las respuestas afirmativas en la preservación de derechos políticos, sociales, económicos, religiosos y de control de la maternidad, principalmente en países del centro y norte de Europa (Furnham y Gunter, 1989; Gillespie y Spohn, 1987, 1990), con fuerte tradición y mentalidad democrática enraizada en las relaciones y estructuras de la sociedad civil.

En general, cerca del 60% de la población adolescente apoya los derechos económicos y políticos de la mujer, lo cual indica una conciencia cívica de la totalidad de las adolescentes con relación a sus derechos: ellas declaran tener los mismos derechos a recibir igual salario por igual trabajo; participación en la vida política; igual cualificación para el liderazgo político y acceso a puestos de trabajo cualificados en situaciones de crisis económica y escasez de puestos laborales.



### **APRENDER A SER CIUDADANO**

El aprendizaje y la adquisición de identidad ciudadana por parte de la población adolescente es muy difícil de entender a partir de una relación causal simple: enseñanza de educación cívica y estimación de características de buen ciudadano adulto. Más bien, el capital cultural y social próximo –físicamente y/o accesible mediáticamente– influyen en la percepción colectiva del “buen ciudadano” adulto, además de la propia capacidad de reflexión y acción de cada adolescente.

Por consiguiente, aprender a “ser ciudadano” es una acción ambiciosa y permanente a lo largo de la vida. Las acciones ciudadanas son objeto de aprendizaje tanto en las escuelas como en el ambiente social y cultural de las diversas poblaciones adolescentes: ¿Quién influye más en este aprendizaje práctico?

La conclusión del estudio CiVed'99 señala que es el ambiente socioeconómico y familiar el que más influye en el aprendizaje de habilidades y competencias ciudadanas (Lutkus *et al.*, 1999; Torney-Purta *et al.*, 2001), así como la metodología de enseñanza de la educación cívica, ambas de gran trascendencia en el aprendizaje de habilidades y competencias ciudadanas. Así, con estas precauciones relativas al contexto del conocimiento práctico de la ciudadanía, el aprendizaje profundo y/o superficial de la ciudadanía predice el tipo de habilidades y competencias a las que se otorga más o menos significado.

### CONCIENCIA CÍVICA DE LA POBLACIÓN ADOLESCENTE EN ANDALUCÍA

El conocimiento de la ciudadanía, esto es, adoptar una forma individual y colectiva de vida de ciudadanía activa precisa adquirir conciencia cívica profunda (Iyamu y Obiunu, 2005; Cheung *et al.*, 2004), es decir, reflexión (y acción) respecto a asuntos prácticos que preocupan a los individuos por motivos morales, éticos, políticos e ideológicos. Por el contrario, el aprendizaje de la conciencia cívica superficial de la ciudadanía –conocimiento cívico convencional– consiste en la adquisición de contenidos en el aula, sin mayor aplicación que el reconocimiento, la discriminación y la valoración de prácticas ciudadanas.

El ámbito de adquisición de conciencia cívica superficial y profunda –respectivamente, aprendizaje de la ciudadanía en el aula y aprendizaje de la ciudadanía en el medio social y cultural– está bien documentada en la literatura moderna sobre educación cívica (Janowitz, 1983) basada en métodos de enseñanza de la educación para la ciudadanía utilizados, temas generadores de conciencia cívica seleccionados y elementos característicos de conciencia cívica en la población adolescente.

La conciencia cívica de la población adolescente andaluza, al igual que la de otras poblaciones europeas, se aprende del comportamiento ciudadano influido por las escuelas y el contexto social y cultural. Por un lado, influye la escuela a través de la asignatura *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* y, por otro, hay influencias provenientes de sus familias y también de

las tendencias culturales dominantes en la sociedad civil de pertenencia. Este contexto de aprendizaje impele a la construcción de la hipótesis de adquisición superficial de conciencia cívica de la población adolescente andaluza.

### **Método de aprendizaje de la conciencia cívica**

La legislación educativa española respecto a la enseñanza de la educación cívica (BOE, 2006, 2007) no difiere de las directrices apuntadas por la Comisión Europea (Eurydice, 2005) en relación con la contribución de esta asignatura al aprendizaje de la competencia social y ciudadana, en las escuelas primarias y secundarias: competencia para aprender a aprender; competencia de autonomía personal y competencia en comunicación lingüística. A su vez, la legislación española advierte la importancia de la metodología a desarrollar en el aula basada en el diálogo. Así, de acuerdo con la competencia social y ciudadana aprendida mediante el diálogo, la legislación española despliega cinco tipos de resultados a alcanzar con esta asignatura, en los niveles obligatorios de escolarización:



- Conocimiento cívico: derechos humanos; conocimiento de las claves de la política institucional; historia de la política; diversidad humana e ideológica; herencia cultural de los países; legislación básica de la democracia representativa; influencia de la población en la política.
- Habilidades y competencias cívicas: creatividad; capacidad de investigación; reflexión crítica; comunicación; habilidades de debate; escucha activa; solución de problemas; trabajo con otros; resolución de conflictos; toma de decisiones informadas.
- Actitudes cívicas: confianza en la política; interés por los asuntos políticos; autonomía e independencia; capacidad de resistencia; apreciación de la cultura nacional; respeto por otras culturas; apertura al cambio; responsabilidad.
- Valores cívicos: derechos humanos; democracia; igualdad sexual, étnica y de género; sostenibilidad, paz.
- Identidad ciudadana: sentido de la identidad personal; sentido de identidad en la comunidad; sentido de la identidad nacional; sentido de la identidad global.

El alcance de estos resultados requiere un método de aprendizaje, que depende principalmente de la epistemología de la asignatura, por una parte, y de las interacciones entre la enseñanza en el aula y la aplicación de contenidos en la vida real, por otra. En el caso de la localización de la educación cívica en el ámbito de la Filosofía, los métodos de aprendizaje de valores en el aula han sido considerados como un balance entre la concepción absoluta e inmutable de valores y la concepción relativista de los valores ciudadanos: “Un conjunto de acciones intencionadas tendente a que los alumnos construyan racional y autónomamente sus propios valores y normas, adopten actitudes coherentes con los mismos y se comporten de manera consecuente” (ITE/MEC, 1992).

Pero, por ejemplo, si la asignatura de educación cívica se orienta por epistemologías de conciencia crítica (Delors, 1996; Kennedy, Lee y Grossman, 2010), los métodos de investigación en la acción y la animación sociocultural son apropiados para adquirir conocimiento ciudadano a partir de la reflexión crítica, de cada estudiante y docente como ciudadanos activos (Benedicto y Morán, 2002) en las escuelas primarias y secundarias y, además, en las comunidades y espacios públicos de pertenencia, para:

- creación de redes de ciudadanía activa en el marco de las redes sociales de pertenencia del alumnado;
- oportunidades de acceso a experiencias de ciudadanía activa, fortaleciendo experiencias con iguales, familias;
- desarrollo de conversaciones informales;
- creación de discursos políticos centrados en asuntos preocupantes para la comunidad;
- clima democrático en las escuelas.

Este ambiente de aprendizaje de experiencias de ciudadanía impele nuevos espacios organizativos y relaciones sociales entre escuelas y comunidades (interacciones entre diferentes organizaciones integradas en propósitos comunes); asimismo, la interacción entre contenidos académicos, políticos, sociales y emocionales influye en aprendizajes y comprensión globales de la realidad social y cultural de cada ciudadano. El reto es el desarrollo estable de este proceso global e integrado de aprendizaje de la ciudadanía.



La interpretación de la ciudadanía activa en la escuela primaria y secundaria obligatoria significa, a nuestro entender, participar en acciones de voluntariado. El voluntarismo es uno de los elementos más fuertes de formación del cambio democrático dentro de la sociedad (Hollander, Saltmarch y Zlotkowski, 2001); también es un elemento esencial en el desarrollo de la ciudadanía y en el restablecimiento de un sentido de comunidad. El voluntariado (*Community Service Volunteers*) contribuye a la solidaridad, anima la participación y protege a los grupos contra la marginación social y económica. La frecuencia y la intensidad de la implicación de los ciudadanos a través de la participación en acciones de voluntariado constituyen una parte de la participación social y, además, una dimensión de ampliación y mejora del capital social de cada comunidad y organización (Chaux, 2005; Reimers, 2003; Giddens, 2003; Dede, 1992), donde la conciencia cívica de la población es el principal atributo de construcción de sociedad civil basada en la democracia participativa y la ciudadanía responsable (Parés, 2009: 15-26).

El método de aprendizaje de la ciudadanía, más allá del aula, combina enseñanza, aprendizaje y reflexión: mediante este método, el colectivo de estudiantes aplica conocimientos adquiridos de ciudadanía en asuntos de la vida real en sus propias comunidades.



### **Temas generadores de conciencia cívica**

Los asuntos generadores de conciencia cívica (Freire, 1972, 1973; Vygotski, 1997) se originan en las relaciones sociales y evolucionan según la historia de cada sujeto y colectivo social, así como las culturas políticas y sociales institucionales en las que viven los individuos. Por ello, la población adolescente andaluza está ligada social y culturalmente a las temáticas sociales, familiares y mediáticas más difundidas y preocupantes: vivienda, paro y, en otro plano, la paz, la sostenibilidad ambiental, y las condiciones del servicio público de la educación escolar (Funes, 2008:125; CIS, 2009).

El interrogante que suscitan ambos planos de temas de preocupación social y política es la prioridad e influencia en la formación de la conciencia cívica; es decir, cómo responden los adolescentes ante el creciente aumento del paro, la dificultad de

acceso a la vivienda o el deterioro del medio ambiente: a través de la participación en organizaciones sociales, apoyando manifestaciones de protesta contra situaciones injustas, escribiendo cartas a los periódicos u otras acciones.

El conocimiento de estos problemas sociales es ineludible –por la reiteración mediática–, y la problematización de los mismos, el diálogo sobre las causas de paro y la falta de vivienda, por citar algunos, son asuntos generadores de conciencia cívica, cuando se viven en el ámbito familiar y local (Taglioli, 2007; Tezanos, 2007); en cambio, otras referencias “más lejanas” –tales como defensa de derechos humanos, defensa del medio ambiente, defensa de la patria o asumir creencias religiosas compartidas con otros sujetos– son asuntos de conocimiento ciudadano, pero quizá no de conciencia cívica. Esta distinción de temas generadores, dependiendo de la cercanía o la lejanía emocional y vivencial, influye en la creación de una conciencia cívica débil y otra fuerte (Walzer, 1994). En la primera, los problemas y las preocupaciones son reconocidos como contenidos existentes, pero no inducen a la acción social ni política. La conciencia cívica profunda se caracteriza por un proceso de conocimiento diferente: proposición del problema, diálogo sobre los temas, acción individual y colectiva para resolver situaciones injustas y valoración de las mejoras emprendidas.

### **Elementos de conciencia cívica de la población adolescente en Andalucía**

El objetivo del estudio de la conciencia cívica es identificar qué tipo domina en la población adolescente andaluza. La tipología débil de conciencia cívica se caracteriza por comprender la obligación de participar política y socialmente, como requisito constitucional para la creación y el sostenimiento de gobiernos democráticos. Y, además, la conciencia cívica se relaciona con la defensa de valores de cada patria.

La vertiente fuerte se identifica por la transformación de la realidad social, política, económica y cultural de la comunidad, región o Estado de pertenencia, mediante la obligación de participar en asociaciones críticas respecto a las políticas gubernamentales, actuación como voluntariado, preocupación por asuntos de

la comunidad, desobedecer leyes consideradas injustas (Naval, 2008), entre otras acciones críticas.

Los tres referentes de conciencia cívica débil y fuerte son los siguientes:

- a) *Obligación política*. ¿Cómo perciben los adolescentes las obligaciones políticas de la población adulta? En este apartado se mencionan obligaciones respecto a la democracia representativa y a las instituciones democráticas relacionadas con la influencia de la ciudadanía en su funcionamiento. También hay que mencionar, en este ámbito de obligaciones, los derechos –bien manifestados o protegidos– adquiridos por los ciudadanos como contribuyentes del Estado. Estas obligaciones políticas hacen referencia al conocimiento y comportamiento convencional de la ciudadanía en todo país democrático: por ejemplo, votar en las elecciones de diferentes niveles políticos, afiliación a partidos políticos o discusión de temas políticos más o menos relevantes para la población.
- b) *Obligación cívica*. El interés de este ámbito de relaciones es la obligación respecto a movimientos sociales relacionados con la conciencia cívica fuerte. El objetivo es estudiar la percepción de la población adolescente con relación a la cohesión social y la diversidad de la población. Un indicativo importante de las obligaciones cívicas es constatar la fortaleza de la sociedad civil, es decir, la participación en actividades de apoyo a derechos ciudadanos, crítica hacia leyes injustas, protección de acciones medioambientales, entre otras acciones. Es decir, es muy importante indagar el tipo de pertenencia de la población adolescente a distintas organizaciones no gubernamentales, donde es posible reivindicar los derechos sociales como los derechos de la mujer, implicación en la comunidad y derechos de las poblaciones de inmigrantes.
- c) *Obligación patriótica*. Esta dimensión de la conciencia cívica tiene que ver con obligaciones respecto a la identidad nacional, basada en un ideal común, visible en derechos legales y sociales propios de la pertenencia a un país y obligaciones de defensa nacional arraigada en muchos países.



## RESULTADOS DEL CUESTIONARIO CIVED'99 EN ANDALUCÍA

El estudio de la conciencia cívica es una aproximación sustentada en 1 133 respuestas obtenidas del cuestionario CiVed'99 (anexo I). Este cuestionario fue respondido en la primavera de 2009 por estudiantes de 14 años de edad, residentes en las provincias de Sevilla y Granada, lo que supone el 17% de la población escolarizada en ambas provincias. Con este estudio hemos pretendido discriminar tendencias tipológicas de conciencia cívica, es decir, comprobar la relación de esta población con otras ya estudiadas en el contexto europeo.

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

Se les preguntó: "Para cada una de estas frases, señala en su casilla correspondiente lo que consideras importante para explicar lo que es o debe ser un buen ciudadano adulto". Las categorías de respuesta representan cuatro puntos de escala Likert: muy importante, algo importante, poco importante y nada importante (Schulz y Sibberns, 2004: 248). Estos ítems se agruparon de la siguiente manera: diez de ellos se incluyen en la importancia de la Ciudadanía Convencional, cuatro en la importancia de los movimientos sociales relacionados con la ciudadanía y uno se incluye como específico de la proyección de identidad patriótica de la población adolescente. El resultado de respuestas globales se muestra en el cuadro 1.

**CUADRO 1. Percepciones sobre la ciudadanía por los adolescentes en Andalucía**

ANDALUCÍA			No es importante	Es poco importante	Es importante	Es muy importante	No sé/no es pertinente	Σ
	Una persona adulta es un buen ciudadano si...	f	14	36	389	680	14	1 133
B1	Obedece la ley	%	1.24%	3.18%	34.33%	60.02%	1.24%	100%

## IDENTIDAD Y CONCIENCIA CÍVICA DE LA POBLACIÓN ADOLESCENTE EN ANDALUCÍA

<i>ANDALUCÍA</i> <i>Una persona adulta es un buen ciudadano si...</i>			<i>No es im- portante</i>	<i>Es poco impor- tante</i>	<i>Es impor- tante</i>	<i>Es muy impor- tante</i>	<i>No sé/no es perti- nente</i>	$\Sigma$
B2	Vota en todas las elecciones	f	184	330	422	155	42	1 133
		%	16.24%	29.13%	37.25%	13.68%	3.71%	100%
B3	Está afiliado a un partido político	f	529	376	125	37	66	1 133
		%	46.69%	33.19%	11.03%	3.27%	5.83%	100%
B4	Trabaja mucho	f	73	162	549	317	32	1 133
		%	6.44%	14.30%	48.46%	27.98%	2.82%	100%
B5	Participaría en una protesta pacífica si creyera que una ley es injusta	f	153	369	313	206	92	1 133
		%	13.50%	32.57%	27.63%	18.18%	8.12%	100%
B6	Conoce la historia de su país	f	167	358	394	162	52	1 133
		%	14.74%	31.60%	34.77%	14.30%	4.59%	100%
B7	Estaría dispuesto a alistarse en el ejército para defender su país	f	389	331	243	94	76	1 133
		%	34.33%	29.21%	21.45%	8.30%	6.71%	100%
B8	Se mantiene al día con la política a través de los periódicos, la radio o la televisión	f	213	366	383	125	46	1 133
		%	18.80%	32.30%	33.80%	11.03%	4.06%	100%
B9	Participa en actividades que benefician a la gente de su comunidad (sociedad)	f	89	300	497	204	43	1 133
		%	7.86%	26.48%	43.87%	18.01%	3.80%	100%
B10	Respeta a los representantes del gobierno (líderes, funcionarios)	f	104	245	515	215	54	1 133
		%	9.18%	21.62%	45.45%	18.98%	4.77%	100%
B11	Participa en actividades en favor de los derechos humanos	f	77	225	506	274	51	1 133
		%	6.80%	19.86%	44.66%	24.18%	4.50%	100%
B12	Se involucra en debates políticos.	f	378	479	153	40	83	1 133
		%	33.36%	42.28%	13.50%	3.53%	7.33%	100%
B13	Participa en actividades para proteger el medio ambiente	f	94	219	462	325	33	1 133
		%	8.30%	19.33%	40.78%	28.68%	2.91%	100%
B14	Es patriota y leal a su país	f	187	310	384	185	67	1 133
		%	16.50%	27.36%	33.89%	16.33%	5.91%	100%
B15	Estaría dispuesto a ignorar una ley que fue- ra en contra de los derechos humanos	f	207	172	292	298	164	1 133
		%	18.27%	15.18%	25.77%	26.30%	14.47%	100%



La interpretación de las respuestas obtenidas son de tres tipos: percepciones respecto a la política convencional; movimientos sociales y, en tercer lugar, percepciones de buen comportamiento adulto relacionado con los asuntos locales. La conclusión de estas interpretaciones es la tipología de conciencia cívica que identifica a la población adolescente andaluza.

Primero, es interesante observar que “Obedecer la Ley” es la respuesta que muestra un consenso más amplio, lo cual contrasta con la respuesta de “Ignorar una ley que viole los derechos humanos”; “Ser patriota y leal al país” y “Estaría dispuesto a alistarse en el ejército para defender su país”. La conclusión preliminar



es la aceptación global de comportamientos de ciudadanía convencional, como baja apreciación respecto a involucrarse en movimientos sociales relacionados con la ciudadanía y el rechazo al concepto y defensa militar de la patria. La duda que plantea este resultado es averiguar qué influye en las respuestas mencionadas: Por un lado, parece que obediencia a la ley es un tema recurrente en los medios de comunicación, en las familias y las escuelas que se arraiga en la cultura andaluza de la “honradez”, es decir, obediencia y cumplimiento de las leyes, acatar el orden establecido, evitar la incertidumbre mediante el acatamiento del orden y asegurar la correcta realización de las acciones basadas en el cumplimiento de las leyes. Por otro lado, desobedecer una ley injusta es una constatación de la percepción anterior: quien obedece la ley es cada sujeto, en cambio, la protesta contra leyes injustas es una acción de conciencia cívica colectiva. Pero ignoramos si este rechazo a la acción colectiva está influido por la ignorancia de organizaciones cívicas empeñadas en la defensa de derechos civiles y laborales –sindicatos, organizaciones ecologistas y feministas– o, por el contrario, es una manifestación del rechazo a inmiscuirse en acciones colectivas de riesgo. Nuestra hipótesis de trabajo se orienta a la segunda opción, por dos razones: primero, en la asignatura Educación para la ciudadanía y los derechos humanos el alumnado estudia la historia de los movimientos sociales, por ejemplo, la historia de los sindicatos de trabajadores que luchan contra leyes injustas; segundo, la respuesta a la pregunta “trabajar mucho” considerada importante y muy importante en más del 70% de las respuestas, indica una visión individual de la conciencia cívica. Así, los estudiantes de secundaria conocen la historia de los movimientos sociales –casi el 50% aduce que los adultos deben conocer la historia de su país–, pero la cultura basada en el interés individual tiene más influencia que la asignatura de educación cívica española tendente a propiciar contenidos de acción colectiva.

Por otro lado, otra peculiaridad de la población adolescente andaluza es el alto respeto a las autoridades políticas y a la clase política. Más del 50% de la población aduce que el buen ciudadano adulto es aquel que “Respeto a los representantes del Gobierno”; pero, al igual que otras respuestas obtenidas por po-

blaciones de la misma edad en otras regiones europeas, son poco proclives a percibir que un buen ciudadano adulto es aquel que se afilia a un partido político: más del 70% manifiesta que es nada o poco importante afiliarse a un partido político. Con ello, se afianza la certeza de la visión individual de la conciencia cívica de esta población; es decir, participar en un partido político, sindicato, organización cívica supone un esfuerzo de solidaridad, cierto voluntarismo y altruismo de realizar acciones sin beneficios directos en cada participante. De este modo, a igual que en la literatura revisada para la realización de este trabajo, la población adolescente tiene una percepción de acción ciudadana que repercute en el beneficio y bienestar personal. La constatación de esta visión individual de la ciudadanía es el bajo interés del conocimiento político (entendido como gobierno del bien común) evidente en la respuesta a las preguntas “Se mantiene al día con la política a través de los periódicos, la radio o la televisión” y “Se involucra en debates políticos”. Los resultados obtenidos muestran que más de la mitad de la población entrevistada es ajena a la actualidad política como un valor del buen ciudadano adulto. Este dato ya ha sido constatado en otros estudios presentados en este trabajo: el interés de conocimiento de la población adolescente no está centrado en la política institucional, sino en otros más inmediatos, por ejemplo, la vida familiar, las amistades, redes sociales y asuntos personales. La política institucional es percibida como un mundo ajeno, distante y a veces poco comprensible para esta población.

El tercer bloque de interpretación es la percepción del comportamiento adulto respecto a los asuntos locales. Por una parte, más del 60% de la población afirma que es importante y muy importante “Participar en actividades que benefician a la gente de su comunidad”; “Participar en actividades de defensa de los derechos humanos” y “Participar en actividades de defensa del medio ambiente”. Estas tres respuestas positivas ofrecen una visión alternativa a la conciencia individual expuesta en los dos párrafos anteriores. Es decir, existe una conciencia cívica colectiva, centrada en los asuntos sociales y emocionales cercanos a la población adolescente en diferentes ámbitos: sus vecinos, otras personas que ven sus derechos vulnerados, por ejemplo, la población inmi-



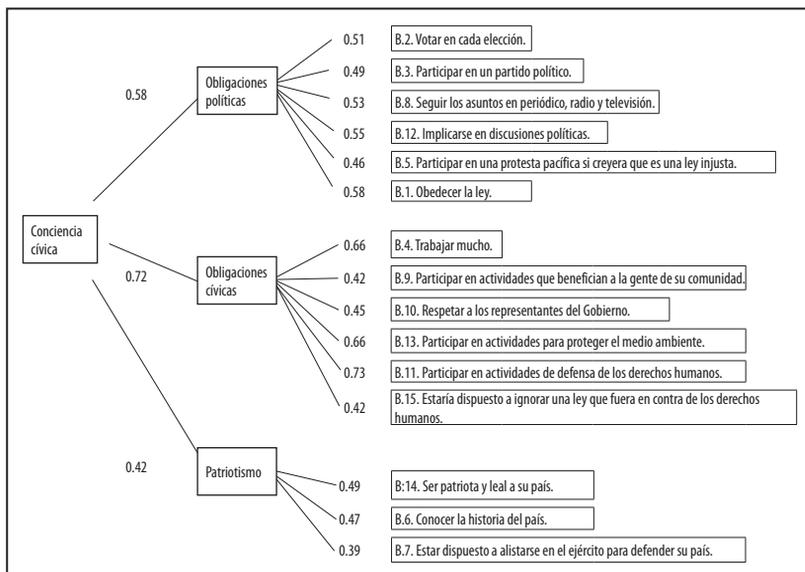
grante, pobres, marginados por drogas u otras personas de las que se tiene un conocimiento directo. En relación con la defensa del medio ambiente –además de tener una interpretación global–, pensamos que la población adolescente se refiere a aspectos concretos del medio ambiente cercanos a su espacio vital: reciclaje de residuos, limpieza de calles, conservación de la naturaleza, plantar árboles, entre otras acciones medioambientales en las que participan los escolares de educación secundaria. Esta evidencia ha sido avanzada en la revisión bibliográfica de este trabajo: la conciencia cívica se forma a través de temas generadores centrados en la experiencia de los sujetos. Así, en el estudio se cumple este aserto: la proximidad social y emocional de los asuntos problemáticos son los generadores de conciencia cívica.

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

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

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

CUADRO 2



### Percepciones de las obligaciones políticas

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

Este resultado de las percepciones de obligaciones políticas es consecuente con el conocimiento cívico adquirido en la asignatura de Educación para la ciudadanía en el tercer curso de la educación secundaria obligatoria. Los contenidos de ciudadanía convencional aprendida son la participación en las elecciones, los

partidos políticos como mediadores de la representación política, la interpretación de noticias de prensa y televisión, entre otros contenidos similares característicos de la democracia representativa; éstos son más reconocidos como obligación política, pero menos como motivos de acción ciudadana conformadores de conciencia cívica.

Por otro lado, la definición implícita de democracia es una consecuencia de la percepción de las obligaciones políticas. La democracia como régimen político y no la democracia como proceso de las relaciones sociales cotidianas es un ejemplo. Las principales relaciones de la gráfica 1 son votar en las elecciones como conciencia de las obligaciones políticas. Por el contrario, la implicación en debates políticos –como proceso de la democracia– presenta un porcentaje de aceptación del 30% para la población adolescente. Esta preferencia del régimen al proceso de la democracia es el resultado, en otros trabajos (Ichilov, 1990; McNeal, 1999; Husfeldt, Barber y Torney-Purta, 2005), de la débil confianza en la participación escolar y la participación en las actividades políticas. Respecto a la participación escolar (Theiss-Morse y Hibbing, 2005), en general, en las instituciones públicas se busca generar procesos que redunden en el interés individual, en el bien personal y no tanto en la mejora del capital social de las instituciones u organizaciones; es decir, la constatación de la *subjetividad política* en las escuelas, y en otras instituciones, influye en la práctica de planteamientos democráticos en la educación: se es demócrata si se percibe un beneficio individual.

### Percepciones de las obligaciones sociales

Esta influencia del cálculo del interés de beneficio individual (Beck y Beck-Gernsheim, 2002) constata que la democracia neoliberal ha influido en la percepción social de la democracia. Así, las obligaciones sociales percibidas por la población adolescente influyen más en la conciencia cívica de la población. En este apartado, el objetivo de la hipótesis de conciencia cívica subjetiva es observar la predisposición de la población adolescente a inmiscuirse en actividades puntuales de ciudadanía social, aparte de percepciones del régimen democrático.



Más de dos tercios de la población responde su animosidad a participar en los temas generadores de la conciencia social en un contexto local: acciones de defensa de leyes favorecedoras de derechos humanos; acciones de apoyo a la paz y mejora del medio ambiente. Con esta percepción de lo que debería hacer un ciudadano adulto constatamos un hito importante: la población adolescente no relaciona régimen democrático, por un lado, y la implicación en la comunidad de pertenencia, por otro. En la teoría política clásica, democracia y participación comunitaria (Blossfeld *et al.*, 2005; Iacovou y Berthoud, 2004) apoyan la integración de dos modelos de democracia –representativa y participativa– con sus correspondientes métodos de acción. Por ejemplo, la democracia representativa se sustenta en el método de la elección –reflexión y opción– y la democracia participativa en el método de la deliberación –reflexión y acción–, generalmente aprendida a través de acciones del voluntariado mencionado, creación e implicación en redes sociales u otras acciones similares. Otra conclusión es, además de la influencia de las obligaciones sociales en la conciencia cívica, la ausencia de un método de trabajo en el ámbito comunitario; esto es, la metodología de la enseñanza directa de *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. De otro modo, los resultados de aprendizaje de esta asignatura –conocimiento, habilidades y competencias, actitudes, valores e identidad ciudadana– son objeto de explicaciones, y no tanto de vivencias en el medio social y cultural del alumnado adolescente. La evidencia es el peso del ítem “Participar en actividades que benefician a la comunidad” en la construcción de la categoría de las obligaciones sociales.

El proceso de socialización política de la población adolescente –manifestada en la percepción del buen adulto ciudadano– está influido por lo que se ha denominado la separación de los mundos políticos, socioeconómicos y emocionales (Consejo de Europa, 2001, 2003). Por un lado, la población aprende política institucional en las escuelas: las bases institucionales de la democracia, los partidos políticos, niveles de la administración, derechos ciudadanos, valores relacionados con la participación social, las religiones, entre otros contenidos. Por otro lado, aprenden la historia de los movimientos sociales en Europa, la cultura na-



cional y regional, por ejemplo, cultura andaluza, como gran narrativa sustentada en símbolos, mitos, creencias, valores, y otros grandes contenidos, cuya pretensión es influir en el aprendizaje de pertenencia a una realidad común: la patria. También, la población adolescente aprende economía en las escuelas: los modelos de producción, las economías de conocimiento, el mundo del trabajo y las relaciones laborales. Pero, tal y como muestran los datos obtenidos en la categoría de obligaciones sociales, no relacionan el mundo de la política, la patria y la socioeconomía. Por ello, esta población adolescente percibe como obligación social del adulto la responsabilidad por los asuntos locales. Es decir, han adquirido conocimiento de ciudadanía global y nacional en diferentes asignaturas aisladas en sus tiempos y espacios (horario y espacio escolar) y por ello tienden a valorar más los grandes contenidos sociales y emocionales –la paz, el medio ambiente y los derechos humanos–, pero en el marco ideológico de trabajar mucho para acceder a los bienes individuales del dinero –vivienda, consumo de objetos, etc.–, y menos los beneficios colectivos de mejora de la comunidad como realidad social colectiva.



### **Percepciones respecto a la patria**

El interés de esta categoría nacionalista y emocional ha sido asegurar la veracidad del concepto de conciencia cívica colectiva. El concepto de patria –nación de pertenencia– es recurrente en los sistemas educativos. Todas las escuelas tienen su bandera que representa a la nación. En Andalucía, la población adolescente conoce la bandera de su región y la bandera de su país. ¿Cuál es su patria?, ¿a qué patria tienen que ser leales los adultos, qué historia deben conocer? Debido a este dualismo, hay que observar genéricamente los resultados de esta categoría influyente en la conciencia cívica de la población adolescente: no hay un referente de patria concreto. Por ello, el resultado más significativo es aquél con contenido emocional relacionado con la lealtad al país, donde se enfatiza la lealtad como valor sobre la referencia del mismo, es decir, del país. Además, la connotación negativa del concepto de patria –donde generaciones educadas en la dictadura han interiorizado una identificación autoritaria del término, en

lugar de la interpretación política del mismo— sigue influyendo en la no mención del término, al igual que la bandera nacional, lo cual no es un hecho muy común en el contexto europeo de estados-nación.

El argumento racional de esta visión emocional de la patria se sustenta en los datos del informe INJUVE (Funes, 2008: 64ss.). Por un lado, la población adolescente minusvalora las instituciones del país —el gobierno central y el autonómico—; las instituciones representativas de la política nacional y regional —los parlamentos, los partidos políticos, la clase política— que constituyen referentes de la patria en términos democráticos. Las fuentes de influencia en la débil valoración es evidente en otros macroestudios (CIS, 2009) donde la clase política —es decir, quienes representan a la patria— es percibida como un problema político y social por la población española, y la población adolescente no es ajena a esta percepción generalizada. Por otro lado, los instrumentos curriculares para afianzar un conocimiento de la patria —la historia de cada país— no influye en la conciencia cívica de la población adolescente. En la gráfica 1 se muestra que sólo una tercera parte de la población percibe conocer la historia del país como obligación patriótica.

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



## DISCUSIÓN

Los estudios internacionales comentados sobre conciencia cívica de la población adolescente se aproximan más a una visión cognitiva y social que emocional. Esto es, una concepción débil de la conciencia cívica. El caso andaluz es una reproducción fiel de esta tendencia.

Los países participantes en el estudio CiVed'99 han definido sus políticas de ciudadanía desde una perspectiva de conocimiento de derechos, responsabilidades y obligaciones ciudadanas. Hemos seleccionado dos fuentes de información para mostrar este panorama internacional de la definición de identidad y conciencia cívica de la población adolescente: por un lado, el estudio de Kennedy (s. f.) y, por otro, el de Judith Torney-Purta y colaboradores (2001). Este último hace referencia a la visión de ciudadanía convencional definida por los Estados, eludiendo el comportamiento cotidiano de cada ciudadano (Martín Gordillo, 2006). Esta insuficiencia paradigmática concluye en resultados desoladores –visión pasiva de la ciudadanía– pero la conclusión del resultado es achacable al error del diseño del estudio: no considerar los temas generadores de ciudadanía y conciencia cívica de la población adolescente y centrarse en las grandes narrativas de la democracia liberal representativa.

Otro trabajo utilizado como referencia es el desarrollado por Kerry Kennedy. Este autor concluye, al igual que nuestro trabajo, que los elementos significativos influyentes en la conciencia cívica en Europa (Kennedy, 2010) son los siguientes:

	<i>Hombre</i>		<i>Mujer</i>	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Obedecer la ley	3.60	.716	3.69	.596
2. Votar en elecciones nacionales	3.03	.732	3.07	.672
3. Participar en un partido político	2.16	.814	2.11	.720
4. Trabajar duro	3.33	.738	3.37	.685
5. Participar en una protesta pacífica contra una ley que se considera injusta	2.71	.897	2.65	.845
6. Conocer la historia	2.85	.879	2.80	.848
7. Voluntad de servir en el ejército para defender el país	2.39	.947	2.43	.848
8. Seguir temas políticos en periódicos, radio y televisión	2.81	.783	2.86	.717

## IDENTIDAD Y CONCIENCIA CÍVICA DE LA POBLACIÓN ADOLESCENTE EN ANDALUCÍA

9. Participar en actividades que benefician a la comunidad	3.00	.726	3.14	.647
10. Mostrar respeto para los representantes del gobierno	2.93	.796	3.02	.690
11. Tomar parte en actividades que promueven los derechos humanos	3.03	.798	3.05	.747
12. Implicarse en discusiones políticas	2.58	.825	2.55	.771
13. Tomar parte en actividades para proteger el medio ambiente	3.07	.835	3.19	.738
14. Ser patriótico y leal al país	3.12	.811	3.11	.765
15. Podría ignorarse una ley que viola los derechos humanos	2.59	1.05	2.59	1.013

$p < .05$

Fuente: Kennedy, 2010.

Ambos géneros de la población adolescente atribuyen ser buen ciudadano adulto a tener obligaciones políticas, cívicas y patrióticas *aprendidas* en las escuelas, en sus familias y a través de la televisión (Kennedy, 2004; Kennedy y Chow, 2008). Para esta población internacional de adolescentes lo más importante es la obediencia a la ley, el trabajo duro y la lealtad al país.

Este autor concluye que la veracidad de los datos es insuficiente: “Es necesario considerar el contexto social y cultural de cada adolescente; con el objeto de obtener una idea precisa del comportamiento ciudadano y los asuntos que preocupan”.

Esto quiere decir que las percepciones de buen ciudadano están influidas por las circunstancias económicas y políticas, la cultura de cada comunidad, los entornos familiares, las expectativas educativas, el capital cultural y social en el que vive cada adolescente. Así, para otros autores, el primer ámbito de influencias y referentes ciudadanos de los sujetos son el trato con sus familias y su trato con iguales (Theiss-Morse y Hibbing, 2005; Bronfenbrenner, 1974, 1977, 1987) y la cognición situada (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998) en la metodología de enseñanza de educación cívica en las escuelas. Dependiendo de estos contextos, la visión de la identidad ciudadana puede ser corporativa cuando sólo se hacen referencias al otorgamiento de derechos por el poder político o, por el contrario, activas cuando el marco de referencia de la ciudadanía es la sociedad civil.



Esta literatura, basada en los mundos de vida de la población adolescente, nos remite a la existencia de diversas prácticas de ciudadanía, conocimiento y habilidades cívicas, dependiendo de la historia, las tradiciones, la riqueza y recursos de los países, sus expectativas y ambiciones políticas y una diversidad de factores inscritos en estructuras objetivas y subjetivas que definen las regularidades de una sociedad dada. Pierre Bourdieu denomina a este proceso de acumulación capital social: “el cual en sus formas físicas u objetivadas, tarda un tiempo en acumularse y el cual, con su capacidad potencial para producir beneficios, tiende a persistir en la evolución de la acumulación, porque es una fuerza inscrita en la objetividad de las cosas en tanto que todo es igualmente posible e imposible” (2006: 77).

Y ello conduce a un dilema: el desarrollo de temas generadores locales de ciudadanía, obviando asuntos nacionales y globales, influye en la creación de conciencia cívica, pero esta exclusión tiene como efecto inmediato debilitar la capacidad de comprensión y actuación de los adolescentes en la realidad social, cultural y económica –global e interdependiente– emergente en el siglo XXI (House *et al.*, 2004).

## CONCLUSIÓN: EL APRENDIZAJE DE LO POLÍTICO

La principal conclusión de este trabajo es abordar el aprendizaje político de la población adolescente a partir de sus preocupaciones sociales y emocionales (Richardson, 1990; Romano y Glascock, 2002; Rudduck y Flutter, 2000; Smith y Wohlstetter, 2001; Streibel, 1998; Thomson, 2001; Thomson, 2001). El conocimiento de asuntos tradicionales de ciudadanía –legislación, derechos civiles, historia de los movimientos sociales, historia de la patria, entre otros mencionados– tiene un efecto menor en la conciencia cívica de esta población; por el contrario, los asuntos cotidianos y personales son los temas generadores del aprendizaje de la democracia y la participación social y política.

La visualización de la conclusión mencionada es un nuevo paradigma de educación para la ciudadanía. Nuestras claves conceptuales del paradigma son las siguientes:

- Centrado en las personas como sujetos que intentan descubrir su identidad (Giddens, 1991: 209).
- Orientado al fortalecimiento de sujetos y colectivos en sus procesos de autonomía.
- Relacionado con la distribución de poder y recursos en los espacios locales de la población adolescente.
- Aplicado a la justicia ética, igualdad y participación en los entornos locales.
- Basado en las demandas, preocupaciones, ideologías e intereses de la población objeto de aprendizaje.
- Global en el sentido de formación en los ámbitos sociales, sociales y cognitivos del aprendizaje.
- Sostenible en los ámbitos del desarrollo humano y personal, la capacidad de búsqueda de recursos de aprendizaje y propuestas de acción.
- Aplicado al desarrollo de nuevos movimientos sociales a través de redes informales y formales de interacción en el ámbito de la acción colectiva y la identidad colectiva.



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

*Asignatura.* Conocimiento cívico: proporcionar el conocimiento de las reglas y los códigos de funcionamiento de la identidad ciudadana, por ejemplo, competencias de comunicación y la habilidad para derivar efectos de datos, descubrimientos de hechos, conclusiones de descubrimientos y recomendaciones de conclusiones; pensamiento crítico y habilidades de solución de problemas; habilidades analíticas, que es la habilidad para derivar hechos de

datos; habilidades de producción, que es la destreza para tomar un concepto de una idea y hacerla real; la habilidad para evaluar presentaciones grupales; prioridades y tiempo de gestión, que es la habilidad para determinar prioridades y gestionar tiempo, compromiso, etc. Es importante estudiar cómo se imparte la asignatura, los contenidos de la misma, etc. La educación cívica, sea cual sea la forma que adquiera, prepara a la gente de un país, especialmente a los jóvenes, para llevar a cabo su papel como ciudadano, por lo tanto es una educación política que cultiva las virtudes de conocimiento y las habilidades necesarias para la participación política. El método de enseñanza de la asignatura, basado en procesos de investigación en la acción participativa, es congruente con los fundamentos de ciudadanía activa (Boyle *et al.*, 2001).

*Capacidad de interpretación de cada sujeto.* Este ámbito de aprendizaje constituye las bases de la conciencia cívica: la atención a temas generadores de conciencia cívica. Hemos denominado a esta capacidad de observación e interpretación de temas generadores competencias ciudadanas o capacidad política de selección y síntesis de asuntos clave de la realidad. Estas estrategias metacognitivas facilitan la estabilidad y la transferencia de la capacidad interpretativa aprendida a otras disciplinas y a todos los ámbitos de la vida de cada estudiante. Las referencias interpretativas van a ser asuntos generadores de conciencia cívica para la población adolescente, por ejemplo: desarrollo sostenible en los asuntos de la energía y el agua; gestión de residuos; inclusión y participación, así como alimentación y bebidas. Esta capacidad de interpretación influye en las protestas, la organización de marchas y la creación de temáticas peculiares de los movimientos sociales centrados en lo local y global virtual.

*Cultura y ambiente escolar.* Este ambiente de aprendizaje basado en la inclusión y la democracia constituye los recursos con los cuales desarrollar la identidad ciudadana. Las acciones para promover este ambiente democrático son: relaciones psicosociales en las escuelas; cooperación entre diferentes participantes, relaciones entre estudiantes; salud física y mental; liderazgo; normas y valores; ambiente físico de trabajo; participación de estudiantes.

La efectividad de la escuela promoviendo la conciencia cívica de los jóvenes ha sido problemática debido al autoritarismo, al

contexto antidemocrático y al excesivo énfasis en el desarrollo intelectual. El desarrollo social de actividades en las escuelas y la discusión con la familia genera efectos positivos en la conciencia sobre la democracia. El efecto más fuerte y significativo de la participación en actividades de desarrollo social en la escuela se encuentra en las actividades orientadas al liderazgo. También es posible preguntarse por el papel de las escuelas en el aprendizaje de habilidades sociales. Los descubrimientos sugieren que el capital escolar afecta modestamente la creación de una conciencia cívica, mientras que el capital familiar es más fuerte. El capital cultural media en las relaciones de éxito escolar. Se plantean dos hipótesis: el estatus de los padres tiene un impacto positivo en la ejecución académica de los estudiantes, y el efecto positivo del estatus socioeconómico de los padres ocurre ampliamente porque tiene un efecto positivo en el capital cultural, es decir, en la participación cultural.

*Capital social y cultural.* La creación de procesos de voluntariado y la participación en asociaciones locales son elementos centrados en la práctica asociativa, muy influyente en la creación de capital social y cultural. El fortalecimiento del capital social, esto es, las organizaciones no gubernamentales y asociaciones civiles, es un marco de referencia de aprendizaje social basado en la experiencia de estructuras y recursos sociales directos. También la conexión de las escuelas con las familias de estudiantes es un presagio de éxito escolar influyente en el aprendizaje de la ciudadanía (Adeyemo, 2000). No está claro cómo la implicación de la gente en las actividades de los centros juveniles y la acción de los medios de comunicación influyen en la conciencia cívica. Hay que ver si la implicación en el desarrollo social de actividades, voluntariado, servicios a la comunidad y entrenamiento de liderazgo contribuye a ampliar la media de la conciencia cívica de las personas sobre la democracia. Parece que varias formas de participación y desarrollo democrático han elevado la conciencia cívica de los jóvenes. Los conceptos a incluir aquí son: experiencias de socialización y democracia (no democracia de los contextos en los que viven los jóvenes, sino diversas formas de participación social y democracia). Otros elementos que influyen son los que hacen referencia al capital social, es decir, el progreso social es un predic-



tor significativo de creación de una conciencia cívica, más que las diversas formas de implicación social; la discusión en el ámbito familiar muestra un impacto importante en la creación de conciencia cívica. El capital social así como formas no económicas de dominación están unidas a la reproducción de la estratificación social y ello influye en la configuración de la ciudadanía activa. El *habitus* es el mecanismo a través del cual los individuos estiman su nivel de capital social y cultural y que influye en el éxito en diferentes ámbitos, en la participación... Porque el capital social se refiere a las redes sociales e interacciones sociales que facilitan los resultados escolares. Estos resultados escolares se estudian desde tres posiciones: estructurales, que son las conexiones entre actores que comparten información; estructuras sociales observables externamente, tales como las redes y asociaciones, las instituciones, y relacionales y cognitivas, como parte de un colectivo, que son capaces de desarrollar un conjunto común de metas y compartir una visión de la organización.

En próximos trabajos estudiaremos la influencia de las referencias descritas en la creación de conciencia cívica de la población adolescente, con lo cual vamos a obtener un conocimiento más global sobre su comportamiento ciudadano. Las consecuencias de este estudio nos permitirán tomar decisiones más precisas respecto a las políticas sociales y escolares. Una de las consecuencias previsible es la necesidad de desarrollar liderazgos sociales en las escuelas (Calvo de Mora, 2010); con ello entendemos la creación de nuevos espacios escolares basados en la participación, intercambio de ideas, desarrollo de virtudes de honestidad, apertura, flexibilidad y compasión, afianzar la identidad y estima personal de cada integrante en la comunidad escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adeyemo, D. A. "Parental involvement, interest in schooling and school environment as a predictor of academic self-efficacy among fresh secondary school student in Oyo State, Nigeria", en *Electronic Journal of research in Educational Psychology* (3) 5, 2000, pp. 163-180.

- Aguiar**, F. “Las subculturas rural y urbana”, en *La concentración urbana en España*, Anales del CESC, Madrid, 1969.
- Aguiar**, F. *Informe sobre el tercer sector en Andalucía*, Sevilla, IESA-A/CSIC, 1995.
- Aguiar**, F. y C. Navarro. *Las organizaciones sin fin de lucro en Andalucía*, Sevilla, Instituto de Estadística de Andalucía, 2000.
- Aguiar**, F. y M. Pérez Yruela. “Aproximación al sector voluntario andaluz en el ámbito de los servicios sociales”, en L. Moreno y S. Sarasa (comps.). *El Estado del bienestar en el sur de Europa*, Madrid, CSIC, 1995.
- Aguilar** García, T. *Educación para la ciudadanía un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*, Madrid, Narcea, 2002.
- Alonso**, L. E. “La juventud en el tercer sector: redefinición del bienestar, redefinición de la ciudadanía”, en *Revista de Estudios de la Juventud*, 45, 1999, pp. 67-81.
- Anaut**, L. *Valores escolares y educación para la ciudadanía*, Barcelona, Graó, 2002.
- Arendt**, H. *La promesa de la política*, Barcelona, Paidós, 2008.
- Arthur**, J. *Teaching citizenship in the secondary school*, Londres, David Fulton, 2001.
- Arthur**, J., I. Davies, A. Wreen y D. Kerr. *Citizenship through secondary education*, Londres, Routledge, 2001.
- Audigier**, F. *Basic concepts and core competences of education for democratic citizenship*, Estrasburgo, Publicaciones del Consejo de Europa, 2000.
- Banks**, J. “Diversity and citizenship education. Global perspectives”, en *Citizenship Education and Diversity Conference*, San Francisco, Jossey Bass, 2004.
- Barber**, B. *Strong democracy: participatory politics for a new age*, Berkeley, Editorial de la Universidad de California, 1984.
- Barnes**, R. “Citizenship in practice”, en *British Journal of Social Psychology*, 43, 2004, pp. 187-206.
- Beck**, U. y E. Beck-Gernsheim. *Individualization. Institutionalized individualism and its social and political consequences*, Londres, Sage Publication, 2002.

- Bempechat, J. *Getting our kids back on track*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000.
- Benedicto, I. y M. L. Morán. *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*, Madrid, INJUVE, 2002.
- Benn, R. "The genesis of active citizenship in the learning society", en *Studies in the Education of Adults* (32), 2, 2000, pp. 241-257.
- Bens, C. "What does it mean to be a good citizen?", en *National Civic Review*, 90, 2001, pp. 193-198.
- Birks, P. (ed). *The classification of obligations*, Nueva York, Oxford University Press, 1997.
- Blondiaux, L. e Y. Sintomer. "El imperativo deliberativo", en *Estudios Políticos*, 24, 2004, pp. 95-114.
- Blossfeld, H. P., E. Klijzing, M. Mills y K. Kurz. *Globalization, uncertainty and youth in society*, Londres/Nueva York, Routledge, 2005.
- Boletín Oficial del Estado. *Real Decreto 1513, de 7 diciembre de 2006, por el que se regula la educación para la ciudadanía en la Educación Primaria*, BOE, núm. 293, 2006.
- Boletín Oficial del Estado. *Real Decreto 1631 de 28 de diciembre de 2006 por el que se regula la educación para la ciudadanía en la Educación Secundaria*, BOE, núm. 5, 2007.
- Borja, J. *Ciudad y ciudadanía. Dos notas*, Barcelona, Institut de Ciències Polítiques i Socials, 2000.
- Bourdieu, P. *Le sens pratique*, París, Minuit, 1980 (trad. esp., Taurus, 1992).
- Bourdieu, P. *Questions de sociologie*, París, Minuit, 1984 (trad. esp., *Sociología y cultura*, México, Grijalbo, 1990).
- Bourdieu, P. *La distinción. Crítica social del gusto*, Madrid, Taurus, 1988.
- Bourdieu, P. *Raisons pratiques; sur la théorie de l'action*, París, Seuil, 1994.
- Bourdieu, P. "The forms of Capital", en A. R. Sadovnik (ed). *Sociology of education. Acritical reader*, Londres, Routledge, 2006, pp. 83-93.
- Boyle, S., E. Fahey, J. Loughram e I. Mitchell. "Classroom research into global learning behaviours", en *Educational Action Research*, 9, 2001, pp. 199-223.



- Bronfenbrenner, U.** “Development research, public policy, and ecology of childhood”, en *Child Development*, 45, 1974, pp. 105-115.
- Bronfenbrenner, U.** “Toward an experimental ecology of human development”, en *American Psychologist*, 32, 1977, pp. 513-531.
- Bronfenbrenner, U.** *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1987.
- Cabrera, F.** *Identidad y ciudadanía un reto a la educación intercultural*, Madrid, Narcea, 2002.
- Caínzos, M.** “La participación de los jóvenes españoles en manifestaciones. Comparación con los jóvenes europeos y análisis de sus determinantes”, en *Revista de Estudios de Juventud: Movilización social y creatividad política de la juventud*, 15, 2006, pp. 121-154.
- Calvo de Mora, J y J. A. Morales.** “Towards a new paradigm of school organization: interationism inclusiveness”, en J. Calvo de Mora (ed.). *Sharing responsibilities and networking through school process*, Granada, Editorial de la Universidad de Granada, 2008, pp. 34-52.
- Calvo de Mora, J.** *Claves para la organización de la práctica escolar*, Granada, Método, 1999.
- Calvo de Mora, J.** *Aprendizaje de la ciudadanía en las escuelas*, Granada, Consejo Escolar de Andalucía, 2006.
- Calvo de Mora, J.** “An Open Model of Schooling: Developing Education For Sustainability Projects”, en A. Pipere (ed.). *Education and Sustainable Development: First Steps toward Changes*, BBCC/ISE annual collection of articles, vol. 2, Daugavpils, Daugavpils University Publishing House “Saule”, 2007, pp. 95-106.
- Calvo de Mora, J.** “Uso cualitativo de tecnologías de información y comunicación en organizaciones socioeducativas”, en *Revista de Educación Social*, 11, 2010a, pp. 17-28.
- Calvo de Mora, J.** “El tercer sector en Andalucía”, en *Revista Española del Tercer Sector*, 14, enero-abril, 2010b, pp. 177-186.
- Calvo de Mora, J.** *Liderazgo social en las escuelas*, 2010c, en prensa.
- Cazorla, J.** “Del clientelismo tradicional al clientelismo de partido: evolución y características”, en *ICPS*, 55, Barcelona, 1992, pp. 12-23.



- Ceslik, M y G. Pllock (eds.). *Young people in risk society. The restructuring of youth identities and transitions in late modernity*, Aldershot, Ashgate, 2002.
- Chaux, E. “Estándares básicos de competencias ciudadanas: estructura y proceso de construcción”, documento presentado en el Taller Internacional de Formación en Competencias Ciudadanas, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional/OEA, Oficina de Educación, Ciencia y Tecnología, 25-28 de abril de 2005.
- Chaves Ávila, R. y J. L. Monzón Campos. *La economía social en la Unión Europea*, Valencia, CIRIEC, 2005.
- Cheung, C. K., T. Y. Lee, W. T. Chan, S. Ch. Liu y K. K. Leung. “Developing civic consciousness through social engagement among Hong Kong youth”, en *The social science* (41), 4, 2004, pp. 651-660.
- CIS. *Barómetro de Otoño*, 2009, Madrid, Publicaciones del Consejo de Investigaciones Sociológicas, 2009.
- Coleman, J. S. “Social Capital and the Creation of Human Capital”, en A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown y A. S. Wells (eds.). *Education: culture, economy, society*, Oxford, Oxford University Press, 1997, pp. 80-95.
- Coleman, P. *Parent, Student and Teacher Collaboration: the Power of Three*, Londres, Paul Chapman, 1998.
- Consejo de Europa. *Education for democratic citizenship activities 2001-2004*, Estrasburgo, Ediciones del Consejo de Europa, 2001.
- Consejo de Europa. *Transitions of youth citizenship in Europe. Culture, subculture and citizenship*, Estrasburgo, Ediciones del Consejo de Europa, 2003.
- Consejo Económico y Social de España. “La transición educativa-formativa e inserción laboral de los y las jóvenes en España”, en *Revista Cauces*, 33, 2008, pp. 28-47.
- Cortina, A. “Democracia Deliberativa”, en *El País*, 24-08-2004.
- Crick, B. “Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship”, Londres, QCA, 1998.
- Crick, B. “Citizenship: the political and the democratic”, en *British Journal of Educational Studies* (55), 3, 2007, pp. 235-248.



- Dagger, R. "Republican punishment: consequentialist or retributivist", en C. Laborde y J. Maynor. *Republican and Political Theory*, Oxford, Blackwell, 2007, pp. 219-245.
- Dalton, R. *Citizen Politics*, Chatham, Chatham House Publication, 1996.
- Dede, C. "Education in the 21st century", en *Annals of the American Academy for Political and Social Science*, 522, 1992, pp. 104-115.
- Delors, J. *La educación encierra un Tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana/UNESCO, 1996.
- Delue, S. *Political Obligations in a liberal state*, Albany, Editorial de Universidad del Estado de Nueva York, 1989.
- Delval, J. *Hacia una escuela ciudadana*, Madrid, Morata, 2006.
- Dewey, E. *Schools of Tomorrow*, Nueva York, E. P. Dutton, 1991.
- Dewey, J. *Experience and Education*, Nueva York, Collier/Macmillan, 1976 [1938].
- Dewey, John. *Democracy and Education*, Mineola, Nueva York, Dover Publications, 2004 [1916].
- Dewey, J. *How We Think*, Nueva York, Prometheus Books, 1991 [1910].
- Domínguez, M. e I. Sádaba. "Transformaciones en las prácticas culturales de los jóvenes. De la lectura como ocio y consumo a la fragmentación neotecnológica", en *Revista de Estudios de Juventud: Jóvenes y Lectura*, 16, 2005, pp. 23-38.
- Eder, J. "Social Movement Organizations and the Democratic Order: Reorganizing the Social Basis of Political Citizenship in Complex Societies", en C. Crouch, K. Eder y D. Tambiani (eds.). *Citizenship, markets and the state*, Oxford, Oxford University Press, 2000, pp. 213-237.
- Elzo, J., C. Feixa y E. Giménez. *Jóvenes y valores, la clave para la sociedad del futuro*, Barcelona, La Caixa, 2007.
- Eurydice. *Citizenship education at school in Europe*, Bruselas, Comisión Europea, 2005.
- Freire, P. *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1972.
- Freire, P. *Education for critical consciousness*, Nueva York, Continuum, 1973.



- Funes, M. J. *Informe 2008: Juventud en España: Cultura, política y sociedad*, Madrid, Instituto de la Juventud/Ministerio de Igualdad, tomo 4, 2008.
- Furnham, A. y B. Gunter. *The anatomy of adolescence: young people's social attitudes in Britain*, Londres, Routledge, 1989.
- García Benítez, A. *Estructura social de Andalucía; análisis de un modelo pedagógico de la disciplina*, Sevilla, Padilla Libros, 2000.
- Gearon, L. *Learning to teach citizenship in secondary school*, Londres, Falmer Press, 2002.
- Giddens, A. *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*, San Francisco, University of California Press, 1986.
- Giddens, A. *Modernity and Self-Identity: Self and society in the late-modern age*, Cambridge, Polity Press, 1991.
- Giddens, A. (ed.). *The Progressive Manifesto: New Ideas for the Centre Left*, Cambridge, Polity Press, 2003.
- Gilbert, M. *A theory of political obligation: Membership, commitment, and the bonds of society*, Nueva York, Oxford University Press, 2006.
- Gillespie, D. y C. Spohn. "Adolescents' attitudes toward women in politics: The effect of gender and race", en *Gender and Society* (1) 2, 1987, pp. 208-218.
- Gillespie, D. y C. Spohn. "Adolescents' attitudes toward women in politics: A follow-up study", en *Women and Politics* (10), 1, 1990, pp. 1-16.
- Gollob, R. et al. *Tool on teacher training for education for democratic citizenship for democratic citizenship and human rights education*, Estrasburgo, Publicaciones del Consejo de Europa, 2004.
- Gómez Llorente, L. "La educación para la ciudadanía", en *Escuela*, 3665, 2005, pp. 69-78.
- Grolnick, W. S. y M. L. Slowiaczek. "Parents' involvement in children's schooling: a multimendisonal conceptualization and motivational model", en *Child Development*, 65, 1994 pp. 237-252.
- Hahn, C. "Gender and political learning", en *Theory and Research in Social Education* (24), 1, 1998, pp. 8-35.



- Holland**, D., W. Lachicotte, D. Skinner y C. Cain. *Identity and agency in cultural worlds*, Cambridge, Harvard University Press, 1998.
- Hollander**, E. L., P. Y. Saltmarch y E. Zlotkowski. "Indicators of engagement", en L. A. Simon *et al.* (eds.). *Learning to serve: promoting civil society through service learning*, Norwell, Kluwer Academic Publishers, 2001.
- House**, R. J., P. J Hanges, M. Javidan, P. W. Dorman y V. Gupta. *Culture, Leadership, and Organizations. The globe study of 62 societies*, Londres, Sage Publications, 2004.
- Husfeldt**, B., C. Barber y J. Turney-Purta. "Students' social attitudes and expected political participation: new Scales in the enhanced database of the IEA Civic Education Study", 2005. Fecha de acceso, 15 de septiembre de 2010. Disponible en <http://www.umd.edu/~jtपुरta/>
- Iacovou**, M. y R. Berthoud. *Social Europe: living standards and welfare states*, Chentelham, Edward Elgar Publishing, 2004.
- Ichilov**, O. (ed). *Political socialization, citizenship, education and democracy*, Nueva York, Teachers College, 1990.
- ITE/MEC. *La educación moral y cívica. Materiales para la reforma*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- Iyamu**, E. O. S. y J. J. Obiunu. "Impact of citizenship education on the civic consciousness of Nigerian youth", en *Journal of Instructional Psychology* (3), 2, 2005, pp. 305-327.
- Janowitz**, M. *The reconstruction of Patriotism. Education for civic consciousness*, Chicago, Editorial de la Universidad de Chicago, 1983.
- Kennedy**, J. K., W. O. Lee y D. L. Grossman. *Citizenship pedagogies in Asia and the Pacific*, Hong Kong, Springer, 2010.
- Kennedy**, K. y J. F. K. Chow. *A Comparison of Hong Kong and European Union Students Conceptions of the "Good Citizen"*, Hong Kong, Hong Kong Institute of Education, 2008.
- Kennedy**, K. J. "Student constructions of 'active citizenship': what does participation mean to students?", en *British Journal of Educational Studies*, 55, 3, 2004, pp. 304-324.



- Kennedy, K. J. *Young Citizens in Hong Kong: Obedient, Active and Patriotic?*, 2010, en prensa.
- Klosko, G. *Political Obligations*, Oxford, Editorial de la Universidad de Oxford, 2005.
- Kurtz, K. T., A. Rosenthal y C. Zukin. "Citizenship. A challenge for All generations", National Conference of State Legislatures, Denver, Colorado, Center for Civic Education, 2003.
- Kymlicka, W. *Ciudadanía multicultural una teoría liberal de los derechos de las minorías*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Lantieri, L. *Inteligencia emocional infantil y juvenil*, Madrid, Aguilar, 2009.
- Lauder, H., P. Brown y A. S. Wells (eds.). *Education: Culture, Economy, Society*, Oxford, Oxford University Press, 2009.
- Lave, L. y E. Wenger. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- Luhmann, N. *Trust and power: two works*, Chichester, John Wiley & Sons, 1979.
- Luhmann, N. "Familiarity, confidence, trust: problems and alternatives", en D. Gambetta (ed.). *Trust: Making and breaking cooperative relations*, Oxford, Basil Blackwell, 1988, pp. 94-107.
- Lutkus, A., A. Weiss, J. Campbell, J. Mazzeo y S. Lazer. *NAEP 1998 Civics Report card for the Nation*, Washington, D.C., National Center for Education Statistics-U.S. Department of Education, 1999.
- Lyakhosvetska, R., K. Burman, M. Takeda, J. Maxwell, S Pillas y D. Wong. *Looking into the future. Views of UBC Students and alumnion Global Citizenship*, Global Citizenship Project, Universidad de la Columbia Británica, 2003.
- March, J. y J. Olsen. "El nuevo institucionalismo: factores organizativos de la vida política", en *Zona Abierta*, 63-64, 1996, pp. 55-79.
- Marshall, T. H. *Class, Citizenship and Social Development*, Chicago y Londres, Chicago University Press, 1977.
- Marshall, T. H. *The Right to Welfare and Other Essays*, Londres, Heinemann Educational, 1981.



- Martín Cortés, I. *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*, Madrid, Fundación Alternativas, 2006.
- Martin Gordillo, M. “Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 2006, pp. 69-83.
- Navarro Yáñez, C. J. y M. J. Rodríguez García. “Administración pública y tercer sector. Propuesta analítica y estudio de caso en Andalucía”, en *Papers*, 73, 2004, pp. 105-125.
- McNeal, R. B. “Participation in high school extracurricular activities: Investing school effects”, en *Social Sciences Quarterly*, 80, 1999, pp. 291-309.
- Megías Valenzuela, E. (coord.). *Jóvenes y política. El compromiso con lo colectivo*, Madrid, INJUVE/FAD, Obra Social Caja de Madrid, 2005.
- Misztal, B. *Trust in modern societies: the search for the bases of social order*, Cambridge, Polity Press, 1996,
- Moscoso, D. “La sociología del deporte en España. Estado de la cuestión”, en *Revista Internacional de Sociología*, 45, 2006, pp. 177-204.
- Müller, J. W. “On the origins of constitutional patriotism”, en *Contemporary Political Theory*, 5, 2006, pp. 278-290.
- Naval, C. “Universidad y conciencia cívica”, en *Revista Sembrando Ideas*, 2, 2008, pp. 5-14.
- Nie, N. H., J. Junn y K. Stehlik-Barry. *Education and democratic citizenship in America*, Chicago, University of Chicago Press, 1996.
- Osler, A. “Citizenship education, democracy and racial justice 10 years on”, en *Race Equality Teaching*, 27 (3), 2000, pp. 21-27.
- Owen, D. y J. Dennis. “Sex differences in politicization: The influence of mass media”, en *Women and Politics* (12), 4, 1992, pp. 19-41.
- Parekh, B. “A misconceived discourse on political obligations”, en *Political Studies*, 41, 1993, pp. 236-251.
- Parés, M. (coord.) *Participación y calidad democrática*, Madrid, Ariel, 2009.



- Pearce, N. y J. Hallgarten (eds.). *Tomorrow's citizens. Critical debates in citizenship and education*, Londres, Institute for Public Policy Research, 2000.
- Reimers, F. "Citizenship, identity and Education: examining the public purposes of schooling in an age of globalization", en *Propects* (XXXVI), 3, 2006, pp. 275-294.
- Richardson, L. *Writing strategies: Reaching diverse audiences*, Londres, Sage, 1990.
- Romano, R. M. y C. H. Glascock. *Hungry minds in hard times. Educating for complexity for students of poverty*, Nueva York, Peter Lang, 2002.
- Rodríguez, E., I. Megías y E. Sánchez. *Jóvenes y relaciones grupales. Dinámica relacional para los tiempos de trabajo y ocio*, Madrid, INJUVE, 2002.
- Rudduck, J. y J. Flutter. "Pupil participation and pupil perspective: carving a new order of experience", en *Cambridge Journal of Education* (30), 1, 2000, pp. 75-89.
- Sádaba, I. "Escenarios para la creatividad política. Proyectos juveniles en el barrio de San Francisco de Bilbao", en *Revista de Estudios de Juventud: Movilización social y creatividad política de la juventud*, 10, 2005, pp. 99-120.
- Schulz, W. Y H. Sibberns. *Technical report on the IEA Civic Education Study*, Amsterdam, International Association for Educational Assessment, 2004.
- Segovia, J. F. *Habermas y la democracia deliberativa*, Madrid, Marcial Pons, 2008.
- Shapiro, R. y H. Mahajan. "Gender differences in policy preferences: A summary of trends from 1960s to the 1980s", en *Public Opinion Quarterly*, 50, 1986, pp. 42-61.
- Smith, A. K. y P. Wohlstetter. "Reform through school networks: A new kind of authority and accountability", en *Educational Policy* (15), 4, 2001, pp. 499-519.
- Streibel, M. J. "Information technology and physicality in community, place and presence", en *Theory Into Practice* (37), 1, 1998, pp. 31-37.
- Thomson, P. "Citizenship as a community of practice". Paper presented at the New South Wales APAPDC online conference, junio de 2001. Fecha de acceso, 15 mayo de 2001. Dis-

- ponible en <http://www.cybertext.net.au/civicsweb/Pat%20Thomson.htm>
- Taglioli, A.** “Globalización e individualización: la construcción modular de la identidad juvenil”, en *Sistema*, 197-198, 2007, pp. 73-84.
- Tezanos, J. F.** “Juventud, ciudadanía y exclusión social”, en *Sistema*, 197-198, 2007, pp. 103-120.
- Theiss- Morse, E. y J. R. Hibbing.** “Citizenship and Civic Engagement”, en *Annual Review of Political Science*, 8, 2005, pp. 227-249.
- Torney-Purta, J.** “The school’s role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries”, en *Applied Developmental Science*, 6, 2002, pp. 202-211.
- Torney-Purta, J., J. Schwille y J. A. Amadeo (eds.).** *Civic Education Across Countries: Twenty-Four National Case Studies for the IEA Civic Education Project*, Delft, IEA, 1999.
- Torney-Purta, J., R. Lehmann, H. Oswald y W. Schulz.** *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*, Amsterdam, IEA, 2001.
- Torney-Purta, J., C. Barber y W. K. Richardson.** “Trust in government related institutions and political engagement among adolescents in six countries”, en *Acta Politica: International Journal of Political Science*, 39, 2004, pp. 380-406.
- Unión Europea, Dirección General de Educación y Cultura.** *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, Bruselas, Eurydice, 2009.
- Vygotski, L. S.** *Obras escogidas*, Madrid, Visor, tomo II, 1997.
- Walzer, M.** *Thick and Thin: Moral argument at home and abroad*, Notre Dame, IN, University of Notre Dame, 1994.
- Wenger, E.** *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- World European and World Values Surveys.** *Inter-University Consortium for Political and Social-Research*, código ICP-SR3975, 1999-2002. Fecha de acceso, 15 de febrero de 2010. Disponible en <http://www.icpsr.umich.edu/icpsrweb/ICPSR/studies/04531>

