



Educación cívica para una nueva política: una aproximación interdisciplinar

Rafael López-Meseguer de Esteban

Directora de tesis

Prof. Dra. Elena García Guitián
Universidad Autónoma de Madrid

Madrid, mayo de 2021

Departamento de Ciencia Política y Relaciones Internacionales.
Programa de doctorado en
Derecho, Gobierno y Políticas Públicas

Educación cívica para una nueva política: una aproximación interdisciplinar

Civic Education for New Politics: An Interdisciplinary Approach

Rafael López-Meseguer de Esteban

Directora de tesis

Prof. Dra. Elena García Guitián
Universidad Autónoma de Madrid

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Agradecimientos	4
Resumen	8
Introducción	10
Marco metodológico	19
Primera parte: Teoría política de la educación cívica	44
Capítulo 1: Debates clásicos, modernos y contemporáneos sobre la educación cívica....	45
Capítulo 2: ¿Qué tipo de ciudadanía? Tipos ideales de educación cívica	63
Capítulo 3: Discursos sobre la educación cívica en la escuela.....	83
Síntesis	106
Segunda parte: Sociología de la educación cívica	110
Capítulo 4: La educación cívica en perspectiva sociológica.....	111
Capítulo 5: Tres teorías sobre el desarrollo socioeducativo de la competencia cívica o ciudadana y sus efectos a nivel colectivo.....	124
Síntesis	144
Tercera parte: La educación cívica en la escuela. El caso de España	146
Capítulo 6: La educación cívica formal.....	153
Capítulo 7: La educación cívica informal	171
Capítulo 8: La educación cívica no formal.....	192
Síntesis	211
Discusión y conclusiones	213
Epílogo	227
Anexos	239
Bibliografía	252

AGRADECIMIENTOS

En una colección de ensayos sobre temas educativos, reunidos bajo el título *The voice of liberal learning*, Michael Oakeshott desarrolla, entre otros asuntos, su idea o concepto de la universidad. Lo traigo a colación porque creo que describe a la perfección las expectativas de quienes pensamos idealizadamente la universidad.

Para Oakeshott, a grandes rasgos, la universidad debería asemejarse a una conversación centrada en la búsqueda del conocimiento, que alcanzaría a todos los niveles de la comunidad universitaria. Efectivamente, al comenzar un programa de doctorado en la universidad, uno probablemente tenga la expectativa de llegar a un espacio donde continuar su formación a través de conversaciones con sus profesores, compañeros y consigo mismo. Y, en términos formativos, el regalo que en particular espera recibir es el de un intervalo: “Un periodo en el que es posible observar el mundo y observarse a uno mismo, sin tener la sensación de tener un enemigo detrás ni la presión insistente de tener que tomar decisiones” (p.141).

Quienes nos embarcamos en una empresa tan compleja como la realización de una tesis doctoral probablemente lo hagamos cargados de expectativas como éstas. Seducidos por la pasión y los conocimientos de profesores y profesoras que dejaron huella en nosotros en los inicios de nuestra etapa como estudiantes, de una forma u otra nos imaginamos bebiendo del elixir que, en un futuro, nos capacite tanto para participar en esa conversación como para suscitarla.

Lo cierto es que, llegado al término de esta etapa, he de reconocer que la realidad no ha estado a la altura de esas expectativas. Lo cierto es que el camino ha estado lleno de dificultades. Y aquí quiero expresar mi primer reconocimiento a todos aquellos profesores universitarios que, aun siendo conocedores de las mismas, continúan no sólo alentando a los universitarios a embarcarse en esta aventura prometeica, sino también acompañándolos. En este sentido, quiero reconocer y agradecer de un modo especial el apoyo incondicional y el profundo estímulo e influencia intelectual que he encontrado en mi directora, Elena García Guitián. También a Rafael Martínez Rivas, con quien tuve la oportunidad de compartir los

inicios y las contrariedades del proceso, a quien considero hoy un amigo inestimable, y al que me une una larga y profunda conversación sobre temas muy diversos.

No obstante, si el ideal no se adecúa perfectamente a la realidad, eso no significa -al menos en mi caso- que no exista, sino que se ha hecho presente de una manera inesperada: en mis comienzos tuve la gran suerte de ingresar en el Seminario Joven de Teoría Política (SJTP), un espacio de jóvenes teóricos políticos que, compartiendo esas expectativas —y no sin cierta actitud quijotesca frente a la realidad de la universidad—, se organizaron para conversar sobre los grandes autores de la disciplina y crear un espacio en el que compartir inquietudes y trabajos en curso. Allí conocí a Pedro Abellán, otro apasionado de la conversación universitaria. Y a otras muchas personas a las que me siento profundamente agradecido personal e intelectualmente: entre otros muchos, a Javier Zamora, Daniel Pérez, Carlos Fernández Barbudo, Miguel Fernández de la Peña, Jorge Loza o Alejandra Soto, quienes participaron en esos foros de naturaleza puramente universitaria.

En dicho espacio, además, tuve la oportunidad de aprender de otros académicos que me han marcado profundamente en el plano intelectual: Paloma de la Nuez, Manuel Arias, Carmelo Moreno y, en especial, Joaquín Abellán, quien de manera desinteresada nos brindó la oportunidad de acceder —en el sentido de hacernos accesible— al pensamiento de autores como Hegel o Max Weber, contribuyendo a ampliar enormemente nuestros horizontes intelectuales. Con orgullo puedo decir que me siento parte de la escuela de Joaquín Abellán: un sentimiento probablemente compartido por muchos de los mencionados anteriormente.

Pensando en todas esas conversaciones que mencionaba anteriormente, se hacen presentes de alguna manera las palabras de Oakeshott sobre la universidad como conversación:

“Una conversación no necesita un director, no sigue un rumbo determinado de antemano, no nos preguntamos para qué «sirve» y no juzgamos su excelencia teniendo en cuenta su conclusión; no tiene conclusión, sino que siempre queda para otro día. No se impone su integración, sino que surge de la calidad de las voces que tienen la palabra, y su valor está en los recuerdos que va dejando en la mente de quienes participan en ella” (p. 137).

Mi proceso intelectual ha seguido, además, un camino algo diferente al de la mayoría: he tenido la inmensa fortuna de compatibilizar mi formación con el desarrollo profesional que me ha brindado la Fundación Europea Sociedad y Educación, donde he tenido la suerte de

aprender y trabajar codo con codo con los mejores. En este punto, quiero comenzar reconociendo la influencia de quien ha desempeñado el papel más relevante en todo mi proceso de crecimiento personal, profesional e intelectual: mi madre, Mercedes Esteban. De ella he aprendido una sólida ética del del trabajo, dirigida a servir a los demás y al conjunto de la sociedad, así como su insistencia en que una conversación no es tal si no es capaz de integrar diversas voces: y esto en un tiempo en el que la defensa del pluralismo no tiene precisamente muchos adeptos. He recibido una herencia mucho mayor que la de mis hermanos y hago gala de ella con profundo orgullo y gratitud. También quiero expresar mi agradecimiento a Miguel Ángel Sancho por su empeño en anteponer mis intereses a los de la Fundación —aunque, ciertamente, no se lo he puesto fácil, porque para mí lo uno es indisoluble de lo otro—; y a Lola Velarde, Livia de Cendra, Ana Rey y Charo Semper, con quienes he compartido unos años maravillosos.

La Fundación me ha dado la oportunidad —decía— de trabajar en proyectos de investigación en los que he podido aprender de grandes académicos. Aunque son muchos, quisiera reconocer particularmente la influencia de tres de ellos: Juan Carlos Rodríguez —en mi opinión uno de los mejores sociólogos de España—, al que agradezco su cercanía y confianza; Manuel Valdés, del que aprendo cada día y con quien comparto un interés primordial por profundizar en diferentes aspectos del hecho educativo; y Arturo Galán, quien ha depositado una gran confianza en mí y me ha brindado la oportunidad de ser parte protagonista en los proyectos en los que colaboramos. Y, por supuesto, a todos los integrantes de los equipos en los que he tenido oportunidad de trabajar.

También quisiera mostrar mi agradecimiento a las personas que me han acompañado durante este proceso en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Autónoma de Madrid, aunque la dirección que ha seguido mi carrera no me haya permitido compartir tanto espacio de conversación como me hubiera gustado: a Fernando Vallespín y Ángel Rivero, por su cercanía y amabilidad conmigo; a Carmen Navarro, por su atenta y diligente tutorización; a Luis Bouza, por compartir pacientemente conmigo sus impresiones sobre mi trabajo; a Taru Haapala, por su ánimo incesante; a Cristina Herranz, por compartir confidencias; a Irene Lanzas, por todos sus consejos; y al resto de profesores y compañeros doctorandos, con los que espero seguir creciendo en mi formación.

Finalmente -y por ello más importante-, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi familia y amigos. A mi padre, porque mi felicidad y bienestar -y el de mis hermanos- siempre ha sido una prioridad que anteponer a cualquier recompensa, dignidad o

reconocimiento. A mi tía Gloria, que me ha ayudado desinteresadamente en la revisión de estilo —¡qué poco reconocidos y pagados están los buenos correctores y traductores!—. Y a mis hermanos y amigos, que me han soportado en los buenos y malos momentos. A todos ellos, gracias.

RESUMEN

EDUCACIÓN CÍVICA PARA UNA NUEVA POLÍTICA: UNA APROXIMACIÓN INTERCISCIPLINAR

Rafael López-Meseguer de Esteban

Tesis dirigida por Elena García Guitián

Departamento de Ciencia Política y Relaciones
Internacionales. Universidad Autónoma de Madrid

Mayo de 2021

La investigación doctoral, de carácter interdisciplinar, se centra específicamente en la educación cívica y la aborda desde tres perspectivas, que se corresponden con las distintas partes de la tesis.

La primera de ellas, de carácter teórico político, engarza con los debates relativos a qué tipo de ciudadanía sería necesario promover mediante procesos educativos de este tipo. La tesis, en este sentido, propone un novedoso marco de análisis mediante la construcción de dos tipos ideales de educación cívica a partir del análisis morfológico de las ideologías, y corrobora la idoneidad de dicho marco teórico en una muestra tipológicamente representativa de 14 escuelas españolas, mediante el análisis del discurso de directores y profesores.

La segunda parte, de carácter sociológico, se centra en el intento de establecer la relación existente entre los sistemas político y educativo, ofreciendo tres teorías explicativas acerca la influencia de la educación —y, en particular, de la educación cívica— en la configuración del social y político, con la correspondiente literatura empírica que permite avalar cada una de esas teorías. Este estudio nos permite poder relacionar conceptos sociológicos clásicos como los de cultura cívica y capital social, pertenecientes a la rama de estudios culturales sobre la democracia, con los de competencia social, cívica y ciudadana, empleados en las ciencias de la educación. Ello, a su vez, abre nuevos caminos para la investigación teórica y empírica, y deja la puerta abierta a un conocimiento más exhaustivo acerca

de la posible influencia de la educación cívica en el cambio social.

La tercera parte, que complementa la segunda, profundiza —a través de la muestra cualitativa referida anteriormente— en los modos particulares a través de los cuales la escuela busca favorecer el desarrollo de competencias cívicas o ciudadanas en los alumnos, lo que nos ayudará a poder determinar con mayor precisión la influencia de la institución escolar en la configuración de una u otra cultura política en el corto, medio y largo plazo.

Con todo, esta tesis aspira a contribuir, con carácter inmediato, a una comprensión más profunda de la influencia de la educación en los elementos culturales de la democracia; y, mediante desarrollos futuros, a ofrecer un programa de acción social y política que pueda contribuir a la mejora de la cultura cívica de los jóvenes, así como a un reforzamiento de la educación cívica escolar.

INTRODUCCIÓN

La educación cívica, en la medida que se encuentra sujeta a una determinada dirección política, podemos afirmar que está políticamente condicionada. Y dada su aspiración de extender sus efectos en el medio político, es por lo que decimos que se trataría de un tipo de educación políticamente condicionante. Esta doble condición, que se produce de manera cambiante y compleja en las sociedades democráticas, se halla presente de una u otra forma en todos los debates normativos a propósito de la educación cívica, tal y como se pone de manifiesto en la primera parte de esta tesis doctoral. La educación cívica sería, por tanto, un asunto eminentemente político, hasta el punto de poder ser considerada como una forma de pensar sobre la política, ya que en el centro de los debates que suscita subyacen distintos ideales sobre aquello que constituye un “buen ciudadano” y distintas concepciones sobre lo que ha de ser considerado justo e injusto.

A esta problemática se añade otra de carácter sociológico: la tarea de establecer una conexión entre las “demandas” políticas de educación cívica y la lógica de los sistemas educativos adquiere mayor complejidad en momentos de crisis o incertidumbre, precisamente cuando dichas demandas se vuelven más acuciantes. En la segunda parte de esta tesis se desarrolla a modo de hipótesis este presupuesto: a medida que progresa la civilización aumentan necesariamente los requerimientos sociales a la ciudadanía con respecto a la política, como si se tratara de una espiral movida por una fuerza circular uniformemente acelerada. Sin embargo, esa fuerza motora no puede ni debe reducirse a la tesis de la acción del progreso civilizatorio; en esa espiral interactúan múltiples fuerzas que se mueven en diversas direcciones, como trataremos de evidenciar. La cuestión de fondo, por tanto, sería la de reflexionar acerca de la adaptabilidad del sistema educativo ante un futuro político que se vuelve más difícil de predecir, toda vez que dicho sistema tiene encomendada la tarea de preparar a la siguiente generación de políticos y ciudadanos.

Y todavía quedaría considerar otro problema: la educación, por sí sola, no puede garantizar la pervivencia de una u otra forma política, tal y como evidencia la experiencia histórica. La educación constituye tan solo un factor —entre otros muchos— del cambio social. Pero,

además, existen numerosas formas posibles de educación cívica, sin que tengamos claro cuál o cuáles de ellas resultarían más efectivas, como se pone de manifiesto en la tercera parte.

Así pues, lo anterior constituye, en esencia, el triduo de problemas de los académicos devotos de la educación cívica, pero también el triduo de soluciones para quienes buscan respuestas a estos interrogantes. Estos elementos son, por tanto, los aspectos más relevantes de la discusión académica sobre el particular. Una discusión que ancla sus raíces, como se verá, en un pasado lejano, pero que se vuelve actual toda vez que se aprecie que dichos debates tienen una cierta homología y continuidad con los planteamientos actuales sobre la educación cívica.

Relevancia social y política de la educación cívica en la actualidad

Actualmente la educación cívica se percibe como uno de los principales remedios frente a los problemas sociales. Ante la existencia de determinadas dificultades de índole social, las soluciones que habitualmente se suelen proponer pasan por algún tipo de educación cívica, por lo general en forma de asignatura específica. Así, frente a los accidentes de tráfico sería necesaria una mayor educación vial; frente a los abusos bancarios, educación financiera; frente a las agresiones machistas, una asignatura de feminismos; frente a los ataques a la libertad sexual, una asignatura de educación afectivo-sexual; frente a los ataques terroristas, mayor integración e inclusión educativa; frente al cambio climático, una asignatura de ecologismos; frente al desinterés y la falta de compromiso democrático, el fomento de la participación estudiantil y la educación política.

Los partidos políticos, por su parte, comparten esa creencia con el fin de lograr determinados fines políticos y se sirven de la educación cívica como mecanismo para recabar apoyos electorales. Para dar cuenta de ello basta hacer un recorrido por los programas electorales que presentaron los partidos con mayor representación nacional durante las elecciones generales de abril de 2019.

Así, el Partido Socialista proponía la inclusión como asignatura obligatoria de una educación fundamentada “en los valores éticos, constitucionales, democráticos, cívicos y universales, propios de la Educación para la Ciudadanía Democrática que propugna el Consejo de Europa” (PSOE, 2019: 69). Y es precisamente esa obligatoriedad la que prescribe la LOMLOE. Asimismo, señalaba la importancia de que la escuela sirva como “instrumento para prevenir y abordar la homofobia, la transfobia, el machismo y la violencia de género, la xenofobia y la discriminación” (2019: 63). Podemos, por su parte, abogar por “crear una

asignatura de feminismos”, ya que, a su juicio, “la educación es la principal herramienta para transformar las relaciones de desigualdad que están en el origen de las vulneraciones de la libertad sexual” (PODEMOS, 2019: 25). Respecto a lo que denominan el “horizonte verde”, apostaban por “incorporar a niñas, niños y adolescentes a esta transformación” (2019: 16).

Ciudadanos apuntaba la necesidad de “incluir la Constitución Española como asignatura obligatoria en toda España” (Ciudadanos, 2019: 17), así como “eliminar que en las escuelas se impongan ideas políticas nacionalistas” (2019: 4); mientras que el Partido Popular argumentaba que “el sistema educativo debe dejar de ser un instrumento de experimentación e ideologización de la izquierda y constituirse en un ámbito donde se garantice la libertad de las familias”, y afirmaba que son las familias “quienes deben elegir el modelo —*educativo y, por tanto, de ciudadanía*— que deseen para sus hijos y las administraciones atender esas preferencias y respetar el carácter propio de cada centro” (PP, 2019: 32). Vox llevaba al extremo dicha interpretación proponiendo la instauración del famoso “PIN Parental” y la necesidad de una “Autorización Expresa” que recoja el “consentimiento expreso de los padres para cualquier actividad con contenidos de valores éticos, sociales, cívicos morales o sexuales” (VOX, 2019, 15); y defendía además el ambicioso objetivo de llevar a cabo un “plan integral para el conocimiento, difusión y protección de la identidad nacional y de la aportación de España a la civilización y a la historia universal, con especial atención a las gestas y hazañas de nuestros héroes nacionales” (2019: 3).

En el ámbito internacional el interés por el fomento de la educación cívica tampoco resulta algo novedoso: distintas instituciones europeas, junto con otros organismos supranacionales como la UNESCO, llevan algo más de dos décadas impulsando iniciativas en este ámbito (Olster y Starkey, 2006; Bozec, 2016). Este esfuerzo conjunto, especialmente en el entorno de la Unión, ha contribuido a que todos los países integren curricularmente la materia (de forma ordinaria o transversal) y que se lleven a cabo evaluaciones sistemáticas sobre la eficacia de los mecanismos que favorecen el aprendizaje de conocimientos, conductas y actitudes ciudadanas (Schulz et al., 2010; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017; Schulz et al., 2019).

Resulta, por tanto, claramente constatable que la opinión pública asume acriticamente el argumento de la necesidad de una educación cívica (o, al menos, de algún tipo de educación cívica), y que se ha convertido sin ningún decoro en objeto de instrumentalización por parte de la clase política. Se podría decir, sin temor a exagerar, que la educación cívica se ha erigido en una suerte de creencia colectiva de cuya máxima se hace eco el título de esta tesis doctoral:

“Educación cívica para una nueva política”. Así pues, no cabe duda de que el tema propuesto posee una amplia repercusión y relevancia social. Tampoco es sorprendente que, en el momento en que comienza a hablarse de crisis de la democracia, la educación cívica sea objeto de un renovado interés (García Guitián, 2008) y se convierta en una suerte de vacuna contra algunas de las enfermedades del sistema político y social. Como tampoco resulta de extrañar que, en la medida en que se intensifica la publicidad de algún asunto, aparezcan en el espacio público diversas opiniones al respecto, incluidas —por continuar con la analogía— las antivacunas¹. La cuestión, por tanto, reside en ser capaces de discernir si este interés es aparente (o utópico), o si responde a algún tipo de necesidad real. De ahí la importancia de analizar (sin cordones sanitarios) todo tipo de discursos, investigaciones académicas e iniciativas políticas y educativas sobre el particular.

Relevancia académica

Cuando se profundiza académicamente en la educación cívica, la principal dificultad que puede surgir es que los estudios existentes no constituyen ni se circunscriben a una sola disciplina en particular. Y pese a tratarse de una temática abordada por disciplinas diversas, no existe ningún intento de sistematización y de abordaje interdisciplinar. Sin ánimo de ser exhaustivos, señalamos a continuación los principales intereses de investigación que han movilizado la acción académica en este ámbito y que son objeto de discusión a lo largo de esta tesis doctoral.

¿Qué tipo de ciudadanía?

La filosofía moral se ha preocupado ante todo de la cuestión normativa acerca de “qué es un buen ciudadano” y, en consecuencia, del tipo de educación coherente con cada una de dichas perspectivas. En los años ochenta del siglo pasado las discusiones en torno a las cosmovisiones liberal, republicana y comunitaria sobre la ciudadanía provocaron lo que Kymlicka y Norman (1994) denominaron “el retorno del ciudadano”. Estas discusiones se trasladaron rápidamente al ámbito de la educación cívica, del cual siguen constituyendo uno de los aspectos centrales (Naval, 2000; Hoskins, Villalba y Saisana, 2012). Participando de

¹ En Brasil el proyecto Escuela sin Partido ha propuesto una iniciativa similar a la ya mencionada del PIN parental. Por otro lado, en el panorama internacional —y en particular en países como Rusia, Polonia o Hungría— se observa cómo cobra protagonismo una cierta reticencia hacia cualquier tipo de educación moral en la escuela.

este mismo enfoque es posible encontrar otro tipo de estudios que buscan descifrar los ideales de ciudadanía sobre los que se fundamentan los currículos escolares, las leyes educativas o determinados programas educativos, y en los que se pueden identificar distintos ideales de ciudadanía normativamente diferenciados (Kerr, 1999; Westheimer y Kahne, 2004; Kerr et al., 2004; Leenders y Veugelers, 2006, Westheimer, 2015). A esta discusión habría que sumar la traslación educativa de nuevos movimientos políticos (como el feminismo o el ecologismo) y su interacción con las teorías e ideologías políticas clásicas (Antón Mellón y Torrens, 2016); e incluso la cuestión de si existe una educación cívica populista (Westheimer, 2019).

¿Contribuye la participación a hacer mejores ciudadanos?

Existen algunos estudios que, aun sin poder catalogarse fácilmente dentro de las tradicionales subdisciplinas de las ciencias políticas, tratan de relacionar los efectos de determinados procesos participativos en el desarrollo de competencias cívicas o ciudadanas (Pateman, 1970; Thompson; 1970; Barber, 1984; Warren, 2001; Smith, 2009). Si bien esta cuestión ya aparece recogida —dentro del campo de la historia de las ideas— en las obras de Aristóteles o Tocqueville, otros autores han tratado de profundizar analíticamente en los efectos cívicos derivados de la participación (Fourier et al., 2011). La evidencia empírica acerca de tales efectos, no obstante, es ambivalente. Mientras que algunos estudios tratan de evidenciar el efecto causal entre dicha participación y determinados aprendizajes relativos a la ciudadanía (Finkel, 1985; Leighley, 1991; Radcliff y Wingenbach, 2000; Mutz, 2006)², otros consideran que las teorías participativas de la democracia no son capaces de probar el supuesto del efecto cívico de la participación (Delli Carpini et al, 2004; Gastil et al, 2008). Se puede decir, por tanto, que no existe un consenso académico en torno a los efectos derivados de los procesos participativos: la respuesta a este interrogante varía en función de la base de datos empleada, del tipo de proceso participativo y del modo de conducción de los análisis³.

² En el caso de los procesos deliberativos, por ejemplo, se ha señalado que éstos aumentan la sensación de “autoeficacia” —entendida como una mayor capacidad decisoria en el asunto tratado—; no obstante, existen divergencias en cuanto a la posibilidad de extrapolar esa eficacia a la totalidad del proceso político (Gastil y Dillard, 1999; Barabas, 2004; Delli Carpini et al., 2004).

³ Esta línea de investigación —finalmente excluida de esta tesis doctoral— se viene desarrollando en el marco de mi colaboración en calidad de evaluador con la Red Jean Monnet, “OpenEUdebate: Matching Politics with Policy” 600465-EPP-1-2018-1-ESEPPJMO-Network (www.openeudebate.eu), coordinada por la profesora García Guitián (UAM).

¿Es la educación cívica un factor importante en la configuración de los sistemas políticos y sociales? ¿Contribuye al cambio social?

La sociología, por su parte, ha querido comprender la relación que existe entre el sistema político y social y el sistema educativo. En particular, existen una serie de estudios que pretenden explicar los efectos de la educación y, por ende, de los sistemas educativos en la construcción de uno u otro tipo de cultura cívica. Desafortunadamente, tampoco existe un acuerdo académico sobre esta cuestión: por un lado, hay quienes sostienen que la educación sería una variable fundamental —cuando no la más importante— a la hora de conseguir que los ciudadanos adquieran las habilidades necesarias para el sostenimiento de la democracia (Dewey, 2004; Dahl, 1992; Barber, 1992); y, por otro lado, los hay que afirman que el sistema educativo sería el mecanismo mediante el cual se reproducen las desigualdades previamente existentes, ya sea consecuencia de variables materiales (Bourdieu, 1986; 1998)⁴ o simbólicas como el neoliberalismo (Brown, 2016). Lo decisivo de estos trabajos y de la correspondiente evidencia empírica que acompaña a sus respectivos enfoques es la reflexión sobre la importancia de la educación —y de la educación cívica en particular— en las actitudes, sentimientos y comportamientos ciudadanos de una determinada comunidad política.

¿Qué técnicas pedagógicas resultan más efectivas para el desarrollo de la competencia cívica o ciudadana?

Las ciencias de la educación, consideradas en sentido amplio, se han preocupado mayoritariamente de los mecanismos o técnicas más eficaces de enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía (Kahne y Sporte, 2008; Quintelier y Hooghe, 2013; Witschge et al., 2014). También conviene destacar otro tipo de estudios interesados en analizar los efectos de diversas formas de participación estudiantil en el desarrollo de competencias cívicas o sociales. No obstante, existe otra línea de investigación que, más allá de cuáles sean las técnicas específicas o de la mayor o menor eficiencia de cada uno de los programas de fomento de la participación, trata de poner de manifiesto que la verdadera eficacia de la educación cívica escolar está vinculada a una perspectiva integral de la misma que incluye la

⁴ Sobre este particular es habitual encontrar una asociación negativa entre diversas dimensiones de la competencia cívica y el estatus socioeconómico (Kahne y Sporte, 2008; Schulz et al., 2019), lo cual contribuye a reforzar el argumento de que el sistema educativo no solo es capaz de mitigar las desigualdades previas, sino que puede contribuir a reproducirlas.

movilización a tal efecto de todos los recursos de la escuela (Kerr, 1999; Kerr et al, 2004; Hargreaves, 2008; Elfrink et al, 2017; López-Meseguer, 2021).

Estas son las preguntas en torno a las cuales gira la discusión académica sobre la educación cívica. Como es fácilmente constatable, la diversidad de los enfoques disciplinares y metodológicos empleados dificulta la elaboración de proposiciones científicas capaces de dar respuesta a estos interrogantes. De ahí la necesidad de construir un marco epistemológico y metodológico que nos permita dar cabida a todos estos enfoques desde una perspectiva interdisciplinar. Esa es una de las principales contribuciones —cuando no la más importante— de la presente tesis doctoral y que da lugar, a su vez, al subtítulo escogido.

Objetivos, estructura y alcance de la investigación doctoral

Una vez esbozado el contexto social, político y académico en el que se desenvuelve a día de hoy la educación cívica, siguen quedando muchas preguntas a la espera de respuesta. En primer lugar —y con carácter previo a la cuestión del ideal de ciudadanía—, ¿existe una verdadera necesidad de educación cívica?; y, en caso afirmativo, ¿qué tipo de educación cívica sería necesaria? O, dicho de otro modo, ¿cómo se justifica la necesidad de educación cívica? En segundo lugar, ¿es la educación cívica, en sus distintas formas, un remedio eficaz frente a problemas políticos y sociales como los mencionados? Y, en tercer lugar, ¿en qué medida y de qué manera educa ciudadanos la escuela? Las respuestas a estas tres preguntas y a las que las preceden constituyen los objetivos específicos de la investigación doctoral, tal y como queda detallado a continuación.

En la primera parte (capítulos 1 a 3), y bajo el título de “Teoría Política de la Educación Cívica”, se pretende responder a los dos primeros interrogantes. El capítulo 1 profundiza en los principales debates en torno a la educación cívica desarrollados a lo largo de la historia del pensamiento, situando sus coordenadas (los discursos sobre su necesidad y sobre los fines que habría de perseguir la educación cívica) en distintos contextos y periodos históricos. Este estudio de contextualización no trata tanto de recomponer la historia de la idea de educación cívica como de identificar de dónde partimos para intentar comprender mejor en qué punto nos encontramos. En el capítulo 2, una vez constatada la pluralidad de fines atribuibles a la educación cívica y las dificultades de las teorías actuales para dar cuenta de dicha pluralidad, se parte de la construcción de tipos ideales y del análisis morfológico de

las ideologías para elaborar un nuevo marco analítico que supere las deficiencias de los anteriores y permita comprender adecuadamente el fenómeno de la educación cívica en sus diversos contextos: leyes educativas, programas electorales, programas educativos, discursos políticos, discursos de agentes educativos, etc. En el capítulo 3, por último, se pone a prueba la validez de los tipos ideales construidos a través del análisis del discurso de directores y profesores obtenido a partir de una muestra tipológicamente representativa de escuelas españolas. Básicamente, se trata de examinar si tales discursos se corresponden, en mayor o menor grado, con los tipos ideales previamente construidos.

La segunda parte (capítulos 4 y 5), titulada “Sociología de la Educación Cívica”, adopta un enfoque distinto con intención de responder a la cuestión de la escuela como mecanismo eficaz de educación cívica y de los efectos que genera a nivel colectivo. Nos trasladamos, pues, a la relación que existe entre los sistemas político y social y el sistema educativo. De este modo, y con carácter preliminar, el capítulo 4 examina los principales conceptos y teorías sociológicas desde las que se ha trabajado dicha relación (cultura cívica, capital social y ciudadanía activa), poniendo el punto de mira en las distintas proposiciones científicas que, sobre la educación cívica, de manera explícita o implícita incorporan. En el capítulo 5 se aborda el concepto de competencia cívica o ciudadana: un concepto clave en la cuestión que nos ocupa y que ayuda a tratar de un modo más preciso la relación entre los efectos individuales generados por el sistema educativo y los requerimientos del sistema político. A partir de ahí, se ofrecen tres teorías explicativas sobre la relación entre ambos sistemas, con la correspondiente evidencia empírica capaz de avalar cada una de ellas.

En la tercera parte, que se ha llamado “La educación cívica escolar: el caso de España”, se recurre a la investigación cualitativa aplicada al caso español con el fin de profundizar en cada uno de los medios de los que se sirve la escuela para desarrollar dicha competencia en el alumnado. El capítulo 6 examina de modo particular lo que hemos denominado la educación cívica formal, es decir, la organización curricular de la educación cívica. El capítulo 7, por su parte, aborda la educación cívica informal, entendiendo por tal el conjunto de mecanismos internos y externos que emplea la escuela para el desarrollo de dicha competencia. Finalmente, el capítulo 8 se ocupa de la participación estudiantil en sus formas convencionales y no convencionales, las cuales se han considerado tipos específicos (no formales) de educación cívica.

Aunque cada capítulo cuenta con una valoración específica acerca de los aspectos trabajados y cada parte consta de una recapitulación de las principales aportaciones, hemos querido

concluir ofreciendo una serie de consideraciones generales que den cuenta del título escogido y que respondan —en la medida de lo posible— a los interrogantes planteados en esta introducción. En ese sentido, a pesar de las distintas perspectivas de las que se sirve este trabajo, el hilo conductor que viene a dotar de unidad a esta tesis doctoral lo constituye la reflexión continuada sobre el ideal de educación cívica y su concreción en realidades específicas como la política y la educación.

Por último, y con vistas a futuros desarrollos, hemos querido sentar las bases del proyecto postdoctoral que confiamos llevar a cabo y que se concretaría en la propuesta de concebir la escuela como un tipo ideal de sociedad civil cuyos elementos específicos se extraerán de las aportaciones de las diversas disciplinas y de los hallazgos del conjunto de la tesis doctoral.

MARCO METODOLÓGICO Y EPISTEMOLÓGICO

En su célebre trabajo *El oficio del sociólogo*, Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002: 50) afirman, en referencia a Saussure, que es el punto de vista el que crea el objeto. Completando esta afirmación, Weber sostiene que no son las relaciones reales entre cosas las que delimitan los saberes científicos, sino las relaciones conceptuales entre problemas (Weber, 2014).

De ahí que, al trabajar con relaciones conceptuales entre problemas, el investigador deba operar con una serie de conceptos que le permitan romper con las formas habituales de entender el objeto de investigación; en caso contrario, estas formas de pensar espontáneas se introducirían de manera inconsciente en la perspectiva del investigador. En este sentido, y siguiendo a Durkheim, la ruptura consistiría en la elaboración de nociones científicas, es decir, la definición previa del objeto como construcción teórica “provisoria” destinada a “sustituir las nociones del sentido común por una primera noción científica” (Maus, texto 5; en Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002). Esta operación sería tanto más necesaria en el caso de la educación cívica, toda vez que hemos apuntado la existencia de múltiples creencias e ideas preconcebidas sobre la cuestión a distintos niveles.

Con los conceptos de ruptura (epistemológica) y construcción del objeto se quiere poner de manifiesto que todo procedimiento investigador necesita contar con una suerte de esquemas reflexivos previos para poder llevarse a cabo. Esos esquemas constituyen lo que Bourdieu, Chamberedon y Passeron denominan el “oficio del sociólogo”; un oficio que no ha de interpretarse como si se tratase de una receta de cocina: se añaden los ingredientes, se llevan a cabo las elaboraciones en un sentido pautado y se obtiene un producto de investigación. En realidad se trata de hacer explícita la visión del investigador a la hora de aproximarse al objeto.

Para esta tesis hemos adoptado un punto de vista que nos permita dar cuenta de la complejidad del objeto de investigación, así como de su naturaleza interdisciplinar. Como señalábamos en la introducción, la educación cívica es un asunto que no se circunscribe a una disciplina en particular, sino que participa de otras muchas del ámbito de las ciencias

sociales: la filosofía, la historia, la ciencia política, la sociología, la psicología, el derecho, la economía y las ciencias de la educación. Esto comporta, naturalmente, la necesidad de adoptar un punto de vista investigador coherente con dicha complejidad e interdisciplinariedad.

En ese sentido, la primera operación dirigida a esa ruptura ha consistido en delimitar esos problemas dentro de alguna disciplina analítica, de forma que al proceder a su investigación pudiéramos servirnos del camino recorrido por otros, ya sea de forma directa o indirecta. Tal y como queda reflejado en la introducción, ese es el motivo por el cual esta tesis consta de distintas partes. La primera, que hemos titulado “Teoría política de la educación cívica”, se sirve de instrumentos propios de la teoría política para llevar a cabo una serie de indagaciones sobre la necesidad y los fines de la educación cívica. La segunda parte, titulada “Sociología de la educación cívica”, se apoya en las principales corrientes de pensamiento sociológico para construir un marco analítico que nos permita entender la relación entre el sistema educativo y el sistema político, de manera que podamos analizar cómo se relacionan los principales indicadores que conectan uno y otro sistema. Por último, la tercera parte, que se ocupa de lo que hemos llamado “Educación cívica escolar”, presenta un recorrido algo diferente de los anteriores: en lugar de ofrecer una teorización previa para su validación, busca fundamentar una teoría de la educación cívica en la institución escolar, estudiando en profundidad cada uno de los mecanismos a partir de los cuales la escuela trataría de promover dicha competencia.

A los elementos anteriores, de tipo organizativo, se suman una serie de premisas epistemológicas y metodológicas que nos han permitido pasar de la problematización del objeto a un proyecto de investigación doctoral capaz de romper con las barreras disciplinares enunciadas anteriormente: (i) el entendimiento de la educación cívica como una relación social; (ii) la construcción de tipos ideales y su corroboración empírica; (iii) el empleo del análisis morfológico de las ideologías en la construcción de los conceptos-tipo, (iv) el análisis conceptual y la elaboración de proposiciones científicas a partir de conceptos, y (v) la adopción de un enfoque de análisis cualitativo particular. Señalamos a continuación la contribución específica de cada una de estas premisas al conjunto de la investigación doctoral llevada a cabo.

La educación cívica como relación social

La premisa epistemológica fundamental, y de la que dependen todas las demás, consiste en entender la educación cívica como una relación social. Max Weber llama relación social al “comportamiento de varias personas en la medida en que el significado de la acción de cada una esté referido al de las otras y la acción se guíe por esa referencia” (2014: 117). A partir de esta definición, en el ámbito educativo podemos encontrar múltiples tipos de relaciones sociales: por señalar algunos ejemplos, una ley educativa, un curso de formación que busque mejorar las habilidades de dirección de los equipos directivos o un programa encaminado a mejorar el clima entre el profesorado del centro. Si ampliamos el foco de abstracción, el propio concepto de educación podría ser considerado una relación social en el sentido expuesto.

Volviendo sobre esta definición, el enunciado weberiano nos permite identificar diversos elementos dentro de las relaciones sociales: por un lado, Weber hace hincapié en el sentido que las personas atribuyan a la acción que se esté llevando a cabo. Imaginemos un programa de educación cívica consistente en la organización de procesos deliberativos sobre problemas políticos contemporáneos. Tanto el educador como los educandos han de ser conscientes del fin que se persigue con el procedimiento educativo (que, en este caso, consistiría en mejorar determinadas competencias cívicas y sociales como la escucha activa, el análisis de situaciones políticas, la capacidad de diálogo, la tolerancia con respecto a las opiniones de los demás, etc). Por otro lado, la misma definición alude al comportamiento identificable de varias personas. Dicho comportamiento, en el plano educativo, difiere si nos referimos a la educación primaria, a la educación secundaria o a la educación superior; es decir, las relaciones sociales se sustentan en bases materiales y simbólicas diversas. Retomando el ejemplo anterior, el contenido de ese programa no podría ser de igual aplicación en un público universitario que en alumnos de secundaria. Por último, cabría señalar que todo acto educativo se sirve de una serie de instrumentos o técnicas para lograr los fines que se propone. Y de estas cuestiones es de lo que se ocupan a día de hoy las disciplinas didácticas y pedagógicas. Lo fundamental, por tanto, es que todas las técnicas que establece dicho programa sean coherentes con los fines que pretenden lograrse.

Continuando con la misma lógica, la tesis que sostenemos es que la educación cívica es un tipo de relación social (i) polimórfica, en cuanto que adopta y puede adoptar diversas formas; (ii) polisémica, en la medida en que existen diferentes concepciones sobre su significado y

orientación cívica; y (iii) y politécnica, dado que se sirve de modalidades pedagógicas alternativas de enseñanza-aprendizaje.

Afirmamos que esta educación es polimórfica porque, como señalábamos anteriormente, ha adoptado y adopta diversas formas: puede ser una asignatura curricular (Educación para la Ciudadanía, Valores Éticos), o puede ser objeto de educación a partir de aprendizajes de tipo informal (proyectos de visitas a museos, de acción y protesta social, de acompañamiento a personas vulnerables o de prácticas deliberativas). Y, a su vez, también puede formar parte de un proyecto político totalizante, como en el caso de la educación proletaria o de la propaganda política. En el ámbito de esta tesis nos ocuparemos específicamente de comprender cómo se lleva a cabo la educación cívica —es decir, el desarrollo de competencias cívicas y sociales— en la institución escolar. De este modo, dentro de las múltiples formas que puede adoptar la educación cívica, restringiremos nuestros análisis y, por tanto, nuestra noción de educación cívica a la escuela.

Por otro lado, hemos afirmado también que la educación cívica es un tipo de relación social polisémica: las partes que participan de dicha relación deben estar sujetas a un cierto reconocimiento mutuo —es decir, en mayor o menor medida reconocen que la acción que realizan está guiada por la expectativa de lo que esa relación significa—. El problema, tal y como queda indicado en la introducción, es que podemos identificar una pluralidad de fines que habrían de orientar el sentido atribuible a tal tipo de educación, y la tarea de la política sería precisamente articular esos fines legítimamente. Nuestro objetivo, sin embargo, es mucho más sencillo que el anterior: se limita a elaborar un marco analítico que nos permita identificar esa pluralidad de fines y, en segundo lugar, a examinar la validez de dicho marco; o, lo que es lo mismo, si nos aporta una mejor comprensión del fenómeno de la educación cívica.

Hemos dicho, por último, que la educación cívica es un tipo de relación social politécnica. Efectivamente, promover educativamente competencias cívicas y sociales se puede llevar a cabo de muy diversas maneras: mediante clases magistrales, mediante dinámicas de grupo, debates, aprendizaje por proyectos, mecanismos participativos, etc. En este trabajo, más que ocuparnos de cuáles son los mecanismos más efectivos para la promoción de dicha competencia, nos limitamos a ofrecer una descripción sociológica de las herramientas de las que se sirve la institución escolar para sacar adelante la tarea de educar cívicamente a los alumnos. A partir del análisis de esas herramientas, intentaremos fundamentar que, con independencia de una u otra técnica específica, la mejor forma de educación cívica en la

institución escolar pasa por concebir la propia escuela como un tipo ideal “sociedad civil” en la que los estudiantes puedan experimentar de manera simplificada y protegida los requerimientos y demandas de las sociedades democráticas.

Por su parte, de la consideración de la educación cívica como una relación social se derivan una serie de consecuencias metodológicas. En uno de sus escritos fundamentales de teoría sociológica, *La objetividad del conocimiento en la ciencia social y en la política social*, Weber argumentaba que la sociología debía tratarse de una ciencia de la realidad (Weber, 2009; en Abellán, 2014: 17):

Queremos comprender la realidad de la vida que nos rodea y en la que estamos inmersos en su peculiaridad, es decir, queremos comprender, por un lado, el contexto de sus fenómenos concretos en su forma actual y en su significación en la cultura, y, por otro lado, el motivo de que hayan sido así y no de otra manera.

Weber apuesta por una explicación causal de los fenómenos sociales, pero esa causalidad no ha de buscarse en la subsunción de fenómenos bajo el paraguas de leyes generales, al modo de las ciencias naturales. La comprensión (*verstehen*) de los fenómenos sociales y culturales requiere captar su individualidad (Abellán, 2014: 19); y, a su vez, captar la individualidad de los fenómenos requiere atender al significado subjetivo atribuido por los sujetos a las acciones. La tradición sociológica ha llamado a este modo de proceder individualismo metodológico. Aunque Max Weber no se ocupó de aplicar su teoría al campo educativo, su pensamiento influyó de forma significativa en algunos paradigmas teóricos cuyo impacto en este campo ha sido notable: entre otros, el interaccionismo simbólico. Para los interaccionistas los seres humanos actuarían respecto a las cosas de acuerdo con los significados que las mismas tienen para ellos⁵. En este sentido, la reconstrucción de los puntos de vista subjetivos es uno de los aspectos metodológicos y epistemológicos centrales de esta tesis, y así queda de manifiesto a lo largo de sus distintas partes; y, de modo particular, en el enfoque de análisis cualitativo empleado, como se detalla más adelante.

Así pues, lo primero que cabría destacar es que para aproximarnos al fenómeno de la educación cívica hemos recurrido al análisis de los discursos de diversos filósofos políticos contemporáneos. Con ello hemos pretendido construir unos tipos ideales que nos permitan

⁵ En su célebre trabajo *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Herbert Blumer resumió perfectamente el principal andamiaje teórico de una tradición por entonces emergente (1969; en Flick, 2004: 32): “La primera premisa es que los seres humanos actúan con respecto a las cosas de acuerdo con los significados que estas tienen para ellos. La segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva o surge de la interacción social que se tiene con los propios compañeros. La tercera premisa es que estas cosas se manejan en un acuerdo interpretativo utilizado por la persona al hacer frente a las cosas que encuentra, y este proceso las modifica”.

dar cuenta de la pluralidad de necesidades y fines atribuibles a este tipo de educación. Seguidamente, hemos tratado de examinar la validez de los conceptos-tipo construidos a través del análisis del discurso de una muestra tipológicamente representativa de directores y profesores de escuelas públicas, privadas y concertadas españolas.

La construcción de los tipos ideales de educación cívica y su validez empírica

Los tipos ideales o conceptos-tipo son construcciones conceptuales necesarias para que las ciencias sociales puedan operar con conceptos claros y precisos. Para Weber, los tipos ideales no son leyes generales de las cuales el fenómeno individual sea un ejemplo, sino un concepto abstracto, “relativamente vacío respecto a la realidad concreta” (Weber, 2014: 104), que permite analizar la enorme variedad de hechos individuales a través de la creación de conceptos claros y lógicamente coherentes. Mediante la construcción de tipos ideales, por lo tanto, no se pretende analizar los juicios de valor contenidos en tales discursos de manera normativa, sino construir conceptos-tipo con los que mirar la realidad⁶.

Así pues, de nuestra interpretación y utilización de los tipos ideales se derivan de nuevo una serie de consecuencias a tener en cuenta: la primera, de carácter epistemológico, sería que, frente a quienes optan por una ruptura entre el saber cotidiano y el saber científico (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002), nosotros afirmamos —con Pérez Díaz (1980: 124)— la existencia de una homología y continuidad entre ambos tipos de saberes. De acuerdo con ello, la selección de autores y textos clásicos del pensamiento político, social y educativo contemporáneo que inspiran la construcción de los tipos ideales encuentra su justificación en la tesis de que el saber intelectual guarda una relación más estrecha de la que cabría pensar con los pensamientos, acciones y actitudes sobre la educación cívica⁷. La segunda premisa, de carácter metodológico, es que la construcción de los tipos ideales ha sido dirigida a su

⁶ Para profundizar en el problema del análisis racional de los juicios de valor, ver Abellán (2015).

⁷ Como señala el propio Pérez Díaz siguiendo a Schutz y la tradición etnometodológica, “las gentes ejercitan su sentido común en las experiencias cotidianas de tal forma que en, y a través de, la interacción social, el trato práctico con las cosas y el uso del lenguaje, tipifican en común esas experiencias y elaboran, en definitiva también en común, sus conceptos y teorías” (Pérez Díaz, 1980: 127). Y va más allá en la oposición al concepto de ruptura epistemológica al señalar que las proposiciones observacionales últimas, esto es, las teorías, “son siempre proposiciones en términos de sentido común, o traducción simple de tales términos” (Pérez Díaz, 1980: 145). Adicionalmente, como señala Harmunt Rosa (2019), cualquier sociología que se ocupe de alguna relación del sujeto con el mundo —en la que cabría incluir la educación cívica— tiene su resonancia incluso en los modos en los que los individuos respiran, palpan, miran, caminan, ríen, lloran y aman.

comprobación empírica: a partir de la construcción teórica de los conceptos-tipo, hemos tratado de examinar su coherencia con los discursos de profesores y directores extraídos de una muestra de directores y profesores de escuela.

La corroboración empírica de los tipos ideales se ha llevado a cabo a partir del análisis de su coherencia lógica y correspondencia causal (López-Meseguer y Valdés Fernández, 2020). La conexión entre los motivos y las acciones dentro de las relaciones sociales la describe el propio Weber (2014: 90):

Motivo es el conjunto de elementos que se le presenta al observador o al propio agente como fundamento que da el significado al comportamiento. Decimos que un comportamiento que se realiza coherentemente tiene coherencia lógica en la medida en que, de acuerdo con los usos promedio de nuestro pensamiento y de nuestros sentimientos, podamos afirmar que la relación existente entre los distintos elementos del comportamiento constituye un motivo típico (solemos decir que es un motivo lógico o correcto). Decimos, por el contrario, que una sucesión de fenómenos tiene correspondencia causal en la medida en que —de acuerdo con las reglas de la experiencia— existe la probabilidad de que esa sucesión se dé siempre en la realidad de la misma manera.

Los motivos que inspiran los comportamientos van de la mano de las acciones observables, y es precisamente esa conexión la que nos brinda una medida comprensiva de la realidad social (López-Meseguer y Valdés Fernández, 2020: 95)⁸. De ahí la afirmación de que una determinada relación social es coherente lógicamente (i) cuando es posible afirmar, en base al conocimiento científico existente y a las reglas de la experiencia común, que aquello que prescribe tiene fundamento lógico; y (ii) cuando los fines que establece han sido comúnmente reconocidos por los participantes en grado suficiente. Por otro lado, decimos que una relación social tiene correspondencia causal (i) cuando se atestigua que los participantes en dicha relación se comportan conforme a las prescripciones del mismo, es decir, que produce cambios en los comportamientos o en la realidad educativa; y (ii) cuando esos cambios se deben a la relación social objeto de análisis. La perfecta adecuación entre los objetivos del tipo ideal de educación cívica, la comprensión de los mismos por los participantes, las acciones llevadas a cabo y los resultados alcanzados constituirían, por tanto, el tipo ideal perfecto, siendo lo demás desviaciones del tipo ideal.

En este sentido, el examen de la coherencia lógica de los discursos sobre la educación cívica ha consistido en comprobar si los tipos ideales construidos sirven para comprender el tipo

⁸ En este trabajo establecíamos una metodología que nos permitía evaluar la coherencia lógica y la correspondencia causal de cualquier programa educativo. Así pues, en lo que sigue trasladamos dichos principios al análisis de los tipos ideales de educación cívica que se han construido para, de este modo, demostrar su grado de validez empírica.

de discursos que sobre dicha educación existen en la escuela a través de la perspectiva de directores y profesores (especialmente de aquellos a cargo de la asignatura de valores éticos). Eso nos ha proporcionado una primera medida de la coherencia lógica de los tipos que secuencialmente podrá ser llevada a otros ámbitos: análisis de leyes, programas educativos, discursos políticos, programas electorales, etc.

Determinar la correspondencia causal, por su parte, exigiría examinar la regularidad típica con la que se ordenan tales discursos: es decir, en qué medida es mayoritaria o minoritaria la presencia de uno u otro tipo ideal y con qué probabilidad estadística se sustentan los discursos en realidades concretas. Si bien el *software* de análisis cualitativo empleado nos permite establecer algunas hipótesis sobre tales cuestiones, hemos reservado para la fase postdoctoral examinar la correspondencia causal de los tipos, dado que ello requeriría la elaboración y distribución de un cuestionario *ad hoc* y del empleo de análisis multivariantes específicos como puede ser el análisis de conglomerados.

El análisis morfológico de las ideologías en el análisis de los discursos sobre la educación cívica

El discurso constituye uno de los principales ámbitos de producción académica en el ámbito de la teoría política. En un trabajo reciente, Rafael Martínez Rivas e Irene Lanzas (2020) destacan tres aproximaciones teóricas a los discursos políticos: la del concepto, la del significante y la del argumento.

De un lado se hallan los estudios que prestan una mayor atención al significante: entre ellos, y dada su amplia repercusión, se pueden citar como referentes a Laclau y Mouffe (2001). Este enfoque investigador, cada vez con más presencia académica, se ha aplicado también recurrentemente a los estudios sobre educación⁹. Para estos autores y para sus continuadores, los discursos son controvertibles y están siempre en disputa. La hegemonía, por tanto, estaría detrás de la producción discursiva, y el significado de lo político lo marcaría la lucha constante por los significados. De lo anterior, obviamente, no escaparía la educación cívica, cuyos discursos a propósito de su necesidad y los fines a los que aspirar estarían impregnados de

⁹ Uno de los últimos trabajos de Wendy Brown (2016), *El pueblo sin atributos: la secreta revolución del neoliberalismo*, contiene un último capítulo en el que se explora la relación entre educación y neoliberalismo. El análisis de una serie de discursos políticos lleva a la autora a encontrar una conexión entre lo que denomina “razón neoliberal” y el modo de producción actual de los sistemas educativos.

diversas lógicas de dominación. Nuestro trabajo no contempla esta perspectiva de análisis que conforma los estudios de teoría crítica sobre la educación cívica¹⁰, dado que nuestra pretensión —como señalábamos anteriormente— es la de comprender, y no la de criticar.

Por otro lado, los autores señalan otra posible aproximación a los discursos políticos (Martínez Rivas y Lanzas, 2020: 48): el argumento¹¹. La propuesta de este tipo de aproximación al discurso consiste en que el análisis no puede cerrarse sobre el discurso mismo: eso significaría perder de vista el hecho de que la política, además de discurso, es actividad (Palonen, 2000)¹². En efecto, pensar la educación cívica exclusivamente en razón de los discursos sobre su necesidad o sus fines puede difuminar el hecho de que la educación cívica es una actividad humana que posee diferentes formas de concreción en la realidad. En ese sentido, los discursos sobre dicha educación presentarán presumibles variaciones en función de si quienes los sostienen son maestros de escuela, políticos o teóricos políticos, ya que las actividades política, educativa y académica difieren en virtud del funcionamiento de cada uno de los sistemas en los que se enmarcan, tal y como pone de manifiesto Durkheim (1994).

La tercera aproximación sería la del concepto, que ocupa una posición clave en el tipo de análisis del discurso empleado en esta tesis doctoral. Desarrollamos a continuación el modo particular en el que nos hemos servido de esta perspectiva (López-Meseguer y Martínez Rivas, 2019)¹³. Para Freedén, pensar sobre la política es pensar en la forma en que se ordenan y priorizan los distintos argumentos y visiones sobre las colectividades; o, lo que es lo mismo: a juicio de este autor, pensar sobre la política es pensar sobre las distintas ideologías (Freedén, 2008; en Martínez Rivas y Lanzas, 2020: 48). En ese sentido, el fundamento de nuestra tesis es que los discursos sobre la educación cívica son discursos ideológicos y, en cuanto tales, se

¹⁰ En la actualidad, existe un creciente cuerpo de estudios que, inspirándose en la teoría crítica, tratan de “desvelar” las lógicas hegemónicas que hay detrás de los currículos y leyes educativas y de los manuales didácticos, dedicando especial atención al caso de la educación cívica (Romero y Estellés, 2015).

¹¹ Como señala Palonen, los conceptos y las clasificaciones son siempre invenciones humanas y, como tales, siempre podrían ser de otra forma. Los conceptos no pueden extraerse de la naturaleza o ser juzgados simplemente por su correspondencia con la realidad. Las propias figuras de naturaleza y realidad son construcciones (2000:15).

¹² “Ver la política como una acción humana significa enfatizar su relación intrínseca con la contingencia, como el político siempre enfrenta un horizonte de posibilidades, sin saber con antelación cuáles podrán ser las consecuencias y resultados de sus actos, ya que siempre dependen de otros actores involucrados y sus movimientos” (Wiesner et al., 2017: 227; en Martínez Rivas y Lanzas, 2020: 48).

¹³ Una vez más, llamamos la atención sobre el hecho de que el modo particular en que el análisis morfológico de las ideologías ordena y prioriza la construcción de los tipos ideales de educación cívica ha sido expuesto en un trabajo previo titulado *Ideales de justicia en los discursos sobre la educación cívica: una aproximación desde la teoría política* (López-Meseguer y Martínez Rivas, 2019). De aquí en adelante reproducimos las partes de este trabajo que son comunes a esta tesis doctoral, con permiso del autor con quien comparto dicha investigación.

puede establecer su orden de prioridad en diversas colectividades sociales, ya que dichas colectividades priorizarían una serie de conceptos políticos sobre otros.

En cuanto a la noción de ideología empleada, coincidimos con Van Dijk en que las ideologías son principalmente representaciones de grupo socialmente compartidas (1999: 36). No obstante, son también mucho más que eso. Pese a la evidente connotación negativa que habitualmente lleva consigo el concepto, compartimos la consideración del autor de que las ideologías no son creencias de personas individuales, no son necesariamente negativas, no son algún tipo de “falsa conciencia”, no son necesariamente dominantes y no son iguales a cualquier creencia o sistema de creencias compartido (1999: 5). Las ideologías —y, en definitiva, el pensamiento político— son algo sumamente complejo, y conviene no caer en asunciones demasiado reduccionistas como las anteriores. De ahí que el análisis morfológico de las ideologías, en relación a los discursos sobre la educación cívica, ocupe un lugar destacado en el enfoque investigador de esta tesis y, en consecuencia, en los resultados de investigación que ofrece la misma.

Por un lado, la conexión entre los fines y las necesidades educativas se manifiesta en que la educación cívica es una relación social políticamente condicionante, en la medida en que extiende sus efectos sobre el medio social y político; y, a su vez, está políticamente condicionada en la medida en que una u otra concepción de la política establece la dirección de aquello que ha de ser promovido educativamente (Bárcena, 1998).

Por otro lado, esta tesis adopta la definición analítica de Freedon sobre las ideologías, entendidas como “configuraciones de significados despolemizados de conceptos políticos” que “se caracterizan por una morfología que dispone conceptos nucleares, adyacentes y periféricos” (1996: 76-77). En este sentido, el autor alude a que los conceptos nucleares serían aquellos que una ideología debe tener y que no podrían ser desplazados sin que la ideología dejara de ser lo que es. Los conceptos adyacentes serían los que rodean al núcleo de la ideología y, por tanto, determinan en qué sentido debe interpretarse el concepto nuclear. Se trata de categorías culturales e históricas necesarias para el mantenimiento de una determinada ideología y para la interpretación de su concepto nuclear. Finalmente, los conceptos periféricos concretan la reflexión ideológica situándose en un contexto muy determinado (Freedon, 2003). En definitiva, las ideologías son la forma en la que se expresa el pensamiento político, ordenando los conceptos de forma que estos se prioricen, adquieran importancia, se doten de contenido y se relacionen con otros conceptos políticos. De esta

forma, las ideologías son también un tipo de pensamiento político creativo que influye en la toma de decisiones y en la creación de marcos de pensamiento (Freeden, 2003: 126-128).

En consecuencia, pensar sobre la educación cívica —como todo pensamiento sobre lo colectivo— significa ordenar y priorizar los conceptos. Las distintas prácticas y opiniones acerca de la educación cívica —acerca de su necesidad, función y valores— responden a la priorización de determinados conceptos políticos y a su ordenación con otros; es decir, de cuál sea el valor o concepto que se priorice y esté en el núcleo ideológico, y de cuáles sean las categorías históricas y culturales —conceptos adyacentes— con las que interpretemos ese valor prioritario, se seguirán unas prácticas y opiniones concretas. El análisis de la morfología de esas ideologías, por lo tanto, permite investigar no solo su coherencia interna, sino también sus consecuencias, así como su habilidad para relacionarse con su entorno y para legitimar o deslegitimar otras ordenaciones conceptuales, y su habilidad para dar sentido a los discursos políticos (Freeden 2008).

Con todo, una de las hipótesis más importantes de este trabajo es la de que en el debate sobre la educación cívica habría que identificar un núcleo referido a la educación, que cobraría sentido con unos conceptos adyacentes sobre la ciudadanía. En ese sentido, como se verá, el núcleo de los discursos sobre la educación cívica lo conformarán las diferentes concepciones sobre la relación entre educación y política, es decir, las diversas posiciones que se establecen con respecto a la función social de la educación cívica, la forma en la que se adapta al crecimiento de los sujetos de la educación, a las necesidades a las que responde y a la dirección que habría de tener. Los conceptos adyacentes, los que dotan de sentido al núcleo, tendrán que ver con la ciudadanía, con las distintas visiones de vida buena y de justicia que se agrupan en torno al núcleo, alrededor de las diferentes concepciones sobre la tarea de la educación respecto a la política. Por último, los conceptos periféricos, en la medida en que concretan la ideología en un contexto determinado, quedan fuera de la construcción del tipo ideal, siendo en realidad el objeto de análisis del concepto-tipo ya construido.

A continuación, la **Tabla I** permite visualizar el proceder metodológico de este trabajo:

Tabla I.
Tipos ideales y análisis morfológico

MORFOLOGÍA	CONTENIDO DE LOS DISCURSOS
Núcleo	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Necesidad</i>: ideas sobre la necesidad de educación cívica. ○ <i>Crecimiento</i>: capacidad política y derecho de educación cívica. ○ <i>Función social</i>: lugar de la educación cívica en el sistema político.
Adyacente	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Ideales de ciudadanía</i>: discursos sobre los fines hacia la que se ha de orientar la educación cívica.
Periférico	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Contextos determinados</i>: prácticas, programas, leyes o discursos sobre educación cívica susceptibles de análisis.

Fuente: elaboración propia.

El resultado de tal procedimiento metodológico —que se expone de manera detallada en el capítulo segundo— es la existencia de dos tipos ideales de educación cívica (educación de la ciudadanía y educación para la ciudadanía): ambos se diferencian en su parte nuclear por las diversas concepciones a propósito de la necesidad de la educación cívica, la concepción del crecimiento humano y la función social que se le asigna. La parte adyacente de los discursos sobre la educación cívica, por su parte, se nutriría de los fines que han de orientar tal tipo de educación, siendo este otro criterio de distinción —aunque más sutil— entre los tipos.

Por otro lado, tal y como señalábamos anteriormente, los conceptos periféricos son los que concretan los discursos en contextos específicos. En ese sentido, nuestro trabajo no se ha limitado a la construcción teórica de los tipos, sino que ha buscado corroborar su validez en un contexto determinado: la institución escolar. Así pues, esta síntesis metodológica entre la construcción de tipos ideales y el análisis morfológico de las ideologías abre nuevos caminos para la investigación teórica y empírica, ya que facilita un marco analítico aplicable en otros contextos (currículos y programas educativos, programas electorales, artículos de prensa, etc). Y, por otro lado, este marco analítico como recurso metodológico puede inspirar a otros investigadores interesados en la construcción de conceptos-tipo con los que llevar a cabo diferentes tipos de análisis del discurso.

El análisis conceptual y la elaboración de proposiciones científicas

En el año 2006, el Parlamento y el Consejo de la Unión Europea elaboraron una recomendación identificando ocho competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. En ese documento se aludía a las competencias cívicas y sociales —entendidas como ámbitos separados— que debían ser promovidas por parte de los sistemas educativos para el desarrollo personal, la empleabilidad y la existencia de una ciudadanía activa y cohesionada en el seno de las comunidades políticas (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006: 6). En mayo de 2018, el Consejo actualizó el contenido de esas competencias con el fin de adaptarlas al momento de cambio acelerado del escenario europeo. Esta nueva recomendación engloba la competencia social y cívica dentro del concepto más general de competencia ciudadana (*citizenship competence*) e incluye ligeras modificaciones en cuanto a su definición (Consejo de la Unión Europea, 2018: 10). Desde el punto de vista académico, y a pesar de sus intentos de definición y operacionalización —discutidas en el capítulo 5—, todavía persisten numerosos errores en cuanto a su uso por parte de los investigadores sociales.

Por otro lado, tal y como se menciona en la introducción, tanto la práctica educativa como la política y la opinión pública manifiestan hoy un creciente interés por la educación cívica. Un interés que, aun así, no ha fomentado lo suficiente el debate académico sobre la noción de educación cívica, por lo que no es de extrañar que todavía persistan numerosos interrogantes acerca de dicho concepto. Veamos un ejemplo: ¿es la educación cívica únicamente referible al ámbito educativo? Si contestásemos afirmativamente guiándonos por el uso que se hace del concepto en el lenguaje cotidiano, se plantearía otra pregunta más: ¿bajo qué condiciones y en referencia a qué podemos decir que algo puede ser llamado educación cívica en la práctica educativa? En el caso de una respuesta negativa, nos veríamos obligados a tratar de delimitar un ámbito de referencia para nuestra definición. Y, aunque lográramos dar respuesta a estas cuestiones, todavía tendríamos que hacer frente a la pregunta más difícil de responder: ¿en qué se asemejan y diferencian los conceptos educación cívica y socialización política? Como es sabido, este último concepto cuenta con un extenso recorrido en la investigación sociológica y politológica (Wasburn y Adkins, 2017).

Desde el punto de vista de la investigación de las ciencias sociales, se podría decir que existe un consenso unánime sobre la necesidad de disponer de conceptos claros y precisos para su

uso investigador (Weber, 2014; Sartori, 1970; Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002; Collier et al., 2006; Collier y Gerring, 2009). Sin embargo, a pesar de la importancia que tienen los conceptos en la elaboración de proposiciones científicas, el análisis conceptual apenas ha recibido atención a lo largo de los años de expansión de las ciencias sociales, salvo honrosas excepciones (Goertz, 2006; Collier et al, 2006; Goertz, 2020)¹⁴. En palabras de Goertz, “la cantidad de atención dedicada al análisis conceptual es inversamente proporcional a la atención que recibe la medición cuantitativa” (2006: 2).

De ahí que dispongamos de tantos trabajos que, aun siguiendo una lógica metodológica impecable, ofrecen unos resultados que no parecen dar cuenta ajustada de la realidad y cuyas conclusiones llegan a ser paradójicas, cuando no contradictorias (Goertz, 2006; Collier et al., 2006; Goertz, 2020). Los motivos pueden ser varios: en ciertos casos no se ha llevado a cabo una adecuada depuración conceptual, en particular si los conceptos que se emplean son “esencialmente controvertidos” (Gallie, 1956); otras veces se produce una “extensión” del concepto, incluyendo en él casos o elementos que no deberían formar parte del mismo (Sartori, 1970). Puede ser también que la traducción de un concepto no resulte adecuada (Sartori, 1984), o bien que no se atiende a la esencia del concepto (Nussbaum, 1992); o que no se considere adecuadamente la multidimensionalidad de los conceptos, haciendo explícita la relación que existe entre las diferentes dimensiones (Goertz, 2006).

Por todo lo expuesto, en esta tesis doctoral se lleva a cabo un análisis conceptual de los conceptos de educación cívica y de competencia cívica o ciudadana en virtud de (i) su carácter controvertido y normativo, (ii) los peligros de la extensión conceptual, (iii) sus posibilidades de traducción, (iv) la determinación de sus dimensiones constitutivas, (v) el carácter multidimensional de ambos conceptos, y (vi) la posibilidad de elaborar proposiciones científicas a partir de los mismos.

Lo primero que cabría señalar es que la delimitación conceptual realizada no posee un interés meramente académico. Se ha tratado, por tanto, de elaborar categorías conceptuales con las que mirar la realidad de la educación cívica (Weber, 2014), aunque dichas categorías no se correspondan necesariamente y en su totalidad con el uso cotidiano de los términos (Gallie, 1956; Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002). Eso no quiere decir —como ya hemos apuntado antes— que no exista ni deba existir una cierta homología y continuidad entre los conceptos teóricos y el modo en que son empleados habitualmente (Pérez Díaz, 1980). Así

¹⁴ Entre las excepciones más notables podríamos señalar como referentes a Walter Brice Gallie y Giovanni Sartori; y, en la actualidad, a David Collier y Gary Goertz.

se pone de manifiesto en el capítulo 3, estableciendo la validez de los tipos ideales construidos sobre la realidad de la educación cívica en la institución escolar; en el capítulo 4, donde empleamos el concepto de competencia cívica o ciudadana para la elaboración de proposiciones científicas; y en los capítulos 6 a 8, en los que tratamos de observar la realidad de la educación cívica (los modos en que se practica) en la institución escolar. Vemos, pues, cómo la noción de teoría que se emplea en esta tesis doctoral, tanto desde el punto de vista de la teoría política (parte primera) como de la teoría social (parte segunda), es eminente empírica. En ese sentido, entendemos por teoría —con Pérez Díaz— “el conjunto ordenado de proposiciones científicas que describen, clasifican y, sobre todo, explican causalmente un conjunto de observaciones empíricas —que, a su vez, corresponden a fenómenos en alguna medida externos e independientes a tales observaciones” (1980:13).

En segundo lugar, compartimos la consideración de que, cuando se trabaja con conceptos esencialmente controvertidos, es aconsejable el empleo de una definición propia de los mismos (Collier et al, 2006: 212); de lo contrario no es difícil caer en el problema de la extensión conceptual (Sartori, 1970), incluyendo en los análisis elementos que exceden el objeto y que, en consecuencia, distorsionan la interpretación de los resultados. De ahí que hayamos definido la competencia cívica o ciudadana como “el nivel alcanzado y el nivel deseado de conocimientos, sentimientos, actitudes y acciones relativos al ejercicio de la ciudadanía de un individuo en sociedad, tras uno o varios procesos de educación formal, informal o no formal”. Esta definición, que se desarrolla en el capítulo mencionado, contiene de manera implícita la definición de educación cívica con la que operamos en el capítulo 6, entendiendo por tal “los procesos de educación formal, informal y no formal que buscan desarrollar en los individuos conocimientos, sentimientos, actitudes y acciones relativos al ejercicio de la ciudadanía”.

El desarrollo de estas definiciones, que se lleva a cabo en los capítulos correspondientes, junto con la operacionalización efectuada para su uso investigador, es precisamente lo que hace posible acotar el objeto de estudio, permitiendo diferenciar esos conceptos de otros (como la competencia social y la socialización política) y, al mismo tiempo, establecer la relación entre estos últimos y los que hemos propuesto para llevar a cabo los análisis.

El tercer aspecto en el que se detiene nuestro análisis conceptual concierne a la determinación de los elementos que lo componen. Como señala Goertz, la mayor parte de los conceptos empleados científicamente son multidimensionales y operan en contextos multinivel (2006). Ese es el motivo de que existan diversos tipos de aproximaciones a la hora de llevar a cabo

este nivel de análisis conceptual. Por un lado, desde el punto de vista teórico, los procedimientos más conocidos son los de la condición necesaria y suficiente (*necessary and sufficient condition*; Sartori, 1970), o los del parecido familiar (*family resemblance approach*; Collier y Mahon, 1993). Por otro lado, desde formulaciones estadísticas, la determinación de los elementos puede hacerse -y así se hace- a partir de correlaciones; o, si se busca una mayor exigencia, mediante análisis factoriales (Blalock, 1982; 1989). En continuidad con Sen (1985) y con Nussbaum (1992), Goertz propone una visión ontológica —no causal— de los elementos que componen un concepto (2006:15). Siguiendo estas últimas consideraciones, la competencia cívica o ciudadana, por tanto, no sería tan solo el efecto causal de la educación cívica, sino parte de lo que la educación cívica es. La capacidad de determinar el grado de competencia cívica o ciudadana, además de ser un síntoma de la eficacia de la educación cívica, forma parte constitutiva de la misma. De acuerdo con esta lógica, en el capítulo 4 se hace referencia a los elementos constitutivos del concepto de competencia cívica o ciudadana, mientras que en la introducción a la parte tercera se distingue entre una educación cívica escolar formal, informal y no formal dirigida a la promoción de dicha competencia, cuyos elementos aparecen descritos en los capítulos 6 a 8.

Una última cuestión importante a la hora de trabajar con conceptos políticos controvertidos es la de no desdeñar las implicaciones normativas que normalmente incorporan (Collier et al, 2006: 213). Por eso la elaboración de los tipos ideales de educación cívica mediante el análisis morfológico de las ideologías nos ha servido para evidenciar que los discursos referidos a la educación cívica se organizan a partir de una serie de conceptos normativos que dotan de sentido a los argumentos a favor y en contra de la necesidad de educación cívica, y que, al mismo tiempo, orientan los fines políticos a los que ésta habría de dirigirse. De igual manera, en la medida en que el significado de la competencia cívica o ciudadana se halla condicionado por el modo en que concebimos los fines de la educación cívica, entendemos que cualquier definición de este concepto incorporará de una forma u otra los aspectos ideológicos que se le atribuyen. Con todo, asumimos que las definiciones propuestas en este trabajo son controvertidas y, en esencia, tentativas y contestables.

La investigación cualitativa y la muestra del estudio

En lo relativo al enfoque cualitativo, dentro de este amplio campo de investigación se suele hablar de la existencia de tres tradiciones o posiciones teóricas (Flick, 2004)¹⁵: la centrada en el estudio de los significados subjetivos (también llamados enfoques individualistas); la que presta atención a la creación de realidades sociales (que algunos llaman etnometodología); y la que se fija en el marco cultural de la realidad social (los enfoques estructuralistas). Mientras que los autores insertos en la primera de las tradiciones tratan de estudiar los significados subjetivos que los sujetos atribuyen a sus actividades y a sus ambientes (Blumer, 1969; Denzin, 1989), los etnometodólogos indagan de manera particular en los procesos a partir de los cuales las personas producen la realidad por medio de la interacción social (Garfinkel, 1967). Por su parte, los enfoques estructuralistas parten de la premisa de que los sistemas culturales de significado enmarcan de alguna forma la percepción y creación de significados, y eso es precisamente lo que tratan de evidenciar a través de las distintas formas de estudio que podríamos situar en esta tradición (D'Andrade, 1987; Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002).

No obstante, si existe una disciplina capaz de superar los límites entre diferentes aproximaciones de investigación, es precisamente la investigación cualitativa. Anteriormente decíamos que, en un sentido weberiano, la comprensión (*verstehen*) de los fenómenos sociales y culturales requiere captar su individualidad (Abellán, 2014); y captar la individualidad requeriría atender al significado subjetivo atribuido por los sujetos a las acciones. Efectivamente, el estudio cualitativo llevado a cabo se apoya en gran medida en las concepciones¹⁶ sobre la educación cívica de profesores y directores de escuela y, por tanto, el enfoque de la tesis doctoral se inscribe de manera prioritaria en esta tradición de investigación, sin excluir otros enfoques.

¹⁵ En cuanto a las tradiciones o posicionamientos teóricos frente a la investigación cualitativa, hemos seguido —entre otros posibles— el marco metodológico propuesto por Flick (Sandín, 2003; Bautista, 2011).

¹⁶ La concepción es un sistema organizado de creencias, originadas en las experiencias del individuo y desarrolladas a través de las interacciones en las que participa (Remesal, 2015; en Murillo, Hidalgo y Flores, 2016). Las concepciones docentes se entienden como un marco de creencias a través del cual los docentes interpretan e interactúan día a día en el aula (Pratt, 1992; Thomson, 1992), siendo un factor decisivo que determina el proceso de enseñanza-aprendizaje (Griffiths, Gore, y Ladwig, 2006). Para Prieto y Contreras, sin embargo, los profesores no construyen sus creencias de manera intencionada y consciente, sino que éstas son internalizadas inconscientemente a través de estructuras cognitivas y emocionales fruto, a su vez, de una gran diversidad de experiencias personales y escolares (Prieto y Contreras, 2008; en Murillo, Hidalgo y Flores, 2016).

Anteriormente afirmábamos, en referencia a Palonen (2000), que el análisis no puede cerrarse sobre el discurso mismo: eso significaría perder de vista el hecho de que la educación cívica, además de discurso, es una actividad que adopta distintas formas (es una relación social polimórfica). Esa actividad, además, ha de ser circunscrita y enmarcada en el tipo de función social que desempeña en el marco del orden social (Durkheim, 1994). De ahí que hayamos podido diferenciar dentro de las funciones propias del sistema educativo diversas formas de educación cívica escolar, que se corresponderían en realidad con las diversas funciones (reglada, no reglada e informal) que se asigna a este tipo de educación en el conjunto del sistema, y que nos ha servido para estructurar los análisis cualitativos llevados a cabo en los capítulos 6 a 8.

La perspectiva estructuralista, pese a no haberse conducido por una orientación crítica (Van Dijk, 2009), también ha sido incorporada a los análisis llevados a cabo, tratando de hacer visibles aquellas realidades profundas que, formando parte de la educación cívica, condicionan o guían la acción de los agentes que participan de ella. Ejemplo de ello es la consideración generalizada de la asignatura de “Valores Éticos” como una “Asignatura María” que —como se verá en el capítulo 6— dificultaría la posibilidad de ofrecer aprendizajes significativos sobre la materia. Por otro lado, se ha mostrado cómo la necesidad de educación cívica se orienta de diferente manera en función de los recursos económicos y sociales de una determinada localidad, siendo este un elemento claramente diferenciador y, por tanto, reflejo de la reproducción de las desigualdades previamente existentes mediante la educación cívica.

Tomando en consideración los elementos anteriores, nuestro enfoque de investigación cualitativo, si bien prioriza el individualismo metodológico en un sentido weberiano —y, por tanto, da prioridad a los significados subjetivos de los agentes como elementos explicativos de la acción—, no pierde de vista el modo en que la realidad es producida (los hechos sociales organizados funcionalmente), ni las estructuras latentes de significado que orientan las acciones individuales, aunque no desde una perspectiva crítica sino más bien propositiva.

Estas reflexiones epistemológicas tienen también su concreción en el modo de proceder analítico. En este campo, a su vez, se suele hablar de dos tipos de aproximaciones aparentemente contradictorias (Flick, 2004): el enfoque deductivo y el enfoque inductivo. El primer enfoque, que seguiría una lógica positiva, trata la investigación como un proceso lineal: construcción del modelo, hipótesis, teoría y resultados. El segundo, habitualmente conocido como teoría fundamentada, da preferencia a los datos y al trabajo de campo y, por

lo tanto, los supuestos teóricos se descubren y formulan al realizar los análisis. De hecho, los principales *softwares* de análisis cualitativo existentes se diferencian entre sí por su cercanía a una u otra perspectiva analítica¹⁷. En nuestro caso hemos tratado de combinar estrategias deductivas e inductivas de análisis¹⁸.

Así pues, las entrevistas se diseñaron a partir de unas categorías previas de investigación que fijaban los principales objetivos del estudio. Estas categorías se han complementado con la emergencia de subcategorías específicas a partir de las respuestas de los entrevistados. En relación a esto último, la estrategia inductiva de análisis es más evidente en la parte tercera de la tesis, donde se ha tratado de fundamentar una teoría de la educación cívica escolar a partir de los análisis llevados a cabo. En cuanto al proceder deductivo, éste es más evidente en la parte primera, donde las categorías han sido construidas teóricamente (los tipos ideales) y el análisis nos ha servido para corroborar su mayor o menor validez en un contexto determinado.

Respecto de las técnicas de investigación empleadas, para esta tesis se han conducido un total de 28 entrevistas¹⁹ realizadas a profesores y directores —y transcritas posteriormente— en las que se preguntaban cuestiones generales sobre su percepción acerca de la educación cívica. Dichas entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre 1 hora y una hora y media. Los análisis se han llevado a cabo con ATLAS. Ti v7. El formato de la entrevista fue en todos los casos estructurada (Gubrium y Holstein, 2002), aunque la propia dinámica de la entrevista permitió enfatizar aquellos aspectos que fueran de mayor importancia para los entrevistados. En los anexos 1 y 2 se han incluido los guiones de las entrevistas a directores y profesores. Junto a ello, esta tesis contiene algunos extractos de observaciones de aula llevadas a cabo, así como algunos grupos de discusión con estudiantes. Este último aspecto, no obstante, apenas aparece reflejado en los resultados que ofrece esta tesis.

¹⁷ La funcionalidad de ATLAS Ti se ajusta más a una lógica de investigación inductiva (teoría fundamentada), mientras que MAXQDA resulta más útil para un tipo de investigación que parta de una lógica deductiva a partir de determinados supuestos. Eso no quiere decir que no pueda utilizarse cualquiera de los *softwares* de análisis mencionados para cada uno de los enfoques.

¹⁸ Este proceder es denominado por algunos autores “estrategia de abducción” (Psillos, 2009).

¹⁹ El trabajo de campo para las primeras entrevistas en centros públicos se programó entre los días 8 y 23 de octubre de 2019. Por su parte, el trabajo de campo en los centros concertados y privados se llevó a cabo entre los meses de enero y febrero de 2020. Se aprovechó la visita al centro para concertar las entrevistas con los directores y con los profesores y, en los casos de los centros de titularidad pública, para realizar los grupos de discusión con alumnos. Las entrevistas y los grupos de discusión se grabaron para su posterior transcripción y análisis.

En cuanto a la muestra cualitativa, ésta se obtuvo a partir del universo de centros participantes en el proyecto ACT²⁰. El objetivo de este proyecto, a cargo de la Comisión Europea, era el de llevar a cabo una investigación experimental —la mayor realizada hasta la fecha en el ámbito educativo europeo con participaciones ministeriales— en cuatro países (Francia, Grecia, España y Reino Unido) para comprobar la eficacia del aprendizaje por proyectos en el desarrollo de las competencias sociales y cívicas (López-Meseguer, 2021; Fundación Europea Sociedad y Educación, 2021)²¹. El procedimiento de reclutamiento en este tipo de estudios suele venir predeterminado por una serie de premisas metodológicas dirigidas a disponer de dos muestras aleatorizadas de centros (Shadish, Cook y Campbell, 2002; Imbens y Rubin, 2015).

En el marco del proyecto ejecutado en España, este procedimiento se desarrolló de la siguiente manera: se obtuvieron los cuestionarios administrativos cumplimentados por los directores participantes en el proyecto. Al llegar a un número de 103 centros, se cerró la convocatoria y se procedió a aleatorizar el universo de centros en dos grupos: el grupo tratado, que sería objeto de implementación del proyecto durante el primer año, y el de control, que serviría de contrafáctico hasta su implementación en el segundo año.

La muestra cualitativa, por su parte, se obtuvo del grupo de centros tratados, siguiendo una lógica de muestreo estructural a priori (Flick, 2004). El criterio utilizado fue el de la máxima heterogeneidad con el objetivo de poder identificar los rasgos comunes y las diferencias entre casos específicos. El procedimiento se llevó a cabo de la siguiente manera: de los datos recabados en los cuestionarios obtuvimos los cuartiles de aquellas variables que pudieran resultar más significativas con respecto a la implementación y resultados del proyecto (renta per cápita del municipio, nivel socioeconómico autopercebido, porcentaje de inmigración del alumnado, tamaño del centro, rural/urbano²² y si la realización del proyecto tuvo lugar en la hora de tutoría o en la asignatura de valores éticos). A partir de dichas variables fuimos seleccionando centros individualmente hasta obtener una muestra de centros públicos

²⁰ *ACTive citizenship projects to enhance pupils' social and civic competences / ACT*. Promovido por la Comisión Europea (582958-EPP-1-2016-2-FR-EPPKA3-PI-POLICY).

²¹ En una publicación reciente se exponen los aspectos más singulares del proyecto, así como los principales hallazgos (cuantitativos y cualitativos) del mismo. Disponible en <http://www.sociedadeducacion.org/blog/es-el-aprendizaje-por-proyectos-una-metodologia-eficaz-para-el-desarrollo-de-competencias-ciudadanas/>

²² Para operacionalizar esta variable, hemos considerado centro rural aquel que estuviera situado en un municipio con menos de 10.000 habitantes, haciendo coincidir esta cifra con el cuarto percentil de la variable sobre el número de habitantes del municipio extraída a partir del cuestionario administrativo que completaron los centros.

españoles lo suficientemente heterogénea capaz de dar cuenta de las principales diferencias observables en el sistema educativo.

En el caso de España, el proyecto ACT estaba dirigido únicamente a centros de titularidad pública. La exclusión de centros privados y concertados, si bien encuentra su justificación en la metodología experimental del proyecto, arrastraba un problema muestral con respecto a su capacidad de representar la realidad de la educación cívica en la institución escolar española²³. De ahí que se tomara la decisión de ampliar la muestra. El procedimiento de selección de los nuevos centros fue el siguiente: se inició el contacto con centros privados y concertados de características heterogéneas, se les informó del estudio y se les invitó a participar, para lo que tenían que contestar un pequeño cuestionario con las variables de interés mencionadas anteriormente. Mediante este procedimiento se pudo asegurar la máxima heterogeneidad con respecto a las variables mencionadas en la muestra de centros públicos, así como otras de interés en el caso de la concertada y privada (por ejemplo, la religiosidad del centro). La selección final de centros puede verse resumida en la **Tabla II**.

Tabla II.
Muestra de centros

N.º Centro	Renta Per Cápita	Nivel socioeconómico	% inmigración	Tamaño centro	Tamaño población	Tipo de centro	Reli
1	4	2	2	4	4	PUB	NO
2	3	3	4	3	4	PUB	NO
3	1	3	2	3	1	PUB	NO
4	2	3	4	1	1	PUB	NO
5	4	3	3	4	4	PUB	NO
6	4	3	3	3	4	PUB	NO
7	3	3	3	2	2	PUB	NO
8	3	3	2	2	3	PUB	NO
9	1	3	3	3	2	PUB	NO
10	4	2	2	3	3	PUB	NO
11	4	2	2	4	4	CON	SI
12	4	2	3	3	4	CON	SI
13	4	4	1	4	4	PRI	NO
14	4	4	1	4	4	PRI	SI

Fuente: elaboración propia.

Los números que muestran la tabla indican el cuartil (1-4) de cada una de las variables seleccionadas para la configuración de la muestra.

²³ Téngase en cuenta que el 39,2% del alumnado en España está matriculado en escuelas concertadas y privadas, según los datos del Ministerio para el curso 2020/2021. Además, muchos de los centros privados y concertados tienen una impronta cívica y religiosa definida, lo que resulta crucial para los objetivos del estudio.

De este modo, si bien no se dispone de una muestra estadísticamente representativa en términos cuantitativos de la población española objeto de estudio —algo impensable en el caso de la investigación cualitativa—, hemos alcanzado una muestra tipológicamente representativa de la realidad de la escuela española (Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviére Gómez, 2010), tal y como evidencia la tabla anterior.

Por último, en cuanto a las características de profesores y directores, éstas también presentan una alta heterogeneidad en términos que han resultado determinantes para poder llevar a cabo algunos tipos de análisis: edad, sexo, formación, años como profesor/a, años como director/a. En la **Tabla III** (directores) y en la **Tabla IV** (profesores) pueden verse resumidas las principales características de los entrevistados.

Tabla III.
Características personales directores

ID	Edad	Experiencia	Formación	Asignatura ²⁴	Género
D1	57	4	Filología	Lengua	M
D2	64	25	Química	Física	F
D3	53	5	Sociología	Ed. Física	F
D4	38	2	Química	Física y Química	F
D5	51	12	Geografía e Historia	Hª del Arte	F
D6	56	12	Derecho y Filosofía	Filosofía	F
D7	59	3	Filología	Latín	F
D8	51	6	Matemáticas	Matemáticas	M
D9	60	20	Biología	Biología	F
D10	64	3	Bilología	Biología	F
D11	54	7	Pedagogía	Valores Éticos	M
D12	52	2	Filosofía	Filosofía	M
D13	52	8	Pedagogía	Psicología	F
D14	46	1	Ingeniería Caminos	No imparte	M

Fuente: elaboración propia.

²⁴ En este apartado se indica si el director o directora imparte alguna asignatura en el momento de la realización de la entrevista.

Tabla IV
Características personales profesores

ID	Edad	Experiencia	Formación	Asignatura ²⁵	Género
P1	49	18	Geografía e Historia	Valores Éticos	M
P2	55	24	Filosofía	Valores Éticos	F
P3	37	13	Filosofía	Valores Éticos	M
P4	61	34	Filosofía	Valores Éticos	M
P5	47	22	Filosofía	Valores Éticos	F
P6	45	18	Música	Valores Éticos	F
P7	56	32	Filosofía	Valores Éticos	F
P8	44	19	Filología Inglesa	Valores Éticos	F
P9	34	10	Filología Inglesa	Tutoría	M
P10	57	31	Filosofía	Valores Éticos	M
P11	51	12	Pedagogía	Valores Éticos	F
P12	54	30	Filosofía	Valores Éticos	M
P13	37	7	Trabajo Social	Valores Éticos	F
P14	39	13	Filosofía	No oferta	M

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Las páginas anteriores han permitido constatar el intento de construir un marco metodológico que permita fundamentar una investigación interdisciplinar sobre la educación cívica y sea capaz de superar las barreras disciplinares y de realizar proposiciones científicas sobre el objeto de investigación, con independencia de las áreas de conocimiento específicas que han abordado la temática. Conviene mencionar que dicho intento responde, por un lado, a la consideración de que la reflexión epistemológica y metodológica debería ser el pilar de cualquier investigación doctoral en el ámbito de las ciencias sociales; y, por otro, a que la mencionada interdisciplinariedad del objeto de investigación obligaba en cierta medida a tratar de hacer compatibles múltiples enfoques sobre el tema.

Así pues, convencido de la importancia de la primera de las razones, los planteamientos epistemológicos y metodológicos que se presentan aspiran a contribuir a los necesarios debates académicos sobre métodos de investigación en el terreno de las ciencias sociales, entendidas éstas en sentido amplio, para su necesaria adaptación y renovación continuas, así

²⁵ En este apartado se indica si el programa ACT fue implementado en la asignatura de Valores Éticos o en la tutoría. En el caso de los centros privados y concertados (P11 a P14), se indica si en el actualidad dan clase de Valores Éticos o no, dado que cabe la posibilidad de que el centro educativo no imparta la materia.

como para favorecer la aparición de nuevas corrientes. En particular, las principales aportaciones que realiza esta tesis doctoral podrían resumirse en las siguientes:

1. La conceptualización de la educación cívica como relación social, en un sentido weberiano, nos ha permitido construir un marco teórico capaz de romper las barreras disciplinares que a menudo enfrentan a las diversas aproximaciones sobre la educación cívica. Así pues, una educación cívica concebida como una relación social polimórfica (que adopta diversas formas), polisémica (que articula diversos fines) y politécnica (que se sirve de diversas técnicas de enseñanza aprendizaje) nos permite integrar los enfoques sociológicos, politológicos y educativos en un marco de análisis común.
2. Esta tesis se ha aproximado al objeto de investigación sin la pretensión de limitarlo, a pesar de los posibles riesgos que conlleva dicho enfoque. Es cierto que la adopción de una perspectiva interdisciplinar como la que se ofrece puede hacer perder profundidad al estudio: un riesgo que disminuiría si se adoptase un enfoque más de tipo disciplinar o particularista. Esto ha obligado —tal y como se irá evidenciando en diversos momentos de la tesis— a prescindir de determinados tipos de análisis, o incluso a optar por no abordar diversos aspectos referidos a la educación cívica. No obstante, la decisión de adoptar una perspectiva de análisis más general puede contribuir decisivamente a un mayor entendimiento científico sobre la materia en el futuro, ya sea mediante ulteriores desarrollos de esta tesis, ya sea mediante otros trabajos que desarrollen algunos de los elementos que se proponen, pero no se llegan a abordar.
3. Mediante la construcción de tipos ideales de educación cívica, más que una ordenación teórica se ha pretendido elaborar conceptos-tipo con los que mirar la realidad. En este sentido, hemos argumentado a favor de una noción de teoría eminentemente empírica. Y, para poner en práctica esa premisa, sirviéndonos de los conceptos de coherencia lógica y correspondencia causal, se ha dispuesto una metodología que nos permita analizar la validez de los tipos en realidades concretas, y hemos apuntado diversos tipos de análisis que pudieran desarrollar los que se presentan en esta tesis.
4. Haciendo uso del recurso del análisis morfológico de las ideologías, hemos podido establecer la hipótesis de que en los debates sobre la educación cívica habría que identificar un núcleo referido a la educación, que cobraría sentido con unos

conceptos adyacentes sobre la ciudadanía. La combinación del análisis morfológico de las ideologías con la construcción de tipos ideales, además, puede inspirar a otros investigadores interesados en la construcción de conceptos-tipo con los que llevar a cabo diferentes tipos de análisis del discurso desde aproximaciones teórico-empíricas. Y ello no sólo es resulta a los debates sobre la educación cívica, sino que dicho recurso metodológico podría ser trasladable a otros ámbitos.

5. En esta tesis hemos seguido la tradición del análisis conceptual de Sartori y sus continuadores, tratando de equilibrar la balanza entre el empleo de conceptos lo suficientemente consistentes teóricamente y los requerimientos de operacionalización que requiere, en este caso, el análisis cualitativo. Esta perspectiva analítica, poco frecuente en el escenario académico, puede contribuir a tender puentes entre aproximaciones teóricas y empíricas de investigación.
6. Finalmente, respecto a los análisis cualitativos, si bien este estudio refleja una mayor cercanía con el individualismo metodológico, eso no significa que no hayamos prestado atención al modo en que la educación cívica se produce funcionalmente y a cómo determinados elementos estructurales condicionan la acción de los agentes entrevistados. Todos esos elementos están integrados en nuestro estudio; en ese sentido, la aproximación cualitativa que ofrece es sensible a las diversas traiciones del pensamiento sociológico.

Con todo, la valoración de la mayor o menor adecuación del marco epistemológico y metodológico que se presenta habrá de hacerse a la luz de los resultados de investigación a los que se ha llegado mediante el conjunto de procedimientos de los que se sirve: reflexión de la que nos ocuparemos específicamente en cada capítulo y en las conclusiones finales.

PRIMERA PARTE
TEORÍA POLÍTICA DE
LA EDUCACIÓN CÍVICA

CAPÍTULO 1

DEBATES CLÁSICOS, MODERNOS Y CONTEMPORÁNEOS SOBRE LA EDUCACIÓN CÍVICA

La educación cívica, a partir de los distintos conceptos de los que se ha servido a lo largo de la historia, ha suscitado el interés -ya sea de forma directa o indirecta- de prácticamente todos los autores que hoy quedan enmarcados dentro de la teoría o filosofía política²⁶. Ese interés se ha ido concretando en ciertas preguntas fundamentales: ¿es la virtud enseñable? ¿quiénes han de tomar parte en la educación política? ¿hacia qué fines ha de orientarse este tipo de educación?

Las cuestiones mencionadas, obviamente, no han sido objeto de la misma atención: por lo general, unas han contado con mayor resonancia que otras en función del contexto histórico de referencia. La teoría política, como es sabido, se ha ocupado de manera prioritaria de la cuestión de qué es un buen ciudadano (Pykett, Saward, y Schaefer, 2010), hasta tal punto que la teoría de la ciudadanía se podría calificar de subdisciplina en el ámbito de la teoría política y, con carácter más general, de la filosofía moral (Pocock, 1995; Beiner, 1995; Cortina, 2000; Bellamy, 2015). No ocurre lo mismo con los dos primeros interrogantes, que han sido merecedores de menos atención pese a que, en realidad, constituyen la parte nuclear del concepto de educación cívica, tal y como trataremos de defender a lo largo de la tesis.

En las páginas siguientes, por lo tanto, intentaremos contextualizar —sin pretensión de historiar— la idea de educación cívica; o, lo que es lo mismo, ofrecer una panorámica de los principales debates que se han suscitado sobre este tema. En este sentido, conviene aclarar una vez más que nuestro objetivo consiste en introducir una serie de debates que nos ayuden a comprender de dónde venimos y en qué punto nos encontramos, dejando para otro momento la posibilidad de profundizar desde la teoría política historiográfica en dichos debates²⁷.

²⁶ Sobre la discusión a propósito de qué es y cuál ha de ser el objeto de la teoría política, véase Vallespín (2011).

²⁷ Si bien en el marco de esta investigación se han llevado a cabo indagaciones para poder esbozar una historia intelectual a propósito del debate sobre la necesidad de educación cívica desde las herramientas particulares que

Para poder realizar una síntesis no demasiado simplista y discriminar entre debates que se producen en distintos contextos y periodos históricos, nos hemos servido de los conceptos de educabilidad y educandidad (Barrio, 2004: 36)²⁸. Mientras que la educabilidad se refiere a la posibilidad de la educación cívica —esto es, si es educable y quién ha de tomar parte en esa educación—, la educandidad aludiría a la condición que hace necesaria dicha educación: es decir, en la medida en que exista una noción ideal de ciudadanía a la que aproximarse (condición), habrá de articularse una educación (cívica) dirigida a tal efecto. En virtud de esta distinción es posible advertir que la educabilidad sería una cuestión primordialmente educativa, mientras que la educandidad se circunscribiría al ámbito del razonamiento moral; si bien ambas cuestiones son, como se verá más adelante, difícilmente dissociables.

Otro elemento reseñable es que los debates a propósito de la educabilidad y la educandidad de la educación cívica no se producen de forma simultánea o de manera paralela. Cada uno de ellos sigue su propio recorrido histórico; de ahí que, con vistas a su exposición, nos centraremos solamente en los aspectos más importantes a partir de tres periodos históricos: la antigüedad clásica, la modernidad y los debates contemporáneos.

Los debates clásicos sobre la educación cívica

*Protágoras*²⁹ se inicia con la narración del encuentro de Sócrates y de su amigo Hipócrates con Protágoras, quien está de paso por la ciudad y del que Hipócrates desea recibir instrucción. A lo largo de ese encuentro, cuando Protágoras asegura al joven Hipócrates que “el día que te unas a mí volverás a casa mejorado, y al día siguiente exactamente lo mismo, y cada día irás constantemente avanzando para mejor”, Sócrates replica (Platón, 1998; *Protágoras*, 319a-b):

*- Este Hipócrates que se ha juntado con Protágoras, en el mismo día en que se fue con él ya regresó mejorado y cada día avanza más, pero, Protágoras, ¿en qué y sobre qué?
A lo que Protágoras contesta:*

ofrece la teoría política en su vertiente historicista (Skinner, 1969; Pocock, 1972) y especialmente genealógica (Rosanvallon, 2003), nos ocuparemos de esta cuestión en ulteriores desarrollos de esta tesis, ya que dicha cuestión se desvía del objeto de investigación, tal y como ha quedado definido en la introducción.

²⁸ Este autor emplea estos conceptos para pensar sobre la educación con carácter general desde un punto de vista antropológico, y no específicamente sobre la educación cívica desde el pensamiento político, como sí hace este trabajo.

²⁹ *Protágoras* es uno de los diálogos platónicos que ha llegado a nuestros días. En el centro de dicho diálogo, protagonizado por Sócrates y Protágoras (uno de los sofistas más reputados de su tiempo), se encuentran formulados los principales problemas teórico-políticos de la cuestión de la educación cívica.

-Mi enseñanza es la prudencia sobre los asuntos familiares: cómo podría administrar su propia casa de manera ejemplar, y sobre los asuntos políticos: cómo podría ser el más influyente de la ciudad tanto en palabra como en obra.

-A ver -dije yo-, si sigo tu discurso, me parece que estás hablando del arte político y prometes hacer buenos ciudadanos de los hombres.

-Sócrates, esa misma es, en efecto, la oferta que estoy realizando.

-Posees un precioso campo artístico -repliqué-, si es que lo posees. Mira, no voy a decir ante ti otra cosa distinta a la que pienso, ya que yo creía, Protágoras, que esto no era enseñable, pero, al afirmarlo tú, no sé cómo dudar de tus palabras.

No obstante, lejos de terminar el debate, tras un intercambio de argumentos sobre la posibilidad o imposibilidad de enseñar la virtud, Sócrates introduce otra cuestión fundamental que ha sido objeto de controversia a lo largo y ancho de la historia de las ideas; a saber: no es posible discutir sobre si la virtud es enseñable hasta no dilucidar primero qué es la virtud (Platón, 1998; Protágoras, 329d).

En efecto, decías que Zeus envió la justicia y la honestidad a los hombres, y repetidas veces en tus palabras se mencionaban la justicia, la sensatez, la piedad y todas estas cosas como si fueran en conjunto una cosa: la virtud. Así que explícame con detalle qué clase de unidad es la virtud, y si la justicia, la sensatez y la piedad son partes de ésta o si éstas que he nombrado son todas denominaciones de la misma única cosa. Esto es lo que aún me falta por saber.

Ya en este texto, por lo tanto, se encuentran presentes los dos problemas teóricos más importantes a la hora de reflexionar sobre la educación cívica: ¿se puede enseñar a ser buen ciudadano?; y ¿qué es ser un buen ciudadano? El primero de ellos, decíamos anteriormente, se encuadra dentro del ámbito de la educabilidad, mientras que el segundo lo hemos referido a la discusión sobre la educandidad.

Respecto de la primera de las cuestiones, es decir, si la educación cívica es enseñable, cabe apuntar que, tanto en este diálogo como a lo largo de los debates sucesivos, la respuesta ha sido en casi todos los casos afirmativa, aunque no sin matices (Oakeshott, 1982, Arendt, 1993). Así pues, la importancia de la cuestión desde el punto de vista histórico no reside tanto en si la ciudadanía es o no es enseñable, sino en quién ha de tomar parte en ese tipo de educación, lo cual depende a su vez de cómo se aprecie su necesidad, de la consideración sobre las distintas posibilidades del crecimiento humano (o capacidades cívicas), y del tipo de función social y el alcance que habría de desempeñar la educación cívica con respecto a

una determinada organización política. En otras palabras: nuestra tesis consiste en que los conceptos de necesidad (de educación cívica), la concepción sobre las capacidades (desarrollo de virtudes) y la función social asignada a ese tipo de educación sobre un colectivo son las variables con las que poder discriminar la idea de la educabilidad de la ciudadanía a lo largo de la historia.

Como es sabido, el concepto de ciudadano que nos ha legado Atenas ha pasado a la historia a partir de la concepción del hombre como animal político. Efectivamente, ser ciudadano ateniense³⁰ conllevaba una serie de obligaciones relativas a la participación en los asuntos públicos; y ello exigía, a su vez, un tipo de educación que habilitase a los individuos a tomar parte en dichos asuntos (educabilidad). En ese sentido, es Platón quien nos ofrece una respuesta más taxativa, ya que nutrió su concepción de la política a partir del remanente educativo: el Estado³¹ educa individuos con el fin de que éstos sirvan al mismo en aquello que mejor sean capaces: “Porque si se forja a tales hombres en el Estado, no es para permitir que cada uno se vuelva hacia donde le da la gana, sino para utilizarlos para la consolidación del Estado” (Platón, 2003; *La República*, Lib. VII, 519b-521b). Para Platón, el fundamento y la razón de ser de la educación es servir a los fines de la Polis. Ese servicio, sin embargo, ha de realizarse según la capacidad de cada cual, lo que daría lugar a su famosa refundación de la ciudad a partir de su división tripartita del alma.

Aristóteles, por su parte, está de acuerdo con Platón en considerar la educación como un elemento fundamental de la razón política: “Los legisladores hacen buenos a los ciudadanos con la costumbre. Ésta es la voluntad de todo legislador, y cuantos no lo hacen bien fracasan; y en esto reside la diferencia entre una buena y una mala constitución” (Aristóteles, 2001; *Ética a Nicómaco*, 1103b). Así pues, podríamos afirmar que en Atenas la educación es concebida mayoritariamente como un asunto concerniente al Estado (al gobierno de la Polis), al que debe servir³². Esto no quiere decir que no hubiera detractores de esta forma de

³⁰ Pese a la habitual mistificación de la noción de ciudadanía ateniense siempre es pertinente recordar —con Finley (1983)— que para ser considerado ciudadano ateniense era preciso ser varón, tener más de 20 años, haber nacido de padres atenienses, disponer de propiedad (acreditada normalmente por la posesión de esclavos) y contar con las armas y habilidades necesarias para la lucha.

³¹ La noción de Estado aquí empleada nada tiene que ver con la concepción moderna de Estado. Se refiere, por tanto, a la organización política de la Polis. Sobre esta cuestión, véase Abellán (2011).

³² Era tal la identificación entre los fines de la educación y la acción política que, como nos recuerda Josef Pieper (1998), los conceptos de escuela y de ocio, en el sentido aristotélico de participación en los asuntos públicos, eran indisolubles. El ocio, en griego *skhole* -de donde procede el término escuela-, designaba a aquella actividad que comportaba lo contrario a estar trabajando. Sin embargo, estar ocioso no significaba descansar del trabajo, tal y como lo entendemos hoy, sino que implicaba el ejercicio activo de la libertad (Pieper, 1998: 16).

concebir la necesidad de educación cívica, algo que se puede evidenciar no sólo a partir de los debates que nos han llegado, sino de la misma experiencia histórica³³.

Respecto de los fines que habrían de orientar tal tipo de educación (educandidad), Platón comparte con Sócrates la consideración de la virtud como conocimiento y, especialmente, referida a la facultad de discernimiento (Platón, 1998; *Protágoras*, 357d). Aristóteles, a diferencia de sus predecesores, no considera que la virtud sea tan solo conocimiento. Para el filósofo habría dos partes del alma que están afectadas por la educación: la racional y la irracional. Y ello daría lugar, a su vez, a dos estados del alma: el deseo y la inteligencia. Mientras que el razonamiento y la inteligencia brotan a medida que los niños crecen, la pasión y el deseo se hallan en ellos desde su nacimiento. De ahí que sea necesario “que la educación del cuerpo preceda a la de la mente y, en segundo lugar, que la formación del apetito precede a la de la inteligencia; pero la formación del apetito debe orientarse al intelecto, y la del cuerpo, a la del alma” (Aristóteles, 1999; *Política*, Lib. VII, cap. 13). La virtud, por tanto, acabaría por manifestarse a través de dos formas: mediante la instrucción o educación se fomentaría su vertiente intelectual, mientras que por la repetición de buenos hábitos se promovería su dimensión moral o ética. En resumidas cuentas: para Aristóteles la virtud sería una combinación de hábito e inteligencia, y todo ello deriva de su visión antropológica de la naturaleza humana, siendo esta naturaleza la finalidad a la que tal tipo de educación habría de aspirar.

En Roma, por su parte, se pasa de una concepción del ciudadano centrada en el ejercicio de las obligaciones políticas a una visión del mismo adscrita a su circunscripción a un cuerpo legal homogéneo (*homo legalis*). En ese sentido, el estatus de ciudadano romano no establecía ningún tipo de exigencia e implicación política, a diferencia de lo que ocurría en Grecia, por lo que se trataba de un vínculo para reclamar derechos antes que de una asociación que promoviera una serie de responsabilidades (Pocock, 1995; Cortina, 2000). Eso implicaba, como se verá más adelante, una visión de la educabilidad de la virtud más individualista. Prueba de ello es que en los territorios conquistados, en lugar de socializar en el *modus vivendi* propio de la ciudadanía romana, se permitió mantener las costumbres y formas de vida propias del lugar, incluido el ejercicio de la ciudadanía y participación en el gobierno, siempre y cuando no fueran contrarios al orden legal establecido (Bellamy, 2015).

³³ Epicuro, en tiempos de pérdida de soberanía en favor de Macedonia, argumentaba que la praxis política y, en consecuencia, la educación, debía servir al propósito de lograr la felicidad individual y no de servir al Estado (García Gual, 1981: 84). También podemos encontrar una aguda -y divertida- crítica a la concepción educativa de Sócrates en la comedia *Las nubes*, de Aristófanes, representada en tiempos de Platón.

Respecto de la educandidad, los debates sobre los fines de la educación cívica se plantean de forma algo diferente y bajo la influencia de la tradición epicúrea y estoica de pensamiento. El término *humanitas*, a diferencia de la *paideia* griega (en la cual, como decíamos, la educación está dirigida al cumplimiento de los fines de la Polis), entroniza al hombre virtuoso individualmente considerado (Capitán Díaz, 1991).

Para Cicerón, en el cumplimiento de los deberes estriba la honestidad de una vida, mientras que la deshonestidad es la medida de su inobservancia. Esos deberes se concretan en la adquisición y práctica de diversas virtudes individuales y colectivas (fortaleza, honestidad, rectitud, amistad, fraternidad) y la superación de las pasiones, con especial atención a la avaricia (Ibañez-Martín, 1991). La importancia de Cicerón en el entrelazamiento de la educación y la política se podría calificar de primer orden, ya que fue el precursor de algunas de las ideas que se desarrollarán en la modernidad. Las disciplinas humanas (*studia humanitatis*), que inspirarían a Maquiavelo, constituirían la preparación necesaria para todo aquel que quisiera consagrarse a la vida política. Estas disciplinas alimentaban los valores necesarios —a los que acabamos de referirnos— para servir a la República (Zamitiz Gamboa, 2014).

La diferencia entre Roma y Grecia estibaría, por lo tanto, en que para los primeros esta asociación entre educación y virtud se produciría de forma natural, dado que el hombre es un ser social; mientras que para los segundos dicha asociación derivaría de un buen uso de la libertad, para lo que sería necesaria el tipo de instrucción al que venimos haciendo referencia.

Ese entusiasmo por el hombre virtuoso fruto de la educación es perceptible también en Séneca, para quien la formación del espíritu libre se impone a todo criterio exterior y la identidad del hombre, conforme a la naturaleza, ha de ser el objetivo prioritario de toda tarea educativa (Gil Colomer, 1991a).

Durante la Antigüedad tardía (siglos IV-VIII) cabe destacar la influencia que supuso para el pensamiento político-educativo la cristianización de Europa (Le Goff, 2011). En este periodo destaca particularmente la figura de san Agustín, conocido como el profesor de la Edad Media. Para san Agustín, la virtud es, en sintonía con Platón, esencialmente conocimiento. Dicho conocimiento, sin embargo, no procede del exterior, sino del interior del hombre: “Una vez que los maestros han explicado las disciplinas que profesan enseñar, las leyes de la virtud y la sabiduría, entonces los discípulos juzgan por sí mismos si se han dicho cosas verdaderas, examinando con sus fuerzas aquella verdad interior” (san Agustín, 1947: 596). La verdad se inscribe en el corazón del hombre, ya que éste ha sido creado a imagen y

semejanza de Dios. Así pues, la educación política sería una especie de pedagogía de la virtud a partir de la interioridad del hombre en su relación con Dios (Gil Colomer, 1991b). En definitiva, se trataría de una cuestión de discernimiento teológico-político.

También circunscrito al periodo de la cristiandad, el pensamiento de santo Tomás de Aquino está estrechamente ligado al surgimiento y desarrollo de la Europa de las ciudades y de las universidades (Le Goff, 2011). En él podemos advertir influencias de Platón, Aristóteles y san Agustín. Con este último comparte la idea de que el conocimiento de la virtud no puede ser causado en el hombre más que por Dios; pero considera al mismo tiempo que en “la conducción y promoción de la prole al estado de perfección del hombre, que es el estado de virtud”, la educación y el maestro juegan un papel esencial (*Summa Theologica*. Suplemento III; en Henri Bouché Peris, 1991). En este sentido, “el hombre enseña prestando su ayuda, y Dios obrando interiormente, tal como el médico, al sanar, se llama ministro de la naturaleza” (Santo Tomás, 2007; *Suma contra los gentiles*, L. 2, Cap. 76). La finalidad de la virtud, de forma análoga a sus antecesores, continuaría siendo una cuestión esencial, metafísica. Por otro lado, respecto al contenido de la virtud, a santo Tomás debemos la conocida diferenciación entre las virtudes cardinales o de la vida moral (prudencia, justicia, fortaleza y templanza) y las virtudes teologales o de la vida espiritual (fe, esperanza y caridad).

En resumen, para los filósofos del mundo clásico y medieval la virtud política es una derivación o consecuencia —en el caso de los griegos— de la propia sociabilidad humana y —en el caso de los romanos— del orden moral natural. Durante la cristiandad, esa unificación de la virtud se produce naturalmente en la figura de Cristo. La unicidad de la virtud, así como el fin al que se halla subordinada, derivaría en todos los casos anteriores de su condición metafísica y unitaria.

Los debates modernos sobre la educación cívica

Como señalábamos al principio, aunque los debates a propósito de la educabilidad y educandidad de la educación cívica no siguen un desarrollo histórico paralelo, ambos son indisociables el uno del otro, tal y como se refleja en el *Protágoras*. Esto se hace especialmente patente en la época moderna, en la que el cuestionamiento sobre los fines de la educación cívica sigue un desarrollo histórico particular caracterizado por una expansión del pensamiento político racionalista. Por otra parte, la problematización de la necesidad y de la función social de la educación cívica tiene que ver durante este periodo con los desarrollos del Estado moderno y las diversas formas institucionales que va adoptando.

Respecto de los fines, en la modernidad comienza a erosionarse esa unicidad de la virtud y el orden natural: la razón, en su proceso de emancipación de todo aquello que la aprisiona, busca nuevos fines a los que adherirse (Adorno, 1998). Si bien desde un punto de vista intelectual este tránsito se inicia con el paso de Grecia a Roma, y de Roma a la cristiandad, el autor que emprende definitivamente ese camino es Maquiavelo. Según la interpretación de Isaiah Berlin (1983), en Maquiavelo aparece formulada con claridad la contraposición de fines últimos que caracteriza al pluralismo político. Se trataría, a juicio de Berlín, de un protoliberal³⁴, ya que de sus observaciones se deriva la imposibilidad de ser a un tiempo príncipe y príncipe cristiano, a menos que en esa conjunción medie el artificio y la manipulación. Así pues, la determinación de la virtud no sería ya una cuestión propiamente metafísica, sino política; y la discusión sobre qué es un buen ciudadano ha formado parte del debate político e intelectual desde entonces.

Hobbes, sin embargo, percibe de modo negativo esta pluralidad de fines últimos en cuanto al ejercicio de la ciudadanía: a pesar de reconocer la existencia de un cierto “orden natural” en el ser humano, ve en el estado de naturaleza —en la cual cada uno persigue su propio interés— la guerra del todos contra todos (Hobbes, [1651] 2018). La solución al problema exigiría que los ciudadanos cedan parte de su libertad en favor de un soberano absoluto que mantenga el orden. En el propósito de hacer entender ese orden de cosas (que denomina principio de razonabilidad) la formación del ciudadano ocupa un lugar central en la teoría hobbesiana del Estado (Castaño, 2000).

El pensamiento ilustrado supuso un impulso definitivo en la consolidación de una concepción autónoma de la ciudadanía y, por extensión, de los fines de la educación cívica, cuya máxima expresión ha pasado a la historia de la mano de Kant: “*Sapere aude!* ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!” (2009: 249). Y esto, a su vez, tuvo su concreción histórica no solo en el pensamiento revolucionario, sino en la efectividad de la revolución misma³⁵.

La ilustración francesa, representada por Rousseau, ofreció al problema de la pluralidad de fines una respuesta que se asemeja más al ideal griego de ciudadanía: en su contrato social ([1762]2012), la libertad individual se cede en favor de una libertad colectiva ejercida comúnmente (*volonté générale*). Un buen ciudadano, por tanto, sería aquel que participa

³⁴ Esta tesis también la comparte Bellamy (2015:13), quien encuentra en Maquiavelo una noción de ciudadanía más próxima al ideal romano que al griego; y más próxima al ideal liberal que al republicano, en cuanto a los desarrollos teóricos de dichas concepciones.

³⁵ Como recuerda Habermas, “todavía una generación más tarde, en las del retrospectivo Hegel el asombro de los mismos filósofos sobre lo inaudito: que los hombres se habían ajustado a los pensamientos filosóficos y habían construido la realidad política según ellos” (Habermas, 1987; en Lorente, 2002).

activamente de la autoorganización colectiva³⁶. La ilustración inglesa o el liberalismo anglosajón, por su parte, dotaron de un mayor realismo al pensamiento político sobre la ciudadanía (Colomer, 2002): un buen ciudadano es aquel capaz de responsabilizarse de un ámbito de actuación y, con ello, contribuir al interés general³⁷.

En los siglos XIX y XX el desarrollo de una razón autónoma siguió su proceso emancipador, hasta el punto de que la emancipación misma pasó a constituir el ideal de ciudadanía en determinadas corrientes de pensamiento como el socialismo utópico, el marxismo o la socialdemocracia (Vallespín, 2002). La acción política se concibe entonces a partir de una autonomía relativa (por la existencia de ciertos constreñimientos materiales) y se asocia a “un proyecto teórico destinado a resaltar el halo emancipador experimentado por el progreso científico-industrial, que acabaría por superar el mundo de la necesidad y por introducir a la humanidad en el reino de la libertad” (2002: 12).

Sin embargo, ese proceso de desarrollo autónomo de la razón no fue, ni mucho menos, unidireccional: aparte de las variantes que acabamos de describir, el proyecto ilustrado contó con un importante número de pensadores que mostraron su desconfianza —cuando no directamente su rechazo— hacia dicho proyecto (Vallespín: 2012). Uno de los máximos representantes de esta manera de pensar fue Eric Voegelin. Si bien es cierto que Voegelin observa con pesimismo el proceso de modernización que abocaría a una “jaula de hierro”, como pensaba Weber, o a la más apocalíptica descripción de “la dialéctica de la ilustración”, en la que el hombre habría devenido directamente en una función del orden racional-técnico (Horkheimer y Adorno, 2001), no culpa de ello a los constreñimientos materiales, sino a un paulatino proceso de descomposición intelectual y moral. Para Voegelin el problema reside en que el hombre ha perdido toda capacidad para sentirse parte y verse reconocido como parte de una comunidad política³⁸ (Voegelin, 1968: 72). En consecuencia, buen ciudadano

³⁶ Como es sabido, en el *Emilio* (Rousseau, [1762] 2011) el autor expone la manera de alcanzar ese ideal de “buen ciudadano” a través de un programa educativo sistemático basado en las distintas etapas del crecimiento humano.

³⁷ “La imagen del individuo en el pensamiento británico liberal se distingue visiblemente tanto de la idea del súbdito devoto del absolutismo como del mito del ciudadano obediente a una voluntad general abstracta propio de la teoría francesa de la democracia, y se aproxima más a la del tendero —como sugirió autoirónicamente Adam Smith—, es decir, a una persona moralmente más o menos mediocre en tanto que motivada por la autopreferencia, pero intelectualmente capacitada, ya que se supone que es capaz de tratar sus intereses según un cálculo racional” (Colomer, 2002: 95).

³⁸ El cuerpo político tiene un logos inmanente, *intentio populi*, que es el centro mismo del cuerpo místico del reino. Sería el corazón “desde el que se transmiten a la cabeza y los miembros del cuerpo, cual riego sanguíneo vivificante, las decisiones políticas para el bienestar del pueblo” (...). “En esta fórmula la palabra pueblo no significa un grupo exterior de seres humanos, sino la substancia mística que irrumpe con el proceso de la articulación, y la palabra intención significa el deseo o el ansia de esta substancia por irrumpir y mantenerse en existencia articulada como una entidad que por medio de su articulación puede atender a su propio bienestar” (Voegelin, 1968: 72-73).

sería quien valora su pertenencia a un cuerpo colectivo político y contribuye a la construcción de la comunidad.

Hemos visto, por tanto, que del proyecto ilustrado emergen una serie de categorías fundamentales en cuanto a los fines que habrían de guiar la educación cívica, esto es, el ideal de buen ciudadano que debería perseguir este tipo de educación: la propuesta de fomentar una razón autónoma, la de promover la responsabilidad individual, la de guiar a los individuos en su camino de emancipación de ciertos constreñimientos sociales, y la de reconstruir la comunidad política educativamente. Y son precisamente estos conceptos (caídos en desuso por parte de los estudios disciplinares, como veremos más adelante) los que trataremos de revitalizar y actualizar en esta tesis doctoral.

Respecto de la educabilidad (necesidad, crecimiento y función social), aunque —como veíamos anteriormente—la ciudadanía occidental hunde sus raíces en Grecia y Roma, podríamos decir, simplificando mucho, que nuestra concepción actual de la ciudadanía procede de los siglos XVII y XVIII y, en concreto, de las revoluciones francesa, inglesa y americana, así como del desarrollo del capitalismo industrial (Cortina, 2000: 56). A todo ello habría que añadir la importancia que supuso el desarrollo de la sociedad civil y de la práctica asociativa en el mundo anglosajón (Pérez-Díaz, 1997)³⁹.

Los procesos de industrialización de principios del siglo XIX fueron haciendo necesaria la idea de una educación pública orientada al interés nacional. Esta democratización o universalización de la enseñanza habría surgido, según Michel Oakeshott (1982), a finales del siglo XVIII como un programa ilustrado de enseñar a leer, escribir, contar, medir y recibir órdenes especialmente dirigida a los pobres. La industrialización extendió la creación de academias para que los “aspirantes” pudieran trabajar en las diversas ocupaciones que propiciaba el cambio de modelo productivo y, de esa forma, competir en la incipiente sociedad de naciones. Desde entonces, y siguiendo con la interpretación de este autor, la historia europea se caracteriza por una progresiva sustitución de la educación por socialización, entendiéndose por esta última “un aprendizaje para la vida adulta —enseñanza,

³⁹ Respecto de la práctica asociativa y su incidencia en el desarrollo de la virtud cívica, Tocqueville, una de las figuras clave del pensamiento político-educativo, ensalza las costumbres americanas y las hace responsables de la estabilidad del Estado: a través del asociacionismo político la sociedad americana habría articulado un sistema capaz de garantizar el pluralismo político y de otorgar estabilidad al sistema. Pero, además, ese sistema se retroalimenta a sí mismo en cuanto que sirve como mecanismo de difusión de virtudes cívicas: “El segundo objeto de los asociados es el de poner en cuestión y descubrir los argumentos más adecuados para hacer impresión sobre la mayoría, puesto que siempre tienen la esperanza de atraerse a esta última y, en su nombre, disponer del poder” (Tocqueville, [1835] 2005: 283). La virtud, por tanto, es transmisible a través del propio ejercicio político; de ahí que Tocqueville califique a las asociaciones como *schools of democracy*, evocando el ideal griego de la educación a través de la praxis (Warren, 2001).

entrenamiento, instrucción, impartir conocimiento, aprender— guiado por un fin extrínseco” (1982: 52). De acuerdo con esta interpretación, la ciudadanía y, por tanto, la educación política se concebían como una necesidad al servicio de los intereses nacionales.

Los totalitarismos, por su parte, supusieron la culminación de los proyectos de educación cívica totales. Por un lado, el comunismo soviético se propuso decididamente crear “hombres nuevos” como palanca (re)fundadora de nuevos Estados, tal y como sugiriera Platón (García Guitián, 2008:79). Para estar unido el pueblo debía ser consciente de la dominación de la que es objeto, y con ese propósito se establecieron diversos instrumentos de socialización temprana y adulta, así como la propia educación formal (Ballester y Colom, 2017). “La conciencia de clase” sería, como se ha señalado, la forma de identificar y dotar de unicidad la acción del pueblo hacia la dirección deseada: el comunismo (Benjamin, 1989). Por otro lado, el fascismo se sirvió de elementos como la tradición, la raza o la nación, difundidos a través de la propaganda política (formal e informal), para dotar de identidad a la totalidad del demos (Del Águila, 2012: 205).

Una de las consecuencias de los totalitarismos en el debate que nos ocupa es que contribuyeron a rebajar los planteamientos que, desde la teoría política, enfatizaban la necesidad de formar “buenos ciudadanos” (García Guitián, 2008: 79). Y, al mismo tiempo, estas formas totalitarias de educación cívica influyeron notablemente en el tipo de reflexiones sobre la educación cívica en el periodo de posguerra (Oakeshott, 1982; Dahl, 1992; Barber, 1992; Arendt, 1993). Las fundamentaciones acerca de su necesidad y de su función social tuvieron entonces tantos detractores como entusiastas, ya que no se podía obviar el hecho de que estas formas de educación cívica contribuyeron decisivamente a difundir formas totalitarias de pensamiento político entre el conjunto de la población.

Los debates contemporáneos sobre la educación cívica

Bajo el título “debates contemporáneos sobre la educación cívica” nos detendremos en la comprensión que en la sociedad actual se tiene de la educación cívica. Decíamos, por un lado, que los debates acerca de la necesidad y de la función social de la educación cívica siguen desde la época moderna un recorrido paralelo a la evolución de la forma institucional del Estado. Esta cuestión continúa siendo cierta, y quizá sea aún más evidente en nuestros días. Por otro lado, a los debates a propósito de los fines de la educación cívica se han ido sumando nuevas ideologías y movimientos políticos, hasta el punto de que —como se señalaba en la introducción de esta tesis— a cada problema político pareciera que ha de

seguirle su correspondiente asignatura de educación cívica. Veamos con más detalle estos dos aspectos de la comprensión actual del problema.

Desde el punto de vista de la educabilidad, la progresiva consolidación de los sistemas políticos democráticos corrió en paralelo con un progresivo aumento del optimismo acerca de la tarea de la educación cívica y su fundamento moral, hasta el punto de dejar de ser objeto de controversia. De este modo, el debate sobre su legitimidad fue sustituido por una suerte de creencia colectiva cuya máxima condensada sería la siguiente: la educación es la solución a los males políticos. Para que la democracia funcione es necesaria una educación democrática (Dahl, 1992; Barber, 1992). Esta creencia se vio reforzada académicamente gracias a la consolidación de los estudios culturales de la democracia (Almond y Verba, 1989; Inglehart, 1988; Eckstein, 1988), los cuales permitían realizar un diagnóstico de las necesidades de educación cívica en un colectivo dado para, a continuación, orientar la política pública educativa hacia dichas necesidades. Desde entonces, estos estudios han venido reflejando una creciente preocupación por el declive de la participación política de los jóvenes (Lorente, 2017), en el que se ve una justificación evidente de la necesidad de educación cívica que llega hasta nuestros días.

Así pues, son muchos los trabajos que alertan sobre el distanciamiento de los jóvenes de la política (Norris, 2011), sobre el descenso del porcentaje de voto entre dicho colectivo (Delli Carpini y Keeter, 1996; Niemi y Jung, 1998; Putnam, 2000; García-Albacete, 2014), sobre su alejamiento de la política partidista (Dalton, 2013) o sobre su grado de desafección política (Stoker, 2006). Los adolescentes —un colectivo que interesa especialmente a efectos de esta tesis doctoral— también son presa de estas tendencias. La segunda edición del informe de la IEA, *International Civic and Citizenship Education Study* 2016, publicado recientemente (Schulz et al., 2019), nos ofrece una panorámica muy completa sobre esta cuestión.

- En cuanto a los conocimientos cívicos⁴⁰ (Schulz et al., 2019: 41-62), divididos los adolescentes en 4 niveles (siendo “a” el superior y “d” el inferior), se señala que un 3% se encuentra por debajo del nivel más bajo; un 10 % puntúa a ese nivel (“d”); el 21% se sitúa en el nivel “c”; y un 67% se sitúa en los niveles más altos (32% en el nivel “b” y 35% en el nivel “a”). El nivel medio de conocimientos cívicos, por su parte, ha aumentado desde la pasada edición.

⁴⁰ Sobre esta categoría recogen una serie de indicadores que se refieren mayoritariamente al conocimiento acerca de las instituciones y el proceso político.

- Respecto de su compromiso cívico o político⁴¹ (Schulz et al., 2019: 71-105), las conversaciones familiares y las noticias continúan siendo las principales fuentes de información de los adolescentes, pese a un cierto declive de las segundas. Las redes sociales, por su parte, varían considerablemente entre países, aunque su crecimiento va en aumento. Por otro lado, la participación en actividades de voluntariado y su expectativa de votar en elecciones en el futuro se han incrementado desde 2009.
- Por último, en lo relativo a las actitudes políticas⁴² (Schulz et al., 2019: 107-142), se destaca principalmente que los adolescentes de los países encuestados ven positivos para la democracia las elecciones libres, el derecho a la protesta pacífica y la igualdad de derechos para todos los colectivos étnicos o raciales. El derecho de criticar al gobierno, sin embargo, no encuentra el mismo respaldo que las anteriores actitudes. Por otra parte, se señala también que, en algunos países, los jóvenes consideran positivo para la democracia que los políticos den trabajo a sus familiares.

Son precisamente esas insuficiencias las que harían necesario reforzar los mecanismos de educación cívica. Este mecanismo aparentemente concordante entre educación y política se acentúa, naturalmente, en el momento en que se habla de “crisis de la democracia”, “crisis de representación” o “crisis de legitimidad” (García Guitián, 2018). Ello es así porque la respuesta a estas crisis se viene reflejando en diferentes propuestas de educación cívica centradas en el conocimiento de las instituciones, el fomento de la participación y la práctica asociativa (García Guitián, 2008: 80). Lo principal de estas propuestas sería que “el énfasis se situaría no tanto en la promoción de valores como en el impulso del compromiso político de los ciudadanos individuales para cumplir con los mínimos exigidos para que la democracia funcione” (2008:80). En ese sentido, podríamos añadir a lo anteriormente señalado que la argumentación sobre la educandidad de la ciudadanía responde a un tipo de razonamiento más empírico que normativo, deduciendo sus conclusiones a partir del análisis de diferentes bases de datos sobre participación política, o bien usando como referencia trabajos de científicos politólogos de prestigio, como hemos podido comprobar. En el plano de la política pública, lo anterior supuso que la necesidad de educación cívica anclara su fundamento en los requerimientos sociales de la ciudadanía, en contraste con un tipo de

⁴¹ El compromiso político (*civic engagement*) se refiere al grado de información sobre aspectos determinantes del sistema político y social, la participación en discusiones con pares o adultos sobre aspectos sociales o políticos, y su inclinación a participar en determinadas cuestiones de la sociedad civil.

⁴² En este apartado se reúnen indicadores referidos sobre todo a la valoración que hacen acerca de determinados aspectos de la sociedad o de los sistemas políticos.

educación de educación que iría más allá de lo propiamente “cívico” (Naval, Bernal y Fuentes, 2017).

Respecto de la dirección de la educación cívica (educandidad), en los años ochenta del siglo pasado asistimos a una revitalización del debate a propósito de los fines de la educación cívica a través de la discusión teórica suscitada entre “liberales”, “republicanos” y “comunitaristas”, si bien la inclusión de estos últimos en el debate tuvo lugar unos años más tarde. Este renovado interés por la ciudadanía supuso lo que Will Kymlicka y Wayne Norman (1994) denominaron, de manera algo barroca, “el retorno del ciudadano” (*Return of the citizen*).

Por un lado, el centro de la discusión entre liberales y republicanos giraba en torno a los conceptos de libertad: el negativo, adscrito al liberalismo, y la “no-dominación”, invocada por los neo-republicanos (García Guitián, 2009). Siguiendo la famosa distinción de Isaiah Berlin (2001), la libertad negativa delimitaría un área de no interferencia para el poder político, mientras que la libertad positiva, reclamo republicano, se referiría a la posibilidad de libertad del sujeto colectivo, es decir, el autogobierno (Pettit, 1997). No obstante, la atribución y delimitación de distintos usos de los conceptos de libertad a cada una de estas tradiciones teóricas de la ciudadanía responde más a un artificio teórico que a la realidad de las cosmovisiones sobre la ciudadanía de las mismas (García Guitián, 2009: 44).

Por otro lado, algo parecido ocurriría con respecto a la distinción trazada entre liberalismo y comunitarismo: los autores considerados como comunitaristas comparten una visión crítica del individualismo que se encontraría en el núcleo de la tradición liberal y que llevaría consigo la atomización social, la mirada al otro como un rival, una concepción desencarnada del sujeto, el olvido de las tradiciones y la erosión de los modos de vida diferenciados en nombre del universalismo abstracto (Naval, 2000). Por lo que se refiere a su propuesta normativa o ideal de ciudadanía, comparten la consideración de que la identidad política es sumamente importante para los Estados democráticos modernos (Taylor, 1996; 2011). Para los comunitaristas esa identidad suele estar definida a través de y en referencia a ciertos principios básicos como la democracia, los derechos humanos, la igualdad (Walzer, 1989; 1995); y/o en relación con determinadas tradiciones históricas, lingüísticas o religiosas (MacIntyre, 1991; Taylor 2011: 49).

Lejos de agotarse la discusión, al debate sobre los fines de la educación cívica fueron sumándose nuevas teorías y movimientos políticos contemporáneos (Antón y Torrens, 2016). Así, y en coherencia con la problematización de la educación cívica sobre la que venimos insistiendo, se ha ido generando la sensación de que cada nueva idea política debe

tener en la educación su extensión natural. En un primer momento estos debates derivaron hacia la cuestión del nacionalismo y el multiculturalismo (Kymlicka, 2001; Habermas, 2006). A este respecto merece la pena destacar el alegato cosmopolita sobre los fines de educación cívica de Martha Nussbaum (2005), para quien esta educación debería capacitar a los individuos para verse a sí mismos no sólo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación⁴³.

En los últimos años los discursos políticos académicos e intelectuales han seguido incorporando nuevos fines educativos en consonancia con los problemas de nuestro tiempo. Se habla de la necesidad de una educación ecológica para hacer del planeta un lugar habitable (Arias Ortega, 2012; Díaz-Salazar, 2017), de una educación que mitigue la radicalización y la intolerancia en las aulas o para combatir el terrorismo (Comisión Europea, 2015); de la necesidad de una educación feminista para el advenimiento de una sociedad feminista (Subirats, 2007; Pérez Rueda, Nogueroles Jové, y Méndez Núñez, 2017); o de una educación en la igualdad de género y la diversidad, de modo que cualquiera pueda vivir su sexualidad sin temor a ser juzgado (Butler, 2006; 2019).

Observamos, pues, cómo los fines de la educación cívica —o, lo que es lo mismo, las demandas de buenos ciudadanos— quedan enmarcados en una serie de problemáticas de nuestro tiempo, lo que supone un cambio sustantivo con respecto a las nociones anteriores, en las que el ideal de buen ciudadano era un subproducto de cosmovisiones específicas que buscaban trascender el contexto en aras de nociones de ciudadanía más exigentes (Pykett, Seward, y Schaefer, 2010: 13).

Paralelamente, algunos autores han recorrido el camino contrario al que hemos venido haciendo: en lugar de plantearse cuál debe ser la noción de buen ciudadano a la que habría de aspirar la educación cívica, han concentrado sus esfuerzos en indagar sobre el ideal de ciudadanía que existe detrás de determinadas políticas públicas, currículums educativos, programas específicos de educación cívica o manuales de enseñanza⁴⁴. La tesis de fondo,

⁴³ “La invitación a considerarnos ciudadanos del mundo es también a que nos transformemos, hasta cierto punto, en exiliados filosóficos de nuestras formas de vida, considerándolas desde el punto de vista del forastero y formulándonos el tipo de preguntas que un forastero probablemente haría sobre sus significados y funciones. Sólo este crucial distanciamiento, argumentaba Diógenes, nos hace un filósofo”. (Nussbaum, 2005: 84) En general, “nos exige colocar la justicia por sobre la conveniencia política, y entender que formamos parte de una comunidad universal de la raza humana cuyos fines corresponden a los fines morales de justicia y bienestar humano” (Nussbaum, 2005: 86).

⁴⁴ En los últimos años han cobrado mucha notoriedad los estudios que indagan en la relación que existe entre el neoliberalismo y los sistemas educativos contemporáneos (Del Rey y Sánchez-Parga, 2012; Romero y Estellés, 2015).

enunciada a la perfección por Joel Westheimer y Joseph Kahne en su trabajo *What Kind of Citizen? The politics of educating for democracy* (2004), es que toda forma de educación cívica está atravesada por diferentes concepciones ideales de ciudadano. Tras el análisis de diez programas educativos, estos autores identifican tres tipos de educación cívica en función del ideal de ciudadano que implican:

1. Programas que fomentan la responsabilidad de los individuos en los problemas sociales y centran su atención en el carácter del ciudadano (integridad, honestidad, trabajo duro, autodisciplina) como ideal de vida buena. La educación cívica, según este modelo, haría emerger al “ciudadano responsable” (*personally responsible citizen*).
2. Programas que conciben la vida buena como la participación en los asuntos de la comunidad. Dichos programas ponen el énfasis en el conocimiento de los sistemas políticos y de las diversas formas de acción colectiva, articulando la educación cívica a partir del “ciudadano participativo” (*participatory citizen*).
3. Programas dirigidos a promover la competencia de analizar y entender, conforme a un criterio propio, los asuntos cívico-políticos, y en los que emerge la figura del “ciudadano orientado hacia la justicia” (*justice-oriented citizen*). Son programas que dan prioridad al uso de la razón práctica al considerar más favorables los elementos que posibilitan la acción social democrática (diálogo, tolerancia, respeto) que cualquier teoría normativa de la ciudadanía.

En un sentido parecido, David Kerr (2002) distingue dos tipos de educación cívica en virtud del tipo ideal que promueven: el modelo minimalista, que priorizaría la esfera privada del individuo frente a la esfera pública y que se recluiría en una dimensión formal de la ciudadanía (*status*); y el modelo maximalista, que enfatiza la importancia de la participación política y la valoración positiva de determinadas virtudes democráticas.

Basándonos en todo lo expuesto, se podría decir que la educabilidad de la educación cívica actual se justifica a partir de una noción empírica de necesidad que conecta una serie de requerimientos del sistema político con una serie de posibles soluciones educativas. Por su parte, en lo referente a la educandidad, desde los inicios de la modernidad los fines que habrían de orientar la educación cívica se han ido ampliando hasta el punto de que, en la actualidad, se podría afirmar que existen tantos fines como concepciones de ciudadanía. Esos

finés, además, no se refieren ya a nociones en su sentido más elevado, sino que se entienden más bien como soluciones a problemas específicos de nuestro tiempo.

Conclusiones

Como señalábamos al inicio de este primer capítulo, el objetivo del mismo era ofrecer una contextualización previa de los principales debates que se han suscitado a propósito de la educación cívica. No hemos pretendido, por lo tanto, historiar la idea o el concepto de educación cívica; nos hemos limitado a presentar y señalar las continuidades y discontinuidades de las principales coordenadas de dicho debate a lo largo del tiempo. No obstante, y pese a las limitaciones de nuestro enfoque, nos permitimos ofrecer una serie de consideraciones a partir de lo expuesto.

En primer lugar, las coordenadas propuestas se han mostrado lo suficientemente consistentes para soportar trabajos historiográficos más ambiciosos. Respecto de la educabilidad, hemos señalado que los principales debates acerca de la misma giran en torno a los discursos sobre la necesidad de educación cívica, las distintas concepciones del crecimiento humano y la función social que ésta habría de desempeñar. En cuanto a la educabilidad —es decir, los fines que habrían de orientar este tipo de educación—, solamente hemos recogido las distintas concepciones sobre la virtud que, desde distintas posiciones, protagonizan este debate. En ambos casos, las categorías propuestas nos han permitido mostrar algunas de las continuidades y discontinuidades de los discursos que, teniendo en cuenta el periodo histórico y el contexto geográfico, han marcado los términos de la discusión.

En segundo lugar, este breve recorrido nos ha permitido constatar la necesidad de ordenar conceptualmente estos debates y obtener unas categorías que nos ayuden a entender desde un punto de vista teórico toda la amalgama de discursos que se suceden a lo largo del tiempo.

Por último, esta clarificación conceptual se revela necesaria tanto desde una perspectiva histórica como contemporánea. En este primer capítulo se ha elaborado un primer esbozo o esquema que podría inspirar estudios posteriores sobre esta materia en perspectiva histórica. El capítulo siguiente varía de escenario y se centra en la elaboración de una serie de categorías que nos permitan dar cuenta de la situación en el presente, aunque —como se podrá comprobar— nos hemos apoyado firmemente en las coordenadas empleadas en este trabajo de contextualización.

CAPÍTULO 2

¿QUÉ TIPO DE CIUDADANÍA? TIPOS IDEALES DE EDUCACIÓN CÍVICA

Hacia una nueva teoría política de la educación cívica

Al hablar del concepto de educación cívica a lo largo de la historia de las ideas reconocíamos dos dimensiones. Ambas nos han servido para ordenar los debates intelectuales que se han ido desarrollando a propósito de la cuestión: una primera, de carácter más propiamente educativo y que recogíamos bajo el concepto de educabilidad, se refiere a las condiciones de posibilidad de dicha educación, es decir, la problematización de su necesidad, la atribución de su ejercicio y la determinación de su alcance y su función social. La segunda dimensión concierne al carácter condicionado de ese tipo de educación (educabilidad): cualquier idea sobre la educación cívica está impregnada por una concepción de ciudadano a la que dicha educación aspira; de ahí que existan tantas educaciones cívicas como concepciones acerca de lo que es ser un buen ciudadano.

Hasta ahora, por tanto, sólo hemos distinguido dos dimensiones del concepto de educación cívica. La cuestión, desde un punto de vista teórico, estriba en ser capaces de ofrecer un marco analítico que nos permita ordenar coherentemente aquello que se discute en el marco de ambas dimensiones. A lo largo de los últimos años se han sucedido algunos intentos de dar coherencia a esos discursos. En concreto, son dos tipos de enfoques los que se pueden distinguir.

Desde distintas aproximaciones sociológicas —que desarrollaremos en la segunda parte de la tesis— se ha buscado explicar los efectos de la educación y, por ende, de los sistemas educativos en la configuración del orden social y político. Dentro de este ámbito podemos encontrar, a su vez, dos subtipos: de un lado, aquellos que sostienen que la educación es una variable fundamental, si no la más importante, a la hora de conseguir que los ciudadanos adquieran las habilidades necesarias para el sostenimiento de la democracia (Dewey, 2004; Dahl, 1992; Barber, 1992); y, de otro, aquellos que afirman que el sistema educativo es el mecanismo mediante el cual se reproducen las desigualdades previamente existentes, ya sea

consecuencia de variables materiales (Bourdieu, 1986; 1998) o simbólicas, tales como el neoliberalismo (Brown, 2016)⁴⁵.

El segundo tipo de enfoque, de carácter político, reúne los estudios que vinculan la educación con los discursos que, desde perspectivas normativas, justifican una u otra visión de la ciudadanía, una u otra visión de la justicia o una u otra visión de la democracia. En el capítulo anterior hemos podido examinar algunos de estos discursos.

Sobre este particular, hemos comenzado señalando que la discusión sobre la educación cívica remite a dos tipos de debates: el debate sobre la ciudadanía (educandidad) y el debate sobre la educación (educabilidad). En este sentido, la reflexión sobre los valores que deberían inspirar una ciudadanía democrática cobró una importancia renovada en los años ochenta con lo que se ha llamado “el retorno del ciudadano” (Kymlicka y Norman, 1994). Esta discusión entre liberales, comunitaristas y republicanos⁴⁶ giró alrededor de distintas concepciones de la libertad y de su relación con la comunidad y con la participación de los ciudadanos en el gobierno colectivo, generando un debate fructífero que todavía hoy continúa siendo decisivo a la hora de vincular la problemática entre educación y ciudadanía (Naval, 2000; Hoskins, Villalba y Saisana, 2012). Dicho debate, no obstante, se ha mantenido dentro de las fronteras de la academia y, más concretamente, circunscrito al ámbito de la filosofía política y de la educación⁴⁷, sin una correspondencia clara con los posicionamientos reales de la ciudadanía con respecto a estos asuntos.

Lo mismo podría decirse de las nuevas preocupaciones de la ciudadanía en relación con la justicia, que deben motivar una reflexión académica sobre la tarea de la educación en consonancia con algunas ideologías y nuevos movimientos políticos contemporáneos (Antón Mellón y Torrens, 2016), tales como el feminismo o el ecologismo (Subirats, 2007; Pérez Rueda, Nogueroles Jové, y Méndez Núñez, 2017). Aquí se podrían mencionar incluso los nuevos debates a propósito de la relación entre religión, ciudadanía y educación en un tiempo en el que los flujos migratorios se han intensificado y surgen nuevas demandas formativas desde diferentes sensibilidades religiosas.

⁴⁵ En los últimos años ha surgido un campo de estudio dedicado a analizar los objetivos educativos en relación con el neoliberalismo. En este sentido, resulta llamativo cómo el principal estudio sobre educación cívica a nivel internacional, el ICCS, destaca la importancia de la competencia cívica en términos de empleabilidad de los individuos (Schulz et al., 2019)

⁴⁶ Para la discusión entre liberales y republicanos, ver García Guitián (2009). Para la discusión entre el comunitarismo y el liberalismo en relación con la educación, ver Naval (2000).

⁴⁷ Sobre este particular, podríamos hacer referencia al debate suscitado entre una educación del ciudadano de corte puramente cívico frente a un tipo de educación moral más exigente, como proponen los defensores de la educación del carácter (Naval, Bernal y Fuentes, 2017)

Por otro lado, y siguiendo con este mismo enfoque, en el capítulo anterior veíamos que hay otro tipo de estudios que buscan descifrar los ideales de ciudadanía que sostienen los currículos escolares o determinados programas educativos. En este sentido, David Kerr (2002) señala que existen programas de educación cívica “minimalistas” y “maximalistas”, en función de la exigencia del ideal de ciudadanía que los inspira. Por su parte, Joel Westheimer y Joseph Kahne (2004) sostienen que toda forma de educación cívica está atravesada por tres concepciones ideales de ciudadano: los que buscan educar ciudadanos responsables (*personally responsible citizens*), los que buscan formar “ciudadanos participativos” (*participatory citizen*), y los que buscan orientar a los individuos hacia la justicia (*justice-oriented citizen*). Por último, Leenders y Veugelers (2006) proponen unas categorías algo distintas: para estos autores, los programas de educación cívica estarían orientados a la educación de una “ciudadanía adaptativa”, una “ciudadanía individualista”, o bien una “ciudadanía crítica y democrática”.

El problema de este tipo de aproximaciones es que, en lugar de construir un marco analítico que nos permita comprender adecuadamente las distintas concepciones de buen ciudadano, aceptan los ideales de ciudadanía tal y como vienen enmarcados por las distintas agendas políticas (Pykett, Saward, y Schaefer, 2010: 13). En cuanto a las nociones clásicas de buen ciudadano, así como las derivadas de las ideologías políticas, presentan el problema de que no son capaces de ajustarse a los contextos de referencia, por lo que su valor sociológico resulta escaso.

Podría decirse, por tanto, que las insuficiencias de los trabajos anteriores para captar la complejidad de las relaciones entre educación y ciudadanía son complementarias: por un lado, las teorías filosóficas de la ciudadanía contienen ideales de ciudadanía cuya complejidad excede con mucho la perspectiva del “ciudadano medio”. Por otro lado, los ideales de ciudadano que emergen del estudio de programas o políticas educativas no se corresponden con la realidad de la ciudadanía desde una perspectiva filosófico-política; de ahí que su validez solo sea de aplicación al ámbito de la educación reglada y, aun así, con notables insuficiencias, ya que, como hemos visto, suelen ser posiciones que a menudo vienen “enmarcadas” por algún tipo de agenda política.

A partir de todo lo anterior, en un trabajo titulado *Ideales de justicia en los discursos sobre la educación cívica: una aproximación desde la teoría política* (López-Meseguer y Martínez Rivas, 2019) nos propusimos llevar a cabo la construcción de un marco teórico que nos permitiera dar cuenta de la realidad de la educación cívica, tratando de superar las dificultades anteriormente

expuestas. Este capítulo se ha concebido como una versión extendida y más detallada de dicho trabajo⁴⁸.

Sobre el procedimiento llevado a cabo, basado en la construcción de tipos ideales mediante el análisis morfológico de las ideologías, hemos dado cuenta en el capítulo metodológico. En síntesis, podríamos decir que el análisis morfológico de las ideologías nos ha permitido distinguir una serie de conceptos nucleares referidos a la educación cívica: necesidad, crecimiento, función social y dirección. Y que dichos conceptos nucleares eran complementados por unos conceptos adyacentes referidos al ideal de ciudadanía que se esperaba hacer emerger. Esto nos permite trazar, a su vez, una cierta continuidad histórica con los debates que hemos examinado en el capítulo anterior (educabilidad y educandidad). Los conceptos periféricos, por su parte, serían los que concretan los discursos teóricos en realidades específicas (leyes, discursos, programas educativos, prácticas); algo que examinaremos en el siguiente capítulo al analizar los discursos de profesores y directores sobre el particular.

Así pues, mediante la ordenación y priorización conceptual que permite el análisis morfológico de las ideologías, hemos podido llevar a cabo la construcción de unos tipos ideales que den cuenta de las diversas maneras en que los ciudadanos piensan la educación cívica, sin olvidar el debate teórico político sobre la ciudadanía —como sí hacen los estudios educativos— y sin apartar la mirada de la realidad sociológica —como ocurría con el debate filosófico sobre las nociones de buen ciudadano—.

El resultado de aplicar dicho procedimiento metodológico ha sido la identificación de dos tipos ideales de educación cívica. El primero lo hemos denominado “Educación de la ciudadanía” (*Education of citizenship or citizenship education*): se caracteriza por ser un tipo de discurso sobre la educación cívica poco o nada intencional, cuya legitimidad deriva de la propia naturaleza humana y cuya función social sería la ofrecer al individuo un ambiente de protección en el que poder desarrollarse, y para lo cual resulta fundamental el papel de la familia y del profesor. Por otro lado, llamamos “Educación para la ciudadanía” (*Education for citizenship*) a un tipo de educación cívica intencional o estructurante, cuya legitimidad deriva de la propia contingencia de lo social y cuya función social sería la de poner en contacto a los individuos con el medio social en el que se inscriben, y para lo cual otorgan un papel

⁴⁸ En particular, se incluyen las citas específicas que han inspirado la construcción de cada uno de los conceptos nucleares y adyacentes de los tipos ideales.

protagonista al alumno y a la escuela. De manera gráfica, el contenido de esos tipos ideales, que se irá desgranando a lo largo del texto, puede observarse en la **Tabla V**.

Tabla V
Conceptos nucleares y adyacentes de los discursos sobre la educación cívica

EDUCACIÓN CÍVICA		
	Educación <i>para</i> la ciudadanía	Educación <i>de</i> la ciudadanía
Núcleo	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad social - Adaptación al entorno - Experimentar la vida social - Intencional 	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad individual - Desarrollo sociabilidad - Protección frente a la vida social - No intencional o dirigida al pasado
Adyacente	<ul style="list-style-type: none"> - Educar ciudadanos emancipados - Educar ciudadanos autónomos 	<ul style="list-style-type: none"> - Educar ciudadanos responsables - Educar ciudadanos comunitarios

Fuente: elaboración propia.

Conceptos nucleares de la educación cívica: necesidad, crecimiento, función social y dirección

En el trabajo mencionado anteriormente señalábamos que en el núcleo de los discursos sobre la educación cívica se encuentran las diversas formas de concebir la educación con respecto a la política. Partiendo de que todo acto educativo es políticamente condicionante (Bárcena, 1998), se podría decir que una u otra concepción de la educación con respecto a la política conlleva efectos políticos diversos. En este sentido, nuestra tesis es la de que existen dos formas básicas de entender la tarea de la educación con respecto a la política; y, para examinar con más detalle los acuerdos y diferencias entre una y otra forma de ver la educación cívica, en aquel trabajo recurrimos a la clásica tipología de Dewey sobre las funciones de la

educación: como necesidad, como función social, como dirección y como crecimiento. A continuación se exponen los conceptos-tipo contruidos a partir de tales funciones.

La educación cívica como necesidad

A pesar de los diferentes modos de concebir cuál ha de ser el quehacer educativo con respecto a la política, podríamos decir que existe un cierto consenso acerca de la necesidad de un cierto grado de educación cívica. La diferencia en este sentido entre uno y otro tipo de educación cívica radica en el origen o procedencia de tal necesidad.

Para los defensores de la Educación para la ciudadanía (EpC), esa necesidad es concebida como (1) una consecuencia de la contingencia de lo social y de las necesidades adaptativas de los sujetos⁴⁹, o bien (2) como una herramienta para la transformación de la sociedad. En el primer caso la educación cívica sería necesaria para la pervivencia de las sociedades democráticas⁵⁰ o para ser parte integrante de un grupo social caracterizado por un *modus vivendi* particular⁵¹; mientras que, en el segundo caso, en un sentido más performativo, la educación cívica estaría destinada a la creación de un nuevo tipo de ciudadano que posibilite el advenimiento de un nuevo orden social⁵². La configuración de cualquier sistema político (democrático o no) reclamaría para sí una serie de conocimientos, comportamientos, actitudes y sentimientos para su mantenimiento y, más aún, para su profundización, desarrollo o transformación. Sería, por tanto, esa contingencia del orden social la que, por un lado, garantizaría la oportunidad de crecimiento y posicionamiento de los individuos en la jerarquía social; y, por otro, supondría la condición necesaria de su futura existencia (o la posibilidad de una existencia diferente).

Para los partidarios de la Educación de la ciudadanía (EdC), sin embargo, esa necesidad sería primordialmente intrínseca, es decir, emergería de la propia necesidad de desarrollo integral

⁴⁹ Sobre esto último, es bien conocida la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg (1958), influenciada a su vez por la de Jean Piaget. En ella el autor expone cómo el desarrollo de los chicos y chicas es un proceso adaptativo que va pasando por diferentes fases. Una de sus discípulas, Carol Gilligan (1982), continuando la línea marcada por su predecesor, muestra con notable suficiencia que ese desarrollo moral se produce de forma asimétrica en función del género.

⁵⁰ “Para que la democracia funcione, se requeriría un cierto grado de competencia cívica” (Dahl, 1992).

⁵¹ En esto convergen teorías de la educación más conservadoras con otras más progresistas: “Con el desarrollo de la civilización aumenta la distancia entre las capacidades originales de los seres inmaduros y las normas y costumbres de las personas mayores (...). Los seres recién nacidos no sólo desconocen, sino que son completamente indiferentes respecto a los fines y hábitos del grupo social, que ha de hacérselos conocer e inspirarles interés activo hacia ellos” (Dewey, 2004: 14-15).

⁵² “La educación es una función de la lucha de clases, pero no sólo eso. De acuerdo con el credo comunista constituye el aprovechamiento total del medio dado al servicio de los objetivos revolucionarios” (Benjamin, 1989: 110).

de los sujetos y se cerraría sobre sí misma⁵³, esto es, teniendo en cuenta los dictados de la naturaleza humana⁵⁴. Los conceptos de persona o ser humano, por lo tanto, deberían constituir la base sobre los que construir la educación cívica que, así concebida, estaría al servicio de la formación de una sociabilidad natural que le es inherente⁵⁵.

La educación cívica como crecimiento

La segunda distinción concierne a la forma de concebir el crecimiento humano. Para los partidarios de la EpC el crecimiento es visto de manera más optimista, ya que expresaría una capacidad innata en el ser humano para el desarrollo⁵⁶, concebido —eso sí— en términos de adaptabilidad al contexto⁵⁷. Mediante la inteligencia los seres humanos son capaces de adaptarse e incluso de transformar el medio social. Para ello resulta fundamental un correcto entendimiento de los hábitos, que serían el instrumento gracias al cual transformamos los medios en fines⁵⁸. Junto a esto último, sería preciso un cierto margen de libertad de acción de los sujetos en el que poder llevar cabo una adaptación, autónoma e independiente, al medio social. El crecimiento, por tanto, sería un proceso que se lleva a cabo hacia el exterior, hacia la sociedad, y en el que el contacto e interacción de los sujetos con la realidad resultaría de gran importancia⁵⁹.

Los defensores de la EdC, por su parte, ven el crecimiento como algo que no se da de forma natural y evolutiva, sino que más bien ha de ser inculcado, quiera o no el principiante ser

⁵³ La educación “no puede ser entendida como un fin o propósito extrínseco: para el profesor es parte de su tarea de ser humano; para el alumno es el compromiso de llegar a ser hombre. No prepara al ser humano para hacer nada específico, no le proporciona ninguna destreza particular, no le promete ventajas materiales sobre otros hombres y no apunta a un tipo humano acabado y perfecto” (Oakeshott, 1982: 41).

⁵⁴ La educación debe partir de la naturaleza humana, porque, si no fuera así, “resultaría una tarea superflua; si se limitara a ser un proceso de crecimiento en el que una potencialidad llega a actualizarse o en el que el organismo reacciona ante sus circunstancias como un equipo genético, no habría lugar para ninguna transacción entre generaciones destinada expresamente a iniciar al principiante en lo que acontece y hacerle de esta manera partícipe de ello” (Oakeshott, 1982: 37).

⁵⁵ José María Barrio (2016), siguiendo a Bruno Hamann, distingue tres modelos antropológicos de educación: el primero, el modelo occidental-cristiano; el segundo, el naturalista-biologicista; y el tercero, el modelo marxista. Los partidarios de la Educación de la ciudadanía estarían más próximos al primer modelo, mientras que los otros modelos estarían más relacionados con la Educación para la ciudadanía.

⁵⁶ “Cuando decimos que la inmadurez significa la posibilidad de crecimiento, no nos referimos a la ausencia de poderes que puedan existir en un momento posterior; expresamos una fuerza positivamente presente: la capacidad de desarrollarse” (Dewey, 2004: 46).

⁵⁷ “La adaptabilidad específica de una criatura inmadura para el crecimiento constituye su plasticidad (...). Esto significa el poder para modificar las acciones sobre la base de los resultados de experiencias anteriores, o sea el poder de desarrollar disposiciones” (Dewey, 2004: 48).

⁵⁸ “Un hábito significa una habilidad para utilizar las condiciones naturales como medios para fines” (Dewey, 2004: 50).

⁵⁹ “La habituación es así, nuestro ajuste a un ambiente que por el momento nos interesa modificar y que proporciona una palanca para nuestros hábitos activos” (Dewey, 2004: 51).

partícipe de ello⁶⁰. En esta tarea resulta indispensable que las inclinaciones y tendencias naturales, que tendrían más bien poco de civiles, sean depuradas o corregidas⁶¹. Se trataría, por tanto, de un crecimiento hacia el interior; un proceso mediante el cual el individuo, desagregándose de todo rasgo exterior superfluo, es capaz de encontrarse con su esencia, con su condición de ser humano, hasta el momento en que pueda generar una identidad social propia.

La educación cívica como función social

La función social de la educación cívica es uno de los elementos de diferenciación más importantes entre los tipos ideales propuestos. Concretamente, nos referimos aquí a las diversas concepciones sobre la coherencia de la tarea de la educación con respecto al medio social al que se circunscribe y, específicamente, al papel que asignan una y otra concepción a los diversos agentes de la educación.

Para los entusiastas de la EpC, la educación ha de ser una actividad adaptativa, estructuradora, que se ajuste en la medida de lo posible a los requerimientos de la sociedad. En ella —y he aquí el elemento clave— los sujetos de la educación deben experimentar, en la medida de lo posible, el medio de vida social y política al que pertenecen⁶². La función de la educación cívica sería, por tanto, la de aproximar las condiciones de vida de una sociedad democrática⁶³ o de aquellas formas de vida buena que la sociedad estime y valore como positivas, y donde la conexión directa del individuo con el medio se convierte en fundamental. En ello, a su vez,

⁶⁰ “El quehacer educativo es necesario porque nadie nace siendo humano y porque la cualidad del ser humano no es una latencia que llega a actualizarse en un proceso de crecimiento. El nuevo ser humano no es un organismo en busca de una adaptación a circunstancias favorables para la subsistencia; es el *homo discens*, una criatura capaz de aprender a pensar, de entender y de actuar a su vez en un mundo de actuaciones humanas y de esta manera adquirir un carácter humano” (Oakeshott, 1982: 37).

⁶¹ “En esta perseverancia y disciplina de las inclinaciones se adquieren los hábitos imprescindibles de atención, concentración, paciencia, exactitud, coraje, paciencia y discernimiento, y el reconocimiento de lo que sería óptimo en pensamiento y conducta; y la de un aprendizaje para la vida adulta en el que el alumno pueda llegar a reconocerse e identificarse a sí mismo en términos distintos de sus circunstancias inmediatas” (Oakeshott, 1982: 42).

⁶² “Hay que introducir al individuo en el medio social, ya que de lo contrario será incapaz de participar en la vida de aquellos con los que está en relación (...). El ambiente social de pertenencia forma la disposición mental y emocional de la conducta. De acuerdo con los intereses del grupo, ciertas cosas llegan a ser objeto de estimación y otras de aversión” (Dewey, 2004: 26).

⁶³ “Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés en las relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden” (Dewey, 2004: 91).

jugaría un papel determinante la escuela, en la medida en que ofrece un ambiente simplificado de los rasgos fundamentales de la vida social y elimina aquellos otros rasgos perjudiciales⁶⁴.

Por otro lado, para los partidarios de la EdC, la función de la educación cívica sería la de ofrecer un ambiente y una serie de herramientas con las que enfrentarse (en el presente y en el futuro) a ese medio social⁶⁵. La escuela, por tanto, sería un lugar apartado donde proteger al niño o niña de las atenciones y los requerimientos del mundo inmediato⁶⁶. En esa labor de protección la familia y el profesor, junto con la escuela, juegan un papel fundamental. La familia, por un lado, ofrecería un entorno seguro para el crecimiento⁶⁷, mientras que el profesor se erigiría en una suerte de guardián frente al exterior, al tiempo que, con su ejemplo, constituiría una especie de ventana hacia el mundo de los adultos⁶⁸.

La educación cívica como dirección

Así como hemos dicho que la educación es un acto políticamente condicionante, ahora hemos de dar cuenta de la afirmación de que la educación es también un acto políticamente condicionado (Bárcena, 1998), en la medida en que una u otra concepción de la política establecen la dirección de aquello que ha de ser promovido educativamente.

Los partidarios de la educación para la ciudadanía ven en la educación cívica una herramienta para la adecuación al proceso civilizatorio, es decir, una manera de adaptar los medios de acción a los fines sociales⁶⁹. En ese sentido, la civilización sería la consecuencia de poner la

⁶⁴ “Es misión del ambiente escolar contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar de que cada individuo logre una oportunidad de librarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido y para ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio” (Dewey, 2004: 29).

⁶⁵ “Me parece que el conservadurismo, en el sentido de conservación, está en la esencia de la educación, cuya labor es simplemente cuidar y proteger -al niño frente al mundo, al mundo frente al niño, lo nuevo frente a lo viejo, lo viejo frente a lo nuevo-. Incluso la amplia responsabilidad por el mundo que con todo ello se asume implica, desde luego, una actitud conservadora” (Arendt, 1993: 50).

⁶⁶ Uno de los componentes principales de la escuela sería “la separación del discente del mundo inmediato, local, de sus intereses momentáneos y de las direcciones que ello proporciona a su atención, ya que éste (y no el juego y el ocio) es el significado propio de la palabra escuela” (Oakeshott, 1982: 40). Llega a decir, incluso, que “la escuela es monástica en cuanto que es un lugar apartado donde se pueden oír las excelencias porque el ruido de los relajamientos y las parcialidades humanas es silenciado o mitigado” (Oakeshott, 1982: 40).

⁶⁷ “Puesto que el muchacho debe ser protegido frente al mundo, su lugar tradicional está en la familia, cuyos miembros adultos regresan todos los días del mundo exterior y se retiran a la seguridad de la vida privada entre cuatro paredes. Estas cuatro paredes, en cuyo interior se desarrolla la vida familiar, constituye un escudo protector frente al mundo, y en particular frente al aspecto público del mundo. Delimitan un lugar seguro sin el que ninguna cosa viviente puede salir adelante” (Arendt, 1993: 46).

⁶⁸ “Si se retira la autoridad -del profesor- de la vida pública y política, esto puede significar que en adelante la responsabilidad por la marcha del mundo se le va a pedir a cada uno. Pero esto también puede significar que se está desconociendo, conscientemente o no, las exigencias del mundo y la necesidad de orden; se está rechazando toda posibilidad para con el mundo: la de dar órdenes como la de obedecerlas” (Arendt, 1993: 49).

⁶⁹ La dirección sugiere el hecho de que “las tendencias activas de los dirigidos son orientadas conforme a un cierto plan continuo en vez de ser dispensadas sin finalidad” (Dewey, 2004: 32).

institución educativa al servicio de intereses compartidos⁷⁰. La educación cívica, por tanto, sería una forma de acomodamiento de los individuos en el orden social e, incluso, una herramienta para la profundización o transformación de dicho orden. En resumen: se trataría de una concepción de la educación cívica de carácter intencional⁷¹, en la que el ambiente y los métodos se orientan hacia un fin social (presente o futuro).

Por otro lado, los defensores de la educación de la ciudadanía comparten una idea de educación cívica que no prefigura ni privilegia ningún modo particular de acción social⁷², es decir, sostienen una idea de educación cívica no intencional⁷³. A lo más que podría aspirar la educación cívica en términos de dirección sería, por un lado, al desarrollo de la sociabilidad humana⁷⁴ y, por otro, al conocimiento del contexto político que nos ha legado el pasado⁷⁵.

La diferenciación de los tipos ideales de educación cívica por su carácter más o menos intencional, sin embargo, no agota la cuestión de la dirección. Nuestra tesis es que toda concepción de la educación cívica lleva implícito un ideal de ciudadanía al que aproximarse; es decir, aun definiéndose a sí misma como no intencional, todo discurso, práctica o política sobre la educación cívica tiene como objetivo la educación de ciudadanos cuyas acciones, actitudes y sentimientos sobre la justicia y la vida buena estén orientados por un sentido particular. Esos sentidos particulares, en nuestro esquema de reflexión, forman la parte adyacente de los discursos sobre la educación cívica, que pasamos a describir a continuación.

Conceptos adyacentes de la educación cívica: responsabilidad, comunidad, autonomía y emancipación

⁷⁰ “El avance de la civilización significa que un gran número de fuerzas y de objetos naturales han sido transformados en instrumentos de acción, en medios para conseguir fines” (Dewey, 2004: 42).

⁷¹ La educación intencional significa “un ambiente especialmente seleccionado, haciéndose la selección sobre la base de los materiales y los métodos que promueven específicamente el desarrollo de la dirección deseada” (Dewey, 2004: 43).

⁷² “La educación no es conseguir un inventario de ideas prefabricadas, de imágenes, de sentimientos, creencias, etc., es aprender a mirar, a escuchar, a pensar, a sentir, a imaginar, a creer, a entender, a elegir y desear” (Oakeshott, 1982: 38).

⁷³ “El papel que ha jugado la educación en todas las utopías políticas, a partir de la Antigüedad, muestra cuán natural parece comenzar un mundo nuevo con aquellos que, por nacimiento y por naturaleza, son nuevos. Por lo que hace a la política, esto implica una falsa concepción grave: en lugar de unirse a sus iguales asumiendo el esfuerzo de la persuasión arriesgándose a fracasar, se da una intervención dictatorial fundada en la superioridad absoluta del adulto y el intento de producir lo nuevo como *fait accompli*, es decir, como si lo nuevo ya existiera” (Arendt, 1993: 40).

⁷⁴ “Ser iniciado en este mundo es aprender a llegar a ser humano, y moverse libremente en él es ser una persona humana, lo cual es una condición histórica, no natural” (Oakeshott, 1982: 59).

⁷⁵ “La función de la escuela es enseñar a los muchachos cómo es el mundo y no instruirles en el arte de vivir. Dado que el mundo es viejo, siempre más viejo que ellos, el aprendizaje se vuelve inevitablemente hacia el pasado, sin importar cuánta vida se emplee en el presente” (Arendt, 1993: 51).

Hasta ahora hemos visto cómo los discursos sobre la educación cívica están constituidos por un núcleo referido a la educación. Faltaría, pues, ordenar y priorizar la problemática de la ciudadanía dentro de dichos discursos. Siguiendo a Freedman (2008), se puede distinguir entre dos formas de pensamiento político: pensar políticamente (*thinking politically*) y pensar sobre la política (*thinking about politics*). Para Freedman, pensar políticamente es pensar sobre las colectividades, sobre cómo deberían organizarse, sobre las relaciones entre el poder y los ciudadanos, sobre lo bueno y lo justo. Se trata de una actividad a la que nadie es ajeno, dado que todo el mundo tiene opiniones y preferencias acerca de la forma en que debe regirse una colectividad. Sin embargo, pensar sobre la política es un tipo de actividad que corresponde de forma particular a la teoría política, ya que trata de analizar cómo los distintos argumentos ordenan y priorizan los valores y los conceptos utilizados.

Nuestra tesis es que, si bien conceptos como los de responsabilidad, autonomía, comunidad y emancipación forman parte —junto con otros muchos— de la reflexión cotidiana sobre la vida buena y la justicia, tales conceptos constituyen la parte adyacente de los discursos de sobre la educación cívica, señalando la dirección a la que tal educación debe aproximarse. Estos conceptos serían, en definitiva, las palancas interpretativas con las que poder analizar coherentemente las nociones de buen ciudadano que sostienen los debates actuales sobre los fines de la educación cívica⁷⁶.

Educación de ciudadanos responsables

La educación de ciudadanos responsables debe preparar a los individuos en la responsabilidad; ha de servir para descubrir los fines legítimos que se proponga; y tiene que dotarles de las herramientas necesarias para la consecución de tales fines. En esta concepción de la educación subyace una idea de justicia basada en la propiedad individual de los éxitos y fracasos de las acciones.

Para los partidarios de esta forma de concebir la educación cívica, la asignación de responsabilidad en el ejercicio de la ciudadanía respondería a una serie de premisas: en primer lugar, que las personas son quienes mejor conocen aquello que les conviene⁷⁷; en segundo

⁷⁶ Tentativamente, es decir, a modo de hipótesis, estas nociones de buen ciudadano también podrían emplearse para el estudio sociológico de la noción de ciudadanía.

⁷⁷ “La justificación para atribuir responsabilidad es, por tanto, el efecto derivado de esta práctica en acciones futuras. Su pretensión es enseñar a los individuos lo que deben considerar en situaciones futuras comparables. Aunque les dejemos que decidan por sí mismos, puesto que, como regla general, están en mejor situación para conocer las circunstancias que rodean a su acción, nos preocupan también las condiciones que le permitirán la utilización de su conocimiento para lograr las mejores consecuencias” (Hayek, 2006: 111).

lugar, que los seres humanos disponen de la capacidad de actuar racionalmente y de aprender de la experiencia⁷⁸; y, en tercer lugar, y como consecuencia de lo anterior, que afirmar una cierta capacidad de toma de decisiones lleva consigo la necesaria asunción de las consecuencias derivadas de tales decisiones⁷⁹.

Del principio de responsabilidad de las acciones emanarían, a su vez, una serie de consideraciones normativas que afectan a las disposiciones de los ciudadanos sobre la vida buena y el orden social justo. Con respecto a la determinación de la vida buena se subraya, en primer lugar, que tal determinación se deriva de una correcta adecuación entre las capacidades particulares de cada individuo con la actividad que mejor responda a tales atributos⁸⁰; en ello, naturalmente, la educación desempeña un papel fundamental. En segundo lugar, que tal adecuación constituye la mejor contribución posible que un individuo puede hacer a la sociedad⁸¹. Por lo tanto, las consideraciones sobre la vida buena ciudadana han de estar sujetas a una reflexión individual sobre los fines de las acciones y a la persecución de los propios intereses, y en modo alguno han de estar guiadas por fines extrínsecos o sociales⁸². Y, en tercer lugar, que la persecución de los propios intereses suele llevar consigo que los individuos cooperen los unos con los otros a la hora de obtener una mayor eficacia en sus acciones⁸³.

Con respecto a las concepciones sobre la justicia, para el ciudadano responsable un orden justo sería aquel que responsabilice a los individuos de sus acciones -siempre y cuando no medie algún tipo de incapacidad-, garantizando la propiedad de los éxitos o fracasos que cosechen con sus acciones⁸⁴. Ello obliga, por contraposición, a limitar la responsabilidad

⁷⁸ “La asignación de responsabilidad presupone, en el caso del hombre, la capacidad para una acción racional y la aspiración de que actúe más racionalmente de lo que haría sin aquella (...); presupone que una persona es capaz de aprender de la experiencia y de guiar sus acciones por el conocimiento así adquirido; es inválida para aquellas que todavía no han aprendido suficientemente o son incapaces de aprender” (Hayek, 2006: 112).

⁷⁹ “La libertad no solo significa que el individuo tiene la oportunidad y responsabilidad de la elección, sino también que debe soportar las consecuencias de sus acciones y recibir alabanzas o censuras por ellas. La libertad y la responsabilidad son inseparables” (Hayek, 2006: 105).

⁸⁰ “La conciencia de poseer ciertas capacidades potenciales conduce naturalmente a la pretensión de que el uso de las mismas es un deber de quien quiera que se trate” (Hayek, 2006: 116).

⁸¹ “No puede haber duda alguna de que el descubrimiento de un mejor uso de las cosas o de la propia capacidad de uno es la mayor contribución que un individuo puede hacer, dentro de la sociedad, al bienestar de sus semejantes, y que facilitando el máximo de oportunidades para ello es como una sociedad libre llegará a prosperar más que otras” (Hayek, 2006: 117).

⁸² “Es importante tener en cuenta que no se educa a la gente para la sociedad libre preparando técnicos que aguarden a ser “utilizados”, técnicos incapaces de encontrar por sí mismos, porque se hallan convencidos de que incumbe a otros la responsabilidad del uso apropiado de su habilidad o capacidad” (Hayek, 2006: 117).

⁸³ “La cooperación se da, o bien cuando varios individuos creen que es más fácil conseguir un fin común juntos que por separado, o bien cuando consideran que pueden alcanzar sus distintos fines con mayor facilidad cooperando a través del comercio, cada uno ayudando a los demás a lograr sus fines a cambio de que estos le ayuden a conseguir los propios” (Friedman, 2015: 24).

⁸⁴ “Una sociedad libre exige, probablemente más que ninguna otra, que los hombres se guíen en sus acciones por un sentido de responsabilidad, que se extiende más allá de los deberes marcados por la ley, y que la opinión

colectiva de las acciones, lo que significa que cada individuo tan solo es responsable de las empresas individuales o colectivas en las cuales haya decidido enrolarse⁸⁵.

Educación de ciudadanos comunitarios

La educación de los ciudadanos comunitarios considera que la comunidad tiene un valor concreto que se expresa a través de prácticas, ritos, tradiciones, costumbres, lenguas etc., que deben ser promovidas en el seno de la misma comunidad. Para los defensores de este tipo de educación, se trataría de ofrecer un marco en el que los ciudadanos puedan reconocerse, construir su identidad y compartir un marco de significados.

La primera constatación es que la comunidad a la que se pertenece tiene valor e importa. La comunidad cuenta con unas tradiciones, una lengua y una cultura que se deberían promover, porque aportan una forma particular de conocimiento, distinto al de otros sitios, y porque permiten mantener una continuidad sentimental entre generaciones⁸⁶. Las tradiciones y la lengua de una comunidad solo sobreviven si son practicadas y habladas entre los ciudadanos; en definitiva, si se siguen sintiendo como propias⁸⁷. De ahí que, para la pervivencia de la comunidad, la educación deba promover esas prácticas culturales propias y de un valor histórico concreto⁸⁸.

Por otro lado, conocer los ritos e historias de la comunidad en la que se vive no es solo un acto de justicia hacia la propia comunidad y hacia las generaciones anteriores: es también una forma de orientarse en el mundo en que se vive⁸⁹. Para organizar la vida diaria y desarrollarse

general apruebe que los individuos sean hechos responsables tanto de los éxitos como de los fracasos de sus empeños” (Hayek, 2006: 111). “En una sociedad basada en la propiedad privada, si trabajo duro, la principal consecuencia es que gano más dinero. Si decido trabajar solo diez horas a la semana y vivir con los escasos ingresos correspondientes, soy yo quien paga las consecuencias” (Friedman, 2015: 29).

⁸⁵ “La responsabilidad, para gozar de efectividad, debe ser responsabilidad individual. En una sociedad libre no existe responsabilidad colectiva de los componentes de un grupo como tal, a menos que mediante una acción concertada se hayan hecho todos ellos individual y separadamente responsables” (Hayek, 2006: 119).

⁸⁶ “Es la tierra de nuestros antepasados y en ella yacen y reposan sus huesos. Es al mismo tiempo el escenario y decorado indispensables para los grandes hombres y mujeres y para los momentos clave de la historia de la nación [...]. Luego está el paisaje propiamente dicho. ¿Qué nacionalismo no exalta la especial belleza de “nuestros” campos, ríos, montañas, de los lagos con los que nos han bendecido las divinidades?” (Smith, 2004: 49)

⁸⁷ “Como forma de cultura, en la nación de los nacionalistas sus miembros tienen que ser conscientes de su unidad cultural y de su historia nacional, y cultivan su individualidad nacional en sus lenguas vernáculas, sus costumbres, artes y paisajes por medio de la educación y las instituciones nacionales”. (Smith, 2004: 51)

⁸⁸ “Pero esta cultura nacional y popular no es tan solo una cuestión privada. La cultura de una nación reclama su expresión pública y hace surgir un simbolismo político. El regreso a una historia auténtica y a una cultura vernácula ha de adoptar una forma pública y politizarse” (Smith, 2004: 51)

⁸⁹ “Los seres humanos viven infelizmente en el estado de muchedumbres solitarias, en condiciones anómicas, y por ello buscan siempre pertenecer, reunirse en comunidades e identificarse en organizaciones y organismos

en la comunidad de la que se forma parte es necesario compartir un marco de significados⁹⁰. La comunidad aporta ese marco a través de las prácticas y ritos, de la lengua y de las tradiciones, e incluso de la propia fisionomía del territorio, que van acompañados de una interpretación de la propia vida comunitaria y de la forma de relacionarse con los miembros de la comunidad⁹¹.

Así, al orden justo se accedería a través de una educación comunitaria. Es la comunidad la que interpreta el orden moral⁹² y, para vivir en justicia, los ciudadanos deben conocer esa interpretación. Además, para que haya justicia debería haber reciprocidad hacia la comunidad que forma a los ciudadanos, que los acoge y los protege. En este sentido, el buen ciudadano es aquel que reconoce a la comunidad en la que vive y le devuelve lo recibido.

Educación de ciudadanos autónomos

Los partidarios de educar ciudadanos autónomos consideran que la tarea de la educación cívica consiste primordialmente en fomentar el desarrollo de la razón en los individuos, de tal forma que estos sean capaces de participar políticamente y de asumir los papeles que les corresponden como miembros de la sociedad civil y de una determinada comunidad regida bajo determinadas condiciones institucionales y procedimentales.

El desarrollo de la razón es posible porque ésta es una capacidad subjetiva⁹³ que nos permite buscar fundamentos en los que sustentar las decisiones. La razón, así concebida, es eminentemente práctica, ya que se dirige a elegir entre distintas posibilidades de acción en

en los que se reconocen: para empezar, en comunidades concretas de vecindad, pero después incluso en amplias “comunidades simbólicas” (Sartori, 2001: 47).

⁹⁰ “En síntesis, un ser humano es un habitante de un mundo compuesto, no por “cosas”, sino por significados, esto es, por acontecimientos de alguna manera reconocidos, identificados, entendidos y respondidos en términos de este mismo entendimiento” (Oakeshott, 1982: 37).

⁹¹ “Ser humano es reconocerse relacionado con los demás, no como se relacionan las partes de un organismo, no como miembros de una única “sociedad”, que todo lo abarca, sino en virtud de la participación en relaciones entendidas de múltiples formas y en la posesión de lo entendido, lenguajes y expresiones tradicionales de sentimientos, sensaciones, imaginaciones, fantasías, deseos, reconocimientos, creencias morales y religiosas, empresas intelectuales y prácticas, costumbres, reuniones, procedimientos y acciones; cánones, máximas y principios de conducta, reglas que denotan obligaciones, servicios que implican deberes. Estos lenguajes son continuamente reinventados por quienes los comparten; usarlos es aumentar sus recursos” (Oakeshott, 1982: 36).

⁹² Para MacIntyre (2004), no existe la moral en abstracto, sino solo moralidades concretas, en el seno de culturas y comunidades que comparten unos tiempos y unos significados específicos.

⁹³ “El concepto de razón práctica como capacidad subjetiva es una acuñación moderna, donde queda referida a la felicidad individualmente entendida y a la autonomía moralmente peraltada del sujeto individuado, a la libertad del hombre como un sujeto privado que también puede asumir los papeles de miembro de la sociedad civil, ciudadano de un determinado estado y ciudadano del mundo” (Habermas, 1998: 63).

vista de problemas particulares a la hora de alcanzar objetivos determinados⁹⁴. Al tratarse de una capacidad subjetiva, la vida buena ciudadana consistiría precisamente en el autogobierno (individual y colectivo) por medio de la razón y, en consecuencia, la participación política de los ciudadanos revestiría suma importancia⁹⁵. No obstante, para ello resulta imprescindible una educación orientada hacia el desarrollo de las facultades racionales de los sujetos⁹⁶ y que los capacite para poder participar de los asuntos relativos a la comunidad⁹⁷.

El orden social justo se presenta, por tanto, como una adecuación entre las capacidades de participación de los individuos y un contexto institucional que haga efectiva tal participación⁹⁸. Y ese contexto institucional, por lo general, tiene que ver con las condiciones o exigencias procedimentales de una sociedad democrática⁹⁹.

Educación de ciudadanos emancipados

La educación para la emancipación considera necesario educar a los sujetos para que sean capaces de percibir, evaluar y, en su caso, emanciparse de las diferentes formas en que el

⁹⁴ Frente a los problemas “buscamos fundamentos en los que apoyar una decisión racional entre las distintas posibilidades de acción en vista de un problema que tenemos que resolver si queremos alcanzar un determinado objetivo” (Habermas, 2004: 111).

⁹⁵ “Si deseamos maximizar nuestra propia libertad individual, debemos dejar de depositar nuestra confianza en los príncipes, y en cambio hacernos cargo de la arena pública nosotros mismos” (Skinner, 2004: 113-114)

⁹⁶ “Un entendimiento discursivo garantiza, ciertamente, el tratamiento racional de temas, razones e informaciones; pero ello no podrá ser sino en los contextos de una cultura abierta al aprendizaje y de un personal capaz de aprender. En este aspecto imágenes dogmáticas del mundo y patrones rígidos de socialización pueden constituir barreras para un modo discursivo de socialización” (Habermas, 1998: 403).

⁹⁷ “De modo crucial, los ciudadanos educados en las humanidades se preparan para lo que Aristóteles llamó “vivir bien”, que entendía el cultivo de las facultades humanas elevadas para la participación cívica razonada y la *eudamonia*, ese término griego especial para la felicidad que incluye una satisfacción intensa a través de la elaboración de la posibilidad humana” (Brown, 2016: 257)

⁹⁸ Esta adecuación puede ser entendida, en términos pragmáticos, como (1) una correcta adecuación general entre medios y fines: “Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés en las relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden” (Dewey, 2004: 91). Puede ser entendida como (2) horizontes de significación: “Las cosas adquieren importancia contra un fondo de inteligibilidad. Llamaremos a esto horizonte. Se deduce que una de las cosas que no podemos hacer, si tenemos que definirnos, significativamente, es suprimir o negar los horizontes contra los que las cosas adquieren significación para nosotros” (Taylor, 1994: 72). O bien puede ser entendida como (3) máximas universales: “Los discursos moral-prácticos exigen la ruptura con todas las obviedades de la eticidad concreta asimilada por acostumbramiento, así como el distanciamiento respecto de los contextos vitales con los cuales la propia identidad está entretejida inextricablemente” (Habermas, 2004: 121).

⁹⁹ “Nuestro bien común -el bien y los intereses que compartimos con otros- rara vez consiste en objetos, actividades y relaciones específicas; por lo general consiste en prácticas, modos de organizarse, instituciones y procesos que, dicho de nuevo en términos tradicionales, promueven el bienestar de nosotros mismos y de otros, no ciertamente de “todo el mundo”, pero sí de suficientes personas como para convertir esas prácticas, modos de organización, etc., en aceptables... Éstos incluirían los rasgos generales del proceso democrático” (Dahl, 1989: 307; en Habermas, 1998: 392)

poder condiciona las decisiones o los actos. Según esta concepción de la educación, se trataría de formar ciudadanos capaces de liberarse y de empezar a pensar y a actuar por sí mismos.

La primera constatación para quienes defienden este tipo de educación es que las instituciones y las prácticas sociales controlan, organizan y distribuyen determinadas visiones del mundo que ejercen poder y dominación sobre los sujetos¹⁰⁰. Esas prácticas y formas de poder favorecerían unos modos concretos de estar en el mundo y, a la vez, impedirían la emergencia de formas alternativas de vida y de relación entre los seres humanos¹⁰¹. Así, la misión de la educación sería favorecer que los alumnos tomaran conciencia de cómo su forma de actuar responde a los modelos fijados y promovidos en los discursos y prácticas institucionales y, por lo tanto, que estos patrones de conducta pueden ser reemplazados por otras formas de actuar¹⁰². En este sentido, se trataría de que los alumnos se emanciparan de las formas de pensar y actuar prefijadas, atreviéndose a vivir y pensar por sí mismos¹⁰³. Emanciparse es liberarse de algo, y en ocasiones ese proceso resulta costoso, porque las propias formas de poder establecidos no facilitan la emancipación y porque liberarse implica salirse de la forma de vida fijada y distribuida¹⁰⁴.

Detrás de esta concepción de la educación se encontraría, como ideal de vida buena, el del ser humano emancipado. Este debería ser capaz de comprender y criticar la dominación promovida por los discursos y prácticas sociales, que no permiten que surjan y se desarrollen

¹⁰⁰ “Supongo que en toda sociedad la producción de los discursos está a la vez controlada, seleccionada, organizada y redistribuida por un cierto número de prácticas que tienen por cometido evitar los poderes y los peligros, dominar los acontecimientos aleatorios, esquivar la pesada, la temible materialidad” (Foucault, 2016: 10-11)

¹⁰¹ “El neoliberalismo, una forma particular de razón que configura todos los aspectos de la existencia en términos económicos, está anulando silenciosamente elementos básicos de la democracia. Entre estos elementos se encuentran vocabularios, principios de justicia, culturas políticas, hábitos de ciudadanía, prácticas de gobierno y, sobre todo, imaginarios democráticos” (Brown, 2016: 13).

¹⁰² “Ir despertando, cuanto menos, la consciencia del hecho de que los hombres son siempre engañados, porque el mecanismo de la inmadurez y de la minoría de edad es hoy el del *mundus vult decipi* (el mundo quiere ser engañado) elevado a escala planetaria. Que todos lleguen a ser conscientes de estos nexos es cosa que podría ser, tal vez, alcanzada en el sentido de una crítica inmanente, porque ninguna democracia normal puede oponerse explícitamente a una ilustración de este tipo” (Adorno, 1998: 125).

¹⁰³ “La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡*Sapere aude!* ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón! he aquí el lema de la ilustración” (Kant, 2009: 249)

¹⁰⁴ “La manera en que uno se convierte –psicológicamente hablando– en un ser autónomo, es decir, emancipado, no pasa simplemente por la rebelión contra todo tipo de autoridad [...]. El proceso –caracterizado por Freud como la evolución normal– es el siguiente: los niños se identifican, por lo general, con una figura paterna, con una autoridad, por tanto, la interiorizan, se apropian de ella y seguidamente experimentan, en un proceso muy doloroso y del que no salen sin cicatrices, que el padre, la figura paterna, no corresponde al ideal del yo que aprendieron de él, lo que les lleva a separarse de él y a convertirse así, y solo así, por esta vía, en personas mayores de edad, o lo que es igual, emancipadas. Con ello lo que en realidad digo es que el proceso en virtud del cual se llega a ser una persona emancipada presupone, como momento genético suyo, el momento de la autoridad” (Adorno, 1998: 120-121)

formas de vida alternativas. De esta forma, el ser humano emancipado no sería solo aquel que actúa libre de coerción, sino también aquel que desarrolla la capacidad de evaluar y de ser crítico con los discursos y patrones de conducta dominantes¹⁰⁵. En este sentido, el ser humano emancipado sería crítico con toda forma de poder y consciente de que el proceso de emancipación requiere el esfuerzo de liberarse.

Morfología y comprobación de los tipos ideales: coherencia lógica y correspondencia causal

Como ya se ha dicho, el motivo principal que nos ha llevado a construir los tipos ideales es el intento de someterlos a su comprobación empírica y dejar abierta la posibilidad de validar su correspondencia en distintos contextos. En este sentido, sostenemos que los conceptos-tipo construidos constituyen un marco analítico que nos permite comprender adecuadamente la realidad de la educación cívica. Y, para llevar a cabo esa comprobación, en el apartado metodológico hemos introducido —inspirándonos en Weber— los conceptos de coherencia lógica y correspondencia causal.

Una determinada relación social (la educación cívica) —afirmábamos entonces— es coherente lógicamente (I) cuando sea posible afirmar, en base al conocimiento científico existente y a las reglas de la experiencia común, que aquello que prescribe tiene fundamento lógico; y (II) cuando los fines que establece hayan sido comúnmente reconocidos por los participantes en grado suficiente. Por otro lado, decimos que una relación social tiene correspondencia causal (I) cuando se atestigua que los participantes en dicha relación se comportan conforme a las prescripciones del mismo —es decir, produce cambios en los comportamientos o en la realidad educativa—; y (II) cuando esos cambios se deben a la relación social objeto de análisis. La perfecta adecuación entre los objetivos del tipo ideal de educación cívica, la comprensión de los mismos por los participantes, las acciones llevadas a cabo y los resultados alcanzados constituirían, por tanto, el tipo ideal perfecto, siendo lo demás desviaciones del tipo ideal.

Así pues, el examen de la coherencia lógica de los discursos sobre la educación cívica tendría dos propósitos: el primero, comprobar si los tipos ideales construidos cuentan con una plasmación concreta en contextos determinados; el segundo, analizar si entre los tipos

¹⁰⁵ “Una ciudadanía que se deja a merced de sus intereses y pasiones (manipulados), en especial en una época con poderes cuya complejidad no tiene precedentes, inevitablemente llega a regirse por lo que Alexis de Tocqueville calificó como el despotismo “delicado” de estos poderes, incluso si continúa navegando con la bandera de la democracia y se configura libre” (Brown, 2016: 241).

construidos existe una lógica interna coherente, esto es, si las diferentes partes que hemos atribuido a cada tipo ideal están efectivamente conectadas entre sí. Por su parte, determinar la correspondencia causal exigiría examinar la regularidad típica con la que se ordenan tales discursos; es decir, en qué medida es mayoritaria o minoritaria la presencia de uno u otro tipo ideal, y con qué probabilidad estadística se sustentan los discursos en realidades concretas. Si bien el *software* de análisis cualitativo empleado nos permite establecer algunas hipótesis sobre tales cuestiones, hemos dejado para la fase postdoctoral examinar la correspondencia causal de los tipos, ya que ello requeriría la elaboración y distribución de un cuestionario *ad hoc* y el empleo de análisis multivariantes específicos como puede ser el análisis de conglomerados.

En cuanto a la determinación de la coherencia lógica, este capítulo se ha centrado en la elaboración de una delimitación teórica de los tipos; aun así, faltaría decir algo de la lógica interna entre los conceptos-tipo construidos, es decir, de la morfología específica de los tipos ideales. En este sentido, hemos llamado Educación para la ciudadanía a un tipo ideal de educación cívica cuya naturaleza es adaptativa e intencional. Una educación concebida *para* estaría más próxima a los ideales de autonomía y emancipación, ya que ambos conceptos comparten un elemento común: el de depositar una mayor confianza en la razón concebida como capacidad subjetiva y considerar que ésta ha de servir a objetivos concretos —como son participar como miembros de la sociedad civil o, en el caso de la emancipación, tomar conciencia de la dominación para posibilitar el advenimiento de un nuevo orden de justicia—

Por otro lado, hemos denominado Educación *de* la ciudadanía a un concepto-tipo de educación cívica que se considera a sí misma no intencional o dirigida al pasado. La conexión que se establece entre la idea de una educación de la ciudadanía e ideales de vida buena y de justicia que se refieren a una idealización del pasado comunitario consistiría en que la vida activa no emerge a partir de la capacidad subjetiva de los sujetos sino a través de la adecuación de los mismos al largo proceso civilizatorio de la humanidad. Por su parte, el ideal de responsabilidad nos sitúa frente a un ideal de vida buena en el que no importa tanto el grado de conciencia acerca de las actuaciones como las actuaciones en sí, por lo que la educación debe dotar a cada individuo de las herramientas necesarias para hacerse cargo de cuanto le acontezca en el desarrollo de su vida ciudadana.

Esta primera delimitación teórica de la morfología de los tipos es precisamente lo que queda pendiente de comprobar en contextos determinados. En este sentido, lo que sostenemos es que los tipos ideales construidos pueden servir para comprender la realidad de la educación cívica en distintas leyes educativas, discursos políticos y educativos o programas de educación

cívica. Así pretende demostrarlo el siguiente capítulo poniendo a prueba los tipos ideales en un contexto determinado: la escuela española. Dejamos, pues, para ulteriores análisis su comprobación en otras realidades como las mencionadas previamente.

Conclusiones

Como se ha visto, en el artículo citado se construyeron unos tipos ideales que permitieran analizar los discursos, prácticas cotidianas y programas sobre la educación cívica. Para construir esos tipos ideales se utilizó el análisis morfológico de las ideologías que, al entender que las ideologías ordenan y priorizan los conceptos, nos permitió realizar una distribución lógicamente coherente de los tipos ideales. Así, pudimos distinguir un núcleo referido a la educación (*de* la ciudadanía y *para* la ciudadanía) y unos conceptos adyacentes (la educación de ciudadanos responsables o comunitarios, y la educación para la autonomía o para la emancipación). También distinguimos unos conceptos periféricos formados por las prácticas y opiniones cotidianas, que concretarían estos discursos sobre la educación cívica y que pueden ser interpretados gracias a las categorías elaboradas.

Al mismo tiempo, la construcción de los tipos ideales nos permitió establecer una homología y continuidad entre los discursos filosóficos y las prácticas cotidianas, de forma que el debate pueda servir para interpretar las posiciones y los argumentos de los participantes en la educación cívica (ciudadanos, profesores, alumnos, organizaciones de la sociedad civil, partidos políticos, organismos supranacionales etc.), aunque sin obviar los matices y las reflexiones de la filosofía. Frente a otros estudios que mantenían ambos niveles separados, los tipos construidos permiten trabajar con unos conceptos claros y precisos que ayuden a interpretar la realidad sociológica.

Por otro lado, a pesar de haber examinado la relación interna de los tipos ideales —esto es, la relación entre los conceptos nucleares y adyacentes *dentro de* y *entre* los tipos ideales de educación cívica propuestos—, la validez teórica de dichas conexiones habría de estar sujeta al análisis de su coherencia lógica y de su correspondencia causal; o, lo que es lo mismo, a la comprobación empírica de que el tipo de relaciones que se han establecido se dan de la manera enunciada en la realidad. De ello nos ocupamos en el siguiente capítulo.

Por último, parece conveniente señalar que, junto al novedoso marco teórico que se ofrece, en el que se enuncia una nueva conceptualización de la educación cívica y el conjunto de problemáticas asociadas a la misma, este trabajo aspira a ser una contribución significativa a las ciencias sociales, abriendo nuevos caminos para investigaciones que quieran combinar inquietudes teóricas con indagaciones empíricas.

CAPÍTULO 3

DISCURSOS SOBRE LA EDUCACIÓN CÍVICA EN LA ESCUELA ESPAÑOLA

Como señalábamos al final del capítulo anterior, el objetivo de las páginas siguientes consiste en intentar validar la presencia de los conceptos-tipo construidos en un contexto determinado: la escuela española. Conforme al marco analítico basado en el análisis morfológico de las ideologías, examinaremos la parte periférica de los discursos sobre la educación cívica. Concretamente, nuestros análisis se han centrado en comprobar la coherencia lógica entre los discursos filosóficos reconstruidos en forma de tipos ideales de educación cívica y los discursos de una muestra tipológicamente representativa de profesores y directores de 14 escuelas públicas, concertadas y privadas. Mientras que en capítulos anteriores hemos analizado trabajos que han tratado de estudiar esos discursos en determinados programas de educación cívica, la utilización de entrevistas a profesores y directores nos permite salvar un obstáculo, y es que dichos programas suelen estar enmarcados dentro de algún tipo de agenda política, lo cual de alguna forma predetermina el ideal de ciudadano al que se dirigen (Pykett, Saward, y Schaefer, 2010: 13). Hemos pretendido, por tanto, poner a prueba la validez de los tipos ideales en el contexto natural de la realidad cotidiana de la educación cívica.

Respecto a las técnicas de recogida y análisis de la información, para esta tesis se ha llevado a cabo un total de 28 entrevistas realizadas a profesores y directores que fueron posteriormente transcritas: en ellas se planteaban cuestiones generales sobre su percepción acerca de la educación cívica. Se han incluido además las notas de campo de algunas observaciones *in situ*. El formato de la entrevista fue en todos los casos estructurada, dado que, como hemos visto, las categorías de análisis han sido construidas previamente, aunque la propia dinámica de la entrevista permitió enfatizar aquellos aspectos que revistieran mayor importancia para los entrevistados. Por último, los análisis se han llevado a cabo con ATLAS Ti. v7.

Con todo, el análisis cualitativo elaborado nos permitirá fundamentar si los tipos ideales son reconocidos como “motivos” —en un sentido weberiano— de la práctica cotidiana de la

educación cívica en la escuela y, a su vez, examinar la conexión entre los motivos típicos observados y los contruidos teóricamente. A continuación se exponen los resultados de este procedimiento, siguiendo el esquema de conceptos nucleares y adyacentes.

El núcleo de la educación cívica en los discursos de profesores y directores de escuelas españolas

La necesidad individual y social de educación cívica

Pese a que existen distintas opiniones sobre cuál ha de ser el quehacer educativo con respecto a la política, en el capítulo precedente señalábamos cómo ambos tipos ideales coinciden en afirmar la necesidad de un cierto grado de educación cívica. La diferencia entre uno y otro tipo de educación cívica en lo relativo a este punto— decíamos— radica en el origen o procedencia de tal necesidad.

Para los partidarios de la EpC la necesidad de educación cívica reside en la idea de que la configuración de cualquier sistema político (democrático o no) reclama para sí una serie de conocimientos, comportamientos, actitudes y sentimientos para su mantenimiento (Dahl, 1992: 45; Dewey, 2004: 14-15), y aún más para su profundización, desarrollo o transformación (Benjamin, 1989: 110). De ello se deriva una idea más optimista del crecimiento humano, ya que expresaría una capacidad innata en el ser humano para el desarrollo, concebido, eso sí, en términos de adaptabilidad al contexto (Dewey, 2004: 48).

Estas ideas se han visto reflejadas con claridad en las entrevistas llevadas a cabo¹⁰⁶. Algunos profesores entienden la necesidad de educación cívica en virtud de los requerimientos sociales actuales (democracia, multiculturalismo, respeto de las normas, etc). Y ello, a su vez, se expresa en una mayor confianza en la educación cívica como herramienta adaptativa del alumnado a dichas demandas sociales.

Es importantísimo. Si se supone que estamos educando para poner ciudadanos en la calle, en la vida diaria, y además enseñándoles a ser ciudadanos de mente abierta, porque lo que aprenden hoy no es lo que van a utilizar dentro de 4 años (bueno, ni de 2 siquiera a lo mejor), y no van a ser ciudadanos de un país, sino de 2, de 3, de 4

¹⁰⁶ En general, las citas recogidas se han extraído de las respuestas a las preguntas sobre el papel que debería desempeñar la educación cívica en cada centro escolar y en el sistema educativo en su conjunto.

países en su vida, porque ya no eres de tu municipio ni de tu nación... fíjate si tienes que trabajarlo (D2).

Yo creo que nuestra obligación, sobre todo en ESO, es formar a personas -más allá de los contenidos académicos-, es formar a personas que sean capaces de vivir y convivir en sociedad, y eso implica no solo formar parte de esa sociedad a nivel laboral, sino que hay que tener conciencia de los problemas que tiene nuestra comunidad, cada uno en su comunidad, y ser capaces de tomar decisiones (D5).

Considero que es un papel muy importante, porque independientemente de la formación en áreas especializadas, la competencia cívica, el hecho de saber convivir con los otros, me parece importantísimo, y sobre todo teniendo en cuenta los últimos signos de los tiempos, digamos, es decir, los diferentes temas de actualidad que están a la orden del día (P5).

En un principio mi visión sería todo lo que tiene que ver con la educación en valores al principio, en infantil, tendría que centrarse en lo que son normas, límites, convivencia y saber lo que está bien y lo que está mal. Luego, más en primaria centrarnos en más valores a nivel personal y a nivel de lo que está bien y está mal a nivel ético e individual de las personas y hacerlo mucho más... con una metodología de proyectos estaría estupendo o con dinámicas. Que fuera todo mucho más activo. Creo que en la ESO se debería dar más la influencia que tienen estos valores a nivel social, un tema más altruista, de ver las cosas no solo individualmente, sino lo que hace que los valores individuales de una persona puedan influir y lo importante que es y lo que influye en la sociedad en la que va a vivir (P11).

Por otra parte, la diferencia entre una educación cívica orientada hacia la convivencia y la vida social (educación para la ciudadanía) y entre la educación cívica concebida como una forma de adquisición de conocimientos propiamente humanos (educación de la ciudadanía) aparece claramente recogida en el discurso de uno de los profesores entrevistados. Y esa diferencia se materializó curricularmente, en su opinión -que compartimos-, con el tránsito de la antigua asignatura de “Educación para la Ciudadanía” a la actual de “Valores Éticos”.

La diferencia entre EpC y la asignatura valores éticos, en esencia, según yo lo veo, es la siguiente: EpC pretendía directamente abordar algunos valores presentes en la concepción española y en las sociedades directamente para transmitirlos al alumno. Reflexionar teóricamente sobre esos valores, de tal manera que ellos los hagan suyos y cambien sus actitudes. Pero era una asignatura que apuntaba a la vida ciudadana. Tenía más carácter educativo que filosófico. Valores éticos es distinta: tiene más carácter filosófico. En valores éticos el currículo, por ejemplo, de 3º, ahí en 3º ya reflexionan ellos sobre los distintos tipos de teorías éticas (...). Aquí van a reflexionar sobre la teoría ética kantiana, sobre la teoría ética aristotélica, sobre el hedonismo, sobre el estoicismo, sobre la ética moral cristiana, el humanismo, etc., y se va reflexionando sobre determinados valores concretos,

pero desde la fundamentación filosófica de los mismos. Tiene una perspectiva más de reflexión filosófica (P10).

Recordemos que los defensores de la EdC consideran que la educación cívica es un tipo de educación cuya necesidad deriva del desarrollo de la sociabilidad natural inherente a los seres humanos (Oakeshott, 1982: 41). De ahí que este tipo de educación tenga un carácter más propiamente ético que político y se apoye de manera más frecuente en fundamentaciones antropológicas del ser humano. De nuevo, este tipo ideal construido concuerda con las opiniones expresadas por algunos profesores y directores.

Yo creo que es una toma de conciencia de la misión como persona dentro de lo que es la sociedad. Y para eso hay que entender bien qué es la persona y toda la fundamentación antropológica. Es complicado, por eso se dan pinceladas. Se centra en una formación en valores éticos, es en lo que yo la veo más centrada en este momento. Pero yo la tendría con más arraigo antropológico (D13).

Yo creo que la primera base fundamental de navegación debería ser el estudio de los valores. Si no hablamos de una reflexión ética, valores sería la casa, el ámbito doméstico (P4).

Yo creo que al final de lo que se trata es que en el fondo se hagan buenas personas y puedan crear una buena sociedad el día de mañana. Esa sería, creo yo, la base (P11).

Yo creo que es fundamental, junto con una formación de carácter humanístico global. Yo la englobaría dentro de esa formación humanística. Hoy un alumno puede pasar por educación secundaria obligatoria sin cursar una asignatura de carácter estrictamente humanístico (D13).

Con todo, la validez de los tipos ideales construidos, para la cuestión de la necesidad (individual y social) de educación cívica, ha quedado suficientemente evidenciada, existiendo una conexión clara entre los motivos típicos construidos teóricamente y su empleo en el ámbito escolar.

Función social de la educación cívica en la institución escolar

En cuanto a su función social, también se han documentado en el trabajo de campo llevado a cabo las diferencias entre un tipo y otro de educación cívica. Para los partidarios de la EpC, la educación cívica ha de ser una actividad adaptativa, estructuradora, que se ajuste en la medida de lo posible a los requerimientos de la sociedad. En ella —y este es el elemento

clave— los sujetos de la educación deben experimentar, en la medida de lo posible, el medio de vida social y político al que pertenecen (Dewey, 2004: 26). Para los partidarios de la EdC, por su parte, la función de la educación sería la de ofrecer un ambiente y una serie de herramientas con las que enfrentarse (en el presente y en el futuro) a ese medio social (Arendt, 1993: 50). En este sentido, la escuela debería ser un muro que alejase de los alumnos determinados problemas sociales y políticos (Oakeshott, 1982: 40).

Este debate también tiene su reflejo en la escuela. Por un lado, la gran mayoría de profesores y directores están de acuerdo en que la educación cívica debería ser parte del currículum, bien una materia separada, bien como un tipo de educación transversal (o ambas, ya que en modo alguno consideran que ambas opciones sean excluyentes). La conclusión es que la educación cívica constituye una de las funciones que los sistemas educativos tendrían encomendadas en la medida en que busca poner en contacto el medio ambiente social y político a través de dichas plasmaciones curriculares.

Los que consideran que debería ser objeto de tratamiento independiente y reglado, en primer lugar, piensan que no debería ser una asignatura optativa a elegir contra la religión¹⁰⁷, sino que debería formar parte del currículum común de secundaria para todo el alumnado.

Desde mi punto de vista, nunca jamás entenderé que pueda ser una materia optativa. Creo que debe ser una materia común y que deben darla los profesores de filosofía, y que deben darlo en hora reglada y establecida con un currículum igual para todos los alumnos de secundaria y donde se ponga (...). Debería ser una materia más, como ha sido en otros momentos. Una materia con la carga horaria que establecieran, lógicamente, los expertos en educación y que se estableciera y además que fuera común para todos los alumnos de España, y de la Comunidad, lógicamente, si ello fuera posible, porque sí creo que pudiera haber unos planes conjuntos que abarquen a Europa, para que haya una convalidación y haya un camino común (D6).

Me preocupa que es una materia, por decirlo así, optativa. Creo que es una materia que debería ser obligatoria para todos los alumnos. Ese es mi planteamiento, mi idea general. Creo que es necesario asumir ciertos principios comunes en todos los alumnos, que no creo que lleguen al 100%, porque hay alumnos que van a religión y yo no sé hasta qué punto esos principios también se trabajan en religión. Creo que debe ser algo común y global para todos los alumnos (P1).

¹⁰⁷ En el capítulo 6 de la tesis se analiza el modo de organización de la asignatura de Valores Éticos en la institución escolar, así como los motivos que dan lugar a la elección entre la asignatura de Religión y la de Valores Éticos. Esta cuestión, como se verá, ha sido modificada por la LOMLOE.

Quienes la conciben de manera transversal, por su parte, si bien no necesariamente piensan que deba ser objeto de materia separada, creen que el currículum de educación cívica debería estar, además, repartido entre otras asignaturas.

A mí me parece que es mucho más eficaz que la gente aprenda educación cívica al hilo del estudio de las matemáticas, de las ciencias sociales, del aprendizaje de idiomas... Me parece que con una reflexión un pelín más transversal y vertical, vamos en el sentido de... no tal, tiene más sentido (D14).

Creo que precisamente porque ocupa poco horario debe ser una materia transversal que ha de estar presente en el aula, sea de matemáticas, música o geografía, y que es urgente que el sistema educativo concretado en el centro atienda a la realidad de los alumnos, que sea lo que debe ser, que es un enlace entre el marco legal y la realidad y que por lo tanto atienda a la realidad (P3).

Por otro lado, están los profesores y directores que se muestran preocupados por la “orientación ideológica” que puede tomar en ocasiones la asignatura. En este sentido, la función de los sistemas educativos con respecto a la tarea de educar cívicamente debería estar más limitada, en coherencia con el pensamiento de los partidarios de la EdC, ya que consideran que el alumnado no debe estar en contacto con determinadas temáticas.

Hablar de política no se hace expresamente. Hablar de participación en la vida política a través de elecciones, de configuración de grupos o de sindicatos, muy poco. Muy poco porque también es algo que las familias no quieren. También genera polémica la educación sexual en los colegios, por eso el ayuntamiento prefiere dejarla fuera. Entonces ahí estamos siempre nadando entre la presión de las familias o lo que podría decidir la normativa. En esa parte, participación en la vida política está desaparecida (D1).

Quiero decir, yo estoy segura de que la materia, bien presentada, bien. Pero se ha jugado mucho políticamente con esta materia. Ha tenido objetores esta materia. Se ha jugado políticamente con ella. Si tú juegas con una materia políticamente, te encuentras con este desbarajuste (D6).

Es que luego también pasa... A lo mejor yo, como docente, en esos casos me tendría que meter más en cosas que no sé hasta qué punto puedo meterme. Porque si luego te llegan diciendo los padres: "¿Tú qué les has dicho a mis chicos sobre...?". O sea, les hago reflexionar un poco, pero claro... Me estoy acordando ahora de una vez que fui tutora y empezó una chica: "Pues yo quiero ser delegada porque no he sido nunca y me hace ilusión"; "pues yo quiero porque a mí me interesa irme ya metiendo en cuestiones más serias de cómo funciona esto y tal". Entonces no sé de qué manera... porque yo bajo ningún concepto intento meter la política en las clases... Cuando les dices: "a ver, pensad también a quién votaríais... dentro de 6 años vais a tener 18 años y vais a votar". Entonces una niña empezó: "Ah, profe, pero votar

es al PSOE o al PP, porque son los dos únicos partidos", y no sé qué, no sé cuántos. Y claro, yo ahí dije: no es bueno que esto esté en clase, porque luego los chicos vete tú a saber qué van contando... (P8).

En general estoy a favor de que haya este tipo de contenidos. Otra cosa es que veo que se podría ser flexible a la hora de cómo lo da cada centro. Desde el Estado ha habido un intento de imponer determinadas perspectivas, sobre todo en el tema de género, que es lo que ha rascado. Yo no he visto a nadie quejarse por otra razón. Y entonces ahí ya es más matizable (P14).

Respecto a la división entre una función social de la educación cívica concebida como experimentación de la vida social (EpC) y otra concebida como protección frente a la misma (EdC), una vez más los tipos ideales se han mostrado consistentes en cuanto a su presencia en los discursos escolares analizados. No obstante, esa protección no se concreta en un rechazo total, sino más bien en una preocupación frente a determinados asuntos morales, cuyo conocimiento por parte de los alumnos —en opinión de estos profesores y directores— debería estar limitado.

Otra cuestión relevante referida a la función social afecta a sobre quién ha de recaer la responsabilidad de este tipo de educación. Por un lado, veíamos que quienes tienen ideas más próximas a la EdC consideraban que la familia y el profesor desempeñan un papel muy importante en cuanto garantes de la protección frente al mundo exterior (Arendt, 1993: 46). Por otro lado, señalábamos que para los ideales más próximos a la EpC la escuela juega un papel determinante, dado que ofrece un ambiente simplificado de los rasgos fundamentales de la vida social y elimina aquellos otros rasgos perjudiciales (Dewey, 2004: 29). Sobre esta cuestión los tipos ideales se han mostrado menos eficaces para comprender la realidad, ya que en la práctica estas ideas se hallan más difusas y entremezcladas.

La idea generalizada es que la familia ha de ser el primer núcleo de cualquier educación de este tipo. En ese sentido, hay muchos aspectos comprendidos dentro de la competencia social y cívica que, en opinión de profesores y directores, deberían “venir aprendidas de casa”.

Yo creo que el núcleo fundamental debería ser la familia, que es la que tiene o debería tener más tiempo de convivencia y por lo tanto más posibilidades de contacto, más posibilidades de generar ejemplo (D1).

Yo creo que la educación no se debe aprender... o sea, en los centros escolares se tiene que aprender educación, pero la educación no es exclusiva del centro escolar. La educación yo creo que, si tuviera que hablar de porcentaje, tiene que venir

aprendida de casa. Y nosotros ser, digamos, como un recordatorio de una serie de cosas (D10).

La familia actúa con una enorme inercia que los empuja desde atrás. Vuelvo a repetir lo de los chavales de etnia gitana, por ejemplo, hay niñas que te hablan: "Lo más probable es que a los 13 años me pidan y me vaya para tener hijos". O al contrario: niños o niñas que yo conozco de 1º o 2º de bachillerato que sus padres tienen una implicación política fuerte, y eso se nota. O chavales que se van de casa y se van del colegio... (P3).

El problema es que yo creo que se carga en mi responsabilidad en cierto sentido ser transmisor de una serie de valores sociales, cuando creo que la base originaria en la que ya se tenían que conocer esos valores tendría que ser la familia. Pero hay muchas veces que esto es muy difícil, porque parece que la carga al final de la educación en valores sociales, de pura convivencia casi, de lo que antes se llamaba educación, recae en el profesor. "Cuando entra alguien en clase, saluda, di buenos días" o... En ese sentido, que parece que puede ser muy superficial, pero en el fondo es lo que después te capacita para mantener el respeto en un debate, en un comportamiento respetuoso unitivo cuando estés escuchando a alguien que está disertando, etc. Ese tipo de valores mínimos que se supone que tendría que ser algo que viene desde casa con el implemento del refuerzo en el instituto, parece que queda en la responsabilidad del profesorado que da valores éticos y tiene que comenzar todos los cursos intentando poner en valor precisamente esos valores mínimos que se supone que son de respeto... o desarrollar un debate con un poco más de profundidad sobre esos valores que son del uso cotidiano y común en la calle. (P4).

Sin embargo, cuando hablamos de contextos donde la familia no tiene un papel importante en este tipo de educación, la escuela se torna imprescindible. El motivo de la ausencia de un papel más relevante de la familia es doble: en primer lugar, el momento de la adolescencia, donde los chicos y las chicas adoptan su identidad a partir de otros agentes como el grupo de iguales, las redes sociales o las series de televisión; lo cual, a su vez, es un proceso que los educadores entrevistados observan como propio de la etapa de crecimiento del alumnado de secundaria.

Cuando están adolescentes... la definición de adolescente es: la familia, me tengo que pelear con ella. Y luego tienes que recibir a los padres y decirles: tienes un hijo normal, lo que pasa es que está en una edad... dentro de tres años te volverá a querer. Unos antes y otros después. La familia en este momento, poco. Lo que hayan hecho hasta entonces. A partir de ese momento, ya volverás a hacer cosas, pero en este momento ya más bien poco (D2).

Yo pienso, por lo que veo por trayectoria mía profesional y laboral, veo que los niños cuando llegan desde Primaria quizá llegan muy influidos por lo que ellos ven en su casa y cada familia es el primer pilar. Sin embargo, según ves pasar los años y cómo van haciéndose mayores y avanzan en los cursos, veo que después el modelo

entre iguales, principios compartidos, el grupo al que perteneces, y después de eso las redes sociales, son quienes más acaban por imponer [...] aunque nunca abandonen del todo lo que aprenden en casa, o casi nunca, creo que eso con el tiempo se va imponiendo. Y es curioso, después creo que eso va cambiando. Los veo más mayores ya y quizá vuelven un poco a lo que ven en su familia, o quizá a veces nos miran como una especie de modelos -no siempre- de sensatez, de orden, de madurez. Es curioso: creo que es una evolución que tiene sus altibajos y que casi vuelve al principio. Es mi impresión, no con todos lógicamente, pero tengo esa percepción (P1).

A estas edades la familia ya ha hecho lo que tenía que hacer y ahora empieza un proceso de reafirmación de tu identidad que pasa muchas veces por oponerse a sus casas. La familia es fundamental. Pero a estas edades toma protagonismo el grupo de amigos. Y las otras tres cosas que me has dicho lo situaría todo al mismo nivel. Los YouTubes, o los influencers, tienen una presencia o un crédito que por ejemplo yo no tengo, y soy consciente. Van a hacerle infinitamente más caso a un youtuber que a mí. Infinitamente más caso a sus iguales que a mí, como me ha pasado hoy en el aula. "Es que tú no sabes de qué va a esto". Con lo cual, iguales, youtubers, influencers y redes sociales: son sus referencias (P5).

En segundo lugar, la ausencia de la familia puede tener que ver con el contexto familiar, socioeconómico y sociocultural en el que se desenvuelven los alumnos. En algunos contextos, los chicos y chicas son objeto de menor atención.

Es lo que te contaba antes de ser un contexto donde estamos y una zona muy vulnerable. Hay padres y madres que trabajan y el niño está muchas horas solo. Eso es importantísimo. Y evidentemente muchas veces yo creo que es una llamada de atención y lo que te están diciendo es: "Hazme caso" (D3).

Por otro lado, la asignación de un papel relevante a la escuela con respecto a la tarea de educar cívicamente es también la línea de pensamiento habitual tanto en profesores de escuela pública como privada. Por una parte, prácticamente la totalidad de los profesores y directores están de acuerdo, como ya se ha señalado, en que la educación cívica debería ser una función prioritaria de los sistemas educativos. Y, por otra parte, hay que tener en cuenta que, como veremos en la tercera parte de la tesis, la escuela educa cívicamente a través de múltiples mecanismos, dejando su impronta en el alumnado.

En ese sentido, lo que cabría decir es que no existe una contraposición ideológica con respecto a la prioridad de un tipo u otro de agente de la educación cívica (familia versus escuela), sino que se considera una tarea compartida. De lo que no cabe duda es de que, en

opinión de profesores y directores, la función de la escuela deviene cobra más relevancia en ausencia de la familia. Por tanto, los tipos ideales que se han construido carecen de validez con respecto a la prioridad de los agentes de la educación cívica que se han distribuido entre uno y otro tipo de educación, ya que en la realidad estos elementos se encuentran entrelazados y no separados, tal y como se proponía desde el punto de vista de los tipos ideales.

Por último, cabría hacer una consideración con respecto a la labor del profesor y su papel protector al que antes aludíamos y que a menudo es olvidado: el código deontológico de la profesión docente tiene precisamente como función garantizar la protección del alumno, incluso frente a los propios educadores. Así pues, la propia condición política y social de cada profesor, así como las ideas políticas personales, no deberían ser impedimento para impartir asignaturas de este tipo, al menos entre aquellas personas que se toman en serio la profesión docente. Si pensáramos lo contrario, estaríamos dinamitando la necesaria reciprocidad y confianza mutua que ha de existir entre profesores y familias a la hora de educar a sus alumnos e hijos, respectivamente. En el Anexo III hemos reflejado una dinámica que da cuenta del código deontológico en casos moralmente controvertibles.

La dirección de la educación cívica según la perspectiva de directores y profesores

Hasta ahora hemos visto cómo se concretan los discursos sobre la necesidad y función social de la educación cívica en la práctica escolar a través de los discursos de directores y profesores. Eso sería, como se ha señalado, el núcleo educativo de los discursos sobre la educación cívica. No obstante, el contenido de los discursos sobre la educación cívica no se agota aquí: quedaría, por tanto, ordenar y priorizar la problemática de la ciudadanía dentro de tales discursos.

En el capítulo precedente señalábamos que, si bien los conceptos de responsabilidad, autonomía, comunidad y emancipación formaban parte, junto con otros muchos, de la reflexión cotidiana sobre la vida buena y la justicia, dichos conceptos constituyen la parte adyacente de los discursos sobre la educación cívica, señalando la dirección a la que tal educación debe aproximarse. Esos discursos, que hemos desarrollado teóricamente en el apartado anterior, también tienen su concreción en la realidad educativa, como así lo demuestra el análisis de las entrevistas llevadas a cabo.

Educación de ciudadanos responsables

Decíamos que hay un tipo de educación cívica que basa su acción educativa en el concepto de responsabilidad. Así, la educación de ciudadanos responsables debe formar a los individuos en la responsabilidad (Hayek, 2006: 116); ha de servir para descubrir los fines legítimos que se proponga (Hayek, 2006: 116), y ha de dotarles de las herramientas necesarias para la consecución de tales fines. En esta concepción de la educación subyace una idea de justicia basada en la propiedad individual de los éxitos y fracasos de las acciones (Hayek, 2006; Friedman, 2015). En los discursos de los profesores de escuelas públicas, concertadas y privadas este tipo de pensamiento ha encontrado su concreción en tres formas discursivas amparadas bajo este paraguas conceptual.

El primer tipo se refiere a la acepción más clásica de la responsabilidad: ser diligente con los actos propios y asumir las consecuencias derivadas de los mismos. Este sería uno de los objetivos de la educación cívica dirigida a formar ciudadanos responsables.

Yo fundamentalmente creo que el tema de la responsabilidad es muy importante. Inculcarles que ellos son responsables de lo que hacen, de lo que dicen, de lo que hay a su alrededor, no echar balones fuera, todo está mal fuera.... No. Responsabilidad de cada uno, hacerse personas, y de que se tienen que ir formando como personas y que ellos son los primeros interesados en el tema de la responsabilidad, en formarse, en todo lo que hacen, en cómo mantienen su aula, en cómo hablan, en cómo se dirigen a sus compañeros, en lo que hay a su alrededor. Ese sentido de la responsabilidad me parece importantísimo, porque casi siempre en estas edades, sobre todo que no tienen muy formado... (...). A mí el tema de la responsabilidad, responder de tus actos, de responder de tus palabras, de tus hechos, que las cosas tienen su trascendencia y puede ser positiva o puede ser negativa, depende de lo que tú hagas. A mí esto me parece muy importante. (D7).

Llegan los alumnos aquí y tienes que empezar desde el principio a hacerles pensar que detrás de los actos que están realizando tiene que haber un determinado contenido de validación cualitativa de esos actos, y sobre todo la reflexión para hacer un uso responsable de su libertad. Esas cosas que parece que son de sentido común pero hoy día no lo son (P4).

El segundo tipo, en el ámbito de la responsabilidad, alude a la posibilidad de formar personas capaces. Y esa capacidad se refiere al ámbito personal (la madurez de reflexionar sobre los propios actos), al profesional (con la que aportar valor social) y al político (con la que poder participar o actuar de modo individual).

Lo que uno percibe en política, o al menos cuando los oyes hablar de política o cuando te preguntan cuestiones de política, a nosotros en el colegio se considera un ámbito neutro, en el sentido de respeto a la libertad. El colegio evidentemente no tiene una opinión política, sino que da la formación para que la gente pueda ejercitarse políticamente con responsabilidad, con conciencia ciudadana (D14).

[El alumno debería salir] siendo un ciudadano responsable, un ciudadano que se sepa desenvolver en la actividad laboral y personal que tiene que desarrollar luego, cuando sea adulto. Estar preparado para la vida y para saber desenvolverse en la vida (D9).

Creo que debería tener planteamientos relacionados con su propia personalidad, cómo deben conocerse a sí mismos, cómo deben enfocar la vida en su futuro más inmediato, conocer su adolescencia, cómo se están formando, asumir unos principios, unos valores que deberíamos compartir todos, asumir unos derechos... a veces (quizá también lo que más les cuesta) obligaciones. Es un poco mi enfoque. Creo que debería ser ambiciosa (P1).

¿Cuál es el objetivo y la importancia que yo le doy? Que ellos se lo planteen, que se lo cuestionen, que, tomen la decisión que tomen, sean conscientes de que depende de ellos mismos. Que tienen toda la información a su disposición y que hagan lo que hagan sepan que lo han hecho por ellos. No porque otro se lo ha dicho, no porque todo el mundo lo haga de la misma manera, sino por ellos mismos. La sociedad es la que es, porque cada uno de nosotros elegimos individualmente. Cierto que en función de las circunstancias que vivimos, pero elegimos nosotros. Y esa es la responsabilidad que creo que es importante que ellos adquieran como ciudadanos (P13).

Por último, y también dentro del ámbito de la responsabilidad, está la cuestión del cumplimiento de los derechos y obligaciones, así como del respeto a las normas básicas de convivencia. La cuestión del respeto de las normas elegidas democráticamente está en la base de dichos discursos, y esto también se enmarca en el ámbito de la responsabilidad, en este caso colectiva, aunque la respuesta dependa del individuo.

Pues entiendo que la finalidad sería, sobre todo, unos ciudadanos respetuosos. Que se vayan sacando... bueno, esto es un pueblo, tenemos un porcentaje de brutismo, por así decirlo, y muchas veces los chicos repiten cosas que realmente ni piensan ni sienten, pero que oyen. Yo creo que lo primero de todo es el respeto: respetar espacios y respetar situaciones, cada uno con su vida y, te guste o no te guste, hay mucho instituto para que estéis todos felices y ni os veáis. Y en el aula respetáis igual que tenéis que respetar en un trabajo, en la calle, en el supermercado y en cualquier sitio (D4).

Yo creo que es educación en general. Lo que es educación, comportamiento, saber estar, saber tratar con el resto sin entrar en faltas de respeto y cosas por el estilo (D8).

Tienen que saber un poco también cómo funciona todo, qué deberes tienen, qué derechos, qué obligaciones. Este tipo de cosas. Y cómo comportarse con el resto de personas, en este caso en nuestra ciudad (P9).

Educación de ciudadanos comunitarios

Como hemos dicho, la educación de ciudadanos comunitarios considera que la comunidad posee un valor concreto que se expresa a través de prácticas, ritos, tradiciones, costumbres, lenguas (Sartori, 2001: 47), los cuales deben ser promovidos educativamente en el seno de la misma comunidad (Smith, 2004: 51). Para los defensores de este tipo de educación, se trata de ofrecer un marco en el que los ciudadanos puedan reconocerse, construir su identidad y compartir un marco de significados (Oakeshott, 1982: 37). Sobre la idea de educar ciudadanos comunitarios hemos documentado también en las entrevistas tres tipos de discursos.

La primera expresión es la de que la educación debe orientar a los ciudadanos a servir a la comunidad a la que pertenece. La comunidad no es un medio para un fin, sino un fin en sí mismo al que uno sirve, ya sea a través de grandes o de pequeñas acciones.

El ir poco a poco ayudándoles a que ellos se vayan desarrollando como personas en el sentido de que ellos se sientan responsables de su entorno, de su persona, de su familia, de su clase... Esa idea de que pueden contribuir positivamente, de que ellos también tienen que ser mejores para que sea mejor lo que hay alrededor... Esta idea para mí es muy, muy importante (D7).

Ciudadanos más responsables, activos, implicados en lo que pasa en su entorno. Tanto estar pendiente de las noticias como si surge una injusticia en el instituto, que no sea despotricar, que al final es lo que hacemos los adultos... vemos las noticias y despotricamos, y ¡hale!, ya hemos arreglado el país, y no hacemos nada. Parece ser que en otros países se asocian los vecinos, se hacen grupos y se hacen cosas. Aquí es muy de hablar y te desahogas en el bar y donde sea, y ya... Pues eso, concienciar un poco de la importancia de los pequeños gestos... Intentar mejorar las cosas. No vas a cambiar el país de un día para otro ni vas a arreglar el mundo, pero bueno, con pequeños gestos se van consiguiendo cosas (P8).

La segunda idea es la cuestión del reconocimiento del valor concreto de la comunidad. Un valor que trasciende al individuo y que debe llevar a estimar los vínculos comunitarios entre personas. De acuerdo con esta idea, la educación debe hacerles sentirse agradecidos e incluso amar la comunidad de la que forman parte.

Desde el punto de vista práctico, yo pienso: ¿cuando una persona realmente se comporta cívicamente, con una plena integración en la sociedad, es capaz de todos los apellidos que le puedas poner al comportamiento cívico, a la educación cívica? Al final, la regla de validación es cuando uno es capaz de valorar al otro en su propio desarrollo personal. Si no, si yo lo que tengo a mi alrededor, la propia sociedad, el otro, el servicio, no lo concibo como un valor en sí que tengo que cuidar, sino como un medio, tampoco se está comportando cívicamente. A la persona que quiere, tiene que tener una cierta rectitud de intención. Me parece que la clave es querer al otro por lo que es, querer la circunstancia que tengo porque esta persona tiene derechos. ¿Por qué tengo que meterme, por qué tengo que luchar, por qué tengo que integrar, por qué tengo que cuidar el medioambiente? Bueno, porque lo veo como un bien, fuera de mí, que tengo que cuidar (D14).

A valorar positivamente todo lo que tienen. La ciudadanía es valorar: valora dónde vives, cómo vives, cómo realizas tus funciones y, sobre todo, la suerte que tienes de vivir como vives (P7).

En tercer lugar, la educación comunitaria también englobaría la formación en los valores propios de la comunidad concreta. En ese sentido, la formación personal se identifica con los valores de la comunidad, y ser un buen ciudadano consiste básicamente en ser una buena persona conforme a una serie de valores comunitarios.

Desde los centros lo que sí está muy claro, tanto en colegios públicos como privados, como concertados en los que hay unos valores mínimos es que hay que inculcar a los niños porque en la sociedad se están perdiendo. Me refiero a valores como el esfuerzo, el respeto, la constancia, la tolerancia. Estos son valores que creo que en todo centro debemos trabajar porque todos queremos, los que nos dedicamos a la enseñanza, sacar buenas personas y ciudadanos responsables (D11).

Les digo siempre, les hago hincapié: lo que la educación quiere es generar un buen ciudadano, pero bueno no de bobo: bien formado, con un valor, con unas cualidades. Ese es el proceso. Aquí no queremos formar asesinos, todo lo contrario, formar a gente válida, gente buena (P7).

Al final, una ética cristiana, si la construyes bien, sobre todo con lo que tiene que ver con valores humanos y virtudes, es formar un buen ciudadano. Un tío que no robe, que no sea un chorizo, que trate bien a los hombres, a las mujeres, a sus compañeros, que tenga espíritu de servicio (P13).

Educación de ciudadanos autónomos

Los partidarios de educar ciudadanos autónomos consideran que la tarea de la educación cívica consiste primordialmente en fomentar el desarrollo de la razón en los individuos (Habermas, 2004: 111) de manera que estos sean capaces de participar políticamente y de asumir los papeles que les corresponden como miembros de la sociedad civil y de una determinada comunidad regida bajo determinadas condiciones institucionales y procedimentales (Skinner, 2004: 113-114; Dahl, 1989: 307; en Habermas, 1998: 392). Esta dirección de la educación cívica se ha hecho visible en cuatro formas discursivas, aunque la base de tales discursos, como se acaba de indicar, es que la formación de la razón se dirige hacia la colectividad, tal y como refleja una de las citas recogidas:

Deberían aprender lo que se aprende en filosofía: que el concepto ciudadano es una construcción de la filosofía, es una construcción de la filosofía no esperante, es una construcción del ser humano filósofo. Cuando el hombre se hace filósofo e inventa cosas, una de las cosas que aporta es la construcción de qué es ser ciudadano. Ser ciudadano no es lo mismo que ser hombre. El ser ciudadano aporta algo a la humanidad. Eso que aporta es una conquista de la filosofía y de la reflexión filosófica y científica, o sea, que tampoco quiero desmembrar la filosofía de la ciencia, pero sí es verdad que la filosofía es como la madre del saber racional y es una de las tareas fundamentales de la filosofía (D6).

El primero de los discursos podríamos calificarlo como la educación de ciudadanos activos o participativos, en cuanto que dichos discursos enfatizan la importancia de la participación política. Para ello, en términos educativos, sería preciso tener un cierto conocimiento del funcionamiento del orden político y legal. Este tipo de discurso se asemeja notablemente al que hemos calificado de respeto en el ámbito de la responsabilidad. No obstante, el matiz que nos permite diferenciarlos es que el primero se centra más en el aspecto del orden legal, mientras que el segundo tendría una orientación más participativa, ya sea en términos de participación democrática o de compromiso con la justicia social.

En general veo muy útil que los alumnos entiendan que su país tiene leyes, qué significa que haya una Constitución, cosas básicas de qué es el Tribunal Constitucional, Supremo, etc. (D14).

¿Qué entendemos por democracia? Para hablar de democracia, primero hay que profundizar y estudiar un poco en general el significado, pero si no eres capaz de

guardar tu turno de palabra o te enfadas porque tus argumentos o pensamientos no coinciden radicalmente con los del otro, eso lo tienes que trabajar desde 1º de ESO... dices: bueno, aquí hay algo que metodológicamente falla (P4).

Para capacitar a los ciudadanos para ser personas responsables desde el punto de vista de la participación y de su compromiso con la democracia. En ese sentido, claro, a un chaval de la ESO le tienes que formar primero a nivel teórico, porque los chavales no entienden nada, no saben quién es el gobierno, lo confunden con las Cortes, no saben qué son las leyes. También por el contexto nuestro, supongo que, a lo mejor, en un colegio de otro perfil los padres están más preparados y esa cultura democrática está más presente. Aquí es que hay que empezar desde abajo. Necesitan una formación para entender lo que significa una democracia como vía de participación, y lo que sería ideal (P12).

Yo creo que nuestra obligación, sobre todo en ESO, es formar a personas -más allá de los contenidos académicos-, es formar a personas que sean capaces de vivir y convivir en sociedad, y eso implica no solo formar parte de esa sociedad a nivel laboral, sino que hay que tener conciencia de los problemas que tiene nuestra comunidad, cada uno en su comunidad, y ser capaces de tomar decisiones (D5).

Otra manifestación de una educación en la autonomía tiene que ver con el aprendizaje de los modos de acuerdo y disenso propios del ejercicio de la ciudadanía democrática; esto es, del ejercicio de la razón pública a través de la conversación razonada o de la deliberación democrática.

Muchísimas cosas: desde como hablar en público, cómo dirigirse a los demás, cómo intentar solucionar conflictos, cómo intentar que no aparezcan conflictos, cómo evitar malentendidos en la comunicación (D1).

Les enseñamos mucho a hablar, a defender las ideas, aunque no estén de acuerdo. Incluso a veces les invitamos a que hagan debates entre ellos contrarios a lo que piensan. Eso es muy interesante. Cuando uno opina A, y dices, vale, tú opinas esto, sí, vale pues ahora vas a defender lo otro. Y entonces suelen hacerse muy tolerantes, en general, porque hemos comprobado que a medida que va la sociedad avanzando en tolerancia, se refleja también en el cole (D11).

Yo creo que debe ser de entrada —y así intentamos que funcione en clase— un espacio de diálogo, porque la ciudadanía activa yo creo que se da mediante el diálogo, qué es el diálogo, en el cual se adquiere una capacidad crítica en relación al sujeto, a la propia individualidad y al mundo en el que se mueve (...). Me parece fundamental el diálogo activo: "oye, si piensas algo, dilo; me da igual", "aprende a escuchar", "aprende a hablar", "deja que te escuche y vamos a hablar". Ese es de alguna manera el sustrato, el humus del cual todo surge. Y a partir de ahí todo lo que cada grupo pida (P3).

Uno, estudies donde estudies siempre estudias en un sitio muy concreto, que tendrá unas características generalizables, pero no universalizables a toda la realidad

española o europea. Lo que creo que tiene que buscar la educación para la ciudadanía es que estés donde estés te des cuenta de que hay otras perspectivas, otros modos de ver muchos temas sociales, que tengas conocimiento de ellos y que sepas que hay gente que es muy distinta a ti y que tienen unas circunstancias socioeconómicas muy distintas, estés donde estés tú. Y esto lleva a que haya una serie de discrepancias sociales y la educación para la ciudadanía tiene que ayudar a ver que hay vías positivas de solución a los problemas (P14).

La tercera dirección, dentro del uso autónomo de la razón, tiene que ver con la preferencia por un tipo de educación que trate de fomentar una razón universal, cosmopolita, que no esté atravesada por la lógica de los contextos particulares.

Unos mínimos de valores democráticos, de competencias como ciudadanos. Ciudadanos no solamente en el país, sino ciudadanía global incluso, que es una dimensión muy importante que está muy poco desarrollada (D12).

Creo que, por ejemplo, lo que te decía antes: intentar que los alumnos de otros países hagan aportaciones, que todos escuchemos algo sobre ellos, cuentos, música, algo de su pasado, de su geografía, de su mundo animal, vegetal... nos puede enriquecer a todos. Creo que eso sí que es importante, que veamos que no tenemos que asumir solamente nuestro sistema de vida, sino que hay otros que nos pueden enriquecer y que todos compartimos hoy en día un mundo mucho más global. Creo que eso sí que puede ser útil (P1).

Si se supone que estamos educando para poner ciudadanos en la calle, en la vida diaria, y además enseñándoles a ser ciudadanos de mente abierta, porque lo que aprenden hoy no es lo que van a utilizar dentro de 4 años (bueno, ni de 2 siquiera a lo mejor), y no van a ser ciudadanos de un país, sino de 2, de 3, de 4 países en su vida, porque ya no eres de tu municipio ni de tu nación... (D2).

Por último, dentro de la educación de ciudadanos autónomos hemos incluido una última categoría referente a la importancia del pensamiento crítico (educar ciudadanos críticos). No obstante, esta categoría también es difícilmente separable de la tarea de una educación cívica dirigida a la emancipación de las formas en las que el poder se disemina social y políticamente. De ahí que la distinción que hemos trazado se base en la consideración de la crítica desde el punto de vista individual —es decir, cuando se ejercita dentro del desarrollo de la autonomía personal y política— y de la crítica concebida desde un punto de vista colectivo —esto es, cuando se dirige específicamente contra alguna forma concreta de poder—. El primer tipo de educación consistiría, por tanto, en desarrollar la capacidad de pensar autónomamente en cuanto individuos racionales, mientras que el segundo tipo se aproximaría más a una toma de conciencia de algo, tal y como queda documentado a continuación.

El objetivo es que cuando el chaval salga de aquí tenga inquietudes, tenga una visión crítica, pero constructiva. O sea, no nos vale la crítica. No: tiene que ser una crítica constructiva, fundamentada... (D11).

Incluso desde 1º de la ESO creo que la reflexión crítica es fundamental. Aprender que no hay valores dados, que no hay normas dadas, sino que todas deben pasar por el filtro de la reflexión primero. Eso para empezar (D2).

Siempre hay que hacer a los chicos pensar en situaciones y que reflexionen y que debatan, porque muchas veces en sus vidas habituales estas cosas no... Ellos no tienen un interés en estas cosas. Entonces ya van siendo mayorcitos: que vean un poco el mundo que les rodea, que se pregunten cosas, a mí me parece bien (P9).

Creo que debería ser básico, porque en la etapa educativa en ocasiones se centra mucho en el contenido de la formación, olvidando la formación del crecimiento personal, el desarrollo, la autonomía de los alumnos en una etapa tan importante como es, en nuestro caso, la adolescencia, en la que se están creando personas. Adquieren cierto contenido que, hoy en día, lo tenemos a golpe de clic y habría que educar más en esa responsabilidad, en esa autonomía de búsqueda, de pensamiento crítico a la hora de filtrar y seleccionar fuentes de información para luego poder generar su propia opinión respecto a todo, en general (P13).

Educación de ciudadanos emancipados

La educación para la emancipación constituía el último tipo de dirección a la que podría aspirar la educación cívica. Este tipo de educación considera necesario educar a los sujetos para que sean capaces de percibir, evaluar y, en su caso, emanciparse de las diferentes formas en que el poder condiciona las decisiones o los actos (Adorno, 1998: 125; Foucault, 2016: 10-11). Para esta concepción de la educación, se trataría de formar ciudadanos capaces de liberarse y de empezar a pensar y a actuar por sí mismos (Brown, 2016: 241). De acuerdo con esta idea, la razón crítica se forma frente a determinadas formas de pensamiento establecidas y distribuidas, siendo este su fundamento y elemento diferenciador.

En el ámbito escolar hemos documentado opiniones de profesores y directores que enfatizan la necesidad de un pensar distinto respecto de cuestiones como el utilitarismo, el machismo o la homofobia. Lo particular de todos estos casos —que es además lo que nos permite clasificarlos de manera diferenciada— es que la crítica se dirige contra determinadas creencias, prejuicios o estereotipos que afectan normalmente a ciertas colectividades.

Aprender... no sé si la palabra sería aprender. Creo que tiene que ver más con... Hay un trabajo importante de reflexión sin duda, hay un trabajo de análisis de estereotipos y prejuicios (P5).

En este caso la reflexión crítica se orienta a cuestiones tan diversas como el utilitarismo, el machismo o la homofobia. Lo particular de estos casos, en términos pedagógicos, es que su enseñanza se suele articular a través de otros medios de educación distintos a la enseñanza curricular tradicional. No obstante, lo que sí comparte este tipo de educación es el tratar de iluminar determinadas situaciones que, por la existencia de ciertos prejuicios y estereotipos, son fuente de violencia colectiva. En ese sentido, se han documentado algunas experiencias relativas al machismo y la homofobia.

Desde "los conflictos se resuelven a tortas", como "no, es natural", desde trato con el otro género (ayer me decía un chico gitano: "si dos chicas me dicen que vaya, ¿cómo no voy a ir? Si no les hago caso soy un maricón") ... a "bueno, a mí con maricones no me gusta juntarme, porque son raros"... Todo lo que les define como ciudadanos está muy comprometido y muy posicionado. Y se vive así. Son las reglas del juego (P3).

Le agredió por maricones. Cuando el chico llegó con una raja en la cara, "¿qué te ha pasado, Víctor?"; "es que me pegó Jesús y no sé quién más, nos pegaron a José Luis y a mí por maricones, porque estábamos bailando cerca de ellos, les dimos sin querer, pedimos perdón, pero dijeron que no, que es que éramos maricones y queríamos rollo...". Entonces una forma de apoyarles fue llevar pulseras... Se hizo más cosas: había una carrera solidaria y también salió la jefa de estudios y algunos alumnos dando la vuelta al patio con la bandera LGTBI... (P8).

Se celebra tradicionalmente el día de la mujer, de la paz, la violencia de género. El coordinador de convivencia con los alumnos mediadores, normalmente a través de videos, canciones, van por las clases y los propios alumnos mayores les cuentan o les explican o les hacen ver a los pequeños que esta letra de esta canción de reggaeton fijate lo que dice. Con la violencia de género sí que se hacen actividades en conjunto con el ayuntamiento. Baja un grupo de chicos al ayuntamiento, se lee un manifiesto. Con el día de la mujer trabajadora ha habido años que se ha leído una relación de mujeres olvidadas de la historia (D4).

Vemos, pues, cómo la consideración de un tipo de discursos que se dirigen de modo crítico hacia alguna forma de poder distribuido también encuentra su formulación en los discursos de profesores y directores. Lo que llama la atención de estos discursos es que en ningún caso se formulan de manera propositiva (en lugar de combatir el machismo, favorecer valores feministas). A modo de conjetura, se podría afirmar que esta connotación negativa del discurso podría estar detrás de su menor presencia en la realidad educativa, ya que introduce un tipo de polémica que, como veíamos, no suele tener buena acogida en la institución

escolar. No obstante a lo anterior, pese a que su orientación cívica es claramente confrontativa, a este tipo de discursos les hemos asignado la etiqueta de favorables a la diversidad sexual (ciudadanos sexualmente libres) y feministas, en aras de una mayor claridad analítica.

Otro de los pensamientos-tipo establecidos y distribuidos tiene que ver con valores utilitaristas e individualistas. Para algunos profesores la educación cívica debería ir destinada a combatir determinados comportamientos y actitudes individualistas. En un sentido positivo (aunque no sea su modo de aparición en los discursos), hacer emerger formas de pensar más solidarias y constructivas que se enfrenten a estos modos de pensar imperantes. De ahí que llamemos a este subtipo la educación de ciudadanos solidarios.

Estamos viviendo en una sociedad en la que priman las materias de aplicación práctica inmediata. El alumno tipo, el buen alumno tipo, tiene que ser un estudiante que pase a hacer materias de ciencias y de técnica, y luego que elija un bachillerato científico que le permita tener una nota media bastante alta para acceder a los estudios más demandados, fundamentalmente las ingenierías y, en menor medida, medicina, fisioterapia, ... todo ese tipo de saberes prácticos. Lo que no sea un saber práctico no tiene sentido (D1).

Pues mira, creo que hay muchos, algún alumno que... no sé si es un tema de familia, no sabría decirte en qué valor concreto, pero sí el hecho de que te dicen: "es que tú tienes que pisar al de al lado, porque si no van a cubrir tu..." ¿Sabes? No sabría decirte exactamente dónde reubicar ese valor. Fíjate que aquí se educa sobre todo en la parte cooperativa y en la cooperación, pero hay mucho niño con esa idea y creo que viene muy de familia, como que está muy arraigado el "tienes que luchar por ti" (P11).

Validez de los tipos ideales en los discursos sobre la educación cívica en la escuela

Una vez establecida la conexión entre los tipos ideales construidos y su presencia en la práctica cotidiana de la educación cívica escolar, procede ahora plantear la discusión a propósito de la validez de los mismos. La estrategia escogida para ello sería —como venimos señalando— el examen de la coherencia lógica y de su correspondencia causal. Mediante el examen de su coherencia lógica hemos tratado de observar hasta qué punto los motivos típicos de la práctica de la educación cívica en los entrevistados son correlativos a los motivos construidos teóricamente, con las diferencias naturales que habrán de observarse habida cuenta de los contextos de referencia (la discusión filosófica y la realidad educativa).

Por un lado, nos hemos apoyado en los conceptos de necesidad, crecimiento y función social para delimitar los principales debates a propósito de la educabilidad de la educación cívica. Y hemos señalado que estos debates constituirían la parte nuclear de la educación cívica.

- Con respecto a la necesidad, el análisis de las entrevistas nos ha permitido constatar las diferencias entre una necesidad de educación cívica concebida individualmente de otra concebida socialmente. Algunos profesores y directores entienden la necesidad de educación cívica como un requerimiento de las condiciones de vida sociales (democracia, convivencia, etc). Por su parte, otros entrevistados conciben la educación cívica como parte del desarrollo integral del ser humano. Esa diferencia está presente, además, en el tránsito de la asignatura de “Educación para la Ciudadanía” a “Valores Éticos”.
- En cuanto a su función social, los tipos ideales nos han permitido diferenciar, por un lado, los discursos que consideran que la educación cívica debe ser objeto de materia curricular, de modo que los alumnos y alumnas puedan experimentar la realidad social que les presenta la mayoría de edad en cuanto ciudadanos. Y, por otro lado, están los discursos que consideran que los discentes deben estar prevenidos del conocimiento de determinadas realidades sociales y que, por lo tanto, hay ciertos asuntos que no deberían ser objeto de enseñanza por parte de la escuela. En ese sentido, los tipos ideales se han mostrado particularmente idóneos al mostrar una cierta dialéctica entre la función escolar orientada a que los alumnos experimenten la realidad social y otra función que aspira a proteger a los alumnos de la misma. Lo cual, a su vez, entronca con otro debate, de plena actualidad, sobre a quién corresponde la función de educar cívicamente. Por un lado, la opinión mayoritaria señala que las conductas morales más básicas deberían ser aprendidas en el núcleo familiar y, por tanto, la escuela se vuelve más importante en aquellos casos en los que concurre algún tipo de desatención del menor. Por otro lado, prácticamente la totalidad de los entrevistados coincide en que la educación cívica debe ser uno de los pilares del sistema educativo. En ese sentido, los tipos ideales se han mostrado menos eficaces, ya que existe un acuerdo sustantivo con relación a estas cuestiones.

En cuanto a la dirección que ha de seguir la educación cívica, esto es, el ideal de ciudadano que se pretende hacer emerger con este tipo de educación (educandidad), hemos empleado

los conceptos de comunidad, autonomía, responsabilidad y emancipación como conceptos-tipo que nos ayuden a entender los principales discursos que se dan entre quienes forman parte de la institución escolar. De nuevo, los tipos ideales se han mostrado muy eficaces para ordenar las distintas direcciones mencionadas. Además, se han podido distinguir varias categorías dentro de cada uno de los conceptos-tipo construidos teóricamente y que dan cuenta del modo concreto en que los ideales de ciudadanía se expresan en el ámbito educativo (conceptos periféricos).

- En primer lugar, la educación de ciudadanos responsables encuentra diferentes formas de expresión educativa tales como la educación de ciudadanos consecuentes, capaces de asumir sus compromisos; la educación de ciudadanos capaces (en lo personal, profesional y político); y la educación de ciudadanos respetuosos con las normas básicas de convivencia.
- En segundo lugar, la educación de ciudadanos autónomos ha encontrado las siguientes manifestaciones discursivas: la educación de ciudadanos activos o participativos, la educación de ciudadanos dialogantes, la educación de ciudadanos cosmopolitas y la educación de ciudadanos críticos.
- En tercer lugar, la educación de ciudadanos comunitarios comprende una educación de ciudadanos serviciales con la comunidad, una educación de ciudadanos agradecidos al lugar de pertenencia y una educación de ciudadanos con valores propios de dicha comunidad.
- Por último, la educación de ciudadanos emancipados se dirige hacia algunas expresiones concretas de injusticia. En particular, ha aparecido como una educación de ciudadanos favorables a la diversidad sexual frente a los estereotipos sexuales, una educación de ciudadanos feministas frente a la cultura machista y una educación de ciudadanos solidarios frente a la cultura utilitarista.

Gracias al análisis cualitativo ha quedado suficientemente demostrado que los tipos ideales construidos nos permiten comprender los distintos discursos que sobre la educación cívica coexisten en el seno de la institución escolar. Sin embargo, la investigación cualitativa se muestra insuficiente para determinar la conexión entre la parte nuclear y adyacente de los discursos sobre la educación cívica.

Desde un punto de vista teórico, al final del capítulo 2 apuntábamos que hemos aplicado el término de Educación para la ciudadanía a un tipo ideal de educación cívica cuya naturaleza es adaptativa e intencional. Y señalábamos, a su vez, que una educación concebida *para* se aproximaría más a los ideales de autonomía y emancipación, ya que ambos conceptos comparten un elemento común: el de que, depositando una mayor confianza en la razón concebida como capacidad subjetiva, consideran que ésta ha de servir a objetivos concretos: participar como miembros de la sociedad civil o, en el caso de la emancipación, tomar conciencia de la dominación para posibilitar el advenimiento de un nuevo orden de justicia alejado de determinados estereotipos.

Por otro lado, llamábamos Educación de la ciudadanía a un concepto-tipo de educación cívica que se considera a sí misma como no intencional o dirigida al pasado. Y decíamos que la conexión que se establece entre la idea de una educación de la ciudadanía e ideales de vida buena y de justicia que se refieren a una idealización del pasado comunitario consistiría en que la vida activa no emerge a partir de la capacidad subjetiva de los sujetos sino a través de la adecuación de los mismos al largo proceso civilizatorio de la humanidad. Por su parte, el ideal de responsabilidad nos sitúa frente a un ideal de vida buena en el que no importa tanto el grado de conciencia sobre las actuaciones como las actuaciones en sí; por lo que la educación debe dotar de las herramientas necesarias para que cada individuo se haga cargo de cuanto le acontezca en el devenir de su vida ciudadana.

No obstante, para examinar la validez de la conexión descrita anteriormente sería preciso llevar a cabo un análisis de su correspondencia causal, esto es, examinar la frecuencia estadística con la que dichos discursos aparecen en la realidad educativa para, a partir de ahí, poder examinar cómo se relacionan los diferentes discursos entre sí. Para ello, sin embargo, serían necesarios otros instrumentos de investigación como la encuesta, además de otro tipo de análisis específicos como el análisis de conglomerados. Esta cuestión —ya lo señalábamos en el apartado metodológico— pretende ser objeto de desarrollo en la etapa postdoctoral.

SÍNTESIS

A lo largo del capítulo 1 se ha tratado de contextualizar los diversos debates que, a lo largo de la historia y de la mano de los principales filósofos políticos, sociales y educativos, se han suscitado a propósito de la educación cívica. Gracias a esta aproximación hemos podido argumentar acerca de la necesidad de una nueva teoría política de la educación cívica que nos permita comprender adecuadamente el fenómeno, superando, por tanto, las insuficiencias de algunos enfoques analíticos anteriores.

En el capítulo 2, por su parte, hemos elaborado dos tipos ideales de educación cívica basados en el análisis morfológico de las ideologías. Este marco teórico busca aunar los matices del discurso filosófico con la proximidad de la realidad educativa, estableciendo así una homología y continuidad entre ambos tipos de saberes. En este sentido, la concepción de teoría que hemos empleado es eminentemente empírica, dada la intención de que sea comprobada o refutada en diversos contextos (discursos políticos, programas electorales, análisis del discurso en medios de comunicación, leyes y programas educativos, discursos educativos, etc).

El capítulo 3 se ha propuesto el objetivo de comprobar la validez de los tipos ideales en un contexto determinado: la institución escolar. Para ello, mediante la comprobación de su coherencia lógica hemos podido constatar, por un lado, la utilidad de dicho marco teórico a la hora de comprender adecuadamente las diversas concepciones acerca de su necesidad, sus límites, cuál habría de ser su función social y el carácter más o menos intencional de tal tipo de educación. En la siguiente Tabla (**Tabla VI**) puede verse de forma resumida la relación entre la parte nuclear de los discursos sobre la educación cívica y su plasmación en el contexto de la institución escolar (periferia).

Tabla VI
Núcleo y periferia de los discursos sobre la educación cívica

Educación <i>para</i> la ciudadanía	Educación <i>de</i> la ciudadanía
<p style="text-align: center;">Necesidad: social</p> <p><i>Creo que en la ESO se debería dar más la influencia que tienen estos valores a nivel social, un tema más altruista, de ver las cosas no solo individualmente sino lo que hace que los valores individuales de una persona puedan influir y lo importante que es y lo que influye en la sociedad en la que va a vivir (P11)</i></p> <p style="text-align: center;">Crecimiento: adaptación al entorno</p> <p><i>Nuestra obligación, sobre todo en ESO, es formar a personas -más allá de los contenidos académicos-, es formar a personas que sean capaces de vivir y convivir en sociedad (D5)</i></p> <p style="text-align: center;">Función social: experimentar la vida social</p> <p><i>Desde mi punto de vista, nunca jamás entenderé que pueda ser una materia optativa. Creo que debe ser una materia común y que deben darla los profesores de filosofía, y que deben darlo en hora reglada y establecida con un currículum igual para todos los alumnos de secundaria (D6)</i></p>	<p style="text-align: center;">Necesidad: individual</p> <p><i>Yo creo que es una toma de conciencia de la misión como persona dentro de lo que es la sociedad. Y para eso hay que entender bien qué es la persona y toda la fundamentación antropológica (D13)</i></p> <p style="text-align: center;">Crecimiento: desarrollo sociabilidad</p> <p><i>Yo creo que al final de lo que se trata es que en el fondo se hagan buenas personas y puedan crear una buena sociedad el día de mañana. Esa sería, creo yo, la base (P11).</i></p> <p style="text-align: center;">Función social: protección frente a la vida social</p> <p><i>Desde el Estado ha habido un intento de imponer determinadas perspectivas, sobre todo en el tema de género, que es lo que ha rascado. Yo no he visto a nadie quejarse por otra razón. Y entonces ahí ya es más matizable (P14).</i></p>

Por otro lado, hemos podido comprobar la relación entre la parte adyacente de los discursos sobre la educación cívica, esto es, el fin o ideal de buen ciudadano al que habría de dirigirse, y su concreción en la realidad cotidiana de la escuela (**Tabla VII**).

Tabla VII
Conceptos adyacentes y periféricos de los discursos sobre la educación cívica

Educación <i>para</i> la ciudadanía	Educación <i>de</i> la ciudadanía
<p>1) Educar ciudadanos autónomos</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1.1) Activos <i>Para capacitar a los ciudadanos para ser personas responsables desde el punto de vista de la participación y de su compromiso con la democracia (P12).</i> - 1.2) Deliberativos <i>Lo que creo que tiene que buscar la educación para la ciudadanía es que estés donde estés te des cuenta de que hay otras perspectivas (...), y la educación para la ciudadanía tiene que ayudar a ver que hay vías positivas de solución a los problemas (P14).</i> - 1.3) Cosmopolitas <i>Unos mínimos de valores democráticos, de competencias como ciudadanos. Ciudadanos no solamente en el país, sino ciudadanía global incluso, que es una dimensión muy importante que está muy poco desarrollada (D12).</i> - 1.4) Críticos <i>La reflexión crítica es fundamental. Aprender que no hay valores dados, que no hay normas dadas, sino que todas deben pasar por el filtro de la reflexión primero. Eso para empezar (D2).</i> <p>2) Educar ciudadanos emancipados</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2.1) Sexualmente libres <i>Le agredió por maricones (...). Entonces una forma de apoyarles fue llevar pulseras... Se hizo más cosas: había una carrera solidaria y también salió la jefa de estudios y algunos alumnos dando la vuelta al patio con la bandera LGTBI... (P8).</i> - 2.2) Feministas <i>Con el día de la mujer trabajadora se ha leído una relación de mujeres olvidadas de la historia (D4).</i> - 2.3) Solidarios <i>Fíjate que aquí se educa sobre todo en la parte cooperativa y en la cooperación, pero hay mucho niño con esa idea y creo que viene muy de familia, como que está muy arraigado el “tienes que luchar por ti” (P11)</i> 	<p>1) Educar ciudadanos responsables</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1.1) Consecuentes <i>A mí el tema de la responsabilidad, responder de tus actos, de responder de tus palabras, de tus hechos, que las cosas tienen su trascendencia y puede ser positiva o puede ser negativa, depende de lo que tú hagas. A mí esto me parece muy importante. (D7)</i> - 1.2) Capaces <i>El colegio evidentemente no tiene una opinión política, sino que da la formación para que la gente pueda ejercitarse políticamente con responsabilidad, con conciencia ciudadana (D14).</i> - 1.3) Respetuosos <i>Yo creo que lo primero de todo es el respeto: respetar espacios y respetar situaciones, cada uno con su vida y, te guste o no te guste, hay mucho instituto para que estéis todos felices y ni os veáis. Y en el aula respetáis igual que tenéis que respetar en un trabajo, en la calle, en el supermercado y en cualquier sitio (D4)</i> <p>2) Educar ciudadanos comunitarios</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2.1) Serviciales <i>Esa idea de que pueden contribuir positivamente, de que ellos también tienen que ser mejores para que sea mejor lo que hay alrededor... Esta idea para mí es muy, muy importante (D7)</i> - 2.2) Agradecidos <i>A valorar positivamente todo lo que tienen. La ciudadanía es valorar: valora dónde vives, cómo vives, cómo realizas tus funciones y, sobre todo, la suerte que tienes de vivir como vives (P7).</i> - 2.3) Con valores <i>Desde los centros lo que sí está muy claro, tanto en colegios públicos como privados, como concertados en los que hay unos valores mínimos es que hay que inculcar a los niños porque en la sociedad se están perdiendo (D11).</i>

En virtud de lo expuesto hasta aquí, se puede afirmar que la teoría política sobre la educación cívica que hemos presentado constituye un marco analítico adecuado para la comprensión del fenómeno en el contexto escolar y, de modo conjetural, sería eficaz en otros contextos como los mencionados anteriormente. Dicha comprobación, junto con el análisis de la correspondencia causal de los tipos al que hacíamos referencia, habrá de dejarse para la fase postdoctoral.

SEGUNDA PARTE
SOCIOLOGÍA
DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

CAPÍTULO 4

LA EDUCACIÓN CÍVICA EN PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

La complejidad social de la educación cívica

Con el desarrollo de la civilización aumenta la distancia entre las capacidades originales de los seres inmaduros y las normas y costumbres de las personas mayores (...). De ahí que exista la necesidad no solo de que estos miembros inmaduros no sean sólo conservados físicamente en número suficiente, sino también que sean iniciados en los intereses, propósitos, informaciones, destrezas y prácticas de los miembros maduros (Dewey, 2004: 14).

En la primera parte de esta tesis hemos visto cómo la justificación actual de la necesidad de educación cívica encuentra su principal fundamento en la conexión entre una serie de déficits o fragilidades del sistema político (escasa participación y compromiso político, desconocimiento del sistema, desafección) y la posibilidad de ofrecer respuestas educativas a estos problemas. No obstante, a las necesidades constatables de educación cívica —como nos recuerda Dewey— habría que sumar el evidente aumento progresivo de la complejidad social producto del desarrollo civilizatorio¹⁰⁸, lo que dificulta enormemente nuestra capacidad de establecer cuál es y cuál debe ser la conexión entre educación y política.

¹⁰⁸ Entendemos por complejidad social, siguiendo a Luhmann, “una propiedad del mundo, a saber, aquella según la cual todo sentido en el mundo viene sustentado por una multiplicidad de sujetos. Estos cuales son, en igual medida, fuentes originarias de su vivenciar y actuar -esto es, son, en igual medida, un yo- de tal manera que toda coincidencia en el vivenciar y actuar debe ser concebida como contingente. Cualquier otra persona, en tanto es otro yo, podría actuar y experimentar de otra manera a la que lo hago yo. Nada va de suyo. Con ello no se dice que toda comunidad sea accidental, sino que ha de ser vista como un problema. La contingencia social, la absoluta falta de *fiabilidad del alter ego* no es afirmada como un hecho sino que, más bien, queda planteada como un problema referencial. Con ayuda de este problema, cabe reconocer y comparar mecanismos de conjunto, los cuales colaboran a que este problema de contingencia se resuelva y a que el orden social quede fácticamente constituido” (2014: 31).

De manera gráfica, podríamos decir que el problema de la complejidad social de la educación cívica posee forma de espiral: conforme aumenta el radio de la circunferencia (que haría referencia al sistema político), se evidencia de manera más nítida la distancia entre las capacidades sociales y cívicas de los individuos (que serían el eje) y dicho sistema¹⁰⁹. Por otro lado, el aumento progresivo —e impredecible— del radio de la circunferencia dificulta la labor de predecir las capacidades que requerirá el sistema en 5, 10 o más años. Lo que parece evidente —y en lo que todo el mundo parece estar de acuerdo— es que “para que la democracia funcione parecería requerir un cierto grado de competencia cívica” (Dahl, 1992:45). El problema sería, por lo tanto, la determinación de ese “cierto grado”, teniendo en cuenta que los sistemas políticos se sitúan ahora en contextos multinivel, globalizados y en red.

En línea con lo anterior, algunos trabajos sociológicos se han ocupado de este problema, que podría formularse simplícidamente de la siguiente manera: conociendo el grado de conocimientos, actitudes y acciones coherentes con el sistema político, podríamos, por un lado, conocer el grado de cultura política de un colectivo determinado y, al mismo tiempo, disponer de un diagnóstico de las necesidades que deben ser fomentadas educativamente, aun con las limitaciones que este tipo de enfoques conlleva. No obstante, también se podría hacer la formulación inversa: en la medida en que se desarrollen educativamente una serie de conocimientos, actitudes y comportamientos coherentes con la democracia, se podría alcanzar un tipo de cultura política coherente con las funciones sociales que dicho sistema demande.

Sobre esta cuestión, a partir de la segunda mitad del siglo XX comienzan a aparecer una serie de conceptos sociológicos que, de manera directa o indirecta, ofrecen respuestas al problema mencionado. Pero, antes de pasar a examinar cada uno de los conceptos y su vinculación con la educación cívica, puede resultar de ayuda situar brevemente dicho problema en el contexto de la disciplina sociológica.

A principios del siglo XX, a raíz del desarrollo de la sociología europea, la influencia de la psicología social y de la psicoantropología, se popularizó el concepto de cultura cívica como elemento clave para la comprensión de las sociedades (Almond, 2003). Previamente, Durkheim basó su concepto de solidaridad orgánica en la conciencia colectiva, entendiendo

¹⁰⁹ En ese sentido, no estamos de acuerdo con Warren cuando afirma que “si bien el aumento de la complejidad social incrementa las capacidades, también aumenta la complejidad de las relaciones colectivas” (Warren, 2001: 47). El aumento de la complejidad social aumenta los requerimientos del sistema (las demandas del mismo), pero ese incremento de capacidades dista mucho de producirse de manera natural.

por ésta un sistema de valores, creencias y sentimientos compartidos, si bien considerados como algo exterior a los individuos (Durkheim, 1994). Para Weber, por su parte, los factores individuales (actitudes, valores y sentimientos) son variables explicativas de la continua transformación de las sociedades y, por tanto, elementos esenciales de la “comprensión” de las mismas (Weber, 2014). Por último, Parsons entiende la acción social como una combinación de orientaciones cognitivas, afectivas y evaluativas, orientadas por un sistema de status-roles presente en la sociedad (Donati, 2006).

La psicología social introdujo como variables explicativas conceptos como instintos, hábitos, sentimientos y actitudes. Este último concepto, el de actitud, fue adoptado como la principal corriente de análisis dentro de la psicología social (Almond, 2003). En el terreno de la psicoantropología, Freud y los primeros teóricos psicoanalíticos aportaron la idea de que el hombre está constreñido por los instintos y por determinados mecanismos psicológicos (Almond, 2003). De estos avances nacieron una serie de conceptos sociológicos decisivos para comprender adecuadamente el problema de la educación cívica desde la disciplina sociológica. El primero de ellos es, como se ha señalado, el de cultura cívica, seguido de otros como el capital social y, más recientemente, la ciudadanía activa y la competencia ciudadana.

Por último, simplemente señalar que en el capítulo metodológico argumentábamos sobre la importancia de disponer de conceptos claros y precisos para su uso investigador (Weber, 2014; Sartori, 1970; Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002; Collier et al, 2006; Collier y Gerring, 2009); algo particularmente necesario cuando se trata de conceptos sociales controvertidos (Gallie, 1956; Collier y Gerring, 2009). Partiendo de estas premisas, comenzamos este capítulo analizando los conceptos de cultura cívica, capital social y ciudadanía activa, enfatizando las tesis sobre la educación cívica que de manera explícita o implícita incorporan. El objetivo —como ocurría con el primer capítulo de la primera parte de la tesis— consiste en contextualizar el tipo de estudio y la perspectiva de investigación de la que partimos. En el siguiente capítulo, junto con el examen del concepto de competencia ciudadana, enunciamos tres teorías sobre el desarrollo socioeducativo de la misma y sus efectos en el nivel colectivo, siendo ésta la principal aportación en términos de investigación.

Educación y cultura cívica

La popularización del término cultura cívica se debe al célebre trabajo de Gabriel Almond y Sidney Verba, *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations* (1989). Más allá de los orígenes del concepto, Almond y Verba entienden la cultura política de una nación

como “la particular distribución entre sus miembros de las pautas de orientación hacia los objetos políticos” (1989: 12). Así pues, la cultura política consistiría en una particular relación bilateral entre los individuos y el sistema, en la que de los primeros se derivarían tres clases de orientaciones hacia los objetos políticos (Almond y Verba, 1989: 14 y ss): en primer lugar, una “orientación cognitiva”, que reúne un conjunto de creencias y conocimientos sobre lo político; en segundo lugar, una “orientación afectiva”, que concierne a los sentimientos hacia el sistema político; y, en tercer lugar, una orientación “evaluativa”, relacionada con los juicios y opiniones acerca de determinados objetos políticos.

En cuanto a la determinación de los objetos políticos hacia los que los individuos dirigen sus valoraciones, afectos y conocimientos, si bien los autores de la cultura cívica consideran que han de estar sujetos a la evolución de las instituciones políticas, distinguen entre cuatro clases o tipos: (i) los elementos referidos al sistema en su conjunto (nación y sistema político); (ii) lo que conceptualizan como “elementos de entrada” (*inputs*) del sistema político (partidos políticos, asociaciones de distinta índole y medios de comunicación de masas); (iii) los “elementos de salida” (*outputs*), como la acción de tribunales de justicia y de la administración en general; (iv) una dimensión con orientaciones hacia “uno mismo”, donde se inserta “el contenido y la cualidad del sentido de competencia personal confrontado con el sistema político” (Almond y Verba, 1989). El elemento nuclear de la clasificación y, por tanto, de la teoría, más que las categorías en sí mismas, lo constituía el saber “hacia qué objetos políticos se orientan los individuos, cómo se orientan hacia los mismos y si tales objetos están encuadrados predominantemente en la corriente superior de la acción política o en la inferior de la imposición política” (Almond y Verba, 1989: 15). Todo ello daba lugar a una simple matriz de 3 por 4, como muestra la **Tabla VIII**.

Tabla VIII.
Matriz de la cultura cívica

	(i) Sistema político como objeto general	(ii) Objetos políticos (<i>inputs</i>)	(iii) Objetos administrativos (<i>outputs</i>)	(iv) Uno mismo como objeto
Cognición				
Afecto				
Evaluación				

Fuente: elaboración propia a partir de Almond y Verba (1989).

Los juegos de posibilidades que conlleva el diferente posicionamiento en la matriz ocasionan tres tipos de cultura política (Almond y Verba, 1989): el modelo de cultura política parroquial, el de súbdito y el de una cultura participante. Esta clasificación, sin embargo, no supone que un tipo de orientación política sustituya a las demás, sino todo lo contrario: de las diversas formas de combinación entre unas y otras derivan diversos modos de subclasificación de las culturas políticas (parroquial de súbdito, de súbdito-participante y parroquial-participante). Por encima de estas clasificaciones, los autores consideran que, para que un sistema democrático funcione adecuadamente, debe tender hacia un tipo ideal de cultura política: la cultura cívica. Ésta sería, por tanto, una mezcla equilibrada de las clasificaciones anteriores y lo que garantizaría la consistencia interna del sistema.

En los años ochenta la continua evolución y sofisticación de los métodos estadísticos y la mayor disponibilidad de datos, así como las aportaciones de autores como Ronald Inglehart (1971; 1988) y Harry Eckstein (1988), contribuyeron a la generación de un cuerpo homogéneo de estudios sobre la cultura cívica que todavía hoy continúan siendo centrales en las disciplinas sociológica y política. El primero de estos autores, además de dar a conocer su célebre trabajo en el que formula el tránsito hacia una cultura política posmoderna en las sociedades postindustriales, pudo constatar cómo en el periodo comprendido entre 1973 y 1987 aquellos países que se situaban en lugares más altos del *ranking* de cultura cívica tendían hacia una mayor estabilidad democrática. El segundo, por su parte, dio un impulso teórico a los enfoques culturales del cambio social. Estos trabajos, sin embargo, no varían en cuanto a la lógica funcional que se desprende de sus predecesores.

Por otro lado, una de las inquietudes y —a la vez— uno de los hallazgos más significativos del trabajo de Almond y Verba, como ellos mismos señalan, fue la capacidad de establecer una relación entre lo que entienden como diversas experiencias de “socialización política”¹¹⁰ y la cultura política (Almond y Verba, 1989; Almond, 2002). Sin embargo, esa relación no tenía el sentido que quizá esperaban: en su estudio mostraban que la educación en un sentido formal no producía necesariamente los componentes evaluativos y afectivos propios de la cultura cívica. No obstante, otros trabajos inmediatamente posteriores confirmaron que la educación sí podía ser considerada una variable explicativa de la cultura cívica (Hyman, 1975; en Almond, 2002).

¹¹⁰ Los autores no hablan en ningún momento de educación cívica, y utilizan el término socialización política como sinónimo de “desarrollo del niño” (*child development*) (Almond y Verba, 1989: 11)

Educación y capital social

El concepto de capital social despertó gran interés en el ámbito de la sociología política y ha dado lugar a numerosos debates y controversias. Si bien este término —aunque con un sentido diferente— también resulta central en las investigaciones de Pierre Bourdieu (1986)¹¹¹ o James Coleman (1988)¹¹², su consagración definitiva se debe al célebre trabajo de Robert Putnam *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy* (1993), en el que trataba de demostrar que el capital social había sido un factor clave en el desarrollo de determinadas regiones italianas, por encima de otras. Circunscrito a la sociedad norteamericana, este mismo concepto le sirvió para describir el declive de los vínculos asociativos y comunitarios de Norteamérica (Putnam, 2000).

Para Putnam, el capital social designa y despliega su valor referencial como un conjunto de “vínculos entre individuos” que toman la forma de “redes sociales y las normas de reciprocidad y confianza derivadas de ellas” (Putnam, 2000: 14). En ese sentido, como señala el propio autor, “el capital social está estrechamente relacionado con lo que algunos han denominado virtud cívica” (2000: 14). La diferencia estriba, sin embargo, en que esa virtud está enmarcada en una densa red de relaciones sociales recíprocas¹¹³.

Así pues, la participación en redes informales (asociaciones en sentido amplio), a nivel colectivo, constituiría el núcleo del capital social, mientras que la confianza, considerada individualmente, sería más bien una consecuencia o subproducto que presenta la asociación. A diferencia de la cultura cívica, que pone el énfasis en determinadas orientaciones de tipo político y social, el capital social entiende la asociación como una virtud que extiende determinados efectos sobre los individuos y sobre la colectividad. Es decir, en la colectividad la virtud es representada como ese conjunto de redes que conforman el tejido asociativo, mientras que en el nivel individual esos efectos (confianza, cooperación) serían el producto derivado de tales relaciones sociales.

¹¹¹ En los primeros trabajos de Bourdieu, el capital social era utilizado como la encarnación del conjunto de recursos sociales y económicos que se encuentran en las redes sociales. Sin embargo, para este autor la función que desempeña ese conjunto heterogéneo de cosas es interpretada de manera negativa, ya que, como se verá en el capítulo 3, se trataría de un elemento que contribuye a la reproducción social.

¹¹² El concepto de capital social, para Coleman, es más próximo al que empleamos hoy, dado que para este autor sería “una forma de trasladar el principio de la acción racional al análisis de los sistemas sociales, sin descartar la importancia de la organización social” (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2011).

¹¹³ “Una sociedad compuesta por muchos individuos virtuosos pero aislados no es necesariamente rica en capital social” (Putnam, 2000: 17). El carácter fundamental de la asociación, por tanto, serían las obligaciones mutuas, que se constituyen en forma de asociación y que incorporan el “yo hago esto por ti con la esperanza de que tú me devuelvas el favor”.

Esos efectos individuales y colectivos de la asociación han sido objeto de revisión crítica por Mark E. Warren en su trabajo *Democracy and Association* (2001). Comenzando por el nivel colectivo, no cabe duda de que los procesos de diferenciación funcional han producido una mayor segmentación de la acción social y, por lo tanto, una mayor dificultad de articular respuestas políticas para determinados problemas sociales por parte de los propios agentes; en el lado anverso de dicha relación, aparece una mayor dificultad por parte del Estado para la mediación en los conflictos sociales que se generan en el seno de las comunidades políticas¹¹⁴. Tomado en conjunto, existe un amplio consenso académico entre los principales teóricos sociales en lo referente a subrayar la necesidad de robustecer el tejido asociativo de las sociedades (Sandel, 1996; Young, 1989; Walzer, 1996; Habermas, 1996; Rosenblum, 1998)¹¹⁵. En ese sentido, junto a la definición contemporánea de democracia liberal, “no podemos obviar que las organizaciones y grupos de interés participan activamente en los procesos de decisión política, y el rol que desempeñan es uno de los criterios de evaluación de la legitimidad del sistema” (García Guitián, 2016, 77).

Otro aspecto de relevancia en el que los teóricos del capital social han incidido es en la señalización de un “lado brillante” y un “lado oscuro” del capital social (Putnam, 2000; Warren, 2001), en referencia al carácter “civil” o “incivil” de determinadas asociaciones en sus efectos sobre la colectividad (Pérez-Díaz, 2011)¹¹⁶.

Por otro lado, en relación con aquello que pueda o no ser subsumido dentro del capital social habría que trazar una distinción entre quienes se valen de concepciones más restringidas de capital social en razón de una mayor claridad analítica, frente a aquellos otros que son partidarios de incorporar elementos culturales e institucionales a su definición (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2011). En un primer momento, los indicadores más habituales de capital social tenían que ver con ciertas tasas de asociacionismo y algunos indicadores de confianza (Font, Montero y Torcal, 2006). Sin embargo, el concepto de capital social fue objeto de un progresivo proceso de diferenciación, tanto en su composición interna como en los efectos que se le arrogan.

Así pues, Michael Woolcock (1998), además de ofrecer una historia intelectual del concepto que alcanza hasta los utilitaristas clásicos, distingue entre tres niveles de capital social, según

¹¹⁴ Como ya pusiera de manifiesto Daniel Bell, “el Estado se está volviendo demasiado pequeño para los grandes problemas de la vida, y demasiado grande para los pequeños” (Bell, 1998).

¹¹⁵ Para un análisis más detallado de las posiciones de cada uno de los autores citados, ver Warren (2001).

¹¹⁶ No toda asociación de individuos puede ser considerada buena en sí misma ni ha de comportar necesariamente efectos beneficiosos para sus miembros. Entre los ejemplos más utilizados por los diferentes teóricos del capital social se encuentran las asociaciones fundamentalistas de carácter religioso, político o social, o el formar parte de asociaciones sociales con el mero fin de aprovecharse de las mismas o de sus miembros.

la operacionalización que ha seguido su quehacer teórico (Blancafort, 2012): el primero sería el capital social de vínculo (“*bonding social capital*”), que sirve para designar el tipo de relaciones que se establecen en una comunidad dada; el segundo es el capital social de puente (“*bridging social capital*”), que reúne las relaciones entre miembros o grupos de determinadas comunidades, pero que se sitúan en un plano de igualdad (asociaciones voluntarias o clubes de ocio, por ejemplo); el tercero, el capital social vinculante (“*linking social capital*”), designa el tipo de relaciones que se establecen entre personas que se sitúan a diferente nivel en la escala social como, por ejemplo, entre representantes y representados. La tesis de Woolcock, que recuerda a la de algunos economistas clásicos, es la de que el capital social estaría detrás de la reducción de la desigualdad.

A partir de una completa revisión de la literatura, Wim van Oorschot y Ellen Finsven (2010), por su parte, asignan al concepto de capital social un estatus multidimensional que incluiría tres aspectos: en primer lugar, las redes sociales (*social networks*), que incorporan las relaciones entre familiares y amigos, la participación en diversas actividades de la sociedad civil, y el compromiso político medido a través del voto; en segundo lugar, las normas sociales (*social norms*), que reúnen el conjunto de valores compartidos y las normas básicas de cooperación; por último, la confianza social (*social trust*) incluiría tanto la confianza hacia las instituciones como la confianza interpersonal, en un sentido análogo al que le otorga Putnam.

La relación entre capital social y educación hay que buscarla, en un primer momento, en los efectos individuales que generalmente se asume que las asociaciones producen en los individuos. Esa misma consideración fue precisamente lo que llevó a Tocqueville (2005), como señalábamos en el primer capítulo, a denominarlas *schools of democracy*. Los procesos educativos no serían, por tanto, un prerrequisito para la existencia del capital social, sino más bien consecuencia de la participación en asociaciones políticas. Sin embargo, la psicología social se ha ocupado de cuestionar este tipo de afirmaciones, ya que el efecto cívico derivado de la asociación puede que sea producto de un sesgo de autoselección, esto es, que quienes forman parte de las asociaciones posean previamente el conjunto de efectos sociales que normalmente se asume adquieren tras su enrolamiento (Hooghe, 2008).

A propósito de esto último, cabe mencionar que en los últimos años ha cobrado importancia el concepto de “competencia social”, al que nos referiremos con más detalle en el próximo capítulo. Este concepto serviría para designar el nivel alcanzado y el nivel deseable de dicha competencia por un individuo dado tras su paso por un proceso educativo (formal, informal o no formal). En este sentido, la emergencia de la competencia social constituiría una especie de retorno a la tesis sobre el capital social de Fukuyama (1996), para quien las redes

asociativas que promueven la confianza no serían el núcleo del capital social, sino que ese núcleo lo conformaría la confianza misma, en cuanto virtud individual transmisible a través de diferentes formas de educación.

Educación y ciudadanía activa

El término ciudadanía activa (*active citizenship*), si bien aún no se encuentra muy presente en el vocabulario cotidiano, cuenta con una presencia considerable en el discurso político europeo y en el ámbito académico. En este sentido, conviene destacar que el concepto no proviene —como ocurría con los anteriores— de la discusión académica, sino que su popularización se debe a un proceso de internalización y difusión por parte de las instituciones europeas (Hoskins y Mascherini, 2009). Así pues, se trataría de un concepto eminentemente político en el sentido más habitual del término.

En un primer momento, las instituciones europeas lo invocaban para referirse indistintamente a una forma de empoderamiento de los ciudadanos, una oportunidad de hacerse oír en el seno de las comunidades políticas, una nueva forma de arraigo y pertenencia; en definitiva, una nueva forma de valorar la democracia al abrigo de la Unión Europea (Comisión Europea, 1998)¹¹⁷. Esto no quiere decir que dicho concepto no haya tenido relevancia en el terreno académico, sino más bien al contrario. Por un lado, a sus entusiastas les sirvió de excusa para desempolvar el viejo debate sobre la ciudadanía liberal y republicana, y un añadido de contrabando que califican de ciudadanía “crítica”, para terminar afirmando una supuesta conexión entre el concepto de ciudadanía activa y dichas tradiciones de pensamiento (Hoskins y Mascherini, 2009; Hoskins et al., 2011).

En el terreno analítico, que acabó por ser el más fructífero, se han sucedido numerosos intentos de definición, operacionalización y medición del concepto. Por lo general se ha utilizado para designar un conjunto heterogéneo de actividades relacionadas con la participación política, tanto en sus formas convencionales como no convencionales (Weerd, Gemmeke, Richter et al., 2005). Otros autores, sin embargo, trataron de otorgarle un sentido más amplio. Tal es el caso de Bernard Crick, autor del famoso informe que lleva su nombre en Reino Unido, en el que define la ciudadanía activa como “el aprendizaje de la responsabilidad social y moral, la implicación en la comunidad y la alfabetización política” (2003: 4). No obstante, tanto en el ámbito de las instituciones europeas como en el de los

¹¹⁷ En un tono todavía más lírico la entonces comisaria Édith Cresson afirmaba que se podía hablar de ciudadanía activa para referirse a “cuando los ciudadanos de Europa podían ser al mismo tiempo los arquitectos y los actores de sus propias vidas” (Comisión Europea, 1998).

estudiosos de la ciudadanía activa acabó por prevalecer el uso político y, por tanto, más restringido del término.

Es en este contexto en el que encontramos las primeras definiciones analíticas de ciudadanía activa (Veldhuis, 1997; Audigier, 2000). Sin embargo, la más representativa y la que ha terminado por imponerse es la que proponen Hoskins y Mascherini, entendiendo por tal la “participación en la sociedad civil, comunidad o vida política, caracterizada por el respeto mutuo y la no violencia y en concordancia con los derechos humanos y la democracia” (2009: 462). Esta definición y su correspondiente modelo analítico-funcional incluyen cuatro dimensiones con las que medir el grado de ciudadanía activa de una determinada comunidad a través una batería de indicadores. Las dimensiones son: (i) “protesta y cambio social”, (ii) “vida comunitaria”, (iii) “democracia representativa”, y (iv) “valores democráticos”. De ahí se deriva una matriz de la ciudadanía activa, como muestra la siguiente tabla.

Tabla IX.
Matriz de la ciudadanía activa

	(i) Protesta y cambio social	(ii) Vida comunitaria	(iii) Democracia representativa	(iv) Valores democráticos
Cognición				
Afecto				
Evaluación				

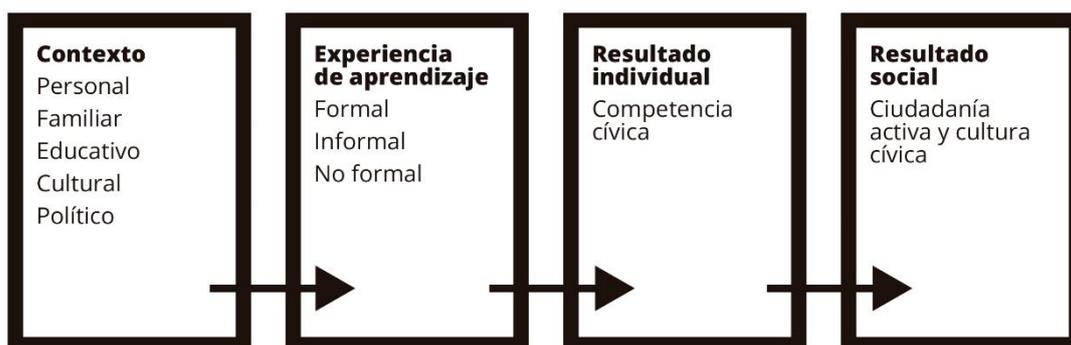
Fuente: elaboración propia a partir de Hoskins y Mascherini (2009).

Vemos, por tanto, cómo el concepto de ciudadanía activa enfatiza los valores asociados a la democracia, tal y como hoy es concebida, y la cultura de los derechos humanos, ampliamente reflejada en la dimensión de vida comunitaria, e identifica principalmente un ámbito espacial referido a la Unión Europea, sin que ello signifique que no puedan establecerse paralelismos con otros lugares. De forma análoga a lo que ocurría con la cultura cívica, este concepto sirve al propósito de intentar relacionar cada uno de los elementos que lo componen con diversas hipótesis relativas al “buen funcionamiento” de la sociedad.

La ciudadanía activa, por tanto, comparte algunas semejanzas y presenta algunas diferencias con respecto a la cultura cívica. En cuanto a las semejanzas, podríamos decir que se sitúa al mismo nivel analítico, en la medida en que busca ser un elemento explicativo del funcionamiento del sistema social y, más específicamente, de los sistemas democráticos europeos en los que centra su atención.

Y, a su vez, se distancia de la cultura cívica en al menos dos aspectos: en primer lugar, su alcance o punto de mira es más restringido, ya que la ciudadanía activa se autolimita a indicadores referidos a lo que habitualmente definimos como participación política, a la que añaden una dimensión referente a la vida comunitaria, interrogándose por el compromiso con diversas formas de asociación (política, sindical, religiosa, vecinal, etc). En segundo lugar —y esto es lo más interesante—, distinguen entre el nivel de participación política en una determinada comunidad o colectivo específico (ciudadanía activa), del grado de cultura cívica presente en un individuo concreto tras determinados procesos de educación (formal, informal y no formal), cuyo resultado principal (*output*) sería la competencia cívica. En otras palabras: lo que antes era una hipótesis de trabajo para los investigadores sociales hoy forma parte de una teoría funcional de la sociedad o, en un sentido más amplio, se habría configurado en un subsistema social particular, como se refleja en la **Figura I**.

Figura I
Sistema de adquisición de la competencia cívica



Fuente: elaboración propia a partir de Hoskins, Villalba y Saisana (2012).

Es precisamente en este subsistema en particular donde queremos fijar nuestra atención: desde el punto de vista de las ciencias sociales, el escaso conocimiento acerca de la mutua imbricación entre educación y acción social, es decir, acerca de cómo se llevan a cabo los procesos que describe la figura anterior, era y es calificado como una “caja negra” todavía sin descifrar (Campbell, 2006; Campbell, 2019). Esto abre, naturalmente, algunos caminos para la investigación que hemos querido recorrer en esta tesis y que desarrollamos en el siguiente capítulo.

Conclusiones

A lo largo de este capítulo se ha querido ofrecer una contextualización de los principales conceptos y teorías sociológicas que se han ocupado del cambio social, y que de una forma u otra incorporan la educación como una de las variables de dicho cambio. En particular, se ha puesto de manifiesto que desde los inicios de la sociología moderna la relación entre el sistema político y educativo ha sido objeto de reflexión por parte de los principales teóricos sociales. No obstante, es a partir de la segunda mitad del siglo XX cuando, auspiciados por los avances métricos de la investigación social, aparecen una serie de conceptos sociológicos que tratan de hacer inteligible la relación entre dichos sistemas de manera más específica.

Respecto a la cultura cívica, como hemos señalado, este concepto pone en valor las orientaciones (cognitivas, afectivas y evaluativas) de los individuos con respecto a los objetos políticos; unas orientaciones que darían lugar a una serie de culturas políticas (más o menos democráticas). En cuanto a su relación con la educación, si bien se consideraba que ésta habría de ser una variable determinante respecto al tipo de cultura política, hubo que esperar a estudios posteriores que incorporaran otro tipo de variables educativas para profundizar en dicha relación y evidenciar así su importancia relativa.

En lo referente al capital social, la participación en redes informales (asociaciones en sentido amplio), a nivel colectivo, constituiría el núcleo del capital social, mientras que la confianza, considerada individualmente, sería más bien una consecuencia o un subproducto que presenta la asociación. Así pues, desde el punto de vista educativo, un mayor grado de asociacionismo llevaría consigo un mayor grado de educación cívica, y viceversa. El problema, como decíamos anteriormente, estriba en la dificultad de señalar si el asociacionismo es consecuencia de la predisposición a asociarse o si, por el contrario, dicha asociación generaría el desarrollo de habilidades sociales.

La ciudadanía activa, si bien no supone ninguna innovación en cuanto a la relación entre el sistema político y educativo (de hecho, incorpora elementos de ambos conceptos), introduce nuevos elementos en lo relativo al modo particular en que se desarrollan las competencias cívicas y sociales y, en consecuencia, en cuanto a su capacidad de generar un tipo u otro de cultura política en el medio plazo.

Estos conceptos, por tanto, nos ayudan a situarnos en el problema de la complejidad social de la educación cívica desde una perspectiva sociológica. No obstante, como se ha puesto de manifiesto, todavía persisten numerosas lagunas en cuanto a la mutua imbricación entre los resultados individuales de los procesos de aprendizaje que se producen en el seno de los sistemas educativos y los resultados sociales a medio plazo; esto es, el grado de cultura política, capital social o ciudadanía activa. De esta cuestión nos ocuparemos de manera particular en el próximo capítulo.

CAPÍTULO 5

TRES TEORÍAS SOBRE EL DESARROLLO SOCIOEDUCATIVO DE LA COMPETENCIA CÍVICA O CIUDADANA Y SUS EFECTOS A NIVEL COLECTIVO

La centralidad del concepto de competencia cívica o ciudadana en la investigación social

En el año 2006, el Parlamento y el Consejo de la Unión Europea adoptaron una recomendación en la que se señalaban ocho competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. En ese documento se aludía a la promoción por parte de los sistemas educativos de las competencias cívicas y sociales —entendidas como ámbitos separados— para el desarrollo personal, la empleabilidad y la existencia de una ciudadanía activa y cohesionada en el seno de las comunidades políticas (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006: 6). En mayo de 2018, el Consejo actualizó el contenido de esas competencias con el fin de adaptarlas al momento de cambio acelerado del escenario europeo. En esta nueva recomendación se establece que la competencia social y cívica pase a englobarse dentro del concepto más general de competencia ciudadana (*citizenship competence*) e incluye ligeras modificaciones en cuanto a su definición (Consejo de la Unión Europea, 2018: 10).

Desde el punto de vista académico, cabe señalar las numerosas investigaciones que, desde hace algo más de una década, incorporan la noción de competencias sociales y cívicas abordando distintos aspectos relativos a la educación cívica.

En los estudios de carácter educativo, por lo general, los análisis se han centrado en examinar la eficacia de unas técnicas pedagógicas u otras en la promoción de competencias cívicas (Kahne y Sporte, 2008; Quintelier y Hooghe, 2013; Algan, Cahuc y Shleifer, 2013; Witschge y Dijkstra, 2014; Campbell, 2019).

Desde la filosofía política y social, como veíamos en la primera parte de la tesis, muchos autores se han ocupado de las diferentes concepciones de ciudadano que sostienen los diversos enfoques sobre la educación cívica existentes —o, dicho de otra manera, sobre la

dirección a la que tal tipo de educación habría de orientarse (Oakeshott, 1982; Dahl, 1992; Barber, 1992; Dewey, 2004)—. En ese mismo ámbito, a partir de los años ochenta el renovado interés por los estudios de ciudadanía derivó en un intenso debate en torno al liberalismo, republicanismo y comunitarismo (García Guitián, 2009). Paralelamente, los fundamentos de esta discusión pronto se trasladaron al ámbito de la educación cívica, constituyendo uno de los temas de investigación más recurrentes (Naval, 2000; Hoskins, Villalba y Saisana, 2012). A este interés por parte de la investigación se han ido sumando, además, nuevos enfoques políticos y educativos que ofrecen nuevas perspectivas sobre un tema de investigación de largo recorrido en la academia (Kerr, 2002; Westheimer y Kahne, 2004; Leenders y Veugelers, 2006)

Por otro lado, habría que hacer mención al creciente interés de ciertos estudios politológicos que tratan de relacionar los efectos de determinados procesos participativos en la promoción de competencias cívicas o ciudadanas (Barber, 1984; Warren, 2001; Smith, 2009). Esta línea de investigación, como señalábamos en la introducción, se ha excluido finalmente de esta tesis doctoral.

Por último, ha sido mucho el interés de la investigación social en estudiar los diferentes agentes que intervienen en la socialización política de los individuos, ya sea desde perspectivas individualistas (Almond y Verba, 1989; Putnam, 2000; Almond, 2003; Hoskins, Villalba y Saisana, 2012; Wasburn y Adkins Covert, 2017) como estructuralistas y posestructuralistas (Brown, 2016; Garcés, 2019). Entre estos agentes, por supuesto, el interés por la influencia de la escuela siempre ha ocupado un lugar predominante, aunque no cabe menospreciar la importancia de otros agentes como pueden ser la familia, la religión, el grupo de iguales, el lugar de trabajo y las asociaciones voluntarias, los medios de comunicación y las redes sociales, los factores socioeconómicos y el contexto político y cultural (Wasburn y Adkins Covert, 2017).

Entre los distintos trabajos sociológicos, sin embargo, destaca la ausencia de investigaciones que indaguen de manera interdisciplinar en la influencia de la educación y, en particular, en la de la escuela en el desarrollo de la competencia cívica o ciudadana. Son tres los motivos: en primer lugar, la utilización de dicho concepto y su operacionalización científico-social es muy reciente; en segundo lugar, la inexistencia de trabajos teóricos que aclaren su significado y que, al mismo tiempo, permitan dar cuenta de un fenómeno social de tanta complejidad como es el desarrollo educativo de dicha competencia y los efectos que se derivan en la colectividad; y, en tercer lugar, los trabajos empíricos que se han ocupado de este tema lo

han hecho desde enfoques disciplinares particulares o específicos, dificultando la necesaria interdisciplinariedad que requiere el objeto de investigación.

Este capítulo, por tanto, persigue un triple objetivo: en primer lugar, discernir si debemos optar por los conceptos de competencia social y cívica y/o competencia ciudadana a la hora de operar en el ámbito de las ciencias sociales. En este sentido, en varios momentos de la tesis hemos recalcado la importancia de disponer de conceptos claros y precisos para su uso investigador (Sartori, 1970; Weber, 2014; Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002; Collier y Gerring, 2009). Y, en particular, de la importancia del análisis conceptual previo a la realización de proposiciones científicas (Goertz, 2006; 2020). Para ello, en la primera parte se examinará la definición y operacionalización del concepto a partir de la literatura disponible, enfatizando la multidimensionalidad del concepto. En segundo lugar, se enunciarán tres teorías sobre la influencia de la educación en el desarrollo de la competencia cívica o ciudadana, construidas a partir de las aportaciones de autores y enfoques clásicos dentro de la sociología política y de la educación, a las que se suman contribuciones de autores procedentes de otras disciplinas que responden a la propia naturaleza interdisciplinar de la materia. Por último, se examinará la validez de dichas teorías a la luz de la evidencia empírica disponible.

El concepto de competencia cívica o ciudadana

A partir de la década de los noventa y con la entrada en el nuevo siglo, se observa lo que podríamos denominar un “giro competencial” de los sistemas educativos al introducirse el paradigma de las competencias. Entre las competencias a promover por los sistemas educativos se encuentra la competencia cívica, que aparece junto con la competencia social¹¹⁸ (Parlamento Europea y Consejo de la Unión Europea, 2006), aunque una y otra ocupen un lugar diferenciado. Dicha competencia, entendida como un haz de conocimientos, destrezas y actitudes, capacita a los individuos para “una completa participación en la sociedad civil, a partir de los conocimientos sobre conceptos y estructuras políticas y sociales, y del compromiso con una participación activa y democrática” (Parlamento Europea y Consejo de la Unión Europea, 2006: 7).

¹¹⁸ La competencia social está relacionada con el bienestar personal y social, lo que requeriría un entendimiento por parte del individuo de la necesidad de alcanzar dicho bienestar, objetivo supeditado a la adquisición de una serie de habilidades individuales como las sobrellevar el estrés y la frustración de manera constructiva, u otras sociales como la capacidad comunicativa en diferentes entornos, entender diversos puntos de vista, o saber cooperar.

A partir de entonces, el concepto de competencia cívica irá haciéndose progresivamente más reconocido y empleado tanto en documentos oficiales de diferentes instancias políticas nacionales e internacionales como por parte de las comunidades educativas de diferentes países. Sin embargo, tal y como se ha indicado anteriormente, la nueva definición de competencia ciudadana introduce algunas modificaciones: entendida también como un haz de conocimientos, destrezas y actitudes, ahora se dirige a la “posibilidad de actuar como ciudadanos responsables y participar completamente en la vida cívica y social, basada en un entendimiento de los conceptos y estructuras económicas, legales y políticas, así como de los desarrollos globales y la sostenibilidad” (Consejo de la Unión Europea, 2018: 10). Se observa, por tanto, que ni la nueva definición ni los dominios de actuación a los que se refiere introducen modificaciones sustantivas, lo que lleva a preguntarse acerca del porqué de dicha modificación, sin que se pueda hallar una respuesta en el documento.

En ese sentido, tanto a efectos del lenguaje cotidiano como a efectos investigadores, la actitud más prudente es la de entender dichos conceptos como semejantes e intercambiables, a la espera de ulteriores desarrollos legislativos (nacionales e internacionales) y —lo que es aún más importante— a la espera de la respuesta de las comunidades educativas, principales encargadas de llevar estas recomendaciones a la práctica.

En cuanto a su definición, es preciso señalar que las contenidas tanto en los diversos desarrollos legislativos nacionales como en los internacionales son insuficientes para captar la complejidad del concepto, y tampoco permiten operar adecuadamente con ellas en el ámbito de las ciencias sociales. Por este motivo, se propone entender la competencia cívica o ciudadana como un concepto que nos sirve para designar, indistintamente, el nivel alcanzado y el nivel deseado de conocimientos, sentimientos, actitudes y acciones relativos al ejercicio de la ciudadanía de un individuo en sociedad, tras uno o varios procesos de educación formal, informal o no formal.

Como nivel alcanzado, designa el “grado de educación” en términos de conocimientos, sentimientos, actitudes y acciones relativos al ejercicio de la ciudadanía. Como nivel deseado, nos emplaza al debate normativo sobre aquellas virtudes que son necesarias para la vida buena en sociedad.

Esta distinción de objetivos alcanzados y por alcanzar es a su vez coherente con los “objetivos de aprendizaje” y los “estándares de evaluación” que dictaminan las leyes educativas nacionales de la mayoría de los países de nuestro entorno (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017), siendo los objetivos el grado deseado de competencia

cívica y los estándares el logro alcanzado por el proceso educativo particular. Esta misma distinción, además, podría ser aplicable a cualquiera de los otros ámbitos mencionados (procesos participativos, pertenencia a asociaciones voluntarias, etc.).

El significado del concepto, sin embargo, no se agota en su dimensión descriptiva y normativa: la competencia cívica o ciudadana también aludiría indirectamente al “subsistema” dentro del sistema de educación por competencias, cuyo objetivo sería promover esos conocimientos, actitudes, sentimientos y acciones necesarios para el ejercicio de la ciudadanía. Por tanto, cuando se habla del sistema de la competencia cívica o ciudadana o de la educación de la competencia cívica o ciudadana se está aludiendo a los ámbitos concretos de la realidad social encargados de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de dicha competencia.

Se puede advertir, por tanto, que el concepto de competencia cívica o ciudadana se mueve entre un primer plano prescriptivo o normativo, es decir, como aquello que debería ser fomentado en aras del buen funcionamiento de las democracias y de la convivencia en sociedad; un segundo plano descriptivo, esto es, como una radiografía de las orientaciones de un colectivo dado (normalmente individuos insertos en procesos de educación o socialización) hacia lo político y social; y un tercer plano explicativo, es decir, como hipótesis acerca del papel de la educación o de determinados procesos de socialización en el fomento de dicha competencia y sus efectos con relación a la configuración del orden social y político.

La integración de esos tres planos es precisamente lo que nos puede ofrecer una adecuada comprensión del concepto de competencia cívica o ciudadana. Sobre el plano prescriptivo, es preciso señalar que el concepto ha sido promovido principalmente por diferentes instancias político-administrativas a nivel nacional y supranacional, por lo que su grado de presencia en la realidad no debe darse por supuesto, sino que debe ser objeto de análisis. En ese sentido, e introduciéndonos en el plano descriptivo, disponer de una adecuada definición y operacionalización del concepto es fundamental para poder analizar cómo interactúan desde un punto de vista sociológico la dimensión descriptiva y prescriptiva. Por último, cabe señalar que es en el plano explicativo donde aparecen (y a menudo se enfrentan) diferentes enfoques o aproximaciones sobre el papel de los sistemas educativos en el desarrollo de la competencia cívica o ciudadana a nivel individual y en el desarrollo de uno u otro tipo de cultura cívica en el nivel colectivo, dando lugar a diferentes hipótesis de trabajo y resultados de investigación diversos e incluso contradictorios.

A esta definición, ya de por sí compleja dada la naturaleza del objeto, se le une la posibilidad de interrelación o, en su caso, de inclusión de dimensiones que habitualmente se considera que forman parte de diferentes conceptos sociológicos. Tal es el caso, particularmente, de la competencia social, que en la nueva recomendación aparece diluida entre la competencia ciudadana y la competencia emprendedora, y cuya relación con la competencia cívica o ciudadana queda sin respuesta. Una cuestión que, además, hasta ahora no ha sido resuelta, o que tan solo lo ha sido parcialmente por algunos loables intentos de integración (Puig Gutiérrez y Morales Lozano, 2015). En la conceptualización de la competencia cívica o ciudadana que aquí se propone solo se recoge aquella parte de la competencia social que tenga implicaciones democráticas para la vida comunitaria, la justicia o el sistema político, optando así por la misma solución que otros autores han adoptado en referencia a la interrelación de los conceptos de cultura cívica y capital social¹¹⁹.

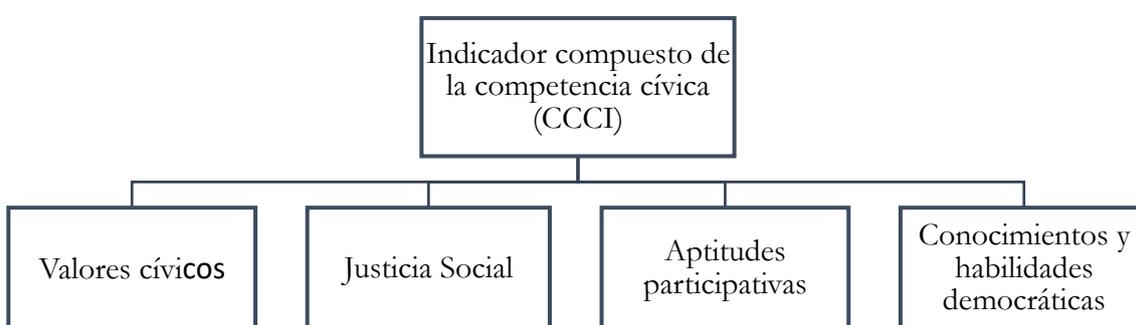
Con todo, se podría decir que el objetivo de la educación de la competencia cívica o ciudadana sería ahora el del “incremento de la competencia del hombre en cuanto ciudadano en su papel de agente cívico”, lo que obligaría a “determinar el rol que desea jugar dentro del proceso político” y para lo cual “los ciudadanos deben comprender las diferentes tradiciones relativas a las obligaciones cívicas, los puntos de vista alternativos sobre derechos y responsabilidades, los medios efectivos de participación y los problemas más habituales que plantea la ciudadanía” (Bárcena, 1996: 91).

En cuanto a su uso en la investigación social, cabe destacar que, desde la emergencia y progresiva popularización del concepto de competencia cívica, se han sucedido numerosos intentos de operacionalización (Hoskins et al., 2008; Schutz et al., 2010). En ese sentido, cabe destacar la sistematización propuesta por Hoskins, Villalba y Saisana (2012). Estos autores entienden la competencia cívica como los “conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarios para ser un ciudadano activo”. Para su operacionalización, sirviéndose de los datos del *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) del año 2009, desarrollaron una batería de indicadores (CCCI y, posteriormente el CCCI-2) con los que comparar el nivel de competencia cívica entre los jóvenes de los países participantes en el estudio. Para ello,

¹¹⁹ Para una revisión exhaustiva del concepto de capital social desde la teoría de la democracia, nos remitimos a la obra de Mark Warren (2001); desde el punto de vista de la teoría social, véase Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez (2011). No obstante, en lo que coinciden ambos autores, así como el propio Putnam (2000), es en distinguir entre un capital social “malo” y otro “bueno” (ver esta cuestión en el capítulo anterior). El primero se referiría a un capital orientado exclusivamente hacia la satisfacción de intereses particulares, mientras que el segundo aludiría a un capital orientado a la satisfacción conjunta de intereses comunitarios. Esa misma distinción se aplicaría, por tanto, a la inclusión de la competencia social dentro de la competencia cívica o ciudadana.

siguiendo el esquema utilizado para el *Active Citizenship Composite Indicator* (ACCI), categorizaron cuatro dimensiones de la competencia cívica: (1) “valores cívicos”, (2) “justicia social”, (3) “aptitudes participativas” y (4) “conocimientos y habilidades democráticas”. A su vez, consideraron dos dominios de la competencia cívica (cognitivo y afectivo-actitudinal), divididos también en varios subdominios (conocimientos y juicio, para el dominio cognitivo; valores, actitudes, intenciones, acciones, para el dominio afectivo-actitudinal).

Figura II
Operacionalización del concepto de competencia cívica o ciudadana



Fuente: elaboración propia a partir de Hoskins, Villalba y Saisana (2012)

Cada una de las dimensiones de la competencia cívica consideradas conlleva una serie de indicadores, referidos a uno o más dominios. Desde entonces, los distintos modos de operacionalizar el concepto en el marco de las mediciones internacionales han seguido pautas similares (Schulz et al., 2019). Además, esas operacionalizaciones se han visto progresivamente enriquecidas gracias a la posibilidad de recabar nuevos indicadores en función de las nuevas sensibilidades políticas y sociales (feminismo, ecologismo, etc.). Cabe precisar, no obstante, que todos los trabajos de operacionalización mencionados se construyeron para analizar la competencia cívica o ciudadana de alumnos de entre 13 y 15 años, y que, por tanto, habrán de adaptarse siempre al contexto educativo o socializador de referencia en cada caso. En otras palabras: no es lo mismo el grado de competencia cívica o ciudadana que se puede adquirir en la educación secundaria general que en un programa de educación cívica específico o en un proceso participativo.

Por último, para terminar de comprender el auge del sistema de la competencia cívica o ciudadana en cuanto parte integrante del sistema de educación por competencias, y una vez descrito el giro competencial que se produce a partir de la década de los noventa, conviene señalar que este cambio viene propiciado por la introducción de nuevos y más sofisticados métodos de relacionar la educación (alcanzada y por alcanzar) con los sistemas político y social, en un movimiento cuya futura evolución es difícilmente predecible, habida cuenta de los cambios de rumbo político-administrativos anteriormente mencionados.

Tres teorías sobre el desarrollo educativo de la competencia cívica o ciudadana

La tesis que defiende este trabajo es que existen tres clases de enfoques o aproximaciones teóricas que tratan de explicar el papel del sistema educativo en el desarrollo de la competencia cívica o ciudadana a nivel individual, y los efectos colectivos que de ello se derivan en la configuración del orden social y político: los enfoques o teorías funcionalistas, que vendrían a proponer una adecuación entre las necesidades del sistema político y social y las funciones de la educación; las teorías de la reproducción, que considerarían que tal adecuación entre los sistemas político y educativo sería fruto de diversos intereses o razones (ideológicos, de clase, de género); y los enfoques sociopolíticos, que reúnen a quienes sostienen que cualquier consideración sobre la competencia cívica o ciudadana está mediada por diversas concepciones de ciudadanía, siendo, por tanto, un elemento ineludible de la reflexión conceptual. A continuación, se desarrollan cada uno de los enfoques descritos.

i) Teorías funcionalistas

El primer enfoque, que denominaríamos funcionalista, parte de dos premisas: la primera es que la existencia de uno u otro tipo de cultura socio-política es lo que garantiza la cohesión interna —solidaridad— del demos. El buen funcionamiento de la democracia e incluso su pervivencia requerirían una serie de comportamientos, actitudes y sentimientos por parte de la ciudadanía, sin los cuales esta no sería posible —o bien no podría funcionar adecuadamente— (Almond y Verba, 1989; Inglehart, 1988). Por tanto, los enfoques culturales del cambio social funcionarían como análisis de las necesidades de la democracia, señalando aquellos elementos que deben fomentarse. La segunda premisa, en coherencia con la anterior, es que los objetivos del sistema educativo habrán de estar dirigidos a cubrir tales necesidades (Dewey, 2004; Dahl, 1992; Barber, 1992).

La primera premisa remite al examen de la validez de las teorías de la cultura política (Almond y Verba, 1989; Eckstein, 1988; Putnam, 2000), que queda fuera de los objetivos de este trabajo. Aun así, es preciso hacer alusión a la conexión entre ellas para poder observar la lógica funcional que subyace a su interrelación. Así pues, para este conjunto de teorías, la sociedad funciona a partir de una serie de postulados básicos (Eckstein, 1988): (i) las acciones sociales están mediadas por orientaciones, que son a su vez fruto de combinaciones tanto subjetivas (percepciones) como objetivas de la realidad; (ii) esas orientaciones son variables, es decir, la transformación de experiencias en acciones no es uniforme ni tampoco totalmente predecible; (iii) las orientaciones son habitualmente producto de aprendizajes facilitados por agentes externos; (iv) dichos aprendizajes son acumulativos, esto es, se extienden al conjunto de la vida (aunque los primeros estadios de aprendizaje sean los más importantes); y (v) tales aprendizajes acumulados forman un todo coherente en términos socio-políticos, cerrándose así el círculo explicativo sobre el funcionamiento de la sociedad.

La conexión entre la educación y la cultura (premisas iii, iv y v) o entre las diversas experiencias de “socialización política” y la cultura política ha sido una de las claves para la investigación social desde el surgimiento de las teorías culturales de la democracia (Almond y Verba, 1989; Almond, 2002). Si bien es cierto —como señalábamos en el capítulo anterior— que los autores de la cultura cívica no encontraron significativa dicha asociación, trabajos inmediatamente posteriores sí lo hicieron (Hyman, 1975; en Almond, 2002).

La conexión entre educación y cultura socio-política que se acaba de enunciar se encuentra muy presente en la corriente funcionalista de la competencia cívica o ciudadana: si volvemos de nuevo sobre la definición de la competencia, vemos que se entiende como el conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarios para ser un ciudadano activo. Ser un ciudadano activo sería, por tanto, el resultado de haber adquirido la competencia cívica a través de la educación, mientras que una ciudadanía activa sería lo que requiere la democracia para su adecuado funcionamiento.

Vemos, pues, cómo los conceptos examinados en el capítulo anterior (cultura cívica, capital social y ciudadanía activa) incorporan de forma más o menos explícita una teoría cultural del cambio social: la competencia cívica o ciudadana sería el resultado individual (en términos de conocimientos, actitudes, sentimientos y acciones) de uno o varios procesos educativos, mientras que la ciudadanía activa, el capital social y la cultura cívica serían el resultado agregado de dichas experiencias en el nivel colectivo.

En el terreno empírico, este enfoque es quizá el que más recorrido ha tenido y más defensores concita. Circunscrito al ámbito escolar, está la cuestión de los medios o técnicas educativas más adecuadas para la formación de la competencia cívica o ciudadana, sobre la que existen multitud de trabajos: algunos autores hacen referencia al efecto que tiene el currículum (Hoskins, Villalba y Saisana, 2012; Kahne y Sporte, 2008), a los libros de texto (Komalasari y Saripudin, 2018) a la pedagogía llevada a cabo en la escuela (Algan, Cahuc y Shleifer, 2013), al clima escolar o al clima de aula (Campbell, 2006; Hoskins et al, 2011; Quintelier y Hooghe, 2013; Kahne y Sporte, 2008). El favorecimiento de un entorno digital de aprendizaje, por su parte, está positivamente asociado a determinadas formas de participación digital (Bowyer y Kahne, 2020).

Si nos referimos a procesos educativos de tipo informal o no formal, la evidencia empírica indica que la participación en asociaciones de distinto tipo fomenta el desarrollo de virtudes cívicas (Putnam, 2000; Kahne y Sporte, 2008; LeCompte, Blevins, y Riggers-Piehl, 2020). La participación en el gobierno de la escuela (educación cívica no formal) también ha sido reflejada como un elemento de aprendizaje a tener en cuenta en cuanto al desarrollo de este tipo de competencias (Quintelier y Hooghe, 2013).

Como se puede observar, determinados programas o formas específicas de educación cívica pueden conllevar el desarrollo de la competencia social o ciudadana, y es cierto que cada vez existe mayor evidencia acumulada de ello (Campbell, 2019). En un plano de abstracción mayor, todos estos estudios coinciden en centrarse en la eficacia de determinados procesos educativos para el desarrollo de la competencia cívica o ciudadana, ya sea en un contexto formal, informal o no formal; es decir, consideran el sistema educativo como motor del desarrollo de dicha competencia y, en el largo plazo, un agente crucial para el sostenimiento de la democracia (Delli Carpini y Keeter, 1996: 9; Kahne y Sporte, 2008; Westheimer, 2019). Cabe señalar, no obstante, que estos trabajos encuentran diferentes grados y tipos de asociación entre educación y competencia cívica o ciudadana y se sirven de muy diversas técnicas de investigación para la demostración de sus hipótesis, lo que hace necesaria una atención pormenorizada a cada una de las variables que describen dicha conexión. En otras palabras: no podemos afirmar que la mera educación cívica tenga, con carácter general y como resultado, el favorecimiento de dicha competencia (López-Meseguer, 2021; Fundación Europea Sociedad y Educación, 2021).

Todavía más difícil de determinar es la conexión que se puede establecer a medio y largo plazo, es decir, sobre el tránsito de la competencia cívica o ciudadana concebida como el resultado individual de un proceso educativo hacia una ciudadanía activa o una cultura cívica

robusta como resultado social a largo plazo. El problema de esta asociación consiste, principalmente, en la ausencia de bases de datos que nos permitan relacionar variables específicas de educación cívica con la cultura cívica de un colectivo específico. En este sentido, la forma más habitual de trabajo investigador es la de relacionar variables educativas (nivel educativo alcanzado, años de formación, etc.) con dimensiones específicas de la cultura cívica, siendo esta asociación, por lo general, positiva (Almond, 2002). Sin embargo, también se ha señalado que el aumento del nivel educativo de la población no conlleva necesariamente el incremento de los conocimientos cívicos (Delli Carpini y Keeter, 1996), algo particularmente evidente en el colectivo de los jóvenes (Westheimer, 2019). De todo lo anterior se desprende la necesidad de estudios longitudinales, experimentales e interdisciplinarios para obtener un conocimiento más profundo sobre los efectos de la educación cívica en el corto, medio y largo plazo (Campbell, 2019).

ii) Teorías de la reproducción

Los diferentes enfoques dentro de esta aproximación coinciden en que el sistema educativo y, particularmente, la educación por competencias funcionan como motor de la reproducción cultural del orden vigente. El fetichismo de la competencia cívica, al servicio de ciertos intereses ideológicos, se encarga de esconder los marcadores y las barreras que existen con respecto a los sistemas de acceso al conocimiento.

Este sistema de reproducción puede ser concebido, a su vez, en términos materialistas, tal y como lo presenta Pierre Bourdieu, que otorga una posición predominante a la escuela como motor de la reproducción (1986; 1998); o bien en términos simbólicos, como lo hace Wendy Brown (2016), quien enfatiza la importancia de elementos culturales e ideológicos en dicho proceso; o bien en términos de resistencia (Giroux, 1983; Weiler, 1988), apostando por la necesidad de lucha frente a las lógicas de dominación.

Para Bourdieu, el resultado de la educación y, por extensión, de la formación de la competencia cívica o ciudadana tiene en realidad poco que ver con las aptitudes naturales y los intentos de progreso realizados por los agentes de la educación. Por el contrario, esas aptitudes son más bien el reflejo de una inversión en tiempo y capital cultural a cargo del patrimonio familiar y, en menor medida, del propio inversionista. Para este autor, el capital cultural existe (y se reproduce) bajo tres formas básicas (1986: 242-243): en el “estado incorporado”, en el “estado objetivado” y en el “estado institucionalizado”.

Atendiendo a la clasificación de Bourdieu, se puede inferir la hipótesis de que la competencia cívica o ciudadana es la suma de, en primer lugar, tiempo invertido en educación cívica que, a su vez, depende del capital cultural y económico que se encuentre en el patrimonio familiar y en el entorno de relaciones más próximo (estado incorporado). Efectivamente, la literatura empírica ha encontrado en todo momento una asociación positiva entre algunos dominios de la competencia cívica (principalmente el cognitivo) y el estatus socioeconómico (Schulz et al, 2019). En un sentido parecido, Hoskins, Villalba y Saisana (2012) se basan en diversos estudios para señalar que las personas que han crecido en un entorno seguro tienden a desarrollar en mayor medida valores “autoafirmativos” (autodesarrollo, libertad, autonomía, igualdad de género, participación política, tolerancia o consumo ético); por el contrario, quienes han crecido en entornos caracterizados por una mayor escasez e inseguridad desarrollan valores de “supervivencia”, es decir, acentúan la importancia de la seguridad física y económica.

Por otro lado, también es habitual encontrar correlación entre la conversación sobre asuntos políticos en casa y diferentes medidas del compromiso político de los jóvenes (Kahne y Sporte, 2008; Schulz et al, 2019), lo que viene a respaldar la tesis de la familia como un agente de influencia clave en esta materia, reduciendo el optimismo con el que la educación se considera a menudo un agente de influencia primario.

En segundo lugar, la competencia cívica o ciudadana es consecuencia del conjunto de bienes cívico-culturales (cuadros, libros, tecnología, objetos) que forman parte del ambiente natal y que, por su sola presencia, ejercen un efecto educativo (estado objetivado). A este respecto, una de las medidas habituales en educación con el que medir el índice sociocultural es el número de libros en casa y, sea cual sea la base de datos utilizada, se observará una asociación positiva entre dicha variable con el dominio cognitivo (Schutz et al., 2010; Schulz et al, 2019), aunque en menor grado con el resto de dominios (Schulz et al., 2019).

A este proceso de apropiación personal y progresiva de los agentes sobre esos bienes cívico-culturales (incorporados y objetivados) Bourdieu lo califica de “herencia”: una forma disimulada de transmisión que contribuye a la reproducción de la estructura social.

Por último, el título, que es la forma de convertibilidad de valores culturales en valores económicos (estado institucionalizado). De acuerdo con este último punto, la competencia cívica o ciudadana es la posesión de una especie de certificación que conduce a los ciudadanos hacia lo que se espera de ellos socialmente, otro de los mecanismos que emplea el sistema para su reproducción. Sobre el estado institucionalizado de la competencia cívica o

ciudadana, llama la atención su consideración como una variable importante de cara a la empleabilidad (Parlamento Europea y Consejo de la Unión Europea, 2006; Consejo de la Unión Europea, 2018; Schulz et al., 2019), o la existencia de determinadas prácticas de autoinversión en competencia cívica (voluntariado, participación en asociaciones) como mecanismo para engrosar el currículum laboral. Este tipo de prácticas refuerzan la conexión que establecen algunos autores entre el sistema de las competencias y el neoliberalismo (en el que se inserta la competencia cívica o ciudadana).

Wendy Brown ha abordado recientemente la conexión entre el neoliberalismo y la reproducción del sistema a través de la educación. Según esta autora, la emergencia de un tipo de cultura política neoliberal está socavando la democracia misma. Siguiendo a Michel Foucault, concibe el neoliberalismo como “un orden de razón normativa que, cuando está en auge, toma la forma de una racionalidad rectora que extiende una formulación específica de valores, prácticas y mediciones de la economía a cada dimensión de la vida humana” (2016: 35). De este modo, la racionalidad neoliberal extiende el modo de funcionar del mercado a todas las esferas y actividades de la vida y, a su vez, configura a los seres humanos como actores del mercado, es decir, como *homo economicus*. Esta circunstancia, presente de forma mayoritaria en las sociedades occidentales, está provocando una “reconstrucción del alma” de los sujetos y se sirve de la educación como mecanismo primordial de diseminación bajo la forma de “la educación del capital humano” (2016: 235).

El sistema de la competencia cívica o ciudadana, por tanto, es un sistema concebido a partir de la ideología dominante al servicio de determinados intereses. De forma sintética, los principales argumentos de esta corriente de pensamiento podrían resumirse así (Del Rey y Sánchez Parga, 2011): (i) la educación por competencias ampara una nueva racionalidad neoliberal, tendente a colocar al estudiante al servicio de las nuevas necesidades de la economía y del mercado, frente a la educación al servicio del estudiante; (ii) este sistema invierte los objetivos de la enseñanza al supeditarlos a la evaluación, erigida en criterio principal del aprendizaje que daría lugar a intentos de uniformar a los individuos; (iii) la educación por competencias piensa la educación y la formación no desde los sujetos que toman parte en ella, sino como ofertas y demandas de conocimientos enseñados y aprendidos. Las competencias tienen la ventaja de ser fácilmente convertibles en mercancía inmaterial que puede ser calculada, medida y evaluada, vendida y comprada en los mercados laborales y profesionales. Así pues, no se estaría apostando por la titulación del conocimiento, sino por la certificación de las competencias. A los elementos señalados por estos autores podría sumarse (iv) que el discurso neoliberal tiene como principal consecuencia la de

“individualizar la interpretación del riesgo social y de la desigualdad, desvinculándolos de los problemas sistémicos” (Romero y Estellés, 2015).

Una de las críticas que han recibido los enfoques anteriores es su excesiva atención a variables económicas y de clase social, omitiendo el peso de algunos efectos del sistema en determinados colectivos más vulnerables. Esta laguna ha sido cubierta por enfoques sensibles a la diferencia de otros colectivos sociales (Weiler, 1988). El caso del colectivo migrante, que resulta especialmente importante en nuestros días, es uno de los que mayor atención ha recibido, y los datos señalan que la procedencia y la lengua materna son variables significativas a la hora de puntuar en el dominio cognitivo (Schulz et al, 2019). No ocurre lo mismo, sin embargo, si nos referimos al dominio actitudinal de algunos elementos de la competencia cívica o ciudadana: si se controla por diferentes variables de clase social, las diferencias actitudinales entre el colectivo inmigrante y el “autóctono” hacia la igualdad de género se mitigan, lo que pondría de manifiesto una cierta eficacia de la educación a la hora de paliar el peso de la procedencia y evidenciaría, en cierta medida, la posibilidad de integrar otras culturas en un marco de convivencia común (Jaanmat, 2009).

El punto débil común a todas las argumentaciones estructuralistas continúa siendo, sin embargo, su escaso valor explicativo, tanto en el corto como en el largo plazo. Por su parte, la influencia de fenómenos sociales como el neoliberalismo o el capital cultural diseminados a través de mecanismos educativos en la conciencia de los individuos o de la sociedad dista de ser evidente. Al presentar el sistema educativo como motor de la reproducción cultural, consciente o inconscientemente, lo que están haciendo es invertir el sentido positivo e individualista que caracteriza al sistema funcional de la competencia cívica o ciudadana por otro negativo y de carácter estructural; esta inversión da lugar a una concepción excesivamente cerrada y tautológica con respecto a los efectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la competencia cívica, reduciendo así la complejidad de dichos procesos. En el largo plazo, por su parte, estas teorías comparten con los enfoques funcionalistas la dificultad de explicar el tránsito de resultados individuales de procesos educativos particulares a resultados sociales.

Esta laguna ha sido en cierta medida cubierta por quienes abordan la cuestión desde el enfoque de las resistencias (Giroux, 1983). El caso de la pedagogía feminista es especialmente paradigmático: compartiendo con la crítica estructuralista tradicional la premisa de que el discurso dominante distorsiona la realidad social de los dominados (Subirats, 2007), estos trabajos conceden mayor importancia a los movimientos de lucha y oposición que tienen lugar en el interior del circuito de la reproducción, esto es, en la escuela, lo que abre la posibilidad

de cambio y de transformación de la sociedad. De ahí que la pedagogía feminista recurra a menudo a conceptos como deconstrucción, empoderamiento, liberación o emancipación (Pérez Rueda, Nogueroles Jové, y Méndez Núñez, 2017), y se centren en el efecto de tales acciones, y no tanto en las desigualdades que emanan del sistema educativo.

iii) Enfoques sociopolíticos

En la primera parte de esta tesis hemos definido la educación cívica como una realidad políticamente condicionada y políticamente condicionante. Tanto las teorías funcionalistas como las de la reproducción de la educación de la competencia cívica o ciudadana aluden al carácter condicionante (o estructurante) de la educación. Estos enfoques, sin embargo, no terminan de explicar el modo particular en que lo político condiciona la educación, es decir, cómo la interacción simultánea de diferentes formas de concebir aquello que ha de constituir el horizonte o la dirección de la educación cívica efectivamente consigue (o no) articular esos objetivos.

El enfoque que aquí se presenta como “sociopolítico” guarda una estrecha relación con los estudios que, en el campo de la sociología de la educación de los años noventa, se clasificaron bajo la etiqueta de “sociología de la política educativa”, y cuya característica principal es enfatizar la importancia de “lo político” en la configuración de los sistemas educativos (Bonafant, 1998). Los planteamientos de fondo de este enfoque son, principalmente, dos: en primer lugar, reconocen un mayor grado de agencia reflexiva a los participantes de cualquier proceso educativo (educadores y educandos); y, en segundo lugar, parten de la consideración de que todo pensamiento sobre la educación lleva implícitos determinados ideales de ciudadanía a los que aproximarse, es decir, que lo político desempeñaría un papel predominante en la configuración de los sistemas educativos. De ahí que el problema no sea tanto la posibilidad de asignar una función positiva o negativa al sistema político en relación al sistema educativo como entender que dicha función se establece políticamente.

De esos planteamientos se derivan, a su vez, dos principales consecuencias: la primera, referida al plano descriptivo del concepto, es la obligación de reflexionar sobre el hecho de que la manera en que definamos y operacionalizamos el concepto de competencia cívica o ciudadana nos aboca a diversas interpretaciones de un mismo fenómeno; la segunda, en el plano normativo, es la necesidad de incorporar el debate sobre las diferentes concepciones de la ciudadanía a cualquier reflexión sobre la educación cívica.

En cuanto a la primera consecuencia, consideremos un ejemplo práctico extraído del último cuestionario del ICCS: una de las preguntas que se les plantea a los alumnos es que declaren su grado de acuerdo o desacuerdo con algunas afirmaciones referentes al colectivo de inmigrantes, y con ello medir¹²⁰ sus actitudes hacia la inmigración; a continuación se proponen dos de estas afirmaciones para examinarlas desde un punto de vista normativo: “todos los grupos étnicos/raciales deberían tener la misma oportunidad de obtener un trabajo en (nombre del país donde se examina)”; y “los miembros de todos los grupos étnicos/raciales deberían tener los mismos derechos y responsabilidades”. Comparativamente hablando, una conclusión fácilmente deducible es que, a más puntuación en la escala (más de acuerdo), más tolerante con la inmigración (más competente cívicamente) es la juventud de un país. Frente a esa inferencia cabrían, al menos, dos objeciones.

La primera, de carácter conceptual, se basa en la posibilidad de diferenciar la tolerancia en un sentido liberal clásico y en un sentido multiculturalista (Horton, 2008). Para Horton, la tolerancia, en el sentido liberal clásico, significa la disposición a soportar las creencias, acciones o prácticas de otros por parte de una persona o grupo que las desaprueba. Del lado del multiculturalismo, la tolerancia se habría resignificado y aludiría a la disposición de aceptar favorablemente las diferencias culturales, aproximándose a una actitud semejante a eso que hoy llamamos diversidad o reconocimiento. Vemos, por tanto, cómo de un mismo concepto emanan significados diferentes desde un punto de vista normativo; de ahí el cuidado que debemos tener a la hora de servirnos de concepciones apriorísticas de los conceptos para realizar juicios de valor en ciencias sociales. En ese sentido, medir la tolerancia a través de esa escala valorativa sin definir qué se entiende por tal concepto y sin argumentar si el indicador recoge de manera suficiente la riqueza semántica de dicho concepto resulta problemático.

La segunda objeción tiene que ver con la propia posibilidad de generalización de presupuestos normativos de este tipo: ¿hasta qué punto se pueden realizar aseveraciones comparativas sin tener en cuenta los contextos particulares? ¿No habría que detenerse acaso en las particularidades de cada una de las culturas —y su grado de incidencia social— que conviven en un colectivo dado? ¿No es razonable pensar que el tipo de culturas presentes —y su presencia porcentual— puedan tener un cierto impacto en dichas actitudes? ¿Sería

¹²⁰ Se utiliza una escala Lickert de cuatro niveles: “muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “en desacuerdo” y “nada de acuerdo”.

posible, por tanto, hacer comparaciones con respecto a las actitudes frente a la inmigración al margen de los contextos específicos?

En lo referente a la necesidad de incorporar el debate normativo sobre la ciudadanía a los debates sobre la educación, al aludir a los debates contemporáneos sobre la educación cívica en la primera parte hemos hecho referencia a una serie de teorías que han tratado de enfatizar, con mayor o menor acierto, la vinculación normativa del desarrollo sociopolítico de la competencia cívica o ciudadana.

Desde un punto de vista filosófico, hemos mencionado cómo los debates entre “liberales”, “republicanos” y “comunitaristas” tuvieron sus correlatos educativos en cuanto a la necesidad y los fines que deberían orientar la educación cívica (Naval, 2000), y que dichos debates continúan siendo centrales en la literatura sobre ciudadanía y educación (Hoskins, Villalba y Saisana, 2012). También se ha señalado que, desde un enfoque más cercano a la investigación educativa, algunos estudios han tratado de “desvelar” el enfoque normativo de ciudadanía que hay detrás de los objetivos educativos expresados en algunos programas o políticas públicas (Kerr, 2002; Westheimer y Kahne, 2004; Leenders y Veugelers, 2006). Por otro lado, estudios recientes han puesto de manifiesto que los fines atribuidos a la educación cívica están asociados con el tipo de estrategia educativa que adoptan los educadores (Knowles, 2018). Partiendo de dicha premisa, Knowles, Torney-Purta y Barber (2018) identifican tres perfiles de prácticas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la educación cívica en función de sus concepciones sobre los fines de tal tipo de educación: el enfoque minoritario, con mayor presencia en Corea, sería el de la participación institucional obligada en la escuela; la transmisión de conocimientos sería más típica en el oeste europeo y en Hong Kong; finalmente, los países nórdicos favorecerían en mayor grado la autonomía y el pensamiento crítico.

Como se ha señalado al principio, la educación (o sistema) de la competencia cívica o ciudadana está siempre atravesada por diferentes concepciones de lo que debe ser la educación y la ciudadanía, es decir, que el desarrollo de dicha competencia siempre se ve mediado por uno varios ideales de ciudadanía a los que se busca aproximarse. No obstante, a pesar de los intentos por captar la complejidad de dicha relación en trabajos anteriores, ninguno de ellos llega a conseguirlo del todo. En el caso de los enfoques educativos, el motivo es la escasa sensibilidad teórico-política hacia las tradiciones de pensamiento, mientras que, en el caso de la filosofía política, la causa es un cierto desacoplamiento de la realidad educativa, que tiene su lógica particular. Las razones anteriores han motivado que, en la

primera parte de la tesis, hayamos tratado de desarrollar una nueva teoría política de la educación cívica de mayor alcance que las enunciadas anteriormente.

En síntesis, los enfoques sociopolíticos de la competencia cívica o ciudadana reclaman la importancia de situar en el centro del debate las diferentes concepciones de vida buena ciudadana, ya que entienden que la eficacia de la educación cívica es en realidad una construcción política vinculada al ideal de ciudadanía al que tal educación aspire.

Por otro lado, trasladado al debate que nos ocupa, hemos visto cómo las argumentaciones sobre los fines de la educación cívica normalmente se sustentan desde conceptos como los de virtud, ciudadanía, vida buena, justicia, etc. Desde la perspectiva sociológica, si algo ponen de manifiesto los diversos estudios examinados en este capítulo es el abismo que existe entre los ideales de ciudadanía normativamente diferenciados que proponen las distintas tradiciones de pensamiento y su realización efectiva, esto es, su grado de presencia (o ausencia) en forma de conocimientos, sentimientos, actitudes y acciones que respondan a esas formas de entendimiento. Habida cuenta de esa escasa correspondencia, quizá la cuestión no estriba en si podemos educar buenos ciudadanos sino, como señalaba Robert Dahl (1992), en ser ciudadanos suficientemente buenos (*good-enough citizens*) o, sencillamente, “competentes”. Este sería, quizá, un objetivo educativo más realista; de ahí la importancia de un diálogo entre la sociología y otros enfoques disciplinares.

Conclusiones

A lo largo del texto se ha evidenciado la necesidad de considerar la competencia cívica o ciudadana como un concepto central para el pensamiento político, social y educativo. Por lo que se refiere a las ciencias sociales, su valor analítico reside en su capacidad de situarnos dentro de la relación entre la educación y el sistema político y social. Por otro lado, de la naturaleza polisémica y multidimensional del concepto deriva la necesidad de adoptar una definición y operacionalización teóricamente coherente y que sea capaz de integrar de manera adecuada los tres planos o dimensiones en los que se mueve el concepto (el prescriptivo, el descriptivo y el explicativo) y las dos acepciones o sentidos a los que alude (nivel alcanzado y deseado, y subsistema de provisión).

En cuanto al plano descriptivo, la competencia cívica o ciudadana se ha definido como un concepto polisémico compuesto fundamentalmente por dos significados: el primero alude al nivel alcanzado y al nivel deseado de conocimientos, sentimientos, actitudes y acciones relativos al ejercicio de la ciudadanía de un individuo en sociedad tras uno o varios procesos

de educación formal, informal o no formal. A lo largo del texto se ha ido desgranando dicha definición: como nivel alcanzado, la operacionalización del concepto permite distinguir entre una serie de dominios comunes a cualquier competencia (cognitivo, afectivo-sentimental, actitudinal y activo), entendidos como facultades humanas, existentes o potenciales, presentes en un individuo considerado idealmente, y una serie de dimensiones u objetos de referencia (valores cívicos, justicia social, aptitudes participativas, conocimientos y habilidades democráticas), entendidas como la materialización de dichas facultades aplicadas a ámbitos concretos de la realidad. Como nivel deseado, el concepto nos emplaza al debate normativo sobre aquellas virtudes que son necesarias para la vida buena en sociedad, conectando con el enfoque sociopolítico de la competencia cívica o ciudadana. El segundo significado al que alude el concepto sería el del subsistema de educación por competencias que busca desarrollar esos dominios y dimensiones anteriormente mencionados. En otras palabras: el desarrollo de la competencia cívica sería la forma que adopta, entre otras posibles, la educación cívica contemporánea desde una perspectiva sociológica.

Por tanto, la yuxtaposición de ambos sentidos, es decir, del nivel alcanzado y por alcanzar de competencia cívica o ciudadana de un colectivo dado, junto al “subsistema” de provisión de dicha competencia, compondría el significado de la competencia cívica o ciudadana en sentido amplio, ya que integraría los planos descriptivo, explicativo y normativo del concepto.

Sobre el plano explicativo, es decir, sobre el desarrollo de la competencia cívica o ciudadana a través de la educación y los efectos que se derivan hacia la configuración del orden social, se han propuesto tres tipos de enfoques o teorías: la primera, que recoge los enfoques funcionalistas, considera que la relación entre educación de la competencia cívica y el grado de cultura cívica o ciudadanía activa de un colectivo dado sería directamente proporcional, es decir, funcionaría como un cuerpo orgánico que demanda una serie de necesidades que deben ser satisfechas por la educación. El segundo tipo de teorías, que engloba a las diversas teorías de la reproducción, consideran que ese sistema de satisfacción de necesidades está al servicio de los intereses dominantes, ya sea en términos de ideología, clase social, género u otras posibles variables a tener en cuenta. Esa dominación, que se perpetúa a través de la educación, es precisamente lo que explica la reproducción del sistema para quienes pertenecen a esta tradición teórica. Por último, se ha hecho alusión a otro tipo de enfoques: los sociopolíticos. El elemento común de estos trabajos es la consideración de que toda reflexión que conecte educación y cultura cívica debe estar atravesada por el debate sobre las concepciones de vida buena ciudadana, ya que de lo contrario el modo en que los ciudadanos

actúan en sociedad sería consecuencia de la sola dominación positiva (como la que se describe en las tesis funcionalistas), o negativa (como la que se describe en las tesis estructuralistas), que tendría lugar a través de diversos procesos educativos. Alternativamente, y de acuerdo con esta tesis, consideramos que la eficacia de la educación cívica depende del sentido político al que orienta.

Para terminar, esta investigación busca reivindicar la necesidad de abordar los estudios acerca de la competencia cívica o ciudadana desde enfoques integradores o comprensivos. Prescindiendo de todo reduccionismo, la realidad es que las teorías sobre el desarrollo de la competencia cívica o ciudadana interactúan simultáneamente en el campo social, siendo imposible determinar el grado en que una u otra teoría explica la totalidad. Ese grado de determinación depende, en primer lugar, de los fines que se atribuyan mediante los procesos políticos legítimamente constituidos; en segundo lugar, del contexto (de dominación positiva o negativa, en función de si optamos por una perspectiva funcionalista o estructuralista); y, por último, de los esfuerzos de los agentes por superar tal dominación, lo que lleva a que todo intento por conocer el funcionamiento de este campo de conocimiento sea siempre tentativo y dependiente de la realidad política, social y educativa del momento.

Volviendo sobre la imagen gráfica de la que nos valíamos al comienzo de la segunda parte de la tesis, hemos podido constatar que en la espiral de la competencia cívica interactúan simultáneamente distintas fuerzas que ejercen presión en diversas direcciones. Desde la perspectiva funcional, la adecuación entre los sistemas político y educativo representaría la fuerza de la adecuación progresiva de ambos sistemas. Para las teorías de la reproducción, esa fuerza progresista sería más bien un fetiche que serviría para ocultar los problemas de acceso a la competencia cívica o ciudadana. Para los enfoques aquí llamados sociopolíticos, por su parte, las fuerzas que interactúan en el movimiento de la espiral son dependientes de la orientación política de la educación. La forma que adopta dicha espiral, es decir, el incremento del eje o del núcleo (la competencia cívica o ciudadana), o el mayor o menor grado del radio de la circunferencia (la distancia entre la competencia y las demandas del sistema), sería dependiente de la fuerza con la que dichas fuerzas interactúan.

SÍNTESIS

A lo largo de estos dos capítulos hemos tratado de abordar la cuestión de la educación cívica desde una perspectiva sociológica. En particular, hemos señalado cómo esta perspectiva resulta particularmente idónea para interrogarnos sobre la eficacia de este tipo de educación en el corto, medio y largo plazo. Con el fin de analizar coherentemente las distintas proposiciones científicas que existen sobre la cuestión se ha aludido a la necesidad de contar con conceptos claros y precisos, así como de disponer de un marco analítico que nos permita integrar los distintos estudios que sobre la materia vienen llevándose a cabo.

En coherencia con lo anterior, hemos señalado la particular relación que existe entre la educación cívica y el sistema política y social valiéndonos de la imagen de una espiral: a medida que aumenta el radio de la circunferencia (la complejidad del sistema político), aumenta la distancia entre las capacidades de los gobernados y los requerimientos de dicho sistema.

Seguidamente, hemos examinado los distintos conceptos sociológicos que, de manera más o menos implícita, incorporan una teoría del cambio social sustentada en la educación —con especial énfasis en la educación cívica—. Así pues, los conceptos de cultura cívica, capital social y ciudadanía activa serían el resultado colectivo de diversas formas de socialización política, entre las que la educación ocupa una posición predominante.

Por otra parte, hemos definido la competencia cívica o ciudadana como el nivel alcanzado y el nivel deseado de conocimientos, sentimientos, actitudes y acciones relativos al ejercicio de la ciudadanía de un individuo en sociedad tras uno o varios procesos de educación formal, informal o no formal.

El problema sociológico por excelencia sería, por tanto, el tránsito de dicho resultado individual al logro colectivo, para lo que hemos propuesto tres teorías explicativas que interactúan simultáneamente en el campo social: los enfoques funcionalistas, que identifican el sistema educativo como motor de dicho cambio social; las teorías de la reproducción, que consideran que el sistema educativo actuaría como motor de la reproducción, ya sea de las desigualdades existentes o de determinadas formas de pensamiento hegemónico; por último, hemos aludido a un último tipo de enfoques, los socio-políticos, cuya máxima quedaría

resumida en que el sentido del cambio social es una cuestión eminentemente política, donde los distintos fines en liza pugnan entre sí.

La contribución de este trabajo a los objetivos de la tesis nos permite afirmar, por tanto, que la educación cívica no tiene por sí misma un efecto generalizado sobre el cambio social, ya que junto a ella actúan otras muchas variables en el medio y largo plazo. No obstante, ha quedado suficientemente evidenciado que la educación cívica, cuando es objeto de una buena programación, sí genera efectos individuales en el corto plazo. Además, para poder incrementar su eficacia, debemos centrar nuestros esfuerzos en remover las barreras de acceso a los conocimientos, actitudes y comportamientos cívicos, especialmente de los colectivos desfavorecidos y también del colectivo migrante.

Por otro lado, parece razonable pensar que esa semilla (la competencia cívica o ciudadana) tiene más posibilidades de germinar en aquellos casos en los que el sistema educativo se ha ocupado activamente de su provisión. No obstante, cifrar todas nuestras esperanzas —como sucede a menudo— en que una asignatura específica pueda solventar determinados problemas políticos nos traslada, sencillamente, al terreno de la utopía. Lo que se quiere poner de manifiesto, por tanto, es que la educación cívica no puede considerarse como el remedio a los males políticos; ni tampoco podemos pensar en ella como la manera de entrar en el reino de una “nueva política”. Esto no quiere decir, sin embargo, que mediante la educación cívica se busque reducir la brecha entre los requerimientos del sistema social y político y las capacidades de los gobernados. Esta opción, sin duda más realista y que consiste en tratar de educar ciudadanos “competentes” o “suficientemente buenos”, viene avalada por el conocimiento sociológico del que disponemos sobre la materia.

TERCERA PARTE
LA EDUCACIÓN CÍVICA EN LA ESCUELA:
EL CASO DE ESPAÑA

El renovado interés por la educación cívica escolar

A partir de la década de los noventa se incrementa notablemente el interés por la educación cívica en el ámbito de las políticas públicas, hasta el punto de convertirse en una “preocupación” en la mayoría de las agendas institucionales de los países (Bozec, 2016; Campbell, 2019). De hecho, algunos autores, entre los que destacan Olster y Starkey (2006: 12), han tratado de reflexionar sobre los posibles motivos de este creciente interés: la persistencia de las desigualdades y de las injusticias; la globalización y los flujos migratorios; el creciente desinterés por los asuntos políticos, especialmente entre los jóvenes; el incremento del racismo, la violencia y las recientes transformaciones de la democracia —sin llegar a aclarar a qué se refieren con esto último—.

En cuanto a la génesis de dicho interés, cabe destacar que la UNESCO, en 1996, estableció los principios de aplicación del aprendizaje por competencias de una educación permanente para el siglo XXI, consistentes en “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a convivir”. Simultáneamente, la OCDE puso en marcha el programa PISA, centrado en la medición de una serie de competencias que se consideran “clave” para el desarrollo de los alumnos. El problema, entonces y ahora, consistía en definir y delimitar cuáles eran esas competencias que se deseaba promover, para lo que se creó el Proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competences*). No obstante, este “giro competencial” de los sistemas educativos, sumado a las posibilidades que ofrecen las diferentes bases de datos internacionales para los estudios comparados, han supuesto un cambio considerable en lo que se refiere a nuestra concepción de lo que es educar y cómo se educa, fomentando aprendizajes que van más allá del aprendizaje formal; dicho cambio afecta también —como no podía ser de otra manera— a la educación cívica.

Por otro lado, como señalábamos en el capítulo anterior, en el año 2006 el Parlamento y el Consejo de la Unión Europea adoptaron una recomendación en la que se señalaban ocho competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. En ese documento se aludía a las competencias cívicas y sociales, entendidas como ámbitos separados, que debían ser promovidas por parte de los sistemas educativos para el desarrollo personal, la empleabilidad y la existencia de una ciudadanía activa y cohesionada en el seno de las comunidades políticas (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006: 6). Los objetivos de la promoción de dicha competencia, de acuerdo con el marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación 2020 (ET 2020), eran el fomento de la igualdad, la cohesión social y la ciudadanía activa a través de la escuela.

Otro momento destacado en la promoción de la educación cívica fueron los atentados terroristas de 2015. En la Declaración de París (Comisión Europea, 2015), firmada por los ministros de educación de los países miembros y por la Comisión, se hace un llamamiento a reforzar el papel de la educación en la promoción de una ciudadanía activa y los valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación. Además, se insta a los estados miembros a tomar medidas para convertir estas ideas compartidas en buenas prácticas, estableciendo una serie de áreas entre la que destaca la garantía de que los jóvenes adquieran las competencias sociales, cívicas e interculturales necesarias mediante la promoción de los valores democráticos y los derechos fundamentales, la inclusión social, la no discriminación y el ejercicio de la ciudadanía activa. En relación con la violencia se pueden encontrar también documentos recientes que hacen referencia a la necesidad de reforzar mediante la educación cívica el combate contra la radicalización (Council of European Union, 2016a) o el desarrollo del pensamiento crítico (Council of European Union, 2016b).

Por otro lado, desde 2016 se ha creado un grupo de trabajo específico¹²¹ que está sirviendo como foro de intercambio de ideas y buenas prácticas con las que poder alcanzar los objetivos determinados por la Unión en sus diferentes acuerdos relativos a la educación cívica. Asimismo, el Consejo publicó recientemente el segundo monitoreo de la implementación del acuerdo, adoptado en 2010, *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (Consejo de Europa, 2017).

Por su parte, otras organizaciones como la UNESCO vienen desempeñando también un papel importante en el ámbito de la educación cívica, generando incluso lo que denominan un modelo de educación cívica de carácter global que está en vías de desarrollo. Asimismo, habría que destacar la importancia de la *Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), que lleva años llevando a cabo el mayor estudio que existe en la actualidad, el ICCS, sobre el nivel de competencia cívica y social de los jóvenes de diferentes países (Schutz et al., 2010; Schulz et al., 2019).

Finalmente, cabe destacar que, en mayo de 2018, el Consejo actualizó el contenido de esas competencias con el fin de adaptarlas al momento de cambio acelerado del escenario europeo. En esta nueva recomendación se establece que la competencia social y cívica pase a englobarse dentro del concepto más general de competencia ciudadana (*citizenship competence*) e incluye ligeras modificaciones en cuanto a su definición (Consejo de la Unión Europea,

¹²¹ Education and Training 2020 Working Group on “Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education”.

2018: 10). Este cambio en cuanto a la definición, así como las consecuencias analíticas derivadas de ello, ha sido objeto de estudio en el capítulo anterior.

Con todo lo anterior, no cabe duda de que el interés y las buenas intenciones respecto a la educación cívica están muy presentes en el ámbito de la política pública internacional. Aun así, en la mayoría de los casos el problema reside en el modo de concretar esos intereses y buenas intenciones en prácticas sobre el terreno (Halász y Michel, 2011). En este sentido, se podría decir que el renovado interés por la educación cívica desde la política pública ha seguido dos direcciones: la primera tiene que ver con la promoción de estrategias de enseñanza-aprendizaje de la educación cívica en el ámbito escolar, ya sean de tipo formal o informal; mientras que la segunda concierne a la cuestión del fomento de la participación en el ámbito escolar, que ha cobrado gran importancia en los últimos años.

La educación cívica escolar: definición, objetivos y metodología

El objetivo de esta parte de la investigación doctoral, como adelantábamos en la introducción, consiste en responder al interrogante de cómo la escuela busca educar ciudadanos. Hasta ahora hemos visto cómo el interés en la promoción de las competencias cívicas o ciudadanas a través de la educación cívica se ha visto notablemente incrementado en los últimos años. No obstante, en el capítulo precedente se ha puesto también de manifiesto que este interés ha encontrado diversas formas de actuación educativa, dando lugar a notables diferencias en cuanto a los modos particulares en los que se llevan a cabo dicha enseñanza y aprendizaje, con notables diferencias en cuanto a la determinación de su eficacia (Hoskins, Villalba y Saisana, 2012; Kahne y Sporte, 2008; Komalasari y Saripudin, 2018; Algan, Cahuc y Shleifer, 2013).

Lo que se pretende estudiar en este capítulo, sin embargo, difiere de todo lo anterior: nuestro interés se centra ahora en comprender la realidad de la educación cívica, es decir, el modo o los modos particulares mediante los cuales la escuela busca educar ciudadanos. Nuestro objeto de investigación, por tanto, es la educación cívica escolar. No nos hemos ocupado en este trabajo, pues, de interrogarnos sobre la mayor o menor efectividad de una técnica frente a otras posibles (López-Meseguer, 2021; Fundación Europea Sociedad y Educación)¹²², sino

¹²² Recordemos que la mayor parte de la muestra se ha configurado a partir del proyecto ACT, cuyo objetivo era tratar de conocer la eficacia del aprendizaje por proyectos en el desarrollo de competencias sociales y cívicas.

de conocer en profundidad las distintas formas posibles de educar ciudadanos desde una aproximación sociológica y cualitativa.

Así pues, y en coherencia con la necesidad de disponer de conceptos claros y precisos para su uso investigador (Weber, 2014; Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002; Collier y Gerring, 2009), nuestro primer objetivo se traduce en intentar ofrecer una conceptualización y definición operativa de educación cívica escolar lo suficientemente amplia para poder integrar los distintos elementos que ha de tener en cuenta; y, al mismo tiempo, lo suficientemente restringida para operar con ella desde la investigación social y, en particular, desde la investigación cualitativa (Goertz, 2006; Goertz, 2020).

Lo anterior, sin embargo, no está exento de problemas. En la primera parte de la tesis ya hemos hecho referencia a uno de ellos: aquello que entendamos por educación cívica está condicionado por las diversas concepciones de ciudadanía que se persigue desarrollar (Kerr, 2002; Westheimer y Kahne, 2004; Leenders y Veugelers, 2006). Y en el capítulo anterior señalábamos cómo de esas distintas concepciones se derivan distintos modelos de educación cívica (Knowles, 2018).

Por otra parte, cualquier intento de conceptualización de la educación cívica escolar ha de tener en cuenta una serie de factores contextuales y estructurales (Kerr, 1999). Respecto a los factores contextuales, algunos de los más mencionados son la tradición cívica, la estructura social y la diversidad cultural, la posición geográfica, o las particularidades del sistema político y económico (Knowles, Torney-Purta y Barber, 2018). Por su parte, los factores estructurales se refieren habitualmente a las particularidades del sistema educativo y al tipo de financiación (pública o privada) de la escuela. Como ya se señaló en el apartado metodológico, a la hora de elaborar la muestra objeto de estudio se han contemplado todos estos elementos. En ese sentido, nuestro ámbito de trabajo se circunscribe a la institución escolar española; pero este estudio de caso, con su correspondiente definición y operacionalización de la educación cívica escolar, tiene la pretensión de ser válido en cuanto a su capacidad de comprender en profundidad cómo la escuela educa ciudadanos en otros contextos: algo que, no obstante, habrá de ser objeto de comprobaciones ulteriores.

En cuanto a la definición de educación cívica escolar, recordemos que en el capítulo metodológico establecíamos que la educación cívica es un tipo de relación social polimórfica (adopta diversas formas), polisémica (está guiada por diversos fines) y politécnica (se sirve de diversos instrumentos). La principal diferencia que hemos establecido, por tanto, con respecto a la socialización política reside en que la educación cívica se sirve de diversas

técnicas educativas que buscan promover o desarrollar competencias cívicas o ciudadanas, mientras que en el caso de la socialización ésta se desarrolla en un contexto natural.

Por otro lado, en el capítulo anterior ofrecíamos una noción propia de competencia cívica o ciudadana, lo que nos sitúa a mitad del camino que lleva a su definición concreta. Si entonces decíamos que ese concepto nos sirve para designar indistintamente el nivel alcanzado y el nivel deseado de conocimientos, sentimientos, actitudes y acciones relativos al ejercicio de la ciudadanía de un individuo en sociedad tras uno o varios procesos de educación formal, informal o no formal, cuando hablamos de educación cívica nos referimos, por tanto, a los procesos educativos formales, informales y no formales orientados a desarrollar conocimientos, sentimientos, actitudes y acciones relativos a la ciudadanía. Dicha definición tiene en cuenta, además de los aspectos contextuales y estructurales mencionados anteriormente, y que la educación cívica se lleva a cabo no solo en ámbitos formales sino también informales (Maslowski et al., 2009; Sundström y Fernández, 2013) y no formales (Jansen et al., 2006).

La educación cívica formal se referiría, por tanto, a la enseñanza curricular de la educación cívica. Esto comprendería principalmente el encaje institucional de la asignatura, las horas asignadas, el profesor a cargo y el modo particular en que se imparte.

Por su parte, la educación cívica informal aludiría a las formas de aprendizaje menos institucionalizadas que tienen por objetivo el desarrollo de competencias cívicas y ciudadanas. Estas otras formas de educación cívica podrían responder a iniciativas del centro —mecanismos internos— o a iniciativas generadas fuera del centro, pero que ejercen un impacto en los alumnos —mecanismos externos—.

Por último, dentro del aprendizaje no formal hemos incluido todo lo referente a la participación estudiantil, dentro de la cual hemos distinguido, a su vez, lo que hemos llamado participación convencional (consejo escolar, delegados de clase) y no convencional (proyectos de ciudadanía, aprendizaje servicio, actividades protesta y ejercicio del derecho de huelga, etc).

Así pues, tomando como referencia esta noción de educación cívica y a partir del caso de España, los siguientes capítulos tratan de comprender los diferentes modos en los que la escuela busca desarrollar la competencia cívica o ciudadana de sus alumnos. Para ello hemos tratado de profundizar mediante la investigación cualitativa en cada uno de los distintos ámbitos (formal, informal y no formal), contribuyendo así a generar conocimiento sobre el terreno en cuestiones que solo habían sido objeto de análisis comparados mediante la

información proporcionada por expertos educativos, y no por educadores sobre el terreno (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017). A tal fin, como ya se ha indicado en el apartado metodológico, se han empleado un total de 28 entrevistas a directores y profesores de una muestra de escuelas construida a partir de los principales factores mencionados anteriormente. Los resultados se presentan en tres capítulos diferenciados, aludiendo en cada caso al contexto formal, informal y no formal.

CAPÍTULO 6

LA EDUCACIÓN CÍVICA FORMAL: LA ASIGNATURA DE VALORES ÉTICOS (VE)

La práctica de la educación cívica en el ámbito escolar nacional

En el año 2017 se publicó el *Citizenship Education Study*, que nos ofrece la panorámica general más actualizada sobre las políticas públicas nacionales en el área de la educación cívica dentro del ámbito de la Unión Europea, aunque la muestra contempla otros países no miembros¹²³ (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017).

En lo relativo al currículum, se señala que la educación cívica forma parte de los currículos nacionales en todos los países estudiados. En todos ellos se señalan como objetivos educativos algunos conocimientos, actitudes y destrezas definidos dentro del marco de la competencia social y cívica. No obstante, su modo de organización escolar es cambiante, existiendo tres formas básicas: (i) como asignatura separada, (ii) como parte integrante de otras asignaturas tales como ciencias sociales o lengua, o (iii) siendo un objetivo curricular a desarrollar transversalmente. La mayoría de los sistemas educativos apuestan por su organización transversal, siendo el caso de la asignatura independiente minoritario (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017: 30-43). En España, la actual asignatura de Valores Éticos es la materialización más reciente de la asignatura de Ética, introducida como alternativa a la asignatura de Religión en los años setenta, y que sustituye a su vez a otra tentativa de asignatura obligatoria relativa a la educación cívica como fue Educación para la Ciudadanía, impulsada en el año 2006. En la actualidad, los alumnos de secundaria obligatoria deben elegir entre Religión y Valores Éticos, lo que conlleva una serie de problemas institucionales en los centros educativos, como se verá en el siguiente capítulo. No obstante, la LOMLOE ha vuelto a fijar como obligatoria la materia (algo que será preceptivo el curso 2021/2022), desplazando a la religión como una asignatura optativa y no alternativa.

¹²³ Todos los países que forman parte de la red Eurydice, excepto Albania, son parte de la muestra. Se trata en total de 42 países.

En cuanto a su evaluación, se apunta que la mayoría de los países ofrecen guías de evaluación en lo relativo a la educación cívica, animando a la utilización del test de respuesta múltiple, la evaluación por pares y la autoevaluación (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017: 109-127). En España, por su parte, la ley identifica, por un lado, los objetivos de aprendizaje que determinan el elenco de contenidos que han de ser objeto de conocimiento por parte de los alumnos; y, por otro, los estándares de aprendizaje, que concretan los conocimientos adquiridos que los alumnos deben acreditar para su calificación.

Además, se señala que casi la mitad de los países encuestados organizan tests destinados a evaluar, en cierta medida, la efectividad de la educación cívica, esto es, el progreso general del alumnado en competencias sociales y cívicas (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017: 118). Una vez más, el caso de España, pese a ser contabilizado como uno de esos países, resulta particular: si bien es cierto que se llevan a cabo evaluaciones de diagnóstico con los que medir el grado de progreso de los estudiantes, la competencia cívica no se evalúa como tal, sino que aparece inserta dentro de la evaluación de geografía e historia, valorándose aspectos que no tienen mucho que ver con los estándares de aprendizaje que marca dicha competencia con carácter general.

Respecto de la formación inicial del profesorado, el informe señala que tan solo en 5 países los profesores reciben una enseñanza focalizada que les habilita para impartir la asignatura (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017: 138). Otro mecanismo para formar profesores que impartan asignaturas relativas a la educación cívica es el establecimiento de competencias transversales en los respectivos másteres y grados que se encuentren estrechamente vinculados a los requerimientos definidos por la competencia cívica o ciudadana. Esto ocurre en otros 9 países (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017: 148). El resto de sistemas educativos, por lo general, no ofrecen ningún tipo de preparación específica al respecto. Esta indefinición en cuanto a la formación inicial del profesorado hace que, en el caso de España, si bien existe la recomendación de asignar esta materia a personal del departamento de filosofía, en la práctica puede ser impartida por cualquier profesor que necesite completar horario.

Por otro lado, la mayoría de los países ofrecen materiales didácticos a los profesores en todas las etapas educativas a través de manuales, leyes educativas o decretos legislativos de desarrollo y marcos de referencia competenciales (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017: 41). En el informe se subraya también que se presta menor atención a la educación cívica en los primeros niveles educativos, y que este interés aumenta a medida que se avanza de nivel (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017: 42). En España los profesores

organizan la enseñanza de la ciudadanía a partir de esos marcos legislativos de referencia — lo que genera un alto grado de autonomía a la hora de poner en práctica los objetivos de aprendizaje— y se sirven de materiales didácticos muy variados producto de sus indagaciones personales.

Otro aspecto interesante es que, si bien en la mayoría de los países la organización curricular de la educación cívica es más bien transversal, solo 14 países ofrecen formación profesional continuada a los equipos directivos en los que se tratan aspectos relativos a la educación cívica (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017: 14).

Este es el contexto comparado en el que se desenvuelve la investigación realizada, aunque los datos en los que se basa el estudio han sido recogidos a partir de información proporcionada por “expertos” nacionales, y con un grado de profundidad bastante reducido. En este capítulo presentamos los resultados de la investigación cualitativa llevada a cabo en España en relación a la educación cívica escolar de carácter formal. Como señalábamos en la introducción a la tercera parte, por educación cívica formal entendemos las formas institucionalizadas de enseñanza-aprendizaje escolar; esto es, la concreción particular que tiene en el currículum escolar. Los resultados de la investigación cualitativa se han organizado en cinco apartados:

- En los tres primeros, de carácter sociológico, se analizan (i) la percepción sobre la actual organización curricular de la educación cívica en la forma de asignatura de “valores éticos” (VE); (ii) la opinión de directores y profesores acerca de la alternancia curricular entre las asignaturas de VE y religión; y (iii) la decisión de optar por esta asignatura y no por religión. Recordemos que, hasta la aprobación de la LOMLOE, la asignatura de VE formaba parte de las asignaturas compartidas y era de libre elección alternativa a la religión.
- En los dos últimos, desde una perspectiva didáctico-pedagógica, se indaga en (iv) las técnicas pedagógicas empleadas en la asignatura de valores éticos. Por último, se hace una breve consideración acerca de (v) la capacitación de los docentes para enseñar materias relacionadas con la ciudadanía.

La organización curricular de la educación cívica

i) La opinión de profesores y directores sobre la actual organización curricular de la educación cívica: una programación insuficiente

Para entender de qué manera la escuela fomenta el desarrollo de la competencia cívica o ciudadana habría que hacer referencia, en primer lugar, a la organización de la enseñanza de esta materia en el conjunto del currículo. En lo relativo a este punto, cabe señalar que prácticamente todas las citas documentadas se muestran críticas con la organización curricular de la asignatura; unas críticas que se acentúan en el caso de la escuela pública. Esto responde a dos motivos: el primero es que en aquellas escuelas privadas con un marcado carácter confesional lo normal es que la asignatura de Valores Éticos no llegue a ofertarse, como ocurre en una de las escuelas que forman parte de la muestra. El segundo es que los problemas en cuanto a la organización curricular y, en particular, a la asignación del profesorado son muy diferentes en el caso de las escuelas públicas y en el de las privadas. En las primeras, como es sabido, existe un importante problema con la movilidad del profesorado que afecta significativamente a la asignatura de VE, como se verá a continuación.

Entrando en los análisis específicos, el aspecto más relevante—y quizá también la mayor dificultad a la hora de plantear cualquier intento formativo en dicho contexto— tiene que ver con la percepción social que existe sobre la materia en sí. La asignatura de valores éticos, así como otras asignaturas afines en el pasado, es percibida como una “asignatura maría”, lo que significa un importante obstáculo a la hora de favorecer el interés y la motivación de aquellos que deciden cursarla.

En el momento en que se convierte en una materia con una carga horaria mínima, los alumnos le ponen una etiqueta: esto es una "maría", y ya se acabó lo que se daba. Ya no es una asignatura importante, se sale del paso de la materia. Si los alumnos la escogen, será también porque obtengan buenas calificaciones, porque están compitiendo por atraer alumnos dos asignaturas. Entonces se trata de una competencia fundamentalmente basada en las creencias religiosas y en la calificación que creen que pueden obtener los alumnos. Y nada más (D1).

Yo he oído en muchos centros: "tengo valores, les voy a poner una película", y ya está; y ¿qué aprenden viendo la película? Se lo toman como... igual que ver una película en su casa. Un poco así (P8).

Además de la percepción social acerca de la asignatura, las críticas de profesores y directores se concentran en torno a la insuficiencia de carga lectiva, a su ineficacia para lograr resultados

y a la falta de claridad normativa. Con respecto a la insuficiencia horaria, los profesores consideran que no es posible trabajar una materia con una carga lectiva tan escasa. Además, si se tienen en cuenta los días festivos, puede ocurrir que pasen hasta tres semanas sin que los profesores impartan la asignatura.

Una hora semanal se te queda en nada, tanto en valores como en las asignaturas que tienen 2 horas a la semana. Pillas un puente y te tiras tres semanas sin ver a los chicos, sin tocar nada (D4).

Me parece que una asignatura de una hora es muy difícil, muy difícil de dignificar... (P2).

Desde el punto de vista horario intentar transmitir una reflexión en torno a valores éticos o en torno al campo de la ética con mayor o menor profundidad, yo creo que, en una hora, como ocurre en 1º, en 3º y en 4º, se convierte en imposible. Un programa de 12 temas, algunos que requieren una profundidad mayor que otros, evitando algún psicologismo que se cuele en el tema, la evolución de las características personales y gnoseológicas de los alumnos, es que en una hora es prácticamente imposible acabar esos 12 temas que están programados en el BO de Castilla y León (P4).

En lo relativo a su eficacia para lograr resultados en el desarrollo de la competencia social y cívica, profesores y directores se muestran más bien escépticos, ya sea por la escasez de horario o por la poca ambición de los contenidos del currículo actual.

A mí me parece que una hora semanal es muy limitado. La verdad, creo que se trabaja poco y no encaminado exclusivamente a la competencia mismamente, sino que se dan contenidos teóricos que creo que no se trabajan a nivel competencia (D5).

Es muy complicado. ¿Es interesante? Sí. Y en este centro mucho más. Este no es un centro fácil. El alumnado que hay requiere mucho trabajo. Si hubiera una forma de decir "te voy a enseñar valores éticos" que sea efectiva, sería interesante. Pero yo no creo que sirva para... Para mí es una nota más (D8)

El currículum actual es inasumible. Es que lo puedo contemplar todo o puedo no contemplar nada, porque no es asumible en absoluto. Desde mi punto de vista, sería mucho más efectivo centrar dos temas por cada evaluación y hacer trabajo en esos temas, sobre todo teniendo en cuenta que es una hora a la semana. El currículum es que abarca todos los posibles temas, de una manera bastante desorganizada, pero claro, como abarcar lo abarca todo, pero es como no abarcar nada (P5).

Por otro lado, habría que hacer mención del modo en que se organiza administrativamente y se asigna su impartición en los centros. Los sucesivos cambios legislativos a los que ha estado sujeta la asignatura provocan que no exista una perspectiva clara sobre sus contenidos, su valor, y ni siquiera el tipo de profesorado que debe estar a cargo. En muchos casos suele ser una materia que sirve para completar horarios cuando resulta necesario, por lo que — junto con la desorganización generada por ese proceso de asignación— se contribuye a reforzar entre el profesorado esa percepción de materia de segunda clase que acaba por trasladarse al alumnado.

Los cambios. Siempre nos quejamos de los cambios. Parece que el profesorado se acostumbra a enfocar las materias de una cierta forma y, de repente, valores éticos se convierte en ciudadanía, y lo puede dar cualquier profesor, es algo muy diverso. Entonces el compañero o el jefe de departamento de filosofía, que es el que lo lleva, todos los años anda un poco loco, porque se le cambia el profesorado, es una hora semanal, que se emplea muchas veces para completar horarios. Acaba dando la materia gente que tiene mucha menos relación con esos temarios. La doy yo, que soy de física y química. Claro, lo intentas hacer lo mejor posible, pero puede que mi formación no sea tan adecuada como la de otros compañeros, filosofía, por ejemplo, con otras titulaciones (D4).

El problema es que se ha desvirtuado. Se ha considerado una maría que la da cualquiera, el último que venga y el último preparado. Se ha desprestigiado por esta razón (D6).

Aquí elegí dar valores porque ya estaba la plaza vacante 2, que eso significa que das tu asignatura y otra. Yo entré sin saber cuál era la otra, pregunté, me dijeron que era valores, y con mis compañeros, como nadie quiere dar 2 asignaturas y yo estaba acostumbrada por lo de Alemania, pues ya está (P6).

ii) Religión o Valores Éticos: del problema de su alternancia a las posibles soluciones

Hasta la aprobación de la LOMLOE, el currículum de la ESO establecía como optativas y alternativas las asignaturas de Valores Éticos y Religión. Si bien es cierto que existe la posibilidad remota de que pueden cursarse las dos, es algo que en la práctica no llega a ocurrir dadas las dificultades organizativas que genera y dadas también las razones de la elección de VE frente a la de Religión.

Con carácter previo a la identificación de dichas razones, merece la pena detenerse en la opinión de directores y profesores acerca de dicha posibilidad de alternancia. Esta cuestión, que viene siendo objeto de polémica y ha dado lugar a diversas tensiones políticas, es en ocasiones considerada como una forma de compensación para quienes no quieren estudiar religión. Este planteamiento es objeto de crítica por un director de escuela católica que, siendo profesor de VE y contrario a la presencia de la religión católica en el currículo, se muestra poco partidario de lo que considera una forma empobrecedora de compensación: “En la LOGSE estaba en 4º de la ESO. A mí poner todo eso muy pronto, es como querer imitar el que como hay religión desde pequeños, hay que volver a poner la Ética desde pequeños, no vaya a ser que tal. Como si hubiera que compensarla” (D12). Esta idea de asignatura de compensación aparece también, como se verá más adelante, al examinar los motivos de la elección.

En cuanto a las soluciones que cabe anteponer ante la disyuntiva actual, se han documentado tres posibles direcciones. La primera solución sería la exclusión de la religión como materia curricular en la escuela. Esta opción, paradójicamente, ha sido mencionada mayoritariamente por personas que se consideran católicas practicantes.

En principio, me parece que no se puede elegir entre valores éticos y religión, sino que debería ser valores éticos o EpC, que era la asignatura que existía antes, para todos. Me parece que religión es algo mucho más íntimo. Para mí... quiero decir, a lo mejor decir esto es un poco fuerte, pero la religión no debería estar en la escuela. Yo creo que es algo muy personal y muy íntimo de cada uno, y que cada uno su espiritualidad se la tiene que trabajar de... no es el sitio (D1).

A mí no me gusta. Esa división entre la religión por un lado y la ética como alternativa a lo religioso me parece que es malo tanto para la ética como para la religión. Es malo para ambas. Yo, personalmente, aunque soy directivo de un centro católico y llevo toda la vida en la educación católica y soy católico practicante y tengo un compromiso eclesial, yo personalmente pienso que la religión, si la quitan de la escuela, a mí eso no me causa ninguna dificultad. Institucionalmente entiendo que la Iglesia siga pidiendo que eso exista así para poder asegurar los derechos de los padres que quieran tener esa educación moral de sus hijos. Pero yo como padre, incluso, no necesito la religión escolar para educar moralmente a mis hijos. Además, yo creo que esto de la religión está generando más conflicto que fruto, realmente, de asegurar el derecho de los padres de educar a sus hijos (D12).

La segunda solución, que podríamos denominar la “alternativa laica”, reuniría a quienes consideran que la religión es algo que forma parte de la historia de las civilizaciones y que,

por tanto, debería ser objeto de conocimiento por parte del alumnado, aunque desde un punto de vista cultural y no religioso.

Para mí lo más práctico sería dar Historia de las Religiones, teniendo en cuenta que vivimos en una cultura europea con unos antecedentes judío-cristianos y que eso ha marcado la historia y con esa historia de las culturas precisamente para fomentar los valores de tolerancia tratar cómo son otras religiones, por lo menos las fundamentales (la islámica, la judía, la musulmana y la cristiana, con todas sus variantes). Eso como cultura tendría que ser obligatorio para todos los chicos, porque eso enriquece. Y desde ahí trabajar los diferentes valores que tienen en común (D11).

La tercera solución es la de quienes consideran que la escuela debería habilitar un doble espacio para que dicha asignatura deje de ser alternativa¹²⁴.

Ahí está como materia, pero la pena es que tenga que estar con religión o valores éticos, porque hay gente que quiere hacer las dos. O las dos son muy interesantes. Tener que decidir es complicado. Yo la metería en otra bolsa... Bueno, no, porque es para los que no quieran hacer religión, pero tampoco le termino yo de ver esa salida. No sé, yo la metería más como una optativa entre las optativas, no en oposición a religión. Aunque se haga así, pero que también que se pudiera ofertar en la parte optativa. Hay alumnos de religión que a lo mejor les interesa también el tema de valores que se pueden tratar, y no la ven, y también son muy interesantes (D7).

iii) Los motivos de la elección de Valores Éticos: la influencia de los padres y los “procesos de huida”

Antes de pasar a describir los principales motivos que llevan a los alumnos a optar por VE en lugar de religión es interesante señalar un patrón en la toma de decisión que se ha observado en gran parte de las escuelas públicas: en los primeros cursos de la ESO, y más

¹²⁴ Como refuerzo de esta tesis, recordemos que en la primera parte de la tesis se han documentado citas que consideran que “la ciudadanía” debería ser una materia curricular obligatoria, y otras que señalan que debería ser una temática transversal en el currículum. Ambas opciones, que no son excluyentes, ya que en muchas ocasiones aparecen juntas, refuerzan la opinión mayoritaria de que la educación cívica debería estar presente en el currículum. No obstante, quienes dan prioridad a la ciudadanía no niegan que la religión, por su parte, también tenga un espacio en la escuela, tal y como se refleja en algunas de las respuestas.

aún en primaria, los alumnos optan mayoritariamente o de manera similar por religión, aunque esa tendencia se va revirtiendo conforme avanzan los cursos. En Bachillerato, incluso en colegios concertados, la matriculación en religión va siendo cada vez menor. El caso de las escuelas privadas y concertadas es diferente: bien porque no se oferta VE, como ocurre en una de las escuelas privadas católicas, bien porque la confesionalidad del centro indica un mayor interés de los padres por ofrecer a sus hijos una educación religiosa.

Respecto de los motivos que originan la matriculación en VE, la primera hipótesis que se plantea afecta a los primeros cursos de la ESO y, de manera más pronunciada, allí donde hay un mayor pluralismo cultural: son los que huyen de la religión católica.

Los que han elegido valores éticos, que es lo que ahora mismo está presente en la educación secundaria en España, normalmente es porque vienen huyendo de la religión católica. Eso marca el tipo de alumno con el que tú te encuentras: porque son musulmanes, porque son testigos de Jehová, que si van allí se juegan la condenación eterna; los protestantes tampoco, que aquí hay muchos gitanos que son ... Esta semana le digo a uno: "¿Cómo estás en valores éticos?" "Yo no puedo ir a religión, yo voy al culto". Por motivos de conciencia se cambian. Entonces vienen huyendo. Con lo cual, hasta cierto punto, eso te marca con qué material vas a trabajar. Tú no es lo mismo que tengas alumnos que dicen: "yo quiero elegir filosofía: puedo elegir historia, arte, música e informática, pero elijo filosofía", y sabe a qué va. Estos no. Cuando a alguno le digo: "oye, si esto no os parece muy interesante, os mando a religión". "¡No, a religión no!". Esa es la motivación fundamental (P10).

Como contrapartida, se ha documentado también el efecto contrario: los que huyen de la asignatura de VE debido al tipo de alumno que generalmente opta por ella.

Hay gente que huye de los valores éticos por el tipo de alumnado que hay en valores éticos. Alumnos que a lo mejor no han estudiado en el colegio religión y que ahí sí que han dado valores éticos, cuando vienen aquí, como ven que todo el alumnado extranjero, sobre todo magrebí, está en valores éticos, sus padres les dicen: "Para religión" (D10).

En lugares donde la homogeneidad cultural es menor y existe una mayor práctica religiosa, la tendencia mayoritaria es elegir religión. En el caso de colegios de confesionalidad católica, por su parte, la norma suele ser la obligatoriedad de la religión, aunque existan recursos para ofrecer VE.

Nosotros, en realidad, como centro católico, si la familia lo pide acabamos dando Valores Éticos, si está fundamentado sobre todo en una creencia religiosa diferenciada, pero nosotros seguimos diciendo que nosotros lo que tenemos es religión católica, y eso es por defecto, por decirlo así, y si quieres lo otro tienes que pedirlo (D12).

Por otro lado, con respecto al cambio de religión hacia valores éticos se han documentado tres tipos de razones: la primera es el menor peso de los padres en la toma de decisiones educativas a medida que los alumnos van creciendo; en segundo lugar, se ha documentado también un cierto desinterés por la asignatura, ya que algunos alumnos participan de actividades parroquiales y la asignatura de religión les resulta reiterativa; por último, existe una cierta percepción de que VE es más sencilla que religión, lo que también puede explicar dichos cambios.

Los alumnos me dicen que es mayor autonomía por su parte: “ya les he dicho a mis padres que prefiero estudiar esta asignatura”. De alguna forma, al principio puede que vengan desde primaria más influenciados por la tradición de casa de “haz lo que te digo que te viene bien” y poco a poco les van dando más autonomía, “haz lo que creas que te corresponde”. También la realidad es que muchos de ellos intentan huir de las tareas que se les asignan en la asignatura de religión, que sí contempla más contenidos obligatorios; les ponen trabajos, tienen que hacer ciertos exámenes que les dan mucha más pereza que las actividades que proponemos desde la asignatura de valores éticos que son más reflexivas y participativas, que les parecen más atractivas pero, sobre todo, más light, menos tareas, más fácil de aprobar sin tener que hacer trabajos (D13).

Yo a algunos me los encuentro porque los conozco y les digo: “tú no vas a religión”, “no”, “¿por qué?”, “porque lo que me enseñan en religión ya me lo sé y aquí creo que voy a aprender otras cosas” o te dicen “esto es lo mismo que hablamos en la parroquia” y digo “pues sí, los valores fundamentales” (D11).

Tras el análisis de los motivos que conducen a la matriculación en VE o religión, cabe concluir en primera instancia que la influencia de la familia en dicha decisión es sumamente importante, sobre todo en los primeros cursos de la ESO. Por otra parte, la influencia de un contexto cultural más o menos homogéneo también juega un papel determinante: por un lado, favoreciendo la matriculación en aquellos lugares donde existe una mayor homogeneidad cultural y, en particular, donde la práctica del catolicismo es mayoritaria; y, por otro lado, en contextos más heterogéneos, generando procesos de “huida” de una u otra alternativa en función de la procedencia y el arraigo cultural o religioso.

iv) Prioridad de la formación filosófica para la enseñanza de Valores Éticos

Otro de los aspectos por los que se ha preguntado a los directores y profesores de la muestra es el relativo a la capacitación necesaria para la enseñanza de temas relacionados con la ciudadanía. Como es natural, el tipo de respuesta es diferente en el caso de uno y otro colectivo.

Los directores, además de los problemas organizativos que genera asignar la impartición de la asignatura, consideran mayoritariamente que la capacitación de los docentes para la enseñanza de la ciudadanía es insuficiente, ofreciendo como causa principal la indeterminación del tipo de capacitación requerida.

Sería más controlable, siempre y cuando tuviéramos clara la formación de los formadores; siempre y cuando el perfil de los profesores y la formación del profesorado la tuviéramos clara y supiéramos qué se pide a un profesor o a una profesora. Si tuviéramos eso muy claro, si dijéramos: "pedimos estos conocimientos científicos, pero además queremos que trabaje en grupo y que trabaje en grupo en esta dirección y en estos temas; y que sea consciente de que está dando ejemplo, de que su forma de comportarse constituye un ejemplo", probablemente sería lo más potente. Mientras no tengamos clara la formación del profesorado, mientras no tengamos claras la línea de actuación... (D1)

Hay una falta de formación en todo el profesorado para llevar a cabo este programa amplio que te estoy comentando, que yo creo que es lo que debería ser, que estamos un poco atados de pies y manos (D5)

En lo que sí coinciden profesores y directores es en la mayor idoneidad del departamento de filosofía y, por tanto, de la formación filosófica para estar a cargo de una asignatura de este tipo. No obstante, también hay algunas respuestas que apuntan a la formación en carreras de ciencias sociales.

La preparación queda un poco como todo: cada profesional lo mucho o lo poco que nos queramos implicar en estas cuestiones. Lo dirige el jefe de departamento. Él es de filosofía y es el departamento más afín y es el que quizá tenga una preparación más afín. Hay compañeros de música, de educación física, de un montón de especialidades. Yo no estoy en el aula, no sé hasta qué punto... Pero claro, yo hablo

por mí. Si a mí me toca una asignatura de este tipo, me costaría mucho más prepararme y buscar una serie de lecturas, de textos, enfocado un poco más a los chicos (D4).

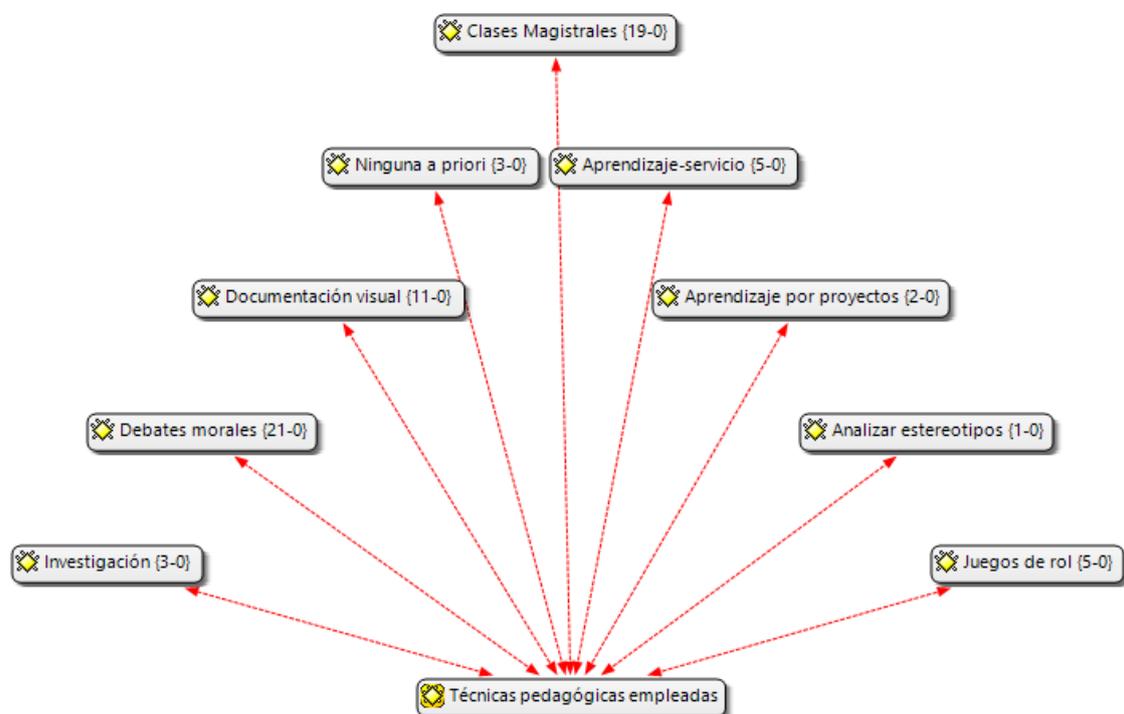
Mi formación es en filosofía, que es la que se suele considerar más adecuada. Además, en el currículum es la que capacita (P7).

De hecho, es una materia para mí colateral, porque yo en realidad pertenezco a un ámbito paralelo. Yo soy de Geografía e Historia. Por necesidades del centro este año he asumido una hora lectiva que implica impartir esta asignatura. De todos modos, casi siempre suelo coordinarme con los profesores de esta asignatura de filosofía para intentar compartir ideas, planteamientos, y trabajarlos en clase no solo en esta materia, sino también en otras que sean afines: lengua, literatura, geografía e historia, filosofía... tienen a veces puntos en común (P1).

v) Técnicas pedagógicas empleadas para la enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía

Respecto de las técnicas pedagógicas empleadas, la gran mayoría de respuestas documentadas pertenecen a profesores, pues solo a ellos se les ha preguntado explícitamente por esta cuestión. En la **Figura III** se presenta el amplio abanico de opciones con respecto a los modos en los que se podría favorecer el desarrollo de la competencia cívica en el alumnado en el contexto del aula de VE.

Figura III.
Abanico de técnicas pedagógicas empleadas en la asignatura de VE



Fuente: elaboración propia a partir de los datos codificados con ATLAS ti.

A efectos interpretativos, lo primero que hay que tener en cuenta es que la respuesta sobre la adecuación de técnicas para la enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía es libre y, por tanto, las categorías de respuesta han emergido espontáneamente. Así pues, la frecuencia de respuesta que se puede observar en el abanico no puede servir como indicador acerca de su grado de utilización. Para indagar en ello sería necesario recurrir a otros métodos de investigación más apropiados (por ejemplo, la encuesta). Lo que indica la frecuencia de los códigos, por lo tanto, se referiría más bien a la consideración acerca de la importancia de una u otra técnica; es decir, su importancia relativa. No obstante, para comprender adecuadamente la atribución de dicha importancia es necesario descender al terreno de las respuestas sobre cada una de las técnicas particulares, ya que la frecuencia de los códigos nos puede inducir a engaño.

El caso de las “clases magistrales” resulta especialmente paradigmático (19 citas): pese a ser la segunda técnica con mayor frecuencia de respuesta documentada, la mayoría de las

intervenciones se refieren a ella de modo crítico. A continuación, reflejamos algunas citas en las que se señala la inadecuación de las clases magistrales; y, junto a ellas, presentamos también aquellas consideraciones acerca de su necesidad para la asimilación de una serie de conceptos que, en opinión de los profesores, son fundamentales. Así pues, la ambivalencia con respecto a la utilidad de la clase magistral suele ser la línea habitual de pensamiento.

La clase magistral creo que no funciona. Sí que considero que tiene que haber una comprensión por parte de los alumnos de determinados conceptos fundamentales. Eso es importante (P5).

¿Clase magistral para qué? Ni siquiera para explicar... Filosofía: a ver, yo les leo tres definiciones y tienen que ver cuál es la que cuadra con filosofía. O sea, el alumno tiene que estar todo el rato implicado, y más en una materia que yo no domino. No, a mí la clase frontal, en alemán, la clase magistral -que, por cierto, ahora ya sé la traducción-, no me gusta nada. Ni siquiera en general, no me gusta (P6).

A mí me parece que, desde luego por el tipo de alumnos en esta asignatura, sí que es necesario que los chicos tengan una base teórica primero. Es muy importante. Es decir, que si yo estoy hablando de la dignidad humana y de la importancia que tiene eso para los derechos humanos y cómo está recogido en la declaración de derechos humanos y como eso después hay que traspassarlo a las legislaciones de los países, a nuestra Constitución, yo es que primero les tengo que explicar qué es la dignidad humana, segundo que en 1948 se aprobó una declaración de derechos humanos (P12).

Por otro lado, junto al empleo de la clase magistral, los profesores han señalado multitud de técnicas que consideran adecuadas para la enseñanza-aprendizaje de temas relacionados con la ciudadanía. En lo que sigue a continuación queda reflejada la consideración del profesorado (y de algunos directores con contacto con la materia) sobre las técnicas mejor valoradas, y se presentan de manera conjunta aquellas que han recibido menor atención.

La organización de debates morales (21 citas), al hilo de la actualidad o de los intereses del alumnado, es la técnica pedagógica con mayor número de citas documentadas, y podríamos decir que es la preferida por parte del profesorado. La consideración sobre esta técnica se refiere principalmente a su adecuación para que aprendan a conversar sobre asuntos morales, respetando los fundamentos básicos de una conversación razonada.

Que el motor de la marcha en clase sea el diálogo, es decir, nunca pierdo de vista cuál es el hilo conductor de la temática, del temario, pero siempre que sea conducido

por sus inquietudes y sobre todo por su diálogo. Incito su actividad, no la conduzco y, desde luego, no la restrinjo (...). Me parece fundamental el diálogo activo: "oye, si piensas algo, dilo; me da igual", "aprende a escuchar", "aprende a hablar", "deja que te escuche y vamos a hablar". Ese es de alguna manera el sustrato, el humus del cual todo surge. (P3).

No es una asignatura tan rígida como puedan ser las de bachillerato, que van necesariamente a una prueba. Te permite tocar temas de actualidad: "ha pasado tal...". Hoy he hecho alusión: "¿habéis visto a ese señor que ha tirado por la ventana...? ¿Qué pensáis?". Y empiezan (P7).

Acabamos de terminar en 3º de la ESO la aceptación. Lo primero que yo pido es que ellos me digan qué es "aceptación" para ellos, que lo planteen. Unos consideran que es la aceptación del otro, el respeto, la integración, otros consideran que es la aceptación de uno mismo, otros consideran que es la aceptación de todo, sea lo que sea, y respeto incluso aunque no se comparta. Y a partir de ahí planteamos una de esas partes, que son las que nos da tiempo a trabajar. En este caso ha sido la aceptación de uno mismo para poder seguir adelante, con la limitación que tenga cada uno. La aceptación también de la ayuda externa: "es algo mío, que me pertenece solo a mí, pero puedo recibir ayuda. ¿En qué consiste esa ayuda?". Ellos, a través de preguntas, van llegando a sus propias conclusiones (P13).

El empleo de algún tipo de documentación visual o escrita (videos, películas, artículos de prensa) también aparece con frecuencia (11 citas). En algunas ocasiones es utilizada como un recurso del cual poder aprender directamente; otras veces se usa como mecanismo para inducir al diálogo. En otro caso, quizá el más destacable, se ha organizado toda la asignatura en torno al visionado de películas y documentales relacionados con los temas del currículum. También resulta interesante el caso de una profesora que cuelga materiales en su propia web y elabora contenidos propios para la impartición de la asignatura.

Nuestro proyecto es un proyecto basado en el cine. Entonces trabajamos con una editorial, les ponemos películas, fragmentos de películas, documentales, etc. Esto funciona, y este tipo de proyectos también lo tenemos en otro tipo de asignaturas (...), porque los alumnos son muy audiovisuales y captan rápidamente. Esto no quiere decir que solamente vean la película... (D13).

Me gusta mucho trabajar con material real, es decir, con noticias de prensa, de televisión, de radio o redes, y sobre ellas hacer a lo mejor una pequeña tarea de lectoescritura, sobre todo si son más pequeños, y luego hacer algún tipo de debate, incluso búsqueda en internet. Si puedo usar herramientas tecnológicas, las uso porque... también tienen que desarrollar esa competencia y además para ellos es muy atractiva. Tengo una web y trabajo con los materiales que cuelgo allí. Hay interactivos muy buenos que a veces los uso (P2).

Justo antes de venir a hacer la entrevista con el grupo con el que en teoría aplicaremos este proyecto, y ayer con otro grupo. El grupo de hoy es un 3º ESO y el de ayer también. Hemos visto una película, “Kings of Summer”. A ellos les gusta y es fácil tratar algunos temas porque a partir de una película es más fácil hacerlos hablar. Estábamos hablando del respeto de las normas. En un momento en la película, el padre de John dice: Mis normas, mi casa. Y les he preguntado si estaban de acuerdo, y de ahí hemos saltado a las normas y del respeto a las normas (P5).

Otro aspecto mencionado recurrentemente ha sido el empleo de juegos de rol (5 citas). En este caso, el objetivo suele ser tratar de suscitar la comprensión del otro.

Esto era en 3º de la ESO es la de “solución de problemas o de conflictos”. Entonces, ¿qué voy a hacer? Yo lo que voy a hacer ahora es una dinámica en la que voy a poner una alfombra, una toalla en este caso y voy a poner a un grupo de personas encima de la toalla, tres o cuatro personas, y tienen que intentar darle la vuelta a la toalla sin tocar el suelo o tocarlo lo menos posible. ¿Qué hago? Yo de esto no solamente veo la manera de resolver el problema que se les presenta en ese momento, sino que además me da la oportunidad de conocerlos mucho mejor a nivel personal: quién es el líder, quién es que lleva la voz cantante, quién se deja llevar, quién es el que critica la opinión del líder... (P11)

Pero lo que está claro es que es un aprendizaje en el que lo importante no es que los alumnos sepan unos contenidos memorísticos, sino que des unas clases más experienciales, más prácticas, donde los alumnos vivencien un poco eso. En Finlandia lo que han hecho para acabar con el tema del bullying no ha sido contarles a los niños mil teoría sobre valores humanos, sino que han enseñado a los alumnos juegos donde se van poniendo etiquetas y nombres unos a otros y hacen roles distintos en el aula, desde que son muy pequeñitos y juegan a que se meten con uno y luego tienen que defenderle, de tal modo que crean el hábito de que cuando se meten con alguien, el resto de niños, en la vida real, se ponen del lado de la víctima. Y lo que han hecho con juegos, no con explicaciones teóricas. En España somos expertos en poner un libro de texto y contarles a los niños muchísimas cosas y luego encima ponerles exámenes teóricos, pero creo que la ciudadanía no va por ahí (P14).

El análisis de estereotipos (2 citas) es difícilmente dissociable de la realización de juegos de rol. Quizá la diferencia resida en que se conduce desde una perspectiva crítica. En el **anexo IV** puede encontrarse un fragmento de una observación llevada a cabo en una de las aulas, donde se realizó un análisis de estereotipos poniendo el énfasis en la discriminación que sufren algunos colectivos.

Sobre el empleo de otras técnicas, los profesores también recurren en algunos casos a la investigación de los propios alumnos sobre temas particulares (3 citas), bien para suscitar una

conversación al respecto, bien para elaborar posteriormente presentaciones sobre la materia investigada.

Por otro lado, llama la atención la escasa mención del aprendizaje por proyectos (2 citas) y del aprendizaje-servicio (5 citas). Cabe recordar que las respuestas documentadas se refieren tan sólo a la asignatura de Valores Éticos, ya que la pregunta estaba orientada a ese aspecto concreto. En los siguientes capítulos, cuando nos refiramos a los aprendizajes a nivel de centro, abordaremos esta cuestión con mayor detalle.

Conclusiones

Como se ha señalado en la introducción a esta tercera parte de la tesis, prácticamente la totalidad de los países de nuestro entorno cuentan con algún tipo de estrategia para la organización curricular de la educación cívica. Esas estrategias y sus respectivas variaciones suelen adoptar dos formas concretas: o bien la introducción de una asignatura relativa a la ciudadanía, o bien como materia transversal repartida entre diferentes asignaturas. En este trabajo hemos profundizado mediante una investigación cualitativa en el caso de España, que se circunscribe a la primera de las formas, aunque con una serie de características que hacen de ella un caso particular.

En primer lugar, hasta la aprobación de la LOMLOE la asignatura de Valores Éticos era una materia optativa alternativa a la Religión: una fórmula que, como se ha comprobado, no gozaba de la estima ni de los directores de centros entrevistados ni de los profesores a cargo de la asignatura: en primer lugar, porque su articulación como alternativa parecería responder a una forma de compensación carente de sentido; y, en segundo lugar, porque su carácter optativo y alternativo predetermina el tipo de alumno que asiste a una u otra asignatura mediante procesos de huida desde la una hacia la otra. En este sentido, eliminar el carácter optativo entre ambas asignaturas era un requisito ineludible y que parece contar con el amplio consenso de la comunidad educativa, también entre quienes profesan la fe católica.

La segunda particularidad es que el establecimiento de la asignatura y sus posteriores variaciones han conseguido el efecto contrario al que se proponían: en lugar de integrar la materia en el currículum educativo y, por tanto, dignificarla educativamente, uno de los hallazgos principales de esta investigación se resume en el escaso valor que le otorga la comunidad educativa y, en particular, los alumnos. Por un lado, se trata de una asignatura que sirve para completar los horarios del profesor que lo necesite; por otro lado, la asignatura

es percibida como una materia “maría”, de modo que el grado de interés y de compromiso con ella es prácticamente nulo, con el riesgo que ello comporta en el medio y largo plazo. De ahí que cualquier intento de revitalizar la materia haya de pasar primero por elevar su prestigio, clarificar sus contenidos, dotar de formación específica al profesorado y, probablemente, aumentar su carga lectiva.

Una última particularidad es la amplia autonomía didáctico-pedagógica con la que los profesores a cargo imparten la asignatura; lo cual, pese a no ser de por sí algo negativo, si se une a la valoración de la asignatura como de “segundo orden”, puede dar lugar a que las clases no consigan favorecer aprendizajes significativos en los alumnos. Por otro lado, se ha documentado una falta generalizada de innovación pedagógica en las clases, lo que refuerza el argumento en favor de impulsar una formación sistemática sobre la materia que no se halla contemplada ni prevista en la formación inicial del profesorado, como tampoco en los planes de formación continua que ofrece el Ministerio.

CAPÍTULO 7

LA EDUCACIÓN CÍVICA INFORMAL: MECANISMOS INTERNOS Y EXTERNOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CÍVICA O CIUDADANA

La educación cívica informal

En el capítulo anterior hacíamos referencia a la organización institucional de la educación cívica y su concreción en el caso de la escuela española. Sin embargo, uno de los aspectos en los que más insisten los principales estudios comparados sobre educación cívica es en el hecho de que este tipo de educación no se materializa exclusivamente a través de la enseñanza curricular (Comisión Europea/EACEA/Eurydice; Schutz et al, 2010; Schulz et al, 2019).

Esta es una cuestión que ha puesto continuamente de manifiesto la literatura especializada: sólo un enfoque integral de educación cívica a todos los niveles puede hacer de ella algo realmente efectivo¹²⁵ (Kerr, 1999; Kerr et al, 2004; Hargreaves, 2008; Elfrink et al., 2017). A uno de esos niveles pertenece lo que hemos denominado educación cívica informal, entendida como aquellas formas de aprendizaje menos institucionalizadas que tienen por objetivo el desarrollo de competencias cívicas o ciudadanas.

En la segunda parte de esta tesis ya hemos mencionado algunas de esas formas menos institucionalizadas, pero sumamente eficaces a la hora de promover dichas competencias: en particular, nos hemos referido al clima de aprendizaje abierto en el aula y al clima escolar general (Campbell, 2006; Hoskins et al, 2011; Quintelier y Hooghe, 2013; Kahne y Sporte, 2008). Por otro lado, estudios recientes han mostrado que la participación en actividades extracurriculares y la realización de actividades de voluntariado correlacionan con una mayor propensión a la participación (Campbell, 2019). Por último, ha quedado también evidenciado que el compromiso cívico en el centro educativo está relacionado positivamente con un mayor interés por asuntos concernientes a la ciudadanía, un mayor conocimiento político y

¹²⁵ David Kerr, uno de los más célebres estudiosos de la educación cívica, ha desarrollado recientemente un modelo integral de educación cívica escolar para la *Citizenship Foundation*, que implica a todos los niveles de la escuela (organización institucional, estudiantes y comunidad local o contexto de referencia).

una autopercepción mayor sobre la capacidad de resolver problemas de la comunidad (Campbell, 2019).

Pese a todos los avances que han supuesto los estudios citados anteriormente en la comprensión de la práctica informal de la educación cívica dentro de la institución escolar, todavía siguen siendo necesarios mayores esfuerzos investigadores desde enfoques integrales de educación cívica (Van Driel et al, 2016).

Partiendo de dicha premisa, en este capítulo hemos querido estudiar esas “otras formas” mediante las cuales la escuela busca favorecer el desarrollo de la competencia cívica o ciudadana en sus alumnos. No nos preguntamos, por tanto, acerca de la mayor o menor eficacia de cada uno de esas formas: nuestro objetivo se centra en conocer en profundidad, desde una perspectiva sociológica y cualitativa, cuáles son y cómo se organizan institucionalmente dentro de la institución escolar. La investigación llevada a cabo revela que los centros educativos cuentan con un importante tejido asociativo que despliega sus redes hacia el interior y hacia el exterior, generando una serie de aprendizajes quizá sea en su conjunto mayor que la derivada de la asignatura de valores éticos.

El origen de estos medios puede hallarse bien en el interior de la escuela (con vocación, en ocasiones, de salir al exterior), bien en el exterior si se trata de acciones vinculadas a una organización externa que acude al centro a trabajar alguna actividad que redunde en la formación de dicha competencia. A ambas formas de educación cívica las hemos denominado en el marco de esta tesis “educación cívica informal”.

Mecanismos internos de formación de la competencia cívica o ciudadana

Como decíamos, estas formas de educación cívica tienen en común el siguiente rasgo distintivo: si bien parte de su desarrollo tiene lugar fuera del espacio físico del centro educativo, su promoción y organización dependen de la escuela.

La cuestión de la convivencia dentro de los centros educativos se encuentra estrechamente ligada a la formación de la competencia cívica. Por un lado, la obligación de generar un clima de aula y de escuela que permita a los alumnos sentirse seguros es uno de los objetivos principales de la política pública educativa, y a él se han destinado importantes recursos. Por otro lado, las actividades que se generan en el marco de la convivencia también van dirigidas a promover el desarrollo de dicha competencia, con lo que al objetivo de protección del crecimiento de los estudiantes se le suma un importante objetivo de carácter educativo: que

el aprendizaje del vivir en común se extienda al conjunto de la sociedad, en el presente y en el futuro.

Esos objetivos de formación cívica del alumnado presentes en los proyectos de dirección se encarnan en una serie de organismos institucionalizados y se concretan en actividades que favorecen una u otra impronta moral en cada centro educativo, dando lugar a su vez a la formación de la competencia cívica del alumnado¹²⁶. Dichas actividades y organismos se pueden resumir en el equipo de convivencia, los alumnos mediadores, los alumnos tutores, el departamento de orientación, el plan de acción tutorial, el ejemplo de los profesores, los antiguos alumnos y el AMPA. Tanto el equipo de convivencia como los alumnos mediadores y el departamento de orientación se dan principalmente en centros públicos, donde adquieren un gran protagonismo. En los centros privados y concertados, por su parte, destaca la importancia que se concede a la tutoría, debido probablemente a la ausencia de algunas de las instituciones mencionadas anteriormente.

i) El proyecto de centro

El proyecto de centro (o de dirección) ejerce una notable influencia sobre el modo de orientar la convivencia en los centros: algo que se hace particularmente visible si se examinan las diferencias entre los centros públicos y los privados y concertados. Por lo general, en los centros públicos, en los que la heterogeneidad y la problemática social del alumnado son mayores, la convivencia se orienta mayoritariamente hacia la resolución de conflictos y la justicia social. En el caso de los centros privados y concertados, por su parte, el proyecto de centro en materia de convivencia suele tener una moral positiva más pronunciada, particularmente en los centros de carácter religioso. A continuación se reflejan algunas actividades que se llevan a cabo en consonancia con los proyectos de dirección.

Trabajamos mucho las prácticas restaurativas desde hace ya bastantes años, son las prácticas que vienen de la justicia restaurativa, y nosotros las aplicamos aquí en el centro para mejorar la convivencia. Nos están funcionando muy bien. Reducen la conflictividad de una manera evidente. Nosotros, por ejemplo, no tenemos ningún expediente disciplinario por comportamientos o conductas gravemente perjudiciales

¹²⁶ En las entrevistas se les preguntaba específicamente por otros medios o formas de educación cívica que redunden en el desarrollo de dicha competencia. Así pues, los resultados que se exponen a continuación no pueden extrapolarse al modo particular en que se articula la convivencia en los centros, sino a aquellos mecanismos que, en opinión de profesores y directores, ayudan al desarrollo dicha competencia.

para cualquier miembro de la comunidad educativa. Sí tenemos pequeños conflictos a nivel de relación y nosotros creemos que esta conflictividad, que no es muy grave, es gracias a estas prácticas que hemos puesto en marcha, tanto las prácticas restaurativas, las mediaciones... tenemos alumnos formados y profesores como mediadores, y también la competencia socioemocional. (...). Las prácticas restaurativas tratan de evitar un poco el tema de la justicia punitiva. Un alumno ha hecho algo malo, entonces no descargamos sobre él el reglamento de régimen interno, expulsiones, expedientes disciplinarios, porque creemos que eso no cierra el problema. Y aparte deja un poco a la víctima de lado. ¿Entonces cómo restauramos también lo que ha sufrido la víctima? Lo que hacemos es ponerlos en contacto, siempre con un mediador adulto si es posible, o si el conflicto no ha sido muy grave con un mediador de igual a igual que es alumno. Entonces tenemos cinco preguntas, que son las preguntas restaurativas, que es el método ... no sé si es en Australia o en Gran Bretaña que también lo utilizan: ¿qué es lo que ha pasado? Son las mismas preguntas tanto para la víctima como para el agresor. ¿Qué es lo que ha pasado? Primero habla uno... Tienen que estar de acuerdo previamente a realizar la mediación. Como están de acuerdo, ya es un paso importante para escucharse. Primero explica uno, después el otro, qué es lo que ha pasado, y ya ahí ves la diferencia de percepción de la misma situación. ¿Cómo se ha sentido cada uno? El simple hecho de escucharse el uno al otro ya pone sobre la mesa las herramientas para que lleguen a acuerdos, que se revisan a los 15 días o, si es necesario, 2 días más tarde, una semana, en función de cada... (D5).

Aparte de las normas de convivencia que hay en el centro, de funcionamiento, que se conocen (no llevar el móvil, las sanciones que hay...), esas normas generales concretamos dentro de cada aula, que ellos mismos adapten esas normas y resalten lo que ellos necesitan o lo que ellos quieren para mejorar como grupo y para que el aula funcione bien durante el curso. Ellos hacen una selección de 5, 6, 7, 8, y las ponen por escrito, se quedan en el tablón como un recordatorio de lo que tienen que vivir a lo largo de ese curso concretamente. Tienen que aprender a levantar la mano cada vez que tienen que hablar, la puntualidad porque tal, no criticar a los compañeros, decir las cosas por favor... (D7).

Tenemos que integrar la educación en los derechos de la infancia en lo que es el proyecto educativo del centro. Entonces hay un compromiso mayor, en el propio proyecto educativo se recoge. Y luego el paso que estamos dando este año ha sido en la integración de esos objetivos dentro del currículum de las asignaturas. En Matemáticas tiene que haber en cada curso al menos un objetivo que trabaje en algún derecho del niño. Da igual cuál, pero, como hay tantos, pues alguno. Y esto lo hacemos en todas las asignaturas (D13).

Lo determinante en los casos expuestos es que cada centro educativo establece de manera particular una serie de pautas que regulan el clima escolar, la resolución de conflictos, las relaciones interpersonales, la movilidad, etc., aunque con estrategias diferentes en función del contexto. Esto, a su vez, imprime un determinado carácter moral al crecimiento del alumnado, aunque, como es lógico, el grado de interiorización de dichas pautas es cambiante.

De ello se deduce la importancia de establecer con claridad los objetivos de convivencia escolar y de dotarse de mecanismos que permitan su efectividad.

ii) El carácter dinamizador del equipo de convivencia

Si bien la responsabilidad de la convivencia recae principalmente en el equipo directivo —y en los centros públicos en particular en la figura del jefe de estudios—, es bastante frecuente que los centros educativos —públicos, concertados y privados— promuevan equipos de convivencia que refuercen dicha tarea. Aunque la obligatoriedad de estos equipos y su modo de organización vienen predeterminados por ley, lo cierto es que a menudo no encuentran una concreción tan pautada en la realidad de los centros. Lo que revelan la mayor parte de los casos estudiados es un cierto desconocimiento acerca de la figura y de sus funciones y, sobre todo, de quién debe ejercer la responsabilidad. En ese sentido, lo habitual es que estén formados por un responsable (normalmente profesor u orientador), otros profesores, alumnos (normalmente alumnos mediadores) y, en ocasiones, los propios padres y madres.

Convivencia tiene su grupo de profesores con la orientadora también, pero no creo que la orientadora en el sentido orientadora, sino como alguien que está en el grupo de convivencia (...). No es una jefatura de departamento como tal ni es un departamento directivo, pero el coordinador de convivencia tiene horas dedicadas a la función de la convivencia. En ese sentido, podemos considerar que es una institución dentro del instituto. Hay horas de dedicación a la convivencia del profesor coordinador. Y el profesor coordinador, por normativa, tiene que tener también una preparación específica. En principio, no puede ser cualquier profesor: tiene que haber pasado por un curso de formación (P3).

El elemento común en los casos en los que el equipo de convivencia funciona adecuadamente es el protagonismo de sus responsables adultos y la presencia de una serie de alumnos verdaderamente implicados. Cuando todos sus integrantes se toman en serio su misión, tanto los equipos directivos como los profesores del centro valoran muy positivamente la figura del equipo de convivencia. De hecho, el buen funcionamiento de los equipos de convivencia suele agotarse cuando dichas personas responsables o un grupo de alumnos positivamente implicados cesan en sus tareas.

Creo que aquí hay un grupo que funciona bastante bien que es el de convivencia. El coordinador de convivencia lo dinamiza estupendamente y es el único grupo de alumnos con los que realmente... porque luego ya sabes que hay alguno que se coloca por figurar... con el que realmente se puede contar (...). Yo creo que ahí depende un poco también de la dinamización y del protagonismo de quien lo lleva: que se lo crea y que organice y que se sacrifique. Aquí afortunadamente los alumnos que están en este plan de convivencia y forman parte de la mediación, es muy loable la labor que hacen ellos con su coordinador (P4).

Aquí en el centro ayer se anunció que caía un grupo de convivencia que tenía una gran influencia aquí en el colegio, pero por cuestiones de horario y organizativas no sale adelante... Es un grupo de mediación, resolución de conflictos, ayuda a los alumnos que suspendían... este tipo de cosas. A mí me parecía positivísimo, pero bueno, por cuestiones administrativas no pudo ser. Y muchos de bachillerato estaban muy apenado (P3).

Una vez más, las funciones atribuidas a estos equipos varían según las realidades educativas a las que se enfrentan. No obstante, lo habitual es que se encarguen de mediar en determinados conflictos entre alumnos y de poner en marcha iniciativas que mejoren la convivencia. En este sentido, su labor redundará en beneficio de ese aspecto de la competencia cívica o ciudadana a la que nos venimos refiriendo.

Creo que, evidentemente, donde hay relación, hay problemas, y eso es así. ¿Qué es lo que se trata de hacer? Siempre prevenir. Entonces estamos siempre a la expectativa, vigilando, etc... Teníamos -porque acaba de terminar- un equipo de convivencia que sí que era un poco las personas que hacían este trabajo (...). Era un equipo que estaba formado por profesores, incluso por algún padre o madre, y también con alumnos y alumnas, y eran los que hacían las mediaciones entre iguales. Se trataba mucho este trabajo... este trabajo se sigue haciendo, se hace desde jefatura de estudios, y se hace todo este trabajo... Creo que la convivencia no es solo un grupo de gente, y eso lo decimos también en los claustros. La convivencia es de todos y todos tenemos que hacer por que haya un buen clima (D1).

Desde dentro todo se centraliza desde convivencia y con los alumnos mediadores. Se celebra tradicionalmente el día de la mujer, de la paz, la violencia de género. El coordinador de convivencia con los alumnos mediadores, normalmente a través de videos, canciones, van por las clases y los propios alumnos mayores les cuentan o les explican o les hacen ver a los pequeños que esta letra de esta canción de reguetón fíjate lo que dice (D4).

Hasta hace poco había un equipo de convivencia muy fuerte, el trato con los alumnos es muy amable, muy humano, muy comprensivo. Siempre se tiende al diálogo, a no solucionar el conflicto con un conflicto mayor. Yo creo que aquí el trato es... no voy a decir muy suave, pero sí muy comprensivo, y eso facilita que la convivencia en el centro sea amable. No diré fácil, pero muy amable (P3).

El equipo de convivencia, el profesor que dirige a estos chicos, que se encargan de la mediación y 2 o 3 profesores más, creo que sí hacen actividades que tienen que ver con valores como pueden ser la paz o la igualdad, el maltrato... (P4).

iii) Los alumnos mediadores y la resolución de conflictos

Entre los alumnos mediadores y el equipo de convivencia se da una estrecha relación. Estos alumnos, apoyados por los profesores que normalmente forman parte del equipo de convivencia, tienen la función de mediar en conflictos que se presenten entre alumnos del centro con la ayuda de los responsables de convivencia o, en algunos casos, del equipo de mediación si éste se halla más consolidado. Lo particular de este grupo de alumnos es que, además de generar efectos en términos de competencia ciudadana en quienes participan directamente, puede ampliarlos a quienes lo hacen indirectamente.

Pues mira, si a mí no me llegan muchos, quiere decir que está muy bien. Porque cuando ya saltan más arriba, quiere decir que es un caso al que no han podido llegar o directamente nos ha saltado a nosotros, pero yo sé que están prácticamente en todos los recreos. Siempre hay algunos alumnos de guardia y otros alumnos van a hablar con ellos (D8).

Hay una cosa muy buena que es mediación. Aquí hay mediadores. Pues ahí está. Y eso está íntimamente relacionado con la ciudadanía y el comportamiento y la convivencia y la resolución de conflictos entre personas (P6).

Hay un grupo de alumnos de 4º ESO -tienen un nombre y ahora mismo no me acuerdo- que, cuando hay conflictos entre alumnos de grupos inferiores, o entre ellos, hay veces que se escuchan más... es más fácil que le vayan a hacer caso a un chico de 4º que no que vayan a aguantar una bronca del director o del jefe de estudios: "ah, bueno, me están echando una bronca, yo hago como que escucho...". Cuando hay conflictos entre ellos, se intenta... Un grupo de chicos que recibe cierta formación por parte del orientador y de la educadora social... no, no es educadora social... (...). Entre ellos están más dispuestos a escuchar, o entre alguien que solamente les lleva dos años (P8).

iv) Los alumnos tutores: acogida, protección, mentoría y servicio

Por otro lado, cabe hacer mención de lo que hemos categorizado como “alumnos tutores” encargados de acoger a los alumnos nuevos, de ayudar a los que presentan bajo rendimiento, de favorecer la integración de alumnos con problemas de adaptación e incluso de formar a otros alumnos en asuntos relativos a la convivencia. En el caso de los alumnos tutores, la promoción de la competencia cívica —igual que ocurría con los alumnos mediadores— puede ser directa (cuando el efecto es mayor debido a una mayor implicación por parte del alumno) o indirecta (cuando se ve beneficiado de la acción por parte de otros alumnos).

También ponemos tutores de acogida: en cada clase, aparte del delegado y del subdelegado, nombramos a un par de tutores de acogida, y ahí sí que intentamos que si tenemos por ejemplo un chico rumano, ruso... que sea alguno de ellos. Porque a veces nos vienen niños... ahora tenemos un niño rumano que no habla nada de castellano. Entonces necesitamos un alumno que hable rumano para que por lo menos le lleve, le enseñe, le diga, le cuente, y cuando tenemos que explicarle algo llamamos a una cría de 2º de bachillerato que nos hace de traductor, y le vamos enseñando castellano con la disposición del profesorado, porque no tenemos profesorado específico para ello (...). Sí que hay chicos que nos ayudan mucho. Los alumnos acompañantes sí que necesitamos que sean, pues eso, un chico marroquí... Porque a mediados de curso la mayoría de los alumnos que nos llegan son pues una familia marroquí que se ha venido de Marruecos o de Europa, que ya han conseguido venirse (D4).

También tenemos lo del hermano mayor, que es un alumno de los mayores que vigila un poquillo a alguno de los pequeños a ver si tiene amigos, cómo socializa... Porque sí que es verdad que vienen niños de 1º ESO que esto se les viene grande: no hace amigos... Vienen de Las Navas de San Antonio 2: de repente están en un cole que están 2 a estar 400 y pico, en una clase que no que conocen a nadie, acostumbrados a estar él, su amigo y la seño. Pues claro, puede que vaya bien como puede que el niño esté más perdido que un pulpo en un garaje (D4).

De carácter cívico, aparte de lo que os he dicho del alumno mediador, (...), hay otra que se llama cibermentores, que es muy interesante, que es para concienciar de que las tecnologías tienen unas consecuencias. Cibermentor es el que da información... hay alumnos que se han formado y luego dan esa información al resto para decirles los pros y los contras de las nuevas tecnologías. Es muy interesante, ya lo hemos hecho varias veces y está muy bien (D6).

Nosotros no estamos dentro del programa de mediación, pero tenemos alumnos mentores. Esas dos cosas, delegados y mentores, lo que hacemos es a comienzos de curso todos los años jefatura de estudios -ahora todavía no lo han hecho, lo van a hacer ahora en este mes de octubre- hacen una jornada de formación por la tarde para mentores y otras para delegados. En esa jornada de formación se les explica a

los mentores qué es un mentor, qué características debe tener un alumno mentor, cuál es su trabajo, cómo lo va a hacer, cómo lo desarrolla, y les damos una documentación. Esos alumnos mentores se presentan voluntariamente los que quieren, pero siempre animados por los tutores que van viendo a los chicos y cuáles pueden tener más interés en ser mentores. Siempre suele haber entre 25 o 30 alumnos y les invitamos a una meriendita una tarde y les damos la formación. Ellos, a lo largo del año, se encargan de varios tipos de actividades: una de ellas es promover la integración de cada uno de los alumnos en clase. Por ejemplo, hay alumnos que son más tímidos o alumnos que puedan tener alguna dificultad de relación. Los tutores de cada curso o los delegados de cada curso les dicen a los mentores qué problemas puede haber y ellos a la hora del recreo se pasean por ahí, o están visibles en algún sitio, se les dice: "vais a estar en tal sitio", en el hall o tal... El resto de los alumnos lo saben y se acercan, hablan con ellos... Siempre es mejor que hablen con un igual que no con un profesor, que les da siempre más corte, que no se abren tanto. Ese es un papel que hacen algunos de los mentores (D9).

Hay un grupo de... como si fuera de acogida para acoger a alumnos o que son nuevos o que no se acaban de integrar en las actividades... La mayor parte de los chavalines son muy físicos, hombres quiero decir. Juegan a un deporte. Pero hay chavales a los que no les gusta eso. Y luego hay crías, chicas, que a lo mejor son más reservadas. Entonces hay un grupo que acoge a este tipo de chavales y durante los patios el aula de exámenes está abierta y pueden jugar a juegos y tienen un espacio donde encontrarse (P5).

Nosotros elaboramos unas normas básicas de convivencia, un plan de convivencia que tenemos: cómo se va por los pasillos, cómo se sube y se baja por las escaleras, que no se tiran papeles... Normas mínimas básicas de civismo; y son los alumnos de 1º de bachillerato los que se las explican (D10).

Hacemos un programa de voluntariado interno en el que los más mayores hacen apadrinamiento a los más pequeños, ayudándoles en las tareas escolares (D12).

v) La orientación y el compromiso con las desigualdades educativas

El departamento de orientación, más allá de las funciones derivadas de su compromiso con diferentes tipos de desigualdades educativas, también puede desempeñar un papel importante en la promoción de la competencia ciudadana. Es habitual que dicho departamento se implique en la organización de jornadas formativas o participativas sobre diversas temáticas, o bien en asuntos de convivencia tales como la mediación.

El departamento de orientación ha sido hasta ahora el talón de Aquiles de nuestro centro, porque resulta que no tenemos ningún orientador estable, cada año cambiamos, porque la titular estaba en la delegación, se ha jubilado ya este curso, y ahora... Desde hace un montón de años estamos teniendo todos los años cambio

de orientador. La línea es... Normalmente vienen con muy buena disposición, nosotros les decimos por dónde va el tema, y sí que se suelen implicar. Por ejemplo, el año pasado, con el tema de la igualdad de género, de la mujer, sí se hicieron varios actos en colaboración con el departamento de orientación, porque la orientadora era una mujer que se implicó en varios momentos, y ese tema... bueno, y en muchos, porque, aunque han ido siempre cambiando, hemos tenido suerte (...). Y luego aprovechar las fechas que hay señaladas: el día contra la violencia de género hacer un pequeño manifiesto con todo el centro, prepararlo y hacerlo en el recreo, involucrarse. Y con los alumnos en preparar las charlas. En este sentido, sí que se trabaja. Pero no hay una línea de continuidad (D7).

Se suelen organizar charlas... para todos los niveles las seleccionamos para que no repitan. La educadora social que está dentro del centro a veces trae al orientador, da charlas de orientación sexual, o de violencia de género también... (D8).

La mediación (que la lleva el departamento de orientación) no quita que luego se si el reglamento de régimen interno, no quita que, si hay que tomar una medida correctiva (aquí se llaman medidas correctivas, no sanciones), no se tome, pero hay una mediación previa que puede atenuar esa medida correctiva que pongan desde dirección o desde jefatura (D11).

La orientadora, que es psicóloga, el año pasado también preparó talleres de relajación para control de la ansiedad, para alumnado con problemas de ansiedad o que tenían determinados problemas que se reflejaban en los exámenes o en conductas de clase. También para mejorar la convivencia y no solo el rendimiento académico (P2).

Existe un aspecto más que no ha quedado recogido en ninguna pregunta, pero que conviene mencionar: se trata del papel de la orientación en el discernimiento personal y profesional. Uno de los fines de la ciudadanía como es el relativo a la responsabilidad está vinculado a la adquisición de competencias profesionales que permitan contribuir al interés general mediante el ejercicio individual de la profesión. Si bien este aspecto no se ha incluido en el estudio llevado a cabo, es sin duda un elemento a tener en cuenta.

vi) La tutoría como refuerzo del proyecto de centro

El plan de acción tutorial y las funciones que le están asignadas puede ejercer también efectos importantes en lo que hemos definido como competencia cívica o ciudadana. De hecho, en la tutoría se abordan aspectos específicos relativos a comportamientos y actitudes cívicas, ya que los tutores se responsabilizan y tratan de manera más próxima con el alumnado más

complejo, bien porque son canalizadores de demandas en el aula, bien porque en esa hora lectiva se organizan determinadas actividades formativas vinculadas a la ciudadanía.

En el plan de acción tutorial hay una serie de temas que son estos de los que hemos estado hablando: el problema del bullying, del manejo de las redes sociales, formación afectivo-sexual, convivencia dentro del centro... (D1).

Cuestiones de tipo social, que ahora las tratan, pero que no existe un currículum tan estructurado como antes. Por ejemplo, yo qué sé, problemas sociales, el racismo, la inmigración... Luego cuestiones relacionadas con la adolescencia, con problemas que les surgen en la adolescencia, pues tampoco están como tales ahora, aunque se siguen tratando. Y se habla de ellos entre la asignatura de valores éticos y también en la tutoría (D9).

En general toda nuestra enseñanza es muy curricular, muy basada en los contenidos y está más preocupada casi en como meterla como contenido y como asignatura que en ver todas las otras posibilidades que tiene el tema de la ciudadanía, mucho más transversal. Hubo un intento en históricos de esta dimensión ponerla como más transversal, pero como tenemos un sistema tan establecido en forma de materia, de contenidos de asignaturas, pues luego todo lo transversal es muy complicado. A veces yo creo que se trabaja más la ciudadanía desde la acción tutorial que desde la asignatura (D12).

Luego tenemos para los alumnos que son más conflictivos tenemos un programa que se llama profesor tutor, que son profesores voluntarios que en sus horas complementarias tutelan también a ese tipo de alumnos. Los sacan en alguna hora de clase o en un recreo, y les van dando pautas para el comportamiento. Con esos programas tenemos más o menos controlados... (D10).

Entonces la participación, como te dije en la reunión, es a través de la figura del tutor. El tutor manda las demandas, que normalmente son muy razonadas, de todos, tanto los pequeños como de los mayores, al coordinador de ciclo, de la etapa que sea, y eso nos llega a nosotros (D11).

vii) El ejemplo de los profesores como mecanismo de aprendizaje de conductas y valores relativos a la ciudadanía

También el ejemplo de los profesores aparece mencionado como uno de los medios con que cuentan los alumnos para desarrollar valores y conductas relativos a la ciudadanía. Ese ejemplo se puede recibir bien de manera informal, bien de un modo más formalizado cuando los profesores son los primeros en participar en proyectos de carácter cívico que involucran a la comunidad educativa.

Yo colaboro con distintas ONGs, sobre todo esta de Olvidados, sí que colaboro habitualmente con ellos. Y luego siempre me ves en todas las recogidas, en las campañas con ellos yo siempre voy. Invitamos a todos los profesores, y hay un grupo de profesores que son los habituales, entonces yo suelo cogermelos turnos que no va nadie, porque cuesta más: sábado a la hora de la comida (porque estamos todo el día), el domingo por la mañana.... Por eso es un compromiso. Yo creo que esta forma de educar es clave: tienen que verte. Tienen que verte (D13).

Yo creo que un aspecto muy importante es lo que se denomina el modelaje. Yo creo que observando y viendo un poco el comportamiento del profesor en el aula, pero también del profesorado, por decirlo de alguna manera, en el claustro como tal. Tenemos que ser un poco ejemplo de aquello que predicamos, al menos en el centro. Y yo creo que es una tarea que supongo que intentamos llevar a la práctica. Pero ya sabes que es importante esa labor de padre putativo que realizamos todos los profesores en el centro (P4).

Creo que socialmente, por ejemplo, en los colegios públicos, yo creo que tienen mucha influencia el papel de los profesores, como los profesores tratan los temas. Lo vemos cuando hay huelgas y manifestaciones, que se da sobre todo en los colegios públicos. Y dices bueno, los alumnos no están ahí porque los padres estén animando, sino principalmente porque los profesores les están animando. Y luego es verdad que los padres pueden estar más a favor. Ahora que estamos con los sucesos de Cataluña estos días, ves que sale mucha gente joven a la calle y dices, eso sin duda es el contexto escolar de si estoy en un colegio donde hay un minuto de silencio todos los días en el patio por los presos, es que eso influye una barbaridad (P14).

viii) Los antiguos alumnos como puntos de referencia en el crecimiento del alumnado

Otro recurso —por desgracia demasiado ignorado y que se utiliza bastante poco para el aprendizaje de competencias sociales y cívicas— es el testimonio de los antiguos alumnos y el papel que estos podrían desempeñar en los centros. En ese sentido, tan solo se han documentado dos tipos de prácticas. La primera es una extensión de los alumnos tutores. La segunda se refiere a la posibilidad de que los alumnos desarrollen prácticas en el centro en el marco del máster de formación del profesorado. Queda claro, pues, que los centros educativos tienen mucho camino por recorrer a la hora de aprovechar las aportaciones de antiguos alumnos y dirigir las hacia el desarrollo de la competencia cívica del alumnado.

¿Qué es lo que hemos hecho nosotros en el centro desde hace muchos años? No contratamos a una empresa privada que lo lleva, sino que son exalumnos del centro

que les llamamos por teléfono y que tenemos un listado de gente, o que ha tenido alguna relación con el centro, que han venido a hacer el práctico universitario de formación, del master de profesorado... toda la gente que haya tenido relación con el centro, viene y son los monitores que dan clase por la tarde (D3).

Viene mucha gente a hacer proyectos de centro, perdón, proyectos de asignaturas. Viene gente a decirme: "oye, mira, es que en la asignatura tal... nos piden un trabajo sobre esto. ¿Puedo venir al centro a hacer un trabajo de campo?" Y siempre les decimos que sí, porque nos parece una riqueza. La gente de formación del profesorado... sabes que ahora en el práctico todos los años nos ofrecemos desde todas las asignaturas... bueno, voluntariamente cada uno de su asignatura... es curioso, porque viene gente a hacer esto y son los que van a ser los futuros profesores también (D3).

ix) La labor solidaria de las asociaciones de madres y padres de alumnos

Las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPAS) y, en determinados casos, algunas familias con mayor implicación en la vida del centro también pueden ejercer influencia en el desarrollo de dicha competencia. A través de estas asociaciones se llevan a cabo actividades solidarias y, en algunos casos, se organizan actividades formativas que conllevan determinados aprendizajes cívicos y ciudadanos.

El AMPA que tenemos, que colabora muchísimo con el centro, hace asistencia social con la colaboración de toda la comunidad educativa, de profesores, de alumnos, lo hacen dos veces al año, justamente por la vulnerabilidad, y a partir de la crisis económica, pues eso, familias que no llegan a fin de mes, comida, donación de libros... Eso lo llevan ellos (D3).

la guardia civil viene a dar charlas relacionadas con el ciberacoso y cosas de este tipo. Eso viene del AMPA, que es quien lo solicita... En lugar de pedirlo nosotros directamente, el AMPA solicita las charlas a la guardia civil. Lo podríamos hacer nosotros, pero dijeron que lo hacen ellos. Pues muy bien (D8).

Llevamos dos años que hacen un mercadillo de libros de segunda mano... que los alumnos ... el municipio ya te digo que económicamente no es boyante que digamos y es una forma de... El AMPA, por norma general, cuando se les reclama, son... ayudan. No es un AMPA además de estos que está nada más que poniéndote chinitas en el zapato, o sea... Si te tiene que decir una cosa, podemos estar más o menos de acuerdo, pero siempre en un tono totalmente cordial (D8).

Como ocurre con la implicación de los antiguos alumnos en la vida del centro, la de las familias, más allá de determinadas laborales asistenciales, suele ser bastante escasa: algo que denuncian con frecuencia tanto los equipos directivos como el profesorado.

Sería bueno que la vida social entrara en los centros, maravilloso (...). La Asociación de Padres, por ejemplo: sería interesante que venga: "Soy el presidente o la presidenta de la asociación del AMPA de este centro".... Que vengan al centro, eso es muy bueno. (P10).

Mecanismos externos de formación de la competencia cívica o ciudadana

Hemos visto hasta ahora cómo las escuelas están caracterizadas por un proyecto de centro en materia de convivencia escolar que busca imprimir un determinado carácter moral a las relaciones interpersonales. Los proyectos se sirven de una serie de prácticas internas, más o menos institucionalizadas, para materializarse en la vida de los centros.

Más allá de estos órganos y prácticas internas, las escuelas crecen alrededor de un importante tejido asociativo con el que mantienen relaciones más o menos estrechas. En este apartado se hace referencia a actividades que, aunque pueden tener lugar en el centro educativo, son organizadas y alentadas por instituciones ajenas a la escuela, y cuyo objetivo educativo guarda relación con la promoción de la competencia cívica del alumnado.

Con carácter general, se podría decir que la tipología de medios externos de educación cívica es variada. También el grado de relación de dichas instituciones con los centros escolares es cambiante y depende tanto del proyecto de centro como del contexto de referencia. Así pues, el contacto con instituciones religiosas tiene lugar de manera mayoritaria en centros privados o concertados de confesionalidad declarada, y suele circunscribirse mayoritariamente a actividades de voluntariado o relacionadas con la práctica de la caridad. El contacto con asociaciones próximas el colectivo gitano (Secretariado Gitano, por ejemplo) se da en contextos donde se encuentra un número importante de alumnos pertenecientes a dicho colectivo, y especialmente en los centros públicos con contextos desfavorecidos o de especial dificultad.

En cuanto al resto de las instituciones recogidas en las entrevistas no se aprecian diferencias significativas por lo que se refiere a la titularidad de los centros; de ahí que su grado de implicación en las actividades educativas de los centros dependerá, por un lado, del interés que estos muestren hacia ellas y, por otro, de la capacidad de despliegue de esas instituciones en los contextos de referencia, así como de su alcance a nivel local, autonómico o nacional.

i) La labor preventiva de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado

Las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado (FCSE) desempeñan una función preventiva esencial en aspectos relacionados con el *bullying*, el ciberacoso, el consumo de drogas o el uso perverso de las redes sociales. La labor que llevan a cabo en todo el territorio nacional es sumamente eficaz, tal y como se desprende de los comentarios de profesores y directores.

Con guardia civil y con policía local sí que hay... bueno, no convenios, pero sí viene la policía local tanto a tráfico como a drogas y a redes sociales, bullying. Les dan unas charlas a los chicos: en 1º les han dado el de bullying, en 3º les dan el de drogas, en 2º el de redes sociales, para que esos tres primeros años pasen por todo. Eso es más a través de guardia civil y policía local. Vienen de vez en cuando, hablamos, "oye, este chico... es que el fin de semana pasó esto". Estamos en comunicación (D4).

Además, tenemos un programa que vamos a iniciar este año con el policía-tutor... nosotros somos un centro piloto en la utilización del policía-tutor... El policía-tutor hace una serie de intervenciones en todos los grupos sobre el uso de las nuevas tecnologías, dando una serie de orientaciones para que hagan un uso racional y no se expongan tanto... (D5).

Las redes sociales de los mayores, estamos dando muchas charlas porque ellos (y bueno, los adultos), no ven el alcance que pueda tomar que ellos cuelguen una foto, aunque se borre. La rescatan y bueno... pues ahí sí que estamos teniendo dificultades, pero estamos haciendo una campaña junto con la Policía Nacional muy importante dentro del centro, el departamento de orientación, los tutores, y les marcamos muchísimo. Hay que marcarlos porque, si no, no tienen fin. Entonces hay que intentar controlar este aspecto lo mejor que se pueda (D11).

La policía con el tema de las redes sociales (...), yo creo que es positivo, sobre todo para que los chicos tengan una perspectiva completamente distinta de la que — podríamos decir— la docente, que es la más común. Que venga un policía y te diga: cuidado... No hagas esto que es un delito que está penado por el artículo tal del Código penal. Yo creo que estas cuestiones son muy importantes (P4).

ii) La administración local y autonómica como facilitadoras

Algunas intervenciones promovidas tanto por la administración local como por la autonómica redundan claramente en los aprendizajes cívicos del alumnado. Esas actividades suelen estar vinculadas a la promoción de determinados derechos fundamentales, el compromiso con la igualdad de género, la participación política o cuestiones de carácter preventivo en cooperación con las FCSE.

Con la violencia de género sí que se hacen actividades en conjunto con el ayuntamiento. Baja un grupo de chicos al ayuntamiento, se lee un manifiesto. Con el día de la mujer trabajadora ha habido años que se ha leído una relación de mujeres olvidadas de la historia (D4).

Trabajamos mucho con la Junta Municipal de Distrito de Chamartín y con ellos hacemos varias cosas. Vienen, hacen talleres con nosotros en las tutorías y también hacen cosas en el recreo (D9).

Yo creo que ayuda mucho trabajar tanto con la Comunidad de Madrid como con el Ayuntamiento. Hay muchas cuestiones que ellos te dan más o menos realizadas, de sesiones, como cuando viene la Policía a tener una sesión con los alumnos... yo creo que tanto la Comunidad como el Ayuntamiento tienen detectados muchos de los aspectos, y tienen preparados muy buenos ponentes, muy buenas sesiones, muy buenas actividades. La verdad es que llega muchísima información y muchísimas oportunidades para hacer cuestiones extracurriculares. Tenemos esto, que lo acogemos y le damos cauce en la medida que podemos (D14).

Creo que el ayuntamiento, a través de la concejalía de cultura -creo que es-, interactuando con el equipo de convivencia, el profesor que dirige a estos chicos que se encargan de la mediación y 2 o 3 profesores más, creo que sí hacen actividades que tienen que ver con valores como pueden ser la paz o la igualdad, el maltrato... En ese sentido el ayuntamiento y el centro sí que ... No mucho, es cierto (P4).

Hay otro proyecto de participación para que ellos vean cómo se concreta la participación ciudadana, partiendo de una asociación de vecinos. Es la asociación de vecinos a través del ayuntamiento (P7).

Aquí, desde el departamento de orientación, desde la dirección del centro y desde el ayuntamiento, se ofertan charlas, encuentros y actividades relacionadas con determinados valores. Por ejemplo, el tema del acoso, en contra de la homofobia o de cualquier otra discriminación por motivos sexuales... Sí las hay. Y el ayuntamiento suele ofrecer cada año, independientemente del color político que

tenga, suele ofrecer cada año una serie de actividades y nosotros elegimos aquellas que... (P10).

iii) El papel de los servicios sociales con alumnos en riesgo de exclusión social

Los servicios sociales, por su parte, también desempeñan un papel en la convivencia escolar y, por extensión, en el desarrollo de la competencia ciudadana, ocupándose de alumnos en riesgo de exclusión social y ofreciéndoles actividades lúdicas y de ocio saludables. Los educadores y los trabajadores sociales también se ocupan de cuestiones relacionadas con la convivencia allí donde así está prescrito.

Servicios Sociales también utiliza las instalaciones y hace con estos chavales que están en riesgo de exclusión social actividades lúdicas y actividades de refuerzo escolar. Estos Servicios Sociales tienen también reuniones con nosotros y con los tutores de estos alumnos en el centro cada 15 días, o sea, que hay una relación fantástica. Y revierte, lógicamente, en el alumnado (...). Muchas veces las familias no están en casa o están un poco desatendidos. Estar en la calle y en esta zona de periferia tiene unos riesgos más que evidentes. Y creo que sobre todo servicios sociales llevan a cabo una labor con estos chavales maravillosa, tanto a nivel deportivo como a nivel lúdico como a nivel de campamentos de verano (D5)

La educadora social lleva un grupo de mediación con alumnos. Es una forma también preventiva, es decir: oye, que tenemos un problema con tal, y muchas veces los chavales... (D8).

Luego también hay trabajadoras sociales para los casos en los que se necesita... Insisto en que no siempre es para alumnado de clase media-baja, o sea, en algún caso sí, pero ahora mismo una trabajadora social está trabajando con dos de nuestros alumnos y son clase media, lo que pasa es que... ha habido una separación de los padres, lo han llevado mal y entonces han entrado en una dinámica un poco de estar fuera de todo; y por supuesto fuera del contexto académico (D9).

El colectivo gitano plantea una serie de problemas concretos en relación a la convivencia escolar. Si bien las problemáticas concretas asociadas a dicho colectivo no son uno de los objetivos de nuestro estudio, el correcto funcionamiento del centro educativo exige su integración en términos de convivencia escolar.

El Secretariado Gitano es el edificio que tenemos ahí al lado. Aquí se cuida mucho... bueno, a todo el mundo desde que entra por la puerta, pero sí que es verdad que

trabajamos mucho a ese nivel, y trabajamos también con el Secretariado Gitano, intentamos ayudar en todo lo posible y sacar adelante a toda la población que tenemos (D3).

iv) La importancia de las asociaciones en la adquisición de hábitos y virtudes cívicas

Bajo el paraguas de las “asociaciones civiles” hemos reunido un amplio abanico de agrupaciones vinculadas a asociaciones, fundaciones, y otras entidades adscritas a la responsabilidad social corporativa de las empresas, que en colaboración con los centros desarrollan actividades dirigidas de una u otra manera a promover comportamientos o actitudes cívicas. Los intereses de estas instituciones son muy variados: el cuidado del medio ambiente, la protección de las minorías, la protección de los derechos de los estudiantes, el fomento de los derechos humanos (en el caso de las ONGs), la práctica de la solidaridad, el compromiso con la pobreza, el diálogo intercultural, etc.

Trabajamos mucho con "La calle", con "A moverse", con asociaciones del barrio que trabajan por la tarde con estos alumnos; con fundaciones que solamente son para minorías étnicas, en este caso con etnia gitana, les dejamos el centro... Me parece que un centro público es para utilizarlo y se les deja también por las tardes para que vengan a hacer a desarrollar sus proyectos, o a hacer deporte. En fin, que se atiende a toda esa diversidad (D3).

A veces vienen también sindicatos de estudiantes que piden hablar con... Les buscas a alguien porque quieren hablar. Yo intento buscar entre la junta de delegados a alguien que le atienda o que le diga y demás. Ahora con los grupos mediadores también vamos a tener ahí otro grupo que los representa (D6).

El año pasado, por ejemplo, trabajamos -y muy bien- con una ONG (Convergencia de las Culturas) del barrio precisamente que tiene la sede en el Casino de la Reina que trabaja precisamente para fomento de valores, sobre todo con niños y jóvenes. Hicieron talleres para trabajar valores... Esto lo hicieron en valores éticos, porque contactaron conmigo precisamente a través de... trabajaban con algunos alumnos del barrio, estaban aquí, y ellos lo hicieron a través de valores éticos. Hicieron una intervención muy bonita ... y se implicaron mucho. Hicieron unos talleres muy interesantes para mejorar la convivencia a través de los valores éticos (P2).

También durante el día de la mujer hubo también invitadas diversas asociaciones, colectivos, también para explicar el trabajo que hacían (P2).

También tenemos el programa de educación responsable, para trabajar la inteligencia emocional. Esto en tutoría también se trabaja desde Infantil, Primaria y Secundaria. Ya llevamos cinco años con la Fundación Botín (D13).

Nosotros participamos en Retotech, de la Fundación Endesa, pues ahí ellos al final nos muestran esta parte. El año pasado diseñaron un "botikit", que es a nivel robótico un botiquín para los niños cuando no están las personas mayores ahí y se tienen que tomar la medicación, pues sigue a los chicos. Entonces está programado a través de una aplicación que también diseñan ellos, y salta la pastilla que se tengan que tomar en el momento que está programado (D13).

Participan en voluntariado con la Cruz Roja, a través de los grupos de scouts... Sí que lo hacen. Cuando tú pones: "¿qué haces en tal?", dicen: "voy a la Cruz Roja, voy al grupo de scouts...". También tienen intereses en este aspecto (P7).

Hay carreras solidarias, con Save The Children hacemos una carrera solidaria todos los años, y les encanta a los alumnos. Esas actividades les sacan del espacio habitual y son muy interesantes. Suelen ser muy eficaces (P10).

v) *La labor solidaria de las instituciones religiosas*

El carácter solidario del trabajo de algunas instituciones religiosas o de asociaciones como Cáritas se concreta en la promoción de actividades que redundan en beneficio del diálogo intercultural y de los más necesitados, así como de otras actividades de ocio saludable dirigidas a la mejora de la conflictividad social. Lejos de lo que cabría pensar, dichas actividades no están circunscritas a los centros de confesionalidad religiosa, sino que se extienden también tanto a los privados y a los concertados de carácter aconfesional como a los centros de titularidad pública, si bien en estos últimos su presencia e incidencia es sensiblemente menor.

Nosotros solemos hacer varias jornadas lúdicas para recaudar fondos para llevar a Cáritas, para comprar en el Banco de Alimentos... Jornadas solidarias. Y la participación suele ser masiva. Entonces hacemos una muy buena valoración en cuanto a implicación social (D5).

Luego tenemos un grupo solidario que va a salir ahora en colaboración con Cáritas, con varias ONGs para hacer visitas a personas con discapacidad, enfermas, ancianos. Producto de la profesora de religión (D7).

Lo último que hemos tenido es que los jesuitas que tienen aquí más presencia, que no es solamente el centro educativo, sino la parroquia, dos parroquias de hecho; una que está ahí en Tetuán y tienen un centro de atención a inmigrantes que es de referencia en Madrid, que es Pueblos Unidos, muy conocido en Madrid, y una fundación que trabaja con los menores del barrio que se llama A Moverse. Pero claro, en realidad somos los mismos. Entonces estamos en continuo intento de trabajo común. Luego nos cuesta, porque somos instituciones hermanas, porque somos de los mismos, pero como cada uno tiene su interés y su objetivo, pues a veces

es complicado. Pero ahora mismo, por ejemplo, las actividades extraescolares las está gestionando esta entidad que es A Moverse, porque nuestra idea, aunque todavía no la hemos logrado, es que podamos abrir las actividades para escolares a más menores del barrio que no sean solamente nuestros alumnos, pero eso está en proceso de conseguirse. Yo creo que nuestros alumnos... bueno, y luego la colaboración, por medio de un sistema de campaña más clásica de recogida de dinero, pero yo creo que aquí sí con un sentido más de profundización. Tenemos la colaboración de Entre Culturas, que es la ONG de desarrollo que tiene la Compañía de Jesús, pero lo que hacemos es una red solidaria de jóvenes, de manera que los chicos que quieren no solamente se comprometen para sacar dinero, sino que tienen contacto directo con la ONG y entonces conocen la realidad de los países. (D12).

Luego la otra zona es una zona que ha tenido más conflictividad social, más dificultades... de hecho, ha habido una labor por parte de un club, un grupo de ocio para jóvenes, un club juvenil, que ha dinamizado mucho el barrio de la XXX, que ha hecho muy buen trabajo sobre todo con la población joven. Este grupo depende de... lo lleva un párroco, un sacerdote. Es un párroco muy conocido en el grupo y de hecho los alumnos que tenemos que vienen de ese grupo juvenil son alumnos que funcionan bien en general (P7).

Conclusiones

Cuando abordamos el tema de la educación cívica, por lo general nos centramos casi espontáneamente en la cuestión de la idoneidad de la asignatura y de los elementos que la rodean, todo lo cual se ha sometido a análisis en el capítulo anterior. De ahí la escasa atención que suelen recibir esos otros medios o formas de educación cívica informales capaces de contribuir al desarrollo de competencias sociales y cívicas. Los estudios en ciencias sociales, como hemos visto, emplean indicadores tales como el clima de aula, el clima escolar o algunos aspectos del compromiso escolar (voluntariado, participación en elecciones escolares, etc.). Estos indicadores, sin embargo, no hacen más que sobrevolar la superficie de los diversos mecanismos de los que se sirve la escuela para favorecer el desarrollo de competencias cívicas o ciudadanas en los alumnos.

No es nuestra intención ofrecer respuestas a la pregunta sobre la mayor o menor eficacia de cada uno de los medios internos o externos, ni a la de si los aprendizajes informales son, en este caso, más importantes que los formales. Preguntas como estas no forman parte de nuestro objeto de estudio y sus respuestas requieren el empleo de otras técnicas de investigación. No obstante, habida cuenta del prestigio de la asignatura de VE y de la cantidad de mecanismos internos y externos que ha sacado a la luz nuestra investigación, tampoco sería aventurado formular la hipótesis de que en la actualidad los aprendizajes informales

cobran mayor importancia que los formales a la hora de favorecer el desarrollo de competencias cívicas o ciudadanas.

Lo que sí podemos afirmar sin temor a equivocarnos es que un sistema educativo que se toma en serio la educación cívica debe contemplar todos los mecanismos internos y externos mencionados. El problema estriba en que en ninguno de los centros entrevistados se lleva a cabo un registro sistemático de las actividades informales desarrolladas, como tampoco existe una figura encargada de coordinar y realizar un seguimiento sistemático de dichos mecanismos. Y tampoco poderes públicos se han ocupado de articular estos aspectos de un modo metódico.

En ese sentido, sería interesante contemplar con carácter normativo la figura de un coordinador de convivencia o de ciudadanía responsable de articular esos mecanismos internos y externos y de construir una amplia red de relaciones de carácter cívico tanto hacia el interior como hacia el exterior. En cuanto a los poderes públicos, sería necesario que ampliaran su foco de atención para llegar a cuestiones que la organización curricular no contempla, y que pusieran en marcha estudios piloto dirigidos a evaluar la eficacia de tales mecanismos.

CAPÍTULO 8

LA EDUCACIÓN CÍVICA NO FORMAL: PARTICIPACIÓN CONVENCIONAL Y NO CONVENCIONAL

La educación cívica no formal

Como queda dicho en la introducción de la tercera parte de la tesis, la segunda dirección que ha seguido el renovado interés por la educación cívica es la del fomento de la participación de los estudiantes en el ámbito escolar. A este respecto, conviene empezar señalando que la UNESCO recogió dicha participación como uno de los pilares de los sistemas educativos para la educación del siglo XXI. Asimismo, en los últimos años viene haciéndose referencia a la participación escolar como un derecho de la infancia que debe ser garantizado por la sociedad en su conjunto, aunque la formulación de tal derecho y su cobertura varía si nos remitimos a la Convención sobre los derechos del niño, a la Carta de las Naciones Unidas o a la Declaración Universal de Derechos Humanos. La cuestión fundamental es que los niños y niñas deben tener la oportunidad de opinar sobre cuestiones que les afecten (Rudduck y Flutter, 2003; Save the Children, 2005) y, en consecuencia, dejar de ser meros receptores de ayuda (Nussbaum, 2012).

No obstante, la mayor dificultad que se presenta a la hora de poder articular la participación escolar es la existencia de diversas definiciones de la misma. En un trabajo reciente, *Voz y acción en el instituto: Cómo el alumnado percibe su participación* (Granizo, Van der Muelen y del Barrio, 2019), se recogen algunas de ellas. En general, las concepciones sobre la participación van desde cómo colaborar y aprender con otros siendo aceptado como uno es (Booth, 2006), hasta posturas más exigentes que incluirían formas concretas de participación simbólica o institucional (Bisquerra, 2008; Ceballos-López y Saiz-Linares, 2019).

Esas definiciones, a su vez, pueden complementarse con algunos “modelos participativos” existentes o puestos en práctica experimentalmente (Granizo, Van der Muelen y del Barrio,

2019). En este sentido, existen programas que buscan dar voz al estudiantado (Cook-Sather, 2014) o que centran su atención en el clima escolar (Cowie y Wallas, 2000); los hay que destacan la importancia de la participación en el gobierno de la escuela (Power y Higgings, 1989; García Pérez y Montero, 2014), mientras que otros priorizan el conocimiento de los propios derechos y del sistema institucional (Covell, Howe, y McNeil, 2008).

El problema de estas experiencias, así como de tantas otras que se dan en los centros, es su alcance particular y limitado a casos específicos. Y, aunque algunas de ellas suelen venir acompañadas de la medición de determinados efectos¹²⁷, estas evaluaciones, por lo general, no suelen ser muy rigurosas desde el punto de vista de la teoría de la evaluación, lo que a su vez hace más complejo determinar su eficacia en la promoción de competencias cívicas o ciudadanas y posibilitar la escalabilidad de tales experiencias a públicos más amplios (López-Meseguer y Valdés Fernández, 2020).

Lo que tampoco nos ofrecen estas experiencias particulares es una perspectiva comparada acerca de cómo se articula esta cuestión a través de los sistemas educativos. A este respecto, en el citado *Citizenship Education Study* se señala que “los consejos escolares son canales importantes a través de los cuales todos los estudiantes pueden ser provistos de una experiencia práctica del proceso democrático desde los estadios tempranos de la educación” (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017: 12). Y se añade, por un lado, que su participación puede ayudar a la adquisición de una serie de competencias sociales y cívicas y, por otro, que en prácticamente la mayoría de los países existen recomendaciones para que los alumnos estén implicados en el gobierno escolar.

Este es el sentido en el que entendemos, en el marco de esta tesis doctoral, que la participación estudiantil se concibe como una “forma” de educación cívica (en particular, la hemos conceptualizado como educación cívica no formal). Esto responde a dos motivos: en primer lugar, porque hablar de participación política como tal en personas en edad escolar es en cierta medida contradictorio con la asunción de derechos de participación que comporta la mayoría de edad. En este sentido, la participación estudiantil vendría a ser más bien un aprendizaje de las facultades requeridas para la participación política adulta. Eso no significa que los alumnos no puedan ni tengan derecho a participar, sino que el fin de la participación en el ámbito escolar es aprender a participar, por lo que participar no sería un fin en sí mismo.

¹²⁷ En el trabajo de Granizo, Van der Muelen y del Barrio (2019), se hace referencia a diversos efectos: fomentan la responsabilidad de los jóvenes (Covell, Howe, McNeil, 2008); contribuyen a la mejora de las actitudes del estudiantado hacia la escuela y las relaciones entre estudiantes y profesorado, y favorece un clima más inclusivo (García-Pérez y Montero, 2014). Favorece la creatividad (Serrano, Soto, Arcos y Jarquín, 2018). Los prepara para el compromiso cívico (Haste, 2005; Rodríguez et al, 2018).

En segundo lugar, porque es coherente con la legislación actual y con la realidad educativa: si bien la actual legislación concede al alumnado una serie de derechos de participación, estos siempre se encuentran limitados por su condición de menores de edad. Asimismo, como se verá a lo largo de las siguientes páginas, los derechos de participación de los estudiantes se ven a menudo restringidos por determinados constreñimientos institucionales.

Una vez más, conviene aclarar que el objetivo de la investigación no ha consistido, como hacían los estudios anteriormente referenciados, en evaluar la eficacia de la participación estudiantil en el desarrollo de competencias cívicas o ciudadanas. La investigación se ha centrado —y de ahí su carácter novedoso— en comprender en profundidad, a partir del caso de España, las diversas formas de participación estudiantil que articula la escuela con el objetivo de desarrollar tales competencias. Así pues, en el marco de la investigación cualitativa llevada a cabo hemos podido distinguir dos formas de participación: por un lado, lo que hemos llamado participación convencional, en la que hemos incluido los canales institucionalizados de participación estudiantil en el gobierno escolar (consejo escolar, delegados de clase, junta de delegados) y hemos cuestionado sus efectos en términos de desarrollo competencial. Por otro lado, dentro de lo que hemos llamado participación no convencional, se recogen los proyectos de ciudadanía desarrollados en el centro, el aprendizaje-servicio y las actividades de protesta, conmemoración y huelga¹²⁸.

Participación convencional

i) El consejo escolar: interés, perfil de los representantes y sistemas de votación

La constitución de un consejo escolar con participación del alumnado sólo tiene carácter obligatorio en la escuela pública y concertada. En el caso de la escuela privada los dos centros que forman parte de la muestra carecían de él, por lo que quedan fuera de este análisis.

En primer lugar, cabe mencionar que prácticamente la totalidad de los alumnos, salvo algunas excepciones, está interesado en participar como representante del gobierno escolar.

¹²⁸ El caso del derecho a la huelga podría ser considerado un tipo de participación convencional, ya que su ejercicio por parte de los menores de edad está supeditado, como se verá, a ciertos constreñimientos legales.

Convencer a algunos alumnos para que hagan el papel de delegados o nombrar alumnos de junta electoral o nombrar alumnos de mesa, se ve como una molestia. Hay que hacerlo, lo hacemos cuando lo marca la normativa de forma imprescindible, pero voluntariamente no suelen participar y las familias tampoco pretenden que participen (D1).

Me sorprende porque aquí ya he dicho antes que sí que hay ciertas preocupaciones, pero hace dos años, por el motivo que fuera, no hubo interés en alumnos quizá más jóvenes por presentarse, y ahora mismo, si no recuerdo mal, no están representados en el consejo. Espero que este año sí que haya más implicación. Creo que habría que hacerlo (...). Los que vencían por edad al acabar 2º de bachillerato ya no están en el centro. Entonces ahora mismo no hay representación suya, y espero que la haya. Creo que es importante que ellos tengan voz y voto y hagan aportaciones sobre lo que se puede mejorar en el centro... (P1).

No obstante, sí que existe un pequeño porcentaje de alumnos interesados en ser representantes escolares. En ese caso, su perfil suele ser el de un alumno fuertemente implicado en la vida del centro y no necesariamente alumnos con un alto rendimiento académico.

El perfil de alumno que se presenta suele ser el que es bastante implicado en el centro y que está en muchos de los proyectos del centro. Suele ser del que hablamos, el que sí que participa, que se lo pasa bien en el centro, que luego va al huerto, que estaba en el equipo de convivencia, o que va al coro también... (D3).

No son los mejores estudiantes, hay de todo. El año pasado nos sorprendimos porque entre los 6 dos de ellos eran de NESE y uno era de los que tienen amonestaciones en el centro y 2 de ellos eran buenos estudiantes. Quiero decir, estaban representados todos los alumnos (D5).

Al consejo escolar se presentan... no son los más destacados académicamente, son de un nivel intermedio, pero suelen ser reivindicativos o niños que les interesa el centro. No hacen aportaciones porque son muy pequeños. Los que hemos tenido por ejemplo este año han sido de 1º ESO, salieron 3 (D7).

Otra fórmula para fomentar el interés suele ser la preparación de candidaturas a partir de delegados de aula, mediadores u otros alumnos de confianza del equipo directivo.

Luego ya, cuando están elegidos -los delegados-, yo hago aquí una convocatoria de delegados, nombramos un representante de cada nivel y... por ejemplo, este año les diré que se presenten a consejeros escolares. Puede presentarse cualquiera, no hace falta que sea delegado. Yo siempre en las charlas que doy les digo que, si ya 30

personas los han elegido a ellos como delegados, pues ya es un espaldarazo para que alguien más pueda elegirles como representantes en el consejo escolar (D2).

Entonces acabas tirando de los chicos que son mediadores, buenos alumnos... de los más majetes. Los reúnes en el típico grupo de niños y de niñas, hablas con ellos: qué es el consejo, qué vais a ver, os contamos las cuentas, en qué nos gastamos el dinero. De ahí es de donde se saca (D4)

En los casos de mejor funcionamiento la presentación de las candidaturas sigue a un proceso de información pública a nivel de centro, normalmente a través de las tutorías u otras figuras como la de los propios delegados, animando a la participación.

Pero candidatos... sí que se está consiguiendo un número importante. ¿Por qué? Porque se trabaja cuando hay elecciones a través de tutoría, la educadora social, el orientador... (D7).

Esos mismos alumnos, los delegados, ahora este año por ejemplo que vamos a tener elecciones al consejo escolar, en la reunión de delegados se les informa de que se abre el plazo para la elección de representantes en el consejo escolar. Se les explica a los delegados en qué consiste y ellos lo tienen que transmitir al aula, cada uno a su aula. Ahí empiezan los chicos a movilizarse y a decir quién se presenta para ser representante del consejo escolar (D9).

En cuanto al modo de organización, se han evidenciado dos vertientes: o bien se instala una mesa electoral en algún lugar del centro y los alumnos votan a lo largo de la jornada electoral, o bien se va pasando una urna por las aulas, siendo el voto, en estos casos, prácticamente obligatorio¹²⁹. Algún proceso puede resultar paradigmático: en uno de los centros, por ejemplo, se ha documentado una mayor autonomía por parte de los alumnos en cuanto a su organización. Por otro lado, llama la atención un centro en donde la participación es utilizada como una forma de castigo.

Normalmente se pone un sitio fijo para votar. Se suelen poner mesas electorales y son los miembros de la mesa los que están en una zona y habitualmente, para no organizar un lío muy grande, se les va llamando por grupos (D1).

Votantes votan todos porque vamos con la urna por la clase. Entonces no hay ningún problema. Todo el que viene al centro vota (D7).

¹²⁹ Sería interesante disponer de una comparativa en cuanto al nivel de participación en ambas formas de organización. Ello nos daría una idea más precisa del interés de los estudiantes por estos canales de participación.

Los alumnos votan al consejo escolar porque tenemos un sistema de votación que es bastante peculiar. El director, en este caso yo, cojo la urna y me paseo por las clases. Yo voy pasando lista, los que quieren votan y los que no quieren no votan, pero el ir a clase, les das la papeleta, y en 5 o 10 minutos cada clase puede votar, eso hace que muchos alumnos voten (D10).

Los alumnos de consejo escolar son alumnos de Secundaria, de FP de grado medio, esos son los que tienen derecho a participar. Entonces nosotros fomentamos sobre todo que participen. De hecho, este año se presentaron cerca de veinte, porque lo importante es que ellos aprendan los diferentes recursos democráticos que hay. Entonces presentan sus candidaturas y todo esto, y luego salen elegidos dos. Intentamos que no elijan al gracioso, y en esto insistimos mucho. Por supuesto, votan libremente y la mesa la componen ellos, llevan el sistema, alguno lleva su campaña, me pide permiso para poner las fotografías y todo eso. Se preparan hasta mensajes para sus compañeros (D11).

Luego a los más malos los implicamos más cuando son las votaciones: si hay algún castigado, nos lleva la urna por las clases y hacemos ese tipo de cosas. Pero a ellos no les sale, no les interesa (D4)

ii) Delegados de clase: la importancia de los procesos de información y la cuestión de los criterios de elección

El proceso de elección de delegados se desarrolla de manera parecida tanto en centros públicos como privados y concertados. En ambos casos, para el buen funcionamiento de los delegados destaca el papel de concienciación del tutor acerca de la importancia de esta figura.

Ahora mismo están eligiendo ya delegados y subdelegados de clase, delegadas o subdelegadas, y entonces lo que se hace también es que nosotros hacemos una formación de delegados, les formamos en sus funciones, en sus deberes, en sus derechos, en cómo llevar esto al aula (D3).

Creo que se trabaja bastante con los delegados y el tutor con el grupo -porque nosotros tenemos un protocolo de actuación-, se trabaja bastante lo que significa ser un delegado (D5).

Ahí influye mucho el tutor. Por eso hacemos también reuniones de tutores. El departamento de orientación, que también está cada vez más presente en los centros, hace una reunión con los tutores cuando le va a dar los papeles para la elección de... -Vamos a empezar ahora, porque primero se tienen que conocer, y ahora ya dentro de nada, la semana que viene... algunos ya lo han hecho...-, pues ya, a través de esas reuniones, se les da a los tutores y se les da un poquito de concienciación. Si hay concienciación, sale mejor y suele ser una persona responsable y alguien que consideres... En bachillerato no se la suelen jugar. Y ya te digo... Hace mucho la labor del tutor, mucho. Si el tutor sabe concienciar, la cosa sale muy bien. Pero, si no, cogen a... (D6).

Hay unos días en los que al tutor se le da una carpeta informativa sobre lo que es el delegado, el papel y demás; el tutor en las horas de tutoría anima a que se presenten, les va diciendo cuál es el perfil que tienen que tener, moviliza un poco a la clase para que salga un delegado. Al final sale el delegado, tiene la formación con jefatura de estudios una tarde, y luego una vez al mes se reúnen con la jefa de estudios y hablan o de temas que proponen los delegados u otros alumnos (D8).

En cuanto a su organización, cabe destacar el caso de una escuela donde la elección de delegados se vio alterada por su coincidencia en el tiempo con las fiestas del pueblo.

Ahora estamos con la elección de los delegados y ayer venía una tutora que no habían podido hacer la elección porque solo tenía 11 alumnos en clase. Estamos en fiestas en Torre Pacheco. Llevamos desde el viernes, que fue el chupinazo, con toda esta semana de fiesta; por las tardes-noches hay peña, los alumnos se van y algunos se pasan el día en la peña. Alumnos mayores, si hoy te pones y miras las listas, están faltando mucho. Y ahora quizá se lo permiten menos. Hace años todavía era muchísimo peor. Cuando yo empecé a trabajar... lo de las peñas aquí es una cosa... Comían, cenaban, dormían... y los padres también lo permitían, porque los padres se tomaban las vacaciones en esta época. Era un descontrol. Ahora hay descontrol pero yo noto que hay menos. Pero de ese grupo faltaba mucha gente. Dice la tutora: "No lo he hecho porque no había bastante número". Le dijimos: "Tenías que haberlo hecho. Los que han venido son los responsables. Hubiera salido un buen delegado. Ahora te va a salir cualquier cosa" (D8).

Por otro lado, un aspecto interesante desde el punto de vista de la teoría de la democracia es el de los condicionantes que se les imponen a los candidatos para ser elegidos en uno de los centros privados estudiados. En este caso reciben el nombre de consejo de curso, y para poder presentarse a la elección se requiere una nota mínima de 6 o 7 y acreditar un comportamiento adecuado en el aula.

Ponemos unas condiciones mínimas, porque pensamos que para desarrollar esa vocación de servicio tienen que confluír algunas circunstancias que, si no, no validan para presentarse. Para presentarse a un consejo de curso tiene que ser una persona que se porte bien en clase y que tenga un mínimo de un seis o un siete de notas. ¿Eso es una discriminación positiva? Es una discriminación positiva, sabiendo que luego a lo mejor puedes hacer alguna excepción porque tú puedes complementar, pero al final dices que, si tú quieres servir a los demás, de alguna manera, tienes que haber demostrado previamente que eres capaz de respetarles y que, por lo tanto, en clase eres una persona que está atenta, que no molesta, que no se mete con los compañeros. Sería un poco curioso que tuvieras en el consejo de curso, que está pensado para estar pendiente de los compañeros y para sacar adelante a la clase... (...). Yo creo que un consejo de curso funciona en la medida

en que al final uno tiene mimbres para poder desarrollarlo. Es la misma pregunta de si la calidad humana de los políticos influye mucho en la política del país. (...). Es una cualificación básica y luego, además, tenemos un complemento, hay uno de los vocales que elige directamente el tutor de curso. Si se va al caso extremo: hay una persona que es encantadora, que tiene dificultades de aprendizaje y por tanto tiene una adaptación curricular extrema, severa, nunca va a ser capaz de sacar un siete de media... que bueno, habría que verlo, porque si ya tiene adaptación curricular podría sacarla. Pues el tutor, si piensa que es conveniente, él tiene capacidad de meterlo en el consejo de curso. No como secretario, pero lo mete como vocal. De cinco, hay que uno que a lo mejor está pensado para la excepción. No entra dentro de la tónica general, pero he decidido meterlo, porque parece que es una persona adecuada. El tutor puede meterlo como vocal de libre designación (D14).

A partir de secundaria hay filtro en la elección. Tienes que tener una nota media, para ser el líder de la clase, el secretario, que llamamos, tienes que tener media de 7 en el curso anterior y no tener graves problemas de disciplina. Los graves problemas de disciplina se aplican a cualquier miembro del consejo de curso. El resto de miembros del consejo de curso pueden tener media de 6 (...). Luego, uno puede haber tenido... por ejemplo, un grave problema de disciplina es que hayas estado expulsado, si has estado expulsado un día el año anterior estás fuera directamente para el año siguiente en ese órgano representativo. A veces se hacen excepciones conscientemente, porque dices “fue expulsado porque en la convivencia pasó algo en un grupo de ocho personas...”, digamos que miras el resto del año y dices, este tío no tiene problemas de disciplina, estuvo metido en una cosa un poco más seria pero ya está (P14).

Respecto al perfil de los delegados de clase, caben dos posibilidades: si la votación “se toma en serio”, los alumnos suelen elegir representantes capaces de hablar en su nombre y cumplir con las funciones que se esperan de ellos; no obstante, también se han documentado numerosos casos en los que los alumnos escogen a sus delegados basándose en un criterio de afinidad o, incluso, tomándose a broma.

Es que hay dos perfiles. Clase que no quiere nadie ser delegado: se escoge al pobrecito que menos ganas tiene. Lo hacen casi de broma. Luego ya el tutor dice: ¡no! Pero claro, tampoco va a quitar a la criatura que han nombrado. Luego el tutor ya lo negocia. O alumnos que sí que quieren presentarse, lo hacen de verdad, ven que es un chico o una chica muy implicados... Generalmente suele ser así, funciona así... Cuando yo les reúno la primera vez, siempre veo a alguno que digo: uy, a este le ha tocado. A este lo han votado por ser el malote, o el gracioso, o el que va a fastidiar al profesor, o cualquier cosa... Pero generalmente sí son más sensatos (D2).

Alumnos medianos en cuanto a lo académico, alumnos normales que son un poco más populares, un poco más líderes. A veces hay algún alumno que académicamente es muy malo, pero claro, es un líder y se los lleva a todos de calle. A veces es bueno, porque es la manera de que ese alumno entienda: oye, esto que ha pasado en tu clase no es justo, tú eres el delegado, chaval; tendrás que meter mano (D4).

Normalmente, para el delegado de clase tienes dos opciones. Yo siempre en las de delegado de clase digo: que se presenten voluntariamente, que esa es una opción, que es buenísima, que sería la mejor; y haz campaña y no sé qué... O el alumno más votado. Cuando no se presenta nadie, tienes que recurrir al alumno más votado. Todos somos elegibles y todos podemos votar. ¿A quién suelen votar? Mal a veces: al malote, a todos esos que dan mucha guerra (D6).

Y delegado hay de todo: al malote normalmente no, no lo votan, a no ser que sea un curso malo. Normalmente suele ser una persona que o bien porque no se presenta nadie lo votan y el que se presenta es muy responsable; también votan a personas que no dan problemas. O sea, no suelen votar a alguien problemático. Votan a alguien o que no va a dar problemas... lo que pasa es que es decidido y se presenta él; o bien... Es que hay mucha casuística, porque estoy pensando ahora en un curso, en un 1º bachillerato, que han votado a una chica que es muy, muy poco activa. No es nada... Es de lo más desapercibido que te puedes imaginar, pero bueno, es una buena chica. En otros momentos, también el año pasado, votaron a uno que no quería ser delegado, y él no fue a las reuniones porque no quería ser delegado. Pero en general suele ser gente que responde y que tampoco destaca por ser el mejor (D7).

Yo llevo tiempo sin ser tutora, pero cuando eres tutor y votan al delegado de la clase y votan al más malote.... "¿Y de mayores cuando votéis vais a votar también al malote?". "¡Pues claro, profe, igual!". Y digo: ostras (P8).

Cuando las elecciones de representantes no se toman en serio, ha llegado a darse el caso de relevarlos del cargo o de sustituirlos por otros, e incluso de convocar nuevas elecciones.

Lo que pasa es que no siempre son los más adecuados. Por ejemplo, este año ya nos han dicho dos tutores que tienen a dos chicos que no les ven en ese papel, que tal... Y claro, como tiene que mantenerse una actitud democrática, no vamos a decir: "oye, que este no puede ser delegado, a este hay que cambiarlo". Bueno, pues les vamos a dar un plazo; y sí que es verdad que en la formación de delegados se insiste mucho en el papel que tiene que tener un delegado y en el perfil y en la responsabilidad que tiene. Ahí ya después de esa reunión hay muchos chicos que deciden que no. Nos ha pasado alguna vez con uno o dos. Lo normal es que asuman su responsabilidad y que continúen en su función. Pero ha habido algún caso que dicen: "uy, yo dónde me he metido, yo me quiero ir de aquí". Entonces se vuelve a hacer una nueva elección (D9).

Incluso a veces hay que relevarles porque, vista su trayectoria en unas semanas o en un mes, vemos que no asumen sus obligaciones y no pueden seguir representando

a esa clase (...) En general los chicos no son ciegos y, cuanto más edad, mejor lo ven. Siempre o casi siempre, salvo algún error minoritario, votan a alguien en quien confían, que les da cierto apoyo, respaldo, y que creen que van a hablar en su nombre y van a defender sus intereses (P1).

iii) El papel testimonial de la junta de delegados en el gobierno de la escuela

En la normativa vigente¹³⁰ se establece que en los centros públicos de educación secundaria “existirá una junta de delegados integrada por representantes de los alumnos de los distintos grupos y por los representantes de los alumnos en el consejo escolar”. Además, se señala que “la junta de delegados podrá reunirse en pleno o, cuando la naturaleza de los problemas lo haga más conveniente, en comisiones, y en todo caso lo hará antes y después de cada una de las reuniones que celebre el consejo escolar”.

Respecto de sus funciones, las más reseñables son las de presentar propuestas para la elaboración del proyecto educativo y del plan general anual, informar a los miembros del consejo escolar de los problemas de cada grupo o curso, elaborar informes para el consejo escolar, informar a los estudiantes de las actividades de dicha junta y participar en la configuración de horarios de actividades docentes y extraescolares. Aun así, y como venimos señalando, existe una brecha importante entre lo dispuesto legal y académicamente y lo que ocurre en la realidad de los centros. En general, las disposiciones en cuanto a su convocatoria se ven sistemáticamente incumplidas; y, en caso de que se convoque, los asuntos tratados suelen ser de naturaleza menor. Por otro lado, en ocasiones el interés general que se puede arrojar a su convocatoria choca con el interés particular de los representantes. En otras palabras: supone un inconveniente su coincidencia con el tiempo de recreo. No obstante, también se señalan algunos casos donde los directores consideran que dicho órgano sí desempeña un papel que va algo más allá de lo testimonial.

La junta de delegados no suele funcionar, porque se tarda a veces en elegir a los delegados de los grupos, tenemos una escolarización muy tardía, hay veces que estamos recibiendo alumnos matriculados hasta el día 6 y 7 de octubre, en algunos grupos todavía se recibe a algún alumno matriculado y la elección de delegados la

¹³⁰ Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

solemos dejar para luego. Y luego la junta de delegados se constituye, pero en el momento en que... como los estudios son tan dispares y son muchísimos alumnos, en el momento en que tiene que funcionar de manera autónoma, no hay un hueco de horario que encuentren para funcionar de manera autónoma, y pierden el interés y se diluye. El interés específico, lo que interesa a un alumno del ciclo formativo, no tiene nada que ver con lo que le interesa a un alumno de bachillerato y no tiene nada que ver con lo que le interesa a un chaval de 2º ESO. Al final no funciona, por mucho que intentemos decir: ¿Por qué no hacéis comisiones? Al final ellos no se convocan a sí mismos y tampoco tiene sentido que el director esté forzando a los alumnos para hablar de temas que no les interesan. Al final deja de funcionar (D1).

Cuando hay que tratar un tema, por ejemplo, de convivencia, o algún problema, yo junto a la junta de delegados. De la junta de delegados me vienen o todos los delegados de grupo o viene una representación. Eso es muy importante (D6).

En el centro hacemos la reunión de delegados como mínimo una vez al trimestre. Las convocamos con cierta frecuencia y les informamos de las directrices generales, de lo que hay en el centro, de lo que ellos pueden aportar. Les pedimos ayuda. El tema de los delegados lo cuida bastante para que los alumnos se sientan representados. Al final del curso se hace un viaje gratuito con los delegados y subdelegados. Les pasamos un acta donde tienen que firmar todos los presentes (D7).

Cuando era jefe de estudios... antes de ser director era jefe de estudios. Y los convocaba y al final iban... como era en horario de recreo, pues no querían perderse el recreo. Pero es que los convocaba una vez a lo mejor al trimestre, e intentaba llevar cosas yo y ellos nunca llevaban nada. Entonces... Y a lo que llevaba yo, pues nada, lo intentabas convocar y pasaban, no preparaban nada... O sea, a mí me parece más que es una figura que tiene que existir dentro del aula para dedicarse a hacer algunas cosas, pero que no tienen inquietudes de mover más cosas (D8).

En toda Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional hay un delegado elegido por cada uno, que tiene una reunión de delegados con los jefes de estudio o con los coordinadores. Entonces una vez al mes, o cada quince días, depende, reúnen a los delegados para ver cómo van, y ahí con los chavales mayores sí sacamos muchas demandas que hay (D11).

iv) Opinión de profesores y directores sobre los efectos de los medios de participación convencional en el desarrollo de la competencia cívica y ciudadana

Durante las entrevistas se preguntó a profesores y directores si consideraban que estos mecanismos que hemos llamado convencionales de participación (consejo escolar, delegados) contribuyen a que los alumnos desarrollen de alguna manera competencias cívicas o sociales. Las respuestas varían considerablemente.

La mayoría de directores y profesores valoran positivamente estos mecanismos en términos de desarrollo de dicha competencia. El tipo de aprendizaje que emana de esos procesos participativos varía en función del entrevistado y se concreta en cierto conocimiento del proceso democrático, el espíritu de servicio, la capacidad de expresarse en público y la escucha del otro, y la responsabilidad ciudadana.

¿Estas elecciones? Sí, sin duda ninguna, la tienen que tener. Tanto en negativo como en positivo, porque incluso cuando no eligen un buen delegado, tiene también sus consecuencias. Es muy importante que haya esta presencia y que sean conscientes de la labor que tiene. Y yo creo que también es un trabajo del propio centro trabajar esto. De informar bien, de formar a los tutores y de darle la importancia que requiere, porque es muy importante (D6).

Yo creo que sí. A mí me llegan todas las actas. Aquí habitualmente el consejo de curso, que es quizás el método de participación más básico, lo tenemos desde primero de Primaria hasta segundo de Bachillerato, en todas las aulas tenemos un consejo de curso elegido democráticamente. Tiene gracia de que un chaval de seis años sea elegido democráticamente por sus compañeros, pero lo son. Se reúnen como mínimo una vez cada trimestre o cada mes, y se eleva un acta en la que se hacen sugerencias de los alumnos, se reciben sugerencias de los profesores, se plantean cuestiones relacionadas también con la integración. Los mismos alumnos se plantean cómo están sus compañeros de integrados socialmente, si hay alguno que tenga alguna dificultad que requiera algún trato especial. De una manera muy natural, desde pequeños les ayudas a estar pendientes de sus compañeros, lo cual aporta formación cívica. Sí, porque ellos mismos tienen una responsabilidad por haber sido elegidos, una responsabilidad de servicio. En esto les insistimos mucho. Es una responsabilidad de servicio. Que aquí todo el mundo en este colegio sirve, desde el director hasta el último empleado de jardinería, y que el consejo del curso es una manera de servir a sus compañeros. Llegan a los sitios donde no podemos llegar tanto el director como los equipos directivos. A mí me parece que ayuda (D14).

Yo creo que sí, que a los alumnos les da cierta capacidad para expresarse en público, cosa que a veces es complicado que puedan hacer, y ven cómo funcionan los mecanismos de participación ciudadana, aunque sea aquí, a nivel de centro. Yo creo que sí, en general es positivo (P1).

Creo que esos mecanismos fomentan en ellos la conciencia de participación ciudadana y la conciencia de responsabilidad ciudadana, incluso hasta cierto punto democrática: porque al delegado lo eligen ellos, al representante del consejo escolar también entre los candidatos... Creo que lo fomentan y que es una experiencia muy positiva para ellos. ¿Hasta qué punto se lo toman en serio? En este centro bien. Saben que el delegado tiene sus responsabilidades y de hecho hay gente que dice: "uf, yo no, es que luego a veces hay desencuentros con los compañeros, porque tal..". Bien. Lo del consejo escolar es algo que, aunque ellos saben que tienen un representante y llega un momento en que lo eligen, les queda muy lejos. Pero

bueno: saben que hay alumnos en el consejo escolar y algunos de ellos son sus compañeros. Eso les queda más lejos. Esos mecanismos para fomentar la conciencia de participación en la vida social del centro son muy, muy interesantes; son muy eficaces (P10).

En algún caso se ha puesto de relieve que los alumnos toman mayor conciencia de lo que suponen este tipo de elecciones a medida que pasan de curso.

Yo creo que sí que lo integran. Lo que pasa es que digamos que los de 1º ESO lo tienen menos integrado y cuando ya van a cursos superiores tienen una conciencia mucho más sólida de lo que es ser un delegado, de lo que es la convivencia cívica, de lo que es el sistema democrático y demás (D9).

Otros directores y profesores, sin embargo, consideran que por lo general los alumnos no se toman en serio esta clase de procesos; de ahí que no crean que éstos se traduzcan en un aprendizaje en términos de competencia social y cívica.

Yo creo que la elección a delegado se lo toman a chiste. En las votaciones a consejo escolar, ya te digo: porque vamos y votamos Sí, de todas formas también conocen a los candidatos porque son compañeros, porque son alumnos de 3º o de 4º; o "ese es mi primo, ese es mi vecino...", y entonces ahí se ve. También depende. Se suelen presentar alumnos de 2º, 3º, 4º ESO. Pequeños no se suelen presentar, es más difícil. Pero sí que se conocen, y entonces votan de esa manera. Les damos la posibilidad de si quieren montar algo, de lo que van a hacer, después no hacen nada. Pero bueno... Y algunos sí van, pero otros van por el hecho de que no estoy yendo a una clase, me estoy paseando por el centro... (D10).

No sé si están aprendiendo cosas buenas o no. Claro, cuando ves que en una clase todos votan a un repetidor, pues... Es que luego también pasa... (P8).

Yo creo que aquí se quedan en mero trámite. Creo que para los chicos que van y asisten está bien, pero creo que siempre se llega a coger, no sé si se elige siempre al más... (P11).

Participación no convencional

i) La centralidad de los proyectos de ciudadanía

Dentro de la categoría de proyectos de ciudadanía hemos reunido aquellos cuyo alcance trasciende el ámbito del aula y en los que la participación va ligada al centro educativo. Lo que los diferencia del aprendizaje por proyectos es que no necesariamente han de tener una vinculación curricular; y, al revés que el aprendizaje servicio, no tienen un impacto directo en la comunidad a través de la intervención social. A continuación recogemos una serie de proyectos documentados durante el trabajo de campo.

Ahora estamos con un proyecto también... hasta hace dos cursos lo habíamos hecho dentro del horario lectivo, lo hemos incluido en valores éticos este año en 4º. Trata todo el tema de género, de violencia de género, de maltrato, incluso de prostitución y tal, lo tratan a través del teatro en las clases (D3).

El año pasado se hicieron... en cada asignatura se eligió a una serie de mujeres que estuvieran implicadas en su materia: científicas, literatas... y se pusieron un montón de letreros por el centro en el otro edificio. Pero es a nivel nuestro (D4).

Yo estoy colaborando con un proyecto que es una especie de coordinación de los profesores que imparten en inglés algunas materias, por ejemplo, Geografía e Historia, música, biología, educación física, plástica... Hay una hora semanal en la que intentamos hacer algo conjunto y, por ejemplo, este año va enfocado a las migraciones o la presencia de diferentes alumnos de distintos países. Se van a hacer mapamundis para que los alumnos de aquí a fin de curso nos hablen sobre costumbres de su país, alimentos distintos, folklore, música... La idea es que ellos aporten algo que enriquezca más a esta comunidad (P1).

El curso pasado, por ejemplo, casi la mitad de los alumnos fueron a Madrid a ver una sobre Auschwitz, un campo de concentración. Eso se presta mucho para que lo tomemos como una excusa para trabajar desde diferentes materias este tipo de tareas. Casi siempre inglés, filosofía, geografía e historia... permiten un poco que estemos coordinados y tratemos desde puntos de vista distintos temas universales como pueden ser derechos humanos, democracia, etc. (P1).

El departamento de filosofía organiza en los recreos un torneo de debate en el que estamos muy satisfechos con la colaboración de los chavales, porque es absolutamente voluntario (P2).

Yo por ahora solo me he apuntado al huerto, soy nuevo y poquito a poco, pero el huerto... al final las verduras y tal que salen son importantes, pero es lo de menos. Es casi un punto de reunión para todos los niños que no les gusta el fútbol, todos los niños que ... es un poco tímido... van ahí al huerto y tienen un espacio suyo. Se

genera un espacio en el cual se ejerce cierta diversidad. En el fondo lo de menos es recolectar los pepinos (P3).

Hay ahora unas compañeras en 2º de la ESO que, con todo lo del cambio climático, han decidido organizar una pequeña presentación e información para dar a los grupos de primaria y concienciar sobre la repercusión de la acción individual. Que es verdad que no se salva el planeta solo reciclando una botella, pero algo ayuda. Y sale de ellas el querer hacerlo. A partir de ahí, nosotros con información de otros proyectos, a aquellos alumnos que están comprometidos, les proponemos: “mira, nos ha llegado además la participación para un concurso, “emprende por el clima”, para enviar un vídeo. ¿Queréis, aprovechando la información que estáis recabando, grabar el vídeo y presentarlo?”. Y la mayoría de las veces van a muerte con todo ello (P13).

Hace dos años hice una iniciativa de escribir cartas al director, en 4º de la ESO. Entonces los alumnos tenían que publicar tres cartas al director, una por trimestre, en algún medio nacional (uno de los cinco periódicos nacionales). Lo conseguían el 80%, o sea es cuestión de intentarlo. Entonces, cuando ves que has publicado 300 cartas con tus alumnos en un año y las has ido poniendo en el corcho del pasillo, pues claro ellos dicen, es que, en El Mundo, en El País, en ABC (en El Mundo y El País es donde más publicaban, en El País, sobre todo) ... En el fondo las cartas al director es hablar de temas sociales que puedan interesar a la opinión pública diciendo algo sensato. Claro, hacer eso en 4º de ESO y que te lo publique El País, para un alumno es decir “soy alguien”, no solo en mi contexto familiar, local o mi equipo de fútbol, sino que El País habla de mí (P14).

Los proyectos de ciudadanía son, en cierta medida, una extensión del proyecto de centro, y constituyen una oportunidad de poner en práctica los valores, conductas y actitudes ciudadanas que cada centro educativo se propone inculcar en el alumnado.

ii) El aprendizaje-servicio

El aprendizaje-servicio ha quedado documentado con escasa frecuencia en las entrevistas; y, cuando ha hecho acto de presencia, ha sido habitualmente en escuelas privadas y concertadas. A efectos interpretativos, conviene aclarar de nuevo que en las entrevistas no se preguntaba específicamente por el aprendizaje-servicio, sino de manera más amplia por otros medios en los que los alumnos estuvieran implicados y que pudieran suponer algún tipo aprendizaje en términos de competencias cívica o ciudadanas. De ahí que la codificación como “actividades de aprendizaje-servicio” o como “proyectos de ciudadanía” se haya realizado a posteriori, entendiendo por aprendizaje-servicio aquellas actividades que, si bien están vinculadas al centro, buscan repercutir en la comunidad (local, autonómica o nacional).

Nosotros, por ejemplo, recogida de alimentos en Carrefour, cuando hacen unas grandes recogidas, siempre tenemos un centro asignado que nos pide. O colaborar con organizaciones como Olvidados, y ahí sí que les pido que sean los propios alumnos los que lleven. Tiene una sede en Entrevías. Entonces, ahora, por ejemplo, en diciembre han ido a entregar los alimentos allí, y los entregan ellos para que vean la realidad y conozcan. De hecho, esta ONG ha perdido allí un comedor social que tenía y entregan bolsas. Entonces ven cómo hacen bolsas de alimentos, cómo las entregan. Estuvieron un día de entrega, para que lo vean (...). En cuarto de la ESO les llevo a Basida, que es una ONG que está en Aranjuez. Surgió en los años ochenta con el inicio del SIDA, y surgió con un grupo de jóvenes de una parroquia de allí y, bueno, pues entregan su vida a la reinserción social de toxicómanos. Entonces les atienden, les cuentan... (D13).

Luego tenemos también todos nuestros programas de solidaridad o de aprendizaje-servicio que desarrollamos en el colegio. Algunos están integrados con asignaturas, y otros están fuera de asignaturas concretas. También el voluntariado familiar, desde hace unos años fomentamos mucho el voluntariado familiar. Pensamos que tiene un enorme impacto que las acciones de voluntariado no las hagan solo los niños, sino que las hagan los niños en familia, con sus padres y con sus hermanas o sus hermanos (D14).

Aquí cada promoción tiene un proyecto de voluntariado desde primero de Primaria hasta segundo de Bachillerato, del que van recibiendo información, se les va enamorando con el proyecto, y cuando terminan el colegio tienen la posibilidad de hacer un campo de trabajo allí. Queremos darles más estructura, este año vamos a organizar un congreso de aprendizaje-servicio, para intentar congrega a la comunidad educativa en torno a una reflexión que nos parece que es muy interesante y darle una reflexión un poquito más científica, educativa, intelectual... Lo lanzaremos este año, a ver qué tal (D14).

Luego hay otro grupo de alumnos que van regularmente a residencias de ancianos, que les viene fenomenal (D12).

También se acude a un centro, los alumnos mayores, los de 4º de la ESO, acuden a un centro de apoyo a personas con adicciones y en ese momento los alumnos de 4º informan al resto de compañeros de etapas inferiores de lo que han visto, la situación a la que se van a enfrentar, a conocer de primera mano y se hace también una campaña de recogida de aquello que nos digan en el centro que requieren en el momento, normalmente suelen ser útiles de aseo (P13).

iii) La participación en actividades de conmemoración o protesta, y el ejercicio del derecho de huelga

La participación en jornadas de movilización y protesta suele darse en la mayor parte de los casos en centros públicos. Dicha participación está condicionada por las características del

barrio o de la localidad donde tengan lugar esta clase de actividades. Allí donde existe una mayor movilización política las jornadas de protesta suelen tener contar con un grado mayor de implicación por parte del alumnado. Por otro lado, la participación en estas jornadas suele estar supeditada a determinados días conmemorativos (día de la mujer, jornada del clima, etc).

Se celebra tradicionalmente el día de la mujer, de la paz, la violencia de género. El coordinador de convivencia con los alumnos mediadores, normalmente a través de videos, canciones, van por las clases y los propios alumnos mayores les cuentan o les explican o les hacen ver a los pequeños que esta letra de esta canción de reggaetón fjate lo que dice. Con la violencia de género sí que se hacen actividades en conjunto con el ayuntamiento. Baja un grupo de chicos al ayuntamiento, se lee un manifiesto. Con el día de la mujer trabajadora ha habido años que se ha leído una relación de mujeres olvidadas de la historia (D4).

Si quieren una manifestación, una muestra de manifestarse en contra de tal, un minuto de silencio en el patio, ellos lo proponen, o el centro se lo propone. Y lo hacemos. Por ejemplo, la última que hemos hecho ha sido sobre el clima. Esa sí que se ha hecho hace dos meses habrá sido. Sí, en noviembre habrá sido (D13).

Quiero decir que aquí hay diversos aspectos en los que se les da voz. Por ejemplo, el grupo que trabaja en igualdad, de cara por ejemplo el año pasado a la huelga del 8 de marzo, contactó con el alumnado, con alumnas, para saber ellas qué pensaban, qué querían hacer... Es decir, tanto profesores como alumnos estuvimos hablando acerca de la huelga, acerca de jornadas, acerca de ... qué se iba a hacer tanto para el día en contra de la violencia de género como para el 8 de marzo. Es decir, que también se invitó a un grupo de alumnas que sabíamos que tenían contactos con sindicatos de estudiantes o con colectivos feministas, a que nos expusieran... Sé que hay algo que llamaban el claustro rojo que se reunían en el recreo, y se reunían ellos solos... (...). Sobre otros temas. Por ejemplo, el año pasado, como el inicio de curso fue tan caliente políticamente, se reunieron y estuvieron hablando de si hacían huelga, si hacían una sentada, si hacían determinadas cosas. Cuando hubo los disturbios en Lavapiés también algunos alumnos se reunieron... Es decir, que es verdad que... pero me resultó tan llamativo... También había un grupo feminista no mixto que se reunía el año pasado... Es decir, hay diversos cauces de participación del alumnado, algunos absolutamente... que sí, que funcionan por ellos mismos (P2).

En la escuela se ejerce también el derecho a la huelga, aunque de un modo algo particular, dado que los estudiantes no son trabajadores y su forma de participación está sujeta a determinados procesos administrativos. Lo que interesa conocer a efectos del presente estudio es si la participación en este tipo de jornadas puede suponer un cierto aprendizaje en

términos de competencia ciudadana. Los directores y profesores se muestran bastante críticos con el modo en que los alumnos ejercen dicho derecho; de hecho, piensan que el alumnado ve en el ejercicio de la huelga una oportunidad de perderse clases.

Se mueven muchísimo cuando hay huelgas para preguntar si se pueden ir, te hacen enseguida el papel con las firmas de todos los alumnos de la clase a partir de 3º ESO... Lo que les interesa ahí sí (D4).

Me has traído a la memoria una actividad que propuse el año pasado a alumnos de 1º de bachillerato. Tenía que ver con unas manifestaciones que hubo en torno a la reivindicación en la educación. Ellos tienen por costumbre apuntarse a todas las manifestaciones, pero no van a la huelga, se quedan en casa. "Si aparecéis en el instituto, me construís una serie de pancartas, panfletos, si sois capaces de iros andando tranquilamente al ayuntamiento del pueblo y manifestar vuestra opinión, valoro en la asignatura lo que estáis haciendo como una actividad práctica de lo que es participación ciudadana". No, prefieren quedarse en la cama a pesar de... Con esto te quiero decir que los chicos adolescentes en general están más preocupados por el Instagram o el Whatsapp que por intentar participar en cualquier cuestión que se les propone. Es verdad que hay casos excepcionales y este año alguna chica de 1º me dijo y me justificó que habían estado en la manifestación en Madrid. Con lo cual se podrían hacer cosas, pero es cierto que hay una gran mayoría que es inactiva, que es difícil de activar, y que impide unas dinámicas más prácticas, más ... con un aprendizaje mucho más incluso natural. Si queréis protestar, vale. Pero echadle imaginación y coco. Y venga (P7).

Yo les digo lo que es una huelga y lo que pide un trabajador cuando hace huelga, y lo que se juega. Les digo que no se la pueden tomar a broma. Y que tienen tanto derecho a hacerla como a no hacerla. Pero es muy difícil luchar contra el... Eso se da, pero al mismo tiempo hay un dejarse llevar: "no tenemos clase". Pero es otro mecanismo de participación. Ahí normalmente se encuentran... ellos creen que los profesores nos oponemos, y los profesores no nos oponemos, pero no la fomentamos: solo les decimos: yo tengo clase, yo voy a dar clase. Otros profesores repasan la materia. Ellos dicen: "Es que José Luis dice que avanza en la materia". "Y el trabajador pierde su sueldo ese día. Pero ¿tú estás convencido de que quieres hacer huelga? Pues adelante". "¿Van a poner falta?". Yo me parto: "Pero vamos a ver, ¿tú quieres hacer huelga Entonces querrás que aparezca la falta..." Porque si no ¿qué leches de huelga? ¿Qué huelga es esa? (P10).

Conclusiones

Además de la educación cívica formal e informal, hemos estudiado otros modos (no formales) de educación cívica. Los hemos calificado de “no formales” porque, más allá de su carácter pedagógico, lo que los caracteriza es la necesidad de una implicación directa del alumnado. De ahí que estas formas de educación cívica se refieran, por lo general, a algún

tipo de participación estudiantil. Este razonamiento guarda coherencia con el hecho de que la participación política, en algunos casos, es un derecho político limitado a la mayoría de edad; su ejercicio en el ámbito escolar, por lo tanto, sería un mecanismo de aprendizaje antes que una forma de participación concebida como fin en sí mismo. La distinción que hacíamos en la primera parte entre dos tipos de educación cívica (la una concebida como experimentación del medio social, la otra entendida como protección frente a dicho medio) alcanza en el caso de la participación su expresión más visible.

En cuanto a los mecanismos de participación, hemos llamado convencionales a aquellos que buscan implicar al alumnado en el gobierno de la escuela y que, además, vienen predeterminados por ley (consejo escolar, delegados de aula, junta de delegados). El principal hallazgo de la investigación cualitativa con respecto a dichos mecanismos es el escaso interés de los alumnos hacia estas formas de participación, ya sea por apatía (en la mayor parte del alumnado), o por falta de conocimiento de los asuntos tratados. En ese sentido, salvo en el caso de los alumnos con una mayor implicación en la vida del centro, es difícil deducir que estas formas de participación lleven consigo algún tipo de aprendizaje cívico.

Respecto de los mecanismos de participación no convencionales se ha puesto de manifiesto la importancia que tienen los proyectos de ciudadanía y el aprendizaje-servicio en cuanto a los posibles efectos en términos de competencia cívica o ciudadana. Sin embargo, también se ha evidenciado la necesidad de un mayor grado de sistematización en la implementación de tales proyectos y una mayor vinculación de los mismos con el proyecto del centro en materia de ciudadanía. Participar en este tipo de actividades de manera sistemática debería reflejar el tipo de ciudadanos que las escuelas pretenden educar, lo que convertiría a la participación un elemento constitutivo del proyecto de centro. A este respecto, incluimos también aquí los actos de conmemoración o protesta en los que el centro educativo decide implicarse en coherencia con la identidad del centro, de sus familias, del entorno, etc.

Por último, se ha puesto de manifiesto la necesidad de actualizar el reglamento relativo al derecho a la huelga, ya que en la actualidad éste es aprovechado para fines que poco o nada tienen que ver con la participación política de los estudiantes ni con los posibles aprendizajes cívicos que su ejercicio podría generar.

SÍNTESIS

A lo largo de los tres capítulos anteriores se han ido exponiendo los resultados de una investigación cualitativa destinada a conocer en profundidad la organización institucional de la educación cívica en la institución escolar desde una perspectiva formal, informal y no formal. El análisis del caso de España nos ha permitido identificar numerosos mecanismos de los que se sirve la escuela para favorecer el desarrollo de la competencia cívica o ciudadana; unos mecanismos que no se hallan recogidos de manera sistemática en los estudios que tratan de medir la eficacia de la educación cívica. Por otro lado, dichos trabajos tampoco tienen en cuenta algunos elementos contextuales y estructurales de los sistemas educativos que han de ser contemplados para una adecuada comprensión del fenómeno de la educación cívica escolar.

Desde el punto de vista de la organización curricular, cabe señalar que la educación cívica se considera una asignatura de segundo orden (una asignatura “maría”), lo que dificulta la posibilidad de que en dicho horario lectivo se produzcan aprendizajes significativos. En el caso de España, esta realidad ha quedado claramente evidenciada mediante la investigación cualitativa; no obstante, los datos comparados sobre horarios lectivos o sobre la organización curricular transversal de la asignatura en la mayoría de los países de la UE permiten sostener que la situación que se vive en ellos no es sustancialmente distinta. En este sentido, pensar que la educación cívica en forma de asignatura específica es capaz de resolver problemas políticos como los descritos en la introducción no es sólo un planteamiento utópico, sino que podría llegar a ser contraproducente. Esto no significa, sin embargo, que no haya que destinar esfuerzos a dignificar la asignatura con el fin de aproximar a los ciudadanos a los requerimientos del sistema social y político, tal y como señalábamos en la segunda parte de la tesis doctoral.

Para cumplir este objetivo, no se puede poner el acento exclusivamente en la organización curricular de la educación cívica: de hecho, la mayor o menor eficacia de la educación cívica se juega en el terreno de los aprendizajes informales y no formales. Dichos aprendizajes informales, que suelen estar circunscritos al ámbito de la convivencia, deben ser objeto de un mayor reconocimiento y sistematización, así como de una vinculación a la idea de justicia

del centro. En cuanto a los aprendizajes no formales, en el caso de España la participación estudiantil convencional ha demostrado ser un mecanismo totalmente ineficaz para promover un mayor compromiso cívico de los estudiantes. Por lo que se refiere a las formas de participación no convencionales, éstas requieren de mayor coordinación y vinculación con el proyecto de centro, es decir, con el ideal de ciudadanía para el cual se espera educar, ya que en la mayoría de los casos su puesta en marcha depende de iniciativas fruto del buen hacer de unos cuantos maestros.

En definitiva, si en el terreno de la educación cívica se quiere pasar de las buenas intenciones a una organización escolar eficaz de la misma, aún siguen siendo necesarios muchos esfuerzos. Y, tal y como indican los resultados de esta investigación, el primero de ellos debería estar dirigido a la formación específica de los equipos directivos y de los profesores a cargo de la asignatura, así como a la evaluación del desempeño de los centros en materia de ciudadanía y justicia escolar.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Uno de los principales interrogantes suscitados a lo largo de esta tesis doctoral es el carácter utópico o real de la educación cívica como instrumento facilitador de las virtudes cívicas y, por consiguiente, como solución a determinados problemas políticos de tipo estructural tales como la desafección, el desinterés, la apatía o el compromiso cívico; o incluso a problemas sociales como el machismo, la xenofobia, el terrorismo o los ataques a la libertad sexual. De hecho, hemos señalado cómo —tanto en el imaginario colectivo como en el ámbito de la acción política— la educación cívica se percibe como una de las principales herramientas para resolver dichos problemas: de ahí la máxima de una “educación cívica para una nueva política” que da título a esta tesis doctoral y que hemos hecho nuestra con fines investigadores. Una vez convertida en proposición científica, las distintas partes de la tesis se han ido interrogando sobre su fundamento político, sociológico y educativo. La dificultad de proporcionar una respuesta sencilla tanto a su validez como a su refutación nos ha obligado a descomponer el problema en varias partes. De ahí que toque ahora volver a unir las piezas e intentar ofrecer algunas respuestas a partir de los hallazgos de la investigación doctoral.

1. TODOS LOS DISCURSOS SOBRE LA EDUCACIÓN CÍVICA SON DISCURSOS IDEOLÓGICOS

La primera de esas respuestas concierne al carácter político del ideal de ciudadano que lleva implícito cualquier concepción de la educación cívica. A diferencia de lo que ocurría en los debates “clásicos”, en los que la necesidad y la finalidad de este tipo de educación venían determinadas por una razón metafísica o antropológica, a partir de la Modernidad se le empiezan a atribuir una pluralidad de fines y se plantean distintos argumentos a propósito de su necesidad y función social en virtud de los distintos desarrollos del Estado moderno y de los sistemas de enseñanza. Desde entonces la definición de los fines políticos y educativos de la educación cívica pasa a ser una cuestión de naturaleza política intrínsecamente ligada a las cuestiones de legitimidad. Es precisamente ese vínculo con la legitimidad el que nos lleva a afirmar que todos los discursos sobre la educación cívica son discursos ideológicos y, en cuanto tales, se puede establecer su orden de prioridad en diversas colectividades sociales, cada una de las cuales daría prioridad a unos conceptos políticos sobre otros.

Por otro lado, una de las tareas que históricamente se le han asignado a la política consiste en fijar la dirección de aquello que ha de ser objeto de conocimiento por parte de la ciudadanía durante su escolarización obligatoria, lo que por extensión alcanzaría a la

educación cívica. En este sentido se podría afirmar que el ideal de ciudadanía (el carácter utópico) que nace de toda noción de educación cívica se materializa en la medida en que cuenta con mayor o menor presencia en realidades concretas, es decir, con mayor o menor apoyo ideológico. Como ha quedado suficientemente evidenciado, y frente a quienes dan por supuesta la neutralidad ideológica de la escuela pública, la realidad es que toda escuela (sea pública, privada o concertada) tiene un proyecto ideológico más o menos definido con respecto a los fines de la educación cívica.

Estas consideraciones nos obligan a reformular el planteamiento a partir de dos cuestiones específicas: la primera de ellas, de carácter empírico, trataría de responder al interrogante de cuáles son realmente los distintos fines (educativos y políticos) atribuibles a la educación cívica; la segunda, de carácter normativo, nos llevaría a interrogarnos acerca de la legitimidad de cada uno esos fines.

2. EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Respecto a la primera de las cuestiones, la principal aportación de esta tesis doctoral consiste en la elaboración de una nueva teoría política de la educación cívica. Mediante la ordenación y priorización conceptual que permite el análisis morfológico de las ideologías, hemos fundamentado la existencia de dos tipos ideales de educación cívica. Al primero de ellos lo hemos denominado “Educación de la ciudadanía” (*Education of citizenship or citizenship education*), caracterizado por ser un tipo de discurso sobre la educación cívica poco o nada intencional, cuya legitimidad deriva de la propia naturaleza humana y cuya función social sería la de ofrecer al individuo un ambiente de protección en el que poder desarrollarse. Por otro lado, hemos llamado “Educación para la ciudadanía” (*Education for citizenship*) a un tipo de educación cívica intencional o estructurante, cuya legitimidad deriva de la propia contingencia de lo social y cuya función social sería la de poner en contacto a los individuos con el medio social en el que se inscriben.

Los tipos ideales, a su vez, se componen de un núcleo referido a la educación y, más concretamente, a las distintas concepciones sobre la necesidad de educación cívica, las diferentes visiones acerca del crecimiento humano y la función social que habría de desempeñar. La parte adyacente, por su parte, concierne a las distintas concepciones sobre la ciudadanía, es decir, a las diferentes nociones de “buen ciudadano”. En concreto, hemos

fundamentado la existencia de cuatro subtipos (la educación de ciudadanos responsables, comunitarios, autónomos y emancipados), que comprenderían la pluralidad de discursos sobre los fines de la educación cívica.

Hemos señalado también cómo la construcción de los tipos ideales tenía por objetivo su comprobación empírica, esto es, su presencia más o menos real en diferentes contextos. En nuestro modelo teórico, esto conformaría la parte periférica de los tipos ideales, pudiéndose encontrar diversas manifestaciones de los mismos en función del contexto estudiado. En el capítulo 3 nos hemos querido fijar en un ámbito concreto para proceder a dicha comprobación: la institución escolar. A partir del análisis del discurso de una muestra tipológicamente representativa de directores y profesores de escuelas españolas, hemos demostrado la coherencia entre los tipos ideales construidos y la forma concreta que éstos adoptan en la educación cívica dentro del ámbito escolar. Esto significa, por tanto, que nuestro modelo teórico resulta eficaz para comprender cómo el carácter utópico de la educación cívica cuenta en realidad con diversas manifestaciones educativas con sus respectivos modos de hacer particulares. Y significa también que dicho modelo, hipotéticamente, nos serviría para comprender otras realidades (discursos políticos, leyes educativas, programas de educación cívica, etc.). Ahora bien: la determinación del mayor o menor grado de presencia de uno u otro tipo ideal de educación cívica requeriría otro tipo de técnicas de investigación como la encuesta, así como el empleo de análisis multivariantes específicos.

Una vez evidenciada la existencia de una pluralidad de concepciones sobre la educación cívica y la idoneidad del modelo desarrollado para su comprensión, quedaría preguntarse acerca de la mayor o menor legitimidad de dichas concepciones. A lo largo de la tesis doctoral, sin embargo, tan solo hemos querido reflejar la tensión inmanente entre los distintos debates que conforman el núcleo y la parte adyacente de la educación cívica, sin ocuparnos específicamente de los posibles desarrollos normativos de cada uno de esos debates. Dicha tensión se manifestaba, principalmente, en cuanto a los fines educativos (parte nuclear) y políticos (parte adyacente) de la educación cívica.

3. EL FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA POLÍTICO EXIGE UN CIERTO GRADO DE COMPETENCIA CÍVICA O CIUDADANA

Respecto a los fines educativos, hemos reconocido la existencia de una tensión entre una educación cívica dirigida hacia la experimentación de las condiciones de vida sociales y una educación que concibe la escuela como una barrera de protección frente al mundo social. En la primera, por tanto, se privilegiaría un tipo de educación orientada a la experimentación e incluso a la transformación de la realidad; mientras que en la segunda el modelo educativo se basaría mayoritariamente en la instrucción, es decir, en la adquisición de las cualidades que caracterizan al ser humano en cuanto tal. Esta cuestión, además de haberse visto claramente reflejada en los debates en torno a la participación estudiantil, se encuentra de plena actualidad en la política española a raíz de la polémica sobre la introducción de un PIN parental y sobre la competencia de unos y otros agentes a la hora de facilitar conocimientos cívicos. Dichos debates, sin embargo, se han demostrado más artificiosos que reales, ya que —salvo en determinados asuntos muy concretos— no se ha encontrado en las comunidades educativas una polémica tan airada como la que nutre el debate político.

No obstante, al margen de la teatralización de la que suele ir acompañada la disensión en estas materias, los hallazgos de esta tesis nos invitan a apostar decididamente por una educación cívica concebida al servicio de fines democráticos que, mediante mecanismos e instituciones como las señaladas en capítulos anteriores, permita a los alumnos experimentar las condiciones de vida de una sociedad democrática. Coincidimos con Dahl, por tanto, en que para el funcionamiento del sistema político es necesario un cierto grado de competencia cívica. Sin embargo, otorgar a la educación cívica una mera finalidad social nos podría abocar a un proyecto de educación cívica totalizante, al tiempo que —como nos recuerda Arendt— restringiría la natalidad, entendiendo por tal la novedad originaria de la que cada generación es portadora. De ahí la necesidad de ser sensibles a las distintas creencias, tradiciones e ideas que conviven en los centros educativos. Lo contrario sería, en nuestra opinión, defender una concepción educativa antipluralista. En ese sentido, el PIN parental, despojado de la estridencia de quienes lo abanderan y orientado de forma positiva como un mecanismo de participación de las familias en asuntos relativos a la ciudadanía, podría ser un recurso bastante eficaz mediante el cual priorizar los fines educativos constituidos legítimamente, salvaguardando al mismo tiempo el derecho a la educación de los alumnos que, como

garantes del mismo, ostentan sus progenitores. Ello, claro está, sin perjuicio de otras fórmulas alternativas que puedan ofrecer mejores garantías en el ejercicio de tal derecho.

4. LA EDUCACIÓN CÍVICA DEBE GARANTIZAR EL PLURALISMO INTERNO Y EXTERNO DEL SISTEMA EDUCATIVO

En cuanto a los fines políticos —es decir, la discusión sobre el buen ciudadano que nutre los discursos sobre la educación cívica— nos hemos servido de los conceptos de responsabilidad, comunidad, autonomía y emancipación para identificar las distintas concepciones de ciudadanía que orientan la educación cívica. La investigación cualitativa nos ha permitido, además, identificar las manifestaciones concretas de dichas concepciones en la realidad educativa cotidiana, documentando desde una perspectiva sociológica diversas visiones de lo que es el buen ciudadano y, a partir de ahí, la dirección que debería tomar la educación cívica.

Como decíamos anteriormente, una de las tareas de la política es la de legislar acerca de las condiciones esenciales de la educación cívica en términos de conocimientos, actitudes y acciones relativas a la ciudadanía. No obstante, dada la diversidad de concepciones existentes, los poderes públicos deben salvaguardar la pluralidad de fines y proyectos educativos que pueden articularse en torno a esta cuestión: eso es precisamente lo que garantiza la legitimidad del sistema educativo, que sigue una lógica distinta a la del sistema político. Dicho de manera más sencilla: no es admisible convertir el sistema educativo en un terreno de disputa ideológica y de confrontación partidista, y menos aún servirse de él para construir hegemonía. Y, como hemos señalado en la introducción, ambas cosas se dan sin ningún tipo de pudor entre nuestros representantes políticos, tanto en uno y otro extremo del espectro político como en el “centro”.

De lo que se trata, por contra, es de garantizar y proteger el necesario pluralismo de nuestro sistema educativo. En este sentido, existen dos vías no excluyentes entre sí: en primer lugar, facilitar un pluralismo “externo” garantizado por la diversidad de proyectos cívicos encarnados en cada centro educativo; y, en segundo lugar, favorecer un pluralismo “interno” de manera que cada centro sea reflejo de esa pluralidad, consolidada a su vez mediante la educación cívica. La cuestión reside en la promoción de ambos mecanismos.

Se puede decir que la primera vía es ya una realidad, si bien no de carácter pleno: en los centros públicos el proyecto de dirección elegido “democráticamente” por la comunidad educativa es el que ha de orientar la acción educativa de la escuela, con cierta diversidad en lo relativo a estas cuestiones. En los centros privados y concertados, por su parte, se ofertan proyectos de centro que priorizan unos valores sobre otros. Los poderes públicos, por lo tanto, podrían favorecer una “oferta educativa” más amplia en materia de ciudadanía exigiendo de manera necesaria y obligatoria una exposición razonada y pública de los valores cívicos que orientan los proyectos de dirección y de centro. Y todo ello acompañado de la formación específica de los líderes escolares, sin la cual difícilmente se podría satisfacer dicho requerimiento, que lleva implícita la capacidad de elaborar un proyecto de centro con fundamentación cívica y transmitirlo a la comunidad educativa. De este modo se favorecería un mayor cuestionamiento educativo sobre la ciudadanía en el seno de cada comunidad, obligando a los padres a prestar más atención a esta dimensión en su proceso de elección de centro.

Con relación al pluralismo interno, y sin menoscabo de la legítima priorización de unos valores sobre otros, los poderes públicos deben garantizar unos mínimos en materia de ciudadanía. En ese sentido parece razonable la obligatoriedad de una asignatura sobre la materia como es la de Valores Éticos. No obstante, tal y como hemos podido comprobar a lo largo de la investigación, dicha medida resulta insuficiente. Los poderes públicos deben promover una mayor formación del profesorado a cargo de la materia, algo que hoy en día no aparece contemplado ni en la formación inicial del profesorado ni a lo largo de su formación continua. Por otra parte, en el ámbito del funcionamiento interno de los centros educativos cualquier escuela que decida tomarse en serio la educación cívica debe procurar que sus alumnos reciban una formación cívica lo más plural posible en razón de la diversidad de concepciones existentes sobre la ciudadanía. En definitiva, pese a la legítima priorización —constitucionalmente protegida— de unos valores sobre otros, el derecho a la educación comporta que los niños reciban la mejor formación posible, lo que implica no privarles de la posibilidad de conocer distintas visiones del mundo.

...

En la segunda parte de la tesis hemos tratado de situar desde una perspectiva sociológica la relación entre el sistema educativo —y, en particular, el sistema de educación cívica— y el sistema político y social. Concretamente, hemos tratado de examinar la proposición contenida en la máxima de la “educación cívica para una nueva política”, esto es, si la

educación cívica es o no un factor del cambio social y político. En definitiva, nos hemos preguntado si esta proposición se enmarca en el orden de la utopía o si, por el contrario, puede contar con cierto respaldo científico.

4. LA EDUCACIÓN CÍVICA PUEDE SER EFICAZ EN LA PROVISIÓN DE COMPETENCIAS CÍVICAS O CIUDADANAS A CORTO PLAZO, PERO NO HAY EVIDENCIA CONCLUYENTE DE SUS EFECTOS A MEDIO Y LARGO PLAZO

Nuestro intento de ofrecer una respuesta a esta cuestión ha ido precedido del examen de los conceptos y teorías que, desde la segunda mitad del siglo pasado, se han ocupado de ella. Si bien las teorías de la cultura cívica y del capital social no incorporan explícitamente una tesis sobre el papel concerniente a la educación cívica, el concepto de ciudadanía activa, de reciente creación, sí que lo hace: la competencia cívica o ciudadana sería el resultado individual de procesos de educación cívica formales, informales y no formales; mientras que la ciudadanía activa, de forma análoga a la cultura cívica y el capital social, sería el resultado colectivo de tales procesos en conjunción con otras formas de socialización política.

El argumento anterior, que hemos denominado enfoque funcionalista, constituye una de las tres teorías que hemos propuesto como explicativas del desarrollo de la competencia cívica o ciudadana a nivel individual y sus efectos colectivos. Esta teoría parte de dos premisas: en primer lugar, tanto el buen funcionamiento como la pervivencia de cualquier sistema político exigen determinados comportamientos, actitudes y sentimientos por parte de la ciudadanía. En segundo lugar, y en coherencia con la premisa anterior, los objetivos del sistema educativo han de estar dirigidos a cubrir estas necesidades. Parafraseando a Durkheim, existe una suerte de solidaridad orgánica y mecánica entre ambos sistemas. En lo relativo a su validez, la eficacia en el corto plazo de determinados mecanismos educativos para la promoción de dicha competencia se ha podido corroborar mediante la evaluación de determinados programas específicos de educación cívica. Asimismo, sabemos que el nivel educativo (la educación alcanzada) es una variable explicativa del grado de cultura cívica. No obstante, resulta difícil determinar con exactitud el papel que desempeña a medio y largo plazo la educación y, en particular, la educación cívica.

Dentro del segundo tipo de teorías hemos reunido los llamados enfoques o teorías de la reproducción. Los autores sujetos a esta perspectiva consideran que ese sistema de

satisfacción de necesidades está al servicio de los intereses dominantes, en términos bien de ideología, bien de clase social, género u otras posibles variables. Esa dominación, perpetuada a través de la educación, sería precisamente lo que explica la reproducción del sistema. Parafraseando esta vez a Marx, el fetiche de la competencia cívica serviría como mecanismo de ocultación de los intereses dominantes. Desde el punto de vista empírico, hemos podido constatar cómo el sistema educativo se ve condicionado por la existencia de una serie de constreñimientos materiales que determinan la adquisición de dicha competencia, reproduciendo desigualdades. En cuanto a la relación entre el neoliberalismo y el sistema educativo, en términos generales resulta complicado obtener evidencia empírica cuantitativa que lo ratifique, aunque sí se ha hecho referencia a la mayor presencia de determinados elementos discursivos que guardan relación con algunas premisas neoliberales.

Por último, hemos mencionado un último tipo de enfoques: los sociopolíticos. El elemento común de estos trabajos es la idea de que toda reflexión que conecte educación y cultura cívica debe estar atravesada por el debate sobre las concepciones de vida buena ciudadana; de lo contrario, el modo en que los ciudadanos actúan en sociedad sería consecuencia de la sola dominación positiva (como la que se describe en las tesis funcionalistas) o negativa (como la que se describe en las tesis estructuralistas) que tendría lugar a través de diversos procesos educativos en combinación con otros procesos de socialización. La cuestión no sería, por tanto, si esa conexión entre sistemas da lugar a ciudadanos (en términos de competencia), sino —como diría Dahl— a ciudadanos “suficientemente buenos”.

Sobre esta base, el argumento que hemos defendido es el de que ninguno de los enfoques anteriores es capaz de ofrecer una explicación lo suficientemente razonada del tránsito de una competencia cívica mediada por procesos de educación cívica a la cultura cívica particular de una determinada comunidad. Dicho de manera más sencilla: no podemos determinar de modo tajante qué papel desempeña la educación y, concretamente, la educación cívica en la producción de una determinada cultura cívica, al menos con las bases de datos actuales, ya que éstas no incorporan variables específicas de educación cívica. A nuestro juicio, lo que ocurre en realidad es que las teorías anteriores interactúan simultáneamente en el campo social junto con otros mecanismos de socialización como la familia, el grupo de iguales, las creencias religiosas, el lugar de trabajo, el sistema político, las redes sociales, las incidencias cotidianas, etc. Consecuentemente, y en coherencia con el aumento progresivo de la complejidad social, cualquier intento de conocer la relación entre ambos sistemas es siempre aproximativo y está sujeto a la realidad política, social y educativa del momento.

5. LA EDUCACIÓN CÍVICA ES UNA NECESIDAD INDIVIDUAL Y SOCIAL

En línea con la lógica anterior, si no podemos determinar con precisión suficiente el grado de eficacia de la educación cívica, cabría preguntarse si merece la pena dedicar energías a esta cuestión. Una vez más, la respuesta a este interrogante pasa por todo tipo de argumentos: el primero, de carácter empírico, es que, si bien no podemos determinar con exactitud los efectos de la educación cívica a medio y largo plazo, sí sabemos que la misma puede producir efectos a corto plazo. Por otro lado, al haber quedado demostrado que dichos efectos están condicionados por ciertas barreras estructurales, la sola intención de remover las barreras de acceso a la plena ciudadanía ya sería una razón políticamente válida para movilizar recursos a tal efecto. El otro argumento, de carácter moral, tiene que ver con la necesaria sostenibilidad intergeneracional. En ese sentido, coincidimos con Dewey en que cualquier sistema democrático que se aprecie a sí mismo debe procurar no solo la conservación física de los niños, sino también su iniciación en los intereses, propósitos, informaciones, destrezas y prácticas de la sociedad. No obstante, también coincidimos con Oakeshott en que nadie nace siendo humano; de ahí la necesidad de aprender a pensar, entender y actuar en un mundo de actuaciones humanas, sin una finalidad social específica. Sea cual sea el modo de concebir la educación cívica (individual o socialmente), el acuerdo en torno a su necesidad es unánime. Y ese acuerdo, al que dan voz profesores y directores, alcanza también, como hemos visto, a la comunidad educativa.

...

Una vez confirmada la necesidad de un cierto grado de educación cívica con independencia de su mayor o menor eficacia, aún se podría argumentar que dicha perspectiva nos traslada al terreno de la utopía: un argumento que no está del todo falto de razón. De ahí que la tercera parte de la tesis doctoral se ocupe de investigar los modos particulares en los que la escuela trata de promover en sus alumnos la adquisición de competencias cívicas o ciudadanas. Para ello hemos recurrido de nuevo a una muestra tipológicamente representativa de escuelas españolas, y hemos analizado el discurso sobre el particular de directores y profesores a cargo de la asignatura de Valores Éticos.

7. LA PERCEPCIÓN DE VALORES ÉTICOS COMO UNA ASIGNATURA DE SEGUNDO ORDEN DIFICULTA LOS APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN ESTA MATERIA

Respecto a la organización curricular de la educación cívica, prácticamente la totalidad de los países de nuestro entorno cuenta con algún tipo de estrategia, ya sea de modo transversal o a partir de una asignatura específica. En ese sentido, los esfuerzos nacionales e internacionales en el intento de promover su importancia son dignos de elogio. Aun así, están lejos de ser suficientes, ya que la carga lectiva es escasa en todos los países en donde existen datos.

En el caso de España la situación es todavía más preocupante. La investigación cualitativa llevada a cabo ha documentado, por un lado, que se trata de una asignatura a la que se suele recurrir para completar los horarios del profesor que lo necesite; por otro lado, la asignatura es percibida como una materia “María”, por lo que el interés y compromiso con ella es prácticamente nulo, con el riesgo que ello comporta en el medio y largo plazo. De ahí que cualquier intento de revitalizar la materia haya de pasar primero por potenciar su prestigio, clarificar sus contenidos y dotar de formación específica al profesorado.

8. LA MAYOR PARTE DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CÍVICA O CIUDADANA EN LA ESCUELA SE PRODUCE DE MANERA INFORMAL

Uno de los aspectos más destacados por los científicos sociales que se ocupan de la educación cívica es la importancia de la educación informal. Los estudios comparados enfatizan la importancia de elementos como el clima de aula, el clima escolar o ciertos aspectos de la convivencia escolar. Estos indicadores, sin embargo, solo sobrevuelan la superficie de los diversos mecanismos de los que se sirve la escuela para favorecer el desarrollo de competencias cívicas o ciudadanas en los alumnos, tal y como ha quedado evidenciado.

La investigación cualitativa nos ha permitido identificar otros modos de educación cívica informales, y hemos descrito cómo cada uno de ellos contribuiría al desarrollo de la competencia cívica o ciudadana. Por una parte, los mecanismos internos, concretados en instituciones integradas en la vida cotidiana de los centros y cuya actividad puede favorecer el desarrollo de esta competencia: el proyecto de centro, el equipo de convivencia, los alumnos mediadores, los alumnos tutores, el departamento de orientación, el Plan de Acción Tutorial, el ejemplo de profesores, los antiguos alumnos y las AMPA. En cuanto a los mecanismos externos, se caracterizan por ser promovidos por entidades ajenas a la escuela,

aunque despliegan sus efectos dentro del ámbito de la misma en asuntos relativos a la ciudadanía; entre ellos se cuentan las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, la Administración local y autonómica, los Servicios Sociales, las asociaciones políticas, sociales y económicas y algunas instituciones religiosas.

Pese a la imposibilidad de llevar a cabo estudios específicos sobre la importancia relativa de cada uno de esos mecanismos en el desarrollo de la competencia cívica o ciudadana de los alumnos, lo cual requeriría otro tipo de técnicas de investigación, no sería aventurado afirmar, a modo de hipótesis, que en la actualidad los aprendizajes informales cuentan con mayor relevancia que los formales a la hora de favorecer el desarrollo de competencias cívicas o ciudadanas. De hecho, la importancia de determinados aspectos como el clima escolar nos serviría de primer aval científico. De ahí que cualquier sistema educativo que se plantee en serio la educación cívica debe contemplar todos los mecanismos internos y externos mencionados y llevar a cabo una política activa de monitorización de los mismos en los centros.

9. LAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL NO CONVENCIONALES SE HAN MOSTRADO SUMAMENTE EFICACES COMO MECANISMOS DE DIFUSIÓN DE COMPETENCIAS CÍVICAS O CIUDADANAS

La educación cívica no formal, por su parte, estaría integrada por las formas convencionales (Consejo Escolar, delegados de clase y Junta de Delegados) y no convencionales (proyectos de ciudadanía, aprendizaje-servicio, actividades de conmemoración y protesta y ejercicio del derecho de huelga) de participación estudiantil en la vida del centro. Hemos considerado estas formas de participación como un tipo de educación cívica dado que su ejercicio en el ámbito escolar sería un mecanismo de aprendizaje antes que una forma de participación concebida como fin en sí mismo, ya que ésta se halla limitada por la minoría de edad.

Respecto a los mecanismos convencionales, se ha documentado un escaso interés de los alumnos hacia estas formas de participación, ya sea por apatía (en la mayor parte del alumnado) o por falta de conocimiento acerca de los asuntos tratados. En lo relativo a las formas no convencionales de participación se ha puesto de manifiesto la importancia de los proyectos de ciudadanía y del aprendizaje-servicio en cuanto a los posibles efectos en términos de competencia cívica o ciudadana. Sin embargo, también se ha evidenciado la necesidad de un mayor grado de sistematización en la implementación de tales proyectos y

una mayor vinculación de los mismos al proyecto del centro en materia de ciudadanía, ya que en la mayoría de los casos están sujetos a la iniciativa de los maestros que muestran un alto grado de implicación en estos asuntos.

10. ¿EDUCACIÓN CÍVICA PARA UNA NUEVA POLÍTICA O UNA NUEVA POLÍTICA DE EDUCACIÓN CÍVICA?

A modo de conclusión, y en virtud de todo lo expuesto hasta aquí, si concebimos la educación cívica como una asignatura específica, no cabe duda de que la creencia tan extendida respecto a su capacidad de solucionar males políticos y sociales no sería más que una utopía. En este sentido, a propósito de la persistencia y creciente resonancia de dicha creencia, cabría recurrir a otra explicación, algo más compleja y de mayor calado: frente a los males en los que concurre cierta responsabilidad colectiva, nuestro sentimiento de culpabilidad —eso que llamamos conciencia social— nos llama a movilizarnos, aunque no sepamos exactamente en qué dirección: de ahí las diferentes recetas que se proponen para los distintos males. Se trataría, por lo tanto, de una inclinación social en cierta medida natural y comprensible.

No obstante, conviene señalar que este modo de pensar encierra una doble contradicción: por un lado, las soluciones educativas a estos problemas no alcanzarían a los responsables de la situación, esto es, a la generación que convive con ellos, como tampoco repararía el daño de quienes padecen sus consecuencias; al revés: haría recaer la solución y, por tanto, la responsabilidad y la reparación (la culpa) en generaciones venideras, condenando de alguna forma el presente. Por otro lado, pese a que en la arena de la confrontación política la educación cívica es esgrimida como una solución a determinados males, en el ámbito educativo se trata de una “asignatura maría” de segundo orden. Valiéndonos de un símil religioso, la fe política en la educación cívica contrasta con las prácticas de piedad educativas. Continuando con la analogía, se podría decir que la utilización de la educación cívica como instrumento político equivaldría a una forma de rasgarse las vestiduras, es decir, a la expresión —cargada de altas dosis de hipocresía— de cierta indignación moral.

Lo que sostiene esta tesis, por el contrario, es que determinados problemas políticos exigen por encima de todo la acción política; después —y solo después— deberíamos imponernos algún propósito de enmienda, para lo que la educación cívica podría suponer un posible remedio, entre otros muchos. Así pues, antes que pretender una nueva política a partir de la

educación cívica, sería más conveniente apostar por una nueva política de la educación cívica de alcance más realista.

Dicha política debería tener como objetivo fundamental educar ciudadanos suficientemente buenos o competentes y centrarse en tratar de acortar la distancia entre los complejos requerimientos de las sociedades democráticas actuales y las capacidades de los ciudadanos. El consenso en torno a una cierta necesidad individual y social de la competencia cívica o ciudadana debería convertirse en su fundamento educativo; y, al mismo tiempo, la articulación de dicha política debería garantizar la pluralidad de visiones existentes sobre la vida buena ciudadana mediante el fomento del pluralismo externo e interno del sistema educativo.

En cuanto a su implementación, a lo largo de la tesis doctoral hemos ofrecido algunas de las pautas que habrían de inspirar dicha política, cuyo desarrollo ampliamos en el epílogo: formación específica de equipos directivos y profesores a cargo de la educación cívica en materia de ciudadanía, procesos de monitoreo y evaluación, y un mayor reconocimiento de la importancia de la ciudadanía en los proyectos de centro y en la vida escolar. Por compleja y llena de desafíos que se presente esta tarea, pasar de la utopía a la realidad de la educación cívica no es algo imposible.

Y con esto ya te he expuesto, Sócrates, la historia y el razonamiento de cómo la virtud es enseñable, por qué los atenienses así lo creen y que no es asombroso que salgan hijos mediocres de padres buenos, ni buenos de mediocres.

(Platón, 1998; Protágoras, 328c)

EPÍLOGO
LA ESCUELA CÍVICA

A lo largo de los tres últimos capítulos se han expuesto los resultados de una investigación cualitativa que se proponía indagar en los modos particulares a los que recurre la escuela — y en particular la escuela española— para desarrollar una serie de competencias cívicas o ciudadanas en el alumnado. El estudio cualitativo de la realidad, desde la proximidad que genera el trabajo de campo, permite mejor que ningún otro enfoque de investigación fundamentar teorías sobre la realidad objeto de estudio. A él vienen a sumarse las aportaciones realizadas desde la teoría política y social en la primera y segunda parte de la tesis doctoral.

Una vez presentadas las conclusiones derivadas de nuestros objetivos de investigación y los interrogantes que enunciábamos en la introducción, nos proponemos ahora ofrecer un primer esbozo de teoría integral de la educación cívica escolar que pueda servir de guía a estudios posteriores sobre la materia, tanto propios como ajenos. Con el concepto integral nos referimos, por un lado, al intento de aunar los diversos fines políticos y educativos que legítimamente cabe arrogar a este tipo de educación; y, por otro, a la integración de las distintas formas de las que se vale la escuela para el desarrollo de la competencia cívica o ciudadana en el alumnado. No estamos aludiendo, por lo tanto, a ninguna concepción metafísica de la educación cívica escolar, sino más bien a una concepción política de la misma.

Esto responde a un triple objetivo: en primer lugar, el de que dicha teoría pueda servir como modelo de evaluación del desempeño en materia de educación cívica escolar. En segundo lugar, el de promover la formación de docentes y equipos directivos sobre la materia, algo del todo necesario habida cuenta de la escasa atención que recibe por los legisladores españoles. Y, en tercer lugar, toda vez que se desarrollen a modo de indicadores los elementos que componen dicha teoría, se podría favorecer la emergencia de estudios comparados sobre la materia a diferentes niveles (local, regional o nacional). La noción de teoría empleada sería similar, por tanto, a la empleada en la tesis, es decir, eminentemente empírica y dirigida a su comprobación en la realidad.

Con todo, proponemos pensar la escuela como un tipo ideal de sociedad civil¹³¹ caracterizado por (i) una idea o identidad de escuela, que se concreta en un proyecto de centro del que se

¹³¹ Para la construcción del tipo ideal, además de los resultados del estudio llevado a cabo, nos hemos inspirado en la teoría de la sociedad civil de Pérez Díaz (1997:19). Para este autor, una sociedad civil concebida idealmente se caracteriza por (A) un conjunto de instituciones: (1) un gobierno (estado o autoridad pública) limitado y responsable, que opera bajo el imperio de la ley (*rule of law*); (2) una economía de mercado (lo que implica un régimen de propiedad privada); (3) un tejido asociativo plural (o un abanico de asociaciones voluntarias de toda

ha de poder deducir el tipo de ciudadano que se busca educar; (ii) un modelo de gobierno democrático, en el que participan diversos agentes y que favorece la implicación del alumnado, las familias y el personal del centro; (iii), un sistema de justicia escolar, caracterizado principalmente por los principios y normas que orientan la convivencia, así como por una administración de la justicia independiente; (iv) un tejido asociativo plural y activo, con diversos tipos de relación hacia el interior y hacia el exterior de la escuela que redunden en la mejora de la competencia ciudadana del alumnado; y (v) un sistema curricular de educación cívica eficaz y cambiante conforme al contexto de referencia y a las características de los profesores a cargo.

De la integración y el funcionamiento adecuado de todos estos aspectos se derivaría el tipo ideal perfecto de escuela cívica, siendo lo demás desviaciones (más o menos pronunciadas) de dicho ideal, desde una perspectiva sociológica. A continuación ofrecemos un primer desarrollo teórico de los elementos enunciados.

I) *Proyecto de centro en materia de ciudadanía*

Una escuela con un hondo planteamiento de la educación cívica de sus alumnos —o, dicho de otro modo, una escuela que se proponga alcanzar el ideal de escuela cívica— debe delimitar con nitidez sus objetivos en relación con el tipo de virtudes cívicas que conforman su proyecto educativo. En la primera parte de la tesis hemos desarrollado y testado dos tipos ideales de educación cívica, divididos a su vez en cuatro direcciones marcadas por la clase de ciudadano que se pretende hacer emerger tras el paso por la escuela. A lo largo de nuestra investigación cualitativa hemos hallado expresiones concretas que, en el ámbito de la escuela, podrían circunscribirse a cada una de estas cuatro direcciones.

- **Educación de ciudadanos responsables:** De acuerdo con este ideal de ciudadanía, la educación cívica debe preparar a los individuos en la responsabilidad, ha de servir para descubrir los fines legítimos que se propongan y ha de dotarles de las herramientas necesarias para la consecución de tales fines. Esta concepción de la

índole); y (4) una esfera pública (o de libre debate público). También necesita (B) un soporte comunitario concreto determinado (quizás una nación) que a su vez opera en un contexto (internacional) más amplio. Finalmente, (C) forma parte del tipo ideal de sociedad civil la consideración de las disposiciones (hábitos o virtudes) y los sentimientos morales propios de sus miembros.

educación implica una idea de justicia basada en la propiedad individual de los éxitos y fracasos de las acciones. Las expresiones concretas de este ideal son educar ciudadanos consecuentes, capaces de asumir las consecuencias de sus decisiones; educar ciudadanos capaces en el terreno personal, profesional y político; y educar ciudadanos respetuosos con las normas básicas de convivencia en sociedad.

- **Educación de ciudadanos autónomos:** Persigue fomentar en los individuos el desarrollo de la razón para hacerlos capaces de participar políticamente y de asumir los papeles que les corresponden como miembros de la sociedad civil y de una determinada comunidad regida por determinadas condiciones institucionales y procedimentales. Esta dirección se ha concretado en cuatro formas educativas: educar ciudadanos activos o participativos; educar ciudadanos dialogantes o deliberativos; educar ciudadanos cosmopolitas capaces de trascender el contexto local; y educar ciudadanos críticos, es decir, con pensamiento propio sobre los asuntos comunes.
- **Educación de ciudadanos comunitarios:** Su propósito sería el de ofrecer un marco en el que los ciudadanos puedan reconocerse, construir su identidad y compartir un marco de significados. Este ideal de educación cívica se concreta en la educación de ciudadanos serviciales con la comunidad; educar ciudadanos agradecidos con el lugar de pertenencia; y educar ciudadanos que expresen valores concretos de la comunidad (virtudes nacionales, religiosas, etc).
- **Educación de ciudadanos emancipados:** Tendría como objetivo proveer de herramientas a los sujetos para que puedan percibir, evaluar y, en su caso, emanciparse de las diferentes formas en que el poder condiciona las decisiones o los actos. Según esta concepción de la educación, se trataría de formar ciudadanos capaces de liberarse y de empezar a pensar y a actuar por sí mismos. Este ideal ha encontrado formulaciones concretas que hemos formulado en positivo: educar ciudadanos favorables a la diversidad sexual frente a estereotipos; educar ciudadanos feministas frente a la cultura machista; y educar ciudadanos solidarios frente a la cultura neoliberal.

Por supuesto, dentro del ámbito de la libertad de enseñanza las escuelas podrán escoger priorizar unos valores sobre otros. En el caso de las escuelas públicas, por su parte, el proyecto de centro escogido democráticamente deberá reflejar su orientación cívica y establecer un plan de comunicación de los objetivos de educación cívica que se proponga. No obstante, con independencia del pluralismo externo (las distintas visiones sobre la

educación de la ciudadanía entre escuelas), el tipo ideal de escuela como sociedad civil debería aspirar a formar a su alumnado en las distintas visiones de la ciudadanía existentes, favoreciendo un mayor pluralismo interno en lo que respecta a las nociones de justicia y virtud cívica.

II) Gobierno democrático de la escuela

Los equipos directivos deben articular una serie de mecanismos que faciliten la participación de la comunidad educativa en el gobierno de la escuela, más allá de las funciones que tiene atribuidas por ley. Aquellos orientados por un estilo de liderazgo democrático, propio de las escuelas cívicas, han de fomentar la participación a distintos niveles.

- **Participación de los estudiantes:** La participación de los estudiantes no sólo constituye una manera de involucrar a los alumnos en el gobierno; su fin primordial es más bien el de prepararlos para que puedan cumplir con los requerimientos sociales de las sociedades democráticas.
 - o Participación estudiantil convencional: hemos llamado mecanismos de participación convencional a las formas de participación estipuladas legalmente para el caso de los centros públicos y concertados.
 - *El Consejo Escolar* debe ser una herramienta de control de los equipos directivos en términos de transparencia, pero también un lugar donde poder proponer transformaciones educativas a medio y largo plazo.
 - *Los delegados de clase*, aparte de las funciones que tienen atribuidas, deben ser canalizadores de las demandas del aula; y sus responsabilidades, lejos de limitarse al ámbito académico, han de ampliarse al terreno de la convivencia
 - *La junta de delegados* debe servir como herramienta de expresión de las demandas del curso a los equipos directivos. En este sentido, facilitar un mayor grado de diferenciación funcional (entre cursos y aulas) podría favorecer en el alumnado una autonomía y una responsabilidad mayores. Los acuerdos alcanzados en esas juntas deberían formar parte del ordenamiento del curso.

- Participación estudiantil no convencional: además de los mecanismos señalados anteriormente, los equipos directivos deben favorecer otras formas de implicación que hemos llamado no convencionales.
 - *Proyectos de ciudadanía*: los centros educativos deben fomentar la creación y elaboración de proyectos de ciudadanía que alcancen al mayor número de alumnos dentro de la escuela. La participación de los alumnos en este tipo de actividades debería servir para promover una cultura cívica de centro que genere un mayor sentido de pertenencia.
 - *El aprendizaje-servicio* es una herramienta muy eficaz para promover la implicación del alumnado en los asuntos de la comunidad. La escuela, por tanto, debe incorporar como parte de su cultura el contribuir de la forma que estime conveniente a la comunidad de la que forma parte, lo que a su vez favorecerá una mayor identidad cívica en el centro.
 - *Las actividades de protesta y conmemoración*, si bien deben salvaguardar la protección del menor, pueden servir como un mecanismo de difusión de competencias cívicas, siempre y cuando se favorezca la implicación activa del alumnado, y no su instrumentalización política.
 - *El derecho de huelga* de los estudiantes se encuentra limitado en la actualidad. En caso de fomentarse dentro de la escuela, la condición de no trabajadores de los alumnos exigiría, además del consentimiento de los padres o tutores legales, una justificación razonada de su participación; de lo contrario su ejercicio solo serviría para desvirtuar todavía más esta figura.

- **Participación de las familias y del personal del centro en el gobierno de la escuela:** La implicación de las familias en la toma de decisiones sobre aspectos que afectan a la orientación educativa constituye un elemento inherente a las escuelas cívicas; y, si bien no ha sido objeto de estudio de esta tesis doctoral, deberá en cualquier caso incorporarse al modelo teórico de escuela como sociedad civil, constituyendo por tanto un ámbito de investigación de la fase posdoctoral.

- **Institucionalización de procesos participativos:** Junto a los elementos descritos anteriormente, se pueden crear e implantar otras figuras que contribuyan a una mayor implicación activa de la comunidad educativa: buzón de sugerencias, audiencias con el director, foros deliberativos, consultas vinculantes o no vinculantes, etc.

III) *Sistema de justicia escolar*

El plan de convivencia debe elaborarse con un conocimiento previo del entorno, de la escuela y de la tipología del alumnado y de las familias. A partir de ahí, dicho plan debe ser capaz de ofrecer a los alumnos un contexto donde puedan experimentar los requerimientos de la ciudadanía que se les exigirán en un futuro. Al mismo tiempo, ha de garantizar la protección del menor en aquellos aspectos en los que dicha experimentación deba ser limitada. Se trataría, por tanto, de tratar de conciliar en la medida de lo posible la necesaria experimentación de las condiciones de vida sociales con la protección del menor.

- **Régimen de convivencia:** Las escuelas cívicas deben estar orientadas a la consecución de determinados ideales de justicia de donde emanen una serie de normas y principios que regulen las relaciones entre quienes forman parte de la comunidad educativa.
 - *Legislación sobre convivencia:* los centros educativos, más allá de lo dispuesto por ley, han de ser capaces de generar su propio ordenamiento en materia de convivencia. En él debe participar activamente toda la comunidad educativa y, en particular, el alumnado.
 - *Legislación sobre diversidad* (cultural, étnica, religiosa, sexual): una escuela cívica buscará favorecer el desarrollo integral de los alumnos con independencia de su arraigo, procedencia, credo u orientación. Sería, pues, recomendable que los equipos directivos pusieran en marcha políticas destinadas a la protección de la diversidad, el diálogo intercultural, etc.
 - *Legislación tecnológica:* los efectos de la incorporación de las nuevas tecnologías a los centros educativos se han demostrado ambivalentes. En ese sentido, los

centros deben establecer su propia política tecnológica con relación al uso de dispositivos en el centro y en las aulas, y las medidas que conllevará su incumplimiento.

- **Administración de la justicia:**

- *Mecanismos de resolución de conflictos:* en mayor o menor grado, las escuelas van adoptando cada vez más fórmulas de mediación escolar como herramienta para la resolución de conflictos. Cada escuela, en el libre ejercicio de sus potestades, debe procurar un sistema de reparación en caso de incumplimiento de la normativa vigente¹³².
- *Independencia judicial:* el régimen sancionador ha de basarse en el principio de independencia judicial, de forma que la aplicación de la norma no dé lugar a ejercicios arbitrarios de poder. Por otro lado, sería recomendable y novedoso que existiese una figura, independiente de los responsables de gobierno, a la que poder elevar recurso en caso de discrepancias generadas por la aplicación de la normativa.

Si bien algunos de estos elementos han sido documentados en diversas fases de la investigación cualitativa, quedan pendientes de recibir una mayor atención y de someterse a un proceso de sistematización y operacionalización.

IV) Tejido asociativo plural y activo

El favorecimiento de una cultura cívica específica pasa por la puesta en marcha de una serie de mecanismos internos y externos al centro, que han de ser la expresión material de dicha cultura y redundar en un mayor compromiso cívico del alumnado.

¹³² En una de las escuelas estudiadas se ha implementado un sistema de justicia distributiva: agresor y víctima participan en una mediación orientada a buscar un mecanismo pactado con el que reparar el daño causado.

- **Mecanismos internos de promoción de la competencia cívica o ciudadana:** La escuela debe promover instituciones que favorezcan la implicación activa del alumnado.
 - El *Equipo de convivencia* puede ser el organismo encargado de dar cumplimiento, seguimiento y monitorización a los planes de convivencia establecidos. Idealmente, se podría proponer que la administración de la justicia (aplicación del régimen sancionador y mecanismos de resolución de conflictos) dependiera de esta institución, de modo que los equipos directivos pudieran ser relegados de dichas funciones y dedicarse a las tareas de gobierno.
 - Los *alumnos mediadores* son, como su propio nombre indica, los encargados de mediar entre conflictos surgidos en el ámbito de la convivencia.
 - *Alumnos tutores:* dentro de esta categoría se pueden instrumentalizar diversas funciones relacionadas con la integración, la ayuda mutua en términos académicos u otras funciones dependientes del contexto.
 - *Orientación personal, profesional y cívica:* los orientadores desempeñan funciones estrechamente relacionadas con el ámbito de la ciudadanía y deben asegurarse de disponer de un plan establecido en términos de orientación personal y profesional, así como favorecer la participación del alumnado en los proyectos de ciudadanía que se propongan llevar a cabo.
 - Compromiso cívico del *Plan de Acción Tutorial (PAT):* la tutoría institucional, además de servir para dar voz a los estudiantes en los aspectos que les conciernen, debe reforzar algunos aprendizajes que repercuten en el desarrollo de competencias cívicas.
 - *El ejemplo de los profesores:* los profesores, y en particular el profesorado estable, han de ser los primeros implicados en los proyectos de ciudadanía, así como reflejar el tipo de cultura cívica que se quiere favorecer en el centro.
 - Implicación de los *antiguos alumnos:* los antiguos alumnos pueden servir como elemento inspirador sobre las expectativas personales, académicas, profesionales y cívicas del alumnado. Los testimonios de éxito deberían formar parte de la cultura escolar del centro, mientras que el contacto estrecho con exalumnos sobresalientes generaría una mayor cultura de escuela.

- Implicación de *las AMPAS*: la labor solidaria de las AMPAS desempeña en muchos centros un papel fundamental. Su eficacia sería mayor si se integrara en proyectos de ciudadanía que alcancen al mayor número posible de familias y favorezcan la implicación activa de equipos directivos, profesorado y alumnado.
- **Mecanismos externos de promoción de la competencia cívica o ciudadana:** Se debe favorecer el enriquecimiento de la escuela mediante la colaboración con las diversas asociaciones e instituciones que conforman el entorno de proximidad.
- *Las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado* desempeñan una importante labor de prevención en materia de convivencia.
 - *La Administración local y regional* suelen desarrollar programas que buscan favorecer el desarrollo de competencias cívicas.
 - *Los servicios sociales* centran su atención en alumnos que tienen problemas de índole personal, familiar o social, promoviendo su óptima integración en los centros educativos.
 - *Las asociaciones y partidos políticos*: a día de hoy la escuela apenas establece contactos con asociaciones y partidos políticos. Habida cuenta del papel fundamental que estos últimos desempeñan en las democracias liberales, convendría combatir un prejuicio como este y fomentar una mayor vinculación con los centros educativos.
 - *Entidades sociales*: existen numerosas entidades que, bien en el ámbito de la Responsabilidad Social Corporativa, bien dentro de sus fines sociales en el ámbito fundacional, buscan favorecer el desarrollo de actitudes y conocimientos relacionados con la ciudadanía. La presencia de estas instituciones en el ámbito de la escuela puede contribuir enormemente a la formación del alumnado y reforzar un tipo y otro de cultura cívica escolar.
 - *Empresas y asociaciones de carácter económico*: la futura integración del alumnado en el mercado laboral se debe integrar también en el desarrollo cívico del alumnado. De ahí la necesidad de promover la interacción entre empresas locales y escuelas.
 - *Las instituciones religiosas* pueden desempeñar un papel muy importante en términos de compromiso cívico, solidaridad y apoyo a las actividades

extraescolares. Favorecer la apertura a tales instituciones se ha demostrado un mecanismo eficaz en términos de convivencia, tal y como queda reflejado a lo largo de la investigación.

v) *La educación cívica formal*

Mientras que en algunos países las asignaturas relacionadas con la educación cívica cuentan con una carga lectiva muy escasa, en otros la materia ni siquiera es evaluada. De ahí la necesidad de que las escuelas con un planteamiento riguroso de la formación del alumnado en ciudadanía potencien el prestigio de la asignatura en la comunidad educativa y promuevan actividades que la conviertan en un instrumento eficaz.

- *Formación del profesorado*: sea cual sea la formación académica previa de quien imparta la asignatura, ofrecer una buena formación curricular a los estudiantes exige una formación específica del docente al que le sea asignada.
- *Innovación educativa en la materia*: los profesores a cargo deberían estar capacitados para experimentar con las diversas técnicas pedagógicas que cuentan con una eficacia probada en la promoción de competencias cívicas.
- Los *resultados de aprendizaje* deben ser medidos en coherencia con el proyecto de centro en materia de ciudadanía. Disponer de evaluaciones sistemáticas de estos resultados incorporando como variables los elementos descritos a lo largo de estas páginas podría favorecer un aporte de datos más exactos acerca de la influencia de la escuela en el desarrollo de competencias cívicas o ciudadanas.

Una vez enunciados los elementos constitutivos de esta teoría de la educación cívica escolar, procedería establecer sus correspondientes indicadores para facilitar los estudios sistemáticos sobre la materia en coherencia con el triple objetivo que anunciábamos al comienzo. Tal sería, como apuntábamos, el principal objetivo de investigación-acción de la etapa posdoctoral.

En este punto, nuestra investigación cualitativa nos permitiría adelantar la conjetura siguiente: si se dispusiera de indicadores sobre cada uno de los elementos anteriormente citados, en muchas escuelas españolas podríamos hallar una cierta proximidad con el tipo

ideal, especialmente en el ámbito de la convivencia y el clima escolar —los dos aspectos que se han visto más reforzados en la política española durante los últimos años—. No obstante, es probable que cualquier escuela con un planteamiento riguroso de la educación cívica de los alumnos se viera obligada a incidir en otros muchos de los aspectos que hemos tratado a lo largo de estas páginas, ya que buena parte de ellos exceden a las funciones habitualmente asignadas tanto al personal de los centros educativos como al propio alumnado.

En ese sentido, alcanzar el tipo ideal de escuela como sociedad civil exige, en primer lugar, un fuerte compromiso ético de toda la comunidad educativa; y, en segundo lugar, un esfuerzo colectivo que vaya dirigido a conformar una cultura cívica escolar capaz de dotar de una u otra impronta moral a la escuela en función de las legítimas aspiraciones cívicas que albergue cada proyecto educativo.

ANEXOS

PRIMERA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD AL DIRECTOR

Objetivos: entender sus puntos de vista sobre la educación para la ciudadanía, incluyendo la contribución al respecto del centro escolar en su conjunto, así como sus expectativas acerca del proyecto ACT.

[Características del profesor como sexo, edad, nivel de estudios, orientación de los estudios, experiencia laboral, etc., ya están cubiertas en el cuestionario cuantitativo. Debemos tener cuidado de introducir un código para emparejar el cuestionario cualitativo y la entrevista en profundidad.]

Guía de entrevista

Gracias por su participación en el proyecto y por aceptar tomar parte en la entrevista. Como sabe, entraremos en contacto de nuevo con usted después de las sesiones de formación, y una vez más al final del proyecto. La finalidad de estas entrevistas, la entrevista con el director de su centro y los grupos de discusión con los estudiantes es elaborar un informe con orientación cualitativa que nos permita entender los resultados del estudio cuantitativo, que se aplica a un mayor número de centros. Nos interesan especialmente los procesos a escala de aula y de centro a través de los cuales los estudiantes adquieren sus disposiciones relativas a la ciudadanía activa.

En esta entrevista nos interesan sus puntos de vista acerca de cómo contribuye su centro a la educación en ciudadanía activa de sus estudiantes y acerca de cómo usted, personalmente, enfoca estos temas. Es decir, qué significa para usted la educación para la ciudadanía, cómo lleva a cabo sus clases en esa materia, y cuáles son sus aportaciones al respecto.

Por supuesto, los resultados de las entrevistas son totalmente confidenciales y no se podrá identificar a su centro ni a usted mismo/a en el informe.

Características del director

Vamos a comenzar tomando recogiendo algunas características personales.

Sexo: DON'T ASK

Edad: _____

Formación: _____

¿Cuántos años de experiencia tienes?

a) Como director _____

- b) Como profesor de esta escuela _____
- c) Como profesor en total _____

¿Impartes alguna asignatura este año? ¿Cual(es)? _____

¿Has impartido alguna asignatura relativa o concerniente a la ciudadanía? _____

Puntos de vista generales acerca de la educación para la ciudadanía

2. A continuación, ¿tiene algún comentario acerca de cómo se trata la educación para la ciudadanía en los planes de estudios actuales?

3. ¿Qué papel debería desempeñar cada centro escolar en el aprendizaje de la ciudadanía? ¿Y el sistema educativo en conjunto? En todo caso, ¿serían esos aprendizajes una función importante de cada centro o del sistema educativo?

4. Desde su punto de vista, ¿qué significa educación para la ciudadanía? ¿Qué deberían aprender los estudiantes? ¿Qué efectos debería producir?

El centro escolar y los estudiantes: clima escolar

5. ¿Podría describirnos su centro escolar? Nos interesan cosas como una breve historia, la composición social del alumnado, características del barrio/localidad, clima escolar, etc.

6. ¿Cómo son las relaciones entre los profesores y entre los profesores y el equipo directivo?

7. ¿Presentan las características del alumnado algún desafío particular en términos de la educación para la ciudadanía?

9. ¿Tiene el centro algún problema en particular que afecte a la enseñanza o al aprendizaje de los estudiantes?

10. Pensando en cuestiones de disciplina y comportamiento de los estudiantes, ¿hay algún problema de relieve al respecto? ¿Cuáles son los problemas de disciplina o comportamiento más frecuentes? ¿Cómo los maneja el centro escolar?

11. ¿Comparten un perfil común los estudiantes que presentan problemas de disciplina?

12. ¿Hay algún tipo de problemas relacionados con cuestiones religiosas en el centro?

13. ¿Y en relación con el racismo?

14. ¿Crees que las redes sociales (Facebook, Instagram) tienen algún efecto individual o colectivo que afecte a las relaciones entre los estudiantes?

El centro escolar y los estudiantes: participación cívica

15. ¿Podría darnos su visión general acerca del alumnado en lo tocante a sus valores y conducta ciudadanos?
16. ¿Dirías que el alumnado está interesado en asuntos políticos?
17. Aproximadamente, ¿Cuántos alumnos participan en las elecciones del Consejo Escolar? ¿Qué relación tienen los representantes estudiantiles con el resto de estudiantes del centro?
18. Más allá del consejo escolar, ¿Hay alguna otra forma de participación de los estudiantes en el aula o en la escuela?
19. ¿Crees que estas formas de participación tienen algún efecto en la competencia cívica de los estudiantes?
20. ¿Hay alguna relación entre el centro e instituciones u organizaciones externas (ayuntamiento, asociaciones voluntarias, empresas...) que pueda ser relevante en la educación para la ciudadanía?

Enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía

21. Más allá de las clases sobre las materias específicas, ¿cree que el centro escolar contribuye de otros modos a que los estudiantes se formen en ciudadanía?
22. En su centro, ¿quiénes son los que desempeñan el papel más relevante en lo que toca a la educación para la ciudadanía? ¿Cómo lo desempeñan? ¿Y cuál es su papel [del profesor que entrevistamos]? ¿Se trata solo enseñar la asignatura correspondiente o de algo más?
23. ¿Hay algún tipo de consenso entre los profesores y entre ellos y el equipo directivo acerca de la educación para la ciudadanía? ¿Hay algún tipo de coordinación al respecto?
24. ¿Hay algún tipo de proyectos a escala de centro relacionados con la educación para la ciudadanía?
25. Cree que la preparación de los profesores de su centro para la enseñanza de la ciudadanía es adecuada?
26. ¿Cree que la enseñanza sobre ciudadanía en su centro es verdaderamente efectiva?
27. ¿Qué papel cree que desempeñan los siguientes actores en que los estudiantes desarrollen los valores, actitudes y comportamiento ciudadanos apropiados? ¿El grupo de iguales, la familia, las redes sociales *online*, los medios de comunicación de masas?

Background en ciudadanía de los profesores y expectativas acerca del proyecto

Nos gustaría acabar la entrevista con un par de preguntas más.

28. ¿Pertenece a alguna asociación voluntaria? ¿Podría decirnos cuál o cuáles?
¿Desempeña un papel activo en dicha asociación / en alguna de esas asociaciones?

29. ¿Tiene algún otro tipo de implicación en términos de ciudadanía activa?

30. ¿Cómo se vio implicado en el proyecto ACT? ¿Cómo ve el equipo directivo este proyecto?

31. Por último, ¿qué expectativas tiene acerca del curso de formación y de su participación en el proyecto ACT?

PRIMERA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD AL PROFESOR

Objetivos: entender sus puntos de vista sobre la educación para la ciudadanía, incluyendo la contribución al respecto del centro escolar en su conjunto, así como sus expectativas acerca del proyecto ACT.

[Características del profesor como sexo, edad, nivel de estudios, orientación de los estudios, experiencia laboral, etc., ya están cubiertas en el cuestionario cuantitativo. Debemos tener cuidado de introducir un código para emparejar el cuestionario cualitativo y la entrevista en profundidad.]

Guía de entrevista

Gracias por su participación en el proyecto y por aceptar tomar parte en la entrevista. Como sabe, entraremos en contacto de nuevo con usted después de las sesiones de formación, y una vez más al final del proyecto. La finalidad de estas entrevistas, la entrevista con el director de su centro y los grupos de discusión con los estudiantes es elaborar un informe con orientación cualitativa que nos permita entender los resultados del estudio cuantitativo, que se aplica a un mayor número de centros. Nos interesan especialmente los procesos a escala de aula y de centro a través de los cuales los estudiantes adquieren sus disposiciones relativas a la ciudadanía activa.

En esta entrevista nos interesan sus puntos de vista acerca de cómo contribuye su centro a la educación en ciudadanía activa de sus estudiantes y acerca de cómo usted, personalmente, enfoca estos temas. Es decir, qué significa para usted la educación para la ciudadanía, cómo lleva a cabo sus clases en esa materia, y cuáles son sus aportaciones al respecto.

Por supuesto, los resultados de las entrevistas son totalmente confidenciales y no se podrá identificar a su centro ni a usted mismo/a en el informe.

Características del profesor

1. Ya hemos recogido algunas de las características personales y profesionales que pueden ser relevantes para el estudio, pero quizá usted querría añadir algo que hayamos pasado por alto.

Puntos de vista generales acerca de la educación para la ciudadanía

2. A continuación, ¿tiene algún comentario acerca de cómo se trata la educación para la ciudadanía en los planes de estudios actuales?

3. ¿Qué papel debería desempeñar cada centro escolar en el aprendizaje de la ciudadanía? ¿Y el sistema educativo en conjunto? En todo caso, ¿serían esos aprendizajes una función importante de cada centro o del sistema educativo?

4. Desde su punto de vista, ¿qué significa educación para la ciudadanía? ¿Qué deberían aprender los estudiantes? ¿Qué efectos debería producir?

El centro escolar y los estudiantes: clima escolar

5. ¿Podría describirnos su centro escolar? Nos interesan cosas como una breve historia, la composición social del alumnado, características del barrio/localidad, clima escolar, etc.

6. ¿Cómo son las relaciones entre los profesores y entre los profesores y el equipo directivo?

7. ¿Presentan las características del alumnado algún desafío particular en términos de la educación para la ciudadanía?

9. ¿Tiene el centro algún problema en particular que afecte a la enseñanza o al aprendizaje de los estudiantes?

10. Pensando en cuestiones de disciplina y comportamiento de los estudiantes, ¿hay algún problema de relieve al respecto? ¿Cuáles son los problemas de disciplina o comportamiento más frecuentes? ¿Cómo los maneja el centro escolar?

11. ¿Comparten un perfil común los estudiantes que presentan problemas de disciplina?

12. ¿Hay algún tipo de problemas relacionados con cuestiones religiosas en el centro?

13. ¿Y en relación con el racismo?

14. ¿Crees que las redes sociales (Facebook, Instagram) tienen algún efecto individual o colectivo que afecte a las relaciones entre los estudiantes?

El centro escolar y los estudiantes: participación cívica

15. ¿Podría darnos su visión general acerca del alumnado en lo tocante a sus valores y conducta ciudadanos?

16. ¿Dirías que el alumnado está interesado en asuntos políticos?

17. Aproximadamente, ¿Cuántos alumnos participan en las elecciones del Consejo Escolar? ¿Qué relación tienen los representantes estudiantiles con el resto de estudiantes del centro?

18. Más allá del consejo escolar, ¿Hay alguna otra forma de participación de los estudiantes en el aula o en la escuela?

19. ¿Crees que estas formas de participación tienen algún efecto en la competencia cívica de los estudiantes?

20. ¿Hay alguna relación entre el centro e instituciones u organizaciones externas (ayuntamiento, asociaciones voluntarias, empresas...) que pueda ser relevante en la educación para la ciudadanía?

Enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía

21. ¿Cómo calificaría su preparación para enseñar asignaturas o temas relacionados con la ciudadanía? [No se trata, solo, de la formación que ha recibido, sino de si se siente preparado para enseñarlas o no]

22. ¿Qué técnicas pedagógicas le parecen más apropiadas para la adquisición de valores y conductas ciudadanas? ¿Clases magistrales, debates, servicio activo (a la comunidad), aprendizaje del ejemplo que dan los adultos, incentivos, competiciones...? ¿Podría explicarnos por qué?

23. Más allá de las clases sobre las materias específicas, ¿cree que el centro escolar contribuye de otros modos a que los estudiantes se formen en ciudadanía?

24. En su centro, ¿quiénes son los que desempeñan el papel más relevante en lo que toca a la educación para la ciudadanía? ¿Cómo lo desempeñan? ¿Y cuál es su papel [del profesor que entrevistamos]? ¿Se trata solo enseñar la asignatura correspondiente o de algo más?

25. ¿Hay algún tipo de consenso entre los profesores y entre ellos y el equipo directivo acerca de la educación para la ciudadanía? ¿Hay algún tipo de coordinación al respecto?

26. ¿Hay algún tipo de proyectos a escala de centro relacionados con la educación para la ciudadanía? [Ojo: pueden haberlos mencionado antes, en cuyo caso no tiene sentido la pregunta.]

27. ¿Cree que la enseñanza sobre ciudadanía en su centro es verdaderamente efectiva?

28. ¿Qué papel cree que desempeñan los siguientes actores en que los estudiantes desarrollen los valores, actitudes y comportamiento ciudadanos apropiados? ¿El grupo de iguales, la familia, las redes sociales *online*, los medios de comunicación de masas?

Background en ciudadanía de los profesores y expectativas acerca del proyecto

29. ¿Pertenece a alguna asociación voluntaria? ¿Podría decirnos cuál o cuáles?
¿Desempeña un papel activo en dicha asociación / en alguna de esas asociaciones?

30. ¿Tiene algún otro tipo de implicación en términos de ciudadanía activa?

31. ¿Cómo se vio implicado en el proyecto ACT? ¿Cómo ve el equipo directivo este proyecto?

32. Por último, ¿qué expectativas tiene acerca del curso de formación y de su participación en el proyecto ACT?

EL CÓDIGO DEONTOLÓGICO DE LOS PROFESORES DE VALORES ÉTICOS

En la formación del profesorado en el marco del proyecto ACT, se invitó a los profesores a reflexionar sobre cuál ha de ser el papel del profesor que enseña cuestiones relativas a la ciudadanía en relación a sus propias ideas políticas. A continuación, se muestra un extracto de las notas de campo tomadas durante dicha observación.

- Dinámica “rol del docente”. Hay un texto con diferentes estilos docentes. La formadora les explica que deben leer los diferentes roles. A continuación, les conmina a sacar un papel de un sobre en el que se indican características personales de un personaje ficticio, y les pide que reflexionen sobre como casan esas características personales y los estilos de liderazgo. Trabajan en grupos de 3 y 4 personas.*
- o *El primer grupo comentan la situación de José Antonio, representante sindical, muy activo. Los profesores no estiman que esa circunstancia sea relevante para el desempeño de su actividad docente.*
 - *Una profesora comenta que le parece poco adecuado que los materiales de la formación no estén adaptados a un lenguaje inclusivo de género. Una representante del ministerio comenta que se trata de una traducción, que han tenido poco tiempo, pero que el Ministerio de Educación está especialmente comprometido con la adaptación del lenguaje.*
 - o *El segundo personaje ficticio es Eloisa, activista y militante en un partido nacionalista.*
 - *Un profesor señala que puede sesgar su opinión, y contaminar la de los alumnos.*
 - *Otro profesor señala que en estas circunstancias siempre hay que apelar al código deontológico de desempeño de cualquier actividad profesional. Es decir, que hay que tratar de ser neutral.*
 - o *El siguiente personaje es Toni, un profesor homosexual que no lo ha hecho público en el centro escolar.*
 - *Los profesores no ven mayor problema para su desempeño docente.*
 - *Con carácter general al contenido de la actividad y de los roles que se están viendo, un profesor comenta que no le gustaría que a su hijo un profesor extremista le fuera diciendo sus valoraciones de la realidad, y que por eso cree que el mejor rol docente es el de la neutralidad. A ese comentario, contesta una profesora que no se puede permanecer neutral frente a cuestiones como el racismo o el machismo.*
 - o *El siguiente personaje es Fátima, refugiada política.*
 - *Un profesor señala que todo profesor en cierta medida es dual. En ese sentido, dice que la profesora “no actúa necesariamente como refugiada, sino como profesora”.*
 - o *El siguiente personaje es Alfonso, militar.*
 - *Comentan que en un principio pensaban que sería un profesor más severo y recurrente con la disciplina pero que, sin embargo, han*

considerado que quizá han caído en un prejuicio y que quizá no tenga relevancia para su desempeño profesional.

- o El último personaje es el de Tatiana, quien ha sido educada en varios países y tiene mucho dinero.*
 - A los profesores no les parezca que tenga relevancia para su desempeño profesional.*

OBSERVACIÓN DE UNA CLASE EN LA QUE SE ANALIZAN ESTEREOTIPOS RELACIONADOS CON LA DISCRIMINACIÓN EN LAS RELACIONES DE PAREJA ADOLESCENTES

El fragmento de clase que se reproduce a continuación se circunscribe a una de las clases observadas en el marco del proyecto ACT. No obstante, la programación de la clase en el marco del proyecto se vio alterada, dado que el profesor no recordaba que ese día venía una persona que forma parte de una asociación a mantener una charla con los alumnos sobre discriminación. En ese sentido, este fragmento puede considerarse como propio de una actividad llevada a cabo en la asignatura de valores éticos. Previamente al fragmento que se reproduce, habían estado hablando de la definición de discriminación y tratando de poner ejemplos concretos.

- *La profesora dice: todas las relaciones sociales (también de pareja) desarrollan una especie de contrato, a veces explícito o a veces implícito. Pregunta a los alumnos si están de acuerdo o si lo entienden.*
 - *Les pregunta si, por ejemplo, cuando una amiga se echa novio y pasa más tiempo con su novio que conmigo, ¿me puedo enfadar?*
 - *Una alumna cuenta un ejemplo: que tenía una amiga que conoció un chico y que empezó a hacer caso al chico y dejó al grupo de amigas. Sus amigas le decían que fuera más con ellas, y que cuando volvió al tiempo no fue lo mismo. La chica acaba confesando que era ella. Dice que le cuesta volver porque le da vergüenza reconocer su error.*
 - *La profesora le aconseja: no tenemos un manual de instrucciones de cómo llevar estas cosas. Le dice que, si ha hecho el análisis de lo que ha pasado, se ha puesto un post-it mental de lo que no haría para las próximas, y eso es lo que importa.*
 - *La profesora dice que lo que nos han vendido es la media naranja o los mitos del amor romántico; supuestamente te conviertes en la otra persona. Dice que si desde pequeño te dicen que cuando encuentres novio o novia vas a ser feliz, que va a ser tu media naranja, etc. Ella dice que al final hay otras opciones de pareja. Les pregunta que opinan, pero sigue hablando. Dice que se ha dado cuenta de que la gente joven está repitiendo los patrones. Dice que los seres humanos repetimos las historias. Dice que en las redes sociales se están repitiendo los patrones. Dice que con los likes o dislikes se están controlando las formas de vestir, que con los dos azules de wasap. Las “fotos espejo”, “foto culo”, etc. Pregunta si saben que a través de estas redes sociales están repitiendo los mismos estereotipos de género.*
- *El profesor pregunta que si ven que eso pasa*
 - *Nadie contesta*
- *El profesor dice que, aterrizando todo lo que han visto, habría que pensar en situaciones de discriminación, los tópicos de amor romántico, y patrones de conducta en redes sociales. El profesor dice que están muy calladitos hoy. Les pregunta, de nuevo, si están de acuerdo:*
 - *Un alumno dice que lo de Instagram le parece normal. Dice que no lo entiende, ¿por qué se habla de patrones de conducta?*

- *El profesor dice que hablamos para discutir, que lo que se escribe o se dice no es definitivo. Busca generar un clima propicio para que los alumnos participen más.*
 - *La profesora cuenta que se especializó en violencia de género en wasap e Instagram. Ella vio que las fotos eran muy parecidas y que hombres y mujeres se ajustaban a estereotipos. Todos buscan ajustarse a los patrones de belleza imperantes. Ella dice que las diferencias de género se veían, sobre todo, en los comentarios.*
 - *Los alumnos hacen bromas sobre el tema.*
 - *Ella dice que los comentarios a los chicos y las chicas son diferentes y que a las chicas les mandan emoticonos diferentes.*
 - *Un alumno dice que no ve discriminación.*
 - *Dice que los chicos lo hacen para chulearse (“palabras de adolescentes”) mientras que las chicas lo hacen por provocar (dice que son ejemplos que se ha encontrado).*
- *El profesor pregunta: ¿no se cumple con el patrón de lo que se espera de la mujer y del hombre? ¿No se está cumpliendo con una etiqueta?*
 - *Un alumno intenta hablar. Al interrumpirle, se enfada y dice “que os calléis tontos”. A continuación, dice que, si se intenta salir de eso, recibes críticas. Y que eso también se ve en relaciones de pareja.*

BIBLIOGRAFÍA

Notas a la edición bibliográfica:

- Se ha optado por una organización temática de las referencias, correspondiente a cada una de las partes de la tesis. Con ello se espera facilitar la búsqueda de referencias y una mayor proximidad temática de las mismas con los objetivos de investigación de cada parte.
- Se ha citado siguiendo el formato APA. Se ha excluido el DOI de las publicaciones con objeto de abreviar el listado.
- Las referencias, tanto en el texto de la tesis como en el listado recopilatorio de referencias que se presenta, se han traducido al español, siempre que se ha podido.

REFERENCIAS INTRODUCCIÓN

- Antón Mellón, J. y Torrens, X. (2016). *Ideologías y movimientos políticos contemporáneos*. Madrid: Tecnos.
- Barabas, J. (2004). How Deliberation Affects Policy Opinions. *The American Political Science Review*, 98(4), 687-701.
- Barber, B. (1984): *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*. Berkeley: Berkeley University Press.
- Barber, B. (1992). *An Aristocracy of Everyone. The Politics of Education and the future of the America*. Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. En J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Nueva York: Greenwood., 241-258.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- Bozec, G (2016). *Education à la citoyenneté à l'école, Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*. Disponible en: http://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2016/09/Rapport_education_citoyennete.pdf
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso.
- Ciudadanos (2019). *programa electoral elecciones generales 2019*. Recuperado en: https://www.ciudadanos-cs.org/var/public/sections/page-programa-electoral-elecciones-2019-generales-28a/programa-electoral-lectura-facil.pdf?_v=3
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017*. Eurydice Report. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- Carpini, M. X. D., Cook, F. L., & Jacobs, L. R. (2004). Public deliberation, discursive participation, and citizen engagement: A review of the empirical literature. *Annu. Rev. Polit. Sci.*, 7, 315-344.
- Dahl, R. (1992). The Problem of Civic Competence. *Journal of Democracy*, 3(4), 45-59.

- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Elfrink, T. R., Goldberg, J. M., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., y Clarke, A. M. (2017). Positive educative programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study. *Health Education*.
- Finkel, S. (1985). Reciprocal Effects of Participation and Political Efficacy: A Panel Analysis. *American Journal of Political Science*, 29(4), 891-913.
- Fournier, F., van der Kolk, H., Carty, R. K., Blais, A., y Rose, J. (2011). *When citizens decide. Lessons from citizen assemblies on electoral reform*. Oxford: Oxford University Press.
- García Guitián, E (2008). Educación y competencias cívicas. En Águila, R., Escámez Navas, S., y Tudela Aranda, J. (eds). *Democracia, tolerancia y educación cívica*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Gastil, J., & Dillard, J. P. (1999). Increasing political sophistication through public deliberation. *Political communication*, 16(1), 3-23.
- Gastil, J., Deess, E. P., Weiser, P., y Meade, J. (2008). Jury service and electoral participation: A test of the participation hypothesis. *The Journal of Politics*, 70(2), 351-367.
- Hoskins, B., Villalba, C., y Saisana, M. (2012). *The 2011 Civic Competence Composite Indicator (CCCI-2) measuring young people's civic competence across Europe based on the IEA international citizenship and civic education study*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- Kahne, J. E., y Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on pupils' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738-766.
- Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: An international review. *The School Field*, 10 (3/4), pp. 5-32.
- Kerr, D., Ireland, E., Lopes, J., Craig, R., y Cleaver, E. (2004). Citizenship education longitudinal study: Second annual report: First longitudinal study. *National Foundation for Educational Research*, 1-154.
- Kymlicka, W., y Norman, W. (1994). Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory. *Ethics*, 104(2), 352-381.
- Leighley, J. (1991). Participation as a Stimulus of Political Conceptualization. *The Journal of Politics*, 53(1), 198-211.
- López-Meseguer, R. (2021). ¿Es el aprendizaje por proyectos una metodología eficaz para el desarrollo de competencias cívicas o ciudadanas? Blog Análisis. Disponible en: <http://www.sociedadeducacion.org/blog/es-el-aprendizaje-por->

[proyectos-una-metodologia-eficaz-para-el-desarrollo-de-competencias-ciudadanas/](#)

- Mutz, D. C. (2006). *Hearing the other side: Deliberative versus participatory democracy*. Cambridge University Press.
- Naval, C., (2000) *Educación de ciudadanos: la polémica liberal-comunitarista en educación*. Navarra: Eunsa.
- Olster, A., y Starkey, H (2006). Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 21 (4), 433-466.
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PP (2019). *Programa electoral 2019*. Recuperado en: <https://www.pp.es/sites/default/files/documentos/programa-electoral-elecciones-generales-2019.pdf>
- PSOE (2019). *Programa electoral PSOE. Elecciones generales 2019*. Recuperado en: <https://www.psoe.es/media-content/2019/04/PSOE-programa-electoral-elecciones-generales-28-de-abril-de-2019.pdf>
- Podemos (2019). *Programa de podemos para un nuevo país*. Recuperado en: https://podemos.info/wp-content/uploads/2019/04/Programa_Podemos_28A_Constitucion.pdf
- Quintelier, E., y Hooghe, M. (2013). The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education*, 39(5), 567-589.
- Radcliff, B., y Wingenbach, E. (2000). Preference aggregation, functional pathologies, and democracy: A social choice defense of participatory democracy. *The journal of politics*, 62(4), 977-998.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., y Losito, B (2010). *ICCS 2009 International Report. Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., y Friedman, T (2019). *ICCS 2016 International Report. Becoming citizens in a changing world*. Amsterdam: IEA.
- Smith, G. (2009). *Democratic innovations. Designing institutions for citizen participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, K. (1970), Philosophy of Education and Educational Practice. *Journal of Philosophy of Education*, 4: 45-60.

VOX (2019). *100 medidas para la España viva*. Recuperado en:
https://www.voxespana.es/biblioteca/espana/2018m/gal_c2d72e181103013447.pdf

Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen?: Educating our children for the common good*. Teachers College Press.

Witschge, J., van de Werfhorst, H. G., y Dijkstra, A. B. (2014). Does track placement affect civic engagement. En *conference 'Youth, Politics and Society'*, Leuven, September (pp. 9-10).

Warren, M. (2001). *Democracy and association*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

REFERENCIAS DEL MARCO METODOLÓGICO Y EPISTEMOLÓGICO

- Abellán, J. (2010). Estudio preliminar. En M. Weber, *Por qué no se deben hacer juicios de valor en la sociología y en la economía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Abellán, J. (2014). Estudio preliminar. En M. Weber, *Conceptos sociológicos fundamentales* (pp. 11-71). Madrid: Alianza Editorial.
- Bárcena, F. (1998). Educación y filosofía política. En R. Gil Colomer, *Filosofía de la educación hoy*. Madrid: Dykinson
- Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Colombia: El Manual Moderno.
- Blalock, H. (1982). *Conceptualization and measurement in the social sciences*. California: Sage Publications.
- Blalock, H. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley & Sons.
- Blumer, H (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Berkeley: University of California.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., y Passeron, J. C (2002). *El Oficio De Sociólogo: Presupuestos Epistemológicos*. Siglo XXI Editores.
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso
- Collier, D, y Mahon, J.E. (1993). Conceptual “Stretching” Revisited: Adapting Categories in Comparative Analysis. *The American Political Science Review*, 87(4), 845-855.
- Collier, D., Daniel Hidalgo, F., y Olivia Maciuceanu, A. (2006). Essentially contested concepts: Debates and applications. *Journal of political ideologies*, 11(3), 211-246.
- Collier, D., y Gerring, J. (2009). Introduction. En Collier, D., y Gerring, J. (eds) *Concepts and method in social science: The tradition of Giovanni Sartori*. New York: Routledge.
- Consejo de la Unión Europea [Council of the European Union] (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Bruselas: Boletín Oficial de la Unión Europea, 4.06.2018.

- D'Andrade R.G (1987). Modal Responses and Cultural Expertise. *American Behavioral Scientist* 31(2):194-202.
- Denzin, N. K. (1989). *The research ACT* (3ª edición). Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.
- Durkheim, E. (1994). *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Altaya.
- Fereday, Jennifer, and Eimear Muir-Cochrane. 2008. Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods* 5(1): 80–92.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freeden, M. (1996). *Ideologies and Political Theory: A Conceptual Approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Freeden, M. (2003). *Ideology: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Freeden, M. (2008). Thinking politically and thinking about politics: language, interpretation and ideology. En D. Leopold y M. Stears (eds.). *Political Theory: Methods and Approaches* (pp. 196-215). Oxford: Oxford University Press.
- Fundación Europea Sociedad y Educación (2021). *Proyectos de ciudadanía activa para mejorar las competencias social y cívica. Resumen ejecutivo*. Madrid: Publicaciones de la Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Gallie, W. (1956). Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 121-146.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.
- Goertz, G. (2006). *Social science concepts: A user's guide*. New Jersey: Princeton University Press.
- Goertz, G. (2020). *Social science concepts and measurement: New and completely revised edition*. New Jersey: Princeton University Press.
- Griffiths, T., Gore, J., y Ladwig, J. (2006). Teachers' fundamental beliefs, commitment to reform and the quality of pedagogy. *Conferencia anual de la Asociación australiana de investigación en educación*. Universidad Adelaide.
- Gubrium, J. F. y Holstein, J. A. (Eds.) (2002). *Handbook of Interview Research*, Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Imbens, G. W. y Rubin, D. B. (2015). *Causal Inference for Statistics, Social, and Biomedical Sciences: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2001). *Hegemonía y estrategia socialista*. Tres Cantos: Siglo XXI.

- López Meseguer, R., y Valdés Fernández, M. T. (2020). La Evaluación Comprensiva de Programas Educativos: ¿Un Nuevo Paradigma Teórico? *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 13(2), 85-105.
- López-Meseguer, R. (2021). ¿Es el aprendizaje por proyectos una metodología eficaz para el desarrollo de competencias ciudadanas? *Blog Análisis de la Fundación Europea Sociedad y Educación*. Disponible en: <http://www.sociedadyeducacion.org/blog/es-el-aprendizaje-por-proyectos-una-metodologia-eficaz-para-el-desarrollo-de-competencias-ciudadanas/>
- López-Meseguer, R. y Martínez Rivas, R. (2019). Ideales de justicia en los discursos sobre la educación cívica: una aproximación desde la teoría política. *Ciencia política en la nueva política*, Salamanca 10-12 de julio 2019: XIV Congreso Español de Ciencia Política y de la Administración.
- Martínez Rivas, R., y Lanzas Zotes, I. (2020). Formas de estudiar en teoría política: Concepto, significante y argumento en los discursos políticos. *Revista De Estudios Políticos*, 188, 41-69.
- Mena, L., Fernández Enguita, M., y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: Procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 119-145.
- Murillo, F. J., Hidalgo, N. y Flores, S. (2016). Incidencia del contexto socio-económico en las concepciones docentes sobre evaluación. *Profesorado: Revista De Curriculum Y Formación Del Profesorado*, 20(3), 251-281.
- Nussbaum, M. (1992). Human functioning and social justice: in defense of Aristotelian essentialism. *Political Theory* 20:202-46.
- Palonen, K. (2000). Two Concepts of Politics, Two Histories of a Concept? *ECRP Joint Sessions of Workshops*, Copenhagen, 15-21.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea [European Parliament and the Council of the European Union] (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning. Bruselas: Boletín Oficial de la Unión Europea. 30.12.2006
- Pérez Díaz, V. (1980). *Introducción a la sociología: Concepto y método de la ciencia social en su historia*. Alianza Editorial.
- Pratt, D.D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- Psillos, S. (2009). An Explorer Upon Untrodden Ground: Peirce on Abduction. En D. Gabbay (Ed.), *The Handbook of the History of Logic* (pp. 10–117). Elsevier.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482.
- Romero, J., y Estellés, M. (2015). Educación para la ciudadanía y curriculum: sus regímenes de verdad en perspectiva histórica. En *Novi Cives: Cittadini dalla infanzia in poi*. Bolonia: Patron Editore.

- Rosa, H (2019). *Resonancia: una sociología de la relación con el mundo*. Buenos Aires. Katz.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones* (pp. 27-43 y 185-200). Madrid: McGraw-Hill.
- Sartori, G. (1970). Concept Misformation in Comparative Politics. *The American Political Science Review*, 64(4), 1033-1053.
- Sartori, G. (1984). Guidelines for concepts analysis. En Sartori, G. (ed). *Social science concepts: A systematic analysis*. California: Sage Publications.
- Sen, A. (1985). Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. y Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Thompson, A.G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D.A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp.127-146). Nueva York: Macmillan.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186. pp. 23-36.
- Van Dijk, T., (2009). *Discurso y poder: Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Wasburn, P., y Adkins Covert, T. (2017). *Making Citizens: Political Socialization Research and Beyond*. Palgrave Macmillan
- Weber, M. (2009). *La "objetividad" del conocimiento en la ciencia social y en la política social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Weber, M. (2010). *Por qué no se deben hacer juicios de valor en la sociología y en la economía*. Madrid: Alianza Editorial
- Weber, M. (2014). *Conceptos sociológicos fundamentales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Wiesner, C., Haapala, T. y Palonen, K. (2017). *Debates, Rhetoric and Political Action. Practices of Textual Interpretation and Analysis*. London: Palgrave MacMillan.

REFERENCIAS PRIMERA PARTE: TEORÍA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

- Abellán, J. (2011). *Democracia: Conceptos políticos fundamentales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Adorno, T., (1998) *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata.
- Arendt, H. (1993). La crisis de la educación. *Cuaderno gris (7)*, 38-53.
- Arias Ortega, D. M. (2012). Educación, medio ambiente y sustentabilidad. *CPU-e: Revista De Investigación Educativa*, (10), 160-170.
- Aristóteles (2001). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza.
- Aristóteles (1999). *Política*. Madrid: Alianza.
- Almond, G. A (2003). La historia intelectual del concepto de cultura cívica. En Del Águila, R., y Vallespín, F. (ed), *La democracia en sus textos*. Madrid: Alianza.
- Almond, G., y Verba, S. (1989). *The civic culture. Political attitudes and democracy in five nations*. Newbury Park, CA: Sage.
- Antón Mellón, J. y Torrens, X. (2016). *Ideologías y movimientos políticos contemporáneos*. Madrid: Tecnos.
- Arendt, H. (1993). *La crisis de la educación*. Cuaderno Gris, (7), 38-53.
- Ballester, L. y Colom, A.J. (2017). Walter Benjamin. Marxismo y Pedagogía. En Carreras, J. (ed). *El legado educativo de los filósofos contemporáneos*. Valencia: Nau Llibres.
- Barber, B. (1992). *An Aristocracy of Everyone. The Politics of Education and the future of the America*. Oxford: Oxford University Press.
- Bárcena, F. (1998). Educación y filosofía política. En R. Gil Colomer, *Filosofía de la educación hoy*. Madrid: Dykinson.
- Barrio Maestre, J.M. (2004). *Elementos de Antropología pedagógica*. Madrid: Rialp.
- Barrio Maestre, J. M. (2016). *Homo Adulescens: Elementos para una teoría antropológica de la educación*. Buenos Aires: Pilar.
- Beiner, R. (1995). Why Citizenship. En Beiner, B. (ed.), *Theorizing Citizenship*, SUNY Press. pp. 29-52.

- Bellamy, R. (2015). Citizenship, Historical Development of. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2015, Vol.3, p.643-649.*
- Benjamin, W. (1989). Una pedagogía comunista. En W. Benjamin, *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes* (pp. 109-112). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Berlin, I. (2001). Dos conceptos de libertad. Madrid: Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. In J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York. Greenwood., 241-258.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso.
- Butler, J. (2006). Deshacer el género. Barcelona: Editorial Paidós.
- Butler, J. (2019). The backlash against «gender ideology» must stop. *NewStatesman*, 21, january, Recuperado en: <https://www.newstatesman.com/2019/01/judith-butler-backlashagainst-gender-ideology-must-stop>.
- Capitán Díaz, A. (1991). *Historia de la Educación en España, Vol. I*. Madrid. Dykinson.
- Castaño, J. F. L. (2000). La educación en el planteamiento de Thomas Hobbes y algunas de sus implicaciones desde la perspectiva de la teoría crítica. *Revista Educación y Pedagogía*, (26-27), 179-187.
- Colomer, J. M. (2002). Ilustración y liberalismo en Gran Bretaña: J. Locke, D. Hume, los economistas clásicos, los utilitaristas. En Vallespín, F. (ed). *Historia de la teoría política, 3*. Madrid: Alianza editorial.
- Comisión Europea (2015). *Informal meeting of European Union Education Ministers, Paris, Tuesday 17 March 2015. Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenshipeducation-declaration_en.pdf
- Cortina, A. (1994). *Ética de la sociedad civil*. Alauda-Anaya. Madrid.
- Cortina, A. (2000). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dahl, R. (1992). The Problem of Civic Competence. *Journal of Democracy*, 3(4), 45-59.
- Dalton, R. J. (2013). *The Apartisan American: dealignment and changing electoral politics*. Thousand Oaks, California: CQ Press.

- Del Águila, R. (2012). Los fascismos. En Vallespín, F. (ed), *Historia de la teoría política*, vol, 5. Madrid. Alianza.
- Delli Carpini, M. X. y S. Keeter. (1996). *What Americans Know About Politics and Why It Matters*. New Haven and London: Yale University Press.
- Del Rey, A., y Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas: Revista De Ciencias Sociales Y Humanas*, (15), 233-246.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Eckstein, H. (1988). A Culturalist Theory of Political Change. *The American Political Science Review*, 82(3), 789-804.
- Finley, M. (1983) *Politics in the Ancient World*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Foucault, M. (2016). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.
- Freedon, M. (2008). Thinking politically and thinking about politics: language, interpretation and ideology. En D. Leopold, y M. Stears (Eds.), *Political Theory: Methods and Approaches* (pp. 196-215). Oxford: Oxford University Press.
- Friedman, D. (2015). *La maquinaria de la libertad. Guía para un capitalismo radical*. Titivillus.
- García-Albacete, G. (2014). *Young people's political participation in Western Europe: Continuity or Generational Change?* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- García Gual, C. (1981). *Epicuro*. Alianza Editorial. Madrid.
- García Guitián, E (2008). Educación y competencias cívicas. En Águila, R., Escámez Navas, S., y Tudela Aranda, J. (eds). *Democracia, tolerancia y educación cívica*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- García Guitián, E. (2009). Liberalismo y republicanism: El uso político de los conceptos de libertad. *Revista Internacional De Pensamiento Político*, (4), 29-45.
- Gil Colomer, R. (1991a). Lucio Antonio Séneca. En Altarejos Masota, F. (Coord) *Filosofía de la educación hoy*. Madrid: Dykinson.
- Gil Colomer, R (1991b). San Agustín. En Altarejos Masota, F. (Coord) *Filosofía de la educación hoy*. Madrid: Dykinson.
- Gilligan, G. (1982). *In a different voice psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.

- Habermas, J. (2004). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (2006). *El occidente escindido*. Madrid: Trotta.
- Hayek, F. (2006). *Los fundamentos de la libertad*. Madrid: Unión Editorial.
- Henri Bouché Peris (1991). Santo Tomás de Aquino. En Altarejos Masota, F. (Coord) *Filosofía de la educación hoy*. Madrid: Dykinson.
- Hobbes, T. ([1651] 2018) *Leviatán*. Fernández-Mellido (ed). Madrid: Cambridge University Press.
- Horkheimer, M., y Adorno, T. (2001). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.
- Hoskins, B., Villalba, C., y Saisana, M. (2012). *The 2011 Civic Competence Composite Indicator (CCCI-2) measuring young people's civic competence across Europe based on the IEA international citizenship and civic education study*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones.
- Ibañez-Martín, J. A. (1991). Marco Tulio Cicerón. En Altarejos Masota, F. (Coord) *Filosofía de la educación hoy*. Madrid: Dykinson.
- Inglehart, R. (1988). Cultura política y democracia estable. *Revista Española De Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 1(42), 45-65. *The American Political Science Review*, Vol. 65, No. 4. (Dec., 1971), pp. 991-1017.
- Jauregui, G. (1994). *La democracia en la encrucijada*. Anagrama. Barcelona.
- Kant, E. (2009). ¿Qué es la Ilustración? *Foro de Educación, número 11*, 249-254.
- Kerr, D. (2002). An International Review of Citizenship in the Curriculum: The IEA National Case. En G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta, y J. Schwille (eds), *New Paradigms and Recurring Paradoxes*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. Chicago: University of Chicago.
- Kymlicka, W., y Norman, W. (1994). Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory. *Ethics*, 104(2), 352-381.
- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the vernacular, nationalism, multiculturalism and citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Leenders, H., y Veugelers, W. (2006) Different perspectives on values and citizenship education. *Curriculum and Teaching*, 21, pp. 5-20.
- Le Goff, J. (2011). *¿Nació Europa en la Edad Media?* Barcelona. Crítica.
- López-Meseguer, R. y Martínez Rivas, R. (2019). Ideales de justicia en los discursos sobre la educación cívica: una aproximación desde la teoría política. *Ciencia política en la nueva política*, Salamanca 10-12 de julio 2019: XIV Congreso Español de Ciencia Política y de la Administración.

- Lorente, J. (2017). *La ideología política de los jóvenes en Europa: cambios generacionales y pautas de voto (1981-2010)*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Lorente, M. (2002). Reflexiones sobre la revolución. En Vallespín, F. (ed). *Historia de la teoría política, 3*. Madrid: Alianza editorial.
- MacIntyre, A., (1991). La idea de una comunidad ilustrada. *Diálogo Filosófico*, 21.
- MacIntyre. (2004). *Tras la virtud*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.
- Naval, C., (2000) *Educación ciudadanos: la polémica liberal-comunitarista en educación*. Eunsa. Navarra.
- Naval, C; Bernal, A. y Fuentes, J. L. (2017). Educación del carácter y de las virtudes. En *Diccionario Interdisciplinar Austral*, editado por Claudia E. Vanney, Ignacio Silva y Juan F. Franck. URL=
http://dia.austral.edu.ar/Educación_del_carácter_y_de_las_virtudes
- Niemi, R.G. y Junn. J. (1998). *Civic Education. What Makes Students Learn*. New Haven y Londres: Yale University Press,
- Norris, P. (2011). *Democratic deficit. Critical citizens revisited*. New York: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós
- Oakeshott, M. (1982). La educación: el compromiso y su frustración. En Dearden, R., Hirst, P., y Peters, R. (ed) *Educación y desarrollo de la razón formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.
- Pérez Díaz, V. (1997). *La esfera pública y la sociedad civil*. Madrid: Taurus.
- Pérez Rueda, A., Nogueroles Jové, M., y Méndez Núñez, A. (2017). Editorial: Una Educación Feminista Para Transformar El Mundo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2017, 6(2), 5-10.
- Pettit, P. (1997) *Republicanism: A Theory of Freedom and Government* Oxford: Clarendon Press.
- Pykett, J., Sward, M., y Schaefer, A. (2010). Framing the good citizen. *The British Journal of Politics and International Relations*, 12(4), 523-538.
- Pieper, J. (1998). *El ocio y la vida intelectual*. Madrid: Rialp.
- Platón (1998). *Protágoras*. Madrid: Alianza editorial.
- Platón (2003). *La República*. Madrid. Alianza Editorial
- Plácido, D. (1988). La condena de Protágoras en la historia de Atenas. *Gerión*, 6, 21.

- Pocock, J. (1995) *The Ideal of Citizenship Since Classical Times*. En Beiner, B. (ed.), *Theorizing Citizenship*, SUNY Press.
- Pocock, J. (1972). *Languages and Their Implications: The Transformation of the Study of Political Thought*. *Politics, Language and Time*. Londres, Methuen.
- Putnam, R. (1993). *Making democracy work civic tradition in modern Italy*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Rosanvallon, P., (2003) *Por una historia conceptual de lo político*. Discurso inaugural en el Collège de France. Fondo de cultura económica.
- Rousseau, J. J. ([1762] 2012) *Del contrato social*. Madrid: Alianza Editorial
- Rousseau, J. J. ([1762] 2011). *Emilio o De la Educación*. Madrid: Alianza Editorial
- San Agustín (1947). *Obras de San Agustín III*. BAC. Madrid.
- Santo Tomás de Aquino (2007). *Suma contra los gentiles*. BAC. Madrid.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., y Losito, B (2010). *ICCS 2009 International Report. Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., y Friedman, T (2019). *ICCS 2016 International Report. Becoming citizens in a changing world*. Amsterdam: IEA.
- Skinner, Q. (1969). *Meaning and Understanding in the History of Ideas*. *History and Theory*, 8(1), 3-53.
- Smith, A. D. (2004). *Nacionalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Stoker, G. (2006). *Why politics matters. Making democracy work*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Subirats, M. (2007). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, C. (2011). *Por qué necesitamos una redefinición radical de secularismo*. En Mendieta, E., y VanAntwerpen (eds) *El poder de la religión en la esfera pública*. Madrid: Trotta.
- Toqueville, A. ([1835] 2005). *La democracia en América*, 1. Madrid: Alianza Editorial.

- Vallespín, F. (2002). Historia, progreso y emancipación. En F. Vallespín (ed). *Historia de la teoría política, 4. Madrid: Alianza editorial.*
- Vallespín, F. (2011), Política y teoría política. En *crítica contemporánea. Revista de Teoría Política* N°1. Noviembre
- Vallespín, F. (2012). Rechazo y desconfianza en el proyecto ilustrado. En F. Vallespín (ed). *Historia de la teoría política, 5. Madrid: Alianza editorial.*
- Voegelin, E. (1968). *Nueva ciencia de la política.* Madrid: Rialp.
- Walzer, M. (1989). *Citizenship.* En T. Ball, J. Farr y R. L. Hanson, *Political Innovation and Conceptual Change* (211-219). Cambridge University Press.
- Walzer, M. (1995). *Toward a global civil society.* Oxford: Berhghn Books.
- Warren, M. (2001). *Democracy and association.* New Yersey: Princeton University Press.
- Westheimer, J., y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal* 41(2), 237-269.
- Zamitiz Gamboa, H. (2014). Para entender la originalidad del pensamiento de Nicolás Maquiavelo en la conmemoración del V Centenario de El Príncipe. *Estudios Políticos (México)*, (32), 11-36.

REFERENCIAS SEGUNDA PARTE: SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

- Algan, Y., Cahuc, P., y Shleifer, A. (2013). Teaching Practices and Social Capital. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(3), 189-210.
- Almond, G., y Verba, S. (1989). *The civic culture. Political attitudes and democracy in five nations*. Newbury Park, CA: Sage.
- Almond, G. A (2003). La historia intelectual del concepto de cultura cívica. En Del Águila, R., y Vallespín, F. (ed), *La democracia en sus textos*. Madrid: Alianza.
- Audigier, F. (2000), *Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Strasbourg, Council of Europe, DGIV/EDU/CIT (2000) 23.
- Barber, B. (1992). *An Aristocracy of Everyone. The Politics of Education and the future of the America*. Oxford: Oxford University Press.
- Barber, B. (1984): *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*. Berkeley: Berkeley University Press.
- Bárcena, F. (1996). La formación de la competencia cívica: bases teóricas y conceptuales. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25.
- Bárcena, F. (1998). Educación y filosofía política. En R. Gil Colomer, *Filosofía de la educación hoy*. Madrid: Dykinson.
- Blancafort Alias, S. (2012). *Competencia cívica y actitudes hacia el Estado del Bienestar: La opinión pública de los ciudadanos españoles*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma De Barcelona. Departament De Sociologia.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. In J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York. Greenwood., 241-258.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J-C., Passeron, J-C. (2002). *El Oficio De Sociólogo: Presupuestos Epistemológicos*. Madrid: Siglo XXI editores
- Bowyer, B., y Kahne, J. (2020). The digital dimensions of civic education: Assessing the effects of learning opportunities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101162.

- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso.
- Campbell, D. E. (2006). What Is Education's Impact on Civic and Social Engagement? En Richard Desjardins y Tom Schuller (eds.). *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement Proceedings of the Copenhagen Symposium*. Paris: CERI, OECD.
- Campbell, D. E. (2019). What social scientists have learned about civic education: A review of the literature. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 32-47.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, Suplemento: S95-S120.
- Collier, D., Daniel Hidalgo, F., y Olivia Maciuceanu, A. (2006). Essentially contested concepts: Debates and applications. *Journal of political ideologies*, 11(3), 211-246.
- Collier, D., y Gerring, J. (2009). *Concepts and method in social science: The tradition of Giovanni Sartori*. New York: Routledge.
- Comisión Europea [European Commission] (1998). *Education and Active Citizenship in the European Union*. Luxemburgo: Boletín oficial de la Unión Europea.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017*. Eurydice Report. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- Consejo de la Unión Europea [Council of the European Union] (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Bruselas: Boletín Oficial de la Unión Europea, 4.06.2018.
- Crick, B. (2003). The English Citizenship Order 1999: Context, Content and Presuppositions. En Lockyer, A., Crick, B., y Annette, J. (Eds.), *Education for democratic citizenship* (pp 15-29). Aldershot: Ashgate.
- Dahl, R. (1992). The Problem of Civic Competence. *Journal of Democracy*, 3(4), 45-59.
- Delli Carpini, M. X., y Keeter, S. (1996). *What Americans Know About Politics and Why It Matters*. New Haven: Yale University Press.
- Del Rey, A., y Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas: Revista De Ciencias Sociales Y Humanas*, (15), 233-246.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Donati, P. (2006). *Repensar la sociedad*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Durkheim, E. (1994). *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Altaya.

- Eckstein, H. (1988). A Culturalist Theory of Political Change. *The American Political Science Review*, 82(3), 789-804.
- Font, J., Montero, J. R., y Torcal, M. (2006). Ciudadanos, asociaciones y activistas. *Ciudadanos, Asociaciones y Participación en España*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Fundación Europea Sociedad y Educación (2021). *Proyectos de ciudadanía activa para mejorar las competencias social y cívica. Resumen ejecutivo*. Madrid: Publicaciones de la Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Gallie, W. (1956). Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 121-146.
- García Guitián, E. (2009). Liberalismo y republicanismo: El uso político de los conceptos de libertad. *Revista Internacional De Pensamiento Político*, (4), 29-45.
- García Guitián, E. (2016). Representación y gobernabilidad: una reflexión sobre el papel de los ciudadanos organizados en las democracias. En Molins, J., Muñoz Márquez, L., y Medina Iborra, I. (eds). *Los grupos de interés en España la influencia de los "lobbies" en la política española*. Madrid: Tecnos.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Nueva York: Bergin & Garvey.
- Habermas, J. (1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Cambridge: MIT Press.
- Hooghe, M. (2008). Voluntary associations and socialization. En Castiglione, Van Deth y Wolleb (eds). *Oxford Handbook of Social Capital*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D., y Barber, C. (2008) *Measuring Civic Competence in Europe: A composite Indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in School*. CRELL research paper, EUR 23210, Ispra: European Commission.
- Hoskins, B., y Mascherini, M. (2009). Measuring Active Citizenship through the Development of a Composite Indicator. *Social Indicators Research*, 90(3), 459-488.
- Hoskins, B. (2011) Research paper on “Exploring the relationship between the IEA International Citizenship and Civic Education Study (ICCS) 2009 and the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) test 2009.
- Hoskins, B., Barber, C., Van Nijlen, D., y Villalba, E. (2011). Comparing Civic Competence among European Youth: Composite and Domain-Specific Indicators Using IEA Civic Education study data. *Comparative Education Review* Vol. 55 ,1.

- Hoskins, B., Villalba, C., y Saisana, M. (2012). *The 2011 Civic Competence Composite Indicator (CCCI-2) measuring young people's civic competence across Europe based on the IEA international citizenship and civic education study*. Luxemburgo: oficina de publicaciones.
- Horton, J (2008). *Tolerancia y multiculturalismo*. En (eds) Del Águina, R., Escámez, S., & Tudela, J. Democracia, Tolerancia y Educación cívica. Madrid: Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.
- Hyman, H. (1975). *The Enduring Effects of Education*. Chicago. Chicago University Press.
- Inglehart, R. (1971). The Silent Revolution in Europe: Intergenerational Change in Post-Industrial Societies.
- Inglehart, R. (1988). Cultura política y democracia estable. *Revista Española De Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 1(42), 45-65. *The American Political Science Review*, Vol. 65, No. 4. (Dec., 1971), pp. 991-1017.
- Janmaat, J. (2008). The civic attitudes of ethnic minority youth and the impact of citizenship education. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(1), 27-54.
- Kahne, J. E., y Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on pupils' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738-766.
- Kerr, D (2002). An International Review of Citizenship in the Curriculum: The IEA National Case Studies and the INCA Archive. En G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta J. (eds.). *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship*. Schulle. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Knowles, R. T. (2018). Teaching who you are: Connecting teachers' civic education ideology to instructional strategies. *Theory & Research in Social Education*, 46(1), 68-109.
- Knowles, R. T., Torney-Purta, J., y Barber, C. (2018). Enhancing citizenship learning with international comparative research: Analyses of IEA civic education datasets. *Citizenship Teaching & Learning*, 13(1), 7.
- Komalasari, K., & Saripudin, D. (2018). The Influence of Living Values Education-Based Civic Education Textbook on Students' Character Formation. *International Journal of Instruction*, 11(1), 395-410.
- Leenders, H. y Veugelers, W. (2006) Different perspectives on values and citizenship education, *Curriculum and Teaching*, 21, pp. 5–20.
- LeCompte, K., Blevins, B., y Riggers-Piehl, T. (2020). Developing civic competence through action civics: A longitudinal look at the data. *The Journal of Social Studies Research*, 44(1), 127-137.
- López Meseguer, R., y Valdés Fernández, M. T. (2020). La Evaluación Comprensiva de Programas Educativos: ¿Un Nuevo Paradigma Teórico? *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 13(2), 85-105.

- López-Meseguer, R. (2021). ¿Es el aprendizaje por proyectos una metodología eficaz para el desarrollo de competencias ciudadanas? *Blog Análisis de la Fundación Europea Sociedad y Educación*. Disponible en: <http://www.sociedadyeeducacion.org/blog/es-el-aprendizaje-por-proyectos-una-metodologia-eficaz-para-el-desarrollo-de-competencias-ciudadanas/>
- Luhmann, N. (2014). *Sociología Política*. Madrid: Trotta.
- Naval, C., (2000) *Educación ciudadana: la polémica liberal-comunitarista en educación*. Eunsa. Navarra.
- Oakeshott, M. (1982). La educación: el compromiso y su frustración. En R. Dearden, P. Hirst, y R. Peters (eds.), *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea [European Parliament and the Council of the European Union] (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning. Bruselas: Boletín Oficial de la Unión Europea. 30.12.2006
- Pérez-Díaz, V. (2011). Civil society: a multi-layered concept. *Sociopedia.isa* (disponible en <http://asp-research.com/pdf/CivilSocietyREV.pdf>).
- Pérez-Díaz, V., y Rodríguez, J. C. (2011). Capital social e innovación en Europa y en España. Madrid: Fundación Cotec.
- Pérez Rueda, A., Nogueroles Jové, M., y Méndez Núñez, A. (2017). Editorial: Una Educación Feminista Para Transformar El Mundo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2017, 6(2), 5-10. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.001>
- Puig Gutiérrez, M., y Morales Lozano J. A., (2015). La formación de ciudadanos: Conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI*, 18(1), 258-282.
- Putman, R. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton university press.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Quintelier, E., y Hooghe, M. (2013). The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education*, 39(5), 567-589.
- Romero, J., y Estellés, M. (2015). Educación para la ciudadanía y curriculum: sus regímenes de verdad en perspectiva histórica. En *Novi Cives: Cittadini dalla infanzia in poi*. Bolonia: Patron Editore.
- Rosenblum, N.L (1998). *Membership and Morals: The Personal Uses of Pluralism in America*. Princeton: Princeton University Press.

- Sandel, M. (1996). *Democracy and Its Discontents: America in Search of a Public Philosophy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sartori, G. (1970). Concept Misformation in Comparative Politics. *The American Political Science Review*, 64(4), 1033-1053.
- Subirats, M. (2007). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., y Losito, B (2010). *ICCS 2009 International Report. Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., y Friedman, T (2019). *ICCS 2016 International Report. Becoming citizens in a changing world*. Amsterdam: IEA.
- Smith, G. (2009). *Democratic innovations. Designing institutions for citizen participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C (1996). *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Toqueville, A. ([1835] 2005). *La democracia en América*, 1. Madrid: Alianza Editorial.
- Van Oorschot, W., y Finsveen, E. (2010). Does the welfare state reduce inequalities in people's social capital? *International Journal of Sociology and Social Policy*, 30(3/4), 192-193.
- Veldhuis, R. (1997). *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship, Core Competencies, Variables, and International Activities*. Strasbourg: Council of Europe. ERIC ED 430 867.
- Walzer, M (1998). On Involuntary Association. En Gutmann, A. (ed), *Freedom of Association* (64–74). Princeton: Princeton University Press, 1998
- Warren, M. (2001). *Democracy and association*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Wasburn, P., y Adkins Covert, T. (2017). *Making Citizens: Political Socialization Research and Beyond*. Palgrave Macmillan.
- Weber, M. (2014). *Conceptos sociológicos fundamentales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Weerd, de M., Gemmeke, M., Richter, J., y van Rij, C. (2005). *Indicators for Monitoring Active Citizenship and Citizenship Education*. Final Report. Amsterdam: Regioplan/Comisión Europea.
- Weiler, K. (1988). *Women Teaching for Change*, Nueva York: Bergin & Garvey.
- Westheimer, J, y Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

- Westheimer, J. (2019). Civic education and the rise of populist nationalism. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 4-16.
- Witschge, J., y Dijkstra, A. B. (2014). Does track placement affect civic engagement? *Conference paper presented at Youth, Politics, and Society*. Leuven, Bélgica.
- Woolcock, M. (1998). Social capital and economic development: toward atheoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society*, 27, 2: 151-208.
- Young, I. M (1989). "Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship." *Ethics* 99, 250-74.

REFERENCIAS TERCERA PARTE: LA EDUCACIÓN CÍVICA EN LA ESCUELA. EL CASO DE ESPAÑA

- Algan, Y., Cahuc, P., y Shleifer, A. (2013). Teaching Practices and Social Capital. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(3), 189-210.
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 20, 21-34.
- Bisquerra, R. (2008). *La educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urrés (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con Discapacidad* (pp. 211- 217). Salamanca: Amarú.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J-C., Passeron, J-C. (2002). *El Oficio De Sociólogo: Presupuestos Epistemológicos*. Madrid: Siglo XXI editores
- Bozec, G (2016). *Education à la citoyenneté à l'école, Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*. Disponible en: http://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2016/09/Rapport_education_citoyennete.pdf.
- Campbell, D. E (2006). What Is Education's Impact on Civic and Social Engagement? En Richard Desjardins y Tom Schuller (eds.). *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement Proceedings of the Copenhagen Symposium*. Pairs: CERI, OECD.
- Campbell, D. E. (2019). What social scientists have learned about civic education: A review of the literature. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 32-47.
- Ceballos-López, N. y Saiz-Linares, A. (2019) Promoviendo la participación del alumnado en la escuela. Análisis de materiales y guías internacionales para docentes que desarrollan experiencias de voz del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 329-350.
- Collier, D., y Gerring, J. (2009). *Concepts and method in social science: The tradition of Giovanni Sartori*. New York: Routledge.
- Comisión Europea (2015). *Informal meeting of European Union Education Ministers, Paris, Tuesday 17 March 2015. Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. Disponible en:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenshipeducation-declaration_en.pdf

- Comisión Europea/EACEA/Eurydice [European Commission/EACEA/Eurydice] (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017*. Eurydice Report. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- Consejo de la Unión Europea [Council of the European Union] (2016a). *The role of the youth sector in an integrated and cross-sectoral approach to preventing and combating violent radicalisation of young people - Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council (30 May 2016)*. Bruselas, 1 de junio de 2016. 9640/16. Disponible en <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9640-2016-INIT/en/pdf>
- Consejo de la Unión Europea [Council of the European Union] (2016b). *Developing media literacy and critical thinking through education and training - Council conclusions (30 May 2016)*. Bruselas, 1 de junio de 2016. 9641/16. Disponible en <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9641-2016-INIT/en/pdf>
- Consejo de la Unión Europea [Council of the European Union] (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Bruselas: Boletín Oficial de la Unión Europea, 4.06.2018.
- Consejo de Europa [Council of Europe] (2017). *Learning to live together*. Council of Europe Report on the state of citizenship and human rights education in Europe. Disponible en: <https://rm.coe.int/the-state-of-citizenship-in-europe-e-publication/168072b3cd>
- Cook-Sather, A. (2014). The trajectory of student voice in educational research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 49(2), 131-148.
- Covell, K., Howe, B. y McNeil, J. (2008). If there's a rat, don't leave it. Young children's understanding of their citizenship rights and responsibilities. *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 321-339.
- Cowie, H. y Wallace, P. (2000). *Peer support in action: from bystanding to standing by*. Londres: SAGE.
- Edwards, D. y Mullis, F. (2003). Classroom meetings: Encouraging a climate of cooperation. *Professional School Counseling*, 7(1), 20-28.
- Elfrink, T. R., Goldberg, J. M., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., y Clarke, A. M. (2017). Positive educative programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study. *Health Education*.
- Flutter, J. (2006). This place could help you learn': Student participation in creating better school environments. *Educational Review*, 58(2), 183-193.

- Fundación Europea Sociedad y Educación (2021). *Proyectos de ciudadanía activa para mejorar las competencias social y cívica. Resumen ejecutivo*. Madrid: Publicaciones de la Fundación Europea Sociedad y Educación.
- García-Pérez, D. y Montero, I. (2014). Organización y fomento de la participación del alumnado en educación primaria. Un estudio cualitativo de casos. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(2), 211-238.
- Goertz, G. (2006). *Social science concepts: A user's guide*. New Jersey: Princeton University Press.
- Goertz, G. (2020). *Social science concepts and measurement: New and completely revised edition*. New Jersey: Princeton University Press.
- Granizo, L, Van der Meulen, K., y del Barrio, C. (2019). Voz y acción en el instituto: Cómo el alumnado de secundaria percibe su participación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2019, 8(2), 131-145.
- Halász, G., y Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306
- Hargreaves, L. G. (2008). The whole-school approach to education for sustainable development: From pilot projects to systemic change. *Policy & Practice: Education for Sustainable Development* 6.
- Haste, H. (2005). *My voice, my vote, my community*. Croydon: Nestlé Trust.
- Hoskins, B., Barber, C., Van Nijlen, D., y Villalba, E. (2011). Comparing Civic Competence among European Youth: Composite and Domain-Specific Indicators Using IEA Civic Education study data. *Comparative Education Review* Vol. 55 ,1.
- Hoskins, B., Villalba, C., y Saisana, M. (2012). *The 2011 Civic Competence Composite Indicator (CCCI-2) measuring young people's civic competence across Europe based on the IEA international citizenship and civic education study*. Luxemburgo: oficina de publicaciones.
- Jansen, T., Chioncel, N. y Dekkers, H. (2006). Social cohesion and integration: Learning active citizenship. *British Journal of Sociology of Education* 27 (2), pp. 189-205.
- Kahne, J. E., y Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on pupils' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738-766.
- Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: An international review. *The School Field*, 10 (3/4), pp. 5-32.

- Kerr, D. (2002). An International Review of Citizenship in the Curriculum: The IEA National Case. En G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta, y J. Schwille (eds), *New Paradigms and Recurring Paradoxes*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Kerr, D., Ireland, E., Lopes, J., Craig, R., y Cleaver, E. (2004). Citizenship education longitudinal study: Second annual report: First longitudinal study. *National Foundation for Educational Research*, 1-154.
- Knowles, R. T. (2018). Teaching who you are: Connecting teachers' civic education ideology to instructional strategies. *Theory & Research in Social Education*, 46(1), 68-109.
- Knowles, R. T., Torney-Purta, J., y Barber, C. (2018). Enhancing citizenship learning with international comparative research: Analyses of IEA civic education datasets. *Citizenship Teaching & Learning*, 13(1), 7.
- Komalasari, K., & Saripudin, D. (2018). The Influence of Living Values Education-Based Civic Education Textbook on Students' Character Formation. *International Journal of Instruction*, 11(1), 395-410.
- Leenders, H., y Veugelers, W. (2006) Different perspectives on values and citizenship education. *Curriculum and Teaching*, 21, pp. 5-20.
- López-Meseguer, R. (2021). ¿Es el aprendizaje por proyectos una metodología eficaz para el desarrollo de competencias ciudadanas? *Blog Análisis de la Fundación Europea Sociedad y Educación*. Disponible en: <http://www.sociedadeducacion.org/blog/es-el-aprendizaje-por-proyectos-una-metodologia-eficaz-para-el-desarrollo-de-competencias-ciudadanas/>
- Maslowski, R., Breit, H., Eckensberger, L., y Scheerens, J. (2009). A conceptual framework on informal learning of active citizenship competencies. En *Informal learning of active citizenship at school* (pp. 11-24). Springer, Dordrecht.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Olster, A., y Starkey, H (2006). Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 21 (4), 433-466.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea [European Parliament and the Council of the European Union] (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning. Bruselas: Boletín Oficial de la Unión Europea. 30.12.2006
- Power, F. C., y Higgins, A. (2008). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Print, M. (2007). Citizenship education and youth participation in democracy. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 325-345.

- Quintelier, E., y Hooghe, M. (2013). The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education*, 39(5), 567-589.
- Quinn, S. y Owen, S. (2016). Digging deeper: Understanding the power of student voice. *Australian Journal of Education*, 60(1), 60-72.
- Rodríguez, M., Kohen, R., Delval, J. y Messina, C. (2016). From democratic school to civic and political participation. *Cultura y Educación* 28, 99-129.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2003). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata. 2007.
- Saiz-Linares, A., Ceballos-López, N. y Susinos-Rada, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos de Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 713-728.
- Sartori, G. (1970). Concept Misformation in Comparative Politics. *The American Political Science Review*, 64(4), 1033-1053.
- Save the Children. (2005). *Estándares para la participación de la niñez*. Londres: Alianza Internacional de Save the Children.
- Serrano, D., Soto, Y., Arcos, E. y Jarquín, N. E. (2018). La participación infantil: La llave para la construcción de ambientes creativos en las escuelas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 77-91.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., y Losito, B (2010). *ICCS 2009 International Report. Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., y Friedman, T (2019). *ICCS 2016 International Report. Becoming citizens in a changing world*. Amsterdam: IEA.
- Sundström, M. y Fernández, C. (2013). Citizenship education and diversity in liberal societies: Theory and policy in a comparative perspective. *Education, Citizenship and Social Justice Journal*, 8 (2), pp. 103-117.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors*. Madrid: Santillana.
- Van Driel, B., Darmody, M., y Kerzil, J. (2016). Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU. *neset ii report*
- Weber, M. (2014). *Conceptos sociológicos fundamentales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Westheimer, J., y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal* 41(2), 237-269.