



VOLUMEN I

EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES





EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

VOLUMEN I



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Volumen I**

Derechos reservados:



©Asociación Universitaria de Profesorado
de Didáctica de las Ciencias Sociales



©Diada Editora, S. L.
Urb. Los Pinos, Bq. 4, 4º D, 41089 Montequinto. Sevilla
Tel. +34 954 129 216
WEB: www.diadaeditora.com

Editores:

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

Imagen de cubierta: “Ya no somos la voz dormida” de Paula. Con licencia **Creative Commons**
Dirección editorial y realización: **Paloma Espejo Roig**

Impreso en España

Primera edición, marzo 2012

ISBN: 978-84-96723-29-0

Depósito legal: SE-1654-2012

FINANCIADO POR EL MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN.
ACCIÓN COMPLEMENTARIA DE REFERENCIA EDU2011-14941-E

¿SOCIALIZACIÓN POLÍTICA “PROGRAMADA”? UNA APROXIMACIÓN DILEMÁTICA A LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS COMPLEJAS RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Jesús Romero Morante*

Universidad de Cantabria

“No puede darse por sentado que la educación para la ciudadanía tenga un impacto sobre las intenciones de participación de los jóvenes” (Lopes, Benton y Cleaver, 2009, p. 3)¹

INTRODUCCIÓN

La cita que sirve de encabezamiento a este texto no es, obviamente, gratuita. Por el contrario, apunta de un modo directo al núcleo argumental de estas páginas. Como es posible que un anuncio tal despierte cierta suspicacia, se me antoja conveniente ofrecer algunas explicaciones previas para procurar despejar eventuales equívocos, aclarar el objeto sobre el que se posará mi mirada e informar acerca del propósito que me anima. Confío en que esta introducción cumpla razonablemente ese papel.

Si buscamos en el pensamiento político algún “feliz consenso cultural” –valga la apropiación *ad hoc* de la incisiva expresión utilizada por Cuesta (2005)–, seguramente uno de los candidatos más prominentes a semejante honor sería el axioma de la relación *esencial* existente entre educación, ciudadanía y democracia. Sin embargo, diríase que pretendo sembrar algunas dudas sobre dicho axioma. Y así es, en efecto, desde cierto prisma, mientras desde otro defiendo firme y apasionadamente la necesidad vital de dicha relación. Esta aparente contradicción se despeja si la reubicamos en el marco más amplio de la tensión perenne que habita en el concepto mismo de “democracia”, debido a su naturaleza bifronte: designa tanto un ideal normativo como unas realidades fácticas que sólo materializan parcialmente aquella aspiración. Por supuesto, no sólo brotan tensiones *entre* el ideal y sus plasmaciones “reales”, sino también –y con toda crudeza– *dentro de* cada una de esas dimensiones. Pero, por el momento, bastará con referirse a las primeras.

Ciertamente, los modelos normativos de democracia son plurales y están marcados por concepciones ideológicas en conflicto. No obstante, de cualquier visión genuina se

¹ Todas las traducciones que aparecen en este escrito son responsabilidad del autor.

* Departamento de Educación. Facultad de Educación. Universidad de Cantabria. Avda. de los Castros, s/n. 39005 Santander. E-Mail: jesus.romero@unican.es.

desprende que una sociedad en verdad democrática es, por resumirlo con las elocuentes palabras de Castoriadis recogidas por Arteta (2008, p. 39), “una inmensa institución de educación y auto-educación permanente de sus ciudadanos”. Si el *demos* se asienta en el reconocimiento general de todos y todas como políticamente iguales, de ahí se sigue que “todos los miembros deben ser tratados (bajo la constitución) como si estuvieran igualmente cualificados para participar en el proceso de toma de decisiones sobre las políticas que vaya a seguir la asociación” (Dahl, 1999, p. 47). Y semejante principio básico conlleva la exigencia ineludible de asegurar que todas las personas, sin excepción, tengan las mismas oportunidades para instruirse sobre las políticas alternativas y sus virtuales consecuencias:

Las oportunidades para obtener una comprensión ilustrada sobre las cuestiones públicas no sólo forman parte de la definición de democracia. Constituyen un requisito de la democracia. Nada de cuanto he dicho implica que una mayoría de los ciudadanos no pueda cometer errores. Puede cometerlos y los comete. Esto es precisamente por lo que los defensores de la democracia han dotado de un alto valor a la educación. Y la educación cívica no sólo requiere una escolarización formal, sino discusión, deliberación, debate y controversias públicas, disponibilidad efectiva de información fiable y otras instituciones de una sociedad libre (Dahl, 1999, pp. 91-92).

En suma, la calidad de la vida democrática no descansa sólo en sus instituciones, sino también en el fomento de una cultura cívica sólida, que incluya este saber del ciudadano. Un saber, por lo demás, que no se adquiere de una vez para siempre. Repárese en que el ideal democrático presupone tanto una reproducción como una producción social consciente de normas e instituciones. En otros términos, la democracia no es un destino alcanzado, sino una forma de caminar con los demás. Ese viaje no tiene una meta prefijada. Se va haciendo camino en el proceso, siempre abierto, de resolución colectiva de problemas, en circunstancias por añadidura cambiantes y, apostillaría Zygmunt Bauman, tan “líquidas” como las actuales. A resultas de ello, una ciudadanía activa y participativa no puede sino vivir en un estado de educación política continuada. Cabría incluso estirar más este argumento. Puesto que a todos nos conciernen y afectan las decisiones adoptadas por la mayoría, “no sólo estaremos interesados en que nuestros conciudadanos sean personas políticamente informadas y con criterios bien formados; por la cuenta que nos trae, hasta tenemos derecho a pedirnos unos a otros esa formación y nos atañe por tanto el correspondiente deber para con todos los demás de procurar adquirirla” (Arteta, 2008, p. 43).

En definitiva, la educación de la ciudadanía es inherente a, y una condición sine qua non de, una democracia digna de ese nombre. Aun asumiendo que esa es una labor de responsabilidad múltiple, en absoluto reducible a la escuela, suscribo sin matices y con plena convicción el corolario de Amy Gutmann (2001, p. 351): “en una sociedad democrática, la «educación política» [...] tiene primacía moral sobre otros objetivos de la educación pública”. De hecho, ese es el espíritu con el que los compañeros y compañeras con quienes trabajo desde hace dos décadas en el grupo Asklepios y la Federación Icaria venimos elaborando nuestras propuestas formativas para el aula. Ahora bien, a nadie se le escapa la ardua y atribulada interrelación entre los propósitos y el funcionamiento inercial de nuestros sistemas educativos “reales”; ni que la escuela dista mucho de ser el

único ámbito de interacción y socialización que puede influir en el comportamiento de los individuos; ni tampoco que los mecanismos de socialización y nuestras propias acciones se inscriben dentro de una determinada estructura de posibilidades, a la par habilitante y constrictiva (aunque en grado variable y desigual). Por consiguiente, es legítimo recelar de las confortables presunciones romántico-idealistas, y preguntarse qué procesos contribuyen *de facto* a generar, conformar y articular nuestras subjetividades y prácticas ciudadanas; en qué medida la dinámica socioeconómica, institucional y simbólica estimula expresa o tácitamente la adopción de un papel políticamente activo; y también, sobre ese telón de fondo, si y hasta qué punto la educación cívica formal impartida a la postre, entendida en sentido amplio, engendra un compromiso comunitario e induce a la participación política y social de los jóvenes. Sobre este último extremo —el que concentrará mi atención— no faltan las investigaciones empíricas. Lo que ocurre, como veremos más adelante, es que las evidencias acopiadas se muestran ambiguas y poco concluyentes.

Precisamente dicha ambigüedad ha motivado esta modesta aportación. Lo que me propongo es acercarme a algunos estudios que han indagado en la *relación entre educación y participación ciudadana* para tratar de averiguar cómo han negociado con los interrogantes recién formulados, qué hallazgos han obtenido, cómo los interpretan y cómo valoran las zonas de sombra pendientes de iluminar. El lector o lectora no encontrará aquí un estado de la cuestión sistemático. Me he limitado a realizar una pequeña cata en la investigación desarrollada fundamentalmente en el mundo anglosajón, con vistas a acopiar elementos de juicio para reflexionar, ante todo, sobre los dilemas conceptuales que se abren ante nosotros. Con independencia de lo humilde de mi incursión, este tipo de reflexión me parece imprescindible. En primer lugar desde el punto de vista de la propia investigación: cabe anticipar que las respuestas que puedan alcanzarse serán tanto más ricas cuanto mejores sean las preguntas. En mi opinión, las planteadas en el contexto europeo durante los últimos años están, con cierta frecuencia, bastante condicionadas por las agendas de los organismos internacionales y de las instancias comunitarias y nacionales que han impulsado el vigente renacimiento de la educación para la ciudadanía. Este dato *per se* no invalida ni un ápice, claro está, sus méritos y sus valiosos descubrimientos. Pero quizá no sea injustificado confrontarlas con otras miradas. Y, en segundo lugar, desde el punto de vista de la actuación docente: ampliar nuestro sentido de la realidad (nuestra capacidad de explicar por qué las cosas son como son y por qué acostumbramos a verlas como lo hacemos) puede ayudar a ensanchar nuestro sentido de la posibilidad (la facultad de pensar que las cosas podrían ser de otro modo).

¿LA EDUCACIÓN COMO CAUSA DE LA PARTICIPACIÓN O COMO INDICADOR INDIRECTO?

En su reciente número de julio de 2011, la revista *The Journal of Politics* —patrocinada por la *Southern Political Science Association* de Estados Unidos— acogió un interesante debate sobre el tema que nos ocupa. Si lo traigo a colación es porque los términos de ese debate resultan ilustrativos desde varios ángulos. Toda vez que la participación política es una piedra angular de la democracia, no es de extrañar que el estudio de los determinantes de la misma se haya convertido en una de las preocupaciones clásicas de la Ciencia

Política. Desde el campo educativo podemos aprender mucho, sin duda, de esta literatura. Por si fuera poco, el enfrentamiento dialéctico específico al que me refero patentiza sobradamente el grado de sofisticación metodológica al que ha llegado la investigación empírica en este terreno. Sin embargo, los análisis estadísticos tan refinados empleados en esta ocasión no llegaron a zanjar la discusión. Ese cierre inconcluso es otro síntoma más de la complejidad del asunto, pero acaso también de discrepancias supraempíricas, a menudo veladas, que no deberían soslayarse.

Las pesquisas realizadas por los politólogos durante los últimos 60 años para comprender por qué algunas personas se implican activamente en la vida pública mientras otras se inhiben han creado una suerte de “sabiduría convencional” en torno a varios grandes acuerdos. Seguramente el consenso más firme ha sido el que sostiene que una mayor educación es una *causa* importante de la participación política. En efecto, esta proposición ocupa un lugar axial en varios modelos teóricos, unos más centrados en la *agencia* o comportamiento de los individuos y otros más atentos, siquiera parcialmente, a los *condicionantes* del sistema social (cfr. Lopes *et al.*, 2009). Entre los primeros han tenido un protagonismo especial las teorías neoclásicas de la *rational choice* o, si se prefiere, del actor racional que se mueve en nombre de la eficiencia o la estimación del beneficio/recompensa y del costo/sanción que acarrea una determinada línea de conducta. Bajo tal paraguas, muchos autores han coincidido en esta línea de salida: la participación cívica es costosa y sus beneficios en gran medida inmateriales y diferidos; por esa razón, la gente participa cuando posee los medios adecuados para poder afrontar los costes, y cuando los beneficios –de carácter solidario o vinculados a un ideario, instrumentales como adquirir una experiencia relevante para sus carreras futuras, sociales como moverse en determinados círculos, etc.– compensan el esfuerzo invertido. En este escenario, la educación prolongada conferiría una ganancia en términos de participación a largo plazo, al proporcionar esos medios que mejoran la capacidad de elección individual, haciendo la participación menos gravosa en relación a las ventajas. En este punto, las teorías del actor racional entran en intersección con otros enfoques, v.g. el del *cognitive engagement*, según el cual tendrán más probabilidades de convertirse en ciudadanos activos quienes atesoren un mayor conocimiento de este campo de juego. En ambos casos se considera que una escolarización ampliada expone a los estudiantes a una vasta variedad de estímulos intelectuales que pueden potenciar sus habilidades cognitivas, indagadoras y de razonamiento, gracias a las cuales se torna más fácil adquirir y procesar información sobre la realidad política, interesarse por la misma y desenvolverse en el espacio público. Adicionalmente, ciertas actividades escolares y universitarias pueden transmitir valores cívicos, propiciar la organización o el liderazgo estudiantiles y aumentar la conciencia social.

También la han identificado como factor causal otros modelos de vocación más estructural. Desde la perspectiva del *civic voluntarism*, lo que incrementa la participación es la posesión de ciertos “recursos sociales” (estatus, tiempo de ocio, educación, afiliaciones grupales...) susceptibles de motivar y habilitar para una movilización eficaz. Por su parte, las denominadas teorías *equity-fairness* ponen su énfasis en las expectativas de los sujetos acerca de cómo les trata el “sistema”. Así, por ejemplo, la percepción de un trato injusto puede incentivar esa movilización. Pues bien, mayores niveles de educación

conducirían potencialmente a una mayor satisfacción o, a la inversa, a un aumento de las expectativas y, por consiguiente, de la insatisfacción que empuja a la acción.

En esta atmósfera académica levantó cierta polvareda la publicación en *The Journal of Politics* de un artículo firmado por Kam y Palmer (2008), escrito con el propósito explícito de “poner a prueba la afirmación convencional” glosada arriba. De acuerdo con su argumentación, las correlaciones empíricas consistentes documentadas entre educación y participación política, que dicha afirmación esgrime como evidencia, no serían demostración suficiente de las líneas de causalidad postuladas. Una correlación no es una explicación, y olvidarse de ello comporta el riesgo de que el nexo observado sea causalmente espurio. De hecho, según su “tesis”, lo que tenemos entre manos es un problema de “endogeneidad”; esto es, la correlación entre educación y conducta ciudadana sería debida a otras variables que afectan simultáneamente a una y otra, de tal manera que no cabría aseverar que la primera cause la segunda. Dentro del sistema educativo operan mecanismos de selección y estratificación que reflejan la condición social de los alumnos, y no simplemente sus características personales. A juicio de Kam y Palmer, los factores, experiencias y predisposiciones que influyen en las trayectorias escolares, así como en la fractura que distancia a quienes continúan una educación post-secundaria de quienes no, “pueden explicar también la posterior participación adulta” (p. 614). En este sentido, la asistencia a la universidad, más que como una variable independiente, debería ser vista como un indicador indirecto de tales factores, experiencias y predisposiciones.

Apoyándose en algunos trabajos conocidos sobre las desigualdades educativas, Kam y Palmer hicieron hincapié en una constelación de vectores alusivos al capital cultural y a la socialización familiares, a otras instancias contextuales, así como a ciertos rasgos encarnados en los individuos (cfr. pp. 614-617). En cuanto a la influencia parental, un mecanismo importante sería la transmisión de valores, por inculcación directa o por emulación indirecta, tanto sobre la importancia de la educación como de posturas básicas ante la vida. Los padres con un capital cultural alto suelen crear ambientes familiares que elevan las aspiraciones educativas, propician una estimulación intelectual y lingüística más rica, y facilitan la interiorización de hábitos y actitudes recompensados en la escuela. Al mismo tiempo, es más probable que esos mismos padres sean ávidos lectores de la actualidad, repasen cotidianamente la prensa, discutan de política en el hogar e incluso sean sujetos activos que dignifiquen la participación como un comportamiento valioso. Otros ámbitos de socialización, por ejemplo los grupos de pares o los barrios (a los que tampoco son ajenas las estrategias familiares), pueden jugar igualmente un papel diferencial en la somatización de una u otra querencia hacia la escuela y la interacción comunitaria. A escala individual, la capacidad cognitiva y la seguridad en uno mismo tienden a alimentar la voluntad de hacer frente a la complejidad tanto de las tareas académicas como de los problemas públicos. Las personas que invierten en educación post-obligatoria suelen estar más dispuestas a aplazar las ganancias a corto plazo en pro de mayores ganancias futuras, y de modo similar a posponer la eventual gratificación derivada de su participación cívica.

Bajo esta inspiración teórica, los autores elaboraron un diseño cuasi-experimental con un amplio conjunto de 81 covariables, utilizando como base empírica una encuesta nacional, *Youth-Parent Political Socialization Study* (PSS), y el banco de datos *High School*

and Beyond (HSB) del Department of Education, sobre la que aplicaron el método de *propensity score matching*. Esta metodología crea grupos de tratamiento y control comparables en las características examinadas, y los somete a un escenario contrafactual para, en este caso, evaluar el impacto de la asistencia a la universidad en la participación, por la vía de “suspender” el efecto de los restantes factores concurrentes. Kam y Palmer no hallaron ninguna correlación positiva, lo que les llevó a concluir que la relación constatada entre ambas no debe considerarse *causal*.

Un estudio de Highton (2009) aparecido también en *The Journal of Politics* un año después corroboró básicamente sus resultados. No obstante, como adelantaba más arriba, la polémica suscitada animó a la revista a reservar un hueco para este debate en su número del pasado verano, en el que se publicaron sendas revisiones críticas firmadas por Mayer (2011) y por Henderson y Chatfield (2011), amén de la subsiguiente réplica de Kam y Palmer (2011). A grandes rasgos, los detractores reconocen la justeza de los dardos contra las debilidades de la investigación tradicional, y la pertinencia de la línea argumental, pero plantean serias objeciones metodológicas. A saber: el *propensity score matching* introduciría un sesgo que torna cuestionable la presunta demostración de Kam y Palmer. En ambos artículos se analizan de nuevo las estadísticas contenidas en el PSS con otro método (*genetic matching*) que parece llevarlos a distinto puerto. Mayer cree aportar “pruebas de que la educación post-secundaria tiene un efecto causal sustancial en la participación política” (p. 644). Henderson y Chatfield se muestran más cautos: “aunque esta indagación no puede demostrar concluyentemente la existencia de un efecto causal positivo [...], pensamos que los datos impiden desechar la hipótesis convencional” (p. 656). En la respuesta a sus críticos, Kam y Palmer contraatacan con nueva evidencia obtenida con el método de *genetic matching*, para reafirmarse en sus conclusiones originales. Si bien admiten que “lo que parece una pregunta simple –¿la educación provoca participación política?– en realidad es matizada y compleja, y merece un estudio persistente” (p. 662).

Aunque no toquemos todas las teclas, de esta polémica se infieren algunos motivos para la reflexión. Por de pronto, y parafraseando a Edgar Morin, la realidad es terca y sólo podemos afrontarla con un pensamiento complejo. En este campo de fuerzas tan enmarañado, nos parece una quimera pretender aislar una relación binaria y cuantificarla bajo el supuesto *ceteris paribus*, esto es, bajo la presunción provisional de que las restantes relaciones han dejado de funcionar o permanecen estables y controladas. Más aún, resulta dudoso reducir la recursividad de la dinámica social (en la cual lo “estructurado” es también “estructurante”, y lo “producido” actúa asimismo como “productor”) a causalidades lineales de ese tenor, y despachar como variables “extrañas” las influencias descartadas en el modelo. A este respecto es ilustrativo que Henderson y Chatfield (2011) reprochasen a Kam y Palmer la inserción de “demasiadas variables” en su diseño, argumentando que semejante “saturación” perjudicaba su “equilibrio”. Como se ve, corremos el riesgo de que los instrumentos con los que calibramos un fenómeno acaben definiendo lo que ese fenómeno es.

Por añadidura, no debería olvidarse que, dada la naturaleza del mundo social, la investigación siempre estará abierta a discusiones no dirimibles con la mera apelación a los avales empíricos. Verbigracia, Mayer (2011, p. 643) reforzaba su postura sobre el efecto

causal de la educación con este significativo apunte: “si el progreso educativo de las personas aumenta su participación política, entonces no sólo hemos identificado una fuente de desigualdades participativas, sino también un potencial correctivo”. Por más que coincidamos sin ambages en la trascendencia insustituible de la educación, la de Mayer no es una deducción inocente. No deja de sorprender semejante tendencia a individualizar el riesgo de exclusión cuando, como certeramente recordaban Fischman y Haas (2011) en un brillante trabajo, la historia de los problemas de la gobernabilidad democrática es la historia de la tensión no resuelta entre la afirmación conceptual de la igualdad y la indisimulada realidad de las múltiples formas de desigualdad que segmentan a las poblaciones. Una desigualdad que se deja sentir tanto en las trayectorias escolares como en la infrarrepresentación de grupos enteros en las instituciones existentes (Wolbrecht y Hero, 2005). Se insiste en que más educación formal crea más y mejor ciudadanía, pero no tanto –seguimos con Fischman y Haas– en el vínculo inverso, a pesar de las múltiples señales disponibles: “una mayor igualdad entre los ciudadanos [...] también puede ayudar a desarrollar mejores estudiantes”. Volveremos más adelante al tema de la individualización del riesgo social, pues no está desligado de la llamativa explosión de los discursos sobre la “ciudadanía activa” y la necesidad de promoverla entre las nuevas generaciones que ha tenido lugar a partir de los años 80 del siglo XX, en paralelo a la profunda reestructuración que experimentan los países del capitalismo avanzado.

ALGUNAS INVESTIGACIONES RECIENTES DESDE EL CAMPO EDUCATIVO

El panorama que dibujan los frutos de la investigación empírica más propiamente educativa no difiere sustancialmente del esbozado en el apartado anterior. Varios informes se sienten respaldados para subrayar con firmeza el impacto positivo de la educación para la ciudadanía en la participación de los jóvenes. Sin ir más lejos, el CIVED (*Civic Education Study*) de 1999, puesto en marcha por la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) para sondear las actitudes hacia la democracia de estudiantes de 14 años en 28 países, sugería que el conocimiento cívico predice la futura intención de voto (Torney-Purta *et al.*, 2001). Otros, sin embargo, reconocen la ambivalencia de las pruebas (Eagles y Davidson, 2001), no tan nítidas ni sólidas como anticipan las expectativas ordinarias (Bowman, 2011), probablemente por la confluencia de dinámicas y circunstancias extraescolares que “median” la eventual impresión de la educación para la ciudadanía en el alumnado. De hecho, la mayoría de los trabajos que he consultado tienen en cuenta una serie de *background factors* o variables contextuales (el nivel social, económico y cultural, el género, la etnia, el lugar de nacimiento para comparar a los nativos con los condiscípulos de origen foráneo, etc.). Incluido, por supuesto, el último *Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía* de la IEA (2010). Aquí revisaré con más detalle un par de ellos, a fin de seguir extrayendo motivos para la reflexión.

En septiembre de 2005, el Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL), dependiente de la Comisión Europea y alojado en el Instituto para la Protección y Seguridad del Ciudadano (Ispra, Italia), lanzó un proyecto de investigación exploratorio con vistas a confeccionar un panel de indicadores sobre ciudadanía activa. La labor acabó concretándose en el *Active Citizenship Composite Indicator* (ACCI), hecho público en

2006 y revisado en 2008. Esta última versión se basa en 61 indicadores extraídos de las estadísticas disponibles, fundamentalmente la *European Social Survey*. En un inicio no contemplaba las consecuencias políticas de la educación formal. Sin embargo, a raíz de la implicación del CRELL en la elaboración del marco de la evaluación para el módulo europeo del mencionado estudio sobre civismo y ciudadanía de la IEA, se encendió ese interés. Arrancó entonces una iniciativa para “cuantificar el impacto de la educación formal en el comportamiento ciudadano activo” en 19 estados del continente europeo, cuyos primeros resultados pueden verse en Hoskins, D’Hombres y Campbell (2008).

Como punto de partida se pergeñó un modelo teórico que condensaba las relaciones ideales entre los *inputs* de aprendizaje, los *outcomes* individuales (la competencia cívica) y los *outcomes* sociales (la ciudadanía activa). La hipótesis subyacente era que las experiencias de aprendizaje abonaban la competencia cívica y ésta, a su vez, capacitaba a las personas para convertirse en ciudadanos activos. Este esquema pretendía no perder de vista las variables contextuales (resumidas en los antecedentes familiares y en características del sujeto, el hogar y el país), así como algunas barreras para la participación (preocupaciones económicas, tiempo libre, ubicación geográfica, acceso a la información...), puesto que “claramente el aprendizaje no es el único factor por el cual la gente se implica” (p. 388). Los datos manejados provinieron de la *European Social Survey* de 2006-2007. Para la población muestral se seleccionaron individuos con al menos 18 años de edad y ciudadanos del país donde residían. Aplicando un modelo econométrico, puntuaron el comportamiento electoral (según hubiesen votado o no en las últimas elecciones nacionales), la pertenencia o no a un partido político, y si se habían sumado o no a acciones de protesta, y cruzaron esos valores con las variables contextuales y los años de escolarización. No se analizó la incidencia de los aprendizajes no formales o informales.

Sus hallazgos insinúan la existencia de externalidades democráticas asociadas a la educación. Los efectos de la misma en las tres medidas de comportamiento cívico sopesadas les parecen robustos. Por ejemplo, una vez controladas las variables contextuales, las probabilidades de haber ejercido el voto, pertenecer a un partido o haber tomado parte en actividades de protesta eran, respectivamente, un 8,5%, un 3,3% y un 27,3% más altas en individuos con educación superior con respecto a quienes sólo tenían un nivel educativo primario. Sorprendentemente, no asomaban diferencias significativas entre los entrevistados con niveles educativos primarios y secundarios, lo que les lleva a sospechar que el impacto no es lineal, acrecentándose con la formación universitaria. No obstante, aunque los autores se declaran bastante confiados en que estas correlaciones “son realmente un efecto causal” (p. 396), no tienen reparos en demandar cautela al tiempo de dilucidarlas. Entre otras razones porque “aislar el impacto de la educación formal es muy difícil debido a la complejidad circundante” (p. 388), con lo cual acecha siempre el riesgo de estar omitiendo factores que influyen simultáneamente en la educación y en la conducta ciudadana.

Nuestra segunda investigación nos conduce a Inglaterra. Este es un país rico en iniciativas (véase un buen estado de la cuestión en Osler y Starkey, 2006), pero yo me fijaré específicamente en el proyecto *Citizenship Education Longitudinal Study* (CELS), en cuya tarjeta de visita se afirma que “es el estudio más grande y de mayor duración del mundo sobre el impacto de la educación para la ciudadanía en los jóvenes” (<http://www>.

nfer.ac.uk/research/projects/cels/). Nació como un encargo del Department of Children, Schools and Families –antes Department for Education and Skills– en el año 2001, justo después de aprobarse la conversión de la educación para la ciudadanía en una asignatura obligatoria para todos los alumnos de 11 a 16 años, aunque esta orden no entrase en vigor en las escuelas inglesas hasta septiembre de 2002. Y su recorrido llegó hasta 2010, momento en el que quedó subsumido dentro del proyecto *Citizens in Transition* (CiT). Las principales líneas de trabajo del CELS han girado en torno a estos interrogantes: cuáles son los efectos de la educación para la ciudadanía en el conocimiento, habilidades y actitudes de los jóvenes; cómo es la educación ciudadana impartida en las escuelas, y en qué medida las diferentes modalidades que adopta determinan los resultados estudiantiles. A fin de buscarles respuesta, CELS ha utilizado una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos. Por una parte se han realizado encuestas periódicas que han permitido seguir la trayectoria escolar de varias cohortes de alumnos con edades comprendidas entre los 11-12 y los 17-18, además de recabar información de directores y profesores. Por otra parte, cada dos años se visitaron doce centros en los cuales se llevaron a cabo sendos estudios de caso longitudinales.

Las publicaciones emanadas del CELS son muy abundantes², y es imposible comentarlas todas. Teniendo en cuenta los interrogantes clave que han guiado la investigación, así como el objeto que nos ocupa en estas páginas, me limitaré a destacar un par de vetas. Es interesante, por ejemplo, el quinto informe anual (Kerr *et al.*, 2007). Sus autores pudieron constatar que, cumplidos los cuatro años desde su introducción obligatoria en el currículum de secundaria, la situación de la asignatura era todavía indefinida. Por el modo de afrontarla y por las discrepantes cosmovisiones latentes distinguieron cuatro tipos de escuelas, que iban desde las que se ceñían a una interpretación restrictiva y burocrática como mero plan de estudios, a las que ofrecían una lectura más fecunda, maridada con la promoción de la participación dentro y fuera de los centros, pasando por variantes intermedias. A su juicio, semejante disparidad traslucía algunos problemas estructurales pendientes de solución: las volubles prioridades de la Administración, la falta de estatus y visibilidad de la educación para la ciudadanía, amén de la carencia de personal cualificado. En esa fecha, más de la mitad de los profesores encargados no había recibido formación al respecto. No parecía una simple coincidencia la reciprocidad detectada entre los temas cuya enseñanza generaba mayor inseguridad en los docentes, y los temas que los alumnos estimaban menos relevantes para sus vidas.

En lo que atañe a sus averiguaciones sobre las eventuales consecuencias de la asignatura en la participación cívica, una pintura esclarecedora de su cariz nos la brindan el sexto informe anual (Benton *et al.*, 2008) y Lopes, Benton y Cleaver (2009). En esta segunda publicación se aprovecharon los cuestionarios cumplimentados en febrero de 2005 por una muestra de 13.646 discentes, de 13-14 años, para tratar de graduar su influencia en la *intención de participar* cuando lleguen a adultos. Esa intención de participación futura fue medida mediante cuatro ítems del cuestionario, que les situaban ante la tesis hipotética

² El listado bibliográfico completo puede consultarse en el siguiente enlace: <http://www.nfer.ac.uk/nfer/research/projects/cels/Full_bibliography_of_CELS_publications.pdf>.

de votar en las elecciones generales, votar en las elecciones locales, actuar como voluntario para ayudar a otras personas y recaudar dinero para una buena causa; y cotejada con la expresada en una encuesta previa pasada dos cursos antes, al iniciar la secundaria. Como posibles “antecedentes” de la participación se barajaron el *conocimiento* de los estudiantes sobre el sistema político y las leyes, su *desinterés* en la política, su valoración de los *beneficios* del voluntariado (tales como ayudarles a conseguir un empleo) y su *eficacia* personal, en la acepción de sentirse capaces de influir en las decisiones colectivas. En cuanto a las variables contextuales, incluyeron en su modelo de regresión múltiple el género, la etnia y el número de libros existente en sus hogares (como indicador indirecto del estatus socio-económico familiar). Finalmente, incluyeron también una tipología que pretendía captar la aproximación a la asignatura ensayada en cada colegio.

Grosso modo, no se encontraron diferencias reseñables entre los distintos grupos étnicos. El género (femenino) y un mayor número de libros en casa sí se asociaban con una intención de participación futura más alta. En cualquier caso, el antecedente más estrechamente conectado con dicha intención resultó ser el convencimiento de los beneficios de la participación, y no las actitudes previas hacia la misma desveladas dos años atrás. En opinión de los autores, este dato certificaría la importancia de las experiencias de aprendizaje habidas en educación para la ciudadanía. Sin embargo, y paradójicamente, el análisis no reveló una relación muy significativa entre el conocimiento del sistema político o entre el enfoque de la asignatura y la participación futura. Los autores achacan lo primero a la escasa relevancia de la enseñanza factual, y lo segundo a una deficiente caracterización de los enfoques en el instrumento de recogida de información, si bien reconocen la conveniencia de indagación adicional.

Suele decirse que poseemos más conjeturas razonadas que conclusiones bien asentadas. Las investigaciones inspeccionadas aportan pistas preciosas, pero son muchas las incógnitas sin despejar. Por descontado, la complejidad intrínseca de estos fenómenos es el motivo fundamental, pero también ocurre que el camino heurístico que seguimos para tratar de aprehenderlos opta con frecuencia por demasiados atajos. La socialización política, la construcción de la ciudadanía o su ejercicio son procesos multidimensionales, de contornos difusos, inacabados, ambivalentes, desiguales, en constante tensión, mutables, fluidos... y difícilmente pueden congelarse en un límpido modelo de variables y relaciones entre variables, que tiende a inmovilizar esa fluidez, e incluso a imponerle una dirección y necesidad cuando menos controvertibles. Es innegable que muy a menudo sólo se torna factible un acercamiento indirecto, a través de indicadores. Es igualmente notorio que algunos de estos indicadores son en verdad ingeniosos y provechosos. Pero de ellos no cabe inferir sentencias categóricas. Máxime cuando un sofisticado tratamiento estadístico no garantiza inmunidad contra los sesgos.

Detengámonos un fugaz instante, por ejemplo, en algo a lo que sólo me he referido hasta ahora de manera tangencial: el aprendizaje de la competencia ciudadana susceptible de potenciar la participación. Los recientes intentos por ponderar su “adquisición” estudiantil –pienso en botones de muestra como la última evaluación general de diagnóstico de la educación primaria (Ministerio de Educación, 2010) o el estudio internacional de civismo y ciudadanía de la IEA (2010)– reflejan a las claras el enorme ascendiente alcanzado por el lenguaje de la *accountability* productivista y “resultadista” hoy dominante. En

los citados informes se habla sin sonrojo de “niveles de rendimiento” en la adquisición de dicha competencia. Estos usos del lenguaje desconciertan. Pero no son casuales, sino signos de una narrativa más global que pugna por redelinear algunos problemas políticos axiales de nuestras sociedades contemporáneas. Según resaltan Benedicto y Morán (2002, pp. 69-70) en un excelente libro, emplear un vocabulario ajeno –capital, rendimientos– para nombrar estas cuestiones entraña una visión apolítica de la ciudadanía y “una tecnificación” de la concepción de la vida pública, con profundas consecuencias:

... la pasividad cívica, al igual que la marginación o la pobreza, se impregnan de tintes auto-inculpatorios y, sobre todo, se individualizan y localizan. Los programas de intervención pública prometen un alto rendimiento con inversiones mínimas porque desplazan el epicentro de la responsabilidad de la producción de bienes públicos al ámbito privado, y los agentes públicos limitan su papel a meros facilitadores de dichas acciones. Se difunde, así, una imagen irreal de la comunidad cívica activa (p. 70).

Vuelve a asomar aquí la pasmosa coincidencia (aunque no sea en absoluto la única concurrente) que traba la vigente preocupación institucional por la ciudadanía activa con la creciente individualización del riesgo social a la que venimos asistiendo tras la crisis de los estados del bienestar. No será la última vez que aluda a ella. Mientras tanto, remito al lector o lectora a las tareas y preguntas liberadas en los informes del Ministerio de Educación y la IEA como ilustración de las pruebas y cuestionarios entregados a su respectiva muestra discente. Quien suscribe no termina de saber qué perspicaz iluminación pueden proveernos acerca del crecimiento de un niño o adolescente como sujeto político. No en vano, es tan sencillo encontrar defensas de la educación para la ciudadanía como hondas divergencias en las filosofías subyacentes y en las prácticas docentes. De las primeras, y de los ríos de tinta que han hecho correr, me he ocupado en Romero y Luis (2008). De las segundas ofrecen sólidos indicios varias investigaciones (v.g., Davies, Gregory y Riley, 1999). Sea cual sea la metodología usada para averiguar el papel de esa educación formal en nuestra constitución como sujetos agentes de la vida colectiva, no es sensato hacer abstracción de tales divergencias.

Volvamos a los indicadores utilizados para detectar el efecto educativo en la participación. Siendo sin duda muy expresivas, hay que valorar con cautela las *intenciones* para el futuro consignadas por el alumnado en un cuestionario. Acaso sirvan más como indicio de la impronta propiamente “escolar” de la asignatura que como “predicador” del ulterior comportamiento social; sobre todo, quizá, si tal asignatura no se conjuga con experiencias cívicas extraescolares paralelas y complementarias (cfr. García Pérez *et al.*, 2009). Para encarar la índole en buena medida diferida de ese eventual efecto, se me antojan prometedoras las indagaciones longitudinales que examinan hasta qué punto los “logros” sedimentados durante los cursos de ciudadanía se mantienen después de abandonar el sistema educativo. Pasek *et al.* (2008) procedieron de ese modo a fin de descubrir los efectos a largo plazo del programa *Student Voices*, concebido con la voluntad explícita de aumentar la participación política, e implementado en los centros públicos de secundaria de Filadelfia (EEUU) en 2002-2003. Tras una primera evaluación del impacto inmediato, se siguió dos años más a los mismos estudiantes –para entonces el 98% había dejado ya el instituto– a fin de descubrir sus posibles ecos en la actitud y el

comportamiento electoral de estos jóvenes en la elección presidencial de 2004. Con una ambición tan acotada, los investigadores quedaron moderadamente satisfechos. Ahora bien, ni esta estrategia ni la de Hoskins, D'Hombres y Campbell descrita más arriba (recordemos su omisión de los aprendizajes no formales e informales) resuelven todos los problemas. El peligro es doble. De un lado, que los indicadores elegidos tracen una imagen en exceso “convencional” de ciudadanía. De otro, que se sobre-interprete retroactivamente la “causa” escogida a priori, bajo la ilusión de que es factible dejar en suspenso el intrincado juego de fuerzas entre la “socialización por diseño” y la “socialización por defecto” –valgan las afortunadas categorías usadas por Lopes *et al.* (2009)–, en un escenario que, por añadidura, dista mucho de ser un simple telón de fondo inerte y unitario.

SOBRE LAS PRESUPOSICIONES “ONTOLÓGICAS” DEL DEVENIR CIUDADANO

A propósito de la polémica sobre el papel de la formación del profesorado en la mejora de la educación, en Romero y Luis (2007) sosteníamos la necesidad de explorar ese papel dentro del proceso estructurante a cuyo través se constituye de facto esta práctica profesional. De manera similar, Merchán (2010) reclamaba una teoría de la acción para afinar las herramientas analíticas con las cuales diseccionamos la enseñanza en las aulas. En mi humilde opinión (concordante con la de Merchán y García Pérez, 2008), a la investigación que merece nuestra atención le urge igualmente sacar a la luz y someter a discusión sistemática sus presuposiciones implícitas acerca de cómo se construyen y transforman las identidades y comportamientos ciudadanos, en relación a esa dialéctica entre las posibilidades que “empoderan” a los miembros de una comunidad política y los obstáculos estructurales e institucionales que constriñen sus acciones. Es el único antidoto que se me ocurre frente al idealismo iluso –criticado con agudeza por Fischman y Haas (2011)– de esa educación cívica que reduce la ciudadanía a un patrón estable, no contradictorio y puramente racional de conocimientos, destrezas, valores, compromisos, responsabilidades y actuaciones, susceptible de ser transformado en un “programa pedagógico” enseñado por las escuelas y aprendido por un alumnado que, con posterioridad, lo pondría deliberadamente en funcionamiento, recreando de tal guisa ciertas regularidades conductuales adecuadas a la democracia. Si asume esta premisa tácita y se recluye en la relativamente cómoda labor de discernir y tasar esa “evocación” de la educación formal, la investigación se deslizará también por la pendiente del idealismo.

Escapa de mis manos, y del modesto designio de estas páginas, analizar la construcción social de la ciudadanía en esta coyuntura histórica. Me contentaré con esbozar algunos apuntes, demasiado veloces, sobre cuestiones a mi juicio insoslayables al tiempo de idear propuestas formativas y de indagar en sus consecuencias desde el punto de vista participativo. De entrada, es menester ubicar de una manera efectiva, y no sólo nominal, los aprendizajes formales en el más amplio contexto de los cambiantes procesos de socialización política, y enriquecer nuestra comprensión de tales procesos. De hecho, algunas conclusiones de la literatura disponible (véase la revisión de Hahn y Alviar-Martin, 2008) alertan por sí mismas de ciertas flaquezas en la investigación desarrollada hasta la fecha.

La socialización política ni empieza ni acaba con la escolarización, sino que tiene lugar a lo largo de toda la existencia de las personas, en los diferentes ámbitos en los que se

desarrollan sus prácticas colectivas, y a través de mecanismos de significación enredados en las luchas simbólicas por nombrar –y tratar así de conformar– la realidad social. Esos distintos ámbitos están atravesados por pautas institucionalizadas de comportamiento, con sus propias lógicas expresadas y sustentadas culturalmente, que tienen una profunda repercusión en la constitución del mundo experimentado por los actores. En su seno se interiorizan consciente e inconscientemente las “gramáticas de la ciudadanía”, esa abigarrada mezcla de “imágenes, memorias, valores, símbolos, lenguajes... que constituyen las piezas más elementales para la construcción de las representaciones sociales de la vida en común y del bien público” (Benedicto y Morán, 2002, p. 71). La naturaleza heterogénea, e incluso conflictiva, de las dispares “gramáticas” que impregnan o pugnan en los espacios institucionales por los que transita un individuo en su cotidianidad convierte la creación de su subjetividad cívica en un camino incierto e inacabado de refuerzos, resistencias, alteraciones, deformaciones, reafirmaciones, reconversiones, olvidos y vivificaciones, determinado por sus experiencias sociales y las circunstancias que las moldean. No existen individuos “completamente” socializados. Tampoco una socialización unívoca: no ya sólo, como recoge el tópico, porque las influencias en un ámbito puedan verse perturbadas o anuladas por las influencias en otro, sino también porque su huella se diversifica y fragmenta en función de las disímiles posiciones dentro de la estructura de la desigualdad social. Si algo se infiere de todo ello es la práctica imposibilidad de cuantificar el peso relativo “exacto” de unos ascendientes u otros. A escala individual, y aun en el supuesto improbable de que fuesen deslindados con nitidez, esos ascendientes no son porcentajes fijos extrapolables proactiva o retroactivamente, pues sus respectivas improntas pueden variar, mutar o reconfigurarse con el tiempo. A escala agregada, no cabe hablar de, pongamos por caso, “la juventud” en singular, sino de grupos plurales de jóvenes que se enfrentan a problemas distintos en el ejercicio de su ciudadanía, equipados con diferentes tipos de recursos y capacidades.

Circunscribir la mirada y tratar de precisar el efecto educativo en una acción cívica concreta (al modo de Pasek *et al.*, 2008) tal vez facilite las cosas, pero de ahí sólo emerge un retrato parcial y simplificador. Como señalan Benedicto y Morán (2002, p. 44), en la actualidad “los ciudadanos intervienen en la representación dependiendo del tema o problema que se trate en cada momento, de tal forma que unas veces nos los encontramos como protagonistas y otras como espectadores atentos”. La evidencia empírica no permite sostener la idea de un ciudadano permanentemente activo: la participación es contingente, y adopta múltiples formas.

El encuadramiento de la educación para la ciudadanía dentro de estos procesos de socialización tiene la virtud adicional de ayudar a vislumbrar mejor lo que Fischman y Haas (2011) denominan “la importancia de las formas automáticas e inconscientes de pensar y actuar de la gente en los asuntos políticos”. Las “gramáticas cívicas” mencionadas hace un instante contienen componentes cognitivos, pasionales, evaluativos, morales y operativos integrados en la identidad del yo y en las identidades grupales. A menudo se plasman en metáforas (que “explican” los fenómenos por correspondencia con imágenes cercanas a la experiencia y a los afectos personales), disfrazadas de un “sentido común” que se maneja en gran medida sin pensar. No es su “verdad” la que vuelve esas nociones útiles en el discurso y las actuaciones colectivas, sino su valor simbólico y emocional

(Wagner, Hayes y Flores, 2011). En estas gramáticas aterrizan las píldoras racionales que proporciona (que debería proporcionar) la educación formal, pero la posible conmoción ocasionada es imprecisa a priori, y bidireccional. Baste comprobar cómo el conocimiento “protocientífico”, las percepciones y creencias cotidianas se introducen, muchas veces inadvertidamente, en la actividad científica, y cómo muchas teorías y conceptos científicos se extienden entre amplios sectores de la población en forma de peculiares versiones popularizadas que acaban convirtiéndose también en “protocientíficas”. Por sus intensas adherencias emocionales y morales, el juicio político es con frecuencia *post hoc*: buscamos razones que justifiquen nuestra postura íntima previa. Una mayor educación puede transformar, en efecto, el planteamiento, el nudo y el corolario de ese juicio; pero tampoco es insólito que su alcance se ciña a la búsqueda de nuevos argumentos para avalar la sentencia ya emitida de antemano. Esta interpenetración recíproca torna ardua la faena de separar los hilos de esta enrevesada trama. Por eso es tan pertinente e interesante la propuesta de Fischman y Haas (2011) de contemplar en nuestros análisis de la ciudadanía el marchamo del pensamiento metafórico y estereotipado.

Antes de abandonar el tema de la socialización política, permítaseme un último apunte sobre los “lugares” o “espacios” de los aprendizajes cívicos formales e informales. Según se habrá constatado, los mentados en los estudios aquí revisados son la tríada que privilegiaba el modelo clásico de ciudadanía: la familia, la escuela y la ciudad (su centro y sus barrios). Aunque no entraré en ellos ni en los intensos cambios que están sufriendo, no quiero desperdiciar la oportunidad de referirme brevemente a la escuela. La investigación no debiera hacer abstracción de su “gramática” idiosincrásica (en la acepción de Tyack y Tobin, 1994) al rastrear su influencia en la cultura política adquirida. Comentaba Chervel (1992, p. 196) que “cultura es lo que queda cuando se ha olvidado todo”. Pues bien, ¿cuál es el “poso” dejado a la postre en los niños y adolescentes por una institución que, en la periferia de sus *curricula*, educa para la participación en democracia, por definición “inclusiva”, mientras su lógica inercial está trufada de mecanismos de clasificación, diferenciación y control? En cualquier caso, al abordar los tornadizos espacios socializadores que dejan su impresión en la construcción de la ciudadanía, mi pretensión fundamental era llamar la atención sobre la importancia de otros ámbitos solapados con dicha tríada. Por ejemplo, algunos de los “no-lugares” paradigmáticos de la “sobremodernidad” (las expresiones son del antropólogo Marc Augè), como los centros comerciales. No me refiero a ellos en un sentido solamente físico sino también emblemático de la sociedad de consumo globalizada en que vivimos; una sociedad que interpela a sus miembros fundamentalmente (y quizá en exclusiva) como consumidores:

Hablar de una “sociedad de consumidores” es más, mucho más, que verbalizar una observación tan trivial como que sus miembros hallan placer en el hecho de consumir y que, en un intento de ampliar sus placeres, dedican gran parte de su tiempo y de sus esfuerzos a esa tarea consumidora. Significa decir, además, que la percepción y el tratamiento de la práctica totalidad de las partes del escenario social y de las acciones que éstas evocan y enmarcan tienden a estar guiadas por un “síndrome consumista” en las predisposiciones cognitivas y evaluadoras. Así, la “política de la vida” (en que quedan comprendidas tanto la “Política” con mayúsculas como la naturaleza de las relaciones interpersonales) tiende a ser reconfigurada a imagen y semejanza de [...] ese *síndrome consumista* (Bauman, 2006, p. 112).

La tendencia desvelada por Bauman no deja de ser una manifestación de dinámicas más generales que están alterando la relación entre los Estados y los mercados, y que están incidiendo en lo que Richard Sennett llamó “el declive del hombre público”.

Una omisión llamativa en mi cata bibliográfica son los medios de comunicación de masas, a pesar de que –seguimos a Castells (2009, p. 261)– “en nuestro contexto histórico la política es fundamentalmente una política mediática”. Eso no significa que los medios posean el poder: “son el espacio donde se crea el poder [...] constituyen el espacio en el que se deciden las relaciones de poder entre los actores políticos y sociales rivales” (p. 262). Sin su presencia en estos canales, sus mensajes no existen para el “gran público”. Su difusión a través de los mismos supone aceptar sus reglas de juego, su formato y sus intereses. Bajo la máxima de que lo que resulta atractivo aumenta la cuota de pantalla, los problemas sociales se presentan con el lenguaje del infoentretenimiento, y la actualidad parlamentaria con la jerga de la competición deportiva. La ecuación audiencia masiva = mensaje simple teatraliza y personaliza la política. El ciudadano, en fin, se convierte en espectador. Súmese a ello lo que Castells denomina el “filtrado o *gatekeeping* de la democracia”, en alusión a su papel en el establecimiento de la agenda mediante la desigual cobertura, en la priorización de unos asuntos u otros, o en el “enmarcado” de las noticias que promueve implícitamente una determinada interpretación, evaluación o solución. Los *mass media* no son una escuela óptima de democracia deliberativa basada en exposiciones discursivas enjundiosas, disecciones concienzudas de los temas relevantes y debates civilizados profundos. Pero tienen una repercusión en la cultura cívica que no puede obviarse. Tampoco debe pasarse por alto la nueva autocomunicación horizontal de masas de esta era digital, vinculada a Internet y las redes inalámbricas, pues está sirviendo de cauce a la movilización y la participación, y abriendo nuevos espacios públicos.

Con todo, quizá el silencio más flagrante en las investigaciones consultadas es el relativo a las condiciones institucionales de la participación. Y, sin embargo, “poco importa ser un ciudadano activo si no existe un ámbito en el que poder ejercer la ciudadanía de modo efectivo” (Clarke, 1999, p. 61). Los foros para la participación cívica pueden ser muchos y variados, por descontado, pero fijémonos en la política institucional garante del proceso democrático. Es harto sintomático que algunos teóricos califiquen el modelo de democracia imperante en los países occidentales desde la Segunda Guerra Mundial de “elitista pluralista de equilibrio”. Desde el inicio de la última posguerra se ha ido imponiendo la concepción *schumpeteriana* de la representación como mero instrumento de designación de élites, organizadas en partidos políticos, que adquieren el derecho a gobernar a través de la competencia electoral periódica. La ciudadanía no adopta las decisiones políticas y elige luego a sus representantes. Antes bien, el funcionamiento del modelo se concibe de forma análoga al del mercado: los votantes serían los consumidores y los partidos las empresas productoras de programas políticos entre los cuales los primeros optan. El gobierno es responsable ante el electorado, que puede retirarle su confianza. Pero puede parecer que a los electores les dan hechas la mayor parte de sus opciones, especialmente si tenemos en cuenta su exigua capacidad para marcar la agenda. Esta estructura representativa implica una tendencia a restringir la intervención ciudadana más allá del sufragio, y evidencia una clara desconfianza hacia los “excesos de la participación democrática”. Esto es, coadyuva directamente a –y se alimenta de– la apatía, dentro de

unos límites que salvaguarden su legitimidad (véase Romero, 1992). Las consecuencias que está teniendo la globalización en las comunidades políticas de momento agravan este déficit. Ya no cabe identificar sin más el lugar del poder político efectivo con el gobierno nacional: el poder efectivo es compartido y pactado por instituciones y agentes diversos en los niveles estatal, regional e internacional, en muchos casos con un parco o nulo control democrático. Pero mientras el paradigma de la democracia estatal deviene notoriamente insuficiente, todavía no hemos creado instituciones globales que permitan a una ciudadanía múltiple y planetaria regular esa globalización.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Desde hace algo más de dos décadas asistimos a una multiplicación de discursos que abogan por la promoción de una ciudadanía *activa y responsable*, primordialmente entre las jóvenes generaciones a través de su educación. La asunción de esta demanda por algunos organismos multilaterales (como la Comisión Europea, la OCDE o la UNESCO) sin duda amplificó su eco y aceleró la receptividad de las autoridades educativas nacionales.

Este verdecer no es casual. Está asociado a una revisión del concepto de ciudadanía impulsada por la profunda restructuración socio-institucional iniciada en las áreas centrales del mundo desarrollado a partir de los años 80 del siglo XX. Ciertamente es que los fertilizantes de ese florecimiento responden a inspiraciones variopintas y hasta antagónicas (cfr. Benedicto y Morán, 2002). Desde la furibunda crítica ideológica de la Nueva Derecha a la ciudadanía social propia del *Welfare State*, dirigida a sustituir el énfasis en los derechos por el énfasis en las obligaciones, al objeto de convertir a los individuos en los responsables principales de su bienestar y el de su familia, para lo cual deberían abandonar su dependencia del Estado paternalista y contraer un papel más activo. A la preocupación por la calidad de la vida democrática y la creciente desafección que distancia a los ciudadanos de la política institucional. Pasando por las llamadas de atención sobre el surgimiento, en este escenario de grandes mudanzas, de nuevos tipos de actores políticos y otras formas de movilización de la sociedad civil.

Por distintos caminos, se ha confluído en la necesidad de generar una conciencia de responsabilidad en los jóvenes e implicarles en la marcha de los asuntos de la comunidad, venciendo su escepticismo y su desconfianza hacia la política. A fin de conseguirlo se confía básicamente en los procesos de aprendizaje formal e informal, encaminados a la adquisición de las competencias imprescindibles para participar activamente en el espacio público. A grandes rasgos, ésta es la argumentación oficial. Al menos buena parte de las investigaciones lanzadas para comprobar la viabilidad y efectividad de los proyectos educativos emprendidos la han dado por sentada. Y, al hacerlo, han insertado tácitamente una direccionalidad en sus explicaciones que conlleva un sesgo controvertible. Benedicto y Morán (2002, pp. 68-70) la detectan con gran perspicacia. En esa argumentación, los prerequisites de una vida democrática genuina se colocan manifiestamente en el lado de los actores: si cultivan sus competencias y compromisos cívicos, y se desarrollan como ciudadanos activos, se asegurará el correcto funcionamiento de las instituciones. Pero esa flecha de causalidad se puede invertir. Si las instituciones propiciasen y alenta-

sen verdaderamente la participación de todos y todas en las deliberaciones y decisiones que atañen a los asuntos comunes, se habrían creado prerequisites esenciales para la germinación de una ciudadanía activa y una cultura política sólida. En el apartado anterior veíamos que la desafección admite otra interpretación, pues tiene también claras raíces institucionales. Por tal motivo, no es un fenómeno exclusivo de una juventud que, por lo demás, no puede tacharse indiscriminadamente de apolítica y apática. Lo que se ha producido, seguramente debido a las rigideces y estrecheces subrayadas, es más bien un alejamiento de la forma convencional de hacer política, acompañado de un descubrimiento de otros cauces de compromiso colectivo, voluntariado social, acciones solidarias y de protesta, etc. (Ross, 2004; Torney-Purta y Amadeo, 2011).

En suma, la educación es una condición absolutamente indispensable, pero no suficiente para la participación en la esfera política. En palabras de Biesta (2007, p. 740), “una sociedad en la cual no se permite actuar a los individuos no puede esperar que sus escuelas produzcan ciudadanos democráticos”. Este molesto detalle se soslaya en los informes de los organismos internacionales y de las instancias comunitarias y nacionales que han impulsado el vigente envite de la educación para la ciudadanía. Si toma nota, quizá la investigación sea capaz de regalarnos preguntas relevantes al respecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARTETA, A. (ed.) (2008). *El saber del ciudadano. Las nociones capitales de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- BAUMAN, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- BENEDICTO, J. y MORÁN, M^aL. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- BENTON, T.; CLEAVER, E.; FEATHERSTONE, G.; KERR, D.; LOPES, J. & WHITBY, K. (2008). *Citizenship Education Longitudinal Study (CELS): Sixth Annual Report. Young People's Civic Participation In and Beyond School: Attitudes, Intentions and Influences* (DCSF Research Report 052). London: DCSF. Disponible en <<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSF-RR052.pdf>> (Consulta, 14 de enero de 2012).
- BIESTA, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *Teachers College Record*, 109, pp. 740–769.
- BOWMAN, N. (2011). Promoting participation in a diverse democracy: A meta-analysis of college diversity experiences and civic engagement. *Review of Educational Research*, 81, pp. 29–68.
- CASTELLS, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- CHERVEL, A. (1992). L'école, lieu de production d'une culture. En : AUDIGIER, F. et BAILLAT, G. (eds.). *Analysar et gérer les situations d'enseignement-apprentissage. Sixième Colloque sur les Didactiques de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales (13, 14 et 15 Mars 1991)*. Actes du colloque. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, pp. 195–198.
- CLARKE, P. B. (1999). *Ser ciudadano*. Madrid: Sequitur.
- CUESTA, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- DAHL, R. (1999). *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus.
- DAVIES, I.; GREGORY, I. & RILEY, S. C. (1999). *Good Citizenship and Educational Provision*. London / New York: Falmer Press.
- EAGLES, M. & DAVIDSON, R. (2001). Civic education, political socialization, and political mobilization: can “Kids Voting, USA” diminish inequalities in voter participation? *Journal of Geography*, 100(6), pp. 233–242.
- FISCHMAN, G.E. & HAAS, E. (2011). Beyond Idealized Citizenship Education: Embodied Cognition, Metaphors, and Democracy. *Review of Research in Education* (en prensa).
- GARCÍA PÉREZ, F.F.; DE ALBA, N.; ESTADA, P. et HERRERO, T. (2009). La participation des enfants et des jeunes dans les écoles espagnoles : expériences à Seville. *Carrefours de l'éducation*, 28, pp. 111–122.
- GUTMANN, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- HAHN, C. L. & ALVIAR-MARTIN, T. (2008). **International political socialization research**. En LEVSTIK, L. S. & TYSON, C. A. (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Routledge, pp. 81–108.
- HENDERSON, J. & CHATFIELD, S. (2011). Who Matches? Propensity Scores and Bias in the Causal Effects of Education on Participation. *The Journal of Politics*, 73(3), pp. 646–658.
- HIGHTON, B. (2009). Revisiting the Relationship between Educational Attainment and Political Sophistication. *The Journal of Politics*, 71(4), pp. 1564–1576.
- HOSKINS, B.; D'HOMBRES, B. & CAMPBELL, J. (2008). Does Formal Education Have an Impact on Active Citizenship Behaviour? *European Educational Research Journal*, 7(3), pp. 386–402.
- IEA (2010). *ICCS 2009. Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto de Evaluación. Disponible en: <<http://www.educacion.gov.es/dctm/ievaluacion/internacional/iccsespanol2009.pdf?documentId=0901e72b808aaabe>> (Consulta, 14 de enero de 2012).
- KAM, C.D. & PALMER, C.L. (2008). Reconsidering the Effects of Education on Political Participation. *The Journal of Politics*, 70(3), pp. 612–631.
- KAM, C.D. & PALMER, C.L. (2011). **Rejoinder: Reinvestigating the Causal Relationship between Higher Education and Political Participation**. *The Journal of Politics*, 73(3), pp. 659–663.

- KERR, D.; LOPES, J.; NELSON, J.; WHITE, K.; CLEAVER, E. & BENTON, T. (2007). *Vision versus Pragmatism: Citizenship in the Secondary School Curriculum in England. Citizenship Education Longitudinal Study: Fifth Annual Report* (DfES Research Report 845). London: DfES. Disponible en: <<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR845.pdf>> (Consulta, 14 de enero de 2012).
- LOPES, J.; BENTON, T. & CLEAVER, E. (2009). Young people’s intended civic and political participation: does education matter? *Journal of Youth Studies*, 12(1), pp. 1-20.
- MAYER, A.K. (2011). Does Education Increase Political Participation? *The Journal of Politics*, 73(3), pp. 633-645.
- MERCHÁN, F.J. (2010). La práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales como objeto de investigación de la Didáctica: importancia y dificultades metodológicas. Bases para una teoría de la acción en el aula. En: ÁVILA, R.M^a, RIVERO, M^aP. y DOMÍNGUEZ, P.L. (coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”, pp. 105-113.
- MERCHÁN, F.J. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (2008). Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela. Un marco para la reflexión y el análisis. *Con-Ciencia Social*, 12, pp. 15-19.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados*. Madrid: Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación. Disponible en: <<http://www.educacion.gob.es/evaluacion/publicaciones/evaluacion-diagnostico.html>> (Consulta, 12 de enero de 2012).
- OSLER, A. & STARKEY, H. (2006). Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 21(4), pp. 433-466.
- PASEK, J.; FELDMAN, L.; ROMER, D. & JAMIESON, K.H. (2008). Schools as Incubators of Democratic Participation: Building Long-Term Political Efficacy with Civic Education. *Applied Development Science*, 12(1), pp. 26-37.
- ROMERO, J. (1992). Las democracias de Europa Occidental de 1945 a nuestros días. *Estudios de Ciencias Sociales*, 5, pp. 153-176.
- ROMERO, J. y LUIS, A. (2007). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta desde el análisis de la construcción social de la docencia. *Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(19), pp. 1-22. En: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/67/193>> (Consulta, 14 de enero de 2012).
- ROMERO, J. y LUIS, A. (2008). El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XII, 270(123). En: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-123.htm>> (Consulta, 14 de enero de 2012).
- ROSS, A. (ed.) (2004). *The experience of citizenship*. Proceedings of the sixth Conference of the Childrens Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, Krakow, 2004. London: CiCe Institute for Policy Studies in Education.
- TORNEY-PURTA, J. & AMADEO, J.A. (2011). Participatory niches for emergent citizenship in early adolescence: An international perspective. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 633, pp. 180-200.
- TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; OSWALD, H. & SCHULZ, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and participation at age fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- TYACK, D. & TOBIN, W. (1994). The “grammar” of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), pp. 453-479.
- WAGNER, W.; HAYES, N. y FLORES, F. (ed.) (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.
- WOLBRECHT, C. & HERO, R.E. (eds.) (2005). *The Politics of Democratic Inclusion*. Philadelphia: Temple University Press.