

**“LOS JÓVENES ESPAÑOLES Y LA POLÍTICA:
DATOS PARA LA REFLEXIÓN SOBRE LA NECESIDAD
DE LA EDUCACIÓN CÍVICA”**

Comunicación presentada en las
I Jornadas sobre “Educación cívica y democracia. Educación en la tolerancia”

Gema García Albacete (gema.garcia@uam.es)

Irene Martín Cortés (irene.martin@uam.es)

Departamento de Ciencia Política y Relaciones Internacionales
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

En esta comunicación se presentan y comentan datos de encuestas sobre las actitudes y comportamientos cívicos de los jóvenes españoles. Consideramos que la utilidad de estos datos es doble. En primer lugar, nos permiten justificar la necesidad de una educación para la ciudadanía democrática y, en segundo lugar, sirven como orientación de los aspectos en los que ésta debería poner especial énfasis. Hemos partido de una definición relativamente minimalista de cuáles deben ser los fines de la educación para la ciudadanía ya que pensamos que uno de los requisitos de su viabilidad es que cuente con un consenso previo entre las distintas fuerzas políticas sobre la misma. Asimismo, realizamos una serie de comentarios metodológicos como resultado de las dificultades con las que nos hemos encontrado a la hora de analizar la cultura cívica de los jóvenes españoles a partir de los datos de encuesta disponibles.

1. Introducción

Hoy en día, la necesidad de una educación cívica o una educación para la ciudadanía no es algo que solamente defiendan los partidarios de los modelos de democracia participativa, deliberativa o republicana. Desde hace unos años, concretamente desde principios de los años noventa, existe un cierto consenso en distintos organismos internacionales como el Consejo de Europa¹, la Unión Europea² y la Organización de Naciones Unidas³ en torno a la necesidad de educar para la ciudadanía democrática. Asimismo, gobiernos de distintas ideologías han ido introduciendo esta asignatura en los currícula escolares⁴.

Nuestra intención es sistematizar y presentar información proveniente de datos de encuestas sobre el estado de la ciudadanía entre los jóvenes españoles. Aspiramos así a contribuir a la reflexión en torno a la necesidad de socializar a los jóvenes españoles en la ciudadanía democrática desde una perspectiva empírica y comparada inspirada en los métodos y el objeto de estudio propios de la Ciencia Política. Previamente aclararemos qué entendemos por educación cívica y por ciudadanía, y cuáles son los aspectos de esta última sobre los que parece existir un consenso

¹ Consejo de Europa: <http://www.coe.int/edc> ;

² Los objetivos que deben perseguir los sistemas educativos de los países integrantes de la Unión Europea, según la estrategia de Lisboa acordada en el Consejo Europeo que tuvo lugar los días 23 y 24 de Marzo del 2000, han sido desarrollados en el Informe de la Comisión de 31 de enero de 2001: "Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos" /* COM/2001/0059 final */. Concretamente, en el punto 4.3 dice "Varios Estados miembros subrayan el papel de la educación para transmitir los valores de la sociedad --democracia, ciudadanía, comunidad--, aunque también se basan en esto los comentarios de todos ellos con respecto al papel de la educación en su conjunto". En el plan de trabajo diseñado en el Consejo Europeo celebrado en Barcelona, dentro del segundo objetivo – facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación – se establecía como uno de los tres objetivos estratégicos "*Supporting active citizenship, equal opportunities and social cohesion*", siendo uno de los temas claves del mismo "*Ensuring that the learning of democratic values and democratic participation by all school partners is effectively promoted in order to prepare people for active citizenship*" (<http://europa.eu.int/scadplus/leg/en/cha/c11049.htm>). Para luchar por lograr estos objetivos, a principios de 2003 se creó, en la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, el grupo de trabajo sobre "Ambiente educativo abierto, ciudadanía activa e inclusión social".

³ La Declaración y Marco Integrado de Acción sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia de la UNESCO (1995) señalaba "La educación ha de fomentar la capacidad de apreciar el valor de la libertad y las aptitudes que permitan responder a sus retos. Ello supone que se prepare a los ciudadanos para que sepan manejar situaciones difíciles e inciertas, prepararlos para la autonomía y la responsabilidad individuales. Esta última ha de estar ligada al reconocimiento del valor del compromiso cívico, de la asociación con los demás para resolver los problemas y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática" (<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm>).

⁴ Informe Eurydice (Comisión Europea, 2005) (http://www.eurydice.org/Publication_List/En/FrameSet.htm).

mínimo o, al menos, sobre los que parece estar emergiendo uno. A continuación, presentaremos una serie de datos que nos permitirán identificar en qué dimensiones de la ciudadanía de los jóvenes españoles se detecta un mayor déficit.

2. Educación cívica y educación para la ciudadanía

La educación para la ciudadanía puede seguir modelos diferentes. Kerr identifica dos tipos ideales: una educación para la ciudadanía de tipo minimalista y una de tipo maximalista (2002). Lo normal es que la realidad de la educación cívica en cada país no se ajuste por completo a ninguno de ellos pero sí se acercará a cada uno de ellos en mayor o menor medida. Cada uno de estos tipos aspira a cumplir unos objetivos diferentes y, por tanto, sus implicaciones sobre las actitudes, valores, conocimientos y comportamientos cívicos de los alumnos también serán distintos. En ocasiones se utiliza el concepto de *educación cívica* para referirse a la educación para la ciudadanía de tipo minimalista y el concepto de *educación para la ciudadanía* para referirnos al tipo maximalista⁵. Podemos decir que los organismos internacionales mencionados, en sus declaraciones adoptan un concepto de educación para la ciudadanía que se aproxima claramente al *maximalista*.

¿Qué representa cada uno de ellos? El modelo minimalista parte de un concepto restrictivo de la ciudadanía en varios sentidos⁶. Por un lado, prioriza la esfera privada del individuo frente a aquella esfera pública en la que se desenvuelve como ciudadano. Es restrictivo también en el sentido de que limita la ciudadanía a determinados grupos sociales y que, dentro de estos grupos, limita la actividad política a una élite o grupo reducido de ciudadanos. Por último, en lo que se refiere al concepto de ciudadanía, el modelo minimalista adopta un concepto formal de ciudadanía que no tiene por qué encontrar un reflejo en la realidad. Estos presupuestos sobre el concepto de ciudadanía llevan, inevitablemente, a que la educación para misma adopte determinadas características distintivas. Para empezar, estará basada principalmente en los contenidos o, dicho de otra forma, en la transmisión de conocimientos. El énfasis en los contenidos atribuye un papel claramente dominante al profesor y deja en un lugar secundario la participación de los alumnos en el aula. Además, este modelo aspira a que estos contenidos y

⁵ A lo largo de este trabajo se utilizan ambos indistintamente sin que ello suponga ignorar la conveniencia de distinguir entre modelos distintos de educación para la ciudadanía.

⁶ Cuando hablamos de concepto maximalista y minimalista nos referimos a distintos modelos normativos de “ciudadanía como actividad” y no a la distinción entre “ciudadanía como actividad” y “ciudadanía como estatus legal” (Kymlicka y Norman 1994:354).

conocimientos sean valorativamente “neutrales”. En cuanto a quiénes deben educar para la ciudadanía y dónde, el modelo minimalista otorga un papel predominante a la familia y a la comunidad en su conjunto, y un papel secundario a la escuela. Esto está en consonancia con la prioridad que otorga a la esfera privada de los individuos frente a la esfera pública. En la medida en que la escuela juegue un papel en esta tarea, éste debe quedar confinado al aula y en forma de contenidos transversales. Estos contenidos pueden estar presentes en todas las asignaturas pero que no estarán claramente identificados bajo una asignatura específica, como tampoco lo estarán los objetivos a los que aspira la educación para la ciudadanía.

La maximalista incluye las características de la minimalista pero las amplía (Kerr, 2002:215). Para empezar, parte de un concepto muy diferente de ciudadanía. A diferencia del modelo minimalista, en este caso podemos hablar de un concepto de ciudadanía amplio, también en varios sentidos. En este caso, se asigna un papel muy relevante a la participación de los ciudadanos en la esfera pública. También es amplio porque aspira a incluir a todo los grupos sociales dentro del concepto de ciudadanía y, además, a que todos los individuos – y no sólo una élite – adopten una postura activa como ciudadanos. En este sentido, adopta una postura clara a favor de que la ciudadanía no se quede en algo meramente formal sino que se traslade a la práctica a través de la participación efectiva. ¿Qué consecuencias tienen estas asunciones para la educación para la ciudadanía? Para empezar, se pone un mayor énfasis en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y no sólo en los contenidos y en la transmisión de conocimientos. Por este mismo motivo, se atribuye un mayor protagonismo a los alumnos en el aula. Esto implica una mayor interacción entre los alumnos y el profesor, ya que se entiende que de esta forma se facilitará la comprensión y la reflexión crítica por parte de los alumnos, además de aumentar en ellos su confianza en la participación. En lo que a los contenidos propiamente dichos se refiere, se entiende que éstos no siempre pueden ni deben ser neutrales y que la educación debe estar basada, de forma explícita, en unos determinados valores. En cuanto a quiénes deben asumir el papel de educar para la ciudadanía y dónde, el modelo maximalista asigna un papel mucho más relevante a la escuela de lo que lo hace el modelo minimalista, ya que éste no queda restringido a las actividades que tienen lugar dentro del aula. Entiende que la educación para la ciudadanía en la escuela afecta al centro de estudios en su conjunto y a la comunicación entre la escuela y la comunidad. Por último, el modelo maximalista es afín a la existencia de una asignatura específica que permita identificar los contenidos, procedimientos y valores propios de la educación para la ciudadanía, los objetivos que ésta aspira a

cumplir, así como el papel que deben jugar los profesores, las escuelas y el curriculum en la misma.

Finalmente, podemos concluir diciendo que, independientemente de cuál sea el modelo que prefiramos seguir, ya sea por una motivación normativa o por razones de efectividad, el modelo maximalista supone un reto mayor en términos de dificultad para alcanzar los objetivos que se propone que el modelo minimalista.

Tabla 1: Modelos de educación para la ciudadanía

Minimalista	Maximalista
Concepto “fino” / neutral	Concepto “rico” / de valores explícitos
Exclusiva	Inclusiva
Elitista	Activista
Educación cívica	Educación para la ciudadanía
Formal	Participativa
Orientada hacia los contenidos	Orientada hacia los procesos
Basada en los conocimientos	Basada en valores
Transmisión didáctica	Interpretación interactiva
Aula	Centro escolar y comunidad
Familia y organizaciones comunitarias	Escuela
“Curriculum oculto” y/o transversalidad	Asignatura específica
Más fácil de conseguir y de evaluar	Más difícil de conseguir y de evaluar

Fuente: Elaboración propia a partir de Kerr (2002:214-20).

3. El consenso en torno a las virtudes y responsabilidades que entraña la ciudadanía

El problema que se plantea, desde el punto de vista de la educación para la ciudadanía es ¿cómo lograr un consenso en torno al tipo de ciudadanía para el cual educar? No se trata simplemente de una discusión entre académicos partidarios de uno u otro modelo normativo sino que esta pregunta hace alusión directa a uno de los principales escollos con los que, en casi todos los países, se encuentra cualquier gobierno que quiera llevar a cabo una política de educación en la ciudadanía. El debate sobre si la educación, en general, y la educación para la ciudadanía, en particular, debe ser *neutral* o, por el contrario, debe apostar explícitamente por unos determinados *valores* es uno de los puntos que marcan la diferencia entre el modelo minimalista y el modelo maximalista de educación para la ciudadanía. Gran parte de las críticas que se han volcado sobre la propuesta de introducir la educación para la ciudadanía en el curriculum formal en España se referían, precisamente, al riesgo de *adoctrinamiento político* que introducía la nueva asignatura. Estén o no fundados esos

miedos, creemos que un requisito básico para que ésta resulte efectiva es que preexista un *consenso* explícito entre las distintas fuerzas políticas en torno al tipo de ciudadanos que se debe aspirar a crear y a la necesidad de contribuir a ello a través de la educación. De otro modo, cualquier intento en este sentido no dejará de ser un intento pasajero, sometido a modificaciones con cada cambio de gobierno. Esto entraña un gravísimo riesgo como es el que se acabe desprestigiando el concepto de ciudadanía.

Se puede hacer un esfuerzo por encontrar algunos puntos mínimos de convergencia entre los distintos modelos normativos de democracia y, por tanto, de ciudadanía. Si bien algunos – fundamentalmente los partidarios de los modelos de democracia participativo, republicano o deliberativo – quedarían insatisfechos con esta definición minimalista, ambos modelos pueden converger en torno a la idea de lo que un autor ha denominado una ciudadanía “suficientemente” democrática (Dekker, 1999:453-454)⁷. Veamos qué entienden distintos autores que abarca este consenso.

Según Callan, en las sociedades liberales existe una moralidad pública compartida que hace indudable que la educación cívica deba ser *antiracista y antidiscriminatoria pero más allá de esto todo es discutible*. Por ejemplo, esto es así con respecto al papel que juega la autonomía como virtud, y a la sensibilidad patriótica frente a una más cosmopolita (2004:75). Otros autores amplían las fronteras de dicho consenso. Según Galston, existe un consenso emergente sobre los contenidos y la forma en que debe llevarse a cabo la educación cívica y que implica “fomentar las *habilidades necesarias para juzgar las actuaciones de los representantes, así como para tomar la iniciativa de actuar*, en que el *discurso cívico no tiene por qué estar exento de pasión*, en que el énfasis que se suele poner en la importancia que tiene la capacidad de hacer juicios razonados en público *no implica que la razón tenga preeminencia sobre la fe*; que *tanto el estudio dentro del aula, como la práctica en contacto directo con la comunidad juegan un papel relevante* en la formación de los ciudadanos”. Según Galston, también hay un consenso emergente en torno a la idea de que “*los ciudadanos que tienen poca información no son capaces de seguir los debates públicos, son cada vez más reticentes frente a las negociaciones políticas propias de contextos democráticos donde se gana en determinados aspectos y se pierde en otros, y están cada vez*

⁷ Es curioso cómo, en el ámbito internacional está surgiendo un consenso que no siempre es compartido en el ámbito estatal. Por un lado, el discurso de los derechos humanos y, por tanto, la idea de una ciudadanía global, está mucho más consolidado en el discurso de los organismos internacionales que en el de los actores políticos nacionales (Soysal, 1996 y 2000). Con respecto a la educación para la ciudadanía también existe un consenso en el ámbito internacional y, si se quiere, también en el académico, que nos es compartido todavía dentro de los distintos estados. Se trata de que la educación cívica promueva una ciudadanía, *no sólo democrática sino, además, activa y responsable*. En un sentido similar ver On Lee (2002:40).

menos predispuestos a la participación política de cualquier tipo". Por tanto, si bien los ciudadanos demócratas no tienen por qué ser unos expertos en política, es preciso que tengan un *nivel de información mínimo para poder llevar a cabo juicios razonados* (Galston, 2001:218)⁸. Por último, según Dekker, el consenso se extiende a la idea de que un buen ciudadano debe *apoyar la democracia, estar informado en cuestiones políticas para poder participar en las elecciones, debe tener una preferencia en relación con las opciones que se presentan en unas elecciones, y debe tomar parte activamente en las elecciones como votante y/o como candidato* (Dekker, 1999:453-454).

4. Las dimensiones de la ciudadanía democrática

¿Qué define, por tanto, a un "buen ciudadano"? Si sistematizamos los aspectos de la ciudadanía sobre los que, según los diferentes autores, existe consenso, la educación para la ciudadanía debería aspirar a formar *ciudadanos tolerantes – al menos en el sentido "pasivo" del término -, demócratas, informados sobre los asuntos políticos y capaces de formarse una opinión autónoma al respecto, y predispuestos a participar, al menos a través del voto en elecciones*. Asimismo, la educación debe consistir tanto en la transmisión de conocimientos como en la práctica de la ciudadanía en la propia comunidad.

Adviértase que, entre las dimensiones de la ciudadanía sobre las que nos parece más factible alcanzar un consenso *no se encuentra el refuerzo de la identidad nacional*. Huelga decir que a corto plazo no parece factible el consenso, al menos en nuestro país. Además de no parecer posible a corto plazo existen otros argumentos a favor de dejar fuera de la educación para la ciudadanía todo aquello que tenga que ver con el sentimiento de pertenencia a una comunidad en términos culturales (básicamente, de religión y de costumbres). El refuerzo de identidades culturales concretas entraña el riesgo de actitudes de intolerancia hacia otros grupos o comunidades con identidad propia, lo que sería *contradictorio* con uno de los objetivos prioritarios de la educación para la ciudadanía, la tolerancia.

Lo que sí cabe plantearse, en cambio, es el refuerzo de una identidad en torno a sus *normas democráticas* como es la Constitución. En este sentido sí cabría imaginar un consenso factible en torno al famoso y controvertido *patriotismo constitucional* de Habermas, sin que esto implique necesariamente una aceptación acrítica de las normas. Volvemos, por tanto, a referirnos al consenso en torno a formar ciudadanos

⁸ La cursiva es de las autoras.

demócratas, lo que nos hace pensar en unos valores más universales que nacionales. En este sentido, se ha señalado que los límites de la ciudadanía se han ido ampliando como consecuencia de distintos procesos históricos y políticos y que existe un apoyo creciente en torno a la idea de una *ciudadanía universal* basada en la democracia y los derechos humanos (Soysal, 1996 y 2000)⁹.

Tampoco consideramos que *confiar* en los políticos o en las instituciones sea una característica propia de “buenos ciudadanos”. Sí lo es, en cambio, el estar informado, el tener una actitud crítica e independiente, y el formarse una opinión sobre lo que ocurre a su alrededor de acuerdo con lo anterior. Por eso, no creemos que la educación para la ciudadanía deba aspirar de forma directa a generar confianza en los ciudadanos. La confianza dependerá de la actuación de los políticos y su *evaluación* a los ojos de unos ciudadanos *competentes, críticos y autónomos*. Es más, es posible que una educación para la ciudadanía eficaz genere, al menos a corto plazo, una mayor desconfianza política entre los jóvenes (Torney Purta y Amadeo, 2003). Sin embargo, de ser así, será una desconfianza basada en la evaluación de los acontecimientos políticos y no una desconfianza generalizada, por principio, hacia todo lo que tenga que ver con la vida pública (Galston, 2001:224).

Actitudes democráticas, tolerantes, información y participación, por tanto, son las palabras clave de una educación para la ciudadanía que podría gozar de un apoyo considerable por parte de todas las fuerzas políticas y de la sociedad. Éstas son las dimensiones que, de ser cierto que estén disminuyendo entre los jóvenes o, simplemente, de que no alcancen unos mínimos¹⁰, deberían ser el objeto de la educación cívica.

⁹ Esta realidad ya se ha visto reflejada en los planes de estudio de un número cada vez mayor de países donde la identidad nacional no constituye el núcleo central de la educación cívica - como sí ocurría hace unos años - (Schwille y Amadeo, 2002:130) y donde, por el contrario, se van abriendo camino conceptos más amplios de la ciudadanía como son los de *ciudadanía europea y ciudadanía global o universal* (On Lee, 2002:40; 48-51). Entre las reacciones que ha suscitado el Proyecto de la LOE, algunas hacen especial mención de este punto. El informe de Intermón Oxfam propone hablar de Ciudadanía Global (2004) (http://www.intermonoxfam.org/cms/HTML/espanol/1290/ni191104_MEC.pdf), mientras que Amnistía Internacional (2005) (<http://cv.uoc.edu/~amnistia/educa/asignatura/informe-asig-dh-05-b.pdf>) ha insistido en que se dé una mayor importancia a los derechos humanos.

¹⁰ No ignoramos aquí el debate acerca de la dificultad de definir cuáles son esos mínimos. También esto debe ser producto del consenso. Éste parece haber sido el caso a la hora de definir cuáles son los conocimientos cívicos mínimos que cabe esperar de los estudiantes estadounidenses a la hora de evaluarlos a través del National Assessment Education Progress (NAEP) (Galston, 2001:221-222).

5. Jóvenes y ciudadanía

La razón por la que está emergiendo un consenso en torno a la necesidad de formar a los ciudadanos en esta dirección no es otra que el creciente *distanciamiento de los ciudadanos con respecto de la política* y, concretamente, de los *jóvenes*. No se trata de que, en cualquier momento de la historia, los jóvenes estén menos implicados social y políticamente, o que tengan menos conocimientos cívicos que los adultos. Esto siempre ha sido así y, además, es perfectamente lógico ya que atiende a su distinta posición en el ciclo vital y a su menor preocupación por los asuntos públicos, en gran parte por la sencilla cuestión de que muchos de ellos todavía son económicamente dependientes. La preocupación surge de que *los jóvenes de hoy en día están menos implicados que los jóvenes de hace unos años*, a pesar de que hallarse en el mismo momento del ciclo vital.

Cada vez resulta más evidente en varios países que los jóvenes cada vez *votan* menos, que sus vínculos con los *partidos políticos* son cada vez más débiles, si no inexistentes, y que cada vez se implican menos en la *sociedad civil*¹¹. Asimismo, existe una creciente preocupación por el hecho de que, a pesar de que ha aumentado el nivel educativo de la población, esto no se ha visto reflejado en un aumento de los *conocimientos cívicos* (Delli Carpini y Keeter, 1996). Mucha de esta literatura está basada en el caso de Estados Unidos¹² y Canadá¹³ pero recientemente también han proliferado estudios sobre el mismo fenómeno en Europa¹⁴. A este impulso han contribuido trabajos empíricos que apuntan a que la educación para la ciudadanía influye de la forma esperada sobre los conocimientos cívicos de los alumnos que, a su vez, fomentan las actitudes democráticas y participativas (Delli Carpini y Keeter, 1996; Niemi y Junn, 1998).

Por tanto, a partir de los datos de las encuestas analizadas en varios países, existe una preocupación, más o menos compartida, en cuanto a la implicación política de los jóvenes, su participación en la sociedad civil, sus escasos conocimientos políticos. Por el momento, en lo que se refiere a los jóvenes, esta preocupación no afecta a las otras dimensiones de la ciudadanía que hemos mencionado: las *actitudes democráticas* y la

¹¹ También se ha llamado la atención sobre la creciente desconfianza de los jóvenes con respecto a los políticos. Véase, por ejemplo, Inglehart (2003) y Dalton (2004).

¹² Putnam (1995), Delli Carpini y Keeter (1996), Craig y Bennet (1997), Bennett (1996 y 1998), Niemi y Junn (1998), Rahn y Transue (1998), Galston (2001) y Delli Carpini (2005).

¹³ Blais et al. (2004) y Gauthier (2003).

¹⁴ Por ejemplo, sobre los jóvenes británicos Pirie y Worcester (1998 y 2000) y O'Toole et al. (2003). Sobre los jóvenes franceses Muxel (1996) y Bréchon (2000). Otros autores han comparado los datos de varios países: Norris (2003) y Franklin et al. (2004).

*tolerancia*¹⁵. Por el contrario, hay quien ha señalado que los jóvenes son más democráticos y más tolerantes (Inglehart, 2003).

Por otra parte, en contra de lo que sostiene Putnam (1995), hay autores que afirman que no se trata de una retirada al ámbito privado por parte los jóvenes sino que éstos están buscando alternativas a la política institucional, lo que en ocasiones se refleja en un aumento del voluntariado en asociaciones que forman la sociedad civil (Galston, 2001:219-220), o en su participación en ámbitos que las encuestas no suelen medir (O'Toole, 2003)¹⁶.

6. Jóvenes españoles y ciudadanía

En España los estudios son aún escasos y sus resultados no apuntan en una dirección clara. Morales señala que los jóvenes españoles no parece que vayan a participar menos en elecciones que las generaciones anteriores y es previsible que vayan a participar más que generaciones anteriores por vías no institucionales (en actos de protesta). Según el mismo trabajo, no se distinguen de otras generaciones en cuanto a su participación en asociaciones. Sin embargo, sí cabe esperar que participen menos en actividades relacionadas con las campañas electorales y los partidos políticos de lo que lo hacen generaciones anteriores (2003). Torcal llega a la conclusión de que los jóvenes españoles se interesan más por la política que las generaciones más mayores (1995) mientras que Martín señala que las generaciones más jóvenes se interesan menos por la política que las dos inmediatamente anteriores (2004). Anduiza también ha analizado las diferencias que existen entre las actitudes, valores y comportamientos políticos de los jóvenes y los adultos. Sin embargo, puesto que analiza sólo una encuesta de 1996, no es posible conocer si se trata de una diferencia pasajera, debida al ciclo vital, o si se trata de pautas características de cada generación y que, por tanto, tienen visos de permanecer en el tiempo (2001).

Los datos que aquí presentaremos, y su interpretación, estarán condicionados por varios factores. Como ya hemos comentado más arriba, no se trata de averiguar si los jóvenes votan más o menos que las generaciones más mayores sino si, con el paso de los años, se detecta entre los jóvenes de una misma edad un creciente alejamiento de la vida pública y unos menores conocimientos cívicos. Pero, el análisis de esta

¹⁵Lagos y Rose simplemente no detectan ninguna relación entre tolerancia y edad, ni en un sentido ni en otro (<http://archive.idea.int/df/99df/daniela-int3.html>).

¹⁶ Éste fenómeno hace cada vez más recomendable la utilización de términos distintos del de "política" a la hora de indagar en la implicación política de los jóvenes (Martín, 2004; Edwards, 2005).

distinción - lo que se conoce como el “efecto del ciclo vital” y el “efecto cohorte” (el que realmente nos importa) – a partir de datos de encuestas plantea dificultades metodológicas importantes. Con los datos de los que hoy disponemos, se pueden paliar en algunos casos, pero no superar por completo¹⁷. Otro de los obstáculos que nos encontramos es que el análisis de las actitudes y comportamientos de los jóvenes exigiría que las muestras estuvieran diseñadas expresamente con este objetivo. Esto no suele ocurrir y, cuando se hacen encuestas dirigidas de forma específica a los jóvenes, por lo general no permiten la comparación con el resto de la población ya que, ni ésta suele estar representada en la muestra, ni las preguntas de las encuestas de jóvenes (p.ej. las del INJUVE) suelen coincidir con otras (p.ej. otras del CIS). A esto se suma que las encuestas de jóvenes no siempre incluyen a individuos comprendidos entre las mismas edades (p.ej. el INJUVE incluye a jóvenes entre 15 y 29 y la única encuesta del CIS que aspira a medir diferencias intergeneracionales incluye una muestra de jóvenes entre 15 y 24¹⁸). Lo mismo ocurre con las muestras representativas del conjunto de la población (p.ej. las muestras del CIS suelen ser representativas de la población a partir de 18 años mientras que los Eurobarómetros o la Encuesta Social Europea lo son de la población a partir de 15 años). Este dato puede tener consecuencias importantes sobre los porcentajes resultantes de respuesta ya que entre los 15 y los 18 las actitudes y comportamientos sociales y políticos pueden sufrir cambios importantes.

Lo que aquí se presenta es una serie de datos exploratorios, que deberán ser completados y matizados a través del cruce con otras variables en el futuro. En la medida en que los datos disponibles lo permiten, hemos querido ver cuáles son los niveles absolutos y relativos – en el tiempo y en el espacio – de las dimensiones de la ciudadanía arriba especificadas entre los jóvenes españoles.

En concreto, hemos buscado al menos un indicador para cada una de los siguientes aspectos de la ciudadanía: participación electoral, participación política no convencional y participación social (asociacionismo).

La participación electoral es un indicador imprescindible para analizar la relación de los jóvenes con la política convencional y, como hemos visto anteriormente, distintos estudios han mostrado el alejamiento de los jóvenes con este tipo de participación.

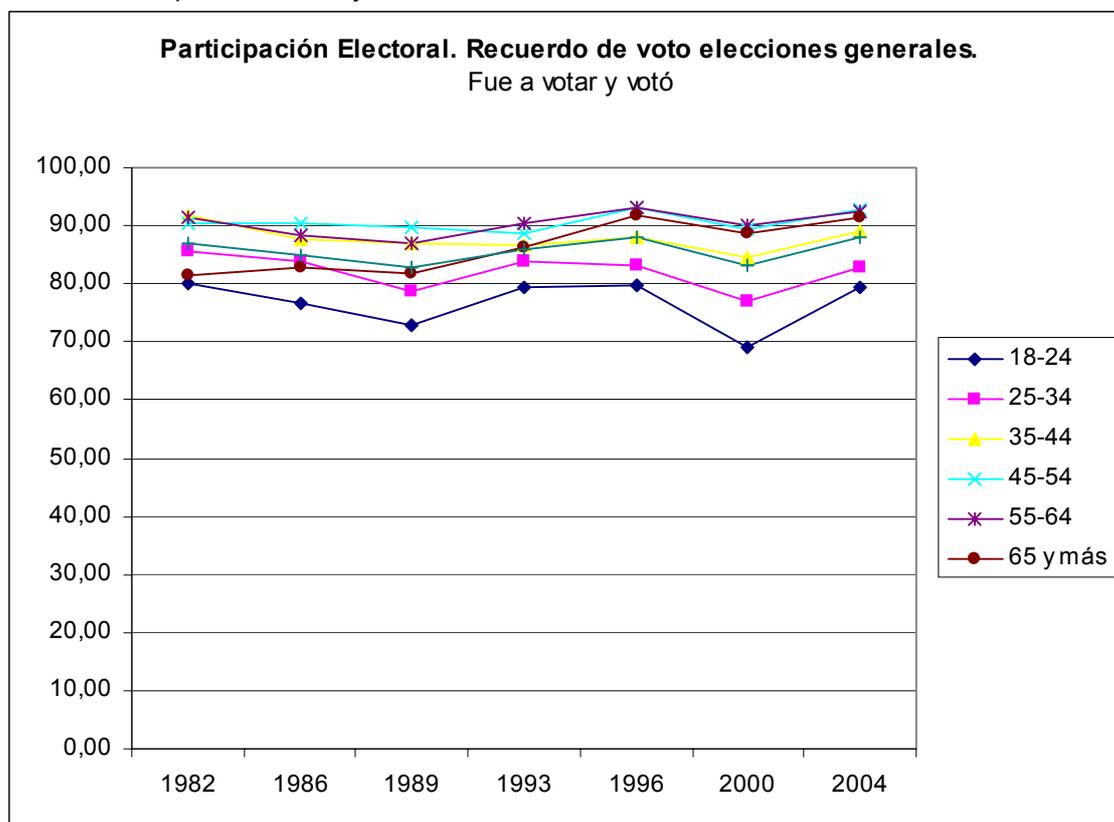
¿Qué ocurre con el voto de los jóvenes españoles? Si nos fijamos en el porcentaje de jóvenes que declara haber votado en las últimas elecciones se observa un ligero

¹⁷ El problema, básicamente, consiste en que no disponemos de una serie de datos lo suficientemente extendida en el tiempo como para poder aislar los dos efectos (Martín, 2004).

¹⁸ CIS 2105 y 2107.

descenso en el año 2000, que sin embargo se recupera en el 2004. La excepcionalidad de las últimas elecciones no nos permite sacar conclusiones definitivas sobre la tendencia de la participación electoral de los jóvenes.

Gráfico 1. Participación electoral. Recuerdo de voto en las elecciones generales. Porcentaje de entrevistados que fue a votar y votó.



Fuente: Estudios Postelectorales del CIS

No obstante, sí observamos una pauta más clara si nos fijamos en los porcentajes de jóvenes que declaran no haber votado o haber votado en blanco (Gráficos 2 y 3), la distancia entre este grupo de edad y el de los más mayores va aumentando.

Si además nos fijamos en los niveles relativos de participación electoral entre los jóvenes españoles y los jóvenes de otros países europeos los datos son realmente preocupantes.¹⁹

Si bien la comparación de diferentes encuestas podría arrojar dudas sobre los resultados de la comparación internacional, el gráfico 4 confirma el desinterés o

¹⁹ Es significativa la diferencia en el porcentaje de jóvenes españoles que declaran haber participado en las elecciones generales del año 2000 en la Encuesta Social Europea (49%) si lo comparamos con el porcentaje de ellos que afirman haber votado en el mismo año en las encuestas del Centro de Investigaciones Sociológicas (69%). Esta diferencia podría deberse a diversos aspectos, entre ellos, es probable que el relativamente pequeño tamaño de la muestra, pese a la rigurosidad del diseño muestral y seguimiento del trabajo de campo de la encuesta europea, explique gran parte de la diferencia.

rechazo que muestran los jóvenes españoles hacia el voto, en comparación con jóvenes de otros países europeos. Dicho gráfico muestra que la importancia que los jóvenes otorgan a la participación electoral a la hora de considerar a alguien “buen ciudadano” es la menor de todos los países analizados.

Gráfico 2. Participación electoral. Recuerdo de voto elecciones generales. Voto en blanco.

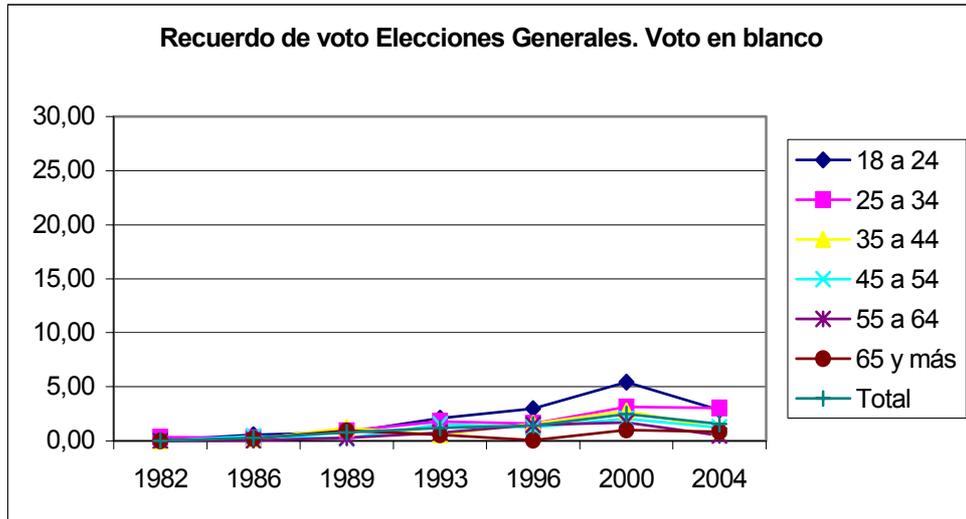


Gráfico 3. Participación electoral. Recuerdo de voto elecciones generales. Voto en blanco.

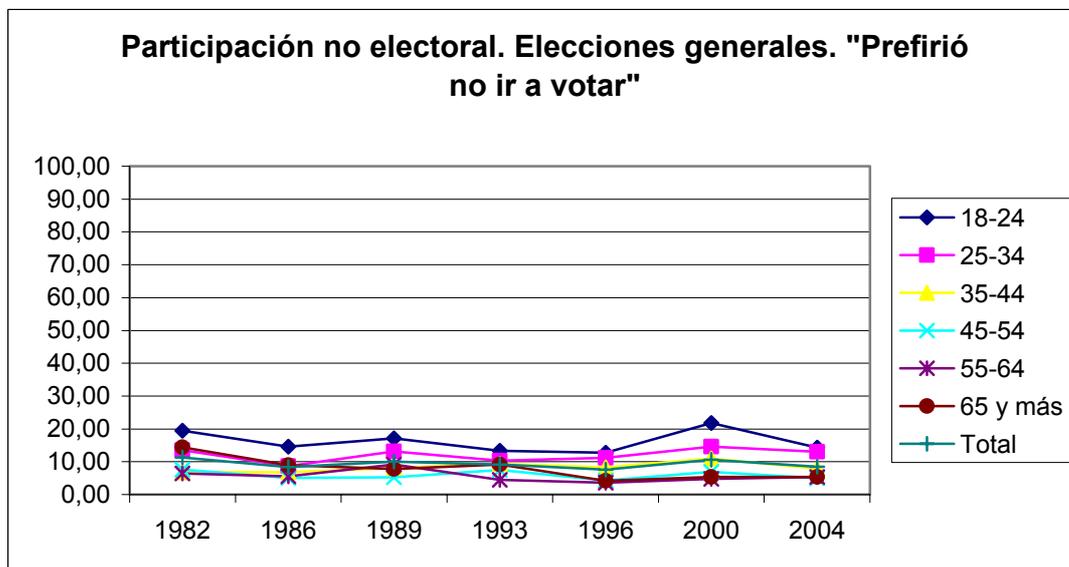
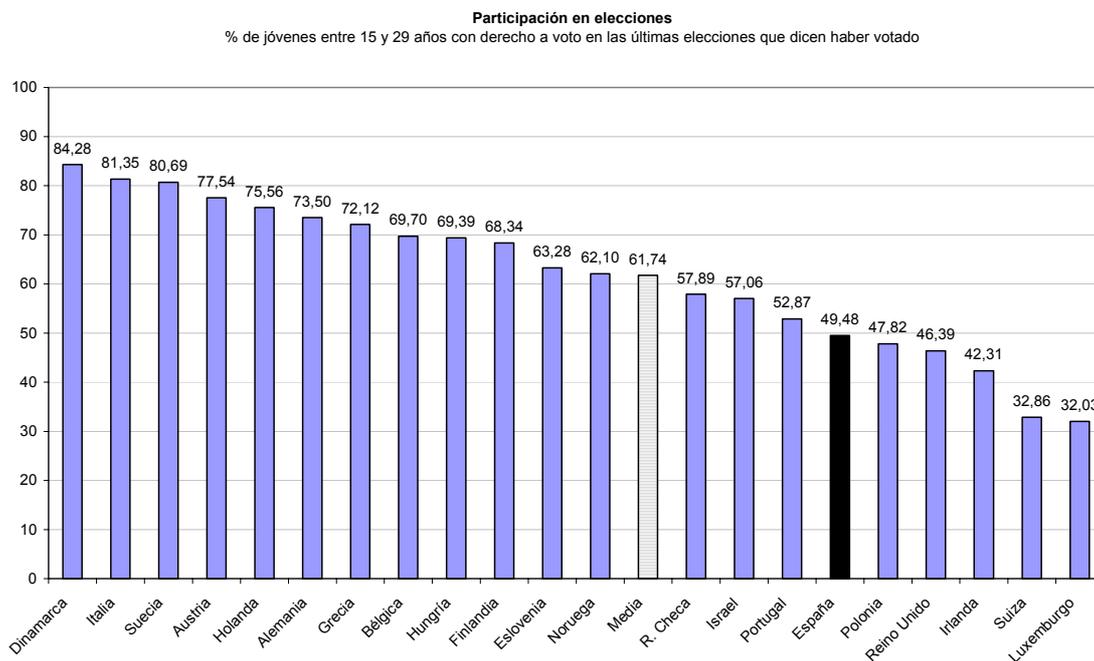
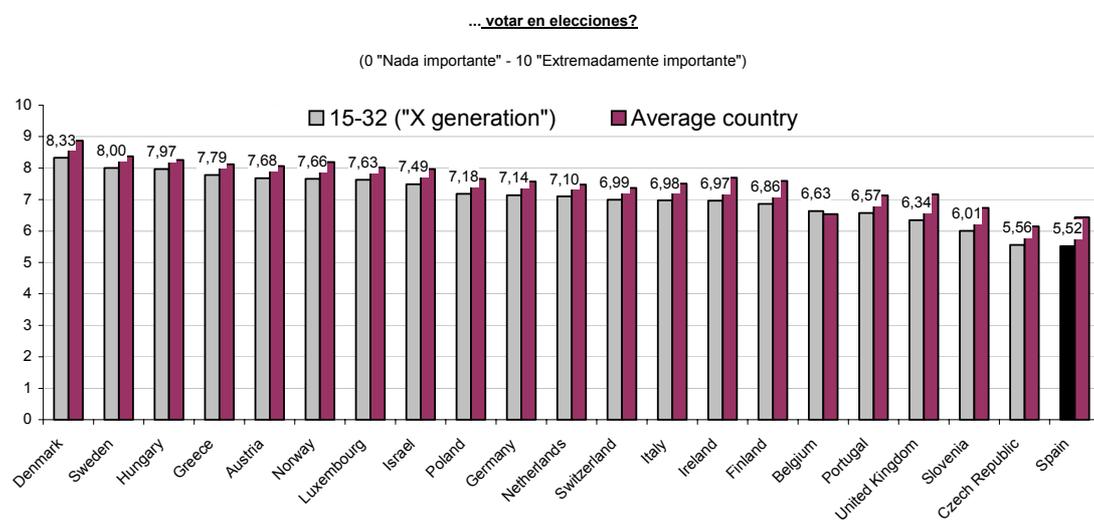


Gráfico 4. Participación en elecciones. Jóvenes. Comparación Internacional.



Fuente: Encuesta Social Europea 2002.

Gráfico 5. Importancia de votar en elecciones. Comparación Internacional.

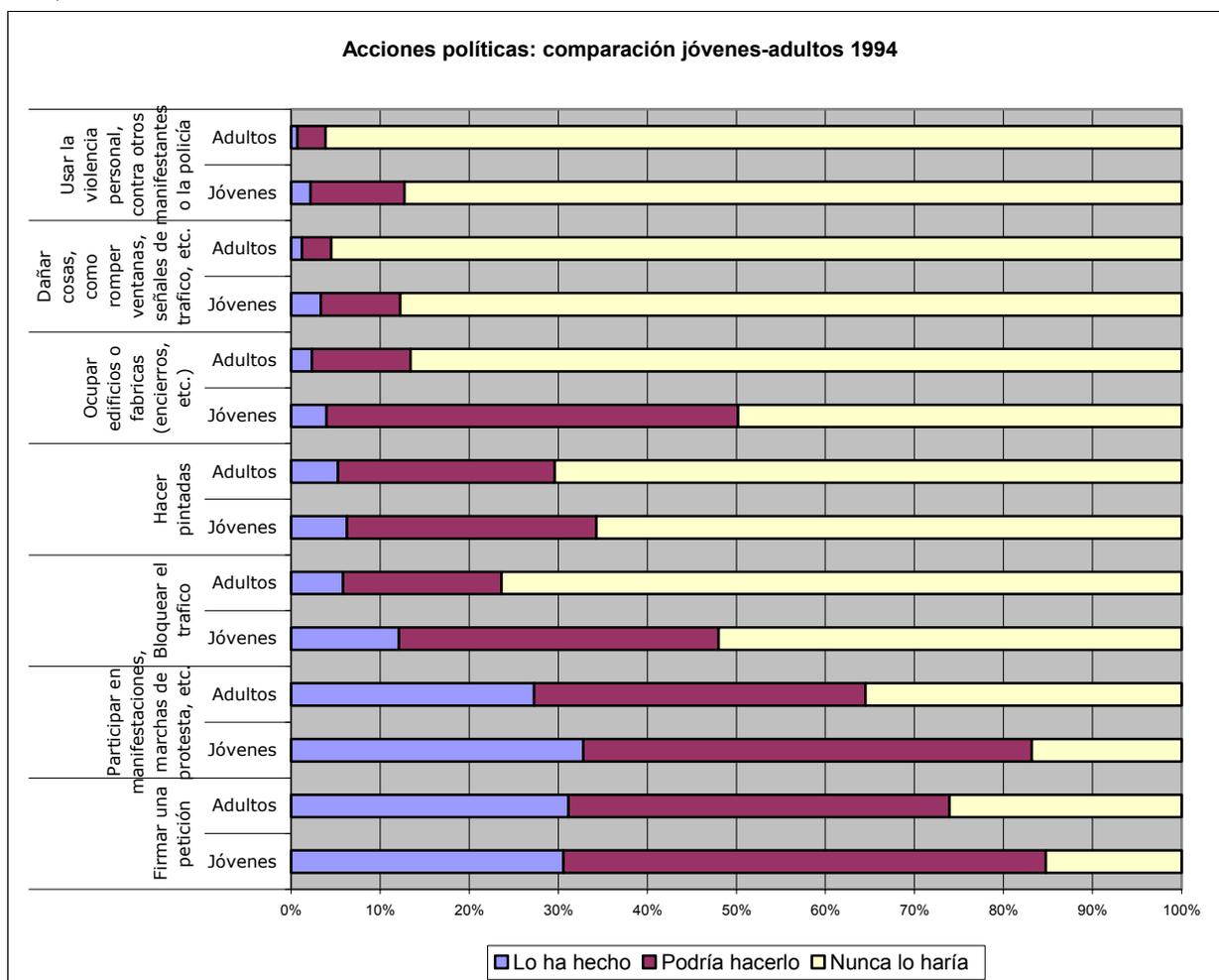


Fuente: Encuesta Social Europea 2002

Se trata de un alejamiento de la política en general o de determinadas formas de participación política? Como muestra el gráfico siguiente, un muy preliminar análisis de los datos de los que disponemos muestra que los jóvenes declaran estar más dispuestos a emprender otro tipo de acciones con fines políticos que grupos de

edades mayores. Esta pauta, que en el gráfico se muestra para el año 1994 se repite en posteriores encuestas (2000 y 2004). Este primer esbozo señalaría, que los jóvenes tienen una mayor predisposición a participar en actividades políticas no convencionales que los adultos. Pese a ello, esta afirmación requerirá de posteriores análisis, más rigurosos, que incluyan variables esenciales como el género, el nivel educativo o el nivel socioeconómico. Podría ser que, si comparamos a los jóvenes y a los adultos que tienen un mismo nivel educativo, no se observen diferencias sino que éstas sean debidas a que los jóvenes hoy tienen mayor nivel educativo, lo que contribuye a su mayor predisposición a la participación.

Gráfico 6. Acciones políticas: comparación jóvenes (15 a 24 años) adultos 1994 (más de 29 años)

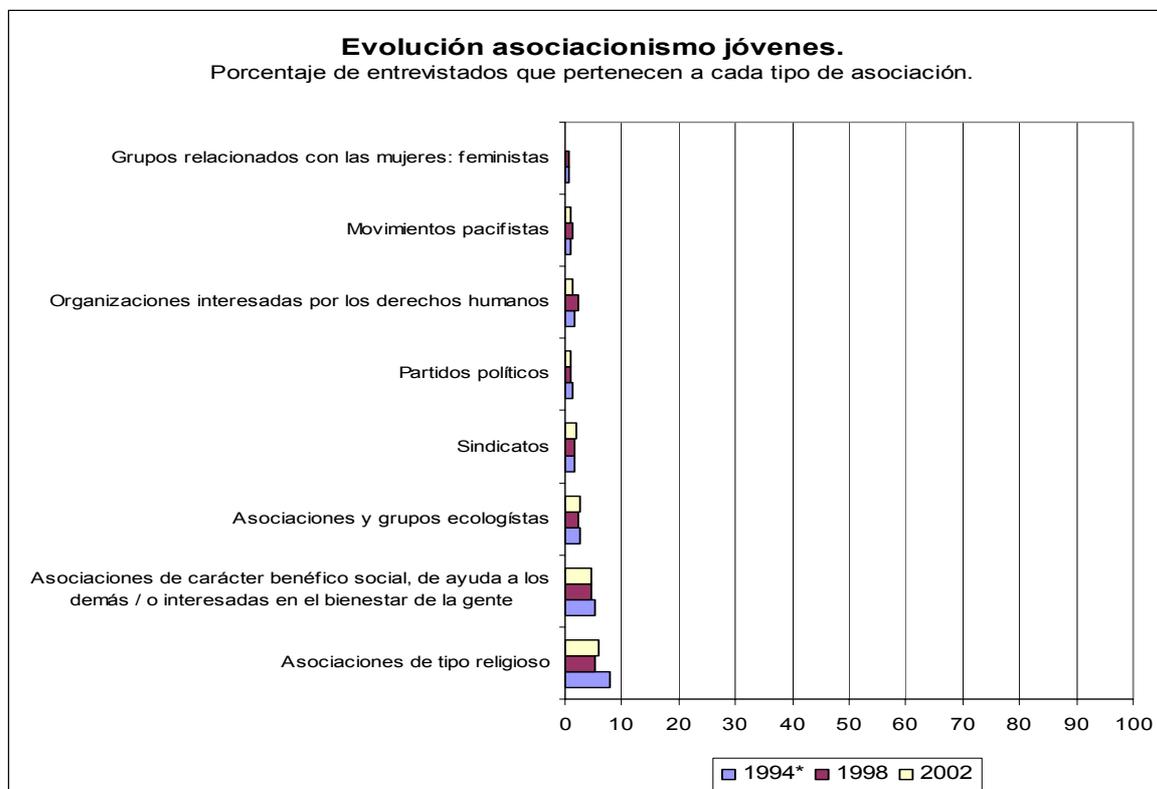


Fuente: Cis 2105 y 2107

En torno a nuestra segunda dimensión de análisis, la dimensión social de la ciudadanía, un buen indicador puede ser el grado de participación en asociaciones y organizaciones. Si analizamos el número de jóvenes que participan en asociaciones con algún tipo de orientación política o social, podemos ver, a partir de los sondeos de

juventud realizados por Instituto de la Juventud, el escaso nivel de asociacionismo de los jóvenes españoles (Gráfico 7).

Gráfico 7. Asociacionismo Jóvenes en España.



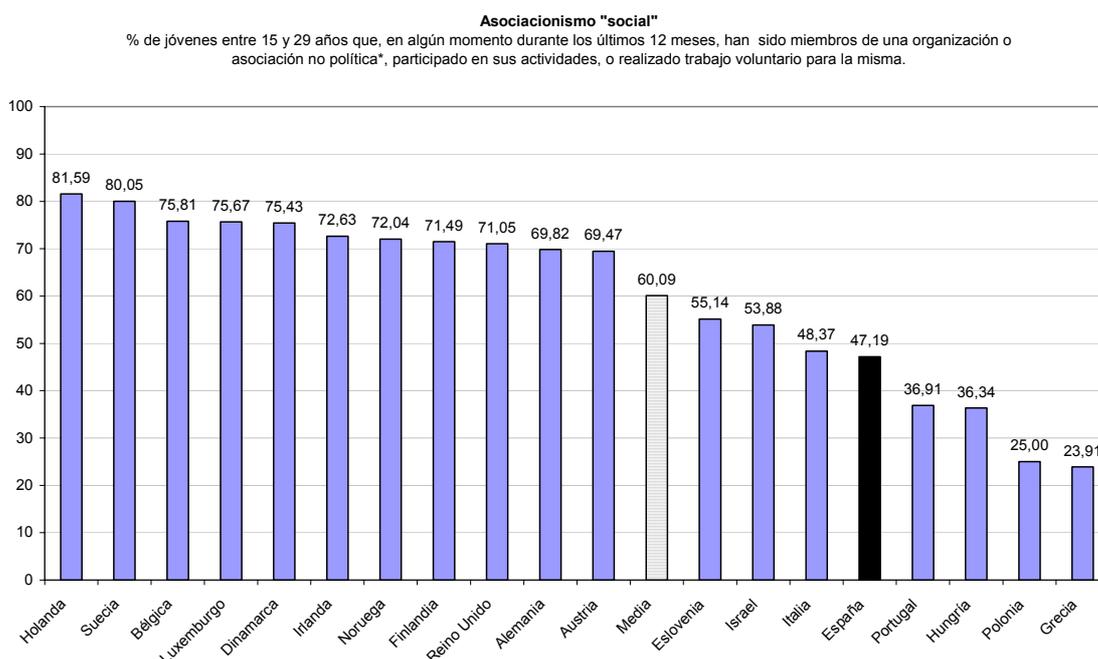
Fuente: Cis 2105, Cis 2302 y Cis 2449

* Los datos correspondientes a 1994 incluyen jóvenes entre 15 y 25 años, sin embargo, los referentes a 1998 y 2002 incluyen jóvenes entre 15 y 29 años.

** Debido a las diferencias entre las categorías utilizadas por cada uno de los estudios utilizados se muestran sólo aquellos tipos de asociaciones que son comparables.

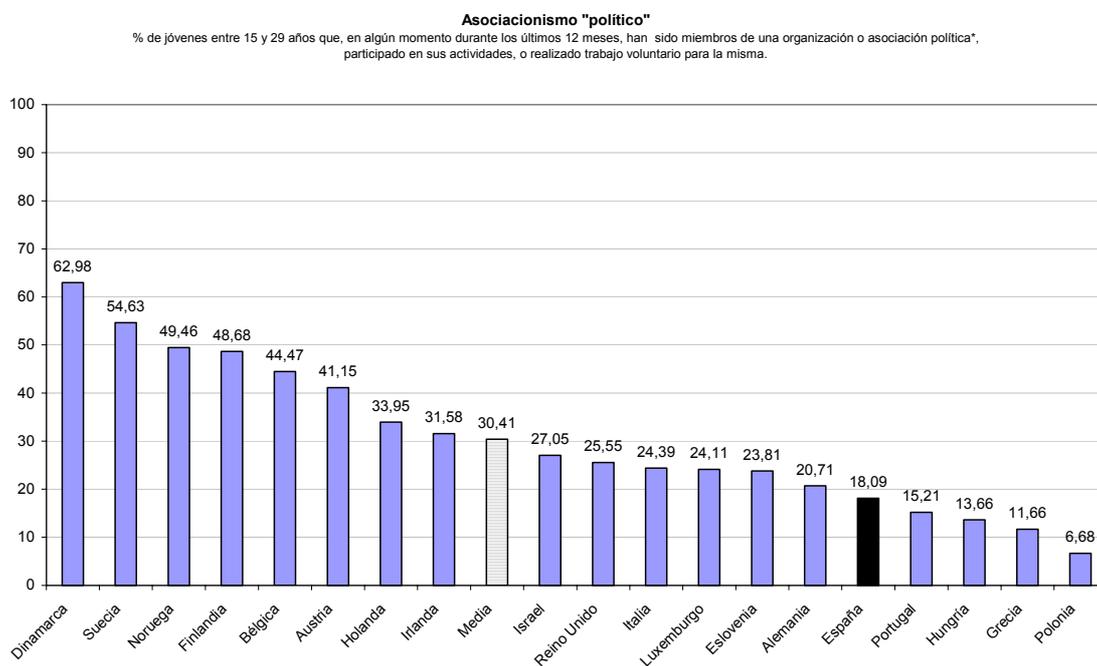
La comparación con otros jóvenes europeos, apunta también en el mismo sentido, mostrando su bajo nivel de movilización mediante participación en asociaciones de carácter social, movilización que es aún menor en organizaciones de carácter político. (Gráficos 8 y 9).

Gráfico 8. Asociacionismo "Social" Comparación Internacional²⁰.



Fuente: Encuesta Social Europea 2002

Gráfico 9. Asociacionismo "Político". Comparación Internacional²¹.



Fuente: Encuesta Social Europea 2002.

²⁰ Se han considerado como asociaciones sociales un club deportivo o una asociación de actividades de recreo al aire libre; asociación con fines culturales o de ocio; organización empresarial, profesional, o agrícola; asociación de consumidores o de automovilistas; grupo parroquial u otra organización de carácter religioso; asociación científica, educativa, de profesores, o de padres de alumnos; club social de jóvenes, de jubilados o personas mayores, de mujeres, o una sociedad de amigos; cualquier otra organización de carácter voluntario similar.

²¹ Se han considerado como asociaciones políticas un sindicato; partido político; organización de ayuda humanitaria, de derechos humanos, de minorías sociales, o de inmigrantes; asociación ecologista, pacifista, o protectora de animales.

Respecto a la tercera dimensión en nuestro esquema de ciudadanía, la tolerancia, podemos hacernos eco de dos estudios que mediante el análisis de datos de encuesta han estudiado la tolerancia en España. En primer lugar, el reciente trabajo de Cea D'Ancona (1999) ha mostrado la relación positiva entre juventud y las actitudes favorables hacia la inmigración. Como señala en su trabajo, esta relación puede explicarse, en parte, por el mayor nivel educativo que caracteriza a los jóvenes en la actualidad (Cea D'ancona, 1999: 18). Pese a ello, la autora trata de llamar la atención sobre los crecientes niveles de intolerancia, racismo y xenofobia en España.

Por otra parte, en un estudio comparado (Peffley y Rohrschneider, 2003) se han analizado distintos indicadores de tolerancia política en 17 países. Al contrario de lo que ocurre con la tolerancia "cultural" España aparece en este trabajo como uno de los países más intolerantes en términos "políticos". Además, los más jóvenes parecen ser más intolerantes que los más mayores en este sentido. Sus conclusiones apuntan a la necesidad de incluir otro tipo de indicadores en las encuestas referentes a actitudes de jóvenes y adultos en España.

7. Discusión

En esta comunicación hemos tratado de presentar un análisis preliminar de algunas de las actitudes y comportamientos políticos de los jóvenes españoles. Pese a la necesidad de profundizar en dichos indicadores para poder establecer conclusiones, esta primera aproximación ha sido útil para identificar los aspectos más débiles de las actitudes políticas de nuestros jóvenes, aquellos que están relacionados con los aspectos participativos y, especialmente, con la dimensión más política de la ciudadanía y la participación convencional. Por ello, creemos que los contenidos de la educación para la ciudadanía han de incidir en este ámbito, junto con otros que futuros estudios pongan de manifiesto.

Creemos, además, que debe insistirse en el estudio de los cambios en las relaciones de los ciudadanos con la política, así como en los nuevos significados que éstos le atribuyen. En concreto, y en relación con la tolerancia, deberían explorarse nuevos indicadores que discriminen más allá de las actitudes hacia la inmigración y ayuden a identificar el grado de "tolerancia política" de jóvenes y adultos en España.

Por último, se han puesto de manifiesto algunas de las dificultades con que nos encontramos a la hora de buscar indicadores que nos permitan estudiar la relación de los jóvenes con la política. La poca continuidad de las preguntas utilizadas en los

sondeos, así como la escasez de datos referentes a actitudes políticas de los jóvenes que contengan muestras representativas con las que comparar generacionalmente, nos lleva a insistir en la necesidad de poner en marcha encuestas longitudinales con indicadores regulares que cubran los nuevos significados y que estén diseñadas para medir y comparar las actitudes de los jóvenes.

8. Bibliografía citada

- Anduiza, Eva. Actitudes, Valores Y Comportamiento Político De Los Jóvenes Españoles Y Europeos. Un Estudio Comparado.. INJUVE, 2001.
- Bennett, S. E. *Apathy in America 1960-1984. Causes & Consequences of Citizen Political Indifference*. Dobbs Ferry, New York: Transnational Publishers, Inc., 1986.
- _____. "Young People's Indifference to Media Coverage of Public Affairs." *PS*, no. 31 (1998): 539-42.
- Blais, André, E. Gidengil, N. Nevitte and R. Nadeau. "Where Does Turnout Decline Come From?" *European Journal of Political Research* 43 (2004): 221-36.
- Bréchon, P. "L'univers Des Valeurs Politiques: Permanence Et Mutations." In *Les Valeurs Des Français. Évolution De 1998 À 2000*, ed. P. Bréchon, 105-28. Paris: A. Colin, 2000.
- Callan, Eamonn. "Citizenship and Education." *Annual Review of Political Science* 7 (2004): 71-90.
- Cea D'Ancona M.A. *La activación de la xenofobia en España. ¿Qué miden las encuestas?* Madrid: CIS, 2004.
- Craig, S.C. and S.E. Bennett. *After the Boom. The Politics of Generation X*. Edited by S.C. Craig and S.E. Bennett. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 1997.
- Dalton, R. *Democratic Challenges, Democratic Choices, The Erosion of Political Support in Advanced Industrial Democracies*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- Dekker, H. 1999, Citizenship conceptions and competencies in the subject matter 'Society' in the Dutch Schools, in: J. Torney-Purta & J. Schwille, J.-A. Amadeo (eds.), *Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*, Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 437-462.
- Delli Carpini, M. X. and S. Keeter. *What Americans Know About Politics and Why It Matters*. New Haven and London: Yale University Press, 1996.
- Delli Carpini, Michael X. "Gen.Com: Youth, Civic Engagement, and the New Information Environment", 2005. <http://jsis.artsci.washington.edu/programs/cwesuw/carpini.htm>
- Edwards, Kathy. "The YES Project: Dimensions of Youth Participation in Australia", 2005. Paper presented at ECPR General Conference, Budapest
- Franklin, M., P. Lyons and M. Marsh. "Generational Basis of Turnout Decline in Established Democracies." *Acta Politica* 39, no. 2 (2004): 115-51.
- Galston, William A. "Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education." *Annual Review of Political Science* 4 (2001): 217-34.
- Gauthier, Madeleine. "The Inadequacy of Concepts: The Rise of Youth Interest in Civic Participation in Quebec." *Journal of Youth Studies* 6, no. 3 (2003): 265-76.
- Inglehart, Ronald F. (comp.), *Human Values and Social Change: Findings from the World Values Surveys*. Leiden, Netherlands: Brill, 2003.
- Kerr, David. "An International Review of Citizenship in the Curriculum: The IEA National Case Studies and the INCA Archive." In *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship*, eds. G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta and J. Schwille. Oxford: Elsevier Science Ltd., 2002.
- Kymlicka, W. y W. Norman. "Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory". *Ethics*, vol. 104, No.2, Enero, 1994.
- Martín, I. Los orígenes y significados del interés por la política en dos nuevas democracias: España y Grecia. Colección de tesis doctorales. Madrid: Instituto Juan March, 2004
- Morales, L. "Ever Less Engaged Citizens? Political Participation and Associational Membership in Spain", *Revista Española de Ciencia Política*, no. 13 (2005): 51-87.
- Muxel, Anne. *Les Jeunes Et La Politique*. Paris: Hachette, 1996.
- Niemi, R.G. and J. Junn. *Civic Education. What Makes Students Learn*. New Haven y Londres: Yale University Press, 1998.
- Norris, Pippa. "Young People and Political Activism: From the Politics of Loyalties to the Politics of Choice", 2003 [in *From Loyalties to Choice?*]. Council of Europe Symposium "Young people and democratic institutions: from disillusionment to participation"
- On Lee, Wing. "The Emergence of New Citizenship: Looking Into the Self and Beyond the Nation." In *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship*, eds. G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta and J. Schwille. Oxford: Elsevier Science Ltd., 2002.
- O'Toole, Therese, Michael Lister, Dave Marsh, Su Jones and Alex McDonagh. "Tuning Out or

- Left Out? Participation and Non-Participation Among Young People." *Contemporary Politics* 9, no. 1 (2003): 45-61.
- Peffley, M. y Rohrschneider, R. "Democratization and Political Tolerance in Seventeen countries: A Multi-level Model of Democratic Learning" *Political Research Quarterly*, vol.56. No.3, Septiembre, 2003.
- Pirie, M. and R.M. Worcester. *The Big Turn-Off: Attitudes of Young People to Government, Citizenship and Community*. London: , 2000.
- _____. *The Millennial Generation*. London: , 1998.
- Putnam, R.D. "Bowling Alone: America's Declining Social Capital." *Journal of Democracy* January (1995): 65-78.
- Rahn, W. and J. Transue. "Social Trust and Value Change, the Decline of Social Capital in American Youth, 1976-1995." *Political Psychology* 19 (1998): 545-65.
- Schwille, John and Jo-Ann Amadeo. "The Paradoxical Situation of Civic Education in Schools: Ubiquitous and Yet Elusive." In *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship*, eds. G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta and J. (eds.) Schwille. Oxford: Elsevier Science Ltd., 2002.
- Soysal, Yasemin. "Changing Citizenship in Europe: Remarks on Postnational Membership and the National State." In *Citizenship, Nationality, and Migration in Europe*, D. Cesarani and M. Fulbrook, eds. Routledge, 1996.
- _____. "Postnational Citizenship." In *The Blackwell Companion to Political Sociology*, Kate Nash and Alan Scott, eds. Blackwell Publishers, 2000.
- Torcal, M. "Actitudes Políticas Y Participación Política En España. Pautas De Cambio Y Continuidad." Ph.D., 1995.
- Torney-Purta, Judith and Jo-Ann Amadeo. "A Cross-National Analysis of Political and Civic Involvement Among Adolescents." *PSOnline www.apsanet.org* (2003).