

# La educación para la ciudadanía entre prácticas y representaciones.

## Citizenship education through practices and representations. *(Artículo traducido por María Teresa Gómez Bernal)*

**María Teresa Moscato, Michele Caputo, Rita Gatti, Giorgia Pinelli**

*Dto. de Ciencias de la Educación. Universidad de Bolonia. Italia.*

Fecha de recepción 16-03-2012. Fecha de aceptación 02-07-2012

### Resumen.

*La investigación se llevó a cabo en los años 2008 y 2009, con la intención de identificar las prácticas de educación para la ciudadanía más difundidas en la escuela secundaria superior italiana y las representaciones más comunes presentes entre los estudiantes y profesores. Se suministraron 1308 cuestionarios, en 76 clases, correspondientes a tres regiones de Italia (Emilia-Romagna, Lombardía y Sicilia), 68 fichas han sido recopiladas a partir de los sondeos de 46 profesores. Diez de estos 46 profesores fueron también entrevistados directamente. El estudio describe las prácticas más difundidas y los temas fundamentales (predomina la prevención de accidentes de tráfico, medidas preventivas de la salud en general, con especial atención a las drogas, el alcohol, las enfermedades de transmisión sexual y el SIDA.) Se observa una presencia muy limitada de proyectos específicos de dimensión jurídica, política y ética, de la ciudadanía, en cambio los estudiantes muestran expectativas y un deseo de intervención sobre la ciudadanía. También parece importante el análisis de las representaciones implícitas identificadas en las respuestas abiertas de los estudiantes.*

**Palabras clave:** Educación para la ciudadanía, escuela secundaria, prevención y educación, educación para la salud.

### Summary.

*This research was conducted in 2008 and 2009, and sought to identify the most popular practices of citizenship education in secondary school, as well as the most common representations among students and teachers. 1308 open-ended questions questionnaires were administered to 76 classes across three Italian regions (Emilia-Romagna, Lombardy and Sicily); 68 monitoring cards were compiled by 46 teachers. Ten out of these 46 teachers were also interviewed directly. The study describes the most common practices and the privileged topics (road accidents and health care prevention in general with particular regard to drugs, alcohol, sexually transmitted diseases and HIV were among the most popular). The evidence shows a very limited number of projects specifically related to the legal, political and ethical dimensions of citizenship, whilst students express expectation and desire for intervention. Furthermore, the analysis of the implicit representations identified in the open-ended responses provided by the students seems particularly significant.*

**Keywords:** Citizenship education, secondary education, prevention and education, health education.

## **1.- EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA ENTRE LAS PRÁCTICAS Y REPRESENTACIONES**

La investigación sobre el tema de la ciudadanía que aquí se expone<sup>1</sup> tenía como meta final la definición de los objetivos educativos escolares, con respecto a la educación para la ciudadanía, a partir de algunas de las necesidades educativas y sociales que, básicamente, son ya reconocidas y socialmente legitimadas.

La primera fase de nuestra investigación (a la que nos referimos en estas páginas) pretende detectar opiniones, actitudes y experiencias sobre temas de educación para la ciudadanía, por parte de estudiantes y profesores de Institutos de enseñanza secundaria en tres regiones de Italia (Emilia Romagna y Lombardía en el Centro-Norte, y Sicilia en el Sur). La muestra seleccionada es accidental y no representativa ni respecto al territorio nacional ni con respecto a los diferentes tipos de centro de enseñanza secundaria italiana. (El punto de partida, basado en las experiencias y representaciones concretas de los estudiantes y profesores, pretende saber lo que realmente se está haciendo en los centros docentes cuando se propone una actividad de convivencia de la ciudadanía; qué piensan docentes y estudiantes de tales experiencias, y cómo se representan el tema de la ciudadanía. De hecho, las representaciones implícitas, incluso las que no son traídas a la conciencia, son un componente de la profesión docente y un componente activo de los procesos de aprendizaje intencional de los estudiantes adolescentes (Moscato, 2008; Pinelli 2009).

En estas páginas, se exponen los resultados de la investigación llevada a cabo por nosotros en Institutos de en-

señanza secundaria en los años 2008 y 2009, algunas conclusiones e interpretaciones obtenidas, constituyen el punto de partida de una nueva fase de la investigación realizada en 2010. Un contenido más analítico y estructurado en torno al proyecto de investigación y su desarrollo ha sido publicado en un libro en 2011 (Corsi, 2011; Moscato, 2011).

### ***1. Cuestionario aplicado en los centros y metodología de trabajo seguida***

El material empírico obtenido durante el curso escolar 2008/09 (noviembre de 2008-mayo 2009) se compone de 1.308 cuestionarios de respuesta abierta, realizados en 76 clases, en tres regiones italianas Emilia-Romagna, Lombardía y Sicilia, en 37 clases de cuarto y en 39 clases de quinto<sup>2</sup>, en 21 institutos de enseñanza secundaria (12 en Emilia-Romagna, 6 en Lombardía, 3 en Sicilia). La mayoría de los cuestionarios fueron aplicados en las aulas bajo la supervisión de sus profesores (46), quienes han completado un formulario de seguimiento (68 de estas fichas son una parte esencial de nuestro material de investigación).

Además, se realizaron diez “focus group” (grupos de discusión) con profesores de seis centros de enseñanza secundaria involucrados, y se hicieron diez entrevistas a los profesores de esos mismos centros docentes. Discusiones y entrevistas son sólo parte de un conjunto más amplio de contactos que hemos mantenido en 2008/09. En particular, en los 32 centros estatales de enseñanza secundaria de la provincia de Bolonia, se entrevistó directamente a todos, aunque no siempre, los directores de centros y docentes prestaron la atención necesaria para llevar a cabo las entrevistas, y orga-

nizar un grupo de discusión, en la forma prevista en nuestro programa de trabajo. Confluyen en nuestra interpretación datos obtenidos de otras fuentes, procedentes de encuentros formativos e investigaciones paralelas. ((Moscató, Gatti, Caputo, 2009; Moscató, 2011).

El cuestionario fue diseñado inicialmente como material de incentivo para la creación de grupos de discusión en el aula. El principal objetivo era obtener de los estudiantes una reflexión sobre las experiencias colectivas de educación para la ciudadanía: por lo tanto, el cuestionario contiene sólo tres preguntas de respuesta abierta, deliberadamente generales, al que, como era de esperar, los alumnos han dado respuestas muy diferentes en cantidad y calidad.

La tipología del cuestionario y su modo de aplicación originó un universo de datos con fuertes elementos de subjetividad: por lo que resultó tan importante prestar atención tanto a la información facilitada y a las opiniones sobre la experiencia didáctica, como a la forma de expresar los juicios y a la calidad de la escritura.

El análisis efectuado comportó la lectura directa e individualizada de cada cuestionario (cada uno fue leído, por separado, por lo menos por dos miembros del equipo). En esta fase, cada cuestionario fue analizado también en relación con el grupo de la clase de pertenencia, considerando cada clase como un micro-universo: entre las clases hay grandes variaciones en los temas tratados y en los métodos utilizados, en la duración de las actividades y en su modo de actuación, en la calidad de los expertos que intervinieron, y todos esos elementos no son detectables sino a través del análisis del

cuestionario. Por otra parte, cada clase, en el momento de la aplicación, se configura como un “*setting*”, un todo, que parece afectar parcialmente a las respuestas de sus componentes. Cada serie de cuestionarios se leyó, también, en relación con el profesor suministrador del formulario recopilado: En algunos casos parece haber una relación entre la actitud de indiferencia manifestada por el profesor hacia el formulario de seguimiento y una “desconexión” de la clase en relación al cuestionario. En suma, la actitud de cada profesor ha influido en la atención de los estudiantes afectados y su disposición inicial hacia ese cuestionario, aunque no parece haber influido en las opiniones expresadas por ellos.

Siempre que fue posible, se compararon las respuestas a los cuestionarios con otra información obtenida en el Centro educativo (por ejemplo, información concreta respecto al proyecto educativo relacionado). El contraste interno en cada clase ha permitido aclarar algunas expresiones de los alumnos, demasiado sintéticas, e identificar más claramente la actividad mencionada. Por eso, consecuentemente, habíamos creado las hojas de recogida de datos para cada clase, y el análisis cualitativo de los cuestionarios en cada una de ellas fue precedido de la codificación cuantitativa y digitalización de datos sobre los temas señalados y los tipos de respuesta. Sólo una vez catalogados los temas identificados son comparables, con seguridad, para todo el grupo.

En síntesis, los 1308 cuestionarios proporcionan, por un lado, un dato empírico cuantitativo (los temas abordados en la educación secundaria, señalados por los encuestados sobre los aspectos de la convivencia social / ciudadanía en-

tre 2005 y 2008), por otra parte, además, contienen representaciones subjetivas y la sensibilidad del alumno, que en muchos casos ocultan juicios y expectativas más complejas hacia la escuela y la vida adulta en general. Este último tipo de dato, por supuesto, sólo es interpretable en términos cualitativos y, sobre todo, implica la subjetividad de los investigadores, por lo que se mantiene una relativa incertidumbre en las hipótesis avanzadas por nosotros en las conclusiones.

Comentamos ahora como primer resultado la tabulación cuantitativa de los temas y actividades didácticas de las que facilitaron los alumnos información y valoraciones, aunque esta fue, en realidad la última operación llevada a cabo por nosotros, después de haber codificado los textos de los chicos. También a causa del instrumento “abierto”, los alumnos entrevistados ampliaron los temas a incluir dentro de la educación para la ciudadanía. El cuestionario, de hecho, pedía que se señalaran las actividades desarrolladas “en temas de salud, la seguridad vial, la ciudadanía”, los estudiantes entre sus respuestas han introducido también temas como la orientación universitaria, la actualidad, la ecología, la conservación y desarrollo de bienes culturales, iniciativas, extracurriculares: evidentemente los encuestados se representan el tema de la “ciudadanía” de forma poco definida, ya de partida.

El grupo de los 1.308 cuestionarios es una muestra incidental, pero cuantitativamente consistente. Obviamente, no es representativo de la población escolar afectada, pero en nuestra opinión es coherente con la naturaleza experimental de la investigación. La composición interna de la muestra de estudiantes se describe

en el cuadro adjunto 1 (*Composición de la muestra*).

Las tres preguntas abiertas del cuestionario pedían a los estudiantes que indicaran la actividad de educación para la ciudadanía / convivencia social que recordaran como más útil y / o interesante, entre las llevadas a cabo en la educación secundaria (pregunta A), la actividad menos útil y / o interesante entre ellas (pregunta B); a fin de indicar lo que habría propuesto a su clase, sobre el tema, si hubiera podido elegir (pregunta C). Elegimos los últimos cursos (cuarto y quinto) para asegurarnos de que la respuesta de los estudiantes abarcaba a la etapa completa de secundaria, y con el fin de que las respuestas de los estudiantes fueran comparables atendiendo a su edad: en la muestra, prevalecen los escolares de 17/18 años, con poquísimos de dieciséis y unos pocos con más de dieciocho años. Se observa un ligero predominio de varones en la muestra global (51%), aunque con diferente distribución de los dos sexos por área regional y tipo de escuela. Los varones predominan en Emilia y en Sicilia (Instituto Profesional), las mujeres predominan en Lombardía (Profesionales y Liceo de Ciencias Sociales) y Sicilia (Liceo Científico). Los varones predominan en los Institutos Técnicos en las tres regiones. El análisis cuantitativo de las respuestas no evidencia diferencias muy significativas entre las distintas tipologías de instituciones, ni en la identidad de género. Sin embargo, hay diferencias notables en la calidad (tamaño y calidad de la escritura, el valor del argumento, la caligrafía), que emergen sólo a través de la lectura de los cuestionarios individuales. Las chicas escriben más y explican con más cuidado, los chicos responden

menos, con frases entrecortadas, de pocas palabras, juicios lapidarios no siempre comprensibles, incluso monosílabos (Sí / No), y la mayoría de las veces utilizan expresiones provocadoras.

## **2. Los temas abordados en las escuelas: el dato cuantitativo**

En el cuestionario se podían indicar hasta tres alternativas, pero raramente se ha dado el caso: la mayoría de la muestra indica una sola actividad como “preferida”, y en muchos casos, el sujeto señala que se trata de la única desarrollada y no tiene otra que indicar como “no deseada” a la siguiente pregunta B: 153 sujetos, lo que representa el 11% de la muestra, de hecho, no respondió a la pregunta A, o han respondido no haber hecho nada en la escuela secundaria, relacionado con temas de la ciudadanía. La declaración de “no haber hecho nada” suele ser desmentida por el análisis de los cuestionarios de la clase en conjunto, que muestran por lo general al menos una actividad relacionada. Sin embargo, algunos de los profesores encuestados estiman que en la educación secundaria se lleva a cabo este tipo de proyectos casi exclusivamente en el bienio inicial, más que en el trienio final. Esto es confirmado por las respuestas de los niños, que se refieren a la totalidad del quinquenio.

De la totalidad de los cuestionarios se desprende que, en la percepción de los encuestados, son pocas las actividades similares en el transcurso de la enseñanza secundaria. En general los sujetos señalaron una sola actividad (sólo un tercio de ellos indicaron más de una). Esto significa que en la memoria de los estudiantes sólo están presentes las actividades que describen. Además, incluso en el caso de

dos o tres respuestas (como ya he dicho esto ocurrió sólo en un tercio de la muestra), muchos estudiantes destacan la fragmentación y la escasez de estos proyectos (que duran unas pocas horas, están aislados del conjunto de las actividades educativas son extemporáneos, o percibidos como tales por los alumnos).

Incluso la indicación (B) de una actividad como “menos útil, agradable o eficaz” contiene un dato empírico, porque, señala las actividades llevadas a cabo en la escuela. En términos cuantitativos, se puede ver de inmediato, a partir del análisis de las respuestas A, que los temas abordados preferentemente en la educación secundaria, en la memoria de los alumnos, serían: educación para la seguridad vial (20,89% de las respuestas), la salud y nutrición (13,42%), educación sexual (13,01%). La droga se menciona en las respuestas de 9,74% y el alcohol 6,53%, pero parece que a menudo se abordan en los proyectos de educación vial, en relación con el riesgo que comporta su ingestión para los conductores. Actividades directamente relacionadas con la ciudadanía (derecho, constitución, legalidad y similares) son sólo el 8,46% de las respuestas, en relación con las actividades realizadas y valoradas de manera positiva.

### *2.1 Los temas y los proyectos menos apreciados*

Pasando a las actividades menos apreciadas (B), en esta pregunta aumenta el porcentaje de No Respondió el (19% frente al 3% para las actividades que se consideran de manera positiva en A), pero también aumentan sensiblemente las respuestas que dicen “No recuerdo las actividades de educación para la ciu-

dadanía porque no hemos hecho “(17%, en comparación con el anterior 8% para las actividades apreciadas). Los chicos muestran cierta resistencia a indicar las actividades desarrolladas y no apreciadas. Un 30% del total de la muestra conjunta contesta con una respuesta que se resume de la siguiente manera: “Todas las actividades propuestas por la escuela son útiles e interesantes, aunque a veces son aburridas y mal organizadas” Este tipo de respuesta podría expresar la voluntad de una parte sustancial de la población estudiantil examinada de demostrar que su escuela está cumpliendo con el deber de educar a sus estudiantes para la ciudadanía.

Cuando la actividad no apreciada es indicada expresamente, el sujeto explica casi siempre que la valoración negativa no se refiere al tema en sí, sino a la forma en que se organizó y gestionó la actividad: se trataría de temas útiles e interesantes propuestos en las aulas de forma superficial y aburrida.

En general, la comparación entre las respuestas A y B evidencia que, los temas apreciados, en A están casi siempre presentes y, en porcentaje menor, también en B: este dato confirma el grado de difusión del tema en las escuelas (en dos casos lo indicado en B muestra una presencia del tema mayor que lo registrado en A: en el caso de orientación universitaria y ecología). En ambos casos, el tema se indica en mayor porcentaje entre las propuestas de los chicos (zona C). El dato cuantitativo confirma por tanto que la crítica no se refiere a la elección del tema en sí, sino a cómo se realiza la iniciativa.

## *2.2 Las propuestas de los estudiantes sobre el tema de “educación para la ciudadanía”*

Pasemos ahora al análisis cuantitativo de las propuestas sugeridas de los chicos para sus clases. En este caso “la opción” “sin respuesta” alcanza el 15%, el No (“no tengo ninguna actividad que sugerir”) es más bien baja (3,59%). Tomando un dato que consideramos significativo comparamos, para toda la muestra, las actividades apreciadas, las criticadas y las propuestas, partiendo de la hipótesis de que, formulando propuestas personales, los alumnos habrían indicado temas y contenidos “respecto de los que tienen” expectativas y creencias. Asumiendo también que las posibles propuestas estuvieran influidas por las actividades previamente realizadas, hemos prestado especial atención a aquellos casos en que las propuestas difieren en porcentajes significativos de las indicaciones positivas o negativas: pensamos que la comparación cuantitativa podría ofrecer al menos un indicador de tendencia, y así fue. Por ejemplo: la categoría de temas relacionados con la “ciudadanía como actualidad y participación” se encuentra entre las actividades favoritas en menos del 1%, pero supone el 7,55% de las actividades propuestas. Este tipo de respuesta, entre otras cosas, refleja una crítica de la vida escolar, considerada abstracta y alejada de las vivencias de los jóvenes. Otro aspecto significativo es la de los temas relacionados con “Derecho, Constitución, legalidad”: aparece entre las actividades apreciadas en un 8%, y, entre las criticadas en el 4%, pero en las propuestas de los chicos alcanza el 17,21 %. Igualmente clara es la brecha que afecta a la categoría de “Política, ética, educación para la

paz”: aparece en el 1,45% de las actividades favoritas, entre el 4% de las criticadas, y entre el 11% de las propuestas. Otros cambios significativos, pero más modestos, se producen en la categoría de “ecología / contaminación” (cerca del 8% de variación entre A y C), y en la de “integración / derechos humanos” (8% de variación).

Volviendo a las categorías específicas de los temas relacionados con la ciudadanía, la distinción que hacemos entre las categorías de Derechos (“Constitución, legalidad, mafia”, propuesta en porcentaje del 17%), y Política / ética (con propuesta del 11%) resalta la formulación de los estudiantes encuestados, que han separado los dos ámbitos. Las dos áreas temáticas, sumadas, representan el 28% de las propuestas. Se puede concluir, hipotéticamente, dentro de los límites del estudio experimental, que el 30% de los estudiantes de secundaria comparten la iniciativa ministerial que, en Italia ha vuelto a introducir recientemente, la enseñanza de Ciudadanía y Constitución en todos los niveles educativos (L. 30/10/2008 N° 169, Art. 1., Documento de Indirizzo 03.04.2009, cf Corradini, 2009). Se podría afirmar con el mismo razonamiento, que la inclinación de los estudiantes en relación con el tema político y constitucional se refiere sólo a un 30% de las respuestas, habida cuenta de que el cuestionario en el título llamaba la atención del entrevistado sobre la ciudadanía.

El hecho es que, en nuestra investigación, no hay otra propuesta que alcance el mismo porcentaje: los estudiantes han reservado un núcleo de respuestas mayor al tema del derecho y la política.

### **3. Las representaciones y las imágenes de la ciudadanía**

Con el término “representaciones” nos referimos a las imágenes mentales pre-conceptuales desarrolladas por el sujeto a lo largo de su propia experiencia, en las que se condensan y reelaboran aspectos emocionales, conceptuales o relacionados con experiencias vividas (Moscato, 2008). Estas “imágenes mentales” no necesariamente llegan a un nivel conceptual, pero son el fundamento de todo conocimiento: también la verbalización explícita puede ocultar representaciones implícitas que operan de inmediato sobre las conductas. Un trabajo didáctico de “educación” (no sólo “para la ciudadanía”) deberá, por lo tanto, tener presente que las representaciones previamente realizadas por los destinatarios interfieren (en positivo o negativo) con cualquier propuesta.

Las representaciones aquí expuestas se derivan del análisis de cada cuestionario para lo que se hizo una interpretación general de los términos utilizados, haciendo explícito lo implícito susceptible de ser captado. Las representaciones interpretadas y extrapoladas del análisis de los cuestionarios individuales, son, en consecuencia, cuantitativamente mayores (pero no coincidentes) con las formulaciones explícitas analizadas en el apartado 2 y en las correspondientes tablas incluidas. Así pues aunque este apartado se refiera a los mismos cuestionarios, difiere del siguiente n.4, “Observaciones críticas de los estudiantes”, que sólo analiza las respuestas explícitas dadas por los estudiantes individualmente.

En 1308 cuestionarios examinados, el 30, 28% no permitió identificar ninguna representación de la ciudadanía. En cada

una de las restantes (69,72%) fue posible identificar al menos una. Se extrajeron alrededor de 1.021 representaciones implícitas, ya que algunos cuestionarios no permiten que emerja simultáneamente más de una. Las macro-categorías de representaciones de la ciudadanía así obtenidas comprenden representaciones jurídico-políticas (59,94%); referidas a la “actualidad” (24,58%); ético-morales (15,48%). Las examinamos ahora en detalle.

### *3.1. Las representaciones jurídico-políticas de la ciudadanía*

El contenido de este apartado del derecho incluye un universo variado. La primera subcategoría de las representaciones jurídico-políticas (22,71% del conjunto) se centra en la legalidad y la convivencia civil (se extienden desde la lucha contra la mafia a la prevención de la violencia en la escuela). Se trata de una percepción legalista de la ciudadanía: la conciencia moral del ciudadano coincide aquí con el “hacer /no hacer”, aquello que la ley permite / prohíbe para evitar las sanciones; con ausencia a cualquier referencia de valores. Imágenes similares de la ciudadanía como “convivencia social”, entendida aquí como el respeto a las reglas de “buena educación”. Son representaciones intelectuales, debido a que el “conocer” se identifica con el “vivir”, además, detrás de estas respuestas se esconde una imagen de la ciudadanía como conjunto de “reglas”.

Una segunda subcategoría (20,91%) interpreta la ciudadanía como “educación cívica” (política y derecho), pero lo reduce al hecho de conocer las estructuras del Estado italiano (las respuestas a menudo revelan desconocimiento y

confusión sobre estos temas, también un desconocimiento de los medios de comunicación e incluso de la lengua italiana). Esta interpretación se ve confirmada por las respuestas de los que escribieron que “los proyectos de educación para la ciudadanía no sirven porque en mi escuela ya se estudia el Derecho” (LSVBo4a, LSVBo5a).

Otro de los “componentes del apartado” “ciudadanía / derecho (19,11%) se refiere a la Constitución italiana (en algunas zonas geográficas el dato también se puede atribuir a los proyectos llevados a cabo). Estas imágenes están relacionadas con declaraciones explícitas, para las que el estudio de la Constitución permitiría “entender la vida, clarificar opiniones políticas y culturales, crecer mentalmente” (ITGRa5bm9). Una vez más, es una imagen legalista: incluso si el conocimiento de los valores fundamentales y los mecanismos institucionales del Estado puede fomentar la participación informada, ello no significa que permitan automáticamente aclarar “las opiniones políticas y culturales.” Algunas de las respuestas, entonces, se refieren a la necesidad de conocer la Constitución “a fin de no transgredir” (ISBOg5amer11) o incluso “tener actitudes correctas en clase” (IMAMi5p9), interpretándola erróneamente como si se tratara de un código civil o penal, o como un manual de convivencia.

Otras 113 representaciones (18,46% de las jurídico-políticas) interpretan la ciudadanía como “integración” relacionándola con la idea “de quien la debe adquirir” (evidenciando sentimientos ya sea de empatía o de fastidio y rechazo hacia los “sujetos a integrar”). Por ejemplo se plantea una visita a la policía para comprender cómo obtener la ciudadanía



y los documentos relacionados con ella” (LSVBo5a2). Incluso distanciándose de la cuestión, así surge esta representación: “hay temas más importantes que la ciudadanía” (IGAfo4b19), “La ciudadanía no es mi problema, ya la tengo” (LSR-Bo5a1), “No me interesa nada de la ciudadanía. Ya tengo mis problemas, ¿por qué debo interesarme por los de los demás?” (LSVBo5a12). Esta es una representación “burocrática”, que se refiere a un aspecto “objetivo” de la ciudadanía, entendida como adhesión a un conjunto de reglas de conducta o un conjunto de derechos y deberes: “se hace necesario difundir el concepto de ciudadanía, pues con las continuas inmigraciones se impone resaltar los derechos y deberes del ciudadano italiano y su comportamiento legal”(IBELc4pb5).

A la interpretación jurídico-política se refieren también las imágenes que conectan la ciudadanía con la esfera del “ser adulto”, o al derecho de voto (13,40%) y la interpretan como vinculada a la mayoría de edad. Una vez más son representaciones ingenuas e intelectualizadas, que identifican el “conocer el funcionamiento de la política” y “votar” bien “(aunque está claro que el conocimiento de los sistemas políticos no garantiza que se pueda identificar al mejor candidato; por otra parte, una institución escolar que proporcione indicaciones para el voto resultaría antidemocrática). La representación de la ciudadanía / edad adulta se extiende también al período posterior a la graduación: los años de escuela son considerados como experiencia “protegida”, y sólo la vida “después de la escuela” sería el lugar de ejercicio de la “ciudadanía”, el momento en que se deviene realmente ciudadano. La implicación es que no son

ciudadanos plenamente durante sus años escolares, como se desprende de varias intervenciones: “querría un curso que nos educara *futuros (la cursiva es nuestra)* ciudadanos en la no-violencia” (LSER-n4e5).

La inmediata identificación entre la ciudadanía y el marco jurídico-político era previsible, pero parece estar en un hipotético “nivel cero” de conciencia. De hecho, estas representaciones están ancladas en el nivel de contenidos (el “conocimiento de las normas, derechos y deberes”): parece que los sujetos esperan de la educación para la ciudadanía, sólo obtener nociones. Además, este conocimiento se percibe de una manera determinista, como si la conciencia de la norma generase automáticamente la capacidad y la voluntad de respetarla, y como si el simple respeto de la norma fuese equivalente a “ser buenos ciudadanos.”

### *3.2. La ciudadanía como “actualidad”*

Las representaciones que identifican a la ciudadanía como “actualidad” y “vivencia personal” tienen como denominador común el nexo con la experiencia cotidiana, la capacidad de entender su realidad y de comprometerse activamente con ella.

El subgrupo más numeroso (42,23%) se concentra en la esfera “local” de la ciudadanía, entendida como “lo que me preocupa muy de cerca”, y va desde la conservación “física” de los aspectos históricos, monumentales y ambientales de la propia ciudad a la petición de “proyectos que aborden los problemas actuales de nuestra ciudad” (LSERn4d11) o alentar el compromiso político en el propio territorio “por el bien común” (LSGLc4g10).

Otro subgrupo está relacionado con los problemas de la vida cotidiana en el sentido estricto (22,71%), por ejemplo, la “educación para la ciudadanía” se identifica con la lectura de los periódicos o debates sobre actualidad. La idea de fondo es que para ejercitar la ciudadanía es necesario estar informado (sobre los más diversos temas: políticos, económicos, éticos y religiosos ...). La incidencia de lo vivido se acentúa aún más en el subconjunto de representaciones (35,06%) que piden temas de la relevancia personal. Estudiantes de un Instituto milanés se refieren a la actividad “Buongiorno del mattino”, que consiste en el diálogo entre profesores y alumnos para construir opiniones críticas sobre los acontecimientos actuales. Aquí se produce el paso de “actualidad” a “actualidad *personal*”: los sujetos parecen pedir una vinculación entre lo que se trata en la escuela y la propia existencia. Esto se pone de relieve en la crítica dirigida a las actividades dedicadas a “problemáticas juveniles”: “conocer las consecuencias y los efectos de las drogas no cambia los comportamientos” (LSR-Bo5a2). “Las discusiones sobre el alcohol, las drogas y el tabaco son una pérdida de tiempo. Los chicos ya conocen los riesgos y consecuencias. Estos encuentros sólo fomentan el uso, los chicos se dan cuenta que pueden usar estas sustancias con ciertas condiciones, y lo hacen. Serían más útiles eventos culturales para crecer menos ignorantes” (ISBOg4cls1). “La insatisfacción por las enseñanzas “técnicas”, nos dice que no se considera formativo” “en relación con la ciudadanía” lo que no está en contacto con la experiencia del sujeto. Una consecuencia similar es sugerida por los que se lamentan de la ineficacia de intervenciones

esporádicos “Son intervenciones inútiles porque son breves y no son reuniones para cambiar los hábitos” (LSGLc5d7). En estas representaciones se identifica no tanto el contenido objetivo de la ciudadanía, como su impacto en el individuo: es “ciudadanía” lo que “me afecta y me implica.” Emerge el deseo de participación y de implicación personal también en la escuela, y se piden “actividades donde los estudiantes sean los protagonistas” (LSRBo5e9), “un proyecto basado en experiencias prácticas que nos impliquen” (LSFBo4m3) “Me gustaría hablar sobre cualquier tema, siempre que incluya nuestras peticiones”(LSGLc5a2); “querría un proyecto sobre el porqué los jóvenes deben dar valor a la vida “(ITB-Bo4a12). Estas representaciones incluyen en la “ciudadanía”, también la esfera íntima del sujeto. Lo dice explícitamente quien afirma que “está la escuela con sus enseñanzas y materias, y ahí fuera está el mundo real. La actualidad la busco en los periódicos, la televisión, el Internet, con la gente, pero siento que no tengo las bases. “(LSERn4d16): la ciudadanía en estas representaciones se referiría a” la realidad “que la escuela no puede captar.

### 3.3. La ciudadanía como “responsabilidad ético-social”

El último grupo de representaciones, más baja en términos absolutos (158), identifica “ciudadanía” y “responsabilidad ético-social”, e incluye actividades muy diversas entre sí. Al énfasis en la participación directa y la responsabilidad del sujeto, que esta categoría de representaciones comparte con la del grupo precedente, se añade aquí una representación de la ciudadanía que debe ser “activa” y “buena”.

El subgrupo más numeroso (56,96%) identifica la ciudadanía con “solidaridad” y “compromiso con el bien común”. Se mencionan, por ejemplo, la experiencia del servicio cívico y voluntariado o la donación de sangre / órganos. La ciudadanía está aquí asociada con el cuidado del otro y a una pertenencia común, no sólo territorial y jurídica sino de valores.

La ciudadanía, entonces, se entiende como capacidad de crítica y autonomía personal (31,64%) y está conectada al valor de la cultura para mejorar su entorno. Resulta emblemática esta cita: “Me gustaría sensibilizar a los estudiantes sobre el hecho de que forman parte de la sociedad, que tienen derechos y deberes y que pueden intentar mejorar el lugar en el que viven. A menudo se piensa: “Yo soy demasiado pequeño para cambiar algo, nadie me escuchará.” Tal vez sea cierto, pero somos los ciudadanos los que componemos la sociedad. Realmente espero la ejecución de este proyecto” (LSERn4d16). Esta representación se centra en la responsabilidad de intervenir para mejorar su propia realidad. Otros, atribuyendo relevancia ética también a la escuela, afirman que “somos estudiantes y por lo tanto ciudadanos, es importante estar en la escuela para adquirir responsabilidad civil” (IMAMi4b3). Ulteriores intervenciones identifican la ciudadanía con la capacidad de autocrítica frente a la realidad.

El último subgrupo (11,40%) representa la ciudadanía como esfera ético-valorativa en sentido propio, por ejemplo, en relación con los aspectos éticos y bioéticos. En este tipo de representación el adulto (y escuela) es considerado como tal porque tiene un patrimonio ético que transmitir: “quiero intervenciones en las

que se hable acerca de la sociedad de hoy y expliquen lo que es correcto e incorrecto. Tenemos necesidad de modelos a seguir, de no quedar abandonados a seguir el comportamiento que nos plazca” (ITT-B04amp2). Estos sujetos parecen afirmar que la construcción de un pensamiento crítico no autoriza a los adultos a abstenerse de su introducción en la realidad mediante una presencia autorizada.

En conclusión, el análisis de las representaciones, sugiere que puede ser considerada como abstracta cualquier “educación” (de la ciudadanía o no), que se queda en simple “conocimiento” y que no se relaciona con los asuntos que afectan a su experiencia. Si la información conceptual no reforma las representaciones del individuo (y por lo tanto su conducta), el conocimiento escolar estará siempre desconectado del conocimiento “existencial” que guía las opciones concretas de los sujetos.

#### ***4. Las críticas explícitas de los estudiantes a las actividades de “educación para la ciudadanía”***

Analicemos ahora las críticas explícitamente expresadas por los estudiantes en los cuestionarios, incluidas fuera del área de las respuestas B, que se han tratado de categorizar a posteriori.

Hay observaciones en primer lugar “de principio” sobre la “inutilidad” de la intervención. En un primer tipo de respuesta, sin embargo, esta “inutilidad” surge de la creencia de que hay problemas muy graves y por lo tanto insolubles (“la mafia que está y estará siempre” ITS-B04ap, “la educación ambiental no sirve, porque hoy en día se buscan la comodidad y no el bien del país”: LSRB04e,” por desgracia, no cambia nada “SR-

B04m). En la mayoría de los casos, estas valoraciones mantienen la ineficacia de las intervenciones informativas respecto a conductas humanas muy extendidas y arraigadas, y con relevancia moral.

Algunas respuestas más articuladas subrayan más bien que no basta proporcionar conocimiento para cambiar las conductas: la información sobre el alcohol, las drogas, los cigarrillos o la alimentación” no nos hace cambiar de idea” (la respuesta se expresa en diferentes versiones). Incluso con respecto a la educación sobre la conducción segura, alguno observa que “los jóvenes ya lo saben todo, incluso si no actúan en consecuencia” (LSSB05a) y que “los jóvenes conocen los efectos de las drogas, pero no les importa” (IARB05a). Una estudiante boloñesa argumenta con más precisión que “el conocimiento de un problema no es suficiente para garantizar un comportamiento adecuado” (LSVB04b). Por lo tanto, como señaló uno de los estudiantes, “la lectura de la Constitución no es suficiente para educar para la ciudadanía” (LSGLc4g). Una categoría diferente de los juicios sobre la “inutilidad” parece surgir de la convicción de que las “educaciones” son eficaces sólo si son tempranas y continuas. “Son actuaciones inútiles porque duran pocas horas y no causan cambios reales en las conductas” (LSGLc5d). Otro señala: “la educación para la ciudadanía debe hacerse en la escuela primaria. Para nosotros es demasiado tarde” (LSFB04e, LMAu5b). Con mayor claridad, otros argumentan: “La educación debe hacerse desde la infancia, no se puede pensar en un proyecto para enseñar a adolescentes de dieciocho años a vivir” (LSFB04m, LSGLc4a). porque “en quinto de secundaria hay que estar ya educado

para la ciudadanía, si no los proyectos no sirven”. (LMALc5b). Estas observaciones refuerzan el sentido de una crítica que frecuentemente se repite en los cuestionarios, sobre la frecuencia, duración y continuidad de estas acciones: “Estas reuniones deben hacerse más veces, y con frecuencia, y no raramente como ha sido el caso” (ITBB04a, dos niños). “Todo lo que se hace pocas veces es ineficaz” (LSVB05b). “Una intervención de dos horas no tiene ningún efecto. Los estudiantes lo considerarán como horas de recreo” (LSFB04h, de forma contraria lo formulan 3 de 19 sujetos).

Otros juicios sobre la “inutilidad” no están justificados, pero parecen decir que todo lo que se hace en la escuela no sirve para nada y no afecta a la “vida real”: “Estos proyectos son una pérdida de tiempo. En la escuela se estudia, el resto el que esté interesado que lo busque” (LSRB05f, dos estudiantes con diferente opinión; coinciden también algunos chicos sicilianos). Algunas expresiones, por el contrario, parecen presuponer que la escuela puede y debe guiar a los estudiantes hacia conductas “justas”, y en esta actividad encuentran la legitimación las diferentes “educaciones”: “Propondría intervenciones en las que se hable de la sociedad actual. Explicarnos lo que está bien y lo que está mal. Necesitamos modelos a seguir, no quedar abandonados a seguir el comportamiento que a cada uno le parezca y plazca” (ITTB04amp2). En el mismo sentido, algunas reflexiones vinculan la ciudadanía al conocimiento: “ Los planes de estudio nunca entran en temas de actualidad, si bien la conciencia de lo que ocurre debería ser la base de la educación cívica” (LSFB051). En la misma línea la observación de un estudiante de secundaria:

“Conocemos la vida de Leopardi, pero no sabemos cómo comportarnos con la gente” (LSERn5f). Muy grave, también, esta anotación: “Nosotros, los estudiantes no sabemos las cosas esenciales que afectan a nuestro país. Votamos a la persona que nos llama la atención por cuestiones externas y no por lo que muestra de sus propias ideas políticas” (IISCT5b).

En resumen, los juicios críticos de “inutilidad” se dividen, en al menos tres grandes categorías, a veces superpuestas: habría una “inutilidad estructural” en comparación con la inmutabilidad de la realidad histórica, social y ética; habría, también, una “inutilidad de carácter abstracto” ya que el conocimiento no es suficiente para cambiar el comportamiento y la conducta humana, y, finalmente, una “inutilidad por la ineficacia” (por la mala organización, mala metodología, etc.). La última categoría es la que se relaciona más directamente con los aspectos metodológicos y didácticos de las experiencias escolares recordadas.

#### *4.1 Críticas relacionadas con los aspectos metodológico-didácticos*

El núcleo más consistente de los juicios críticos se refieren al método y al contenido específico de algunas materias impartidas, ya que “sucede que los que imparten el curso equivocan el enfoque” (LSACr4e). En esta categoría, sin embargo, hay que distinguir también: hay muchos juicios genéricos, que normalmente se asignan a temas como la educación sexual, drogas y alcohol, racismo, trastornos de la alimentación, consideradas “actividades aburridas, superficiales, triviales y sin sentido”, o bien “mal organizadas, mal expuestas, aburridas” (estos juicios, sin embargo, tienen un valor re-

lativo cuando se producen en una clase donde la misma actividad se ha valorado también positivamente).

Hemos analizado con más detenimiento las opiniones negativas que comparten un alto porcentaje de miembros de una clase. En algunos casos hemos encontrado argumentos críticos, independientemente del número de descontentos. En efecto, una serie de comentarios negativos de las mismas actividades producidas en una sola clase sugiere que puede haber habido intervenciones poco afortunadas<sup>3</sup>. Se trata casi siempre de actividades de educación nutricional (por ejemplo, IEI-Co4a 8 estudiantes de cada 20), sexual y afectiva. Si bien, en una clase terminal de secundaria de un Instituto lombardo (LSACr5b) encontramos opiniones críticas de 10 sobre 21 estudiantes respecto de un curso de educación vial, y 10 opiniones negativas en un proyecto dedicado al fisco. En otra clase, de las finales, de otro Instituto lombardo (LSGLc5d), 16 sujetos sobre 24 critican una actividad de la educación y prevención sexual; entre ellos, 11 sostienen que los expertos “habrían hecho terrorismo psicológico y alarmismo” y que fue “con el fin de recaudar dinero.” El defecto de la intervención se evidencia por la impresión suscitada en los alumnos (que no era ciertamente esa la intención de los proponentes). En todos estos casos las opiniones de los estudiantes, probablemente dan fe de los defectos de la organización o de la metodología didáctica de estos procedimientos. No hay garantía de que los “expertos” (médicos, abogados, periodistas) sean didácticamente más eficaces que los docentes. Algunos oradores “no entienden” las preguntas de los estudiantes o las “eluden” (se quejan 4 de cada 16 estudiantes en

LSFBo4e, encuentro sobre el ahorro de energético), o “no logran atraer la atención” (5 de 15 estudiantes en ITTBo4amp ) o, finalmente, la presentación de argumentos se hace “de forma ridícula” (8 de cada 16 estudiantes en LSFBo4e críticos, al referirse a una actividad dedicada a alcohol y droga).

En un instituto de Milán, 6 estudiantes, sobre 15 (IMAMi4ip) se quejan de una intervención efectuada en clase por dos psicólogos en el tema de la afectividad / sexualidad (“los escuchamos, pero provocaron reacciones negativas y un gran revuelo en la clase “; “ nos hicieron discutir “,” no sirvió para nada “), y, sin embargo los mismos sujetos consideran el tema interesante y deseable: por lo tanto son las intervenciones de los operadores externos las que resultan didácticamente equivocadas. De hecho, a menudo aparece la observación de que “sería más útil tratarlo clase por clase que de “forma conjunta” (en secundaria de Bolonia), y que las acciones son “todas útiles, pero es mejor tratarlas en cada clase para intensificar la participación y el debate (LSGLc5e). Los cuestionarios hacen sospechar que la opción de desarrollar en asamblea actividades de este tipo esté más extendida de lo que figura oficialmente. Esta modalidad disminuye, de partida, la eficacia de la intervención: crecen las interferencias de los grupos de cada clase entre ellos, y algunas dudas no se manifestarán, porque el tamaño del grupo determina la modalidad de la participación / mutua distracción / interacciones de los estudiantes entre sí.

Además, las respuestas obtenidas dan la impresión de que los estudiantes estiman más eficaz las enseñanzas incluidas dentro de las actividades curriculares habituales, en las que se mantiene activa la

presencia de sus profesores, lo que garantiza la continuidad y un trabajo serio: lo que parece un elemento de juicio didácticamente fundado.

En síntesis general, los estudiantes han dicho que:

- Los proyectos de educación para la convivencia civil en la escuela secundaria son pocos y aislados (y sólo un tercio de la muestra pudo recordar más de una);

- Los proyectos dedicados a la educación cívica y política, a la legalidad o la Constitución, etc. son menores en número en comparación con otros temas, aunque se indican como deseables por un 30% de las propuestas de los encuestados de la totalidad de la muestra;

- Los juicios críticos, por lo general, hacen referencia no a los temas en sí, sino a la elección del contenido y del nivel, mal calibrado con respecto a las expectativas de los estudiantes; los juicios críticos a menudo se refieren al método utilizado, las estrategias de comunicación, a la naturaleza fragmentaria de la intervención, a la modalidad asamblearia;

- Los estudiantes parecen preferir actividades programadas y / controladas por sus profesores;

- Encomendar estos temas a las personas externas aumenta la dificultad de verificación / evaluación de la eficacia de la intervención y aumenta el sentido de la fragmentación de estos: sobre esos temas no se puede volver en mucho tiempo, no se pueden hacer las preguntas necesarias, etc.

### ***5. La ciudadanía: una lectura pedagógica***

Esta parte de nuestra investigación nos lleva a creer que la educación para la ciudadanía en las escuelas tiene que ver

más con un problema de metodología didáctica que de contenidos. En cualquier disciplina existe un método de enseñanza que promueve el ejercicio de la ciudadanía democrática, ya que conlleva una manera de socializar y establecer relaciones en la clase (y esto ya es un elemento de la ciudadanía). Para formar profesores en el tema de la ciudadanía sería necesario concentrarse en los aspectos metodológico-educativos, pero sobre eso no hay una opinión compartida, ni entre profesores y directores escolares, ni entre formadores de docentes. Luego hay un problema más general y más relevante: no existe una representación y una definición común de “lo que sea” la ciudadanía; y falta una definición pedagógica, que dirija opciones constructivas para la escuela. Encontrar tal representación / conceptualización compartida era uno de nuestros objetivos iniciales: no queríamos proporcionarla a los encuestados, sino identificarla para luego compartirla con ellos en una actividad meta-reflexiva. Debemos concluir que, aunque aparecen algunos elementos de esa definición / representación, no está presente en la práctica docente, ni en la cultura pedagógica, ni en el imaginario social, aunque sí existe una amplia literatura internacional multidisciplinar sobre el tema, desde el que es posible la reconstrucción de categorías y orientaciones (no necesariamente unitarias).

Concluimos este estudio con una definición de ciudadanía, que nos parece útil para la transposición pedagógico-didáctica de este objetivo. El resultado es una definición fruto de nuestra reflexión, de la literatura de investigación (ver Santerini, 2010), de los resultados obtenidos en las escuelas, del debate con el pequeño grupo de aspirantes a maestros a los que apenas

hemos mencionado. Esa definición debe discutirse con los profesores, para que pueda transformarse de forma racional en el embrión formativo para ser propuesta a educadores y docentes.

A continuación, se define la “ciudadanía” como una capacidad activa y progresiva del sujeto, que incluye:

- Una solidaridad social consciente ;
- Un sentimiento de pertenencia;
- Un conjunto de conocimientos (jurídicos, históricos, lingüísticos);
- Un “sentido” consciente de la ley como fuente y condición de la sociabilidad;
- Una auto-representación de la propia responsabilidad personal para guiar la conducta;
- La capacidad de cooperar eficazmente con los demás en la búsqueda de objetivos comunes;
- La eficacia comunicativa suficiente (también lingüística) para compartir y / o negociar las metas perseguidas.

Más que de *una* competencia se trataría, por tanto, de una serie de competencias entrelazadas. Algunas, como la comunicación efectiva y la capacidad de colaborar, también son esenciales para desarrollar el trabajo en el sentido humano del término. Otras, como la solidaridad social, son la base más general de la convivencia civil en sentido lato. La dimensión ética está implícita en los elementos mencionados anteriormente, en cuanto, en la construcción de la persona, la voluntad personal, se orienta siempre a lo que es considerado como un “bien”.

Tal vez sólo el “sentido” de la ley y los conocimientos histórico-jurídicos pueden ser reconocidos como dimensiones específicas de la “ciudadanía”. Pero la calidad de la capacidad social del sujeto,

que se funda también en su responsabilidad ética, es inseparable de la ciudadanía activa, así como la capacidad de iniciativa y la capacidad de “aprender a aprender”. Este elemento está presente en la teoría contenida en la Recomendación de 2006, en la que la Comisión Europea indicaba como “competencias para la ciudadanía europea” ocho macro-competencias que indican un perfil de concreta humanidad elevado y complejo (Muscat, 2008 °). No se puede encontrar una definición o un núcleo de representaciones atribuibles a la “ciudadanía” sin compartir una idea de humanidad deseable, un ideal ético-político (o religioso), una representación de las habilidades / conocimientos que caractericen la vida social. Es comprensible,

por tanto, que en el tema de la educación para la ciudadanía en la escuela se vea a los docentes en muchos casos, evadir el tema, porque toca a “fibras sensibles” de nuestra experiencia histórico-social, y, porque dicho eso, no es fácil lograr un planteamiento educativo común en una institución educativa real. Aunque la decisión de limitar el debate a un material de estudio específico (la Constitución) puede ser un compromiso que neutraliza el problema. Por el contrario, la idea de “ciudadanía” como un objetivo educativo de la escuela queda como un posible horizonte para la unificación de nuestros proyectos educativos y los criterios de evaluación.

## **APÉNDICE: *Composición de la muestra***

### ***Distribución por regiones y por sexo***

Región	Varones v.a.	Varones % región	Mujeres v.a.	Mujeres % región	Total alumnos M/F	% <i>Alumnos región sobre muestra</i>
Emilia Romagna	341	52.95%	303	47.05%	644	49.24%
Lombardía	210	45.36%	253	54.64%	463	35.40 %
Sicilia	120	59.70%	81	40.30%	201	15.36 %
<i>Totales generales</i>	671	51.30%	637	48.70%	1308	100%



**Distribución por regiones y por tipología de instituto**

Región	Liceos Clásicos y Científicos	Otros Liceos e Institutos Magistrales	Institutos Técnicos	Institutos Profesionales	Total por Región
Emilia Romagna	266 41.30%	59 25.88%	251 38.97%	68 10.55%	644 100%
Lombardía	231 49.89%	169 36.50%	36 7.27%	27 5.83%	463
Sicilia	147 73.16%	0	43 21.39%	11 5.47%	201
<b>Total v.a</b>	<b>644</b>	<b>228</b>	<b>330</b>	<b>106</b>	<b>1308</b>
% tipología escuela sobre muestra	49.23%	17.43%	25.22%	8.10%	100%

**Distribución por región tipología de instituto y sexo**

Región	Liceos Clásicos y Científicos		Otros Liceos e Institutos Magistrales		Institutos Técnicos		Institutos Profesionales		Totales F/Reg
	MF	Fn %	MF	Fn %	MF	Fn %	MF	Fn %	
Emilia Romagna	266	126 47.36%	59	29 49,15%	251	107 42,62%	68	41 60.29%	303
Lombardía	231	98 42,42%	169	118 69,82%	36	12 33,33%	27	25 92.59%	253
Sicilia	147	78 53,06%	0	0	43	1 2,32%	11	2 18,18%	81
	644	<b>302 46,89%</b>	288	<b>147 64,67%</b>	330	<b>120 36,36%</b>	106	<b>68 64,15%</b>	<b>637</b>

**Respuestas relativas a las actividades desarrolladas y valoradas positivamente Área A (Se han expresado hasta tres alternativas. Las tasas de respuesta se calculan sobre todas las alternativas expresadas)**

*Todas las clases de Centros docentes (total.1308 sujetos, NR 49, respuestas facilitadas 1713)*

Temas identificados	Emilia Romagna	Lombardia	Sicilia	Totales
Alcohol (conducción en estado de embriaguez)	62 7.97%	50 7.51%	-	112 6.53%
Actualidad (participación, concreción)	1 0.13%	13 1.95%	-	14 0.81%
Bioética (donac. órganos, sangre, células madre, fecund. asistida, eutanasia)	32 4.11%	128 19.24%	13 4.79%	173 10.09%
Derecho (constitución, legalidad, mafia)	35 4.50%	39 5.86%	71 26.19%	145 8.46%
Dopaje	10 1.28%	2 0.30%	-	12 0.70%
Droga (conducción bajo efecto, daños psíquicos)	89 11.45%	76 11.42%	2 0.73%	167 9.74%
Ecología (contaminación, recuperación ambiental, protección de los animales)	12 1.54%	1 0.15%	29 10.70%	42 2.45%
Orientación y desarrollo profesional	4 0.51%	29 4.36%	10 0.36%	43 2.51%
Integración (discapacitados, diferentes, extranjeros) Derechos humanos Solidaridad social	15 1.93%	40 6.01%	9 3.32%	64 3.73%
Política, ética, educación para la paz	5 0.64%	20 3%	-	25 1.45%
Salud (alimentación, higiene mental, primeros auxilios)	117 15.05%	72 10.82%	41 15.12%	230 13.42%
Sexualidad, afectividad, contracepción, prevención de enfermedades	147 18.91%	72 10.82%	4 1.47%	223 13.01%
Historia y territorio (conservación patrimonio cultural)	4 0.51%	1 0.15%	16 5.90%	21 1.22%
Educación Vial (permiso)	210 27.02%	92 13.83%	56 20.66%	358 20.89%
Prevención tabaquismo	15 1.93%	25 3.75%	17 6.27%	57 3.32%
Bulismo, vandalismo, bandas, hinchas/ (tifoserie), violencia, estupro	2 0.25%	2 0.30%	3 1.10%	7 0.40%
Seguridad en el trabajo, doméstica y protección civil	16 2.05%	2 0.30%	-	18 1.05%
Orientación universitaria	-	1 0.15%	-	1 0.05%
Total de respuestas facilitadas	<b>777</b>	<b>665</b>	<b>271</b>	<b>1713</b>
No, no hecho *				104 7.95%*
N.R. *				49 3.74%

\* El porcentaje de *No* y *No Respondió* se calcula sobre el total de los sujetos y no sobre el total de respuestas.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- CAPUTO, M. La paideia incompiuta: formare l'uomo e il cittadino nella scuola della Repubblica, in: MOSCATO, *Progetti di cittadinanza*, 2011.op. cit., p. 75-90.
- CHISTOLINI, S. (a cura di) *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Saggi in onore di Luciano Corradini, Roma, Armando. 2006.
- CORRADINI, L. (a cura di). *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale*, Napoli, Tecnodid. 2009.
- CORSI, M., SANI, S. (a cura di), *L'educazione alla democrazia fra passato e presente*, Milano, "Vita e Pensiero". 2004.
- CORSI, M. (a cura di) *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*, Pensa Multimedia, Lecce. 2011.
- GATTI, R. La dimensione preventiva delle azioni didattiche ed educative, in: MOSCATO, *Progetti di cittadinanza*, op. cit., p. 17-31. 2011.
- MOSCATO, M. T. L'educazione alla sicurezza nel quadro della "convivenza civile": una riflessione pedagogico-didattica in: A. PORCARELLI (a cura di), *Cittadini sulla strada. L'educazione alla sicurezza stradale come componente della convivenza civile*, Roma, Armando, p. 67-80. 2007.
- MOSCATO, M.T. *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, Brescia, "La Scuola". 2008.
- MOSCATO, M. T. L'educazione alla "cittadinanza europea" nella scuola, *"Dirigenti Scuola"*, a. XXIX, n. 1, settembre-ottobre 2008 a, p. 53- 57.
- MOSCATO, M. T. *Cittadinanza e Costituzione e finalità della scuola* in: L. CORRADINI (a cura di), *Cittadinanza e Costituzione*, cit. p. 31-42.2009.
- MOSCATO, M.T. (a cura di), *Progetti di cittadinanza. Esperienze di educazione stradale e convivenza civile nella scuola secondaria*, Milano, F. Angeli, p. 239. 2011.
- MOSCATO, M.T., GATTI, R., CAPUTO, M. Pratiche di educazione stradale nella scuola. Esiti e problemi metodologici di una ricerca sul campo in provincia di Bologna, in: G. DOMENICI, R. SEMERARO, *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e cultura*, Roma, Monolite Editore, 2009, p. 681-698.
- MOSCATO, M.T., CAPUTO, M., GATTI, R., PINELLI, G. Esperienze didattiche e rappresentazioni della cittadinanza nella secondaria superiore. Uno studio esplorativo, in: M. CORSI (a cura di), *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*, Pensa Multimedia, Lecce, 2011. p. 17-70.
- PINELLI, G. Il "cattivo insegnante" nelle rappresentazioni di aspiranti docenti, *Orientamenti pedagogici*, 56, 3, maggio/giugno 2009, p. 477 – 492.
- PINELLI, G. La cittadinanza raccontata dagli studenti. Un'esplorazione empirica. Parte I, in «Nuova secondaria», n. 7, 15 marzo 2010, p. 23 - 25.
- PINELLI, G. La cittadinanza raccontata dagli studenti. Un'esplorazione empirica. Parte II, *Nuova secondaria*, n. 8, 15 aprile 2010, p. 25 - 27.
- PINELLI, G. Universo giovanile e rappresentazioni della cittadinanza: un'esplorazione empirica, in: MOSCATO, *Progetti di cittadinanza*, op. 2011. cit., p. 121- 145.

- PORCARELLI, A. L'educazione alla cittadinanza nella scuola italiana: impianto politico-normativo e concezione pedagogica, in: MOSCATO, *Progetti di cittadinanza*. 2011. cit., pp. 33-73.
- SANTERINI, M., *La scuola della cittadinanza*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

NOTAS:

1. Los autores proyectaron y dirigieron la investigación de forma conjunta. La redacción de este texto se realizó por Rita Gatti el apartado 1, Michele Caputo el apartado 2, Giorgia Pinelli el párrafo 3 y María Teresa Moscato la introducción y los apartados 4 y 5. Los cuadros que figuran en la parte 2 ha sido elaborados por M. Caputo y R. Gatti.
2. En el sistema escolar italiano una clase de quinto es la última de la enseñanza secundaria y la cuarta la penúltima. Los alumnos de cuarto y quinto, por lo tanto, por lo general tienen por lo menos diecisiete o dieciocho años.

## CUESTIONARIOS



Allegato 5, pag. 1

Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin"  
Via Filippo Re 6 40126 Bologna  
Prof.ssa Maria Teresa Moscato  
Tel. 051 2091691 fax 051 2091489  
e.mail [maria.teresa.moscato@unibo.it](mailto:maria.teresa.moscato@unibo.it)

Caro Collega,

La ringraziamo di aver accolto la nostra richiesta, somministrando il questionario sulla educazione alla cittadinanza nella sua classe. Le chiediamo una valutazione complessiva dell'esperienza, attraverso la compilazione di questa scheda che La preghiamo di restituirci insieme ai questionari compilati dagli studenti. Grazie della disponibilità e collaborazione riservata al nostro progetto.

Somministrazione effettuata il \_\_\_\_\_ Classe \_\_\_\_\_ N. Questionari \_\_\_\_\_

1. Per quanto ha potuto osservare, durante la compilazione, gli studenti hanno mostrato verso il questionario:

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
Rifiuto				
Fastidio				
Indifferenza				
Disponibilità				
Curiosità				
Interesse				

2. Dopo la compilazione del questionario il gruppo classe:

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
Ha fatto domande di chiarimento				
Ha espresso interesse a discuterne				
Ha criticato le domande del questionario				
Ha discusso con partecipazione				

**Allegato 5, pag. 2**

- 3. Dopo la somministrazione e l'eventuale discussione nella sua classe, ritiene di avere qualche osservazione da segnalarci?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 4. Lei personalmente ha qualche idea didattica, o qualche prassi sperimentata, in tema di educazione alla cittadinanza da segnalarci?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 5. Parteciperebbe ancora al nostro programma?**

---

---

---

---

---

---

**Docente: Prof.** \_\_\_\_\_ **Materia di insegnamento** \_\_\_\_\_

**Indirizzo e.mail** \_\_\_\_\_ **Tel. /Cell.** \_\_\_\_\_



Allegato 4, pag.1

Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin"  
Via Filippo Re 6 40126 Bologna  
Prof.ssa Maria Teresa Moscato  
Tel. 051 2091691 fax 051 2091489  
e.mail mariateresa.moscato@unibo.it

### **Questionario sulla educazione alla cittadinanza**

**Caro Studente,**

**ti chiediamo di partecipare alla nostra ricerca nazionale sulle iniziative di educazione alla cittadinanza nella scuola secondaria rispondendo, secondo il tuo giudizio e la tua esperienza, alle tre domande che ti sottoponiamo. Il questionario è anonimo e ci interessa la tua opinione diretta, perciò suggeriamo che eventuali discussioni in classe e con i tuoi docenti avvengano dopo la compilazione. Grazie per la collaborazione**

**Quale progetto e/o intervento didattico sui temi della salute, della sicurezza stradale, della cittadinanza, fra quelli sperimentati nel corso della scuola secondaria superiore, ricordi come più utile e/o interessante o efficace e perché?**

**Quale progetto/ intervento sugli stessi argomenti, sempre nel corso della secondaria superiore, ricordi come il meno utile e/o interessante, o meno efficace e perché?**

**Se tu potessi decidere e scegliere un progetto di educazione alla cittadinanza per la tua classe che cosa proporresti?**

**Istituto**

**Classe**

**Data compilazione**

**Sesso M [ ] F [ ] età:**