



Organización de los Estados Americanos
Unidad de Desarrollo Social y Educación



Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros

Washington, D.C. Enero de 2004

Judith Torney-Purta

y

Jo-Ann Amadeo

Universidad de Maryland, College Park

Con un capítulo introductorio de

Francisco Pilotti

Coordinador del Estudio de Educación Cívica
Organización de los Estados Americanos

Fortalecimiento de la
democracia en las Américas
a través de la educación cívica:
un análisis empírico que destaca
las opiniones de los estudiantes
y los maestros



Judith Torney-Purta
y
Jo-Ann Amadeo
Universidad de Maryland, College Park

Con un capítulo introductorio de
Francisco Pilotti
Organización de los Estados Americanos



ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS
UNIDAD DE DESARROLLO SOCIAL Y EDUCACIÓN

© 2004
WASHINGTON, D.C.

Quien desee obtener ejemplares en inglés o castellano de este documento (o de su Resumen Ejecutivo) debe dirigir su dirección completa a Francisco Pilotti, UDSE, Organización de los Estados Americanos, 1889 F St. NW, Washington, D.C. 20006 o a fpilotti@oas.org.

Mención sugerida:

Torney-Purta, J. & Amadeo, J. (con un capítulo de F. Pilotti) (2004). *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: Un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros*. Washington, D.C.: Organización de los Estados Americanos.

Las declaraciones y opiniones que contiene este documento no representan las posturas oficiales de la Organización de los Estados Americanos (que comisionó el estudio) ni de la Misión Permanente de los Estados Unidos ante la Organización de los Estados Americanos (que aportó los fondos para el estudio).

“ *La consolidación de la democracia en la región requiere de una cultura basada en principios y valores democráticos profundos y en la vivencia cotidiana de ellos. Estos valores deben fomentarse a través de una educación para la democracia.* ”

*Declaración de Santiago sobre Democracia y Confianza Ciudadana:
Un Nuevo Compromiso de Gobernabilidad para las Américas*

Aprobada el 10 de junio de 2003 en Santiago, Chile, con ocasión del trigésimotercer periodo ordinario de sesiones de la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos

AGRADECIMIENTOS



Se agradece la donación que la Misión Permanente de los Estados Unidos ante la Organización de los Estados Americanos hizo a la Unidad de Desarrollo Social y Educación de la OEA. Con esos fondos se sufragó el encargo de este informe a sus autoras, del Departamento de Desarrollo Humano (Facultad de Educación) de la Universidad de Maryland, por parte de la coordinación del proyecto en la citada Unidad.

Los autores agradecen a los miembros del Comité Asesor del proyecto comisionado por la OEA: Sofialecía Morales Garza (Presidenta), Angela Bermúdez, Clara Victoria Colbert, Cristián Cox, Lenore García, Paulina González-Pose, Scott Keeter, Noel McGinn, Jeffrey Puryear, Alan Sears, Elizabeth Spehar y Myriam Waiser. Con su actuación a título personal, hicieron sugerencias utilísimas durante los procesos de planificación y ejecución del análisis secundario que se proporciona aquí. Cualquier deficiencia de que adolezca el informe es responsabilidad exclusiva de los autores.

Celeste Lay preparó un borrador preliminar del Capítulo 6 de este informe, y Vera Husfeldt y Roumiana Nikolova aportaron análisis que se incluyen en los Capítulos 3 y 4. Tiffany Murphey trabajó en las referencias.

El reconocimiento a aquellos que condujeron y financiaron la recolección de datos para el Estudio de Educación Cívica de la AIE se encuentra en los informes del estudio (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, and Schulz, 2001, y Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt, & Nikolova, 2002, www.wam.umd.edu/~iea/). Se agradece en particular el papel de la Deutsche Forschungsgemeinschaft, la William T. Grant Foundation y la Organización AIE por financiar la planeación, la recolección de información y el análisis básico del estudio de Educación Cívica de la AIE, y el papel de Rainer Lehmann (Universidad Humboldt de Berlín) y Wolfram Schulz en la coordinación del mismo. También se agradece de forma muy especial a los coordinadores de las investigaciones nacionales de los cuatro países que incluye este informe. Judith Torney-Purta

Jt22@umail.umd.edu
www.wam.umd.edu/~iea

Jo-Ann Amadeo
jamadeo@wam.umd.edu

Francisco Pilotti
Fpilotti@oas.org

PRESENTACIÓN



La defensa, preservación y profundización de la democracia son preocupaciones prioritarias para los países de las Américas y por ende para la Organización de los Estados Americanos. El papel de la educación en este esfuerzo ha sido destacado en las declaraciones de las últimas Cumbres de las Américas y por consiguiente en las Reuniones Ministeriales. La Carta Democrática Interamericana, aprobada por la Asamblea General de la OEA el 11 de septiembre de 2001, en la sección referida a las acciones necesarias para promover la cultura democrática, establece en su artículo 27 que: “*Se prestará atención especial al desarrollo de programas y actividades para la educación de la niñez y la juventud como forma de asegurar la permanencia de los valores democráticos, incluidas la libertad y la justicia social*” Claramente, la Carta destaca la trascendencia de la educación en el fortalecimiento de la democracia en las Américas, al tiempo que señala la importancia estratégica de la juventud.

En la II Reunión de Ministros de Educación en el 2001 los Ministros se comprometieron a enfatizar la no violencia y la cultura de paz dentro de las iniciativas de formación de valores a nivel nacional y subregional y a impulsar la construcción de un Programa Continental de Educación en Valores. Expresaron que “*trabajar por la paz es fortalecer un sistema escolar en el que niños y jóvenes se sientan acogidos y en el que aprendan y comprendan mejor la sociedad a la que pertenecen y el mundo que les rodea. Esto implica desarrollar la capacidad para pensar, para dialogar, para comprender y para transformarse a si mismos y a su entorno, mediante el dialogo razonado. Implica impulsar el estudio de la historia, el mejor conocimiento de las sociedades y de sus culturas, la comprensión de los procesos de cambio que experimenta la humanidad afincando la propia identidad en la diversidad.*” Posteriormente, en el marco de la III Reunión de Ministros de Educación en el 2003, los Ministros reconocieron la importancia de “*formar conciencia, cultura y valores democráticos en las presentes y futuras generaciones.*”

La Educación es el camino más directo para construir una cultura democrática. Una educación en donde enseñar y aprender sean parte de un mismo proceso. Una educación que permita construir consensos a través del disenso, que problematice la realidad y forme conciencias críticas. Una educación que a partir de los hechos y los datos forme opiniones sustentadas en el respeto a la diversidad de creencias y valores sin perder de vista el bien común. La educación para la democracia va mucho más allá de educar a los jóvenes a conocer los meritos de la democracia representativa, sustentándose en la necesidad de formar valores cívicos y éticos que les permitan convertirse en ciudadanos libres, informados, críticos y capaces de actuar responsablemente para transformar su entorno.

En el marco de estos antecedentes y mandatos, y con el propósito de avanzar en el diseño de estrategias para promover la cultura democrática, la Asamblea General de la OEA adoptó en 2002 la Resolución AG/RES. 1869 en la que solicita a la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la Secretaría

General de la Organización, la realización de un estudio para establecer de qué manera los Estados Miembros incluyen dentro de sus contenidos educativos la enseñanza de valores y principios democráticos. Asimismo, en la Resolución AG/RES.1957 sobre la Promoción y Fortalecimiento de la Democracia se le encomienda al Consejo Permanente que lleve a cabo una sesión especial sobre el tema “Promoción de la cultura democrática a través de la educación”. Estos antecedentes conforman el marco de referencia en el que se inscribe el presente trabajo de investigación: “Fortaleciendo la Democracia en las Américas a través de la Educación Cívica.”

Dado que el mandato de la Asamblea General ha puesto el acento en la necesidad de fortalecer la democracia a través de la educación, hemos acudido a los actores más importantes de este proceso: a los jóvenes y a sus maestros. Esta es la contribución que ponemos hoy sobre la mesa. Las voces de chicas y chicos de 14 y 17 años reflexionando sobre lo que piensan de la democracia, su funcionamiento, sus expectativas y los valores implícitos que la sustentan. Este estudio considera también las voces de los maestros encargados de impartir educación cívica. Lo que ofrecemos hoy es un reporte de investigación y una oportunidad de poner en el centro de nuestros debates a los jóvenes y a los docentes al hablar de los desafíos de una educación para la democracia. No podemos olvidar que vivimos en continentes donde casi el 40% de la población total de América Latina y el Caribe, y más de la cuarta parte de la población de Canadá y los Estados Unidos, es menor de 18 años de edad.

Como se ha explicado anteriormente, al diseñar el estudio consideramos oportuno centrarlo en el análisis de los puntos de vista y opiniones de la juventud sobre los siguientes temas: ¿Qué piensan los jóvenes sobre la democracia? ¿Qué tanto comprenden cómo funcionan las instituciones democráticas? ¿Qué tanto esperan votar y participar en otras actividades cívicas cuando sean adultos? ¿Qué tanto creen en la tolerancia y la practican?

Las respuestas a preguntas como éstas, así como sus implicaciones para las políticas educativas, son analizadas en este informe. La investigación fue coordinada por la UDSE y contó con apoyo financiero otorgado a la Unidad por la Misión Permanente de los Estados Unidos ante la OEA. El estudio se basa en el análisis secundario de los datos recolectados por la investigación internacional y comparativa sobre educación cívica, realizada por la Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros Educativos (IEA) en 28 países entre los años 1999 y 2000. Específicamente, este reporte presenta los resultados del análisis en profundidad de los datos correspondientes a los tres países americanos que participaron en el estudio de la IEA: Chile, Colombia y Estados Unidos.

Optamos por esta alternativa por tres razones. En primer término, el reconocido prestigio de las evaluaciones de la IEA, basado en su rigurosidad metodológica, garantizaba la validez y confiabilidad de los datos disponibles. En segundo lugar, el marco de referencia teórico que orientó el diseño de los cuestionarios y escalas utilizadas surgió del consenso alcanzado por las delegaciones de 28 países, en el que se respetó las particularidades históricas y la diversidad de regímenes políticos que caracterizan a las sociedades democráticas. Finalmente, la UDSE consiguió que la Coordinadora Internacional del estudio de la IEA, Dra. Judith Torney-Purta, y la investigadora de la IEA, Jo-Ann Amadeo, ambas de la Universidad de Mary-

land, realizaran la investigación relativa a los tres países americanos a los que se incluyó Portugal con fines comparativos. Va nuestro especial agradecimiento a las profesoras Torney-Purta y Amadeo por su dedicación, compromiso y excelencia académica.

A fin de asegurar que el estudio fuera de la mayor relevancia posible para los Estados miembros, organizamos durante el transcurso de la investigación dos reuniones con un grupo asesor de alto nivel en las que se analizaron los avances obtenidos y se plantearon orientaciones y sugerencias para optimizar el resultado final. Nos complace dejar constancia de un especial reconocimiento a los integrantes del grupo asesor por sus valiosas contribuciones: Angela Bermúdez, Clara Victoria Colbert, Cristian Cox, Lenore Garcia, Paulina González-Pose, Scott Keeter, Noel McGinn, Jeffrey Puryear, Alan Sears, Elizabeth Spehar y Myriam Waiser.

Los capítulos del presente informe contienen información sobre los conocimientos, actitudes y actividades cívicas de estudiantes de 14 y 17 años, así como las opiniones de los maestros encargados de impartir educación cívica. A su vez, estos datos se correlacionan con las características de los hogares de los alumnos, el ambiente más o menos democrático de la escuela, el uso de los medios de comunicación y la participación de los estudiantes en movimientos sociales. A partir de los resultados obtenidos, se examinan sus implicaciones para las políticas educativas en áreas tales como, reforma curricular; formación de maestros; diseño de materiales docentes; educación sobre los medios de comunicación; incorporación de materias económicas a la formación cívica; y procesos participativos en el aula, la escuela y la comunidad.

Es importante subrayar que este informe no recomienda un enfoque único o uniforme sobre la educación para la ciudadanía, así como tampoco pretende plantear generalizaciones regionales a partir de datos correspondientes a tres países. Sin embargo, estimamos que los patrones y las relaciones observadas pueden ser útiles para aquellos países que contemplen realizar investigaciones en este campo o formular políticas al respecto. A un nivel más amplio, esperamos que estos conocimientos proporcionen insumos y sugerencias al esfuerzo hemisférico contemplado en la Carta Democrática Interamericana y a lo expresado por los Ministros de Educación cuando enfatizan: “*trabajar por la paz es trabajar por el desarrollo humano y el progreso social, es contribuir a que niños, jóvenes y adultos, encuentren un sentido pleno a su vida, recuperen la esperanza de un futuro mejor y la confianza en su propia capacidad de construirlo*”. Sólo de esta manera podremos contribuir al cumplimiento del mandato de la OEA de promover una cultura democrática en las Américas.

Tomando como base esta experiencia, la UDSE continuará, en coordinación con la Unidad para la Promoción de la Democracia, recopilando y analizando información, tanto cuantitativa como cualitativa, para contribuir a la identificación de las mejores prácticas educativas para la formación ciudadana en sociedades democráticas.

Sofíaleticia Morales Garza
Directora de la Unidad de Desarrollo Social y Educación

TABLA DE CONTENIDO



Capítulo 1. La promoción de la democracia a través de la educación cívica: introducción de un proyecto auspiciado por la Organización de los Estados Americanos	1
Perspectiva general sobre acontecimientos económicos y políticos recientes en América Latina	2
Renovado interés mundial en la educación cívica	4
La Organización de los Estados Americanos y la promoción de la democracia en las Américas	6
Promoción y fortalecimiento de la cultura democrática en las Américas mediante la educación cívica: el papel de la Unidad de Desarrollo Social y Educación de la OEA	7
Perspectiva general de la situación de la democracia en América Latina, según el Latinobarómetro	10
Antecedentes socioeconómicos y demográficos de los países analizados en este informe, con especial referencia a la juventud	14
Capítulo 2. Marco de referencia y metodología del estudio de educación cívica de la AIE y la selección de países para el análisis encargado por la OEA	23
El inicio y el marco del estudio de la AIE y su importancia para los propósitos de la OEA	24
El estudio de educación cívica y su diseño bifásico	25
Marcos de referencia teóricos y preguntas relacionadas con la formulación de políticas que guiaron el diseño	27
Desarrollo del marco de referencia	30
Muestreo	32
Análisis de cuatro países contenidos en el informe de la AIE y en este informe	33
Capítulo 3. El desempeño en materia de conocimiento cívico y la comprensión de la democracia y la ciudadanía	35
Desarrollo de la prueba y la encuesta para jóvenes de 14 años	37
Desarrollo de la prueba y la encuesta para los estudiantes de grados superiores de secundaria (17 años de edad)	38
Presentación de datos extraídos de la prueba sobre contenido y destrezas cívicas	39
Desempeño en la prueba de conocimientos cívicos en cuatro países	40
Desempeño de los adolescentes de menor y mayor edad en la prueba de conocimientos cívicos en tres países	43
Diferencias por países en las sub-puntuaciones de contenido y destrezas de ambos grupos de edad	43

Desempeño en los ítems individuales de la prueba de conocimientos cívicos en los cuatro países	44
Los predictores de las puntuaciones totales de conocimiento cívico para los estudiantes de 14 años y los de los grados superiores de secundaria en los países	57
Clasificaciones de lo que es bueno (y malo) para la democracia: derechos básicos, participación, disentimiento y amenazas para la democracia	62
Resumen	66
Capítulo 4. Conocimientos y actitudes en materia económica	69
Desempeño de los estudiantes en ítems sobre economía en los diferentes países	71
Predictores de la subescala de conocimientos sobre principios económicos para los estudiantes de 14 años	75
Clasificaciones de los ítems relacionados con la economía acerca de los conceptos de los estudiantes sobre lo que es bueno (y malo) para la democracia	76
Clasificaciones de las responsabilidades del gobierno en la esfera económica	78
Resumen	80
Capítulo 5. Participación cívica y política	83
Participación actual de los estudiantes en actividades de la escuela y la comunidad	88
Descripción de la participación cívica y las acciones políticas esperadas de los estudiantes	90
Predictores de las expectativas de participación cívica y acciones políticas de los estudiantes	92
Actividades en los movimientos sociales	92
Actividades de protesta ilegales	96
Actividades políticas convencionales	97
Resumen	98
Capítulo 6. Confianza generalizada y confianza en las instituciones	101
Desarrollo de la medición de la confianza en el estudio de la AIE	102
Diferencias entre países, y por género en la media de confianza en las instituciones gubernamentales	103
La confianza en determinadas instituciones gubernamentales y no gubernamentales	103
La confianza interpersonal y la confianza en las instituciones donde existe contacto personal	105
Correlaciones de la confianza.	106
Creencias en torno al país	106
Resumen	107

Capítulo 7. Atención a los medios de comunicación y confianza en las fuentes de información	109
Exposición a los medios de comunicación	113
Confianza en los medios de comunicación	116
Correlaciones con el uso de los medios de comunicación	119
Resumen	121
Capítulo 8. Apoyo a los derechos de la mujer y actitudes relativas a los grupos étnicos	123
Apoyo a los derechos de la mujer	123
Desarrollo de la escala de apoyo a los derechos de la mujer de la AIE	125
Diferencias entre los países en el apoyo Promedio a los derechos de la mujer	125
Diferencias de género en el apoyo a los derechos de la mujer	126
Correlaciones de apoyo a los derechos de la mujer	127
Énfasis en las actitudes tolerantes respecto de los grupos diversos y el desarrollo de items para la prueba de la AIE	128
Diferencias entre países en el apoyo promedio a los derechos de los grupos étnicos	128
Correlaciones de las actitudes frente a grupos diversos	129
Resumen	129
Capítulo 9. Percepciones de los maestros, las escuelas y los estudiantes en torno a la educación cívica	131
Descripción de los maestros de educación cívica	133
Preferencias de los maestros en cuanto al lugar que debe ocupar la educación cívica en los planes de estudio	136
Fuentes que utilizan los maestros para enseñar educación cívica	138
Opiniones de los maestros acerca de las mejoras necesarias	140
Reportes sobre el aprendizaje de los estudiantes en la escuela: percepciones de los maestros y los estudiantes.	141
Experiencias de los estudiantes en cuanto al ambiente de las clases	142
Experiencia de los estudiantes sobre el ambiente de la escuela	145
Resumen	145
Capítulo 10. Fortalecimiento de la democracia en las Américas: resumen de los hallazgos y orientaciones para el futuro	147
Las voces de los estudiantes	148
Voces de los maestros y los estudiantes respecto de las escuelas	153
Interpretación de los hallazgos dentro de un marco de referencia teórico	155
Resumen	158
Referencias	161
Apéndice	169

La promoción de la democracia a través de la educación cívica: introducción de un proyecto de investigación auspiciado por la Organización de los Estados Americanos

*Francisco Pilotti**

En este capítulo:

- Antecedentes del proyecto y resultados e impacto esperados.
- El papel de la OEA en la promoción de una cultura democrática a través de la educación cívica.
- Información general de carácter socioeconómico, político y demográfico sobre los países incluidos en el estudio para facilitar la interpretación de la investigación empírica presentada en los siguientes capítulos.
- Consideraciones generales sobre algunos asuntos clave que afectan la socialización de los jóvenes.

En respuesta a un mandato de la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos, la Unidad de Desarrollo Social y Educación de la Secretaría General de la OEA (UDSE) diseñó y coordinó, un proyecto sobre el papel de la educación cívica en el proceso de fortalecimiento de la democracia en las Américas (OEA/UDSE, 2001).

A fin de realizar la fase empírica del proyecto, la UDSE encargó un proyecto consistente en un análisis secundario de los datos recogidos en el estudio de la Asociación Internacional para la Evaluación

de los Logros Educativos (AIE) sobre conocimiento y compromiso cívico en 28 países (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001; Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt, & Nikolova, 2002). De particular interés para el proyecto de la UDSE es hacer un análisis más profundo de los datos para los tres países americanos que participaron en el estudio de la AIE: Chile, Colombia y Estados Unidos.

Mediante un análisis profundo y comparativo focalizado en estos tres países, el estudio se centra en el conocimiento y las destrezas cívicas, las actitudes cívicas y el compromiso cívico de los estudiantes entre 14 y 17 años. Se procura así tener un mayor conocimiento de la relación entre la educación cívica, la participación ciudadana y la democracia. Además, también se identificarán predictores y factores moderadores relevantes en materia de políticas que podrían ser útiles para los países que contemplan intervenciones en este campo. En última instancia, se espera que los resultados sirvan de insumo para el debate interamericano sobre los mecanismos destinados a promover la cultura democrática.

Los resultados del análisis auspiciado por la OEA se reportan en este documento. A fin de facilitar la interpretación de los hallazgos y las implicaciones

* Francisco Pilotti, Coordinador de Política Social, Unidad de Desarrollo Social y Educación de la OEA (Coordinador del Proyecto de Educación Cívica).

contenidas en los capítulos siguientes, este capítulo introductorio aporta información sobre antecedentes y contextos, incluida una perspectiva general de la situación política y socioeconómica que enmarca la socialización de los niños y los jóvenes en las Américas.

Perspectiva general sobre acontecimientos económicos y políticos recientes en América Latina

Los analistas concuerdan en que en torno a 1997, se observó en América Latina el final de un ciclo de crecimiento y el comienzo de una persistente desaceleración económica que ha dado pie a un aumento del desempleo, la inflación y los niveles de pobreza. La actividad económica de la región en 2002 disminuyó aproximadamente un 0.5% y el producto per cápita fue dos por ciento menos que en 1997. El desempleo oficial fue del 9.1% en 2002, considerado el más alto en la historia de la región. Después de disminuir a comienzos de la década de los 90, los niveles de pobreza han subido en los últimos años, afectando a alrededor del 44% de la población latinoamericana en 2002 (ECLAC, 2002; CEPAL, 2002). Así, las medidas destinadas a reactivar la economía tendrán que ir acompañadas de políticas sociales innovadoras, basadas en una distribución más equitativa de ingresos y activos, así como también en una mayor participación de todos los involucrados. Es evidente que la región se encuentra ante obstáculos formidables en su esfuerzo por alcanzar la meta establecida en la Declaración del Milenio de reducir a la mitad la pobreza extrema para 2015.

Durante la década de los 90, la mayoría de los países latinoamericanos trataron de poner en efecto el ambicioso paquete de reforma económica conocido

como el Consenso de Washington, centrado principalmente en reformas relativas a la disciplina fiscal y a la liberalización y privatización financiera y comercial. El equilibrio macroeconómico así logrado, se vio recompensado por niveles récord de influjo de capital privado, que posteriormente demostró ser altamente volátil en respuesta a una serie de crisis financieras internacionales que tuvieron lugar a finales de esa misma década. En general, los resultados de la aplicación de estas reformas fueron decepcionantes en términos de reducción de la pobreza y la distribución de ingresos. En consecuencia, las condiciones sociales de los pobres cambiaron poco y vastos sectores de la clase media descendieron hasta niveles peligrosamente próximos al umbral de la pobreza. En respuesta, ciertos autores proponen que se mantengan las prudentes políticas económicas que contiene el consenso, pero que se integren en un paradigma más amplio en el cual los objetivos centrales deberían ser la equidad y la reducción de la pobreza (Birdsall y De La Torre, 2001).

Birdsall (2002) identifica algunas particularidades de semejante modelo, que caracteriza como un contrato social de economía abierta: énfasis en el crecimiento basado en el trabajo y dirigido no sólo a los pobres sino también a los sectores vulnerables de la clase media. Como queda implícito en el término contrato social, este enfoque se fundamenta en la negociación política y en la creación de consensos, en contraposición con la aplicación de directivas tecnocráticas emanadas de arriba hacia abajo. Esta forma de afrontar los desafíos que plantean la equidad y la pobreza está estrechamente relacionada con los temas de gobernabilidad democrática y estabilidad política.

En las últimas décadas, la reforma económica en América Latina vino acompañada de un intenso proceso de reconstrucción democrática, tras la caída

de la mayoría de los regímenes dictatoriales y autoritarios que gobernaron en los años setenta y ochenta. Así, se restablecieron los rasgos democráticos básicos, tales como las elecciones, la libertad de prensa, el estado de derecho y el respeto a los derechos humanos. Hubo adelantos en materia de diálogo, negociación, transparencia y creación de consenso debido, en gran medida, a la participación activa de la sociedad civil y al amplio proceso de descentralización y devolución política a los gobiernos locales. No obstante, los recientes episodios de agitación en la economía internacional y la consecuente pérdida de influjos de capital agravaron la situación de desempleo y las condiciones de vida de grandes sectores de la población, a la vez que privaron a las políticas sociales de los recursos necesarios. El cansancio y la desilusión respecto de las políticas basadas únicamente en los beneficios producidos por el crecimiento económico se ha traducido en un descontento masivo y en el temor de que vuelvan a surgir alternativas populistas o autoritarias.

Tanto los encuestadores como los expertos señalan que la democracia y el libre mercado son vistos hoy por una amplia mayoría de latinoamericanos adultos como el paradigma político y económico preferido para avanzar en términos de desarrollo, modernización e integración en la economía global. Sin embargo, esta amplia aceptación se tensiona en tiempos de penurias económicas y creciente inequidad, lo que conduce a un gran descontento con la versión del modelo que sólo enfatiza la eficiencia. En consecuencia, y parafraseando a Lago (2001), en la mayor parte de América Latina “la democracia está suspendida entre la esta-

bilidad y la crisis. No está consolidada ni se avizora una crisis inminente (p.138).”

La conclusión de Lago se basa en los resultados de las encuestas de opinión pública de *Latinobarómetro*.¹ Los resultados de la encuesta de 2002 revelan que cerca del 70% de los encuestados se adhiere a la noción, atribuida a Churchill, de que la “democracia es la peor forma de gobierno, con la excepción de todas las demás.” No obstante, el 50% está dispuesto a aceptar un gobierno autoritario si eso significa la solución para los problemas del país, y el 75% concuerda en que las soluciones a estos problemas no depende necesariamente de la existencia de un régimen democrático. Aunque el 52% cree que los partidos políticos y el congreso son indispensables para una democracia, sólo el 14% expresa confianza en los primeros. En general, los analistas del *Latinobarómetro* concluyen que existe en América Latina una mínima comprensión de la democracia, puesto que se entiende principalmente que consiste en libertad y elecciones (*Latinobarómetro*, 2002). Esta noción de democracia contrasta de forma muy marcada con concepciones más centradas en la preservación y el perfeccionamiento de las bases institucionales del proceso democrático.

En el último informe sobre políticas emitido por el Diálogo Interamericano (2003) se llega a conclusiones similares, señalándose que la mayoría de los latinoamericanos están perdiendo fe en las políticas de mercado y en los actuales gobiernos e instituciones democráticas, aunque valoran la democracia y quieren preservarla. Para enfrentar estas cuestiones,

¹ *Latinobarómetro* es una encuesta anual de opinión pública que se realiza en 17 países de América Latina desde 1996. Usando un cuestionario idéntico que se aplica a muestras representativas de las poblaciones involucradas, se recaban opiniones, actitudes, conductas y valores en las siguientes áreas: economía y comercio internacional; integración y comercio regional; democracia; políticas e instituciones; políticas sociales y distribución de la riqueza; cultura cívica, capital social y participación. Además, cada año la encuesta tiene un tema principal y preguntas sobre tópicos actuales. Véase: <http://latinobarometro.org>.

el Diálogo Interamericano subraya la necesidad de reforzar la política democrática revitalizando los partidos políticos representativos, fortaleciendo el liderazgo político y mejorando los acuerdos económicos y de cooperación comercial.

Es evidente que estos retos necesitan ser atendidos de inmediato, pero que también apuntan a la necesidad de hacer esfuerzos a más largo plazo para asegurar que los individuos participen en la esfera pública en condición de ciudadanos informados y competentes. Para contar con una ciudadanía activa, participativa y eficaz, es esencial que haya un mayor conocimiento cívico de los procesos fundamentales de la democracia y una mejor comprensión del impacto económico de las acciones públicas. Por tanto, es necesario contar con estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida a fin de promover y reforzar la adquisición de conocimiento cívico como una actividad educativa permanente. Como se ha reconocido ampliamente en los últimos tiempos, la educación cívica en las escuelas ocupa un papel de vital importancia en el proceso de formación de la ciudadanía.

Renovado interés mundial en la educación cívica

En un informe reciente se subraya la importancia vital del papel que desempeñan las escuelas y la educación cívica en la promoción de la ciudadanía y la democracia: “Las escuelas son las únicas instituciones con capacidad y mandato para llegar virtualmente a todas las personas jóvenes... De todas las instituciones, las escuelas son las únicas que, de forma más sistemática y directa, ostentan la responsabilidad de impartir normas ciudadanas” (Carnegie Corporation & Circle, 2003, p. 5). Además, una variedad de factores ha contribuido al renovado interés en este campo.

Según Torney-Purta et al. (2001), a finales de los años ochenta y comienzos de los noventa, hubo un renovado interés en la educación cívica debido a una serie de factores tales como el establecimiento o el restablecimiento de la democracia en Europa del Este y en América Latina, así como también se percibió un “déficit democrático”, especialmente entre los jóvenes, en países caracterizados como democracias bien establecidas. Los autores también señalan la concurrencia de otros factores culturales más amplios, en particular, la intensificación de una cultura juvenil global caracterizada por un decreciente interés en los grupos políticos organizados jerárquicamente, tales como los partidos políticos, y a favor de un mayor involucramiento en las actividades de base destinadas a proteger el medio ambiente y a promover los derechos humanos. En Estados Unidos, por ejemplo, la participación política de la juventud ha decrecido en los últimos 30 años, donde el voto entre los estadounidenses de menos de 25 años se ha reducido casi un 15 por ciento desde 1972 (Keeter, 2002). En una reciente encuesta sobre las creencias y la conducta políticas de los estadounidenses de diferentes edades se comprueba que, en comparación con sus padres y abuelos, los jóvenes son más conservadores en muchas de sus opiniones sobre el gobierno, y más tolerantes en muchos de sus valores sociales, pero no los expresan en las urnas debido a su creciente desinterés político (Goldstein & Morin, 2002).

Otros autores alegan que la naturaleza de los retos que supone la globalización exige que el enfoque formal preferido en general por la educación cívica tradicional sea reemplazado por una educación para la ciudadanía no sólo centrada en el conocimiento y el compromiso político, sino también en la responsabilidad social y moral y en la participación en las actividades de la comunidad. Dados los profundos efectos que la globalización tiene en las vidas e identidades de los ciudadanos, Giddens (2000) sostiene que la

educación para la ciudadanía debe volver a ocupar su lugar como tema prioritario. Refiriéndose a la situación en Occidente, particularmente en Europa, hace hincapié en que la identidad nacional sufre profundos cambios debido a la reestructuración del Estado-nación y la resultante “soberanía confusa”, que da pie al surgimiento de múltiples identidades.

La globalización también ha contribuido a la difusión de diversas formas de gobernabilidad y participación democráticas, muchas de las cuales se han introducido o reforzado en América Latina en el pasado reciente. Entre estos procesos figuran la descentralización y la devolución política, el fortalecimiento de los gobiernos locales y el desarrollo de una sociedad civil más fuerte a través de la promoción y la puesta en práctica de nuevos modelos de democracia deliberativa o directa. La globalización también ha propiciado el uso masivo y rápido de las tecnologías de la información y las comunicaciones, que ha modificado de forma significativa la socialización política de niños y jóvenes. Estos y otros cambios constituyen enormes retos para la formación de los ciudadanos y, en especial, para los enfoques y los planes de estudio tradicionalmente utilizados para la enseñanza de la educación cívica.

Quizás uno de los más profundos cambios que está reorientando a la educación para la ciudadanía es el reconocimiento de que es valiosa *para* los niños *como* niños. Dicho de otra forma, la educación para la ciudadanía ya no se considera sólo como una materia destinada a preparar a los jóvenes para sus papeles de adultos en la sociedad, sino más bien como un instrumento que los ayudará a mejorar y a comprender sus vidas e interacciones en la sociedad. Por lo general, este punto de vista exige, a su vez, considerables cambios en la estructuración de las relaciones adulto-niño en la familia y en la escuela, a fin de permitir que “...los niños se empoderen para definirse y entenderse como individuos

con capacidad de actuar y hacer oír sus voces de manera significativa en asuntos que les conciernen” (Devine, 2002, p.307).

Además, cabe destacar que este punto de vista guarda consistencia con el marco de los derechos del niño, tal como los establece la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), particularmente en los Artículos 12, 13, 14 y 15, que establecen una serie de derechos de participación para niños y adolescentes. La convención es el primer instrumento internacional vinculante que incorpora la serie completa de derechos humanos - civiles y políticos, y también los económicos, sociales y culturales.

Los efectos de la globalización y el pleno reconocimiento de los derechos de los niños dentro del marco de los derechos humanos, conjuntamente con factores nacionales específicos, han contribuido a que haya un renovado interés en el papel de la educación para la ciudadanía, tal como se refleja en recientes reformas aplicadas a los planes de estudio en diversos países: en Inglaterra, a partir del 2002, la educación para la ciudadanía se convertirá en una nueva disciplina obligatoria en las escuelas secundarias y en parte del marco de referencia no obligatorio en las escuelas primarias; en Francia, la reforma del sistema del *lycée* iniciada en 1999, incluye por primera vez la introducción de un programa obligatorio de *éducation civique, juridique et sociale* (Tate, 2000).

En América Latina, países como Argentina, Brasil y Chile iniciaron a mediados de la década de los años noventa grandes reformas educativas, dando prioridad a la educación para la ciudadanía como un requisito indispensable para el avance del desarrollo socioeconómico y de la cultura democrática. Esta última meta es de particular importancia si se considera que durante los años ochenta, los tres países iniciaron su transición hacia la democracia después de

años de gobiernos autoritarios (Cox, 2002). En Colombia, la adopción en 1991 de una nueva constitución aceleró el Programa de Renovación de los Planes de Estudio iniciado durante los años ochenta. Así, en 1995, se aprobó la Ley General de Educación, que descentraliza la educación y da mayor autonomía individual a las escuelas en las decisiones educativas, dentro del marco de incrementar la participación de maestros, padres y alumnos. En este nuevo contexto, los cursos tradicionales de educación cívica, muchos de ellos basados en el aprendizaje de memoria, fueron sustituidos por Educación para la Democracia como tema curricular de corte transversal que hace hincapié en la importancia de “vivir la democracia en la escuela” (Rodríguez Rueda, 1999).

Las iniciativas individuales que ciertos países ponen en práctica para reformar sus planes de educación para la ciudadanía se entienden mejor cuando están enmarcadas en una perspectiva más amplia, regional y comparativa. En este sentido, es útil considerar algunos de los desafíos que enfrenta América Latina y el Caribe en conjunto, así como también los beneficios que se derivan de emprender acciones colectivas para fortalecer la democracia y la educación para la ciudadanía mediante esfuerzos conjuntos facilitados por una organización regional.

La Organización de los Estados Americanos y la promoción de la democracia en las Américas

A medida que muchos países de las Américas iniciaban sus períodos de transición de gobiernos autoritarios a gobiernos democráticos durante los años ochenta, la Organización de los Estados Americanos, el principal foro político de la región para el diálogo y la acción multilateral, se embarcaba también en la tarea de introducir cambios impor-

tales en su Carta y misión institucional, a fin de reflejar el fortalecido compromiso del hemisferio con la democracia representativa.

En 1991, la Asamblea General de la OEA adoptó la Resolución 1080—conocida como el Compromiso de Santiago con la Democracia y la Renovación del Sistema Interamericano— que establece un mecanismo para la acción colectiva en el caso de una interrupción súbita o irregular del proceso institucional político democrático o del legítimo ejercicio del poder por parte del gobierno elegido de forma democrática en cualquiera de los Estados Miembros de la Organización. Como instrumento para manejar situaciones de crisis política, la Resolución 1080 se ha invocado en cuatro ocasiones: en Haití (1991), Perú (1992), Guatemala (1993) y Paraguay (1996).

La Resolución 1080 marcó el camino para una interpretación más amplia del papel de la OEA en la promoción regional de la democracia. En este sentido, los Estados Miembros expresaron su convicción de que la misión de la organización no debería limitarse a defender la democracia sólo cuando sus valores y principios fundamentales se hubieran perdido sino más bien, que debería involucrarse en un trabajo creativo y permanente para consolidar la democracia y desarrollar mecanismos para evitar y anticipar las causas mismas de los problemas que afectan al sistema democrático de gobierno. Este punto de vista está claramente articulado en la Carta Democrática Interamericana, adoptada por la Asamblea General de la OEA en una sesión extraordinaria celebrada en Lima, Perú, el 11 de septiembre del 2001.

La Carta Democrática Interamericana declara que los pueblos de las Américas tienen derecho a la democracia y que sus gobiernos tienen la obligación de promoverla y defenderla. Considera que la democracia es esencial para el desarrollo social, político y eco-

nómico del hemisferio. La visión integral de la democracia que respalda la Carta se sustenta en una serie de artículos que afirman con toda claridad que la democracia está entrelazada con los derechos humanos, el crecimiento económico equitativo, la erradicación de la pobreza y la preservación del medio ambiente. La Carta encomienda a la OEA una serie de funciones destinadas a ayudar a los Estados Miembros a fortalecer y preservar las instituciones democráticas, incluidas las iniciativas diplomáticas y las misiones de observación electoral.

Reconociendo que la democracia es una forma de vida, la Carta considera fundamental la promoción de una cultura democrática para avanzar en materia de principios y prácticas democráticas. Con tal fin, la Carta declara que la OEA realizará programas y actividades con el fin de promover la gobernabilidad, la buena gestión, los valores democráticos y el fortalecimiento de la institucionalidad política y de las organizaciones de la sociedad civil. El Artículo 27 de la Carta subraya la importancia de la educación en ese campo, y hace hincapié en que "...Se prestará atención especial al desarrollo de programas y actividades para la educación de la niñez y la juventud como forma de asegurar la permanencia de los valores democráticos, incluidas la libertad y la justicia social".

Promoción y fortalecimiento de la cultura democrática en las Américas mediante la educación cívica: el papel de la Unidad de Desarrollo Social y Educación de la OEA

El 22 de febrero de 2002, el Secretario General de la OEA presentó un informe al Consejo Perma-

nente de la Organización que detalla una estrategia para difundir la Carta Democrática Interamericana². Una de las sugerencias contenidas en él subraya la importancia de incorporar el estudio de la Carta en los planes de estudios secundarios de los sistemas nacionales de educación, a fin de vincular sus principios con la educación de los valores cívicos de los ciudadanos. A fin de lograrlo, el informe insta a que se ponga el tópico en el temario de la próxima reunión hemisférica de los ministros de educación, programada para el año 2003. Cabe destacar que la última sugerencia guarda relación con las prioridades establecidas en la Segunda Reunión de Ministros de Educación llevada a cabo en Punta del Este, el 24 y 25 de septiembre del 2001, donde se acordó respaldar el diseño y la ejecución de un Programa Continental para la Educación en Valores en 2003.

Dedicando especial atención a estas cuestiones, la Asamblea General de la OEA adoptó el 4 de junio de 2002 la Resolución AG/RES. 1869, titulada "Promoción de la Cultura Democrática," por la cual solicita a "...la Secretaría General de la Organización que otorgue su apoyo a esta iniciativa, en particular a través de la labor que desarrollan la Unidad para la Promoción de la Democracia (UPD) y la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE), así como a las demás instancias que se consideren apropiadas, **específicamente en lo relativo a la realización de un estudio para establecer de qué manera los Estados Miembros incluyen dentro de sus contenidos educativos, la enseñanza de valores y principios democráticos**".³

A la luz de estos antecedentes, y en respuesta al mandato específico citado arriba, la UDSE, en consulta con la UPD, la entidad principal de la OEA

² CP/doc.3550/02: Informe del Secretario General sobre la estrategia para difundir la Carta Democrática Interamericana.

³ AG/RES. 1869 (XXXII-O/02). (El subrayado es nuestro)

en temas relativos a la promoción de la democracia, ha iniciado un estudio destinado a aportar a los cuerpos políticos de la OEA y al foro de los ministros de educación información relevante sobre algunos aspectos clave de la socialización política de los niños y los jóvenes, con especial referencia al papel que desempeña la educación cívica. La estrategia desarrollada por la UDSE para este propósito se sustenta en el siguiente supuesto clave: Aunque no hay un enfoque único o uniforme en materia de educación para la ciudadanía, los Estados Miembros pueden beneficiarse de una perspectiva regional que fomenta el compartir las lecciones aprendidas y las mejores prácticas en este campo.

En consonancia con el enfoque de los derechos del niño, que da prioridad a la participación y la opinión de los jóvenes, la UDSE dirige su atención a preguntas como: ¿Qué piensa de la democracia la gente joven? ¿Entienden cómo funcionan las instituciones democráticas? ¿Piensan votar y tomar parte en otras actividades cívicas como adultos? ¿Creen en la tolerancia? ¿La practican? La interpretación de las respuestas a preguntas como éstas, así como sus implicaciones para las políticas educativas, caen dentro del ámbito de un marco de referencia conceptual que se centra en la relación que existe entre la educación para la ciudadanía y la socialización política de niños y jóvenes. Ese enfoque considera los efectos combinados que ejercen diversas redes en el proceso de socialización, incluyendo escuelas, padres, comunidades locales, medios de comunicación y pares. En este contexto, y dado el papel central de las escuelas en la promoción del conocimiento, las actitudes y la participación cívicas, se escogió la educación cívica como el componente clave de este proyecto. Más aún, el hecho de que la UDSE trabaje tan estrechamente con los ministerios de educación de la región debería facilitar la planificación de intervenciones estratégicas en esta área.

El enfoque general recién descrito, aunque derivado de forma independiente, presenta un grado significativo de similitud con el trabajo pionero realizado por la AIE, como lo atestigua su reciente Estudio de Educación Cívica en distintos países, en el que se examinan programas educativos y se analiza el conocimiento de los alumnos acerca de los principios y procesos democráticos fundamentales en 29 países democráticos. Chile, Colombia y Estados Unidos son los países americanos que participaron en el estudio (los demás países son en su mayoría europeos).

En la primera fase de esta investigación se analizaron los marcos de referencia de los planes de estudio, los estándares nacionales y los libros de texto, a fin de establecer las expectativas de aprendizaje sobre temas como las elecciones, los derechos y las obligaciones de los individuos, la identidad nacional, las relaciones con otros países, los partidos políticos, la sociedad civil, el papel de los medios de comunicación, los problemas locales y los vínculos entre la economía y la política (Torney-Purta et al., 1999). Sobre la base de estas observaciones, en la segunda fase del estudio se encuestaron en 1999 muestras representativas nacionales de 28 países, correspondientes a unos 90,000 estudiantes en el grado habitual para los que tienen 14 años, sobre temas que abarcan desde sus conocimientos de los principios democráticos fundamentales y su capacidad para interpretar información política, hasta sus actitudes respecto del gobierno y su disposición para participar en actividades cívicas (Torney-Purta et al., 2001). Por último, más de 50,000 estudiantes de los grados más avanzados de las escuelas secundarias se encuestaron en el 2000, a fin de examinar la influencia de tres o cuatro años adicionales de estudio en los estudiantes próximos a convertirse en adultos. En este grupo se incluyeron items sobre conocimientos de economía y eficacia política. Chile y Colombia participaron en esta parte del estudio de la AIE (Amadeo et al., 2002).

Considerando la naturaleza y el alcance del estudio de la AIE, en particular su enfoque internacional y comparativo, así como el conocido rigor metodológico de la AIE, la UDSE preparó un proyecto destinado a aprovechar la riqueza de la experiencia teórica, metodológica y de formación de consensos obtenida por la AIE en esa investigación (OAS/UDSE, 2001). El estudio propuesto busca, en concreto, analizar en profundidad los datos de la AIE sobre Chile, Colombia y Estados Unidos. Este análisis en profundidad de la información se entiende como un esfuerzo sistemático destinado a descubrir patrones interesantes a partir de grandes bases de datos; el análisis de datos con fines predictivos es, en particular, el intento de hacer inferencias a partir de datos almacenados para poder establecer predicciones (Han & Kamber, 2001). El análisis de datos en este informe es un tipo de análisis secundario que complementa el análisis primario contenido en Torney-Purta et al. (2001) y en Amadeo et al. (2002) mediante el estudio en profundidad de un número más pequeño de países.

Se espera que el análisis de datos propuesto posibilite una comprensión más profunda del papel que desempeña la educación cívica en los tres países y también la identificación de predictores relevantes para la formulación de políticas en este campo. Cabe señalar que este enfoque no sugiere que los resultados obtenidos en los tres países puedan ser utilizados para hacer inferencias sobre otros países de la región, sino que, muy por el contrario, una interpretación válida de los hallazgos debe tener en cuenta las particulares condiciones históricas, socioeconómicas y políticas que caracterizan a cada uno de los tres países incluidos en este informe. No obstante, iniciativas similares que pudieran tomarse en otro lugar pueden beneficiarse de un probado método teórico y metodológico, desarrollado y aplicado en consulta con unos 30 países. Más aún, los patrones y las relaciones observados pueden servir

para ilustrar a otros países y ayudarlos a identificar cuestiones clave que deben considerarse en una agenda de investigación o de formulación de políticas. Por último, se espera que el conocimiento obtenido proporcione una base de insumos y sugerencias al esfuerzo más amplio y hemisférico contemplado en la Carta Democrática Interamericana y al mandato de la OEA de contribuir a la promoción de una cultura democrática en las Américas. En consecuencia, los resultados y el impacto esperado de este informe son como sigue:

Resultados

- Análisis en profundidad de los datos de la AIE sobre estudiantes de 14 años y de grados superiores de secundaria de Chile, Colombia y Estados Unidos desde un punto de vista comparativo (con datos de Portugal incluidos, para darle una mayor perspectiva).
- Análisis empírico del status de la educación cívica en esos países.
- Identificación de predictores y factores moderadores relevantes para la política educativa.
- Especificación de una serie de cuestiones y prioridades a ser consideradas en un plan de acción regional en materia de educación para la ciudadanía.

Impacto esperado

- Ayudar a enmarcar y sistematizar una serie de asuntos a ser considerados por los ministros de educación de la región y otros foros de alto nivel.
- Contribuir a la difusión de una metodología de evaluación probada, que podría ser relevante para países interesados en realizar estudios similares al de la AIE.
- Proporcionar insumos para la investigación y la formulación de políticas, en áreas como la reforma de los planes de estudio, los enfoques

para la enseñanza de la educación cívica, la formación de los maestros y los derechos y la participación de los jóvenes.

- Informar el debate interamericano sobre los mecanismos destinados a promover una cultura democrática para individuos de todas las edades.

Los capítulos que siguen a esta introducción representan los resultados logrados por la fase empírica del proyecto auspiciado por la OEA, basada en el análisis en profundidad de los datos de la AIE sobre Chile, Colombia, Portugal y Estados Unidos. Las secciones siguientes de este capítulo aportan información sobre antecedentes que se consideran relevantes para enmarcar los hallazgos de la investigación auspiciada por la OEA.

Perspectiva general de la situación de la democracia en América Latina, según el *Latinobarómetro*

Tras más de diez años de gobiernos democráticos en la mayor parte de América Latina y el Caribe, la era del post-autoritarismo está sometida a un análisis profundo a fin de evaluar el compromiso público con las instituciones y las prácticas democráticas. Esta inquietud se ha agudizado debido a las tendencias populistas y autoritarias todavía evidentes en la región, particularmente en momentos en que la economía atraviesa una mala situación y, en concomitancia, se registra un aumento del desempleo, la pobreza y la agitación social. Además, cohortes de jóvenes están siendo criados y educados en este contexto de rápidos cambios, caracterizado por influencias frecuentemente conflictivas, algunas heredadas del pasado autoritario y otras de las exi-

gencias de la democracia moderna. En consecuencia, el estudio de la socialización política en períodos de transición puede ofrecer valiosas pistas sobre el papel de la educación en los procesos de consolidación de la democracia.

Considerando que los datos de la AIE abarcan a jóvenes de entre 14 y 17 años, la información sobre la población adulta, como la proporcionada por *Latinobarómetro*, permite contar con un marco de referencia más amplio sobre el estado de la ciudadanía en América Latina, particularmente en los países incluidos en el estudio de la AIE: Chile, Colombia y Estados Unidos. Además, estos datos tienen el potencial de ofrecer pistas relativas a la relación entre la socialización política de los jóvenes y las creencias y actitudes cívicas de los adultos.

Los resultados del *Latinobarómetro* para Colombia, Chile y América Latina (17 países participantes) se presentan en la figura 1.1. Entre ellos se cuenta el apoyo a la democracia y la satisfacción con ella, con el desarrollo económico y las privatizaciones, la confianza en las instituciones y la confianza interpersonal.

El Gráfico 1 (Figura 1.1) muestra los resultados relativos al apoyo a la democracia, medido según la adhesión a la declaración: “La democracia es preferible a otras formas de gobierno”. Colombia y Chile muestran niveles más bajos de apoyo a la democracia cuando se los compara con la media regional. Cabe destacar que, con base en las respuestas a otras preguntas, los chilenos se consideran entre los más indiferentes en cuanto se refiere al tipo preferido de gobierno. Es probable que el bajo apoyo a la democracia en Colombia esté relacionado con las tensiones causadas por los años de conflicto vividos.

Figura 1.1: Resultados Seleccionados de la Encuesta *Latinobarómetro* de 2002

Gráfico 1: Apoyo a la Democracia, 2002 (%)

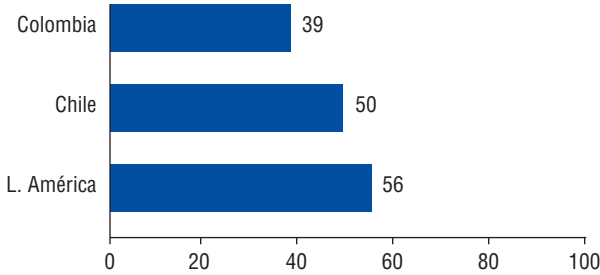


Gráfico 4: Actitudes frente a los Partidos Políticos, 2002 (%)

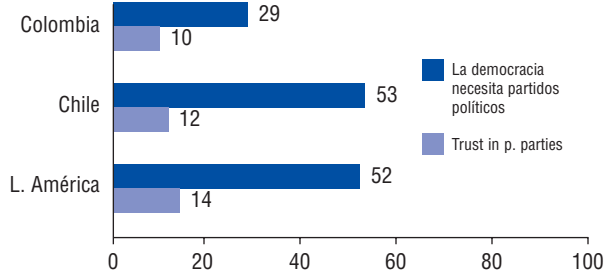


Gráfico 2: Satisfacción con la Democracia, 2002 (%)

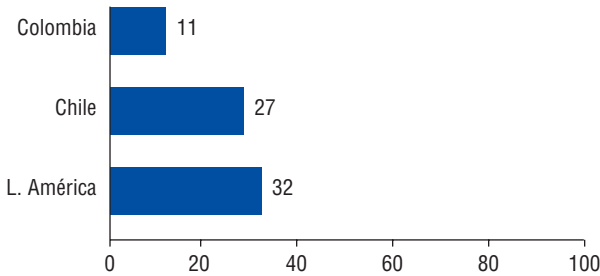


Gráfico 5: Confianza en las Fuerzas Armadas, 2002 (%)

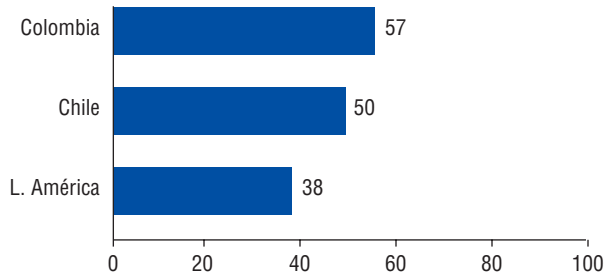
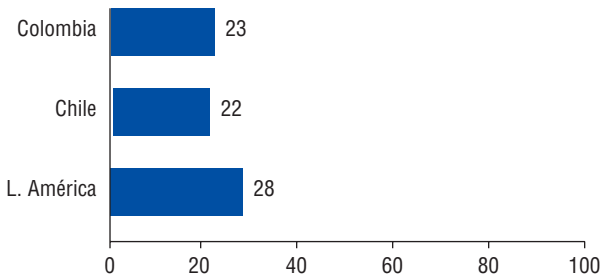
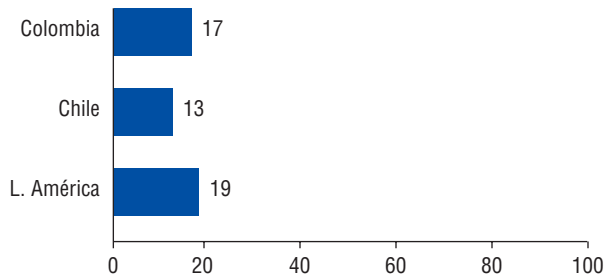


Gráfico 3: Apoyo a las Privatizaciones, 2002 (%)



Graph 6: Confianza Interpersonal, 2002 (%)



Fuente: Datos básicos de Latinobarómetro, <http://www.latinobarometro.org>

El apoyo a la democracia suele contrastarse con la satisfacción con la democracia; el primero se refiere a la legitimidad de la democracia, mientras que la segunda hace referencia a la eficacia de la democracia en la solución de cuestiones económicas, socia-

les y políticas. *Latinobarómetro* utiliza la siguiente pregunta para medir la satisfacción con la democracia: ¿Cuán satisfecho está usted con el funcionamiento de la democracia en su país? El Gráfico 2 (Figura 1.1) indica que, a nivel regional, la satisfac-

ción con la democracia disminuyó del 37% en 2000 al 32% en 2002.⁴ Colombia y Chile presentan menos satisfacción con el funcionamiento de la democracia cuando se los compara con la media de América Latina. En general, con la excepción de unos pocos países como Uruguay y Costa Rica, una significativa mayoría de latinoamericanos declara que está insatisfecho con la democracia. Una explicación a este fenómeno es que las poblaciones de estos países no hacen una clara distinción entre el desempeño del sistema político y el del gobierno y la economía. Debe señalarse que, por ejemplo, en Argentina sólo el 8% de los que respondieron se declararon satisfechos con la democracia en 2002, que fue el año caracterizado por una profunda crisis económica. En este sentido, los analistas han señalado que la evaluación que hacen los encuestados de la situación económica es un predictor significativo de su apoyo a la democracia (Lago, 2001). Las opiniones de los adolescentes sobre las prácticas económicas y sus conocimientos al respecto se tratan en el Capítulo 4 de este informe.

En 2002, el 52% de los encuestados declararon que el desarrollo económico era más importante que la democracia, el 17% asignó igual importancia a ambos y el 24% creía que la democracia es más importante. Analistas de *Latinobarómetro* arguyen que esa situación es indicativa de una considerable debilidad de la democracia en la región, ya que el apoyo al sistema democrático está fuertemente condicionado por el comportamiento económico (*Latinobarómetro*, 2002). En cuanto a la economía, cabe destacar que el crecimiento reducido o negativo registrado en los últimos años ha provocado una amplia inquietud y críticas a la privatización —uno de los componentes centrales de las reformas eco-

nómicas iniciadas durante los años noventa acompañadas del reclamo de que el gobierno asuma un papel más activo en la regulación de la economía. El Gráfico 3 (Figura 1.1) muestra el débil apoyo que recibe la privatización en América Latina, Chile y Colombia.⁵

Los encuestados también declararon que tenían poca confianza en muchas de las instituciones clave para el funcionamiento de la democracia, particularmente en los partidos políticos. En palabras de *The Economist*, “Hay un desdén generalizado en cuanto a los partidos políticos,” que sólo cuentan con la confianza del 14% de todos los consultados en la encuesta de 2002 de *Latinobarómetro* (*The Economist*, 2002, p. 32). El Gráfico 4 (Figura 1.1) muestra que, aunque algunos encuestados creían que los partidos políticos eran un requisito para una democracia sana, la mayoría mostró una profunda desconfianza respecto de ellos. El sorprendente hecho de que cerca de la mitad de los encuestados en América Latina crea que puede haber democracia sin partidos políticos es altamente revelador de la debilidad general de las instituciones democráticas⁶. El congreso y el poder judicial también son calificados con poca confianza y, en toda la región, cerca de ocho de cada diez encuestados creían que la corrupción ha aumentado en los últimos tres años. Las instituciones que gozan de más confianza son la Iglesia (71%), la televisión (45%) y las Fuerzas Armadas (38%). En relación con estas últimas, el Gráfico 5 (Figura 1.1) muestra que tanto Colombia como Chile tienen más confianza en las Fuerzas Armadas que la media de América Latina. Brasil, Colombia y Venezuela fueron los países que mostraron mayor confianza en sus fuerzas armadas.⁷

⁴ Incluye respuestas de “muy satisfecho” y “razonablemente satisfecho”.

⁵ Incluye respuestas de “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” a la declaración: “Las privatizaciones han sido buenas para el país”.

⁷ La confianza en los partidos políticos incluye “mucho” y “un poco” de confianza. “La democracia necesita partidos políticos” implica estar de acuerdo con la declaración: “no puede haber democracia sin partidos políticos”.

La confianza en las instituciones políticas está estrechamente relacionada con la confianza más básica que rige las relaciones interpersonales, un componente clave del capital social. El *Latinobarómetro* incluye preguntas destinadas a medir este aspecto de la confianza, tales como ¿Confía usted en la mayoría de la gente? Desde una perspectiva regional, la confianza interpersonal es bastante baja en Latinoamérica, donde sólo el 19% de los encuestados declararon en 2002 que puede confiarse en la mayoría de la gente. Debe advertirse que, comparativamente, según los resultados de 1990 difundidos por la Encuesta Mundial de Valores, cerca del 70% de los encuestados en países industrializados avanzados como Noruega, Suecia y Finlandia, declaró que confía en las demás personas. El valor correspondiente a Estados Unidos fue el 50% (Inglehart, 1997).

Como muestra el Gráfico 6 (Figura 1.1), la confianza interpersonal en Colombia y Chile es algo menor que la media regional. La violencia política crónica, así como las grandes cantidades de gente víctima del crimen, suelen mencionarse como causas de la desconfianza generalizada. No obstante, es probable que también incidan los profundos cambios sociales y culturales. Un reciente informe sobre desarrollo humano en Chile sugiere que el sentido de identidad de los chilenos está sufriendo transformaciones profundas debido a una serie de procesos que han cobrado mayor intensidad en la última década, como la globalización cultural, la redefinición del papel del Estado, el predominio de las relaciones centradas en el mercado y el consumo y el mayor predominio de los medios de comunicación, en especial la televisión, como instrumentos de comunicación social. Además, el informe señala que hay una creciente brecha generacional en materia de identidad, debido a los diferentes cono-

cimientos y usos de algunos instrumentos básicos de la modernidad: el idioma inglés, las computadoras personales, los teléfonos celulares e Internet. Mientras que el 82% de los encuestados de 55 años o más reconoció que no tenía capacidad para utilizar esas herramientas, el 56% de los encuestados con edades entre 18 y 24 declararon que tenían un dominio bueno o aceptable de ellas (PNUD, 2002). El Capítulo 6 de este informe trata sobre la confianza y la identidad nacional de los jóvenes.

El *Latinobarómetro* también contiene información que ilustra la dimensión cognitiva involucrada en la comprensión de la democracia como concepto, derivada de las respuestas a la siguiente pregunta: “¿Qué significa democracia?” El 40% de los colombianos respondió “No lo sé”, y el 4% no respondió la pregunta; las cifras correspondientes a Chile fueron, en el mismo orden, del 18% y 6%. Las dificultades que tienen un considerable número de colombianos y chilenos para definir la democracia apuntan, con toda claridad, a la necesidad de indagar con profundidad en los enfoques pasados y actuales de la educación para la ciudadanía y sus relaciones con la promoción de una cultura democrática. El Capítulo 3 de este informe incluye datos acerca de las concepciones que hay de la democracia entre la gente joven.

Al incorporar la variable edad y consideraciones relativas a los logros educativos, el investigador principal del *Latinobarómetro* llega a la problemática conclusión, altamente relevante para el propósito de este estudio, de que: “Los datos de nuestra reciente encuesta también desafían la suposición de que una nueva cohorte democrática se está socializando a lo largo y ancho de América Latina en la era post-autoritaria. Lejos de haber absorbido una

⁷ En el caso de la Fuerzas Armadas incluye “bastante” y “algo” en respuesta a: ¿Cuánto confía usted en las fuerzas armadas?

nueva cultura democrática, la gente más joven con niveles de educación entre medio y alto tiende a ser indiferente respecto al tipo de régimen político. La gente joven parece no estar impulsando las orientaciones culturales que ahondarían y consolidarían la democracia en la región, así como tampoco los crecientes niveles de educación aseguran un mayor apoyo a la democracia” (Lago, 2001, p. 139).

Antecedentes socioeconómicos y demográficos de los países analizados en este informe, con especial referencia a la juventud

A lo largo de este informe se analizarán en profundidad los datos de los tres países americanos que decidieron participar en el estudio de la AIE desde 1994 hasta 2002 –Chile, Colombia y Estados Unidos- y se harán importantes comparaciones entre ellos. En varias instancias, los resultados de los tres países se contrastarán con los de Portugal, que también participó en el estudio de la AIE. Este país europeo es un punto de referencia de particular interés porque, a pesar de que la mayoría de sus características socioeconómicas lo sitúan en el mundo desarrollado, está aún próximo al umbral que marca la línea divisoria con países en desarrollo como Colombia y Chile. Más aún, Portugal es un país que a mediados de los años setenta inició su transición hacia la democracia después de un largo período de gobierno autoritario, y más adelante llevó a cabo una reforma del programa de educación cívica (Ley Educativa de 1986), y en el que la Iglesia católica ha desempeñado un papel influyente en la educación y en la política, factores relevantes para el caso de América Latina (Menezes et al, 1999). El Cuadro 1.1 presenta ciertas características demográficas, políticas y socioeconómicas de Chile, Colombia, Estados Unidos y Portugal, que

aportan los antecedentes necesarios para el análisis de los datos de la AIE contenidos en los siguientes capítulos de este informe.

Desde el punto de vista demográfico, tal como lo muestran las columnas 1 y 3 del Cuadro 1.1, los cuatro países tienen grandes diferencias en términos del tamaño de sus poblaciones y sorprendentes similitudes respecto a su avanzado nivel de urbanización. Cuando se toma en consideración a la población menor de 18 años (columna 2), queda de manifiesto el hecho de que estos países están situados en diferentes etapas de la transición demográfica. Así, Colombia y Chile presentan un perfil más joven que el de Portugal y Estados Unidos, aunque el tamaño de la población joven de este último es notable debido a los efectos de sus particulares tendencias de inmigración y fecundidad.

En general, los cuatro países muestran una buena o satisfactoria posición en lo que se refiere a la Tasa de Mortalidad entre los Menores de 5 Años (TM-5) que aparece en la columna 4. De acuerdo con la UNICEF, la TM-5 es el indicador más importante de la situación de los niños de un país, ya que es el resultado de la confluencia de una gran variedad de elementos, como la salud nutricional y los conocimientos sanitarios de las madres; el nivel de aplicación de terapias de inmunización y rehidratación oral; la disponibilidad de servicios de salud materno-infantil (incluidos los prenatales); la disponibilidad de ingresos y alimentos en la familia; la disponibilidad de agua potable y medidas sanitarias seguras; y la seguridad general del medio ambiente de los niños y niñas (UNICEF, 2000). Desde el punto de vista de los derechos del niño, la TM-5 es uno de los mejores instrumentos para ponderar el progreso de un país en el cumplimiento del derecho a la supervivencia y al desarrollo consagrado en la Convención de los Derechos del Niño, ratificada por todos los países incluidos en el estudio de la AIE, excepto

Cuadro 1.1: Selección de características demográficas, socioeconómicas y políticas, Chile, Colombia, Estados Unidos y Portugal

País	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)		(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
													No. de aparatos por 1k pob (1996)	TV					
Chile	14,8	5,0/34%	85,4	12	0,825 39 Alto	8.625	57,5	10,1	20,6	3,6	95,6	58	354	215	6,2	45,9	n/a	Ratificada	Libre
Colombia	40,8	16,1/39,5%	73,5	30	0,765 62 Mediano	5.749	57,1	19,2	54,9	4,1	91,5	46	565	123	1,9	36,2	54,6	Ratificada	Libre en parte
EE.UU	274,0	71,2/26%	77,0	8	0,934 6 Alto	31.872	40,8	0,3	n/a	5,4	99,0	90	2.115	805	179,1	48,3	21,1	Firmada aún no ratificada	Libre
Portugal	9,9	2,1/21%	62,7	9	0,874 28 Alto	16.064	35,6	1,9	n/a	5,8	99,0	n/a	306	336	17,7	82,4	15,5	Ratificada	Libre

n/d: información no disponible

Fuentes: Columnas (1), (2) y (4) de UNICEF (2000), *El Progreso de las Naciones 2000*, Nueva York: UNICEF (pp. 35-36).
 Columnas (3), (5), (6), (7), (8-EE.UU. y Portugal), (10), (11), (12), (14), (16), y (17) de PNUD (2001), *Informe sobre Desarrollo Humano 2001*, Nueva York: PNUD (pp. 141-233).
 Columnas (8-Chile y Colombia) y (9) de CEPAL (2001), *Panorama Social de América Latina 2000 - 2001*, Santiago: Naciones Unidas (pp. 57 & 217).
 Columna (13) de UNICEF (2000), *El Estado Mundial de la Infancia 2000*, Nueva York: UNICEF (pp. 96-97).
 Columna (15) de International IDEA, *Turnout in the World - Country by Country Performance*, en la página web: <http://www.idea.int>
 Columna (18) de Freedom House (2000), *Freedom House (2000)*, Nueva York: Freedom House (p. 7).

Estados Unidos, que la ha firmado pero no la ha ratificado (columna 17). A medida que los países avanzan en el cumplimiento de los derechos de los niños a sobrevivir y a desarrollarse, se tornan más evidentes los retos situados “más allá de la supervivencia”, en particular los relacionados con los derechos de participación contenidos en la Convención de los Derechos del Niño que, a su vez, están íntimamente relacionados con la educación para la ciudadanía.

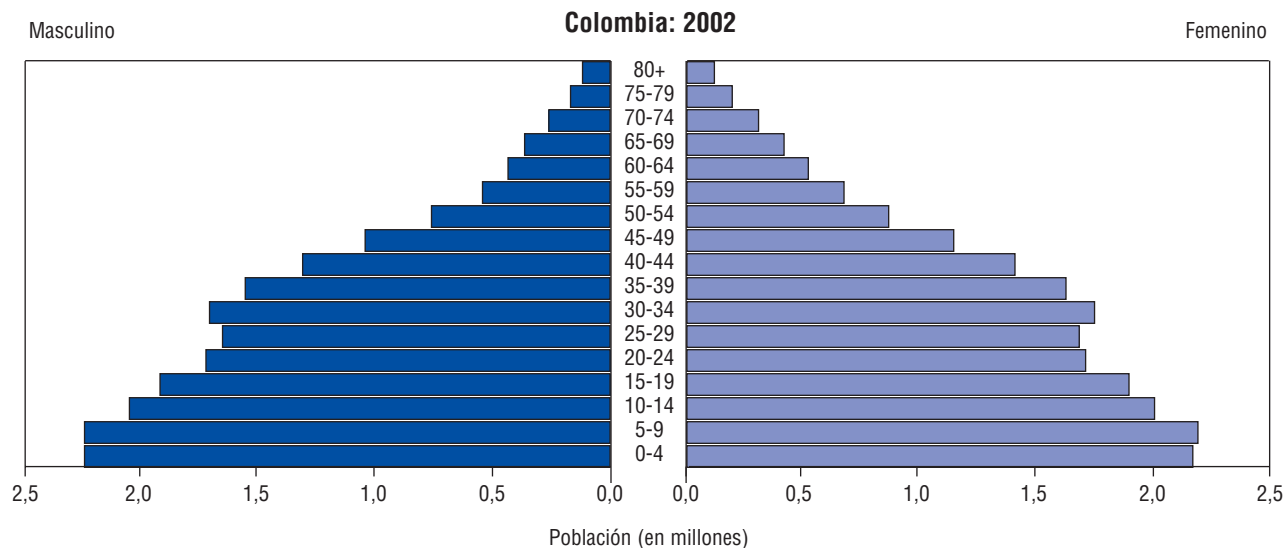
La Figura 1.2 presenta las pirámides de población de Colombia, Chile, Portugal y Estados Unidos, que sirven para ilustrar el peso relativo de la población joven cuando se la compara con otros grupos de edad. Las pirámides son útiles para comprender los antecedentes demográficos que influyen en las diferentes opciones de política pública en campos como la salud, la educación y la seguridad social, así como también la estructura por edad y el sexo de quienes componen el electorado. Así, la base expansiva que muestra Chile, y en especial Colombia, sitúa a los niños y los jóvenes como el grupo de edad más grande, un hecho que tiene enormes implicaciones para las políticas de salud primaria y educación. Portugal es más típico de una sociedad en vías de envejecimiento en un estado avanzado de transición demográfica, donde las cuestiones de trabajo, educación superior y seguridad social están, con toda probabilidad, a la cabeza de la agenda pública. Las dos protuberancias que muestra la pirámide de Estados Unidos representan los efectos de una mayor natalidad registrada durante la explosión demográfica (1948-1968) y, más adelante, durante el período conocido como el “eco de la explosión demográfica” (aproximadamente 1978-1998). Como resultado de este último, entre 1985 y 1999 aumentó de manera significativa la matrícula en las escuelas primarias, y en las secundarias se espera un incremento del 9% entre 1999 y 2009, a medida que los alumnos que actualmente se encuentran en las escuelas primarias accedan a las

de nivel secundario (Departamento de Educación, EE.UU., 1999).

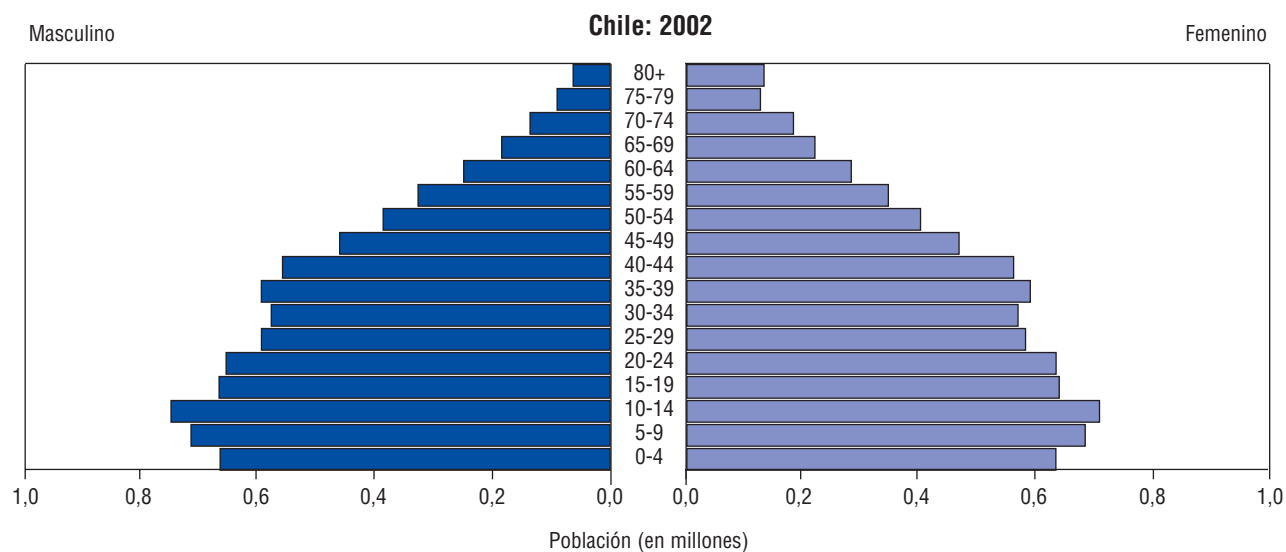
Las respuestas a las necesidades y los derechos de los niños están supeditadas a los recursos disponibles, al gasto público y al buen gobierno. En términos de su desempeño económico, los cuatro países registran notables disparidades, como se evidencia en sus PIB per cápita (columna 6). Es más, Chile y Colombia no sólo tienen recursos limitados, sino que también muestran una distribución de ingresos muy desigual, como lo reflejan los índices de Gini y el bajo gasto público en educación (columnas 7 y 10). Estos factores, junto con las altas tasas de desempleo (columna 8), están estrechamente asociados a las altas tasas de pobreza que constan en la columna 9. La combinación de pobreza y una estructura demográfica joven ha llevado a la caracterización de América Latina y el Caribe como una región en la que “la mayoría de los pobres son niños y la mayoría de los niños son pobres”.

Pese a la relativamente buena posición en el índice de desarrollo humano y los altos niveles de alfabetización de adultos (columnas 5 y 11), tanto Colombia como Chile tienen bajas tasas de matrícula secundaria, como se evidencia en la columna 12. Cuando se considera esta última característica, debe señalarse que la región también se caracteriza por tener altas tasas de deserción escolar, particularmente durante los primeros años del ciclo de educación secundaria. Las estimaciones para el año 2000 hechas por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas (CEPAL), indican que cerca del 37% de los adolescentes de la región (entre 15 y 19 años de edad) abandonan la escuela antes de completar su educación secundaria. En 1999, la tasa global de deserción de Chile fue del 17%, y del 32% en Colombia. La deserción es mucho más común entre los que pertenecen a hogares de bajos ingresos: En 11 de los 17 países incluidos en el estu-

Figura 1.2: Distribución por edad y sexo de las poblaciones de Colombia, Chile, Portugal y Estados Unidos, 2002

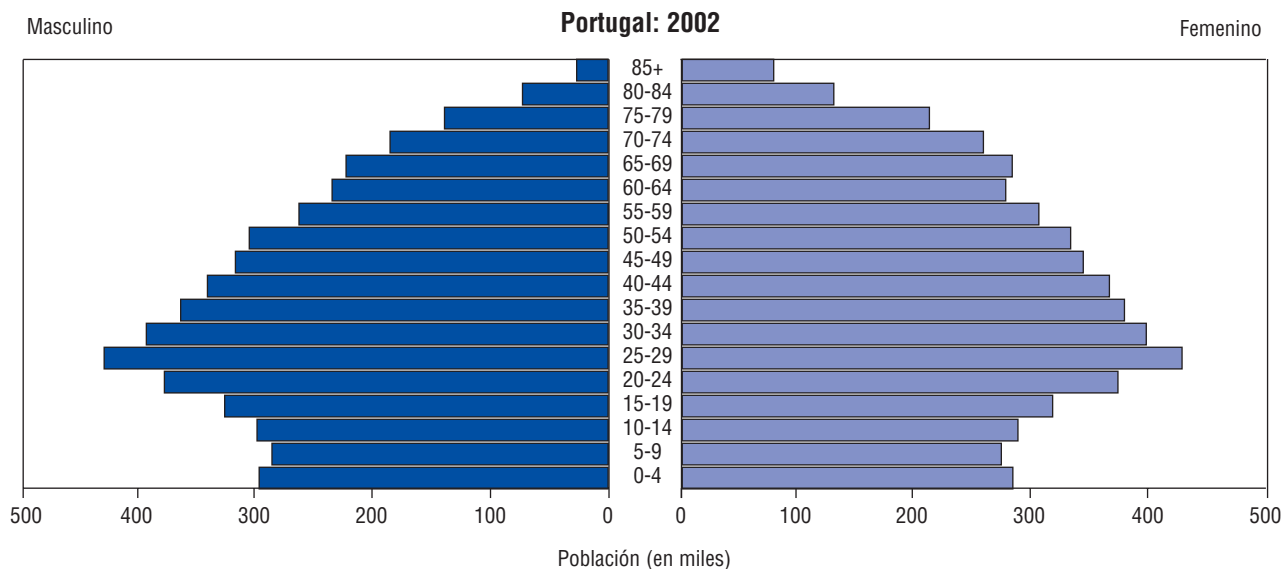


Fuente: Oficina del Censo de Estados Unidos, Base de Datos Internacionales, <http://www.census.gov>

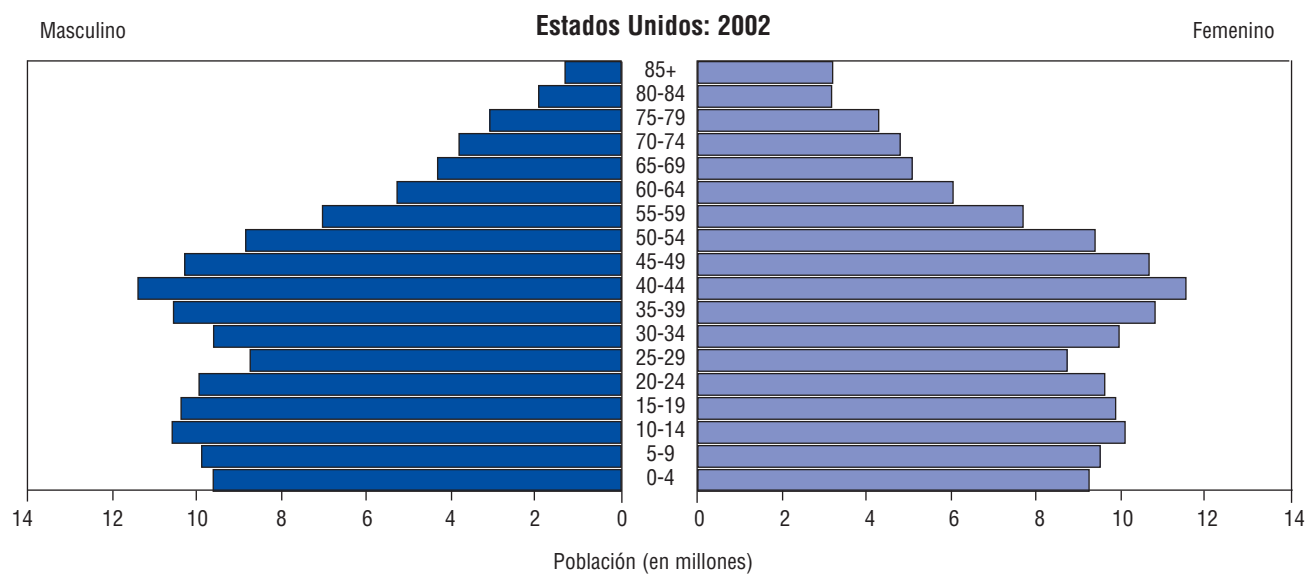


Fuente: Oficina del Censo de Estados Unidos, Base de Datos Internacionales, <http://www.census.gov>

Figura 1.2: Distribución por edad y sexo de las poblaciones de Colombia, Chile, Portugal y Estados Unidos, 2002 (Continuación)



Fuente: Oficina del Censo de Estados Unidos, Base de Datos Internacionales, <http://www.census.gov>



Fuente: Oficina del Censo de Estados Unidos, Base de Datos Internacionales, <http://www.census.gov>

dio de CEPAL, más de la mitad de todos los niños que no acaban la escuela primaria pertenecían a ese tipo de hogares (CEPAL, 2002). Estas estadísticas sugieren que lo que los niños aprenden en la escuela hasta la edad de 14 años es especialmente importante.

En general, las deficiencias del sistema educativo junto con las limitaciones sociales y económicas de las familias que viven en la pobreza dan, como resultado, bajas tasas de retención escolar en América Latina. Entre los factores más directos que contribuyen significativamente a la deserción escolar se cuentan el trabajo de niños y adolescentes, el embarazo adolescente y el bajo rendimiento escolar. No obstante, uno de los predictores más poderosos de este fenómeno es el bajo nivel educativo de las madres (cinco años o menos de estudios), lo cual incrementa el riesgo de deserción escolar en más de un 170% (CEPAL, 2002). Dado que el capital humano acumulado por los desertores escolares es generalmente mínimo, su acceso al mercado laboral formal es extremadamente limitado, como se evidencia en la tasa de desempleo de jóvenes, que es más alta que la media: entre 1994 y 1999, el desempleo entre el grupo de edad de 15 a 24 años se elevó del 14% al 20% en toda la región (CEPAL, 2001). Además los jóvenes desertores no acceden a las materias y asignaturas destinadas a transmitir conocimientos y valores cívicos, y también pierden la oportunidad de participar en el gobierno escolar y en actividades que contribuyen a aumentar el capital social. Además, la deserción aleja a una cantidad significativa de jóvenes de las instituciones y roles convencionales.

La mayoría de los estudios sobre retención se centran en el efecto económico de abandonar el sistema educativo antes de terminar los estudios secundarios, particularmente en términos de salario y productividad reducidos. CEPAL, por ejemplo, estima que en algunos países de Latinoamérica, abandonar los estudios secundarios dos años antes

de terminarlos se traduce en una pérdida de ingreso personal del orden de entre el 20% y el 30% (CEPAL, 2001). La preocupación por los efectos que los bajos niveles de capital humano tienen en términos de reducción de las oportunidades individuales de empleo y competitividad nacional a nivel global, conduce a menudo a propuestas de reformas que se centran más en la transmisión y la adquisición de conocimientos y habilidades que facilitarán el acceso a la fuerza de trabajo y menos en las capacidades y las actitudes cívicas.

El énfasis actual en la promoción de destrezas que permitan el acceso al mercado laboral también se refleja en las expectativas y evaluaciones de la gente respecto de sus experiencias escolares. Por ejemplo, en un estudio realizado en Chile en 2001 por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2002), se preguntó a los encuestados cuál había sido el resultado educativo más importante de su paso por la escuela: conocimiento útil para el mercado laboral o valores adecuados para ser buenos ciudadanos. Entre los más jóvenes (entre 18 y 24 años), el 40% escogió la primera alternativa y el 27% optó por la segunda, mientras que en el grupo de los mayores (entre 45 y 54 años) los resultados fueron lo opuesto: 39% consideró que los valores eran el legado más importante de los años escolares y el 34% optó por la capacitación para el trabajo. Las expectativas de la gente joven respecto de su futura participación política figuran en el Capítulo 5.

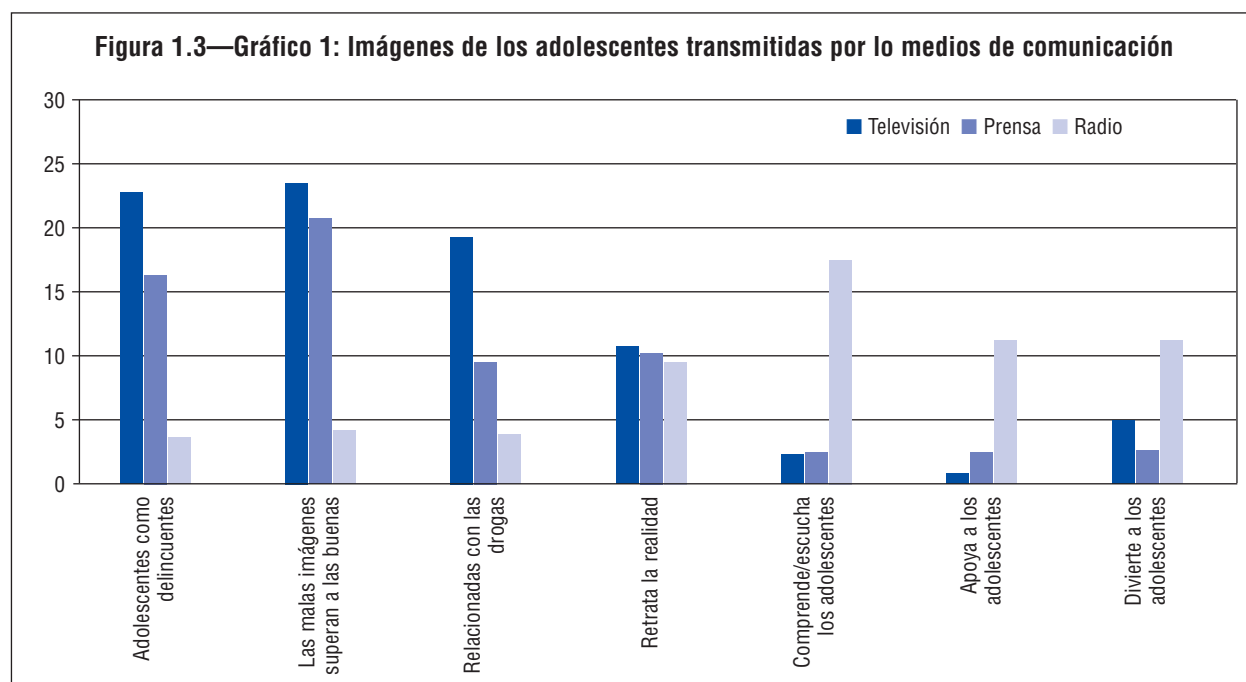
En general, se ha caracterizado a la juventud de ser particularmente apática y desinteresada con respecto a los procesos políticos y electorales. Como se muestra en la columna 15 del Cuadro 1.1, durante las últimas décadas, la cantidad de ciudadanos que ejercieron su derecho al voto en Chile y Colombia, así como también en Estados Unidos, ha sido comparativamente baja. Dentro de este contexto,

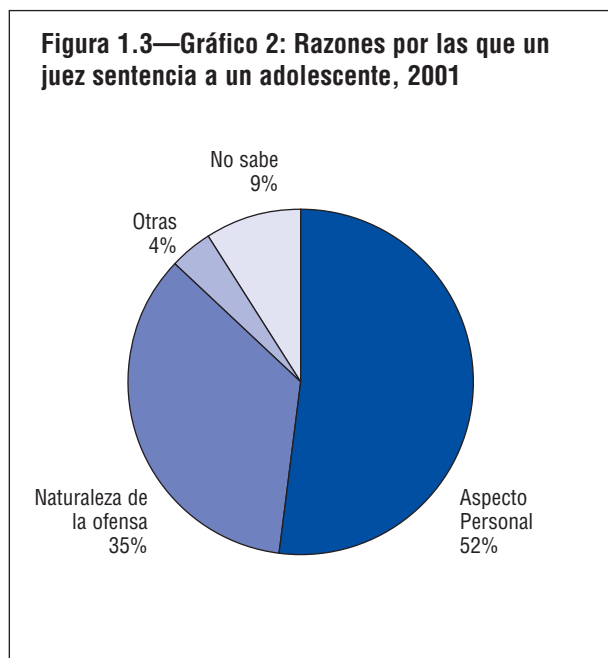
recientes encuestas llevadas a cabo en Chile han confirmado que la gente joven está menos comprometida con el proceso electoral si se la compara con los grupos de edades mayores (PNUD, 2002).

Este fenómeno suele estar enmarcado en una dinámica cultural más amplia, que modela la construcción social de la juventud, donde el temor, la desconfianza y la exclusión son usualmente los elementos predominantes. En este sentido, los adultos citan a menudo la seguridad personal como la primera preocupación que les causan los jóvenes, particularmente en las zonas urbanas donde abunda el crimen violento. En ciudades como Bogotá, más del 50% de la población sostiene haber sido víctima de un delito (columna 16). Es usual que se identifique a los responsables como hombres jóvenes urbanos, pobres, sin educación y sin trabajo:

En 1998, en Chile, el 48% de los robos con violencia se atribuyeron a personas menores de 19 años y, entre 1995 y 1998, los arrestos de jóvenes entre 14 y 18 años, acusados de cometer ese tipo de delito, aumentó un 207% (Paz Ciudadana, 1999). En muchas ciudades de América Latina, el homicidio se ha convertido en la principal causa de muerte de los jóvenes: En 1989, Colombia registró 126 homicidios por cada 100.000 jóvenes entre 20 y 24 años, una tasa que es seis veces mayor que la de Estados Unidos (Franco Agudelo, 1997). Las respuestas usuales a este fenómeno consisten en iniciativas legales para reducir la edad de responsabilidad penal y las políticas de tolerancia cero en los espacios públicos y las escuelas.

Figura 1.3: Selección de opiniones de adolescentes sobre seguridad y violencia: Santiago, 2001





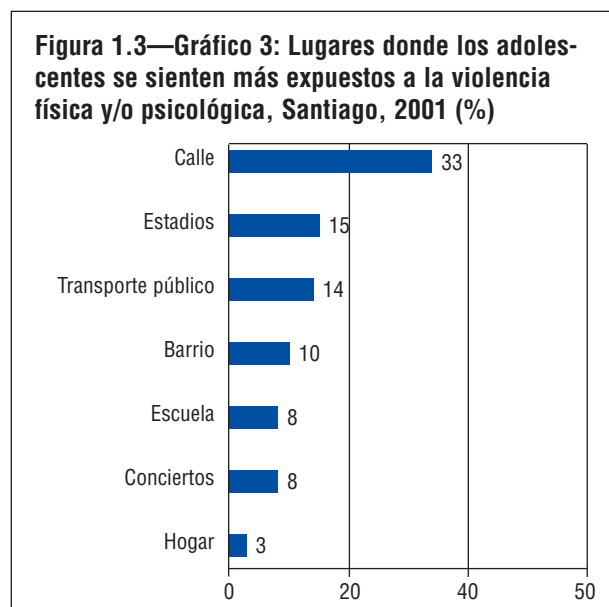
La marcada división generacional es evidente cuando se tienen en cuenta las opiniones de la población joven. Una reciente encuesta realizada en Santiago, Montevideo y Buenos Aires, bajo el auspicio de UNICEF, para conocer las opiniones de los jóvenes entre 14 y 18 años sobre la violencia y la seguridad, confirma que los jóvenes se sienten discriminados y excluidos de las instituciones convencionales. Datos escogidos de la encuesta de UNICEF se presentan en la Figura 1.3 y se tratan más adelante.

En Santiago, cuando se preguntó acerca de la imagen que los medios de comunicación difunden sobre los jóvenes, los encuestados respondieron que creían que predominaban los estereotipos negativos, particularmente en los programas de televisión, como se demuestra en el Gráfico 1 (Figura 1.3). Como queda de manifiesto en el Gráfico 2

Figura 1.3: Selección de opiniones de adolescentes sobre seguridad y violencia: Santiago, 2001 (Continuación)

Figura 1.3—Cuadro 1: Los temas más tratados con amigos, Santiago 2001 (%)

Música	89
Novios/Novias	69
Sexo	67
Televisión	66
Escuela/Estudios	61
Familia	51
Deportes	49
Drogas	43
Alcohol	42
Delincuencia	32
Política	19



Fuente: UNICEF (2001), "La voz de los adolescentes: Percepciones sobre seguridad y violencia en Buenos Aires, Montevideo y Santiago de Chile," Justicia y Derechos del Niño (No. 3), Santiago: UNICEF, pp. 191-198.

(Figura 1.3), los adolescentes de Santiago no confían en la administración de la justicia juvenil: Más del 50% de los encuestados cree que la sentencia de un juez se basa en la apariencia de la persona joven acusada de un delito, más que en la naturaleza de la ofensa en sí. La falta de confianza en las instituciones democráticas clave, como las judiciales, va acompañada de una falta de interés en la política, como se comprueba en el Cuadro 1 (Figura 1.3), que ofrece, en orden de importancia, una lista de los temas que más se discuten entre amigos. Para los jóvenes de Santiago, la música, la televisión y el sexo figuran como temas principales, y la política, como el menos común. El Cuadro 1 también muestra que las cuestiones escolares constituyen una parte importante de la interacción entre los jóvenes, lo que subraya el papel vital que desempeña en la vida de los adolescentes. La escuela también es un lugar en el que se sienten seguros, como lo demuestra el Gráfico 3 (Figura 1.3). Las opiniones de los jóvenes respecto de los medios de comunicación se tratan en el Capítulo 7 de este informe.

Resumen

Se necesita un cambio cultural y de políticas más amplio y más profundo para aprovechar el rico potencial de los jóvenes de las Américas, particularmente si la región ha de sacar ventaja del dividendo demográfico que resulta de la estructura de edades que caracteriza la actual etapa de su transición demográfica. El dividendo se deriva de la baja tasa de dependencia que se espera en los próximos decenios como resultado de la coexistencia de un zgran contingente de jóvenes y un pequeño grupo de dependientes formado por niños y ancianos. No obstante, como destaca un reciente estudio, esta ventaja no se traduce en beneficios de forma automática: La consecución de su potencial depende de la aplicación de una serie de políticas apropiadas,

dentro de las cuales la política educativa figura a la cabeza (Bloom, Canning, & Sevilla, 2003).

La inclusión de niños y jóvenes requiere de una formación ciudadana participativa en diversos ámbitos, entre los que destaca como principal un ambiente escolar democrático, dotado de renovados enfoques de educación cívica. A fin de avanzar en esa dirección, los capítulos siguientes presentan mediciones sobre áreas clave en la educación cívica de tres países americanos. El Capítulo 2 ofrece una perspectiva general de las bases teóricas y metodológicas del Estudio de Educación Cívica de la AIE. En los capítulos que siguen se describen y examinan los conocimientos y las destrezas cívicas de la población joven (Capítulo 3); sus conocimientos sobre los procesos e instituciones económicos (Capítulo 4); las actividades en las que se involucran —tanto ahora como en el futuro (Capítulo 5). El informe también investiga las actitudes de los adolescentes respecto de algunas de las instituciones sociales más amplias —como son la confianza que les inspiran las instituciones gubernamentales (Capítulo 6); el uso que hacen de los medios de comunicación y la confianza que les tienen (Capítulo 7). En el Capítulo 8 se tratan las actitudes frente a los derechos políticos y económicos de las mujeres y los grupos étnicos, y el Capítulo 9 está dedicado a analizar la influencia de las escuelas y los maestros. El informe concluye en el Capítulo 10 con un resumen de los hallazgos y las sugerencias relevantes para la formulación de políticas.

Marco de referencia y metodología del estudio de educación cívica de la AIE y la selección de países para el análisis encargado por la OEA¹

En este capítulo:

- Cómo se relacionan los intereses de la OEA con los datos recogidos por el Estudio de Educación Cívica de la AIE.
- Los tres países miembros de la OEA que participaron en el estudio y las razones por las que se escogió un cuarto país para analizar en este informe.
- Cómo se formuló, con base en el consenso de los países participantes, el Estudio de Educación Cívica de la AIE como una investigación de dos fases, y realizada en unos 30 países durante la década de 1990.
- Qué teorías y cuestiones relacionadas con la formulación de políticas guiaron el diseño.
- Cómo se desarrolló el marco de referencia para el diseño de la encuesta y las pruebas del estudio.
- Qué muestras se utilizaron en el Estudio de Educación Cívica de la AIE.
- El análisis de datos presentado en este informe y cómo complementa otras publicaciones, como los informes publicados por la AIE.

La Organización de los Estados Americanos (OEA) y su Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE), respondieron al mandato de formular recomendaciones para una polí-

tica destinada a fortalecer la democracia, sustentando dichas recomendaciones en una rigurosa investigación empírica sobre la gente joven. Funcionarios de la UDSE conocieron de la existencia de una gran cantidad de datos recogidos en 1999 y 2000, correspondientes a un total de más de 140.000 adolescentes en 29 países, dentro del Estudio de Educación Cívica realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros Educativos (AIE). Se pidió a dos de los investigadores que habían participado en la coordinación de este estudio, que realizaran un análisis más profundo de los datos recogidos en los tres países miembros de la OEA que participaron del mismo (y la adición de un cuarto país con la misma herencia cultural Ibérica, para fines comparativos). El énfasis de este informe está en el análisis que podría servir como base para la reflexión sobre orientaciones de política por parte de la UDSE, en consulta con expertos en educación de la región.

Dos informes del estudio de la AIE, que reportan datos sobre jóvenes de 14 y 16-19 años respectivamente, fueron preparados y publicados antes de llevarse a cabo esta iniciativa de la OEA (Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz, 2001; Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt y

¹ Apartes de este capítulo fueron preparadas originalmente por Judith Torney-Purta o Jo-Ann Amadeo para ser incluidas en uno de los dos volúmenes de la AIE sobre los resultados básicos del estudio

Nikolova, 2002). El énfasis de este estudio encargado por la OEA se centra en un análisis más profundo de datos que sólo se han presentado en forma resumida o en información que no ha sido incluida en estos informes debido a limitaciones en términos de recursos y espacio.²

El inicio y el marco del estudio de la AIE y su importancia para los propósitos de la OEA

A comienzos de la década de los 90, la Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros Educativos (AIE), un consorcio de institutos de investigación educativa de casi 50 países con sede en Amsterdam, inició la planeación de una prueba y una encuesta transnacional sobre educación cívica, respondiendo a las solicitudes de países miembros. Casi 25 años antes, en 1971, la AIE había evaluado estudiantes de nueve países sobre este tema, pero posteriormente los estudios de la asociación se habían centrado en ciencias, matemáticas y alfabetización.

Se elaboró una declaración de propósitos para la recolección de datos que debía llevarse a cabo hacia finales de la década de los 90: identificar y analizar en un marco comparativo cómo se prepara a los jóvenes para asumir el papel de ciudadanos en las democracias.

El apoyo a un sistema democrático de gobierno y a los derechos humanos figuraban entre los temas que cubriría el estudio. Un gran énfasis del estudio se centró en la escuela, pero no limitándose al plan de estudio formal de un curso en particular, sino incluyendo varias áreas de estudios. Además, las oportunidades de discusión en las clases y la cultura

escolar, así como también los libros de texto y los planes de estudio también fueron considerados importantes. Uno de los propósitos principales fue obtener una imagen de la forma como se inicia a los jóvenes en las comunidades políticas de las cuales son miembros, incluidas sus experiencias dentro y fuera de la escuela. El concepto de lo político no se limitó a organizaciones gubernamentales o estructuras legislativas formales.

A mediados de la década de los 90, se invitó a los 50 países miembros de la AIE a participar en un estudio basado en esta declaración de propósitos. Más de 30 tomaron parte en alguna etapa de la investigación. Veintiocho países completaron la fase de pruebas y encuestas del estudio sobre los jóvenes de 14 años (grados 8 o 9) y dieciséis países sometieron a la prueba a estudiantes de cursos superiores de las escuelas secundarias (grados 11 o 12). En esa época, ningún país caribeño y pocos países latinoamericanos eran miembros de la AIE (situación que no se ha modificado hasta ahora). Tres países que son miembros de la Organización de los Estados Americanos sometieron a la prueba a los jóvenes de 14 años de edad: Chile, Colombia y Estados Unidos. Chile y Colombia también evaluaron el grupo de más edad. Canadá fue uno de los países que tomaron parte en la primera fase del estudio, pero no recogió datos sobre la prueba y la encuesta. Entre los países de identidad y origen cultural ibéricos, participó Portugal, pero no España. Durante una de las primeras discusiones de planificación convocada por la OEA/UDSE, varios expertos en educación de América Latina señalaron las ventajas de incorporar al informe un cuarto país con antecedentes culturales e idiomáticos similares a los de Chile y Colombia. Publicaciones basadas en el análisis de datos sobre jóvenes y adultos mayo-

² Otras publicaciones que contienen análisis sobre estos datos, con diversos propósitos y puntos de vista son Torney-Purta 2001 (también en español), 2002a, 2002b; Torney-Purta y Richardson, 2002, 2003; y Torney-Purta y Amadeo, 2003.

res, de la Encuesta Mundial de Valores, sitúan claramente a Argentina, Brasil, Chile y México en un grupo con Portugal y España (Tilley, 2002). En consecuencia, se escogió a Portugal como cuarto país para el análisis.

En la siguiente sección de este capítulo se sitúa el Estudio de Educación Cívica de la AIE como un todo, dentro de la historia y la estructura de la organización patrocinadora y los países participantes, describiendo el contexto de su diseño bifásico; una segunda sección resume el marco teórico y de investigación, y el conjunto de interrogantes de política educativa que guían el estudio; la tercera sección describe el diseño del marco de referencia sobre el cual se basan las pruebas y las encuestas; la cuarta sección trata sobre muestreo y elaboración de pruebas; la última sección describe el plan para el análisis y la presentación de éste en el informe. Se dará especial atención a los cuatro países cuyos datos se analizan en este informe. En el Capítulo 3 hay una sección en la que se describe el desarrollo de la prueba y la encuesta para los jóvenes de 14 años de edad y el correspondiente desarrollo para el grupo de más edad de la escuela secundaria. En Torney-Purta et al. 2001 y Amadeo et al., 2002 se puede encontrar material más detallado sobre la metodología (y también estará disponible en un próximo informe técnico de Schulz et al.).

El estudio de educación cívica y su diseño bifásico

En respuesta a la necesidad expresada por muchos países de contar con datos empíricos cuando

comenzaron a reexaminar sus programas de educación cívica en los años noventa, la AIE planeó un estudio bifásico. La primera fase consistiría de estudios de casos cualitativos para examinar los contextos y el significado de la educación cívica en diferentes países y aportar elementos para el desarrollo de los instrumentos de medición que serían aplicados a los estudiantes y los maestros. La segunda fase consistiría en una prueba y una encuesta para ser analizadas estadísticamente.

La AIE ya había realizado antes una encuesta en este campo (en 1971), con muestras nacionalmente representativas de tres grupos de edades en ocho países de Europa occidental y Estados Unidos (Torney, Oppenheim, & Farnen, 1975). Cerca de 30.000 estudiantes respondieron a preguntas y pruebas con las que se midieron sus conocimientos y actitudes: Cinco mil maestros y 1.300 directores describieron pedagogías y escuelas. En los 20 años que transcurrieron desde entonces, se produjeron muchos cambios en las escuelas y en los sistemas políticos, con lo cual han surgido nuevas cuestiones y se ha intensificado la preocupación por otras anteriores, generándose así la necesidad de otro estudio.

A mediados de los años noventa, la Asamblea General de la AIE (su cuerpo directivo) designó un Comité Ejecutivo Internacional para guiar la investigación y un Centro de Coordinación Internacional para coordinar las operaciones cotidianas.³ Se nombraron coordinadores nacionales de investigación en cada uno de los países participantes; su trabajo, incluyendo la recolección de datos, fue financiando con recursos locales, tanto de gobiernos como de fundaciones.

³ El principal patrocinador del Centro de Coordinación de la Fase 1, en la Universidad de Maryland, fue el Pew Charitable Trust; el principal patrocinador del Centro de Coordinación de la Fase 2, en la Universidad Humboldt de Berlín, fue la Asociación Alemana de Ciencias; y el principal patrocinador del análisis de la Fase 2, en la Universidad de Maryland, fue la William T. Grant Foundation.

Países participantes

Veintiocho países miembros de la AIE aceptaron la invitación para participar en la prueba y la encuesta. Aproximadamente dos tercios de los países participantes colaboraron en la investigación desde sus comienzos. Completaron estudios de casos para la Fase 1 (antecedentes para la creación del marco de referencia y el desarrollo de los ítems de los cuestionarios), enviaron representantes a las reuniones donde se consensuó el diseño, se aportaron o criticaron los ítems, y realizaron pruebas piloto con cuestionarios preliminares de la prueba y de la encuesta. Los países restantes se unieron al estudio más adelante, el último de ellos en noviembre de 1998. Estados Unidos, Colombia y Portugal se incorporaron al estudio durante su primer año (1994-1995), y Chile lo hizo en marzo de 1998.

En el estudio tomaron parte tanto países pequeños como grandes. En el Índice de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas, cerca de las tres cuartas partes de los países participantes se encuentran clasificados dentro de la categoría de “altamente desarrollados” y alrededor de una cuarta parte dentro de la categoría de “medianamente desarrollados”. De los cuatro países en cuestión, Colombia pertenece a esta última categoría, mientras que los otros tres se cuentan dentro de la primera. Todos los países participantes podrían clasificarse como democracias liberales o electorales, según Diamond (1999). La edad mínima para votar es 18 años en todos los países del estudio. El Capítulo 1 contiene más detalles demográficos.

Las dos fases del estudio de educación cívica

Cuando se habló por primera vez de realizar un estudio en este campo, poco se sabía acerca de lo que la

educación cívica significaba en muchos de los países que tenían interés en participar. Por tal motivo, el estudio fue diseñado con una primera fase de estudios de casos, más cualitativa, a la que siguió otra fase compuesta de una prueba y una encuesta.

En la Fase 1, cada uno de los países participantes completó un estudio nacional de casos en materia de educación cívica, compuesto de 4 informes: 1) un resumen del estado actual de la educación cívica; 2) una síntesis de la literatura empírica; 3) información sobre políticas, prácticas y cuestiones vigentes relacionadas con la formación ciudadana, con base en un conjunto de 18 preguntas preparadas para orientar los estudios de caso; 4) un análisis profundo de cuestiones primordiales en materia de democracia, ciudadanía, identidad nacional y diversidad, incluyendo una evaluación del tratamiento de estas cuestiones en los libros de texto y de los métodos de enseñanza. Muchos países recogieron datos en focus groups o a través de entrevistas, además de analizar materiales impresos, para la preparación del informe.

Los coordinadores nacionales de investigación prepararon capítulos para el primer volumen de la Fase 1, titulado “*Educación Cívica en diferentes países: Veinticuatro Estudios de Caso Nacionales del Estudio sobre Educación Cívica de la AIE*”⁴ (Torney-Purta, Schwille, & Amadeo, 1999). Estos documentos también fueron utilizados en la preparación de un segundo volumen de la Fase 1, en el que se ofrece un análisis entre diversos países del material de los estudios de caso (Steiner-Khamsi, Torney-Purta, & Schwille, 2002). Esta fase generó una perspectiva del plan de estudios en educación cívica en los países, así como también una cantidad importante de material de contexto y sugerencias acerca de la forma en que las escuelas podrían enfocar sus acti-

⁴ Título original: “Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Study”

vidades a fin de realzar el proceso de educación cívica (Schwille & Amadeo, 2002). Colombia, Portugal y Estados Unidos participaron en la Fase 1, mientras que Chile no participó. No obstante, un análisis del plan de estudios hecho por Cox (2003) aportó información complementaria para este informe. Menezes y Bermúdez proporcionaron material actualizado sobre Portugal y Colombia respectivamente.

La Fase 2 del estudio consistió en una prueba y una encuesta sobre conocimientos de contenido, y habilidades en la comprensión de la comunicación, conceptos, actitudes, y participación o prácticas en materia política. Muestras nacionalmente representativas de jóvenes de 14 años en 28 países fueron analizadas y evaluadas. Los principales hallazgos del estudio se encuentran publicados en un volumen de la AIE. Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz (2001) reportaron resultados sobre 90.000 jóvenes de 14 años de edad en 28 países. Adicionalmente, otro volumen de la AIE por Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt y Nikolova (2002) contiene resultados sobre 50.000 jóvenes entre 16 y 19 años de edad en 16 países.

Marcos de referencia teóricos y preguntas relacionadas con la formulación de políticas que guiaron el diseño

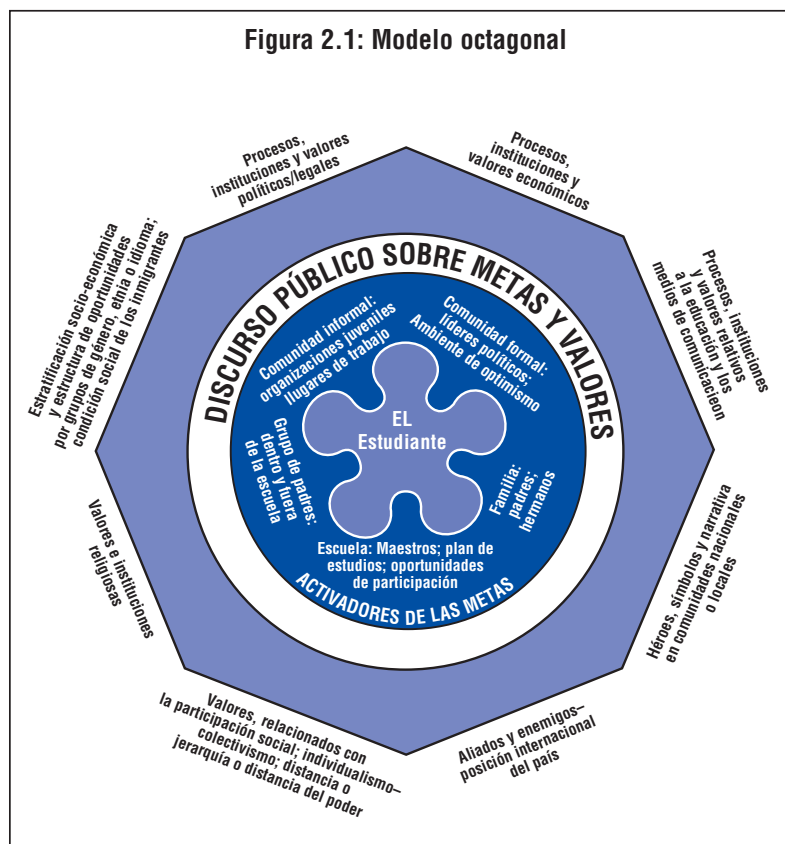
Los coordinadores nacionales de investigación desarrollaron un modelo general para el estudio en su primera reunión. Este modelo, descrito como el Octágono, es una representación gráfica para la organización de la información recogida en ambas fases (Figura 2.1). Es una formulación gráfica de la manera en que las vidas cotidianas de los jóvenes en sus hogares, con sus pares y en la escuela sirven

de contexto de base, para el desarrollo de sus formas de pensar y de actuar en el ámbito social y político. El aprendizaje sobre ciudadanía involucra la pertenencia a una comunidad y el desarrollo de una identidad dentro de la misma. Estas “comunidades de discurso y práctica” proveen el medio situacional en el que la gente joven desarrolla progresivamente conceptos y formas de comportamiento más complejos. El modelo tiene sus raíces en dos teorías psicológicas contemporáneas: el desarrollo ecológico (Bronfenbrenner, 1988) y la cognición situacional (Lave & Wenger, 1991).

En el centro de este modelo está el estudiante. El discurso público y las prácticas de la sociedad tienen un impacto sobre el estudiante a través de los contactos con la familia (los padres, los hermanos y a veces otros miembros de la familia extendida), con la escuela (los maestros, los planes de estudio de la escuela y las oportunidades de participación), con el grupo de pares (dentro y fuera de la escuela) y con los vecinos (o quienes pertenecen a organizaciones juveniles fuera de la escuela).

Además de estas relaciones “cara a cara”, también existe una sociedad más amplia que tiene un impacto a través de sus instituciones y de los medios de comunicación. El octágono exterior que circunscribe estos procesos incluye instituciones, procesos y valores en ámbitos como el de la política, la economía, la educación y la religión. Incluye también la posición internacional que ocupa el país, los símbolos o narrativas importantes en los planos nacional o local y el sistema de estratificación social, incluidas las oportunidades de los grupos étnicos o de género.

Estos modelos tomados de las ciencias sociales sugieren que la gente joven se mueve desde la periferia hacia el centro en cuanto a participación se refiere, en una variedad de comunidades superpues-



tas (en el nivel escolar o vecinal, así como, potencialmente, en el nivel nacional). El aprendizaje sobre la ciudadanía no está limitado a que los maestros instruyan explícitamente a los jóvenes acerca de sus derechos y deberes. La comunidad política misma (y sus prácticas diarias de debate) rodea y provee un medio o un contexto para desarrollar la comprensión de la política (Wenger, 1998; Torney-Purta, Hahn y Amadeo, 2001).

Además de estos modelos teóricos o basados en la investigación, se desarrolló una lista de preguntas relativas a la formulación de políticas para centrar el estudio y realzar su valor para aquellos que quieren formular políticas de educación, educar a maestros, preparar material para planes de estudios, servir de guía a las asociaciones estudiantiles o rea-

lizar investigaciones en los países participantes. Una pregunta crucial fue saber en qué medida los cambios en la política o la práctica educativa podrían elevar las posibilidades de aumentar el conocimiento e involucramiento cívico. Algunas de estas preguntas específicas, relevantes para la formulación de políticas, tenían que ver con la organización de programas educativos, por ejemplo:

- ¿En qué medida existe un acuerdo entre las naciones acerca de las prioridades dentro de la educación cívica formal?
- ¿En torno a qué principios de instrucción y mediante qué cursos se organizan los programas formales de educación cívica?

Durante la Fase 1, hubo acuerdo entre los países para constituir un consenso acerca de lo que debía incluirse en el instrumento de medición para los estudiantes. La educación cívica no es una disciplina rígidamente sujeta a un plan de estudios, pero, a juicio de la mayoría de los expertos, el papel de la escuela era importante. No obstante, los participantes reconocieron que la educación cívica se imparte de diversas maneras, mediante materias como la historia, a través de programas multidisciplinarios como los estudios sociales o las ciencias sociales, por intermedio de cursos enfocados a la conducta, como los de educación moral, por medio de cursos concretos de instrucción cívica o gubernamental, o incluso mediante la infusión de la educación cívica en todas las materias. También hubo diversas opiniones en cuanto a determinar en qué medida se consideraba la escuela como un escenario en el cual el

estudiante debería practicar la ciudadanía o en qué medida se aceptaba la perspectiva de los derechos del niño.

El estudio de casos preparado para la Fase 1 mostró el acuerdo que había entre los especialistas en lo concerniente a que los cursos relacionados con la enseñanza cívica deberían tener un contenido significativo y deberían ser participativos e interactivos, estar relacionados con la vida en la escuela y en la comunidad, desarrollarse en un ambiente no autoritario, reconocer la diversidad dentro del propio país y ser diseñados con la participación de los padres y la comunidad. Sin embargo, los educadores de muchos países visualizaron dificultades para aplicar esta clase de educación cívica, y señalaron que esas dificultades podían ser exacerbadas por los problemas generales de calidad o equidad de la educación.

Algunas preguntas relativas a la formulación de políticas se centraron en la descripción de los estudiantes, por ejemplo:

- ¿Para qué derechos y responsabilidades de participación se prepara a los estudiantes en sus propios sistemas políticos o en sus propias sociedades?
- ¿Desarrollan los estudiantes de diferentes sexos concepciones distintas de ciudadanía y desarrollan éstos diferentes roles potenciales en el proceso político?
- ¿Hay diferencias socioeconómicas en la comprensión o las actitudes de los estudiantes, o en la forma en que se estructura su educación cívica?

En las sociedades democráticas, la participación en la comunidad y en el sistema político es vital, aunque el carácter de esa participación varíe. Información de la Fase 1 indica que los educadores intentan frecuentemente despertar el interés de los estudiantes en política y en la importancia

de su participación. Sin embargo, los estudiantes muestran en general una actitud desdeñosa para con la política.

En cuanto a las disparidades por género o estatus socioeconómico, queda claro que las concepciones sobre el papel de las mujeres en la política son aún diversas entre los diferentes países, aunque en la última década se han producido cambios acelerados. La investigación en materia de socialización política y educación cívica sugiere que existen diferencias importantes en el conocimiento cívico entre los estudiantes de hogares con amplios recursos educativos y económicos, y los de hogares con menos recursos. Estas disparidades se discutieron en los estudios de casos de los países que se analizan aquí. Algunas preguntas relativas a la formulación de políticas se centraron en los maestros y la enseñanza, por ejemplo:

- ¿Cómo influye en la educación cívica de los estudiantes la forma en que están organizados las escuelas y los programas de instrucción?
- ¿Cómo manejan los maestros la educación cívica dentro de su proceso de enseñanza, y cuál es la influencia de los diversos tipos de prácticas pedagógicas?

La investigación sugiere que las diversas pedagogías marcan una diferencia, en particular la rigurosidad de las expectativas, el fomento de la discusión y el debate, y el manejo de las controversias y las creencias contrapuestas. Los resultados de los estudios de casos de los diversos países confirman que se espera que los maestros equilibren los objetivos cognitivos, de actitudes y de comportamientos al preparar a sus estudiantes en materia cívica. Las oportunidades que las escuelas brindan en cuanto a una significativa participación, al autogobierno y al respeto de los derechos, también se cuentan entre los factores que podrían potencialmente influir las actitudes y

los comportamientos de los estudiantes. Con frecuencia se postula la idea de que las escuelas deberían ser modelos de democracia, pero eso es algo que parece difícil de llevar a la práctica.

En resumen, el estudio no trató de identificar una única y mejor definición de ciudadanía o de propugnar un enfoque particular al mejoramiento de la educación cívica. Alternativamente, intentó describir las posibilidades y las prácticas que en materia de educación cívica existen en diferentes contextos, y algunos factores correlacionados con dichas prácticas. El mismo enfoque caracteriza a este informe encargado por la OEA.

Desarrollo del marco de referencia

En esta sección se revisa el proceso de identificación de un grupo común de temas centrales para confeccionar un adecuado marco de contenido, relativo a la ciudadanía y la democracia, válido en los diversos países que participaron en el estudio de educación cívica. Este proceso tomó dos años.

Los estudios de casos nacionales de la Fase 1 proporcionaron el material con el cual se desarrolló el marco de referencia para la prueba. La información recogida durante la Fase 1 incluía resúmenes de lo que los expertos de los países participantes creían que los jóvenes de 14 años deberían saber sobre 18 temas relacionados con las instituciones democráticas. Entre esos temas figuraban las elecciones, los derechos individuales, la identidad nacional, la participación política, el papel de la policía y los militares, las organizaciones que caracterizan a la sociedad civil, la relación entre la economía y la política, y el respeto a la diversidad étnica y política.

En 1995, tras el análisis de la información disponible de la Fase 1 recogida en más de 20 países, y la

votación de los representantes nacionales en el proyecto sobre los 18 temas originales más importantes; tres ámbitos fueron escogidos para ser estudiados con más intensidad, y fueron denominados como “ámbitos internacionales medulares”:

Ámbito I: Democracia

¿Qué significa la democracia y cuáles son las instituciones y las prácticas asociadas a ella? Los tres sub-ámbitos fueron:

- A. La democracia y las características que la definen.
- B. Las instituciones y las prácticas en una democracia.
- C. La ciudadanía y sus derechos y obligaciones.

Ámbito II: Identidad nacional, relaciones

Internacionales y Regionales

¿Cómo se puede describir el sentido de identidad nacional o de lealtad nacional entre los jóvenes, y cómo se relaciona éste con su orientación hacia otros países y organizaciones regionales e internacionales? Los dos sub-ámbitos fueron:

- A. Identidad Nacional.
- B. Relaciones Internacionales/regionales.

Ámbito III: Cohesión social y diversidad

¿Qué significan para los jóvenes la cohesión social y la diversidad, y cómo contemplan ellos la discriminación?

Otros tres temas que también se identificaron como importantes — los medios de comunicación, la economía y los problemas locales (incluido el medio ambiente)—fueron abordados de una manera menos sistemática.

Como el paso siguiente en el desarrollo del marco de contenido, el personal del Centro Coordinador de la

Fase 1 formuló definiciones generales acerca de lo que podría esperarse que los jóvenes supieran y creyeran acerca de cada uno de los tres ámbitos, desarrollándolas e ilustrándolas con citas de los estudios de casos nacionales. Este material conformó el documento Guías de Contenido para la Prueba y la Encuesta Internacionales, que sirvió como una declaración concisa de elementos de contenido en los tres ámbitos de importancia para todos los países. Este documento constituyó una guía para quienes escribirían los ítems de la prueba. Con la información del estudio de casos se puso de manifiesto que el mayor énfasis en la prueba debería estar en el **Ámbito I**: la democracia, las instituciones democráticas y la ciudadanía.

En 1996, además de brindar aportes sobre los ámbitos de contenido que debían ser estudiados, los coordinadores nacionales de investigación definieron los tipos de ítems que debían incluirse en el instrumento de medición:

- Ítems Tipo 1: evaluación del conocimiento de contenido.
- Ítems Tipo 2: evaluación de destrezas en la interpretación del material con contenido cívico o

político (incluidos textos cortos e historietas). Los ítems Tipo 1 y Tipo 2 conformaron la prueba. Estos ítems tendrían una plantilla de respuestas correctas.

Debido a que la educación cívica es un campo en el que el conocimiento de contenido y las destrezas de los estudiantes son importantes, pero no son el único enfoque, los coordinadores de la investigación nacional sugirieron otros tres tipos de ítems:

- Ítems Tipo 3: evaluación de cómo entienden los estudiantes conceptos como democracia y ciudadanía.
- Ítems Tipo 4: evaluación de las actitudes de los estudiantes (por ejemplo, el sentimiento de confianza en el gobierno).
- Ítems Tipo 5: evaluación de la participación actual y esperada de los estudiantes relacionada con la política.

Los ítems Tipo 3, 4 y 5 conformaron la encuesta. Estos puntos no serían de respuestas correctas/incorrectas.

Al cruzar estos cinco tipos de ítems con los tres ámbitos del estudio se produjo la siguiente matriz,

Tipo de ítem	1	2	3	4	5
Ámbito I Democracia/Ciudadanía					
Ámbito II Identidad nacional/ Relaciones internacionales					
Ámbito III Cohesión social/ Diversidad					

que sirvió como base para el diseño de la prueba y la encuesta.

Un poco menos de la mitad del tiempo total de la aplicación del instrumento, se destinó a una prueba que incluía ítems cognitivos, cuyas respuestas podrían ser correctas o incorrectas (las dos primeras columnas). La mayor parte del tiempo restante se destinó a una encuesta que incluía ítems que evaluaban conceptos, actitudes y acciones (no asociados con respuestas correctas e incorrectas). El resto del instrumento de medición, se dedicaba a pedir a los estudiantes que expusieran sus percepciones acerca de la atmósfera en la clase y de su confianza en el valor de su participación en la escuela, y a obtener información sobre sus antecedentes (incluidos los recursos de alfabetización en el hogar y las asociaciones u organizaciones a las que pertenecían los estudiantes).

En capítulos siguientes se ofrecen más detalles sobre el desarrollo de la prueba y de la encuesta.

Muestreo

Muestreo de poblaciones de jóvenes de 14 años de edad internacionalmente definidas

La población de jóvenes de 14 años de edad deseable internacionalmente, se definió como todos los estudiantes matriculados a tiempo completo en el grado en el cual la mayoría de los estudiantes de 14:00 a 14:11 (años:meses) se encontraba en el momento de la prueba. Para el muestreo, se empleó un diseño estratificado bietápico, en consulta con un árbitro de muestreo de la AIE. En la primera etapa, se tomaron muestras de las escuelas utili-

zando una probabilidad proporcional al tamaño.⁵ En la segunda etapa, la muestra consistió en una clase (grupo de estudiantes) intacta por escuela, del grado definido de acuerdo con el criterio descrito anteriormente. La clase elegida no se clasificó por habilidad y, en lo posible, al momento de la evaluación, debería estar tratando una materia relacionada con la cívica (por ejemplo, historia o estudios sociales).

La prueba con los jóvenes de 14 años (alumnos de los grados 8 o 9, según fuera la época del año escolar –principios o finales) tuvo lugar durante 1999.

- En Chile participaron 180 escuelas y 5.688 estudiantes del grado 8. La edad media de los estudiantes era de 14,3 años.
- En Colombia participaron 144 escuelas y 4.926 estudiantes del grado 8. La edad media de los estudiantes era de 14,6 años
- En Portugal participaron 149 escuelas y 3.261 estudiantes del grado 8. La edad media de los estudiantes era de 14,5 años.
- En Estados Unidos participaron 124 escuelas y 2.811 estudiantes del grado 9. La edad media de los estudiantes era de 14,7 años.

En estos muestreos se cumplieron todos los requisitos de la AIE, y se aplicaron los pesos de muestreo apropiados a los datos de todos los países, a fin de asegurar representatividad nacional (véase Torney-Purta et al., 2001).

Muestras de poblaciones internacionalmente definidas para estudiantes de grados superiores de secundaria

Dadas las diferencias que hay entre los países en cuanto a la organización escolar, la población inter-

⁵ El procedimiento general se ajustó estrechamente al adoptado para el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (International Mathematics and Science Study - TIMSS) que se describe en Foy, Rust y Schleicher (1996).

nacionalmente deseable para los estudiantes de grados superiores de secundaria se definió de forma independiente en cada país participante y no se esperó que cubriera ningún nivel de edad en particular. Se desarrolló un índice de cobertura con el fin de indexar qué proporción del grupo de edad relevante estaba disponible para el muestreo. Por lo general, este número estaba estrechamente relacionado con la proporción remanente que seguía en la escuela en el grado escogido para la prueba. El índice de cobertura varió desde 0,39 en Suiza (cubriendo sólo a los estudiantes de habla alemana) hasta 0,99 en Noruega.

- En Chile participaron 180 escuelas y 5.777 estudiantes del grado 12. La edad media era de 17,9 años y el índice de cobertura fue 0,64.
- En Colombia participaron 149 escuelas y 5.347 estudiantes del grado 11. La edad media era de 17,7 años.
- En Portugal participaron 149 escuelas y 2.795 estudiantes del grado 11. La edad media era de 17,6 años y el índice de cobertura fue 0,76.

Este grado correspondía al último año de educación escolar en Chile y Colombia, y al penúltimo en Portugal. Estados Unidos decidió no someter a la prueba a los estudiantes de los años superiores de la escuela secundaria. Debido a la falta de información sobre las escuelas, los datos de los estudiantes colombianos de los cursos superiores del nivel secundario no pudieron ponderarse y tampoco pudo calcularse un índice de cobertura. Los datos para Colombia sobre los estudiantes de los cursos superiores del nivel secundario no aparecen en absoluto

en los cuadros y figuras del informe de la AIE, y se muestran aquí con la salvedad de que es necesario tener cuidado en su interpretación. En Torney-Purta et al., 2001, y Amadeo et al., 2002, pueden encontrarse más detalles relativos a traducción, muestreo, depuración, ponderación y análisis de los datos.

Análisis de cuatro países contenidos en el informe de la AIE y en este informe

Resumen del análisis contenido en el informe de la AIE

El análisis de los datos internacionales contenidos en Torney-Purta et al. (2001) y en Amadeo et al. (2002) estuvo compuesto de varios pasos:

- Cálculo de estadísticas para todos los ítems de la prueba y la encuesta.
- Análisis factorial exploratorio y cálculo de escalas clásicas de confiabilidad para las escalas esperadas teóricamente en cada país.
- Análisis factorial confirmatorio, con una modelación estructurada de ecuaciones, utilizando una muestra internacional aleatoria con 200 estudiantes de cada país, seguido de una verificación de los modelos para cada país.
- Selección de escalas con base en principios teóricos y empíricos. Calibración de modelos de Rasch para las escalas seleccionadas en una muestra internacional aleatoria con 200 estudiantes por país. Adjudicación de ítems para examinar las escalas por cada país y realizar ajustes adicionales.⁶

⁶ El desarrollo de escalas basadas en una metodología de Teoría de Respuesta por Ítem (Item Response Theory - escalas IRT) es la práctica utilizada en todos los estudios de la AIE. En el Estudio de Educación Cívica se desarrolló una puntuación para el conocimiento cívico total y tres sub-puntuaciones (Contenido y Habilidades para las poblaciones de las dos edades y de Conocimientos en Economía sólo para los estudiantes de los grados superiores de secundaria), que se encuentran en los informes publicados de la AIE. Estas escalas IRT para cada uno de los ítems con respuestas correctas o incorrectas tienen medias de 100 y desviaciones estándares de 20, y permiten comparaciones entre los países y los niveles de edad (y compensan los datos faltantes). También se computaron once escalas IRT para ítems de actitud y conceptos (cada uno con una media de 10 y una desviación estándar de 2).

- Elaboración de figuras (para escalas IRT) y cuadros (para ítems individuales) comparando medias de países con la media internacional y con las de otros países (Torney-Purta et al. 2001; Amadeo et al. 2002).
- Cálculo de dos modelos que predicen la puntuación en Conocimientos Cívicos y la probabilidad de participación electoral, utilizando una serie de predictores (correlaciones) como el nivel educativo en el hogar, el ambiente en el aula y el hecho de ver los noticieros por televisión (Torney-Purta et al. 2001; Amadeo et al. 2002).

El análisis que contiene este informe

Teniendo como antecedentes estos análisis publicados, se planificó este informe encargado por la OEA. Muchos puntos de la prueba y de la encuesta no se incorporaron ni a las escalas IRT ni a los informes publicados por la AIE debido a los recursos limitados para la construcción y análisis de escalas. En consecuencia, hubo muchos datos que nunca se analizaron de forma exhaustiva (algunos de los cuales aparecen en este informe). Por ejemplo, para este informe se ha desarrollado una subpuntuación IRT con base en las preguntas con respuestas correctas e incorrectas (conocimientos sobre principios económicos) y se muestran los datos respectivos para las poblaciones de ambos grupos de edad (Capítulo 4). Además, se reportan medias para varios ítems, correspondientes a mediciones de participación (Capítulo 5) y para una medida del apoyo a los derechos de los grupos étnicos (Capítulo 8). Los reportes de resultados sobre ítems individuales (en lugar de las escalas) integran una parte importante de la información incluida en este informe. El análisis a este nivel de detalle no es posible cuando se manejan 28 países, pero es sumamente informativo cuando se seleccionan cuatro países (agrupados en este caso porque comparten elementos regionales o culturales).

La mayoría de los capítulos comienza con un análisis comparativo de los cuatro países entre sí (con énfasis en las escalas IRT cuando están disponibles). En la mayor parte de los capítulos existe algún tipo de análisis de patrones de respuesta a ítems individuales. Se ha estudiado la significación de las diferencias, pero no se ha incluido en el informe mismo información estadística detallada debido a las limitaciones relativas a la longitud y también al deseo de reducir la complejidad de la presentación. En muchos capítulos hay una descripción de las diferencias entre los adolescentes de menos edad y los de más edad (con datos disponibles sólo para Chile, Colombia y Portugal). Finalmente, para diversas variables de conocimientos o de actitudes, se examinó una cantidad de correlaciones dentro de cada país (utilizando análisis de regresiones) con especial énfasis en factores relativos a la escuela. Con estos análisis se procura sugerir aspectos relativos a la política y las prácticas escolares que podrían explorarse al intentar mejorar la educación cívica.

La organización de capítulos y los temas más relevantes a tratar, se basan en las cuestiones que la UDSE/OEA ha sometido a nuestra atención por considerar que tienen una importancia especial para América Latina (Capítulo 1). Por ejemplo, se da especial atención a la información sobre lo que los estudiantes entienden como amenazas a la democracia; los derechos sociales, económicos y culturales en cuanto se relacionan a actitudes y conocimientos económicos, y a los derechos de la mujer y de las minorías en desventaja; los derechos civiles y políticos en cuanto se relacionan con la participación, la confianza y el desarrollo de ciertos aspectos de la identidad nacional; y el papel de los medios de comunicación.

El desempeño en materia de conocimiento cívico y la comprensión de la democracia y la ciudadanía

En este capítulo:

- Por qué se incluyó una prueba sobre conocimientos cívicos en el Estudio de Educación Cívica, si bien no es la única medición incluida.
- Cómo se desarrollaron la prueba de conocimientos y la encuesta sobre conceptos y actitudes.
- Cuál fue el desempeño de los estudiantes en los cuatro países y los dos grupos de edad en la prueba de conocimientos cívicos en general y en las dos subescalas.
- Cuál fue el desempeño de los estudiantes de 14 años en los cuatro países en todos los ítems individuales de la prueba.
- Cuál fue el desempeño de los estudiantes de los cursos superiores de secundaria de los tres países en determinados ítems individuales de la prueba.
- Los predictores de un alto desempeño en conocimiento cívico en los dos grupos de edad.
- Lo que los estudiantes creen que es bueno y malo para la democracia.
- Creencias de los estudiantes acerca de las características de una buena ciudadanía para los adultos

Lo que los estudiantes saben y creen acerca de la democracia y la ciudadanía es de tremenda importancia para comprender los puntos fuertes y los retos en el proceso de educación cívica. Una gran parte de este capítulo se centrará en la

prueba en la que se calificaron las respuestas correctas e incorrectas. El Estudio de Educación Cívica de la AIE fue, desde su concepción, distinto de otras áreas temáticas, como las de ciencia y matemáticas, donde la prueba tuvo una importancia mucho mayor. En el Estudio de Educación Cívica, poco menos de la mitad del tiempo que los estudiantes dedicaron a esta prueba se destinó a preguntas con respuestas correctas e incorrectas. Los coordinadores de la investigación nacional confirmaron la importancia de incluir también una encuesta con preguntas sobre conceptos y creencias respecto de la democracia y la ciudadanía que no estuvieran diseñadas para obtener respuestas correctas o incorrectas (algunos de esos ítems se comentan en este capítulo). No obstante, la prueba de logros es vital para los estudios conducidos por la AIE y también fue de gran interés para el análisis y el informe comisionados por la OEA.

La mayor parte de lo que se sabía acerca de los conocimientos cívicos a la hora de comenzar el Estudio de Educación Cívica provenía del primer estudio de educación cívica (Torney, Oppenheim y Farnen, 1975) y de estudios intra-nacionales realizados en Estados Unidos (Delli, Carpini & Keeter, 1996; Lutkus et al., 1999; Niemi & Junn, 1998), Australia (Doig, Piper, Mellor, & Masters, 1993/4), y Canadá (Bogner, Cassidy, Lew, & Manley-Casi-

mir, 1991). Estos estudios han llegado con frecuencia a la conclusión de que los jóvenes y los adultos tienen una mala base de conocimientos relativa a la ciudadanía. Basándose en el examen de otras investigaciones y modelos de programas para la educación formal e informal, llevados a cabo en 15 países de América Latina y el Caribe, Villegas-Reimers (1994) señaló vacíos en los conocimientos de los estudiantes sobre conceptos tales como las constituciones, las elecciones y la democracia. Algunos análisis destacan el pobre desempeño de los estudiantes chilenos en evaluaciones internacionales y nacionales (Eyzaguirre & LeFoulon, 2001) y los problemas que tienen para integrar el significado de pasajes de textos con conocimientos previos, una destreza de especial importancia en el campo de la información política y cívica (Thierry, 1996).

La interacción del desempeño del estudiante con el plan de estudios es compleja. Los planes de estudio vigentes en Chile a la hora de la prueba en 1999 se habían elaborado casi diez años antes. Una comparación de los ítems contenidos en la prueba con los planes de estudio mostró que aproximadamente sólo un tercio de los de la prueba figuraban en estos últimos (Cox et al., 2001). Por tanto, puede interpretarse que algunos aspectos del desempeño chileno emanan de la falta de exposición a ciertos temas dentro de la escuela. Esto se notará en varias circunstancias cuando se discuta el desempeño en ítems particulares de la prueba.

Al parecer, la situación en Colombia es algo diferente (Bermúdez, comunicación personal, 2003). La descentralización en la educación colombiana ha sustituido a los programas nacionales que especifican detalles de contenido. Los indicadores de logros con los cuales ha de evaluarse a los estudiantes han reemplazado a los programas de contenido detallado que debían seguir los maestros. Bermúdez también señala un problema que es muy probable

que tengan que afrontar los estudiantes en Colombia en su estudio de la democracia, al cual se refiere como una paradoja. Colombia tiene una larga tradición de gobiernos democráticos, con sólo un corto episodio de gobierno militar, y una tradición en elecciones regulares y (después de la nueva constitución de 1991) mejores mecanismos de participación, incluida la especificación de diversos derechos. Sin embargo, hay a la par de esta democracia institucional oficial descrita en documentos legales, numerosas amenazas a la democracia: una extendida pobreza, la autoridad que ejercen los grupos armados ilegales que utilizan la violencia como estrategia política, así como diversas situaciones que dificultan el normal funcionamiento de los partidos políticos y el sistema judicial. Hay, por tanto, dos mecanismos por los cuales se transmiten conocimientos políticos, y cada uno de ellos se especializa en una clase diferente de información. Uno está constituido por la educación formal que enseña sobre democracia y elecciones tal como figuran en la constitución y en un sentido relativamente idealizado. En varios puntos de la descripción de los hallazgos parece que los estudiantes responden basándose en estos conocimientos relativamente formalizados o idealizados. Hay un segundo mecanismo a través del cual los estudiantes también aprenden, sin embargo, y es el de la "política real" de la vida cotidiana, lo que los jóvenes ven en las calles u oyen en las conversaciones familiares. En suma, hay un conflicto entre el discurso de la democracia enseñada en la escuela y la realidad diaria de la vida política. En las respuestas de los estudiantes también hay evidencias de esto.

La primera parte de este capítulo trata de la prueba (ítems de contenido y de destrezas, Tipos 1 y 2), mientras que la última sección analiza las creencias y los conceptos de democracia y ciudadanía (ítem de Tipo 3), dando especial atención a las respuestas que enriquecen la comprensión de los resultados de

la prueba.¹ El capítulo se inicia con una descripción del desarrollo de los ítems y las escalas de la prueba y de la encuesta.

Desarrollo de la prueba y la encuesta para jóvenes de 14 años

Como no había un considerable número de ítems adecuados para ser aplicados internacionalmente, se dedicó tiempo considerable para su preparación y redacción. Se empezó por revisar las guías de contenido, el estudio de 1971 de la AIE sobre Educación Cívica, los ítems conocidos de las evaluaciones de Estados Unidos y Canadá y la literatura sobre investigaciones publicadas. Los miembros del Comité Ejecutivo Internacional y los coordinadores de la investigación nacional sugerían ítems, que se ingresaban en una base de datos que permitía relacionarlos con las guías de contenido.

La tarea dio por resultado el desarrollo de 140 ítems de conocimientos y destrezas (Tipos 1 y 2), cada uno con una respuesta correcta y cuatro incorrectas, los que se ingresaban en la base de datos para los jóvenes de 14 años de edad. Los ítems se centraban en principios, ideas esenciales y ejemplos generales. Por ejemplo, ítems de Tipo 1/Ámbito I cubrían los principios de la democracia y sus instituciones asociadas en todos los países que participaban en el estudio. La prueba no incluía ítems sobre mecanismos concretos del proceso electoral o de la estructura gubernamental de ningún país. Este énfasis difiere del de muchas pruebas nacionales, en las que predominan los ítems sobre la estructura política de cada país.

Algunos de los ítems de Tipo 2 (destrezas) pedían a los estudiantes que distinguieran entre declaracio-

nes de hechos y opiniones. Otros se basaban en un panfleto del tipo que se publica durante las campañas electorales, sobre la interpretación de un artículo corto extraído de un diario ficticio, o sobre una historieta política. Las ideas para las historietas se sacaron de las publicadas por los diarios, y se volvieron a dibujar con el fin de comunicar un mensaje que podría esperarse que comprendiera un joven de 14 años en una serie de países.

Pruebas piloto previa y final de ítems de Tipo 1 y 2 (Conocimientos y destrezas)

En septiembre de 1997 se enviaron 80 ítems relativos a conocimientos y destrezas con respuestas de opción múltiple a los coordinadores de las investigaciones nacionales para realizar una prueba piloto preliminar. Los coordinadores de la investigación nacional escogieron grupos pequeños de jóvenes de 14 años, en 20 países, para someterlos a la prueba piloto. Tras una reunión de los coordinadores de las investigaciones nacionales que se celebró en marzo de 1998, se seleccionaron 68 ítems para las pruebas pilotos posteriores.

Entre abril y octubre de 1998, 25 países (incluidos los cuatro que se consideran aquí) hicieron estudios piloto sobre dos cuestionarios de la prueba (ítems de Tipo 1 y 2 con respuestas correctas, como se describió antes) y de la encuesta (ítems de Tipo 3, 4 y 5, cuyas respuestas se consignan mayoritariamente en las escalas de cuatro puntos, que se describen más adelante).

Los coordinadores nacionales, a partir de los resultados de la aplicación de los ítems en los países, discutieron cada ítem en una reunión que sostuvieron en noviembre de 1998. El pequeño número de ítems que no fue aceptado por una quinta parte de los países se retiró, de acuerdo con la norma emple-

¹ Véase el cuadro del capítulo anterior donde se describen los Tipos de Ítems.

ada por la AIE para promover la imparcialidad de las pruebas en todos los países. Los coordinadores de la investigación escogieron 38 de los 68 items sobre conocimientos y destrezas que se habían puesto a prueba y que cumplían los criterios psicométricos. La cobertura del marco de referencia del contenido y las opiniones de los coordinadores de la investigación fueron los factores decisivos para escoger los items.

Las proporciones entre los números de items preparados, los que se sometieron a las pruebas piloto y los que se aceptaron fueron similares a aquellas de las pruebas de la AIE en otros temas. Las probabilidades de confiabilidad alfa para la prueba final de educación cívica de 38 items entre jóvenes de 14 años fue como sigue: .87 en Chile, .86 en Colombia, .86 en Portugal y .90 en Estados Unidos. El análisis de escalas que se presenta aquí está basado en las escalas IRT (descritas en el Capítulo 2).

Prueba piloto de los items de Tipos 3, 4 y 5 (Conceptos, actitudes y acciones) y la encuesta final resultante

Los coordinadores de la investigación revisaron las listas de los temas sugeridos y algunos items prototípicos en la reunión de marzo de 1998. Para la mayor parte de la encuesta se utilizó un formato de respuestas con 4 posibilidades: Total Acuerdo, de Acuerdo, en Desacuerdo, en Total Desacuerdo y una respuesta por separado: No Sé. Se tomaron versiones de items de actitudes aplicables a adultos y se los reescribió, con el fin de acortarlos, facilitar su traducción y de hacerlos más adecuados a los jóvenes de 14 años.

A mediados de 1998, los coordinadores de la investigación sometieron a una prueba piloto a los items de la encuesta junto con la prueba de conocimientos y destrezas. Se eligieron items para la encuesta mediante un proceso de negociación similar al descrito en la sección anterior. También se incluyeron

items para evaluar los antecedentes de los estudiantes, su experiencia escolar, su pertenencia a alguna organización y la relación con sus pares. Las políticas de algunos de los países participantes prohibían hacer preguntas sobre los valores sociales o políticos de las familias, por lo cual no se incluyeron esos items. La prueba y la encuesta finales se diseñaron de tal manera que pudieran administrarse en el espacio de tiempo correspondiente a periodos de dos clases. Los textos de todos los items de Tipos 3, 4 y 5 y de cerca de la mitad de los de Tipos 1 y 2 se han publicado para que puedan utilizarlos otros investigadores (<http://www.wam.umd.edu/~iea/>).

Los instrumentos de la encuesta para los maestros y los directores de las escuelas abarcaban los mismos ámbitos que la de los estudiantes, junto con preguntas acerca del contexto y la instrucción escolares. Estos instrumentos se pusieron a prueba en los mismos países al mismo tiempo que los instrumentos para los estudiantes.

Desarrollo de la prueba y la encuesta para los estudiantes de grados superiores de secundaria (17 años de edad)

La prueba y la encuesta para la población de los grados superiores de las escuelas secundarias se integraron directamente en el instrumento diseñado para los estudiantes de 14 años. Para la prueba (items con plantilla) los primeros tres ámbitos fueron los mismos que los cubiertos en la versión de los de 14 años, mientras que la economía sólo se sometió a prueba en la versión para los grados superiores de secundaria.

Aunque los niveles de dificultad de los items cognitivos eran adecuados para los jóvenes de 14 años,

se consideró que la prueba compuesta sólo por esos items sería con toda seguridad demasiado fácil para los que tenían entre dos y cuatro años más. Por tanto, se desarrollaron y sometieron a prueba unos items nuevos. La prueba para los estudiantes de grados superiores de secundaria se configuró con los items para evaluar los conocimientos de carácter cívico y las destrezas para interpretar materiales con contenido cívico o político (incluidos pasajes de textos cortos e historietas), así como 14 items relativos a conocimientos económicos. Algunos de estos items se modelaron con base en el Test of Economic Literacy (Beck & Krumm, 1999), tema que se trata con más amplitud en el Capítulo 4. El alfa para la puntuación total de Conocimientos Cívicos fue de 0,83 en Chile y de 0,76 en Portugal. En la encuesta final para los estudiantes de los grados superiores de secundaria figuraban todos los items sobre actitudes de la encuesta para los estudiantes de 14 años, más dos series de items adicionales.

Tal como en el caso de las pruebas para los estudiantes de 14 años, poco menos de la mitad del tiempo para la prueba se asignó a la prueba en sí, y la misma cantidad de tiempo para la encuesta. El resto del tiempo se invirtió en preguntar a los estudiantes qué pensaban del ambiente de las clases, qué confianza les merecía su participación en la escuela y datos sobre sus antecedentes. En el estudio de los estudiantes de los grados superiores secundarios no se encuestó a los maestros.

Entre abril y mayo de 1999, seis países, incluidos Chile y Colombia realizaron estudios piloto en las aulas de la prueba y la encuesta de los grados superiores de secundaria. En julio de 1999 se hizo el análisis de los datos piloto de los estudiantes de los grados superiores de secundaria, y un subgrupo del Comité Ejecutivo Internacional y los coordinadores de las investigaciones nacionales tomaron la decisión final de los items que se incluirían.

Presentación de datos extraídos de la prueba sobre contenido y destrezas cívicas

Los datos de la prueba pueden dar una imagen del énfasis, de las fortalezas y de las debilidades de la educación cívica en un país dado. En cierto sentido, los estudiantes nos pueden decir lo que saben y lo que creen, tanto a través de las respuestas correctas como incorrectas que escogen.

En los informes resumidos que se han publicado se presentan los resultados del desempeño en la prueba por medio de escalas que ponen énfasis en las comparaciones entre los 28 países participantes (Torney-Purta et al., 2001) o entre 16 países (Amadeo et al., 2002). Dados los intereses de la audiencia de la OEA en contar con datos más específicos sobre los conocimientos y las creencias de los estudiantes, en este informe se mencionan brevemente los hallazgos comparativos generales y se tratan los 38 items de la prueba para los estudiantes de 14 años, añadiendo detalles previamente inéditos sobre el desempeño de cada item. Los items se consideran por grupos; por ejemplo, los que se refieren a definiciones más abstractas de la democracia están separados de los que tratan el conocimiento de las instituciones políticas o la capacidad para entender el concepto de derechos en diferentes contextos. Parece haber una diferencia entre un nivel de conocimientos básicos, que estos países parecen transmitir a sus estudiantes con igual habilidad, y unos tipos más sutiles y avanzados de comprensión que resultan difíciles en países como Chile (que se encuentra en medio de cambios políticos y reformas de planes de estudio) y como Colombia (donde hay una considerable incompatibilidad entre los ideales del proceso democrático que se tratan en la escuela y la realidad de lo que experimentan a diario los jóvenes). En la sección siguiente del

capítulo se presentan modelos predictores de los logros en materia de conocimiento cívico en cada uno de los cuatro países tanto entre los jóvenes de 14 como entre los de 17 años y se contrastan las puntuaciones del conocimiento cívico de los estudiantes que provienen de hogares con antecedentes más o menos dotados en materia de educación. En casi todos los estudios realizados en América Latina y el Caribe se ha encontrado que los estudiantes procedentes de hogares más privilegiados y los que asisten a escuelas donde se espera que accedan después a niveles de educación superior se desempeñan mejor que los estudiantes que proceden de hogares menos privilegiados. Un ejemplo de esos hallazgos de investigación en el ámbito político de Trinidad y Tobago se encuentra en Philip, 1993, aunque otros académicos como Villegas-Reimers, 1994, sacan conclusiones similares con base en la revisión de programas en toda América Latina. La última sección de este capítulo presenta datos sobre los conceptos de democracia y ciudadanía de los estudiantes, así como datos más elaborados con base en los ítems de la prueba que permiten destacar con mayor profundidad las maneras de pensar de los estudiantes en relación con estas cuestiones.

Desempeño en la prueba de conocimientos cívicos en cuatro países

Integraron la prueba de conocimientos cívicos 38 ítems concentrados primordialmente en la esfera de la democracia y la ciudadanía (Ámbito I), pero se incluyeron algunos ítems relativos a la identidad nacional e internacional (Ámbito II) y a la cohesión y diversidad social (Ámbito III). La puntuación media para los 28 países fue de 100, con una desviación estándar de 20.

- Los estudiantes chilenos tuvieron una puntuación media de 88.

- Los estudiantes colombianos tuvieron una puntuación media de 86.
- Los estudiantes portugueses tuvieron una puntuación media de 96.
- Los estudiantes estadounidenses tuvieron una puntuación media de 106.

Nueve países tuvieron puntuaciones similares a la de Estados Unidos, entre ellos Finlandia y Noruega. Chile, Colombia, Rumania y Letonia tuvieron puntuaciones similares (Torney-Purta et al. 2001).

Las medias encubren algunos patrones interesantes, por ello se muestran gráficas de barras en las Figuras 3.1 hasta 3.4 que indican el porcentaje de estudiantes dentro de cada categoría de 10 puntos en la escala en cada uno de los cuatro países. Estas gráficas muestran que:

- En Chile, una pequeña proporción de estudiantes puntuó por debajo de 60, la mayoría puntuó entre 70 y 99, y unos pocos, por encima de 140.
- En Colombia, una pequeña proporción de estudiantes puntuó por debajo de 60, la mayoría puntuó entre 70 y 99, y casi ninguno por encima de 130.
- En Portugal, una proporción muy pequeña de estudiantes puntuó por debajo de 60, la mayoría puntuó entre 80 y 109 y un número escaso puntuó por encima de 140.
- En Estados Unidos, una proporción muy pequeña de estudiantes puntuó por debajo de 60, un número sustancial puntuó entre 80 y 129. Casi el cinco por ciento de los estudiantes obtuvo una puntuación perfecta o casi perfecta en la prueba, con puntuaciones entre 160 y 169.

En otras palabras, los estudiantes chilenos, colombianos y portugueses tuvieron una distribución de puntuaciones similares a lo que podría haberse esperado de una ponderación de resultados educativos. La variabilidad en el desempeño de los estu-

Figura 3.1: Chile: estudiantes de 14 años

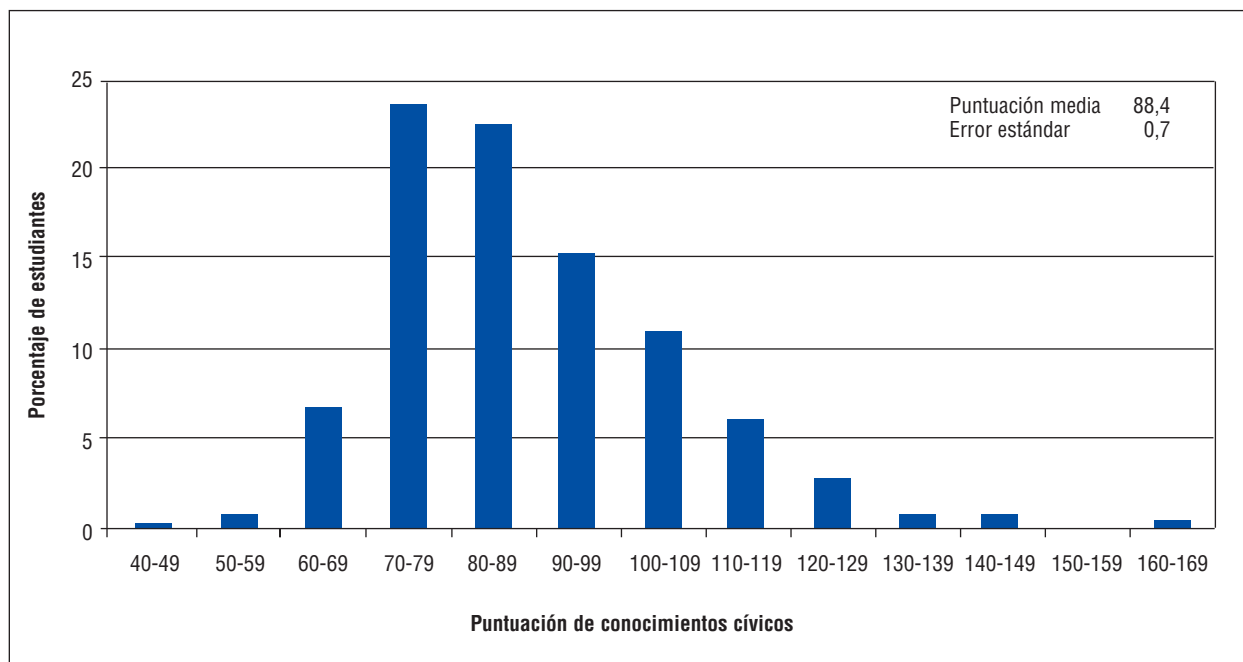


Figura 3.2: Colombia: estudiantes de 14 años

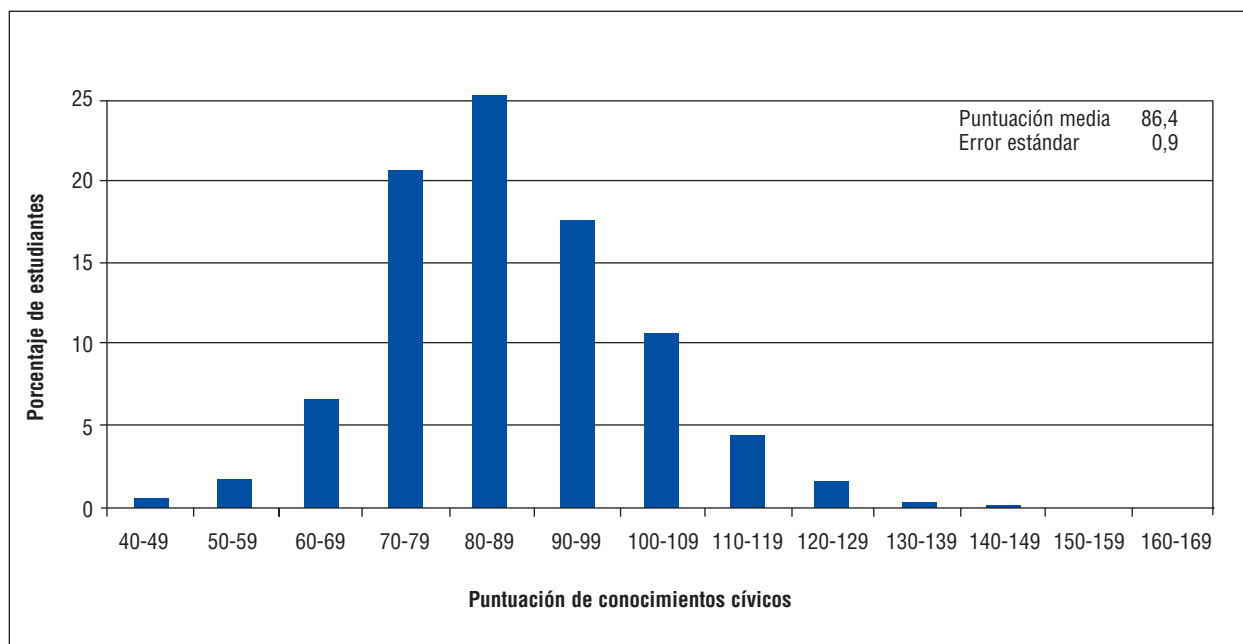


Figura 3.3: Portugal: estudiantes de 14 años

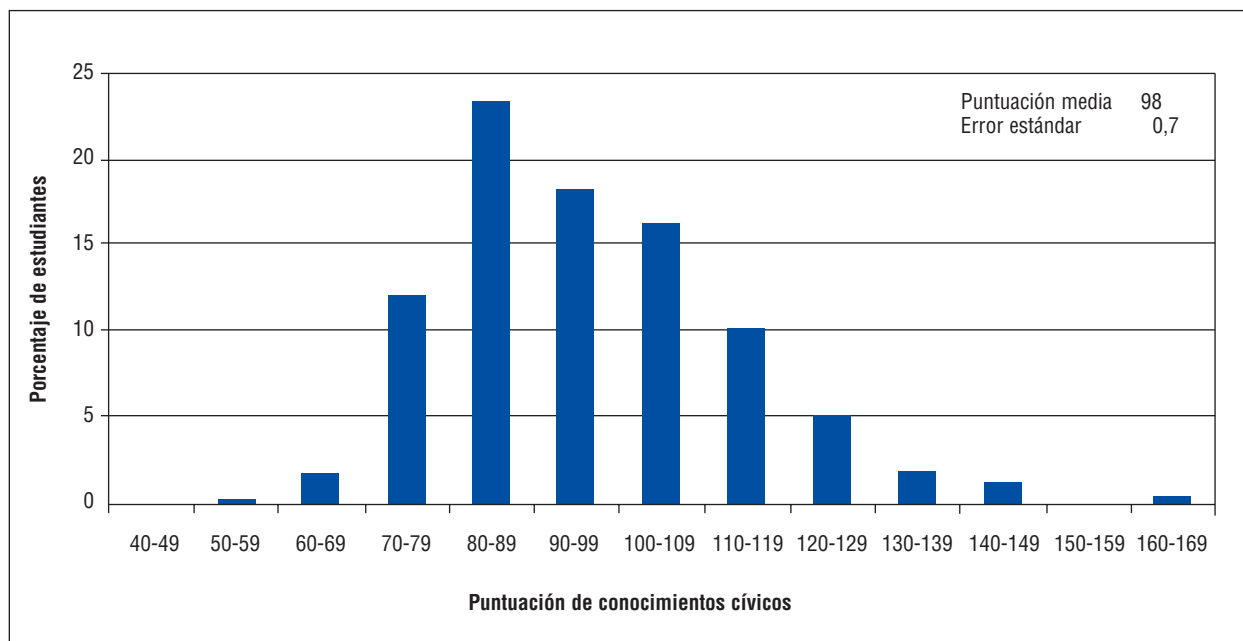
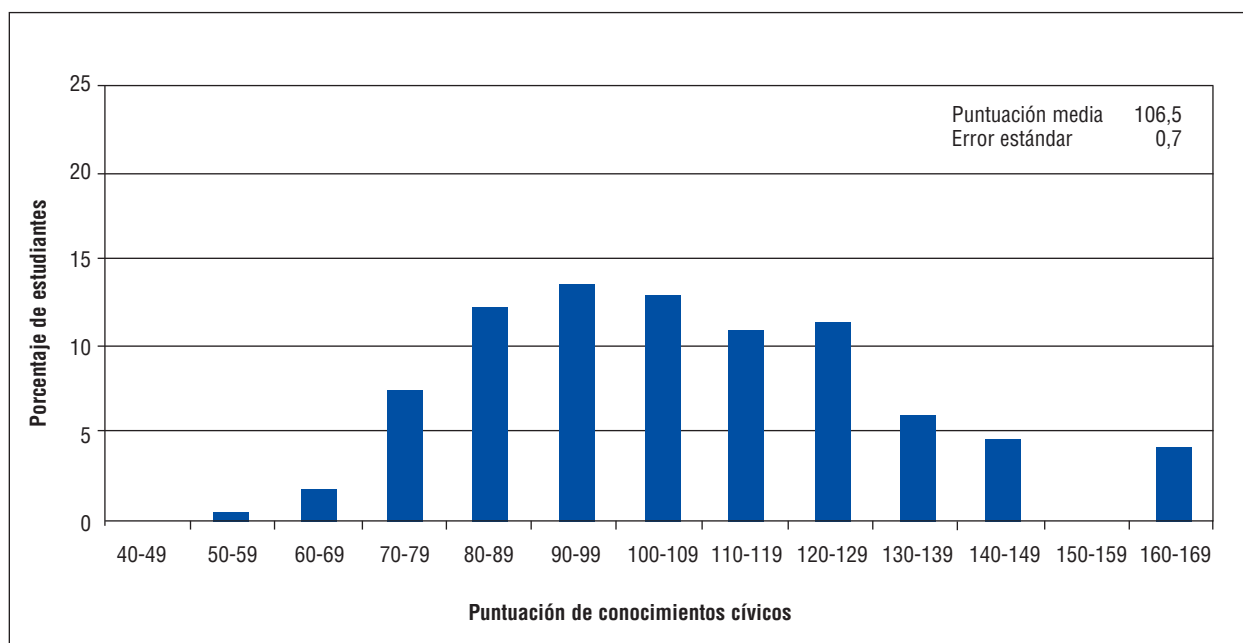


Figura 3.4: Estados Unidos: estudiantes de 14 años



diantes estadounidenses fue considerablemente mayor, y hubo un grupo de estudiantes con un nivel muy alto de conocimientos que no existía en los otros tres países.

Desempeño de los adolescentes de menor y mayor edad en la prueba de conocimientos cívicos en tres países

El diseño de la prueba y de la escala estadística permite comparar a los estudiantes de 14 años con los de los grados superiores de secundaria. La tasa de crecimiento en materia de conocimientos fue similar para Chile y Colombia (y también similar a la tasa de crecimiento de otros países, como Noruega). Los estudiantes de Portugal mostraron una tasa de crecimiento algo mayor en las puntuaciones de la prueba. Estados Unidos no sometió a prueba a los estudiantes de los grados superiores de secundaria.

El desempeño de los estudiantes latinoamericanos es relativamente pobre a los 14 años, pero al parecer no retroceden más durante los años de estudios superiores de secundaria. Las medias más bajas en las puntuaciones para ambos grupos de edades, pueden atribuirse en parte a los déficit de experiencia escolar antes de los 14 años. Esto sugiere la importancia de reformar la educación cívica para incrementar las oportunidades de los estudiantes de aprender sobre cuestiones cívicas en los primeros años escolares, junto con la educación básica. Pero, como se señaló en la sección previa, este pobre desempeño quizás obedezca, en Chile, al tiempo que transcurrió sin que se reformaran los planes de estudio después de las masivas transiciones que tuvieron lugar en los primeros años de la década de los noventa, y en Colombia, acaso pueda atribuirse a la paradoja de los mensajes contradictorios que se dan en las escuelas y en la vida diaria acerca de la

democracia, las instituciones políticas y la vida cívica.

Diferencias por países en las sub-puntuaciones de contenido y destrezas de ambos grupos de edad

En esta sección se revisa brevemente el desempeño de los jóvenes de 14 años en los cuatro países respecto de las dos subescalas utilizadas en el informe original del estudio (Torney-Purta et al., 2001). Las mayores diferencias entre los 38 ítems que configuran la Puntuación Total de Conocimientos Cívicos en el informe de la AIE se registraron entre el Conocimiento del Contenido (ítems de Tipo 1) y las Destrezas para interpretar el mensaje político (ítems de Tipo 2). Se elaboraron subpuntajes (consistentes en 25 ítems de Contenido y 13 ítems de Destrezas). Cuando se examinan los totales de las subescalas (de Torney-Purta et al. 2001) para los jóvenes de 14 años se encuentra que:

- Chile tuvo la puntuación más baja o casi más baja en ambas subescalas de Contenido y de Destrezas (89 y 88, respectivamente).
- Colombia tuvo la puntuación más baja o casi más baja en ambas subescalas de Contenido y Destrezas (89 y 84, respectivamente).
- Portugal tuvo puntuaciones de 97 y 95 en Contenido y Destrezas, respectivamente (apenas por debajo de la media internacional para 28 países).
- Estados Unidos tuvo una puntuación de 114 en la subescala de Destrezas (la puntuación más alta de cualquiera de los 28 países). Por el contrario, los estudiantes estadounidenses tuvieron una puntuación de 102 en la subescala de Conocimientos del Contenido (empatando, entre los 28 países, con la Federación Rusa, Hungría y Eslovenia en el décimo puesto).

Para resumir los resultados de los grados superiores secundarios, los estudiantes portugueses (de 17 años) puntuaron por encima de la media internacional para Conocimientos del Contenido y por debajo de la media internacional para Destrezas. Los estudiantes chilenos puntuaron por debajo de la media internacional en ambos temas (Amadeo, et al., 2002). Estados Unidos no participó en la prueba del grupo de estudiantes de más edad, y los datos sobre Colombia no se han ponderado y no pueden compararse en esta escala.

Desempeño en los items individuales de la prueba de conocimientos cívicos en los cuatro países

El análisis en profundidad de items individuales, considerados en grupos, muestra cómo y dónde tiene éxito la educación cívica en diferentes países, así como las áreas donde podría ser necesario introducir mejoras. Un examen de las diferencias entre países en cuanto se refiere a los items individuales resulta informativo, en especial para los estudiantes de 14 años, cuyas muestras son representativas y pueden ponderarse para los cuatro países. En esta sección se ofrecen datos que comparan el porcentaje de respuestas correctas en los items individuales de la prueba para los jóvenes de 14 años de los cuatro países. En esta sección se presentan los textos reales de varios items (escogidos de 18 items publicados por la AIE) y se señalan la respuesta correcta y la respuesta incorrecta elegida con mayor frecuencia (el elemento de distracción más popular). Estas respuestas incorrectas no sólo ayudan a comprender los malentendidos específicos de los estudiantes, sino que también contribuyen a la comprensión tanto de los vacíos que tienen los planes de estudio como del impacto que produce la dicotomía entre el discurso ideal de la democracia

que se estudia en la escuela y la experiencia cotidiana con los sistemas gubernamental y judicial.

La presentación de destrezas está organizada por tipo de item (por ejemplo, los items relativos a las historietas políticas están todos juntos). La presentación de los items relativos al contenido está organizada por el tipo de información que se requiere para dar una respuesta correcta (por ejemplo, en una sección constan todos los items que requieren una comprensión de la democracia y, en otra, los que exigen un conocimiento de temas de orden internacional). En los casos en que se administraron los mismos items a los jóvenes de los grados superiores de secundaria, se señala en el texto si los items que resultaron difíciles para los estudiantes de 14 años siguieron siendo difíciles para los estudiantes que estaban a punto de completar su educación secundaria.

Diferencias por países en el desempeño sobre los items individuales de destrezas para los estudiantes de 14 años

Casi un tercio del instrumento estaba dedicado a items para medir las destrezas, porque son capacidades y tipos de comprensión que probablemente necesitará un ciudadano o ciudadana cuando se integre en el proceso político, por ejemplo, para comprender las posturas de los partidos políticos que se describen en un panfleto político, para interpretar las historietas o caricaturas que critican las políticas gubernamentales o para leer los informes que aparecen en los diarios, en los cuales se analizan los pro y los contras o las diferentes perspectivas de situaciones actuales. Estos análisis muestran si los estudiantes de un país son fuertes y los de otro país menos fuertes en la subescala de items que miden los diferentes tipos de destrezas.

Las historietas o caricaturas políticas aparecen en los diarios de los cuatro países. Sin embargo, el grado en que las historietas presentan material crí-

tico del gobierno en el poder puede variar según si la propiedad de los diarios está concentrada en un grupo con tendencias políticas particulares. El Cua-

dro 3.1 muestra los porcentajes de estudiantes que respondieron correctamente a los tres ítems relativos a las historietas.²

Cuadro 3.1: Porcentaje correcto por países para tres ítems que requerían la interpretación de historietas por parte de los jóvenes de 14 años

Categoría del ítem, #, y tema:	Chile	Colombia	Portugal	EE.UU.
<i>Historieta política que ilustra:</i>				
IIA 36 Borrado en libro de historia	49%	48%	49%	79%
IA 14 Diferencias de opinión/democracia	42	43	57	77
IB 33 Líder político envuelto en reformas problemáticas	65	54	64	87

Un examen de los patrones de respuesta por ítem muestra que los estudiantes estadounidenses fueron muy hábiles en responder los ítems sobre interpretación de historietas, mientras que la habilidad de los portugueses, los chilenos y los colombianos fue inferior.

Uno de los ítems sobre historietas ilustra tanto lo que estos ítems exigían como los patrones de desempeño. El ítem 36 (Casilla 3.1) se diseñó para medir un punto del marco de referencia del contenido que propugnó un número de países en la Fase 1. Los expertos en temas cívicos de muchos países dijeron que hay acontecimientos históricos de los cuales los países no se sienten orgullosos y que la gente joven debería conocer. La historieta muestra a una persona que borra palabras en un libro de historia y una bandera que hay junto al libro indica que quien lo borra lo hace en calidad de funcionario nacional. La variedad de respuestas correctas fue muy amplia (desde el 26% en Rumania, hasta el 79% en Estados Unidos, pasando por el 39% en Estonia). Del 48 al 49% de los estudiantes de Colombia, Chile y Portugal que respondieron correctamente encontró este ítem casi

tan difícil como lo encontraron los estudiantes de Bulgaria, Letonia, Lituania y la Federación Rusa. Todos estos son países cuyos pasados tienen acontecimientos problemáticos, cambios de regímenes y alteraciones muy recientes en sus sistemas de educación cívica. El plan de estudios puede no haber incorporado la forma de enseñar esos períodos problemáticos; de hecho, el análisis de Cox de los planes de estudio señala que este tema no se incluyó en el plan de estudios chileno vigente en 1999. Otra posibilidad es que no se acepte de forma mayoritaria que se enseñen a los estudiantes de 14 años los diversos tipos de medios de comunicación que existen. Este ítem también se incluyó en la prueba para la población de los estudiantes secundarios de grados superiores. Aproximadamente el 75% de estos estudiantes en Chile y Colombia respondieron correctamente a este ítem (una diferencia sustancial), lo que demuestra que las escuelas y la experiencia pueden transmitir esta clase de concientización.

Una segunda historieta (un ítem inédito, reservado por la AIE para pruebas futuras) mostraba una barca con el nombre de “democracia” llena de pasajeros,

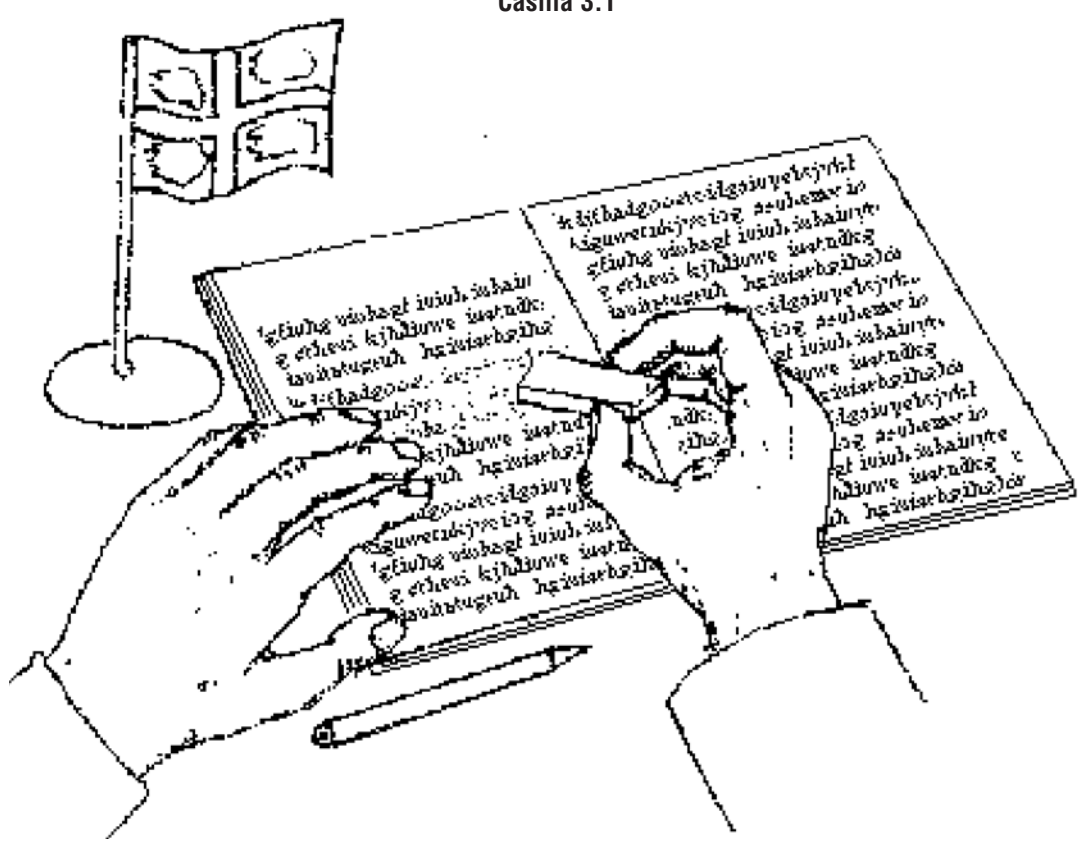
² La categorización del contenido de cada punto aparece con un número romano y una letra ver apéndice.

cada uno de los cuales apuntaba a un destino diferente. Este ítem destacaba parte de las pautas del contenido sobre la plétora de puntos de vista legítimos que puede haber en una democracia que funciona. Las diferencias de desempeño fueron casi tan grandes como las que hubo en la historieta anterior entre Estados Unidos y Chile o Colombia. El desempeño de los estudiantes de Portugal fue un

poco mejor aquí que en el ítem sobre el borrado en el libro de historia. Con la tercera historieta, sobre un funcionario político que se ve enganchado a un volante con el nombre de “reforma política”, se produjo un patrón similar de comportamiento.

Estos ítems requieren destrezas de interpretación de historieta como forma de comunicación política y,

Casilla 3.1



36. ¿Cuál es el mensaje o el punto principal de esta historieta? Los libros de texto de historia ...

- A. se cambian a veces para evitar mencionar acontecimientos problemáticos del pasado.
- B. para niños deben ser más cortos que los escritos para adultos.
- C. están llenos de información que no es interesante.
- D. deberían ser escritos con una computadora y no con un lápiz.

además, tratan sobre temas cuya enseñanza es más difícil que la de datos concretos sobre las estructuras gubernamentales. Los países que han experimentado recientemente cambios en el sistema político y reformas en la educación cívica quizás intenten consolidar primero una buena enseñanza de los temas básicos y dedicarse con posterioridad a considerar puntos más sutiles. El ambiente político que reina en el país –donde puede haber o puede no haber disposición para afrontar acontecimientos problemáticos del pasado o donde puede fomentarse o no fomentarse el pluralismo de opinión– envía un mensaje a la gente joven que puede contradecir aspectos del plan de estudio escolar. También parece que los sistemas educativos en las nuevas democracias que atraviesan períodos de transición intentan, en primer lugar, integrar la educación cívica en las estructuras académicas existentes. Quizás eso se deba a que prefieren no realizar los medios de comunicación política debido a que se los considera más apropiados para los adultos.

Da fuerza a esta interpretación el hecho de que Australia, Inglaterra, Finlandia, Suecia y Estados Unidos fueron países con puntuaciones relativamente altas en lo relativo a las destrezas. Estos países, todos democracias de larga data, parecen enfatizar la interpretación de formas comunes de comunicación y de destrezas políticas en sus clases. La educación sobre medios de comunicación, una serie de técnicas con las que se intenta ayudar a los estudiantes a descifrar y a analizar críticamente las historietas y las comunicaciones persuasivas que emiten la televisión y la prensa, tienen una historia relativamente larga en los países de habla inglesa y en los nórdicos (Masterman, 1993). En un patrón contrastante, hay evidencias de que la educación cívica se ha incorporado a fuertes tradiciones académicas y disciplinarias en campos tales como la historia en muchos de los países que han experimentado recientemente transiciones políticas. Por

ejemplo, en la República Checa, Hungría y la Federación Rusa, los estudiantes tuvieron puntuaciones más altas en los ítems de contenido cívico que en los de destrezas cívicas (Torney-Purta et al., 2001). La interpretación de material de medios de comunicación no es un tema en el que se haga hincapié en estos países.

Se puede argumentar que un joven llegue a ser un ciudadano adulto competente en muchas tareas cognitivas requeridas para entender cuestiones políticas sin haber aprendido a interpretar historietas políticas. No obstante, el pleno ejercicio de la ciudadanía en la democracia se reafirma mediante la familiarización con esos modos de expresar las opiniones políticas. También puede ocurrir que en algunos países en transición de una dictadura a una democracia haya una historia de supresión de los medios de comunicación que haya dificultado más la incorporación de historietas y otras formas de comunicación en la educación. La educación relativa a los medios de comunicación política es un tema que se explora más en algunos de los capítulos siguientes.

Similares patrones de desempeño por países se encontraron en ítems en los que los estudiantes debían analizar un texto para distinguir entre declaraciones de hechos y declaraciones de opinión o juicios de valor (véase el Cuadro A3.1 al final del capítulo).

Las diferencias entre los países fueron algo menos sorprendentes en los otros cinco ítems de destrezas. Una serie requería que se extrajera información de un panfleto del tipo que podría distribuir un partido político y se interpretaran las posturas partidarias contenidas en él (Casilla 3.2). Otra serie de ítems de destrezas exigía comprender el artículo de un diario ficticio sobre el cierre de una fábrica por razones de contaminación ambiental.

Cuadro 3.2: Porcentaje correcto por países en cinco items que exigían destrezas de comprensión e inferencia de los jóvenes de 14 años				
Categoría del ítem, #, y tema:	Chile	Colombia	Portugal	EE.UU.
<i>Panfleto político:</i>				
IB 23 Qué partido emitió el panfleto	54%	40%	55%	83%
IB 24 Opinión del partido sobre la política establecida	51	39	77	83
IB 25 Política implícita	58	63	51	72
<i>Artículo sobre medio ambiente/economía:</i>				
IC 34 Punto principal del artículo	23	20	34	47
IC 35 Ventajas y desventajas económicas implícitas	52	41	70	67

Los dos primeros ítems sobre el panfleto del partido exigían que se comprendiera el texto, mientras que el tercero requería que se hicieran deducciones de ese texto sintetizado con datos de contenido que no figuraban allí (Cuadro 3.2). Los estudiantes estadounidenses pudieron comprender qué partido había emitido el panfleto de elecciones y deducir algo acerca de la política que se declaraba en el texto a fin de responder correctamente los primeros ítems. En el tercer ítem relativo al panfleto, fue necesario hacer deducciones sobre las posturas no declaradas de forma explícita en el ítem. En ese ítem, los estudiantes de Estados Unidos respondieron con un poco menos de acierto, mientras que los de Colombia se comportaron un poco mejor que en el ítem anterior.

Dos ítems sobre un artículo de diario ficticio se diseñaron para presentar el asunto de la contaminación ambiental (que interesa a muchos estudiantes) y después para plantear una compensación entre la resolución de ese problema y la pérdida de puestos de trabajo cuando se cierra una fábrica que contamina. Tanto la economía como el medio ambiente fueron aspectos importantes del marco de referencia del contenido elaborado para los países

participantes durante la Fase 1. Cuando hay cuestiones económicas de por medio, como la posible compensación entre el medio ambiente y los puestos de trabajo, los estudiantes estadounidenses tuvieron más dificultades para responder correctamente que en el caso de los ítems de destrezas antes descrito. Los estudiantes colombianos y chilenos tuvieron un desempeño pobre en cuatro de los cinco ítems de destrezas que constan en el Cuadro 3.2. El análisis chileno sugiere que estos temas o destrezas no estaban cubiertos en el plan de estudios revisado en 1999 (Cox, 2003). También puede haber influido la falta de acceso a periódicos.

Diferencias por países en el desempeño sobre ítems individuales con contenido político

El desempeño de los estudiantes de estos cuatro países relativo a los ítems de la Subescala de Contenido Cívico figura en los Cuadros numerados del 3.3 al 3.7. Los que constan en el Cuadro 3.3 tratan de la capacidad para comprender las características que definen a la democracia. Las dos primeras son de orden más general, mientras que las tres últimas suponen situaciones que pueden constituir una amenaza para la democracia.

Casilla 3.2

¡Nosotros, los ciudadanos, estamos hartos!

El voto al Partido Plateado es un voto para aumentar los impuestos. Significa el fin del crecimiento económico y el despilfarro de los recursos de nuestro país. Vote entonces por el crecimiento económico y por la libre empresa. ¡Para que haya más dinero en el bolsillo de todos!
¡No perdamos otros 4 años! VOTE POR EL PARTIDO DORADO

23. Este es un folleto de propaganda electoral que probablemente fue publicado por ...

- A. el Partido Plateado.
- B. un partido o un grupo que se opone [que es contrario] al Partido Plateado.
- C. un grupo que trata de asegurar que las elecciones sean justas. [*fue la respuesta incorrecta escogida con más frecuencia*]
- D. el Partido Plateado y el Partido Dorado.

24. Los autores del panfleto creen que los impuestos altos son ...

- A. A. o buenos.
- B. necesarios en una economía de mercado [libre].
- C. necesarios para el crecimiento económico. [*fue la respuesta incorrecta escogida con más frecuencia*]
- D. malos.

25. Es probable que el partido o grupo que publicó este panfleto también esté a favor de ...

- A. reducir el control que el Estado [gobierno] ejerce sobre la economía.
- B. reducir la edad de votar.
- C. aplicar la pena capital.
- D. que haya elecciones con más frecuencia. [*fue la respuesta incorrecta escogida con más frecuencia*]

Cuadro 3.3: Porcentajes correctos por países en cinco ítems sobre definiciones y características de la democracia para jóvenes de 14 años

Categoría del ítem, #, y tema:	Chile	Colombia	Portugal	EE.UU.
IA 12 Quién debería gobernar en democracia	53%	77%	69%	69%
IA 19 Partes necesarias de la democracia	61	67	58	65
IA 9 Sería amenaza a la democracia	57	74	73	75
IA 17 Un gobierno no democrático	45	38	55	53
IA 29 Acción democrática después de una dictadura	37	37	46	47

Casilla 3.3**12. En un sistema político democrático, ¿cuál de los siguientes debería gobernar el país?**

- A. Líderes morales o religiosos.
- B. Un grupo pequeño de gente bien educada.
- C. Representantes elegidos por el pueblo.
- D. Expertos en asuntos gubernamentales y políticos. [*fue la respuesta incorrecta escogida con más frecuencia*]

Los estudiantes de Colombia mostraron una considerable comprensión al responder los dos primeros ítems generales sobre las características positivas de la democracia. Cerca del 60% de los estudiantes de los cuatro países respondió correctamente a los ítems 12 y 19 y, en estos dos, Colombia registró porcentajes relativamente altos de estudiantes que respondieron correctamente. Esto es consistente con la interpretación (discutida antes) de que, en Colombia, la presentación de los ideales democráticos ha sido una característica positiva del plan de estudios. Chile, por el contrario, registró el porcentaje de respuestas correctas más bajo en el ítem relativo a quién debería gobernar en una democracia (escogiendo la respuesta incorrecta de que deberían

hacerlo los expertos). Esto guarda consistencia con las sugerencias anteriores de que estos temas no estaban en el plan de estudios vigente en Chile en 1999.

Respecto del ítem 19, donde se pregunta acerca de la libertad de los ciudadanos para influenciar el debate público como una característica necesaria de la democracia, los estudiantes de los cuatro países se desempeñaron de forma esencialmente similar. En este ítem, los porcentajes correctos para los estudiantes de los grados superiores de secundaria superaron el 90%, lo que sugiere que la definición positiva de los atributos de la democracia había sido exitosamente transmitida a muchos estudiantes a los 14 años y a casi todos los estudiantes hacia los 17 años.

Casilla 3.4

17. ¿Cuál de los siguientes elementos es el que con mayor probabilidad puede ser causa de que a un gobierno se lo tilde de antidemocrático?

- A. Que no se permita que la gente critique al gobierno.
- B. Que los partidos políticos se critiquen entre sí a menudo.
- C. Que la gente tiene que pagar impuestos muy altos. [*fue la respuesta incorrecta escogida con más frecuencia*]
- D. Que todo ciudadano tiene derecho a un trabajo.

Los estudiantes colombianos estuvieron a la misma altura que los de Portugal y Estados Unidos al identificar a los “líderes nacionales que hacen caso omiso de los derechos humanos” como una seria amenaza a la democracia (Cuadro 3.3, ítem 9), mientras que los estudiantes chilenos tuvieron un desempeño relativamente pobre en este ítem. El tema de este ítem es, nuevamente, uno que cubre el plan de estudios colombiano (como parte de la estructura ideal de la democracia) mientras que el plan de estudio chileno no lo cubría. En los dos últimos ítems del Cuadro 3.3, un ítem sobre los problemas que conducen a que a un gobierno se lo tilde de antidemocrático (punto 17 y Casilla 3.4) y un ítem sobre el valor de las elecciones libres en la reinstauración de una democracia después de una dictadura (ítem 29), tanto Chile como Colombia tuvieron un desempeño relativamente pobre comparado con el de Portugal y Estados Unidos. En los cuatro países, los jóvenes consideraron que los impuestos altos eran antidemocráticos, y también se dio igual consideración en Chile a las críticas por parte de los partidos políticos. Los resultados del grupo de grados superiores de secundaria indicaron un aumento sustancial en la comprensión

de los actos del gobierno que son antidemocráticos y de las transiciones hacia la democracia. No obstante, en ninguno de los países dio evidencias de haber comprendido estos puntos más del 90% de los estudiantes (a diferencia de la comprensión que demostraron en cuanto a las definiciones positivas de la democracia que se comentó antes).

En resumen, los colombianos parecen estar educando adecuadamente a sus estudiantes de 14 años en cuanto se refiere a las características ideales de una democracia que funcione y la importancia de que los líderes nacionales respeten los derechos humanos para preservar la democracia. Al parecer, los chilenos han tenido menos éxito al tratar de transmitir estas ideas. El cuadro es menos positivo en ambos países cuando el ítem de la prueba exige que se comprendan otras amenazas a la democracia.

La sección siguiente trata de ítems sobre contenidos cívicos relativos a la función de varios aspectos de las estructuras y organizaciones políticas y cívicas en una democracia (Cuadro 3.4 y Casilla 3.5).

Cuadro 3.4: Porcentaje correcto por países, entre los estudiantes de 14 años, para ocho items sobre estructuras políticas y cívicas en las democracias

Categoría del ítem, #, y tema:	Chile	Colombia	Portugal	EE.UU.
IB 28 Lo que contienen las constituciones	50%	66%	60%	69%
IC 7 Función de las organizaciones cívicas	69	60	59	78
IB 2 Función de las leyes	68	57	72	81
IB 30 Ejemplos de corrupción	49	64	65	65
IB 22 Función de las elecciones periódicas	16	27	50	37
IB 11 Función de los partidos políticos	60	54	84	72
IB 13 Función de la legislatura nacional	32	25	60	72
IC 18 Función de la diversidad de prensa	40	49	34	59

Casilla 3.5**2. ¿Cuál de las siguientes es una declaración precisa acerca de las leyes?**

- A. Las leyes prohíben o exigen ciertas acciones. [conductas]
- B. Las leyes están hechas por la policía.
- C. Las leyes son válidas sólo si todos los ciudadanos han votado para aceptarlas.
[fue la respuesta incorrecta escogida con más frecuencia]
- D. Las leyes impiden que se critique al gobierno.

11. En países democráticos, ¿cuál es la función de tener más de un partido político?

- A. Representar diferentes opiniones [intereses] en la legislatura nacional.
[por ejemplo, el Parlamento, el Congreso]
- B. Limitar la corrupción política. [fue la respuesta incorrecta escogida con más frecuencia]
- C. Evitar las manifestaciones políticas.
- D. Fomentar la competencia económica.

Las tres primeras líneas del Cuadro 3.4 (ítems 28, 7 y 2) muestran que hay una cantidad relativamente grande de estudiantes en los cuatro países que respondieron correctamente preguntas básicas sobre instituciones políticas. Esto es similar al patrón de respuesta identificado para las definiciones de democracia en la sección anterior. Comprender que las constituciones establecen el marco general para el gobierno, el papel que se pretende que cumplan las organizaciones cívicas y la función que desempeñan las leyes configura una información que todos los países parecen haber transmitido con éxito a la mayoría de sus estudiantes de 14 años. Los temas cubiertos por estos ítems sí figuraban en el plan de estudios vigente en Chile en 1999 y también es probable que se enseñaran en las escuelas colombianas.

Cuando se observan los datos de los grados superiores de secundaria se descubre que la mayoría de los estudiantes de 17 años (más del 80%) respondió correctamente en estos ítems. Esto es lo que podríamos llamar la esencia indiscutida de la comprensión cívica, y los cuatro países parecen transmitir estos conocimientos a la mayoría de sus estudiantes.

Sin embargo, también hubo diferencias entre los países (Cuadro 3.4). La corrupción se entendió menos

en Chile que en los otros tres países. En cuanto se refiere a la función de las elecciones periódicas, de los partidos políticos y de la legislatura nacional, los estudiantes chilenos y colombianos la entendieron menos que los de Portugal y Estados Unidos. En Colombia, eso quizás se deba a que, a pesar de que el papel formal de las elecciones en una democracia está incluido en el plan de estudios, lo que sucede a diario es que los candidatos son objeto de amenazas de muerte y que es probable que, debido a la influencia de la guerrilla o de los grupos paramilitares, se margine el poder de los funcionarios locales electos.

Las consecuencias negativas de que un editor sea dueño de todos los periódicos no fue bien comprendida por los estudiantes de 14 años de Portugal (Cuadro 3.4), pero la gran mayoría de los estudiantes de los grados superiores de secundaria sí entendió la cuestión.

Parece haber una comprensión básica entre los estudiantes de Chile, Portugal y Estados Unidos de otra indiscutida idea medular: el derecho de los ciudadanos a votar (Cuadro 3.5, ítem 3). En Chile, la respuesta incorrecta más popular fue el derecho a tener un trabajo, un derecho económico. En otros países, los que no respondieron correctamente tendieron a escoger la A, el derecho a saber de política. Entre los estudiantes de 17 años, más del 80% de

Cuadro 3.5: Porcentaje correcto por países para los estudiantes de 14 años en cinco ítems sobre ciudadanía y derechos

Categoría del ítem, #, y tema:	Chile	Colombia	Portugal	EE.UU.
IC 3 Derechos políticos de los ciudadanos	56%	67%	64%	75%
IC 4 Derechos de los periodistas	61	68	78	80
IC 1 Derecho del ciudadano a votar a los representantes	47	36	63	76
IC 15 Violación de las libertades civiles	34	32	51	55
IC 10 Límites para las acciones violentas	41	24	63	70

Casilla 3.6

3. ¿Cuál de los siguientes es un derecho político? El derecho ...

- A. de los estudiantes a aprender política en la escuela. [*distractor popular*]
- B. de los ciudadanos a votar y a presentarse [ser candidato] a una elección.
- C. de los adultos a tener un trabajo. [*distractor popular*]
- D. de los políticos a tener un salario.

los estudiantes de todos los países respondieron este ítem correctamente. Hay datos corroborantes provenientes de otras secciones del instrumento que se tratan con más detalle en páginas próximas de este capítulo. Por ejemplo, todos estos países endosaron ampliamente el ítem que indica que las elecciones libres son “buenas para la democracia”.

En el ítem 1 (Cuadro 3.5), hay una idea, un poco más sutil, de que el ciudadano tiene derecho a votar a sus representantes, quienes a su vez votan las leyes. El que haya habido un porcentaje más bajo de estudiantes que contestaron este ítem correctamente se debe a que los estudiantes de Chile y Colombia creían que los ciudadanos votan de forma directa ciertos asuntos, como el presupuesto nacional. La idea de la democracia directa atrae a los jóvenes, y entienden menos la noción de una cadena de representación. En el ítem 2, ya tratado, los estudiantes se sintieron atraídos por la respuesta incorrecta que decía que los ciudadanos votaban las leyes directamente. Quizás eso se deba a que, en algunos países, el esfuerzo por promover la sociedad civil sin tratar simultáneamente las instituciones políticas dé por resultado el que los estudiantes centren su atención en la democracia directa más que en la representativa.

La libertad de prensa, en cuanto se refiere al derecho de los periodistas de obtener información sin temor a las represalias, fue entendida mejor por los estudiantes de 14 años de Portugal y Estados Unidos que por los de Chile o Colombia (Cuadro 3.5, ítem 4). También otros ítems de la encuesta mostraron diferentes patrones de respuestas en países con diferentes experiencias históricas en el control de las noticias y de los periodistas.

Uno de los ítems más difíciles del instrumento exigía que los estudiantes distinguieran la gravedad de diversas amenazas a las libertades civiles. La respuesta correcta era la interrupción de una reunión privada en la que se criticaba a los líderes del gobierno como una amenaza seria a las libertades civiles (Cuadro 3.5, ítem 15). Los estudiantes de Estados Unidos y Portugal tuvieron una actuación mejor en este ítem que los de Chile y Colombia, pero incluso en los países con mejores resultados, sólo apenas más de la mitad de los estudiantes respondieron correctamente. Este ítem también fue relativamente difícil para los estudiantes de 17 años. Al parecer, los estudiantes tuvieron bastante dificultad para distinguir sutilmente entre unos derechos y otros, especialmente en la identificación de los derechos a la libre expresión que son vitales para la democracia.

Cuadro 3.6: Porcentaje correcto por países para los estudiantes de 14 años en tres ítems sobre las Naciones Unidas				
Categoría del ítem, #, y tema:	Chile	Colombia	Portugal	EE.UU.
IIB 16 Objetivo de las Naciones Unidas	74%	68%	88%	80%
IC 6 Declaración Universal/Derechos Humanos	62	69	73	79
IC 20 Convención/Derechos del Niño	88	77	91	78

Cuadro 3.7: Porcentaje correcto por países para los estudiantes de 14 años en tres ítems sobre economía				
Categoría del ítem, #, y tema:	Chile	Colombia	Portugal	EE.UU.
IC 8 Objetivo de los sindicatos	62%	67%	75%	60%
IB 27 Elementos esenciales de la economía de mercado	47	20	46	46
IIB 21 Propiedad de las compañías multinacionales	48	41	45	50

En cuanto al ítem en el que se preguntaba acerca de la violencia como medio de protesta política para una organización ciudadana, una proporción relativamente baja de estudiantes colombianos contestó correctamente (Cuadro 3.5, ítem 10). Esto puede ser un reflejo de la caótica situación política actual, en la que los límites trazados para la acción legítima de las organizaciones políticas parecen haber perdido nitidez, o de la paradoja ya mencionada en que el plan de estudio de la escuela identifica una serie de normas políticas ideales que son contradichas por la realidad de la vida cívica y política.

Diferencias por Países sobre Ítems de Contenido Internacional para los Estudiantes de 14 años

Estos ítems de contenido internacional tendieron a ser más fáciles que el ítem promedio de la prueba (cuadro 3.6). En los dos primeros ítems, Colombia y Chile tuvieron una actuación menos buena que los demás países. En respuesta al ítem 20, los estudiantes de Estados Unidos y Colombia parecieron no tener mucho conocimiento del contenido de la

Convención sobre los Derechos del Niño, de Naciones Unidas, mientras que los de Chile y Portugal, donde el tema es parte del plan de estudios, tuvieron una buena actuación. La información acerca del interés en temas de actualidad y de las prácticas de enseñanza sugiere que es más probable que los educadores cívicos en Estados Unidos pongan más énfasis en las cuestiones nacionales que en las internacionales.

Diferencias por países en el desempeño sobre temas económicos para los estudiantes de 14 años

Sólo unos pocos ítems con un contenido económico explícito se incluyeron en el instrumento para los estudiantes de 14 años, en gran parte debido a que los investigadores nacionales creyeron que eran demasiado difíciles para ese grupo de edad. Para los estudiantes de los grados superiores de secundaria se incluyeron más ítems con un contenido económico explícito (Capítulo 4).

Una cantidad de los ítems tratados en anteriores categorías de contenido tienen un contenido económico implícito (generalmente una respuesta incorrecta), y a menudo los estudiantes tuvieron dificultad para elegir la respuesta correcta en estos ítems. Los tres ítems con un contenido económico explícito, incluidos en el Cuadro 3.7, también indican que esta área resulta relativamente difícil. Las repuestas al primer ítem del cuadro sugieren que los jóvenes que viven en países donde los sindicatos son una fuerza política reconocida tenían más conciencia del objetivo de esas organizaciones en lo que hace a las condiciones salariales y de empleo. No obstante, los estudiantes de 17 años de estos países tuvieron un porcentaje de cifras correctas de 80% o más.

En el ítem que pedía a los estudiantes que reconocieran una definición de la economía de mercado como la competencia entre empresas, el porcentaje de respuestas correctas fue similar en Chile, Portugal y Estados Unidos, (aunque menos de la mitad de los estudiantes respondieron correctamente). Los estudiantes de Colombia tuvieron un pobre desempeño en este ítem, ya que escogieron la alternativa de que una economía de mercado es garantía de riqueza para todos. También en otros países fue ésta una popular respuesta incorrecta.

El tercer ítem del Cuadro 3.7 con un contenido económico específico preguntaba quién es propietario de las compañías multinacionales. Cincuenta por ciento o menos de los estudiantes de los cuatro países respondieron correctamente, ya que identificaron la propiedad concentrada en los países desarrollados, en este sentido los porcentajes fueron similares en todos los países. La respuesta incorrecta escogida con más frecuencia fue la de que una organización internacional era la propietaria de estas compañías.

Comparados con otros temas cubiertos en este instrumento, los ítems con un contenido económico

fueron difíciles para los estudiantes de 14 años. En el capítulo que sigue se trata la escala de los grados secundarios superiores que concentró los temas económicos y la nueva escala IRT formulada para los de 14 años que utiliza ítems con contenido económico tanto explícito como implícito.

Ítems del instrumento sobre discriminación

El marco de referencia del contenido incluía un Ámbito III sobre cohesión social y diversidad. Se hicieron varios intentos de escribir ítems para la prueba con respuestas correctas e incorrectas en relación con este ámbito. La tarea resultó difícil, especialmente porque los tipos de grupos que son objeto de discriminación no son los mismos en todos los países, pero se incluyeron ítems que tratan sobre la discriminación de género en el empleo (véase el Cuadro 3.2 al final del capítulo para consultar los resultados por país).

Conclusiones sobre el análisis de los ítems individuales de la prueba

Hay algunos ítems sobre conocimientos que hacen referencia a la esencia indiscutida de conocimientos sobre democracia y estructuras cívicas que comprenden la mayoría de los estudiantes de los cuatro países y la gran mayoría de los de 17 años. Los temas de estos ítems incluyen definiciones generales sobre la democracia, las constituciones, las leyes, el papel de las organizaciones cívicas y el derecho de los ciudadanos a votar.

Los estudiantes aprenden lo que se les enseña explícitamente de una manera que les resulta significativa para su nivel de comprensión. A menudo se pierden en cuestiones sutiles, por ejemplo, confunden la democracia directa con la representativa. Encuentran difícil la distinción entre el valor de actividades específicas para promover la democra-

cia o la amenaza que implican las acciones relativas a los derechos de los ciudadanos. Es irrealista suponer que por estudiar un tema relativamente abstracto, como la historia de la evolución de los derechos o las formas importantes en que las organizaciones cívicas han contribuido a lo largo de la historia del país, la gente joven saque conclusiones generales sobre otros temas, como las limitaciones legítimas sobre los derechos o las situaciones en las que se justifican actos como la protesta.

Al parecer, las cuestiones económicas son problemáticas para los estudiantes. Esto queda claro tanto en los ítems de este instrumento que tratan explícitamente cuestiones económicas, como en otros ítems en los que era necesaria la comprensión de cuestiones económicas para escoger la respuesta correcta (por ejemplo, en el ítem que exigía una comprensión de la compensación que puede haber entre la pureza ambiental y las pérdidas de empleos con el cierre de una fábrica que contamina).

En la sección siguiente se tratan los hallazgos dentro de cada país, en particular las correlaciones o los predictores de conocimiento.

Los predictores de las puntuaciones totales de conocimiento cívico para los estudiantes de 14 años y los de los grados superiores de secundaria en los países

Correlaciones de conocimientos cívicos para los estudiantes de 14 años

Aunque la información sobre las diferencias entre los países es útil para quienes formulan planes de educación cívica, también es valioso conocer los factores individuales de los estudiantes y del

ambiente escolar que se asocian con un desempeño de alto nivel en un país dado. El Cuadro 3.8 presenta modelos de regresión que muestran los factores que predicen un alto conocimiento cívico para los estudiantes de 14 años. Las variables que figuran en la Casilla 3.7 se escogieron para ser examinadas en estos análisis, con base en investigaciones previas y también en el deseo de identificar aspectos escolares susceptibles de ser modificados por acciones de política o por recomendaciones relativas a las prácticas educativas.

Tal como sucede en casi todas las áreas con base académica, los predictores más poderosos de conocimiento cívico fueron los recursos educativos en el hogar y los años esperados de estudio. Estos factores se encuentran entre los aspectos menos sensibles a la influencia de la escuela o al cambio de política. En el lado positivo para la educación, también contribuyen significativamente al conocimiento una cultura escolar que valora el aporte de los estudiantes (en Chile, Colombia y Portugal), una atmósfera en la clase que valora la discusión entre los estudiantes y los ayuda a aprender a respetar los puntos de vista de los demás (en Chile, Portugal y Estados Unidos), y la lectura de diarios por parte de los estudiantes (en Chile y Estados Unidos). A los 14 años no parece añadir mucho valor la experiencia en el consejo de estudiantes y en el diario escolar, y el hincapié explícito en las cuestiones electorales tuvo, en Chile, una influencia negativa muy pequeña sobre los conocimientos generales de cuestiones cívicas, y en los demás países, ninguna. Cabe recordar que los consejos estudiantiles o los diarios escolares no son una característica regular en algunos países entre los estudiantes de 14 años, sino que comienzan a serlo con estudiantes de edades mayores.

Casilla 3.7 Variables incluidas en los modelos

- El género con las puntuaciones más altas asignadas a las mujeres.
- Los recursos educativos en el hogar medidos por la información aportada por estudiantes acerca de cuántos libros pueden encontrarse en sus casas. Se consideraron otras formas de observar la calidad de la preparación del hogar para la educación, pero fueron rechazadas. Por ejemplo, muchos estudiantes de 14 años dejaron sin responder las preguntas sobre el nivel educativo de los padres.
- Años esperados de educación futura medida por las estimaciones de los estudiantes de las expectativas de educación vocacional y/o superior. Las respuestas de los estudiantes pueden reflejar las aspiraciones individuales, la orientación escolar en la que están matriculados, las presiones de los padres o las influencias de los pares.
- Ambiente abierto a la discusión en el salón de clase medido por una escala que evalúa las percepciones de los estudiantes respecto de si la atmósfera que reina en sus clases propicia (o desalienta) la expresión de opiniones y la discusión de temas sobre los cuales pueda haber desacuerdo.
- La participación en el consejo de estudiantes o en el diario escolar medida por la información de los estudiantes respecto de estas actividades.
- La lectura de noticias en los diarios medida por la información de los estudiantes sobre la frecuencia de esta actividad.
- La confianza en la participación escolar medida por una escala que evalúa las percepciones de los estudiantes respecto del carácter de la cultura escolar y las oportunidades para que los estudiantes puedan participar de manera efectiva.
- La confianza en las instituciones asociadas con el gobierno medida por una escala que evalúa el grado de confianza en las instituciones legislativas y judiciales nacionales y en las instituciones locales.
- El aprendizaje sobre el proceso electoral medido por la información aportada por los estudiantes sobre el grado de énfasis que se da en sus escuelas a la importancia de votar y participar en las elecciones.

Colombia es el país donde la predicción tuvo menos éxito (la R al cuadrado más baja) y, en consecuencia, donde la orientación para la práctica y la política es menos certera. La mayoría de las variables relacionadas con la escuela (con la excepción de la cultura escolar general) no contribuyeron de forma significativa al logro de conocimientos cívicos. En el informe general se encontraron resultados similares, con una serie de predictores ligeramente diferentes (Torney-Purta et al., 2001). El nivel de confianza en el gobierno (o su ausencia) parece desempeñar en

este país un papel más importante que en los demás. Puede ser que la situación caótica de Colombia esté reduciendo la efectividad de los programas educativos en general. Otra explicación consiste en que muchos estudiantes proceden de hogares que carecen de apoyos para la educación, lo que resiente en gran medida la efectividad de la escuela. El 29% de los colombianos de 14 años procede de hogares donde hay menos de 10 libros. Las cifras correspondientes son 14% para Chile, 22% para Portugal y 9% para Estados Unidos.

Cuadro 3.8: Modelos de regresión para conocimiento cívico de estudiantes de 14 años por país				
Predictores	Chile	Colombia	Portugal	EE.UU.
Género (femenino)	-0,07		-0,09	
Recursos educativos en el hogar	0,21	0,17	0,19	0,26
Años esperados de educación	0,26	0,20	0,27	0,27
Ambiente abierto en la clase	0,08		0,10	0,11
Consejo estudiantil/Diario escolar	0,10			
Lectura de noticias en diarios	0,12			0,06
Confianza en participación en la escuela		0,07	0,18	
Confianza en las Instituciones relacionadas con el Gobierno	-0,04	-0,14		
Aprendizaje sobre elecciones	-0,04			
R ²	0,21	0,12	0,22	0,22
N ponderado	4.860	4.373	2.765	2.258

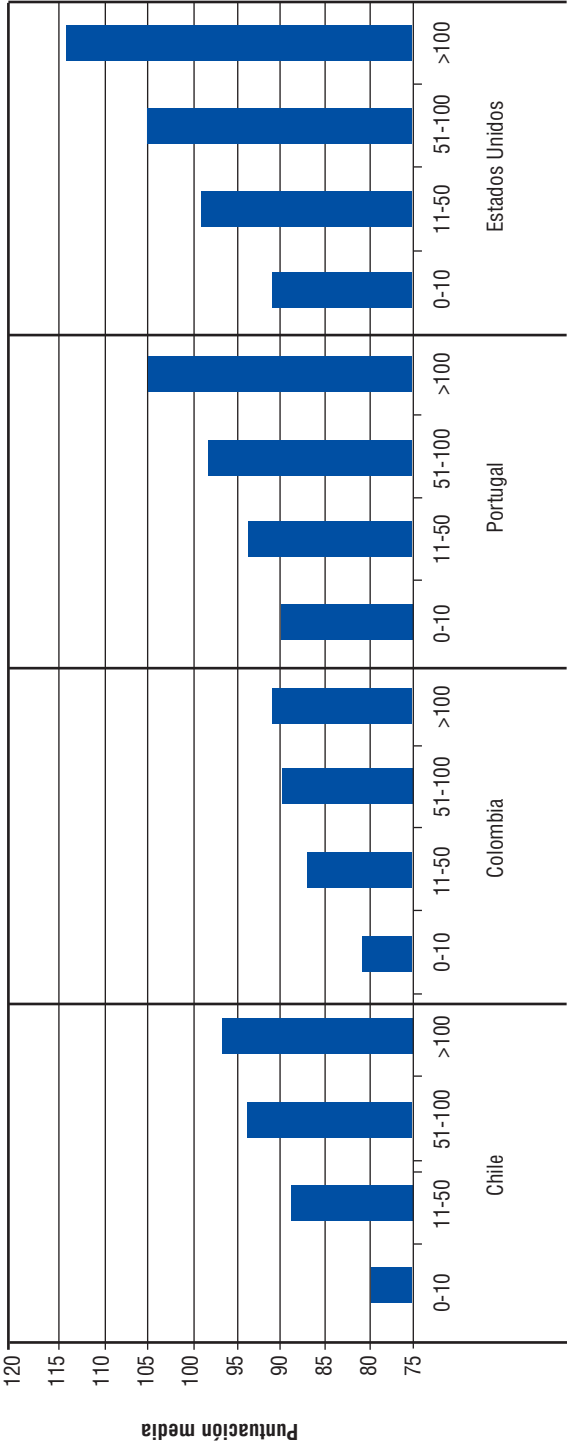
Nota. Se reportaron coeficientes beta estandarizados. Los coeficientes no significativos fueron omitidos.

Para hacer más concreta la magnitud de las diferencias en el desempeño de la educación cívica asociado con los antecedentes del hogar, el Cuadro 3.9 y la Figura 3.5 presentan las medias de las puntuaciones sobre conocimiento cívico por separado para cada categoría de recursos educativos en el hogar. Con cada aumento en los recursos educativos en el hogar se produjo un aumento en la media

de conocimiento cívico. Las diferencias por países entre los estudiantes más aventajados y los menos aventajados fueron mayores en Estados Unidos (23 puntos de separación) y menores en Colombia (10 puntos de separación). También se da el caso de que en Colombia fueron muchos más los estudiantes se ubicaron en esta categoría inferior (como se señaló antes).

Cuadro 3.9: Puntuaciones medias de conocimiento cívico por recursos educativos en el hogar y por países para estudiantes de 14 años				
País:	0-10 libros	11-50 libros	51-100 libros	>100 libros
Chile	80	89	94	97
Colombia	81	87	90	91
Portugal	90	94	98	105
Estados Unidos	91	99	105	114

Figura 3.5 Puntuación media de conocimiento cívico para diferentes niveles educativos en el hogar



Analizando esta información de otra manera, los estudiantes que proceden de hogares con escasos recursos educativos en Chile y Colombia tuvieron casi las mismas puntuaciones de conocimientos cívicos. Por el contrario, si se considera el nivel más alto de recursos educativos, los estudiantes de Chile tuvieron una puntuación de seis puntos por encima de los colombianos. Con el fin de ilustrar un patrón similar a un nivel diferente de desempeño, los estudiantes con menores recursos educativos en el hogar de Portugal y Estados Unidos tuvieron casi la misma puntuación. Por el contrario, si se observa el nivel más alto de recursos educativos en el hogar, las puntuaciones de los estudiantes estadounidenses fueron casi 10 puntos más altas, en promedio, que las comparables de los estudiantes portugueses.

Para resumir, muchos estudiantes colombianos proceden de hogares con escasos recursos educativos. Los estudiantes chilenos de escasos recursos tienen prácticamente el mismo conocimiento cívico que los estudiantes colombianos de escasos recursos, pero los estudiantes chilenos con mejor respaldo educativo en el hogar tienen un desempeño bastante mejor. Los estudiantes de escasos recursos de los Estados Unidos también tienen aproximadamente el mismo conocimiento que los estudiantes portugueses de la misma extracción, pero el desempeño de los estudiantes con mejores recursos de Estados Unidos es mucho mejor que el de los estudiantes portugueses comparables.

Estos hallazgos ponen de manifiesto dos características. En primer lugar, especialmente en Colombia, hay un grupo de tamaño sustancial con un rendimiento bajo a la edad de 14 años. En segundo lugar,

en Estados Unidos hay un grupo que a los 14 años tiene un rendimiento bajo, pero también hay un grupo que ya está teniendo un desempeño muy bueno (en su mayoría, estudiantes que tienen fuerte respaldo en sus hogares).

Correlaciones de conocimientos cívicos para las estudiantes de 17 años

Patrones de correlación similares se observan para los estudiantes de más edad (Cuadro 3.10). (Nótese que los datos de Colombia no se ponderaron porque faltaba documentación.) Las diferencias de género que favorecen a los hombres fueron más sustanciales en este grupo de edad que en el de 14 años. Los recursos educativos en el hogar y la educación esperada fueron nuevamente los predictores más fuertes de conocimiento cívico. El ambiente de apertura en la clase fue importante en los tres países. La confianza en la apertura de la cultura escolar hacia la acción estudiantil fue un predictor en Chile y Colombia, y la participación en el consejo estudiantil o en el diario escolar fue importante en Colombia. En este nivel, las predicciones fueron más amplias en Chile, y los factores escolares tales como la lectura de diarios fueron allí de particular valor. Como fue el caso para los estudiantes de 14 años, hubo en Colombia una relación negativa entre la confianza y el conocimiento.

El análisis presentado hasta el momento ha versado sobre items que podían puntuarse como correctos o incorrectos. El resto del capítulo trata de los conceptos y las creencias respecto de la democracia cuyas respuestas, en lugar de puntuarse, se clasificaron. Estos items elaboran o concretan algunos de los análisis presentados antes.

Cuadro 3.10: Modelos de regresión para conocimiento cívico de estudiantes de 17 años por país			
Predictores	Chile	Colombia	Portugal
Género (femenino)	-0,10	-0,13	-0,17
Recursos educativos en el hogar	0,20	0,17	0,14
Años esperados de educación	0,33	0,17	0,27
Ambiente abierto en la clase	0,04	0,12	0,08
Consejo estudiantil/Diario escolar		0,05	
Lectura de noticias en diarios	0,11		
Confianza en participación en la escuela	0,04	0,07	
Confianza en las Instituciones relacionadas con el Gobierno		-0,14	
Aprendizaje sobre elecciones	-0,06		
R ²	0,16	0,14	0,16
N ponderado	5.371	4.719*	2.596

Nota. Se reportaron coeficientes beta estandarizados. Los coeficientes no significativos fueron omitidos. Los datos para Colombia no se ponderaron

Clasificaciones de lo que es bueno (y malo) para la democracia: Derechos básicos, participación, disentimiento y amenazas para la democracia

Muchos investigadores nacionales argumentaron durante la Fase 1 que los libros de texto y el plan de estudios oficial realzaban la visión positiva de las instituciones y los procesos democráticos, y se preguntaron si los estudiantes estarían adquiriendo suficiente conciencia de las amenazas potenciales para la democracia, así como de sus fortalezas. En consecuencia, además de los items de la prueba que podían puntuarse para respuestas correctas e incorrectas (items de Tipo 1 y 2), también hubo items de Tipo 3 sobre la democracia y la ciudadanía que no tenían respuestas correctas e incorrectas, sino que se respondían según una escala de clasificación.

En lo que queda de este capítulo se presentan los resultados de algunos de estos items que aportan evidencia que corrobora los resultados de los items individuales de las pruebas antes mencionadas.

A fin de evaluar la comprensión de los estudiantes de los procesos de una democracia en funcionamiento y lo que la fortalece y la debilita, en una serie de items se preguntó si una situación o condición era 1) muy mala, 2) mala, 3) buena, o 4) muy buena para la democracia. Las puntuaciones medias en esta escala de cuatro puntos se presentan en el Cuadro 3.11. Las puntuaciones entre 3 y 4 indican que la gran mayoría de los estudiantes piensa que lo que estaba listado era bueno o muy bueno para la democracia. Las puntuaciones entre 2 y 3 indican que algunos estudiantes creen que lo que estaba listado era bueno para la democracia y, otros, que era malo. Las puntuaciones por debajo de 2 indican que la mayoría de los estudiantes cree que lo que estaba

listado era malo o muy malo para la democracia. La mayoría de las características listadas en la parte alta del cuadro se considerarían como fortalezas de la democracia, y esperaríamos una media de puntuación por encima de 2.5. Los items listados en la parte baja del cuadro se refieren a cosas que suelen considerarse amenazas para la democracia, y esperaríamos una puntuación por debajo de 2.5 (lo que indicaría que los estudiantes las consideraban malas o muy malas para la democracia).

Muchas de las tendencias observadas en los items de la prueba analizados previamente (y en Torney-Purta et al., 2001) están confirmadas por los items de la encuesta sobre democracia presentada aquí. En primer lugar, hubo un amplio acuerdo y poca diferencia entre los países en cuanto a clasificar la libertad de expresión y el derecho a participar en elecciones libres como cosas buenas para la democracia. Los estudiantes de Colombia y Estados Unidos eran los que con mayor probabilidad estarían de acuerdo. Estos items de la encuesta corresponden a la esencia indiscutida de la comprensión cívica que se discutió para los items de la prueba de conocimiento. Al parecer, los estudiantes en general entendieron la importancia de estas instituciones y derechos, debido en parte a que estos están contemplados en los planes de estudio de estos países.

La siguiente categoría de items, que tratan de la participación y el disenso, mostraron algunas diferencias entre los países (Cuadro 3.11). Las organizaciones de la sociedad civil eran más valoradas en Estados Unidos que en los otros países (lo que confirma los resultados de un item de la prueba sobre un tema similar). El valor de las protestas pacíficas, la función del conflicto entre partidos y el papel de la gente que se moviliza a través de los partidos fueron menos apreciados en Chile y Portugal que en Colombia y Estados Unidos. En Colombia, la gente que exige sus derechos se consideró espe-

cialmente buena para la democracia y la confianza ciega en los líderes gubernamentales se consideró especialmente mala para la democracia (haciendo eco, en ambos casos, a una serie de respuestas anteriores de la prueba). Los estudiantes chilenos fueron los más inclinados a pensar en las ramificaciones positivas, más que en las negativas, de confiar a ciegas en los líderes gubernamentales (también haciendo eco de los resultados de la prueba tratados con anterioridad y, quizás, resultantes de la reciente transición democrática).

Por último, hay cinco items en el Cuadro 3.11 que representaban amenazas para la democracia. El nepotismo no se reconoció como una amenaza para la democracia en Colombia (recibió una clasificación media de ni buena ni mala, en contraste con los otros países, donde la mayoría de los estudiantes creyó que es malo para la democracia). Hubo diferencias al reconocer la amenaza que supone la influencia política en el proceso judicial, para lo cual los estudiantes de América Latina eran menos proclives a ver el problema. En Colombia, esto puede estar relacionado con la tendencia que existe de que la escuela trate los ideales de un sistema democrático, lo cual contrasta con las prácticas que los jóvenes observan cuando ellos, o sus parientes, entran en contacto con diversas instituciones formales.

La gran mayoría de los estudiantes reconoció que prohibir la palabra a quienes expresan sus opiniones críticas en reuniones constituye una amenaza para la democracia, aunque hubo una menor tendencia a reconocerlo entre los estudiantes chilenos. Los estudiantes portugueses y chilenos de 14 años no reconocieron la amenaza potencial inherente a la concentración de todos los periódicos en manos de una sola compañía ni a la opinión homogénea de los canales de televisión en cuanto se refiere a las cuestiones políticas (haciendo eco de los resultados de la prueba ya discutidos). Esto puede obedecer a

Cuadro 3.11: Media del nivel de acuerdo para items sobre conceptos de los estudiantes sobre lo que es bueno (y malo) para la democracia, por países, para estudiantes de 14 años				
Países:	Chile	Colombia	Portugal	EE.UU.
Items:				
<i>Derechos básicos:</i>				
Todos tienen el derecho a expresar su opinión	3,32	3,65	3,28	3,49
Los ciudadanos tienen el derecho a elegir libremente	3,33	3,63	3,31	3,50
Participación/Disentimiento:				
Muchas organizaciones disponibles	3,12	3,18	2,96	3,35
Los partidos tienen distintas opiniones	2,57	2,68	2,51	2,94
La gente se manifiesta pacíficamente en contra de leyes injustas	2,84	3,13	2,75	3,13
La gente participa para influenciar a los partidos	2,52	2,88	2,51	2,81
La gente exige sus derechos políticos	2,95	3,42	2,64	2,88
Confianza ciega en los líderes gubernamentales	2,70	1,97	2,18	2,28
Amenazas para la democracia:				
La gente en el poder da empleo a sus familiares	2,36	2,51	2,03	1,96
Tribunales/jueces influenciados por políticos	2,07	2,07	1,68	1,96
A quienes critican al gobierno se les prohíbe hablar	1,96	1,81	1,89	1,79
Una compañía es dueña de todos los periódicos	2,08	1,88	2,14	1,86
Todos los canales de televisión presentan la misma opinión política	2,26	2,15	2,47	1,96

Nota. Las clasificaciones se hicieron según la siguiente escala: 1 = muy malo para la democracia; 2 = malo para la democracia; 3 = bueno para la democracia; 4 = muy bueno para la democracia.

También se brindó a los estudiantes la posibilidad de decir “no sé”, pero quienes respondieron así se excluyeron del cómputo de medias.

la tendencia de los adolescentes más jóvenes a creer que cuando hay acuerdo entre las fuentes de información, es probable que haya una única posición cierta o correcta. Pero también sugiere que puede haber dificultades en la enseñanza del papel de los medios de comunicación en las democracias con historias de dictaduras.

El Cuadro 3.12 presenta otra serie de items de concepto, en este caso relativos a las acciones de un buen ciudadano adulto. La gran mayoría de los estudiantes estuvieron de acuerdo en que el ciudadano debe acatar las leyes (véase también Torney-Purta et al., 2001; Amadeo et al., 2002). Los estudiantes latinoamericanos se mostraron especialmente firmes en su creencia de que el ciudadano debe votar y también debe ser patriota y leal a su país; los estudiantes de Portugal y Estados Unidos fueron menos proclives a respaldar estas cualidades. Los estudiantes chilenos fueron particularmente proclives a creer que conocer la historia del país y

seguir las noticias políticas leyendo los diarios eran características importantes de los ciudadanos, acaso interpretándolas como actividades que protegen a la democracia contra la dictadura.

Los estudiantes colombianos fueron los más proclives a valorar la participación en movimientos sociales y en actividades de protesta, y también a opinar que el buen ciudadano adulto debe participar en actividades para promover los derechos humanos, proteger el medio ambiente y protestar contra las injusticias. Los estudiantes de Estados Unidos fueron los menos proclives de estos cuatro países a creer que la promoción de los derechos humanos y la protección del medio ambiente fueran parte de la responsabilidad del ciudadano adulto. Los estudiantes chilenos fueron los menos proclives a creer que los ciudadanos deben manifestarse pacíficamente contra las leyes injustas. Este patrón también se corresponde con el de los items de la prueba comentados en secciones anteriores de este capítulo.

Cuadro 3.12: Nivel de importancia medio de items sobre los conceptos de los estudiantes de las características de un buen ciudadano adulto, por países, para los estudiantes de 14 años				
Países:	Chile	Colombia	Portugal	EE.UU
Items:				
Acata las leyes	3,66	3,67	3,59	3,75
Vota en todas las elecciones	3,50	3,38	2,92	3,13
Es patriota y leal al país	3,69	3,57	3,12	3,36
Conoce la historia del país	3,47	3,27	2,98	2,94
Sigue las cuestiones políticas leyendo los diarios	3,08	2,78	3,03	2,70
Toma parte en actividades que promueven los derechos humanos	3,27	3,57	3,28	3,18
Toma parte en actividades que protegen el medio ambiente	3,51	3,54	3,44	3,19
Participaría en una manifestación pacífica en contra de una ley injusta	2,73	3,15	2,97	2,93

Note. Ratings were made on the following scale: 1 = very important; 2 = somewhat important; 3 = somewhat unimportant; 4 = not important. Students were also given the option of say “don’t know,” but those responding in this way have been excluded from the computation of means.

Resumen

Las puntuaciones de acuerdo con toda la escala de medición del conocimiento cívico fueron más altas en Estados Unidos y más bajas en Portugal, Chile y Colombia para los estudiantes de 14 años. El desempeño de los estudiantes en diferentes países fue similar en muchos items que medían los conocimientos de contenido cívico básico. Los estudiantes chilenos se mostraron relativamente más fuertes en items abarcados en sus planes de estudio, mientras que los colombianos se desempeñaron bien en items relativos a los derechos humanos. Los estudiantes estadounidenses se destacaron en items que exigían destreza para interpretar la información cívica (extraída de historietas políticas, panfletos y artículos de diarios).

Cuestiones relacionadas con la política educativa

- Hubo relativamente pocas diferencias entre los países en cuanto a lo que los estudiantes entendieron como ideas básicas sobre la democracia y la ciudadanía -la esencia indiscutida de comprensión democrática-. Los estudiantes de Colombia se mostraron especialmente fuertes en respaldar las actividades de participación de los ciudadanos para fortalecer la democracia. Sin embargo, una cantidad de estudiantes de Chile y Colombia no reconocieron algunas amenazas para la democracia, como la corrupción, el nepotismo y el control de los medios de comunicación. En muchos casos, esto podría atribuirse a la inclusión (o ausencia) de cuestiones conexas respecto de las instituciones políticas y los ideales democráticos en los planes de estudio. No obstante, la experiencia cotidiana de los estudiantes con la “verdadera política” en la comunidad también parece influir, especialmente en Colombia. Equilibrar la educación sobre los ideales democráticos incorporando, a la vez, las realidades de la experiencia cotidiana, supone un reto a la política educativa. Este reto podría ser el tema central de un renovado debate sobre educación cívica dentro y fuera de la escuela y sobre los puntos en los que la política educativa puede marcar una diferencia importante.
- Cuando se compararon las puntuaciones de conocimientos de los grupos de edad menor y mayor, hubo una sustancial diferencia a favor de los estudiantes de mayor edad en cada uno de los tres países donde se sometieron a prueba los dos grupos. La tasa de crecimiento entre las dos edades fue similar en Chile y Colombia (y similar a la tasa de crecimiento en países como Noruega y Suecia). Esto sugiere que es necesario mejorar la educación cívica en los años escolares anteriores a que los estudiantes cumplan 14 años, puesto que los déficit relativos de comprensión existen ya a esa edad.
- Los recursos educativos en el hogar y los años esperados de estudio fueron las variables correlativas más importantes del conocimiento cívico en los dos niveles de edades y en cada uno de los países. Algunos factores relacionados con la escuela, como el ambiente de apertura en la clase para discutir temas y alentar a los estudiantes a que lean los diarios, constituyen un potencial para mejorar los resultados en materia de educación cívica. Los programas que tienen esas características, y que también intentan mejorar los recursos y las capacidades educativas en general, son de especial importancia en América Latina.
- Los items diseñados para obtener respuestas correctas o incorrectas (Tipo 1 y 2 de la prueba) y aquellos con mayor libertad para responder (Tipo 3, conceptos de la encuesta) proporcionaron perspectivas similares en relación con las fortalezas y las debilidades de los estudiantes de

estos cuatro países. Hay una esencia indiscutida de conocimientos y creencias en el plano cívico, especialmente en cuanto atañe a los principios democráticos básicos, las elecciones y la libertad de expresión, frente al cual los estudiantes de los cuatro países demostraron comprensión. Cuando las preguntas se referían a puntos más sutiles sobre derechos, sobre la economía y sobre algunas amenazas para la democracia (incluidos ciertos tipos de corrupción), los estudiantes chilenos tendieron a tener un desempeño pobre. Los colombianos no entendieron ciertas amenazas como el nepotismo y tuvieron un pobre desempeño en los ítems que requerían interpretar las comunicaciones políticas. Al parecer, las dictaduras rela-

tivamente recientes han dejado ciertas huellas en los estudiantes chilenos y portugueses.

- Las escuelas parecen tener muchas oportunidades de estimular la educación cívica. Es importante la reforma de los planes de estudio que incluye una serie de declaraciones explícitas sobre un contenido significativo. Preparar a los maestros para mantener discusiones en las clases parece tener potencial, así como también parecen tenerlo las reformas de la cultura escolar de modo que los estudiantes sientan que su participación puede hacer una diferencia. También parecen tener un potencial considerable los programas de educación sobre medios de comunicación que utilizan la lectura de diarios en las clases.

Cuadro A3.1: Porcentajes correctos por país para tres puntos que requerían distinciones entre hechos y opiniones, para los estudiantes de 14 años

Países:	Chile	Colombia	Portugal	EE.UU.
IB 38 Impuestos y desigualdad económica	26%	26%	25%	69%
IIA 32 Banderas e identidad nacional	54	40	65	80
IIB 31 Naturaleza del problema ambiental	37	33	45	76
IIIA 37 La mujer y la política	52	46	67	78

Cuadro 3.2: Porcentajes correctos por país para dos puntos sobre discriminación, para los estudiantes de 14 años

Países:	Chile	Colombia	Portugal	EE.UU.
IIIA 5 Discriminación/empleo	65%	65%	68%	80%
IIIA 26 Discriminación/igualdad de salarios	31	32	41	76



Conocimientos y actitudes en materia económica

En este capítulo:

- Razones para considerar los conocimientos en economía como un componente del conocimiento cívico de los estudiantes de América latina.
- Cómo se desempeñaron los estudiantes de los cuatro países y los dos grupos de edad evaluados en los items de la prueba que medían la comprensión de principios económicos.
- Factores escolares y personales asociados con altos niveles de comprensión de principios económicos.
- Lo que piensan los estudiantes acerca de las cuestiones económicas en la democracia y el papel de los gobiernos en la economía.

Una de las dimensiones del modelo del Octágono que sirve como marco de este estudio de educación cívica es la de condiciones y valores económicos. Fue difícil lograr un consenso en torno a si era apropiado esperar que jóvenes de 14 años hubieran tenido suficientes oportunidades para estar informados sobre este tema, razón por la cual hubo pocos items sobre economía en este nivel. Por otra parte, existió un total acuerdo en cuanto a que los estudiantes de los grados superiores de secundaria sí habrían tenido dichas oportunidades, y por lo tanto se dio énfasis a los items sobre economía en las pruebas de este nivel.

Este tema merece ser considerado en este informe encargado por la OEA porque la situación económica desventajosa, ya sea para el país en general o para los individuos en particular, es un problema crucial en América Latina (tal como se señaló en el Capítulo 1). Tanto las estadísticas nacionales sobre PIB per cápita como las estadísticas individuales sobre la disponibilidad de recursos educativos en el hogar, indican que Colombia y Chile tienen serios problemas económicos. La pobreza y la falta de provisiones para parientes ancianos o padres desempleados forman parte de la experiencia cotidiana de muchos adolescentes. La incertidumbre económica, así como la agitación política, suelen caracterizar sus vidas. Pueden encontrar en sus comunidades locales mayor evidencia de una economía informal que de los procesos económicos tratados en sus libros de texto. Si los estudiantes están recibiendo mensajes contradictorios del plan de estudios de la escuela y de su experiencia diaria, es probable que esto se vea reflejado en las respuestas a los items sobre economía. En otras palabras, tanto los derechos políticos como las necesidades económicas pueden parecer importantes a los jóvenes que respondieron a los instrumentos de educación cívica en América Latina.

La mayor parte de las investigaciones previamente realizadas sobre la comprensión que tienen los jóve-

nes sobre economía, utilizaron la Prueba de Conocimientos en Economía, un instrumento estándar, diseñado para los estudiantes de los grados 11 y 12, que se elaboró originalmente en Estados Unidos y que también se utiliza en su versión traducida al alemán (en Alemania, Austria y partes de Suiza), así como también en el Reino Unido, la República de Corea y Australia (Beck & Krumm, 1999; Walsted, 1994; Walsted & Watts, 1994). Esta prueba evalúa la comprensión de siete conceptos centrales, incluyendo la interdependencia de las decisiones, el intercambio, la productividad y los mercados (Saunders, 1994).

En el proceso de diseñar esta prueba hubo controversias sobre la definición de conceptos económicos tanto en el plano teórico como en el empírico. Watts (1994) describe la controversias teóricas, y propone la idea de que la educación en economía puede distinguirse tanto de la educación sobre negocios como de los programas de orientación ideológica, porque el contenido de su programa tiene como base “la práctica actual de la economía en el mundo académico, establecida por economistas profesionales de prestigiosas instituciones de estudios superiores y universidades de Estados Unidos y de todo el mundo” (p. 62). El enfoque empírico, que consta de la recolección de la información necesaria para definir los conceptos sobre los cuales se basaría la prueba, consistió en una encuesta que se envió por correo en 1992 a cerca de 4.000 maestros, periodistas y académicos, y que fue respondida por un poco más del 20% de ellos (las respuestas de los encuestados de Canadá y Europa del Este se incluyeron en el estudio de Watt, mientras que las provenientes de América Latina y de los países pos-comunistas no fueron incluidas en este informe). Los resultados sugieren que había una gran similitud entre el pensamiento de los economistas norte-

americanos y europeos en cuanto se refiere a cuestiones económicas (Becker, Walstad, & Watts, 1994). Aunque la metodología utilizada para el desarrollo de la Prueba de Conocimientos en Economía difería de los estudios de casos que precedieron la elaboración del Estudio de Educación Cívica de la AIE, el resultado final fue bastante similar, decidiéndose que había consenso suficiente para seguir adelante con el diseño de la prueba y las comparaciones internacionales.

Esta prueba de conocimientos en economía se diseñó no sólo para evaluar los resultados de uno o dos cursos de economía durante la secundaria, sino también para evaluar la interacción de estos temas dentro de otros cursos. Por lo tanto, se concluyó que la prueba era una base adecuada de items para el Estudio de Educación Cívica de los estudiantes de los grados superiores de secundaria, y se incluyeron 14 items que cubrían de forma explícita este tema, la mayoría extraídos de la Prueba de Conocimientos en Economía¹ y unos pocos elaborados por el grupo de desarrollo de la prueba de la AIE. Como se señaló en el capítulo anterior, tres items con un contenido económico explícito se incluyeron en la prueba para los estudiantes de 14 años, así como también una cantidad de items con un contenido económico implícito.

En este capítulo se revisa el desempeño de los estudiantes en los items de la prueba (Items Tipo 1 y 2) con contenido económico explícito e implícito para ambos grupos de edad. También se tratan en este capítulo los items relacionados con economía para los cuales no fue designada una respuesta correcta (Items Tipo 3). Se presentarán las respuestas a items que se refieren a cuestiones económicas en una escala del concepto de democracia y en la escala que pidió a los encuestados sus opiniones

¹ La AIE obtuvo permiso para utilizar estos items, pero no han sido incluidos en la página web, y por lo tanto los textos no pueden ser presentados aquí.

sobre la medida en que el gobierno nacional debe ser responsable de las provisiones económicas asociadas con el bienestar social, e intervención en la economía. Dado que se pueden comparar los cuatro países, y no sólo tres, cuando se examinan los estudiantes de 14 años, se considerarán primero los resultados correspondientes a ese nivel de edad.

Desempeño de los estudiantes en items sobre economía en los diferentes países

Desempeño de los estudiantes de 14 años en cuatro países en items con contenido económico implícito

En el capítulo anterior se mostraron los resultados de algunos items de la prueba con contenido político, en los que una o más de las posibles respuestas incorrectas tenía relación con la economía, y también de tres items de la prueba con un enfoque específico en economía (una sobre sindicatos, otra sobre economías de mercado y otra sobre compañías multinacionales). En general, los items con dimensiones económicas implícitas resultaron difíciles para los estudiantes de Colombia (y en algunos casos, también para los de los otros tres países). En particular, los estudiantes de 14 años de Colombia tuvieron un desempeño muy pobre en un item que les exigía escoger una definición de economía de mercado. Muchos escogieron la alternativa incorrecta que propone que la economía de mercado es la que hace ricos a todos. De manera similar, en un item que pedía a los encuestados que distinguieran un hecho de una opinión en materia de impuestos resultó ser el más difícil de los cuatro items de este tipo (ver nota del Cuadro A3.1 en el Capítulo 3 de este informe). La opinión que los estudiantes confundie-

ron con un hecho trataba sobre la aplicación de impuestos como medio para reducir la inequidad, y fue escogida con más frecuencia en Colombia. Esto sugiere la hipótesis de que las preocupaciones de los estudiantes respecto de su propio bienestar económico (y del relativo al país) pueden ser una barrera para su capacidad de comprender ciertos principios económicos y democráticos.

Desempeño de los estudiantes de 14 años y de los estudiantes de grados superiores de secundaria (17 años) en cuatro países, en conocimientos sobre principios económicos

Cuando se formuló la prueba para los estudiantes de los grados superiores de secundaria, se tuvo en cuenta el vínculo de la ciudadanía con cuestiones económicas tales como impuestos, financiación escolar y desempleo, y se tomó la decisión de incluir en la prueba para los estudiantes de 17-18 años cuestiones económicas explícitas que tienen una relación estrecha con la política. Los estudiantes encuestados respondieron un total de 14 preguntas relacionadas de forma explícita con asuntos económicos de orden nacional e internacional. Utilizando estos temas con los temas fijos de contenido económico explícito e implícito respondido tanto por los estudiantes de 14 años como por los de los grados superiores de secundaria, se calculó una nueva escala IRT con una media de 100 y una desviación estándar de 20 para cada estudiante de 14 años y cada estudiante de grados superiores de secundaria (17 años).² Para distinguir esta nueva escala de la calculada sólo para los estudiantes de los grados superiores de secundaria (llamada Conocimientos en Economía y contenida en Amadeo et al., 2002), esta combinación de conocimientos económicos implícitos y explícitos se denominó Subescala de Conocimientos sobre Principios Económicos.

² Se reconoce con gratitud la asistencia de Vera Husfeldt en la realización de este análisis.

- Chile tuvo una puntuación media en Conocimientos sobre Principios Económicos de 92 entre los de 14 años y de 105 para el nivel de grados superiores de secundaria.
- Colombia tuvo una puntuación media en Conocimientos sobre Principios Económicos de 90 entre los de 14 años; esta puntuación, la misma de Rumania, fue la más baja de los 28 países.³
- Portugal tuvo una media en Conocimientos sobre Principios Económicos de 96 entre los de 14 años y de 117 para el nivel de grados superiores de secundaria.
- Estados Unidos tuvo una media en Conocimientos sobre Principios Económicos de 104 entre los de 14 años; esta puntuación lo situó en el sexto lugar entre los 28 países (con el mismo puntaje

que Noruega y con una puntuación muy similar a la de Dinamarca y Suecia).

Dinamarca y Suecia registraron el mayor crecimiento en conocimiento sobre principios económicos entre los niveles secundarios bajos y superiores, lo que los ubica en la primera y segunda posición respectivamente, entre los países con grados superiores de secundaria.

Desempeño en Determinados Items Seleccionados sobre Economía en Tres Países

La información sobre el desempeño en algunos de los items con contenido económico implícito o explícito permite una mejor elaboración de los resultados de la escala.

Casilla 4.1

35. Si en Brasil hubiera una alta tarifa [impuesto] proteccionista para los carros fabricados en Japón, ¿quién se beneficiaría más directamente?

- A. Los fabricantes de carros de Japón.
- B. Los habitantes de Brasil que compran carros fabricados en Japón
- C. Los fabricantes de carros de Brasil
- D. El gobierno de Japón

El item sobre los efectos de las tarifas proteccionistas de la Casilla 4.1 fue respondido correctamente por un poco más del 65% de los estudiantes de 17 años en Dinamarca y Suecia. En Chile y Portugal sólo un poco más de la mitad de los estudiantes respondió correctamente. En Colombia sólo alrededor de un tercio de los estudiantes de 17 años respondió correctamente.

Los items con contenido de economía internacional no fueron ni más fáciles ni más difíciles que los

de contenido de economía nacional o general. Uno de los items sobre economía más difíciles en el instrumento para los de grado superior de secundaria, trataba sobre la comprensión del principio de la oferta y la demanda nacionales (fluctuaciones en los precios de un producto). Poco menos del 20% de los estudiantes de 17 años en Colombia, y un poco más del 20% en Chile y cerca del 35% en Portugal respondieron correctamente a este item.

³ Debido a la falta de documentación fue imposible ponderar los datos, y por tanto, calcular una media para el nivel de grados superiores de secundaria.

Una pregunta sobre el significado de la balanza comercial internacional también resultó muy difícil; a esta pregunta solo respondieron correctamente cerca del 30% de los estudiantes de Chile y Colombia y un poco más del 50% de los estudiantes de Portugal. Un porcentaje algo mayor de estudiantes (cerca de 40% en los países latinoamericanos y de 65% en Portugal) comprendió lo que era un déficit del presupuesto nacional.

El ítem más fácil sobre economía para los estudiantes de mayor edad tenía que ver con sindicatos de trabajadores (un ítem que se discutió en relación con los estudiantes de 14 años en el capítulo anterior). La pregunta acerca del posible resultado cuando el FMI hace un préstamo condicionado a reformas económicas fue respondida correctamente por poco menos de la mitad de los estudiantes colombianos y, en proporciones ligeramente superiores, por los chilenos y los portugueses. La pre-

gunta sobre los tipos de países a los que el Banco Mundial presta asistencia fue respondida correctamente por casi un tercio de los estudiantes colombianos, la mitad de los chilenos y las tres cuartas partes de los portugueses.

La corrupción económica también fue un tema que los estudiantes de algunos países parecieron entender mejor que los de otros países (Casilla 4.2).

El ítem 30 fue respondido correctamente por el 85% de los estudiantes de Portugal, pero sólo por el 64% de los de Chile y el 48% de los de Colombia. El desempeño particularmente bajo de los colombianos quizás tenga relación con la dificultad de tratar de aumentar el conocimiento que los estudiantes tienen de las normas de conducta de los políticos a través del plan de estudios, cuando los jóvenes normalmente ven y oyen hablar de casos de corrupción en sus vidas cotidianas.

Casilla 4.2

La pregunta de este ítem se basa en el siguiente fragmento de un artículo de un periódico imaginario.

SE PIDE RENUNCIA A UN MINISTRO

El Ministerio de Transporte [equivalente nacional] eligió a la compañía X para construir una carretera, a pesar de que su costo era mayor que el de otras compañías. Posteriormente se supo que el hermano del ministro es uno de los principales accionista de la Compañía X. Algunos miembros del Parlamento [o equivalente nacional] piden la renuncia del ministro.

30. ¿Por qué quieren algunos miembros del Parlamento [o equivalente nacional] que renuncie el ministro?

- A. El ministro no debería decidir quién construye las carreteras.
- B. Los familiares del ministro no deberían ser accionistas de ninguna compañía.
- C. El ministro recibió dinero de la compañía que construyó la carretera.
- D. Los intereses privados del ministro afectaron la decisión que tomó.

También resultaron difíciles para los estudiantes colombianos, los items para los que se requiere comprender los factores relacionados con la provi-

sión del gobierno en materia de bienestar social, como lo ilustra el item 22 de la Casilla 4.3.

Casilla 4.3

22. Un país tiene una tasa de natalidad decreciente y una tasa de expectativa de vida en aumento. A consecuencia de esto, ¿cuál de los siguientes problemas deberá resolverse? Cómo ...

- A. construir escuelas.
- B. financiar las pensiones de los ancianos.
- C. construir viviendas para la gente con bajos ingresos.
- D. combatir el crimen y la violencia.

Cuando se preguntó a los estudiantes acerca de las demandas económicas que implica una expectativa de vida en aumento y una tasa de natalidad decreciente, sólo alrededor del 15% de los estudiantes colombianos eligió la necesidad de apoyar las pensiones para los ancianos (Casilla 4.3), que es la respuesta correcta. Las respuestas incorrectas que hablaban de combatir el crimen y la violencia o de proporcionar viviendas a los pobres fueron seleccionadas por una cantidad de estudiantes cuatro veces mayor que la de los que escogieron la res-

puesta correcta. Es posible que jóvenes que viven en situaciones económicas de pobreza, vean los problemas desde la óptica de la supervivencia: tener una casa donde vivir y no ser víctimas del crimen o de la violencia. Hubo una tendencia similar, aunque menos pronunciada, entre los estudiantes chilenos (de los que cerca de un tercio respondió este item correctamente). Casi dos tercios de los estudiantes portugueses respondieron correctamente. Un patrón similar puede observarse en la Casilla 4.4, item 21.

Casilla 4.4

21. El gobierno ha rebajado los impuestos sobre las rentas procedentes de intereses e inversiones [ingresos financieros] y ha aumentado los impuestos sobre los salarios. Un grupo grande de personas portaba pancartas de protesta frente a los edificios del gobierno. Lo más probable es que los manifestantes sean ...

- A. personas que tienen grandes cuentas de ahorro.
- B. personas que tienen acciones de compañías comerciales.
- C. personas sin empleo que reciben subsidios del gobierno.
- D. personas que trabajan en fábricas.

Casi la misma cantidad de estudiantes colombianos que eligieron la respuesta relacionada con personas sin empleo también escogieron la respuesta correcta referente a los empleados en las fábricas. Quizás crean que son tantos los desempleados, que es probable que sean ellos quienes protesten, cualesquiera que sea la política en cuestión. En otras palabras, si uno tiene un empleo, no tiene mayor razón para protestar. O quizás esto tenga algo que ver con la existencia de una economía informal muy grande en Colombia y con la limitada experiencia de los jóvenes en materia de salarios, intereses o inversiones.

No hay un área de la economía en la que pueda decirse que todos los países tienen éxito en la transmisión de un nivel mínimo de comprensión de los conceptos básicos. Hubo items sobre las definiciones de democracia en la sección general de cívica de la prueba que se trató en el capítulo anterior en la que si se dio este comportamiento. Existen varias razones posibles para esto. Es probable que la economía se considere una disciplina técnica que no es esencial para todos los estudiantes, o que no se le dedique suficiente tiempo o esfuerzo en las escuelas, especialmente en los cursos más bajos de la secundaria (donde los temas básicos sobre política parecen enseñarse con éxito). Las respuestas de los estudiantes colombianos sugieren otra posibilidad. Los caóticos sistemas económicos en los países con altos niveles de pobreza, donde es imposible fijar un umbral de apoyo mínimo a los trabajadores sin empleo y sus familias presentan un contexto especialmente complejo. La pobreza y las formas de superarla son más importantes que cualquier otro aspecto de la economía para los estudiantes que viven en esas situaciones, a quienes también les resulta difícil desentenderse de los problemas económicos que

padecen para dedicarse a observar con objetividad cuestiones como la competencia en los mercados, los efectos demográficos o la política impositiva.

Predictores de la subescala de conocimientos sobre principios económicos para los estudiantes de 14 años

En el capítulo anterior se describieron las variables que predecían altos conocimientos cívicos; en éste se ha realizado el mismo tipo de análisis para la puntuación en materia de Principios Económicos (Cuadro 4.1). Los recursos educativos en el hogar y la educación esperada fueron nuevamente los predictores más importantes en cuanto se refiere a logros (especialmente en Chile y Estados Unidos). Las puntuaciones de los estudiantes varones fueron superiores a las de las estudiantes mujeres, excepto en Colombia. En Chile, leer las noticias en el diario, percibir un clima que incentiva las discusiones en el salón de clases y que el ambiente de la escuela desarrolla confianza en la participación, se asociaron de forma positiva con el conocimiento sobre principios económicos. La participación en el Consejo estudiantil, en el diario escolar o la inclusión del proceso electoral en el plan de estudio mostraron pequeñas influencias negativas sólo en Chile. En Estados Unidos, el único factor positivo relacionado con el ambiente escolar fue el de un clima abierto para la discusión en clase. En Colombia, el único factor positivo relacionado con el ambiente escolar fue la confianza en la participación. Los estudiantes colombianos que tenían menos confianza en las instituciones gubernamentales, tuvieron puntuaciones más altas en la comprensión sobre principios económicos.

Cuadro 4.1: Modelos de regresión para la subescala de principios económicos para los estudiantes de 14 años, por países

Predictores	Chile	Colombia	Portugal	EE.UU
Género (femenino)	-0,06		-0,08	-0,06
Recursos educativos en el hogar	0,18	0,14	0,15	0,23
Años Esperados de Educación	0,23	0,16	0,22	0,25
Ambiente abierto en el salón de clases	0,08		0,10	0,12
Consejo estudiantil/Diario escolar	-0,05			
Lectura de noticias en los diarios	0,10			
Confianza en la Participación Escolar	0,13	0,07	0,17	
Confianza en las instituciones del Gobierno	-0,04	-0,13		
Aprendizaje sobre el proceso electoral	-0,04			
R ²	0,18	0,09	0,16	0,19
N Ponderado	4.860	4.373	2.765	2.257

Nota. Se reportaron coeficientes beta estandarizados. Se omitieron los coeficientes no significativos

En la siguiente sección se describen los items que tratan sobre conceptos y actitudes relacionados con la economía. Las respuestas a estos items no se evaluaron como correctas o incorrectas.

Clasificaciones de los items relacionados con la economía acerca de los conceptos de los estudiantes sobre lo que es bueno (y malo) para la democracia

Los resultados de las clasificaciones con base en una escala de lo que es bueno y malo para la democracia sirven para elaborar más detalladamente algunos de los hallazgos de los items de la prueba. Proporcionan evidencia adicional del impacto que tiene sobre los jóvenes de Chile el

hecho de que éste sea un país cuya economía y gobierno han experimentado recientemente procesos de transición; y de que Colombia sea un país donde las enseñanzas de la escuela difieren a menudo con lo que se observa en la vida cotidiana. El formato de la escala para estos items relacionados con la economía fue el mismo que se utilizó para los items gubernamentales relacionados con la democracia, descritos en el capítulo anterior. Estos items no fueron calificados de acuerdo con respuestas correctas o incorrectas, y una puntuación media más alta indica una mayor posibilidad de que los estudiantes creyeran que la situación era “buena para la democracia” mientras que, por el contrario, a más baja puntuación, mayor la posibilidad de que los estudiantes creyeran que la situación era “mala para la democracia”. En el Cuadro 4.2 se presentan tres items con contenido económico.

Cuadro 4.2: Nivel medio de acuerdo en ítems sobre los conceptos de los estudiantes de 14 años acerca de factores económicos que son buenos para la democracia, por países

Países:	Chile	Colombia	Portugal	EE.UU.
Ítems:				
Cuando el sector privado no tiene restricciones impuestas por el gobierno	1,93	1,89	2,72	2,21
Cuando todos tienen asegurado un ingreso mínimo	2,82	3,13	2,77	2,85
Cuando los ricos tienen más influencia sobre el gobierno que otros	1,78	1,59	1,81	1,74

Nota. Las clasificaciones se hicieron con base en la siguiente escala: 1 = muy malo para la democracia; 2 = malo para la democracia; 3 = bueno para la democracia; 4 = muy bueno para la democracia. También se brindó a los estudiantes la posibilidad de decir “no sé”, pero quienes respondieron así se excluyeron del cálculo de los promedios.

El primero de los ítems del Cuadro 4.2 ilustra la creencia de algunos estudiantes de que es probable que la ausencia total de restricciones a las empresas privadas tenga consecuencias negativas. Sin embargo, los estudiantes de Portugal y Estados Unidos fueron mucho más proclives que los de Chile o Colombia a pensar que la ausencia de restricciones económicas podría ser, en lugar de negativa, moderadamente buena para la democracia.

Para los estudiantes colombianos especialmente, asegurar un ingreso mínimo para todos se interpretó como algo bueno para la democracia, ilustrando así la tendencia de los estudiantes de ese país de ver algunos ítems a través del prisma de la preocupación por las condiciones económicas. Como se señaló antes, la pobreza parece ser la preocupación principal de estos estudiantes y, desde su punto de vista, tener un ingreso asegurado sería algo bueno.

El último ítem del Cuadro 4.2 expresa una “amenaza a la democracia”: la influencia desproporcionada de los ricos sobre el proceso político. Esta es una amenaza que los estudiantes colombianos especialmente, entenderían. En los cuatro países, la mayoría

de los estudiantes pensó que la desproporcionada influencia política de los ricos era mala o muy mala para la democracia. Esta actitud negativa hacia la desproporcionada influencia de los ricos fue aún más pronunciada entre los estudiantes de más edad.

En resumen, en cuanto se refiere a los ítems que tratan sobre economía y democracia, las respuestas de los estudiantes colombianos tuvieron un perfil destacado: hubo entre ellos más proclividad que entre los de los demás países a considerar que un ingreso mínimo es bueno para la democracia y que el poder político concentrado en manos de los ricos es malo para la democracia. Este resultado es interesante, teniendo en cuenta el hecho de que los estudiantes colombianos fueron los de menores conocimientos acerca de los principios democráticos y económicos cuando respondieron a preguntas con respuestas correctas e incorrectas. Sus patrones de respuesta sugieren que observan muchos de los ítems desde una perspectiva que da prioridad a las cuestiones económicas básicas. Por ejemplo, en un ítem previamente citado escogieron la respuesta incorrecta de que una economía de mercado garantiza la riqueza a todos y, en otro, que los gobiernos deben

dar la más alta prioridad a combatir el crimen y la violencia. El grado en el que los estudiantes colombianos parecen estar abrumados por las preocupaciones que les causan la violencia y la guerra también ha sido sugerido por la investigación de Frydenberg, Lewis, Ardila, Cairns y Kennedy (2001) en Australia, Colombia e Irlanda del Norte.

Clasificaciones de las responsabilidades del gobierno en la esfera económica

Diferencias por países en la escala de clasificación de las responsabilidades económicas del gobierno

Un gobierno puede asumir distintos tipos de responsabilidades relacionadas con cuestiones económicas; algunas que pueden tener claros efectos en los ciudadanos (especialmente las provisiones de bienestar social para los menos aventajados) y otras pueden influenciar el funcionamiento de la economía y los negocios de manera general y tener un impacto menos visible en los ciudadanos. Una serie de estudios sobre adultos han mostrado que existe una tendencia de los ciudadanos a esperar que los gobiernos asuman una amplia gama de actividades en el área económica. Al considerar a Trinidad y Tobago, un estudio empírico (Philips, 1992) y un informe (Ellis, 2002) sugirieron que la inequidad económica y los problemas de desempleo preocupan más a los jóvenes que otras cuestiones.

Una escala IRT de responsabilidades gubernamentales en materia económica combinó items que trataban sobre las provisiones de bienestar social que beneficiaban a los ciudadanos y otras clases de intervención gubernamental en la economía (Torney-Purta et al., 2001). En esta escala se agregaron las respuestas de los estudiantes para formar un índice sobre la medida en la que ellos creían que era responsabilidad del gobierno:

- Garantizar un empleo a todo aquel que lo desee.
- Mantener los precios bajo control.
- Dar a las industrias el apoyo que necesitan para crecer.
- Proporcionar a los desempleados un estándar de vida adecuado.
- Reducir las diferencias de ingresos y riqueza entre la gente.

En esta escala, que tenía una media internacional de 10 y una desviación estándar de 2 (para los 28 países) se observaron las siguientes diferencias entre países:

- Los estudiantes chilenos de 14 años tuvieron una puntuación media de 10,1 y los de 17 años tuvieron una puntuación media de 10,7.
- Los estudiantes colombianos de 14 años tuvieron una puntuación media de 9,9 y los de 17 años tuvieron una puntuación media de 10,1.
- Los estudiantes portugueses de 14 años tuvieron una puntuación media de 10,3 y los de 17 años tuvieron una puntuación media de 10,7.
- Los estudiantes estadounidenses de 14 años tuvieron una puntuación media de 9,2.

Aquí hay varias cosas que destacar: los estudiantes estadounidenses de 14 años dieron menos apoyo a la intervención del gobierno en la economía que los estudiantes de todos los demás países. Los estudiantes chilenos y portugueses mostraron un patrón similar entre sí: algún apoyo a la posibilidad de que el gobierno asuma más responsabilidades económicas por parte de los de 14 años y un poco más de apoyo entre los de 17 años. Los estudiantes colombianos de ambas edades tuvieron expectativas modestas en cuanto a que el gobierno asumiera responsabilidades de bienestar social o que interviniera en la economía.

Diferencias entre Países en Items Individuales sobre las Responsabilidades del Gobierno en materia Económica

A partir de las puntuaciones medias en items individuales puede obtenerse una visión más diferenciada de las actitudes respecto del bienestar social, como puede comprobarse en el Cuadro 4.3 (algunas, no todas, de las cuales formaron parte de la escala que se presentó en el párrafo anterior). Las

puntuaciones medias entre 3 y 4 indican que la gran mayoría de los estudiantes cree que los gobiernos deberían proporcionar los beneficios de bienestar social que se citan. Las puntuaciones medias entre 1 y 2 indican que una gran mayoría de los estudiantes cree que los gobiernos no deberían proporcionar ese beneficio. Las puntuaciones medias entre 2 y 3 indican que las opiniones están divididas.

Cuadro 4.3: Nivel medio de acuerdo de los estudiantes de 14 años en los items referentes a conceptos de los estudiantes sobre cuál debe ser la responsabilidad de los gobiernos, por países

Países:	Chile	Colombia	Portugal	EE.UU.
Items:				
Proporcionar atención en salud básica a todos	3,69	3,63	3,63	3,40
Proporcionar a los ancianos un estándar de vida adecuado	3,62	3,41	3,62	3,31
Garantizar un empleo a todo aquel que lo desee	3,36	3,05	3,52	2,84
Garantizar a los desempleados un nivel de vida adecuado	3,30	3,12	3,32	2,66
Reducir las diferencias de ingresos y riqueza entre la gente	2,95	2,98	3,07	2,76

Nota. Las clasificaciones se hicieron con base en la escala siguiente: 1 = Definitivamente no debe ser responsabilidad del gobierno; 2 = Probablemente no debería ser responsabilidad del gobierno; 3 = Probablemente debería ser responsabilidad del gobierno; 4 = Definitivamente debería ser responsabilidad del gobierno. También se brindó a los estudiantes la posibilidad de decir “no sé”, pero quienes respondieron así se excluyeron de este cálculo de medias.

Los resultados en estos items sobre diferencias entre los países que contiene el Cuadro 4.3 muestran que los estudiantes estadounidenses fueron considerablemente menos proclives que los de los otros países a estar a favor del apoyo del gobierno para la salud básica, los ancianos y los desempleados⁴. De los cuatro items relativos al bienestar social, el de atención universal en salud básica para todos fue el más res-

paldado en todos los países, seguido del estándar de vida adecuado para los ancianos, que tuvo un apoyo importante. Por el contrario, la garantía de un empleo para todo aquel que lo desee y el estándar de vida adecuado para los desempleados recibieron el apoyo de una cantidad importante de estudiantes de Chile y Portugal, de una cifra algo menor en Colombia y de muchísimos menos estudiantes en Estados

⁴ No obstante, esto no significa que los estudiantes estadounidenses no respalden ninguna responsabilidad del gobierno. Fuera de la esfera económica, estuvieron de acuerdo con los de los otros países en que el gobierno debería proporcionar educación básica gratis y debería reducir las desigualdades de género.

Unidos. Entre Chile y Portugal hubo mucha similitud (y también con Suecia) en estas actitudes sobre el gobierno y su papel como promotor del bienestar social y económico de la población.

El tipo de intervención económica por parte del gobierno que se requeriría para reducir las desigualdades entre ricos y pobres no gozó de especial popularidad en ninguno de estos países, y recibió el mayor apoyo en Portugal. Estos hallazgos muestran una considerable similitud con aquellos provenientes de estudios con adultos.

Resumen

En estos países existe menos información sobre los temas relacionados con la economía que sobre los temas relativos a la política dentro del plan de estudios y, al parecer, las oportunidades de aprendizaje en esta área pueden ser relativamente modestas, al menos cuando se compara con la oportunidad de aprender acerca de las instituciones políticas y la sociedad civil de forma más general.

Sin embargo, los jóvenes comparten creencias sobre la economía que son comunes a las culturas políticas que comparten con los adultos. Por ejemplo, la creencia de que los gobiernos tienen la responsabilidad de hacer provisiones de bienestar social para los ancianos o los desempleados tuvo menos apoyo por parte de los estudiantes de Estados Unidos y más apoyo de parte de los de Chile y Portugal. Al parecer, los estudiantes colombianos tuvieron conciencia de las necesidades de estos programas, pero tuvieron pocas expectativas de que el gobierno pudiera asumir estas responsabilidades.

Cuestiones relativas a la política educativa

- No parece haber un núcleo de información básica sobre economía que hayan adquirido los estudiantes de los cuatro países. Esto contrasta con la definición de la democracia y las instituciones políticas, aspectos sobre los cuales la mayoría de los estudiantes de 14 años y casi todos los de 17 años parecieron haber adquirido ciertos conocimientos básicos. Esto sugiere que, en estos países, la economía no es un tema central de la educación relacionada con temas cívicos (lo que confirma la percepción de muchos educadores). Si se considera que esta falta de conceptos básicos es importante, es necesario hacer un esfuerzo considerable para reformar los planes de estudio de forma adecuada y teniendo en cuenta la situación económica de los jóvenes.
- Para los jóvenes, algunos conceptos económicos y políticos están relacionados. Los estudiantes colombianos (que eran especialmente proclives a experimentar disparidades económicas) tendieron a mostrar más sensibilidad en cuanto a la amenaza potencial que una desigual distribución de la riqueza tenía para la democracia y también a mostrar preocupación por la situación económica en general. Los jóvenes cuyas familias y comunidades atraviesan situaciones económicas difíciles, parecen tener conciencia de los problemas económicos, pero relativamente menos en cuanto se refiere a las formas en las que muchos especialistas definen las fuentes de esos problemas y los remedios para solucionarlos. Las preocupaciones de los estudiantes acerca de su propio bienestar económico (y el de sus familias y sus comunidades) pueden dar pie a conceptos equivocados. Si los planes de estudio o la enseñanza deben contemplar estas cuestiones, debe recogerse información más detallada sobre la experiencia que los estudiantes tienen en la vida

cotidiana con las cuestiones económicas (incluidas las de la economía informal) y también sobre sus creencias y sus concepciones equivocadas. De otra forma, existe el peligro de que les cueste mucho conciliar las declaraciones que contienen los planes de estudio acerca del gobierno y la democracia con las situaciones diarias en las que se ven envueltos. Este es el caso en algunas cuestiones políticas, pero es aun más evidente en relación con los asuntos económicos.

- En cuanto se refiere al conocimiento de los principios económicos, existen diferencias de género

sustanciales, lo que sugiere la especial importancia de la educación en materias relacionadas con la economía para las estudiantes mujeres.

- Un salón de clases donde se discuten esta clase de cuestiones y donde los estudiantes están activamente involucrados en comprender la situación de otros y conocer sus opiniones, parece promover el conocimiento de los principios económicos. Esto tiene una serie de implicaciones para la preparación de los maestros y las formas en que se los incentiva a promover la interacción en sus clases.



Participación cívica y política

En este capítulo:

- En qué actividades se involucran los jóvenes fuera de clase.
- Qué acciones políticas o cívicas esperan emprender en los próximos años.
- Qué factores predicen la futura participación política y cívica.

La medida en que los niños y los adolescentes comprenden la democracia y participan en la vida de sus comunidades es un tema de gran interés tanto para los educadores y los investigadores como para aquellos a quienes corresponde formular las políticas. Los jóvenes tienen el potencial de contribuir a la sociedad civil y a transformar, así como a ser transformados, por los ambientes en que viven. A medida que cambian las estructuras políticas, sociales y económicas, junto con la tecnología, el acceso a la información y las tendencias demográficas, la necesidad de involucrar a los jóvenes se hace cada vez más apremiante. Más aún, en muchos países del mundo, la Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU, ha centrado la atención de los adultos en los derechos –y responsabilidades– de los niños a estar involucrados en sus comunidades (Hart, 1997). Más específicamente, como lo establece el *Estado Mundial de la Infancia 2003*:

El objetivo para niños y jóvenes no consiste simplemente en obtener un mayor grado de participación, sino en aumentar al máximo sus oportunidades para conseguir una participación significativa... El toma y dame social de la participación alienta a los niños a asumir responsabilidades cada vez mayores como ciudadanos activos, tolerantes y democráticos en proceso de formación (UNICEF, 2003, p. 4).

Sin embargo, parece haber puntos de vista contrapuestos sobre los jóvenes y su disposición de convertirse en miembros activos e informados de sus sociedades. Aunque ciertas encuestas sociales sugieren un descenso en la participación de los jóvenes en las instituciones de la comunidad, otros observadores de la población joven alegan que las opiniones negativas sobre los adolescentes se exageran mucho (Youniss & Yates, 1999). También existe resistencia entre algunos adultos a involucrar a los niños y los adolescentes en la toma de decisiones, ya que muchos temen que esa clase de participación mine “la autoridad de los adultos dentro de la familia y la sociedad” (UNICEF, 2002, p. 4). En muchos países, la amplia difusión de actos de violencia cometidos por adolescentes ha llevado a una gran retórica sobre la situación de la subcultura juvenil. No obstante, así como hay observadores que consideran

que los jóvenes son hedonistas, desvinculados y apáticos, otros ven promesas en la gente joven.

El debate sobre la condición de los jóvenes de hoy no se limita a ningún país o región en particular; en todo el mundo hay educadores e investigadores preocupados por involucrar a los niños y a los adolescentes en la vida cívica. Tal como se comenta en el Capítulo 1 de este informe, los niños y los adolescentes constituyen el grupo de edad más grande de la población en Chile y Colombia, una tendencia demográfica que no sólo tiene implicaciones para la educación formal y la salud pública, sino también para las organizaciones juveniles de base. Como señala un observador:

Sólo mediante la participación directa pueden los niños desarrollar una verdadera apreciación de la democracia y un sentido de su propia competencia y responsabilidad para participar (Hart, 1997, p. 3).

¿Cómo contribuye la participación temprana en la comprensión de la democracia o en el desarrollo de actitudes o destrezas necesarias para la ciudadanía en sociedades democráticas? Son diversas las opiniones que hay al respecto. Por ejemplo, Youniss, McLellan y Yates (1997) aplican un enfoque del desarrollo para comprender la noción de identidad cívica y participación entre jóvenes y adultos. Ellos se centran en la “construcción de la identidad cívica” y tratan la pregunta de cómo se convierten los jóvenes en adultos cuyo “compromiso cívico ayuda a mantener, reformar o transformar la sociedad civil” (p. 620). Basándose en la revisión de la literatura en Estados Unidos, Youniss, McLellan y Yates sostienen que las investigaciones sustentan la hipótesis de que los adolescentes involucrados en actividades escolares o cívicas probablemente se convertirán en adultos comprometidos. También argumentan que la participación grupal organizada

tiene un impacto duradero, porque inicia a los adolescentes en papeles y procesos básicos de grupo y porque los ayuda a incorporar la participación cívica en sus identidades personales en un momento en que las cuestiones de identidad son de particular preponderancia. Así, la formación de la identidad cívica –realizada con la participación– es el vínculo de desarrollo entre los adolescentes activos y los adultos comprometidos. Visto desde esta perspectiva, los autores citados argumentan que los investigadores deberían apartar la pregunta del debate sobre la desaparición de la sociedad civil y dedicarse más a ver cómo pueden aumentarse las oportunidades para que la juventud participe en una amplia gama de actividades.

France (1998) también trata la cuestión de las identidades de los jóvenes como ciudadanos en su análisis sobre las percepciones y experiencias de la ciudadanía. Basándose en entrevistas a más de 50 personas (entre los 14 y los 25 años) de una comunidad obrera de Inglaterra, France alega que la vida en comunidad es importante para la identidad ciudadana, porque le puede aportar seguridad y familiaridad a los jóvenes en un momento en que “entrar en el mundo adulto” puede parecer riesgoso. Por ejemplo, asistir a un centro juvenil puede ayudar a los jóvenes a entablar relaciones sociales tanto con sus pares como con adultos, lo que les proporciona una “identidad común con otros y un sentimiento de seguridad al pertenecer a un grupo” (p. 103). La medida en la cual los participantes en el estudio entablaron esas relaciones sociales y sintieron que la comunidad los aceptaba pareció tener influencia en su disposición a aceptar su responsabilidad social.

Además, France señala la pobreza como el segundo factor que puede incidir en la participación social de los jóvenes. Al parecer, muchos de los que participaron en el estudio veían a la pobreza como una consecuencia inevitable de vivir en su comunidad,

y entendieron esto como un obstáculo principal de sus vidas. En consecuencia, la reacción que tuvieron muchos de los jóvenes del estudio de France fue marcharse de sus comunidades o tener con ellas la mínima relación posible.

France concluyó, por tanto, que la relación entre los derechos y las responsabilidades de los ciudadanos es bastante importante. Argumentó, además, que su trabajo de campo indica que tanto los derechos económicos como los culturales (que suelen no estar presentes en la discusión sobre ciudadanía) son elementos clave para el desarrollo de la responsabilidad social. Si se respetan los derechos culturales de los jóvenes, podrían sentirse más inclinados a aceptar las responsabilidades sociales de sus comunidades. Desde esta óptica, los derechos culturales son más negociados que legales, e incluyen cuestiones como la dignidad y la identidad. Así, mientras Youniss y sus colegas aplican un enfoque del desarrollo para comprender la identidad y la participación cívicas, France enfatiza la importancia de la interacción social y de los derechos culturales y económicos en cuanto se relacionan al desarrollo de la identidad y la responsabilidad ciudadanas.

Fuentealba (1998) también estudió la ciudadanía y la identidad ciudadana desde una perspectiva cultural y económica. Basándose en su encuesta a 3.200 familias en dos ciudades chilenas, Fuentealba identifica cinco tipos de participación política: la protesta, los partidos políticos, las localidades, los sindicatos y las elecciones. Aunque la participación formal en sindicatos y partidos políticos ha disminuido entre los habitantes urbanos pobres de Chile desde los años setenta, Fuentealba alega que, de hecho, ha aumentado su participación y su protesta en los planos local y vecinal.

Welti (2002) analizó investigaciones sobre la situación de la juventud en América Latina para un tra-

bajo que abarcaba varias zonas del mundo. En primer lugar, descubrió que en América del Norte y Europa hay muchas organizaciones juveniles constituidas formalmente, pero que en América Central y América del Sur son mucho más comunes los grupos organizados informalmente, entre los que se cuentan las pandillas. En segundo lugar, encontró que muchos jóvenes de esta zona ven alterados sus planes de educación y de trabajo por la situación económica de sus países. Por último, las instituciones políticas, como por ejemplo los partidos políticos, parecen tener un impacto positivo pequeño en resolver esos problemas. Esto ofrece un contexto un tanto particular para la participación, y es probable que sean relevantes muchos de los comentarios de France sobre la influencia de la pobreza.

Hahn (1998) investigó cómo desarrollan los adolescentes un sentido de lo que significa ser un ciudadano, desde una perspectiva comparativa. Su estudio, realizado en Inglaterra, Dinamarca, Alemania, Holanda y Estados Unidos, analiza de manera comparativa las creencias, las actitudes y las experiencias políticas de los adolescentes, así como también el ambiente en las aulas en el que se desarrolla la educación cívica. Hahn utilizó un cuestionario para recoger datos relativos a las creencias y actitudes políticas de los adolescentes y se valió de observaciones hechas en las clases, de entrevistas a estudiantes y maestros y de análisis de documentos para aumentar su comprensión del desarrollo de las creencias políticas. Hahn descubrió claras diferencias en los países estudiados, en cuanto se refiere a actitudes, experiencias y actividades políticas esperadas, que guardan relación con las diferencias en la cultura política y el sistema escolar de los países estudiados.

El examen de las escuelas y las clases, así como también de la cultura política, institucional y social en un sentido más amplio, puede ser vital para com-

prender las creencias políticas y la participación cívica de los adolescentes. De hecho, las instituciones sociales desempeñan un papel muy importante en la vida de los adolescentes. Esto puede ser particularmente cierto en la adolescencia tardía, cuando los jóvenes asumen los papeles y las responsabilidades de los ciudadanos adultos (por ejemplo, como consumidores o empleados). Incluso antes de la adolescencia tardía, la única experiencia institucional que muchos niños y adolescentes tienen en común es la educación formal. No obstante, como se destacó en el Capítulo 1 de este informe, en muchos países, entre ellos Chile y Colombia, son muchos los adolescentes que abandonan la educación formal antes de completarla, especialmente durante los primeros años de la educación secundaria.

En consecuencia, estudiar las estructuras institucionales formales como la escuela no es el único medio para comprender la participación y el desarrollo cívico de los adolescentes. Ciertamente las escuelas no son las únicas entidades que preparan a los jóvenes para el ejercicio de la ciudadanía. El modelo de socialización política utilizado como marco de referencia para el Estudio de Educación Cívica de la AIE tiene en cuenta la ecología social y política en la cual se arraiga la educación cívica y reconoce las múltiples normas, valores y actividades que pueden influenciar las actitudes y los conocimientos de los jóvenes.

Además, si bien las instituciones formales del gobierno, la economía o los partidos políticos pueden afectar la vida de los niños y adolescentes, pueden no afectar tanto a los jóvenes. El estudio de la vida cotidiana de los niños, los adolescentes y los adultos jóvenes puede ser importante para comprender la evolución de la participación, los conocimientos y la identidad cívicas. Estudios etnográficos de los adolescentes, de sus interacciones sociales, sus actividades y sus redes de pares, han arrojado bastante luz en los últimos años sobre

lo que algunos investigadores llaman la cultura adolescente o juvenil. Aunque no puede considerarse que los adolescentes sean monolíticos, estos estudios cualitativos aportan información sobre la vida cotidiana y las cuestiones de desarrollo con que se enfrentan muchos de los niños y los jóvenes de hoy. Por ejemplo, la etnografía ha estudiado el involucramiento de los niños mayas en su mundo cotidiano (Gaskins, 1999); la cultura y la identidad de los estudiantes en una escuela secundaria de México (Levinson, 2001); las vidas de adolescentes urbanos de Estados Unidos (Way, 1998); y las vidas cotidianas de los adolescentes que viven en un suburbio estadounidense (Hersch, 1998).

Además de estos estudios etnográficos, los investigadores han empleado una serie de métodos cualitativos para explorar los diversos aspectos de las vidas de adolescentes. Green (1998) entrevistó a niños de América Latina y el Caribe que vivían en la pobreza; Howe, Kahn y Freedman (1996) utilizaron entrevistas semi-estructuradas para evaluar la comprensión de los niños brasileños sobre el medio ambiente; y Larson y Lampman-Petratis (1989) utilizaron buscapersonas y agendas electrónicas para determinar cómo pasaban el tiempo los adolescentes de Estados Unidos. Heath (1996) condujo extensas investigaciones sobre organizaciones juveniles efectivas en comunidades de centros urbanos de Estados Unidos, incluyendo la recolección de datos por parte de “etnógrafos juveniles” que eran miembros de esos grupos. Finalmente, Bhavnani (1991) entrevistó a adolescentes en Inglaterra, en sitios comunales, como un centro comercial, para explorar las formas en que los jóvenes discuten sobre política. Aplicando una definición amplia del término política, Bhavnani entrevistó a los participantes en el estudio acerca de una amplia gama de temas, entre ellos la escuela, el empleo y el desempleo, las elecciones, el racismo, la policía y el futuro.

Los estudios cualitativos antes mencionados no representan una lista exhaustiva de la literatura existente en este campo, sino que más bien se los ofrece aquí como ejemplos de la clase de investigaciones que se ha venido realizando en años recientes. Todos los estudios fueron diseñados para situar el desarrollo y/o la participación dentro del contexto cultural y cotidiano. Estos estudios también arrojan luz sobre la múltiples influencias que afectan el desarrollo de niños y adolescentes: a medida que los jóvenes de desarrollan, sus oportunidades de participación se amplían “desde los espacios privados a los públicos, y de la influencia local a la global” (UNICEF, 2003, p. 3). Estas oportunidades pueden dotar a los jóvenes de las destrezas, los conocimientos y la motivación que necesitan para convertirse en ciudadanos adultos activos.

Consistente con los estudios comentados, el marco de referencia teórico del Estudio de Educación Cívica de la AIE (del cual se analizaron datos de Chile, Colombia, Portugal y Estados Unidos para este estudio auspiciado por la OEA) conceptualiza las formas en que “las vidas cotidianas de los jóvenes en sus hogares, con sus pares y en la escuela sirven como nichos contextuales para los pensamientos y las acciones de los jóvenes en el mundo social y político” (Torney-Purta et al., 2001, p. 20). Este modelo teórico tiene sus raíces en la teoría ecológica (Bronfenbrenner, 1988) y en la cognición situacional (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). En suma, el modelo plantea que el involucramiento de los adolescentes en la comunidad y el desarrollo de una identidad dentro del grupo permiten que los jóvenes aprendan acerca de la ciudadanía y de los procesos democráticos. Las interacciones cara a cara con familiares, maestros y pares, así como el impacto de la sociedad en general, como los medios de comunicación y otras instituciones, influyen el desarrollo del conocimiento, las actitudes y las acciones cívicas.

Es en estas tres ramas de la ciudadanía en las que se centra este informe comisionado por la OEA: destrezas y conocimientos cívicos, actitudes cívicas y compromiso cívico. La investigación sugiere que aunque el desarrollo de los conocimientos cívicos entre los ciudadanos jóvenes es importante, no es suficiente. La tolerancia, el deseo de participar en la vida cívica y el desarrollo de una comprensión de las responsabilidades y los derechos son elementos importantes de la ciudadanía en las sociedades democráticas (Torney-Purta et al., 2001; Amadeo et al., 2002). No es probable que exista un enfoque único que pueda destacar todas las facetas de la ciudadanía; las escuelas, los pares, la familia y otras instituciones sociales, desempeñan un papel.

Son muchos los educadores e investigadores que señalan la importancia de participar en actividades extracurriculares, tanto dentro como fuera de la escuela, como medio para la enseñanza de la educación cívica y la promoción de la ciudadanía. La estrategia –enseñar las prácticas y los valores democráticos al brindar a los estudiantes la oportunidad de involucrarse en actividades democráticas- puede comprobarse en muchos programas escolares y extra-escolares. Muchos alegarían que esta clase de educación “práctica” es un medio especialmente efectivo para enseñar ciudadanía. Mediante el sistema de “aprender haciendo”, los estudiantes no sólo adquieren destrezas valiosas, sino que la sociedad reconoce de forma implícita que los adultos no están enseñando a los estudiantes a convertirse en ciudadanos, sino más bien que los jóvenes ya son ciudadanos de sus escuelas, sus comunidades y sus naciones.

Como se comentó antes, algunas investigaciones sugieren que los jóvenes que son política y socialmente activos, se convierten en adultos comprometidos. Por consiguiente, comprender las actividades actuales y los planes futuros de los adolescentes es

importante para establecer una visión holística del conocimiento y el compromiso cívico de los jóvenes. El enfoque de este capítulo es doble. En primer lugar, se describen las actividades en las que están involucrados los estudiantes actualmente, lo que planean hacer en los próximos años y lo que esperan hacer como ciudadanos adultos. En segunda instancia, se examinarán los predictores de las futuras acciones cívicas esperadas de los estudiantes.

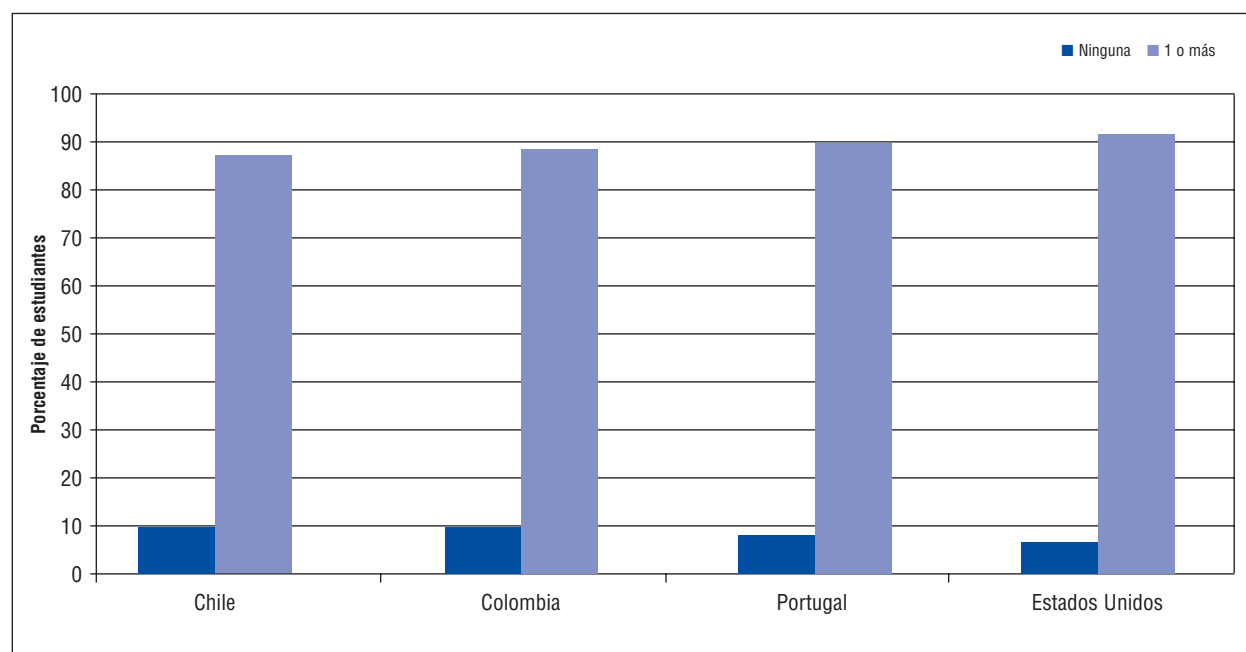
Participación actual de los estudiantes en actividades de la escuela y la comunidad

Una pregunta de la encuesta hecha a los estudiantes examinaba un aspecto de sus vidas que puede

caer fuera de las clases formales o del plan de estudios oficial. En concreto, se elaboró una lista de las organizaciones voluntarias tanto dentro como fuera de la escuela a las cuales podrían pertenecer los estudiantes. En la lista figuraba una gran variedad de organizaciones, desde la editorial del diario escolar y los consejos estudiantiles hasta los equipos deportivos y los grupos religiosos.¹ Se pidió a los estudiantes indicar a qué organizaciones pertenecían.

De estos datos se deduce que la mayoría de los estudiantes de 14 años participaban al menos en una organización escolar o comunal (Figura 5.1). El ser miembro de una organización parece ser una inclinación muy fuerte en los jóvenes adolescentes de los cuatro países. En Estados Unidos, por ejemplo,

Figura 5.1: Participación en actividades de la escuela y la comunidad: porcentajes de estudiantes de 14 años por países



¹ Entre las organizaciones sobre las cuales se consultó a los estudiantes figuraron: consejos estudiantiles, organizaciones juveniles afiliadas a un partido político; diarios escolares; organizaciones ambientales; clubes de la ONU o de UNESCO; intercambios de estudiantes; organizaciones de derechos humanos; grupos de ayuda a la comunidad; grupos de colecta de dinero con fines de caridad; grupos de Niños/Niñas Exploradores; organizaciones culturales y étnicas; clubes de computadoras; organizaciones de arte, música y teatro; equipos deportivos; organizaciones auspiciadas por grupos religiosos.

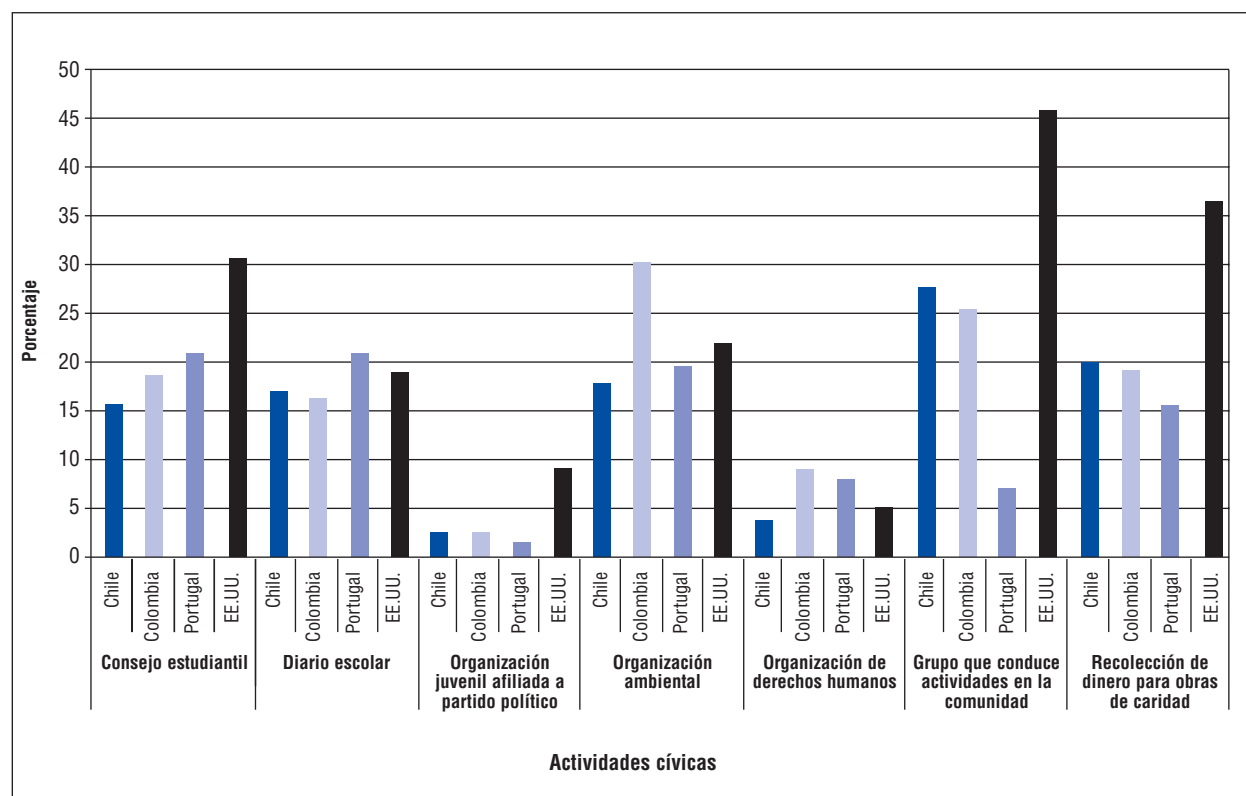
más del 90% de los estudiantes señalaron que pertenecían, cuando menos, a una organización.

La participación de estudiantes en cierto tipo de actividades y organizaciones refleja, con gran probabilidad, las normas, tradiciones y oportunidades nacionales; sin embargo, hay algunas similitudes entre países. Por ejemplo, como se puede comprobar en la Figura 5.2, en los cuatro países son pocos los estudiantes de 14 años (menos del 10%) que participan en organizaciones juveniles que están afiliadas a partidos políticos o a organizaciones de derechos humanos. (La Figura 5.2 presenta una serie de organizaciones que se ajustan libremente a la definición de tener relación con lo cívico.) Quizás estas clases de organizaciones no estén disponibles para los estudiantes de esta edad o tal vez los estudiantes las consideren demasiado “políticas” y,

por tanto, no tengan interés en ellas. Por el contrario, son muchos más los estudiantes (en los cuatro países) que practican actividades relacionadas directamente con la escuela, como los consejos estudiantiles o el diario escolar.

También hay varias diferencias obvias entre países. Por ejemplo, el 30% de los estudiantes colombianos indicaron su participación en organizaciones ambientales y, en Estados Unidos, hubo altos porcentajes de estudiantes que señalaron que participaban en grupos que realizaban actividades voluntarias en la comunidad y recogían dinero para obras de caridad. Es muy probable que estos últimos datos sean un reflejo del movimiento que hubo en los años noventa en Estados Unidos para que se incluyeran en los planes de estudio del nivel secun-

Figura 5.2: Porcentaje de los estudiantes de 14 que participan en organizaciones de tipo cívico



dario el requisito del servicio a la comunidad y/o del aprendizaje del servicio.

Descripción de la participación cívica y las acciones políticas esperadas de los estudiantes

Además de preguntárseles sobre las organizaciones a las cuales pertenecían, también se les preguntó a los estudiantes de Chile, Colombia, Portugal y Estados Unidos acerca de las acciones políticas y cívicas que podrían emprender en los próximos años. Con base en estos puntos se elaboraron dos escalas para medir las expectativas de participación de los estudiantes: 1) actividades en movimientos sociales y 2) actividades de protesta que podrían ser ilegales. Los items sobre la escala de las Actividades en Movimientos Sociales incluyen la medida en la cual los estudiantes creen que probablemente realizarán las siguientes actividades en los próximos años:

- Trabajos voluntarios para ayudar a los ancianos pobres de la comunidad.
- Colectas de dinero para una causa social.
- Recolección de firmas para una petición.
- Participación en una marcha de protesta no violenta.

Los valores alfa de Cronbach para la Escala de Actividades en Movimientos Sociales se presentan a continuación.

- *Para los de 14 años:* Chile: .64; Colombia: .67; Portugal: .70; y Estados Unidos: .78.
- *Para los de 17 años:* Chile .72; Colombia .70; y Portugal .74

Los items de la escala de Actividades de Protesta Ilegales incluyen los siguientes:

- Pintar frases de protesta en las paredes.
- Detener el tráfico como una forma de protestar.
- Ocupar edificios públicos en señal de protesta.

Los valores alfa de Cronbach para la escala de Actividades de Protesta Ilegales se presentan a continuación.

- *Para los de 14 años:* Chile: .80; Colombia: .78; Portugal: .85; y Estados Unidos: .88.
- *Para los de 17 años:* Chile: .86; Colombia: .84 y Portugal: .82.

Por ultimo, hay un cierto tipo de acciones que los adultos pueden emprender en las sociedades democráticas. Se pidió a los estudiantes que consideraran esas acciones y que indicaran si pensaban participar en ellas cuando fueran adultos. Estos items se combinaron para configurar la escala de Actividades Convencionales, e incluyen los siguientes:

- Votar en las elecciones nacionales.
- Informarse acerca de los candidatos antes de votar en una elección.
- Afiliarse a un partido político.
- Escribir cartas a un periódico sobre inquietudes sociales o políticas.
- Presentarse como candidato a un cargo en la localidad o en la ciudad.

Los valores alfa de Cronbach para la escala de Actividades Convencionales se presenta a continuación.

- *Para los de 14 años:* Chile: .70; Colombia: .64; Portugal: .67; y Estados Unidos: .77.
- *Para los de 17 años:* Chile: .78; Colombia: .68 y Portugal: .69.

Para cada uno de los items contenidos en las tres escalas se presentaron a los estudiantes cinco opcio-

Cuadro 5.1: Niveles medios de expectativas de participación cívica de los estudiantes de 14 y 17 años							
Países:	Chile		Colombia		Portugal		EE.UU.
Tipo de Actividad	Edad 14	Edad 17	Edad 14	Edad 17*	Edad 14	Edad 17	Edad 14
Movimiento Social	2,98	2,98	2,96	2,93	2,73	2,68	2,60
Protesta Ilegal	1,78	1,75	1,74	1,79	1,65	1,65	1,67
Convencional	2,44	2,45	2,72	2,70	2,52	2,53	2,52

Nota. Las clasificaciones se hicieron con base en la siguiente escala: 1 = No haré esto con toda seguridad; 2 = Probablemente no haré esto; 3 = Probablemente haré esto; 4 = Haré esto con toda seguridad. *No se ponderaron los datos de los estudiantes colombianos de 17 años.

nes de respuesta que iban desde “Haré esto con toda seguridad” (4) hasta “No haré esto con toda seguridad” (1). Las puntuaciones medias más altas indican mayores expectativas entre los estudiantes de involucrarse en esas clases de acciones cívicas o de protesta. Las puntuaciones medias para cada escala se ofrecen, por países, en el Cuadro 5.1.

Como se ilustra en el Cuadro 5.1, en todos los países y en ambas edades hubo entre los estudiantes la tendencia a pensar que se involucrarían más en las actividades de los movimientos sociales que en las de las protestas ilegales. De hecho, muchas de esas actividades (como las de hacer colectas de dinero con fines de beneficencia y trabajos voluntarios para la comunidad) son bastante similares a las actividades comentadas en la sección anterior —actividades en las que los estudiantes pueden estar ya involucrados—. Por el contrario, la mayoría de los estudiantes de todos los países indicaron que probablemente no pintarán frases de protesta en las paredes, no detendrán el tráfico y no ocuparán edificios públicos. Esto podría deberse a que son acciones que colocan a los estudiantes en riesgo de ser sancionados y, de momento, ninguna causa o asunto ha tenido tanta resonancia en ellos como para inducirlos a correr ese riesgo, o también podría deberse a que los estudiantes (que completaron esta encuesta en sus aulas de la

escuela) respondieron de una forma que consideran deseable desde el punto de vista social.

También hubo entre los estudiantes una mayor tendencia a involucrarse en actividades convencionales que en las inherentes a protestas ilegales. Los adolescentes de Colombia fueron especialmente propensos a responder que esperaban participar en actividades convencionales como las de votar, afiliarse a un partido político o presentarse como candidato a un cargo público. Esto podría deberse a que Colombia tiene una nueva constitución (1991) y a que la educación cívica incluye ahora el “estudio de la Constitución y la experimentación de las prácticas democráticas con el fin de aprender los principios y los valores de la participación ciudadana” (Rodríguez Rueda, 1999, p. 141). Pero Rodríguez también señala que aún persisten en el país elementos antidemocráticos y que lo que los estudiantes aprenden en la escuela puede no concordar con lo que ven en sus comunidades.

En Estados Unidos hubo poca diferencia entre las expectativas que los estudiantes tenían de involucrarse en actividades de los movimientos sociales y en actividades políticas convencionales. Sin embargo, en los demás países se registró la tendencia a participar en actividades de los movimientos

sociales más que en las de orden convencional. Esto podría tener relación con la desilusión que los estudiantes a menudo sienten respecto de la política convencional, tema que ha sido objeto de más de 20 estudios de casos nacionales durante la Fase 1 del Estudio de la AIE (Torney-Purta, Schwille y Amadeo, 1999). Los estudiantes parecen tener la tendencia a participar en las organizaciones sociales y de la comunidad, pero parecen tener menos interés en las instituciones políticas formales.

La similitud entre las puntuaciones medias de los estudiantes de 14 y 17 años en estas medidas de su futuro involucramiento político fue notable. Esta similitud podría deberse a que persisten en la adolescencia tardía las expectativas creadas en la adolescencia temprana. Es particularmente interesante encontrar que los estudiantes que están muy próximos a la edad de votar por primera vez no expresen una mayor intención de hacerlo que los de menos edad.

Predictores de las expectativas de participación cívica y acciones políticas de los estudiantes

A fin de examinar las correlaciones entre las expectativas de los estudiantes respecto de su involucramiento cívico o actividad política en el futuro, se calcularon tres conjuntos de regresiones para cada país. En primer término se examinaron los predictores de las expectativas de los estudiantes de participar en actividades de los movimientos sociales en los próximos años. En segundo lugar, se estudiaron los predictores de las posibilidades de que los estudiantes se involucren en actividades de protesta probablemente ilegales en sus comunidades. En tercera y última instancia, se calculó una regresión para analizar las correlaciones entre las actividades

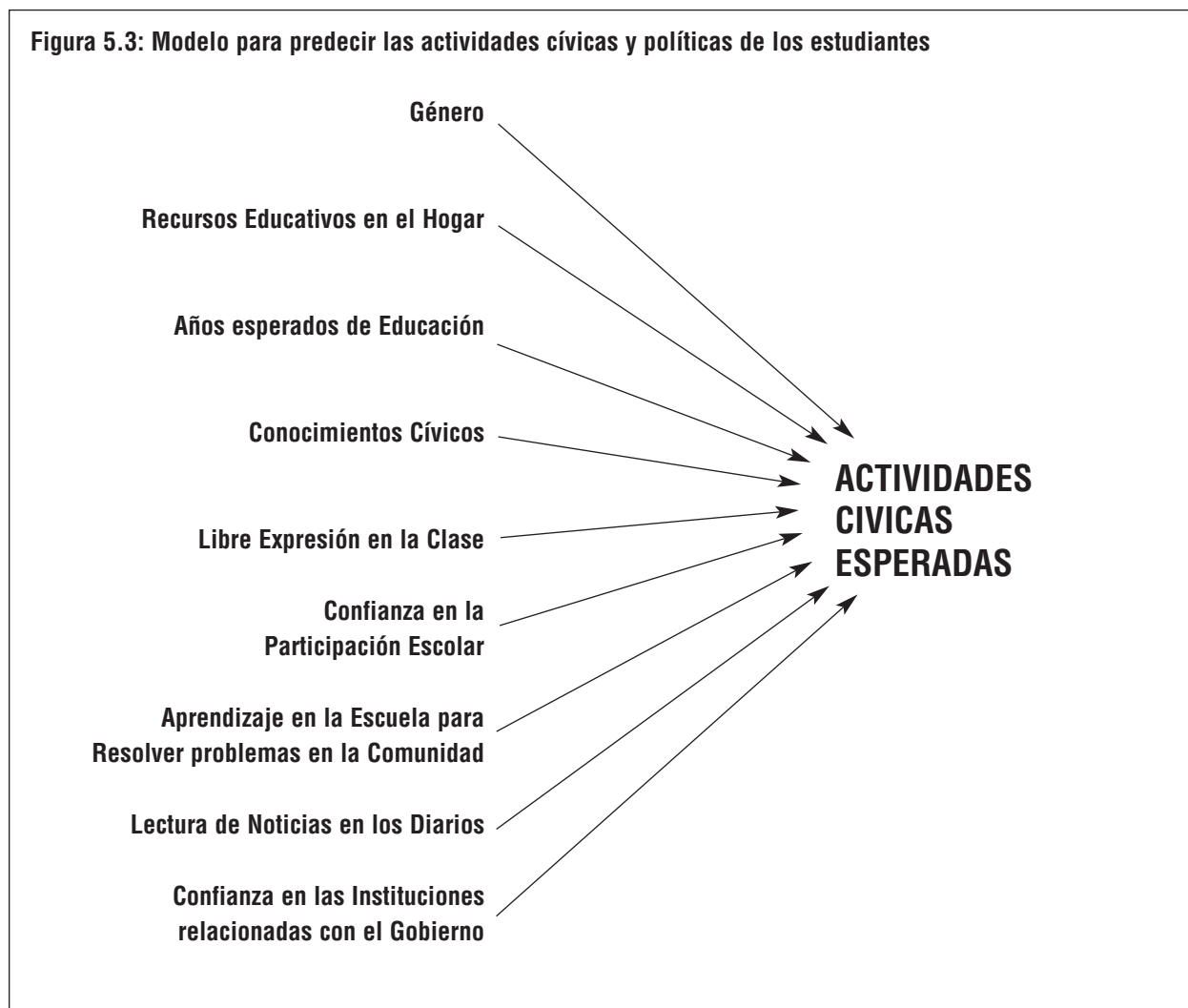
cívicas que los estudiantes esperan realizar cuando sean adultos. Estos tres modelos se calcularon por separado para los estudiantes de 14 y 17 años. En consecuencia, los resultados serán discutidos por tipo de participación, por país y por edad.

Los nueve predictores utilizados en los modelos de regresión se escogieron para analizar: 1) las características personales del estudiante, como el género, los recursos en el hogar y los años de estudio esperados; 2) las variables escolares, como la medida en que los estudiantes perciben un clima de libre expresión en la clase, confían en el valor de su participación en las actividades escolares y aprenden en la escuela a resolver problemas de la comunidad; 3) el conocimiento cívico según se mide con las puntuaciones de los estudiantes en la prueba de conocimientos y destrezas cívicas; 4) el interés político, medido por la frecuencia con la cual leen los periódicos; y 5) el nivel de confianza de los estudiantes en las instituciones relacionadas con el gobierno (como la policía, los tribunales y el parlamento). El modelo se ilustra a continuación. (Figura 5.3).

Actividades en los movimientos sociales

En Chile, los predictores más potentes de las expectativas que tienen los estudiantes de 14 años de participar en acciones de los movimientos sociales, como la colecta de dinero para fines de caridad o la participación en una marcha de protesta no violenta, son el grado de confianza que los estudiantes tienen en su participación en la escuela y la frecuencia con la que leen los diarios (Cuadro 5.2). Si un estudiante de 14 años se interesa lo suficiente en la comunidad como para leer el periódico y tiene un sentido de eficacia respecto del significado de sus actos en la escuela, parece entonces razonable que

Figura 5.3: Modelo para predecir las actividades cívicas y políticas de los estudiantes



Cuadro 5.2: Modelos de regresión para las expectativas de los estudiantes de 14 años en materia de actividades en movimientos sociales, por países				
Países:	Chile	Colombia	Portugal	EE.UU.
Predictores				
Género (femenino)	0,06	0,10	0,06	0,17
Recursos educativos en el hogar	-0,04	-0,04		
Años esperados de educación			0,07	0,07
Conocimientos cívicos	-0,12	-0,05	-0,05	
Libre expresión en la clase	0,11	0,19	0,12	0,06
Confianza en la participación escolar	0,15	0,08	0,16	0,13
Aprendizaje en la escuela para resolver problemas en la comunidad	0,10	0,11	0,15	0,14
Lectura de noticias en los diarios	0,15	0,15	0,13	0,21
Confianza en las instituciones relacionadas con el Gobierno		0,09		
R ²	0,17	0,16	0,14	0,21
N Ponderado	5.666	4.912	3.213	2.741

ese estudiante espere tomar parte en acciones cívicas en los próximos años.

Es interesante destacar que el predictor más potente de las expectativas de los estudiantes de 14 años de participar en movimientos sociales en Chile es una relación negativa. Esto es que, a más altas puntuaciones de los estudiantes en la prueba de conocimientos y destrezas cívicas, menor es la probabilidad de que anticipen tomar parte en acciones sociales en el futuro.

Cuando se analizan los estudiantes de 17 años de Chile se encuentra un patrón ligeramente diferente del correspondiente a los de 14 años. Como se

señala en el Cuadro 5.3, entre los estudiantes de 17 años los predictores más potentes de las actividades futuras en el campo de los movimientos sociales son el género (es decir, ser mujer) y la medida en la que los estudiantes aprenden en la escuela la importancia que tiene resolver los problemas de sus comunidades. El tercer predictor de mayor potencia para determinar las actividades futuras fue la lectura de los diarios.

En resumen, parece que en Chile, tanto para los estudiantes de 14 años como para los de 17, los factores escolares desempeñan un papel muy importante en los planes que tienen para sus futuras actividades en los movimientos sociales. Sin embargo, el predictor

de conocimientos cívicos está asociado de manera negativa con la variable dependiente para ambas edades, mientras que las características personales de los estudiantes, como los recursos educativos en el hogar y los años de estudio esperados, sólo están ligeramente relacionados (o no lo están en absoluto). Hay una mayor tendencia entre los estudiantes que pertenecen a hogares con menos recursos a considerar la posibilidad de participar en actividades de los movimientos sociales. El género es un predictor, siendo más probable que las mujeres piensen en participar en los movimientos sociales.

También las variables escolares son predictores significativos para las expectativas de participación de los estudiantes colombianos de 14 años en los movimientos sociales (véase el Cuadro 5.2). De hecho, dos de las tres relaciones más fuertes son variables vinculadas a la escuela: las percepciones que los estudiantes tienen acerca de la libertad para intercambiar opiniones en las clases y hasta qué punto aprendieron en la escuela la importancia que tiene resolver los problemas de la comunidad. Similar a lo que se observó para los estudiantes chilenos (de los dos grupos de edad), la lectura de diarios está positivamente relacionada con las expectativas de participar en movimientos sociales. Y, una vez más, la relación entre conocimientos cívicos y la variable dependiente fue negativa, aunque débil.

A diferencia del caso chileno, los modelos para los estudiantes colombianos de 14 y 17 años son esencialmente iguales, es decir que entre los de 17 años, aprender en la escuela a solucionar los problemas de la comunidad, percibir un ambiente abierto a la discusión en clase y leer los diarios son los tres predictores más fuertes. Hay una relación débil entre el género y las expectativas de participación en los movimientos sociales (a diferencia de lo que sucede en Chile) y nuevamente una relación negativa

(aunque débil) entre los conocimientos cívicos y las expectativas de participación en los movimientos sociales. Esta relación negativa se ha mantenido tanto para los estudiantes de 14 años como para los de 17, y tanto en Chile como en Colombia.

Una vez más, las variables escolares y la lectura de diarios están entre los predictores más fuertes de las expectativas de participación en los movimientos sociales entre los estudiantes de 14 años de Portugal. Además, también hay una relación negativa, aunque débil, entre los conocimientos y la participación. Las variables escolares también son fuertes entre los estudiantes portugueses de 17 años. Sin embargo, aquí, al igual que en Chile, ser mujer es, en orden de importancia, el segundo predictor más fuerte de las expectativas que tienen los estudiantes de participar en los movimientos sociales (Cuadro 5.3).

En Estados Unidos, el predictor más fuerte de las expectativas de los estudiantes es la frecuencia con la que leen los diarios, seguida del género (ser mujer) y de aprender en la escuela la importancia que tiene resolver los problemas de la comunidad, así como también la confianza en el valor de la participación en la escuela. En Estados Unidos, la relación entre los conocimientos y las expectativas no fue significativa (a diferencia de los otros tres países, donde la relación fue negativa y significativa). Los estudiantes estadounidenses de 17 años no se sometieron a la prueba.

En conclusión, en todos los países y las edades, los factores escolares y de medios de comunicación utilizados tuvieron una relación positiva con las expectativas de los estudiantes de participar en actividades de los movimientos sociales. El género estuvo significativamente relacionado y los antecedentes del hogar (o las características personales de los estudiantes) tendieron a no ser significativos.

Cuadro 5.3: Modelos de regresión para las expectativas de los estudiantes de 17 años en materia de actividades en movimientos sociales, por países

Countries:	Chile	Colombia	Portugal
Predictores			
Género (femenino)	0,17	0,04	0,13
Recursos educativos en el hogar	-0,04		
Años esperados de educación	0,05	0,04	
Conocimientos cívicos	-0,07	-0,08	
Libre expresión en la clase	0,05	0,14	0,06
Confianza en la participación escolar	0,13	0,08	0,11
Aprendizaje en la escuela para resolver problemas en la comunidad	0,16	0,15	0,17
Lectura de noticias en los diarios	0,12	0,13	0,11
Confianza en las instituciones relacionadas con el Gobierno		0,06	0,07
R ²	0,13	0,13	0,12
N Ponderado	5.715	4.904*	2.672

Actividades de protesta ilegales

Observando las acciones de protesta que pueden ser ilegales, está claro que el modelo no calzó bien en ninguno de los países y en ninguna de las edades. La varianza explicada fue inferior a 0.05 en Chile, Colombia y Portugal para los dos grupos de edad, y sólo de 0.14 para el modelo de los estudiantes de 14 años en Estados Unidos.

No obstante, una de las relaciones más consistentes entre países y edades fue la relación negativa entre el género (es decir, ser mujer) y las expectativas de participar en acciones de protesta ilegales en los próximos años. En los cuatro países y en las dos eda-

des, la relación fue negativa e importante. En Chile fue el predictor más fuerte de las posibilidades de los estudiantes de 14 años de participar en acciones que pudieran ser ilegales. Dicho de otra manera, los estudiantes hombres tienen muchas más expectativas de participar en esas actividades que las mujeres en los cuatro países (y esta relación es especialmente fuerte en Chile). Este dato es consistente con los hallados en otras investigaciones llevadas a cabo sobre el género y la política (revisados en Torney-Purta et al., 2001; Amadeo et al., 2002).

Asimismo, en todos los países, excepto Colombia, a mayor puntuación de los estudiantes en la prueba de conocimientos cívicos y mayor confianza en el

Cuadro 5.4: Modelos de regresión para las expectativas de los estudiantes de 14 años en materia de actividades ciudadanas Cconvencionales, por países				
Países:	Chile	Colombia	Portugal	EE.UU.
Predictores				
Género (femenino)				
Recursos educativos en el hogar		0,04		0,09
Años esperados de educación		0,04	0,07	0,07
Conocimientos cívicos			0,06	0,15
Libertad de expresión en la clase	0,13	0,19	0,14	0,06
Confianza en la participación escolar	0,05	0,04	0,08	0,08
Aprendizaje en la escuela para resolver problemas de la comunidad	0,08	0,07	0,09	0,16
Lectura de noticias en los diarios	0,21	0,22	0,14	0,21
Confianza en las instituciones relacionadas con el Gobierno	0,16	0,16	0,13	0,12
R ²	0,16	0,18	0,13	0,27
N Ponderado	5.666	4.912	3.213	2.741

Nota. Se reportaron coeficientes beta estandarizados. Significante en el nivel 0.01. Se omitieron los coeficientes no significativos.

gobierno, menores las expectativas de participar en actividades de protesta ilegales. Cabe señalar como dato de interés, que, en Colombia, la relación entre la confianza en las instituciones del gobierno y los actos de protesta ilegales fue positiva (aunque débil). Los factores escolares no guardaron relación alguna.

Actividades políticas convencionales

La frecuencia con la cual los estudiantes leen el diario fue el predictor más potente de las expectativas

de los estudiantes chilenos de 14 años de involucrarse, cuando sean adultos, en actividades ciudadanas convencionales, como votar. (Este fue, de hecho, el caso de los estudiantes de 14 años en los cuatro países; Cuadro 5.4) La confianza de los estudiantes en las instituciones relacionadas con el gobierno y la percepción de que en sus clases hay libertad de expresión también se relacionaron positiva y significativamente con las expectativas de participación en las actividades ciudadanas convencionales. Por el contrario, los conocimientos cívicos, el género, los recursos educativos en el hogar y los años esperados de educación no se rela-

cionaron con las expectativas de un ejercicio convencional de la ciudadanía entre los estudiantes chilenos de 14 años.

A los 17 años, las relaciones son algo diferentes en este modelo de predicción de actividades ciudadanas convencionales. Aunque la lectura de los diarios y la confianza en el gobierno son los predictores más fuertes, también hay relaciones positivas y significativas entre la ciudadanía convencional y los años esperados de educación, los conocimientos cívicos y el género. Estas relaciones no fueron significativas en el modelo para los estudiantes de 14 años, y podría reflejar los efectos acumulados de la educación cívica o una muestra más selectiva de los estudiantes de mayor edad.

En el modelo de regresión para los estudiantes de 14 años de Colombia se evidencia el mismo patrón de relaciones que el hallado entre los estudiantes chilenos de esa misma edad. Es decir, que los tres predictores más importantes de la variable dependiente son la lectura del diario, la libertad de expresión en la clase y la confianza en las instituciones relacionadas con el gobierno. El aprendizaje de cuestiones de la comunidad, el ambiente escolar, los recursos educativos en el hogar y los años esperados de educación son elementos débilmente asociados con las expectativas de los estudiantes sobre la ciudadanía convencional.

Al considerar a los estudiantes de 17 años encuestados en Colombia, se encontraron los mismos patrones anteriores: la lectura del diario, la confianza en las instituciones relacionadas con el gobierno y el ambiente en las clases son los predictores más fuertes. Aprender en la escuela a resolver problemas de la comunidad y los años esperados de educación también tuvieron una relación positiva con la ciudadanía convencional. El patrón observado entre

los estudiantes de 14 años se mantuvo. Las tres relaciones más fuertes fueron la lectura del diario, la confianza en las instituciones relacionadas con el gobierno y la libertad de expresión en la clase.

Resumen

El desarrollo del compromiso político y el involucramiento cívico es una expectativa que muchos países tienen respecto a su juventud. Los datos presentados en este capítulo arrojan luz sobre algunos aspectos de esa meta. Al parecer son muchos los jóvenes que ya están involucrados en actividades escolares o de la comunidad. De hecho, son pocos los estudiantes de 14 años que no pertenecen a ningún grupo u organización. Lo que parece fomentar sus expectativas de participación en el futuro tiene tanto que ver con las variables escolares como con los antecedentes del hogar o las características personales (con algunas notables excepciones relativas al género). Las percepciones de los estudiantes respecto de la libertad de expresión en las clases, la confianza que tienen para participar en actividades escolares y el aprendizaje en la escuela sobre la importancia de ayudar a resolver problemas de la comunidad están todas relacionadas de manera positiva con las expectativas de los estudiantes sobre su futura participación en actividades cívicas convencionales y en los movimientos sociales.

Cuestiones relacionadas con la formulación de políticas educativas

- En todos los países, la mayoría de los estudiantes de 14 años reconoció que pertenecía al menos a una organización escolar o comunal. Esta participación es una señal positiva dado que la investigación sugiere que las organizaciones juveniles constituyen un lugar donde los estudiantes pueden desarrollar destrezas democráticas y que la participación en actividades durante la adoles-

cencia está vinculada a la participación cívica durante la adultez. Las políticas que alientan a las escuelas y las comunidades a trabajar conjuntamente para brindar oportunidades a los jóvenes pueden fomentar el desarrollo de destrezas, conocimientos e identidades cívicas.

- En todos los países y en ambos grupos de edad, los factores escolares en el modelo de predicción (libertad de expresión en la clase, confianza en la participación escolar y aprendizaje en la escuela para resolver cuestiones de la comunidad) figuraron entre los predictores más importantes de las expectativas de los estudiantes de participar en actividades de los movimientos sociales. Esto sugiere que las escuelas y los maestros tienen un papel muy importante en el desarrollo del involucramiento cívico, y eso puede tener implicaciones para la formación de maestros y maestras (especialmente en cuanto se refiere al uso de la discusión en las clases).
- Tanto para los estudiantes de 14 años como para los de 17, la asociación entre los conocimientos cívicos y la disposición a participar en actividades de los movimientos sociales fue negativa. Es decir, que a mayor puntuación de los estudiantes en la prueba de conocimientos cívicos, menor expectativa de participar en actividades de los movimientos sociales. Esta relación fue la misma en todos los países examinados, excepto en Estados Unidos (a los 14 años) y en Portugal (a los 17 años). Una interpretación de este hallazgo puede ser que los estudiantes con mayores logros académicos están más enfocados en el ámbito privado que en el público. Los programas de liderazgo -tanto dentro como fuera de la escuela- pueden ser una manera de alentar a todos los jóvenes a considerar las acciones que pueden emprender para el bien público.
- En ambos grupos de edad y en todos los países, los varones se mostraron más dispuestos que las mujeres a participar en actividades de protesta que pudieran ser ilegales. A la inversa, se registraron asociaciones importantes entre el hecho de ser mujer y la disposición a participar en actos de los movimientos sociales (especialmente a los 17 años). Quizás eso sea un reflejo de los roles culturales de género, pero tiene implicaciones para la política escolar.
- En todos los países, uno de los predictores más importantes para las expectativas de los estudiantes tanto de 14 como de 17 años, de participar en actividades de los movimientos sociales y en aquellas de orden convencional fue la frecuencia con la cual leían los diarios. En consecuencia, los programas escolares que exponen a los estudiantes a la lectura de los diarios y fomentan destrezas destinadas a interpretar la información política pueden ser valiosos. En el Capítulo 7 de este informe se describe un programa de ese tenor.

Confianza generalizada y confianza en las instituciones¹

En este capítulo:

- Cómo pueden las transiciones políticas afectar la confianza en las instituciones entre los adultos.
- Cómo se formularon los items relativos a la confianza en el estudio de la AIE.
- Diferencias entre países en las respuestas de los estudiantes cuando se comparan la confianza en las instituciones gubernamentales y la confianza en sus grupos personales.
- Qué se relaciona con la confianza en las instituciones en cada uno de los países.
- Diferencias entre países en cuanto a la percepción de amenazas procedentes del exterior.

La introducción de reformas democráticas que se dio en Chile y en Colombia en poco más de diez años, creó una nueva serie de instituciones con las cuales se relacionan tanto los niños y los jóvenes como los adultos. Como señalan Mishler y Rose (1999) y McAllister (1999), la confianza tiende a ser un tanto inestable después de las transiciones democráticas. De hecho, se han realizado un número considerable de investigaciones sobre la confianza, posterior a transiciones políticas, en países post-comunistas. Sztompka (1996) consideró la confianza en varios segmentos de la

sociedad polaca (el gobierno o las escuelas) y la contrastó con la confianza posicional, organizacional, interpersonal y difusa. Cuando la confianza es alta, hay más probabilidades de tener una mayor movilización y activismo de parte de los ciudadanos. El análisis de Sztompka sobre los resultados del *Eurobarómetro* muestra que en Polonia existe una “cultura de la desconfianza” que podría impedir el crecimiento democrático. Kunioka y Woller (1999) muestran, con base en los datos del *Barómetro para las Nuevas Democracias*, para ocho países post-comunistas, que los indicadores de la confianza social y la confianza pública son más importantes que las variables económicas, para explicar las diferencias en la participación ciudadana. Las diferencias en el carácter de la transición política hacia la democracia en Bulgaria, Hungría o Polonia, y en Chile, hicieron que Munck y Leff (1999) sugirieran que la naturaleza del activismo de los ciudadanos al cabo de un año de haberse producido la transición, podría variar.

Los resultados del *Latinobarómetro* obtenidos hacia finales de la década de los noventa, se analizaron en el Capítulo 1 de este informe y mostraron que tanto en Chile como en Colombia, los adultos confían relativamente menos en las instituciones guberna-

¹ Celeste Lay preparó material para un borrador preliminar de este capítulo.

mentales que el promedio de los adultos de América Latina en general. Esto difiere de los resultados de la *Encuesta Mundial de Valores* (World Value Survey), realizada entre 1994 y 1997 por Inglehart y sus colegas (Klingemann, 1999). En ese estudio, los chilenos tuvieron el nivel más alto de confianza entre los seis países latinoamericanos que participaron (los otros cinco fueron Argentina, Brasil, Perú, Uruguay y Venezuela). Este nivel de confianza puede obedecer al momento en que se hicieron las encuestas, antes y después de la caída de la economía ocurrida hacia finales de la década de los noventa, o a que la base de países con los cuales se compara a Chile en el *Latinobarómetro* difiere (incluyendo a países como Costa Rica, donde la confianza es alta). Lo que queda claro del análisis de los datos de la *Encuesta Mundial sobre Valores* es que, en los países que han experimentado una reciente transición política, la confianza de los ciudadanos en la política tiende a tener niveles bajos. Además es evidente que, dependiendo de la pregunta que se haga (confianza en el gobierno o en el parlamento, o satisfacción con la democracia) y de los países que se comparen, los resultados pueden diferir. De hecho, las depuradas mediciones de la confianza en el Estudio de la AIE, nos brindan la oportunidad de hacer comparaciones relativamente claras utilizando tanto las escalas como los items individuales.

Una completa revisión de la literatura existente sobre confianza institucional, confianza interpersonal y el concepto relacionado de “capital social” entre los adultos (véase Levi & Stoker, 2000, para un reciente análisis desde el punto de vista de la ciencia política), está más allá del alcance de este estudio. Sin embargo, a fin de interpretar los hallazgos del estudio de la AIE para los adolescentes, el análisis de los datos longitudinales para Inglaterra por parte Bynner y Ashford (1994), es valioso. Ellos concluyeron que la procedencia de una familia de la clase trabajadora y un bajo rendimiento escolar (a

menudo exacerbado por el desempleo después de acabar la escuela) estaban asociados con una actitud cínica respecto de la política entre los jóvenes y su falta de interés en participar. Muchos estudiantes de América Latina tienen experiencias similares relativos a la escuela y el empleo (véase el análisis de la investigación hecha por France, 1998, citada en el Capítulo 5). Además, dentro del contexto latinoamericano, McIlwaine y Moser (2001) hicieron un estudio en Colombia y Guatemala, donde pidieron a jóvenes y adultos que relacionaran los grupos de la comunidad que creían que estaban asociados con distintos tipos de violencia (económica, social y política), con los distintos tipos de capital social (incluyente o excluyente, productivo o perverso), y con diferentes emociones (confianza o temor). El propósito de los autores consistió en identificar las organizaciones de la comunidad (en especial las dirigidas por mujeres) que pueden, con éxito, “transformar el temor en confianza y las organizaciones perversas en productivas” (McIlwaine & Moser, 2001, p. 981). Otros intentos de analizar el sistema educativo y formular programas que generen confianza, en especial en el sistema judicial y legal, pueden encontrarse en las descripciones de programas de educación relacionados con las leyes en Estados Unidos y América Latina (Godson, 2003; Hanson, 2002; Sánchez & Wray, 1994).

Desarrollo de la medición de la confianza en el estudio de la AIE

Para la prueba y la encuesta de los estudiantes, se seleccionaron una serie de instituciones específicas, similares a las utilizadas por otros investigadores, incluyendo: instituciones gubernamentales (el gobierno nacional, el parlamento nacional y el gobierno local), instituciones judiciales (tribunales y policía) y los partidos políticos. Estas instituciones fueron clasificadas para formar una escala IRT de

Confianza en las Instituciones Gubernamentales (cuyos resultados se discuten en la siguiente sección de este capítulo). Adicionalmente, uno de los items pregunta acerca de la “confianza en la gente que vive en este país”, similar al item sobre confianza interpersonal utilizado por otros investigadores. Otro item que se incluyó para todos los países preguntaba acerca de la confianza en las escuelas. Se incluyeron también otros items como opciones nacionales en Chile, Colombia y Portugal, entre ellos, la confianza en las fuerzas militares y en la Iglesia. Tres items sobre la confianza en los medios de comunicación se discuten en el siguiente capítulo.

Diferencias entre países, y por género en la media de confianza en las instituciones gubernamentales

El nivel de confianza en las instituciones gubernamentales fue relativamente modesto, como podrá comprobarse cuando se presenten los niveles medios para los diferentes items. Las puntuaciones medias para la confianza en la escala IRT, que es útil para comparar países (una media internacional de 10, con una desviación estándar de 2), fueron las siguientes (Torney-Purta et al., 2001):

- Los estudiantes chilenos tuvieron una media de 10.0, al mismo nivel de la media internacional para los 28 países participantes.
- Los estudiantes colombianos tuvieron una media de 9.9, también al mismo nivel de la media internacional.
- Los estudiantes portugueses tuvieron una media de 9.6, por debajo de la media internacional,

pero considerablemente más alta que la del país con puntuación más baja (Eslovenia).

- Los estudiantes estadounidenses tuvieron una media de 10.4, por encima de la media internacional, pero considerablemente más baja que el país con la puntuación más alta (Dinamarca).

Para los estudiantes de los cursos superiores de secundaria, los niveles de confianza fueron significativamente más bajos. Por ejemplo, los estudiantes chilenos de 17 años tuvieron una media de 9.2, los colombianos de 9.1 (datos sin ponderar) y los portugueses, de 9.1 (Amadeo et al., 2002). Dinamarca fue nuevamente el país con las puntuaciones más altas y el único en el que los estudiantes de mayor edad tuvieron una puntuación más alta que los más jóvenes; y Eslovenia fue de nuevo el país con la puntuación más baja. Las bajas puntuaciones de los estudiantes mayores de Chile y Colombia son especialmente notables. Aunque los estudiantes más jóvenes de América Latina pueden mantener una relativa confianza en sus instituciones gubernamentales, los de mayor edad se aproximan más a los adultos en su falta de confianza. Entre los dos niveles de edad hubo ínfimas diferencias por género en materia de confianza.

La confianza en determinadas instituciones gubernamentales y no gubernamentales

Aunque las diferencias de puntuación entre países son importantes, son mucho más interesantes los patrones de confianza en relación con determinadas instituciones.

Cuadro 6.1: Nivel medio de confianza en instituciones gubernamentales de los estudiantes de 14 años, por países				
Países:	Chile	Colombia	Portugal	EE.UU.
Items				
Tribunales	2,74	2,59	2,70	2,82
Parlamento Nacional	2,58	2,45	2,47	2,74
Gobierno Nacional	2,35	2,50	2,37	2,69
Gobierno Local	2,55	2,56	2,32	2,80
Fuerzas Militares	2,32	2,37	2,37	no aplicado
Partidos Políticos	1,94	2,07	1,93	2,23

Nota. Las clasificaciones se hicieron según la siguiente escala: 1 = nunca confío; 2 = de vez en cuando; 3 = la mayoría de las veces; 4 = siempre. También se brindó a los estudiantes la posibilidad de decir “no sé,” pero quienes respondieron así se excluyeron del cálculo de las medias.

El Cuadro 6.1 muestra el nivel medio de confianza (en una escala de 1 a 4, con los números más altos representando los niveles más altos de confianza). Ninguna media es superior a 3 (que corresponde a confiar la “mayoría de las veces”), lo que sugiere un nivel moderado de confianza entre estos encuestados. Al comparar los países, los tribunales obtuvieron los niveles más altos de confianza y los partidos políticos, los más bajos. Esto corrobora la evidencia presentada anteriormente, que sugiere que a juicio de los estudiantes no es importante para los ciudadanos pertenecer a partidos políticos, y que éstos cuestionan el valor de los partidos en la democracia.

En cuanto se refiere a diferencias a nivel nacional, en las respuestas sobre estas instituciones relacionadas con el gobierno, los estudiantes de Estados Unidos tuvieron claramente los niveles más altos de confianza. Según estudios anteriores, los ciudadanos adultos de países con sistemas democráticos

más durables y permanentes son los que tienen niveles más altos de confianza (Inglehart, 1997). Los estudiantes de Colombia confiaron menos en los tribunales que los de los demás países (lo que es consistente con el hallazgo citado antes de que perciben una influencia política considerable en el sistema judicial, así como también con los hallazgos de un estudio realizado en Bogotá por Bermúdez y Jaramillo, SEC, 2002).

En Chile y Estados Unidos, el nivel de confianza en el gobierno local fue superior al del gobierno nacional y en los otros dos países, los niveles de confianza en los gobiernos locales y nacionales fueron bastante similares. No hubo diferencias sustanciales entre los países en cuanto a la confianza en las fuerzas militares, pero en cada uno de los tres países donde este ítem opcional fue incluido, los estudiantes varones expresaron más confianza que las estudiantes mujeres.

La confianza interpersonal y la confianza en las instituciones donde existe contacto personal

La sección anterior trató sobre la confianza en las partes más distantes e institucionalizadas del gobierno. Esta sección, en cambio, considera la confianza de los jóvenes en los grupos comunitarios con representantes individuales con los que probablemente se encuentran a diario (o de forma regular): la policía, la Iglesia y las escuelas (Cuadro 6.2). La escuela fue la institución que más alto nivel de confianza obtuvo; la Iglesia también tuvo un nivel considerable de confianza en Chile y Colombia. Cuando se compararon los cuatro países, el nivel más alto de confianza en la policía se da en Chile. En Chile y Colombia, los tres grupos obtuvieron niveles más altos de confianza que los grupos institucionalizados y nacionales contenidos en el cuadro anterior.

Los estudiantes estadounidenses mostraron un nivel de confianza menor en la escuela que los estudiantes de los otros tres países (Cuadro 6.2). Sin embargo, expresaron niveles de confianza relativamente más altos en los grupos institucionalizados (como el gobierno nacional y el local) cuando se los compara con los estudiantes de los otros tres países (Cuadro 6.1). Viéndolo desde otro punto de vista,

los estudiantes de Estados Unidos confían en el gobierno local y en la escuela casi de la misma manera, mientras que los de Chile y Colombia confían considerablemente más en la escuela que en el gobierno local. La escuela parece ser un refugio de seguridad para los estudiantes de Chile y Colombia, lo que puede tener un fuerte potencial como lugar de socialización; interpretación que respalda un estudio reciente sobre estudiantes jóvenes de Colombia (Ardilla-Rey & Killen, 2003).

Un patrón similar se observa para la pregunta sobre la confianza en “la gente que vive en este país”. Los estudiantes de Estados Unidos tuvieron la menor confianza, mientras que los de Chile y Colombia fueron los que mostraron más confianza (Cuadro 6.2). Estos hallazgos difieren de los encontrados por Inglehart (1997), recogidos una década antes, entre adultos, pero pueden proceder de un diferente fraseo de la pregunta sobre la confianza interpersonal (en la encuesta de la AIE esta pregunta escrita se incluye entre varias de una lista, y no se hace en una entrevista, método utilizado por muchos otros estudios). En el cuestionario de entrevistas usado por Inglehart, se pide a los entrevistados que escojan obligatoriamente una respuesta sobre si confían en la gente. La encuesta de la AIE, cuyos resultados se reportan aquí, solicita una clasificación de la confianza en “la gente que vive en este país”.

Cuadro 6.2: Nivel medio de confianza en grupos con contactos personales de los estudiantes de 14 años, por países

Países:	Chile	Colombia	Portugal	EE.UU.
Items				
Policía	3,00	2,76	2,73	2,76
Iglesia	3,17	3,08	2,37	no aplicado
Escuela	3,33	3,32	3,15	2,86
Gente que vive en este país	2,78	2,81	2,53	2,29

Nota. Las clasificaciones se hicieron según la siguiente escala: 1 = nunca confío; 2 = de vez en cuando; 3 = la mayoría de las veces; 4 = siempre. También se brindó a los estudiantes la posibilidad de decir “no sé”, pero quienes respondieron así se excluyeron del cálculo de las medias

Correlaciones de la confianza

Se utilizaron análisis de regresión para examinar las correlaciones de la escala IRT para la Confianza en las Instituciones Gubernamentales. Entre las correlaciones más importantes para los estudiantes de 14 años figuró la medida en la que los estudiantes reportaron que se los alentaba a discutir en sus clases y a respetar las opiniones de los demás, especialmente en Chile, Portugal y Estados Unidos. La medida en la que los estudiantes habían desarrollado un sentido de confianza en el valor de participar en sus escuelas también fue una correlación positiva, especialmente en Colombia. La cantidad de conocimiento cívico que poseían los estudiantes mostró un patrón interesante. En Chile, Colombia y Portugal, las tres democracias más recientes, los estudiantes con mayor conocimiento mostraron menos confianza en el gobierno. La asociación entre mayor conocimiento y menor confianza fue especialmente fuerte en Colombia. En Estados Unidos, a mayor conocimiento, mayor confianza en el gobierno. Los antecedentes familiares y los años esperados de educación no mostraron asociaciones con la confianza (pero de todas formas se los controla en otros análisis).

Las correlaciones para los estudiantes de 17 años fueron sustancialmente las mismas, en especial la relación positiva con el ambiente del salón de clase para

la discusión abierta. De nuevo, se observó una fuerte asociación entre el alto nivel de conocimiento y el bajo nivel de confianza, especialmente en Colombia.

Creencias en torno al país

En el estudio se incluyeron varias preguntas acerca del país. La gran mayoría de los estudiantes de todos los países apoyaron los símbolos nacionales, y estuvieron de acuerdo en que la bandera y el himno nacional eran importantes (véase Rippberger, Staudt, & Vélez-Ibañez, 2002 para un análisis actual y más profundo de esta cuestión en Texas y México; Hess & Torney, 1967, para una discusión acerca de la raíces de estas creencias en la infancia temprana). No obstante, se encontró que el apoyo al país de los estudiantes de niveles superiores de secundaria es menor que el de los estudiantes de 14 años, cuando se comparan los puntajes de las escalas (Amadeo et al., 2002).

Al observar los ítems individualmente, la primera línea del Cuadro 6.3 muestra que en 1999, los estudiantes de Chile y Colombia fueron más proclives a estar de acuerdo con que “hay poco de lo que sentirse orgulloso en este país” que los de Portugal o Estados Unidos. Al parecer, los legados de las dictaduras y las guerras internas no pasan inadvertidas para esta generación de jóvenes.

Cuadro 6.3: Nivel medio de acuerdo en ítems sobre el país, entre los estudiantes de 14 años, por países				
Países:	Chile	Colombia	Portugal	EE.UU.
Hay poco de lo que estar orgulloso en este país	2,05	2,60	1,78	1,81
Se debería estar alerta para detener las amenazas de otros países a nuestra independencia política	3,41	3,24	3,41	3,36
Debería impedirse a los extranjeros que influyan en las tradiciones y la cultura de este país	3,01	2,71	3,10	2,43

Nota. Las clasificaciones se hicieron según la siguiente escala: 1 = en total desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = de acuerdo; 4 = en total acuerdo. También se brindó a los estudiantes la posibilidad de decir “no sé”, pero quienes respondieron así se excluyeron del cálculo de las medias.

Los otros dos ítems del Cuadro 6.3 se refieren a la sensación de amenazas al país. En cada uno de los países, los estudiantes se mostraron preocupados por la amenazas a la independencia política de sus respectivos países. Incluso entre los estudiantes de 14 años parece haber el firme deseo de que su país de encuentre un camino político propio, sin interferencias del exterior. Por el contrario, los jóvenes se mostraron menos preocupados por el hecho de que pudieran producirse cambios en sus tradiciones y su cultura que se originaran en el extranjero. Al compararlos con los estudiantes de los otros tres países, los de Estados Unidos expresaron en esta prueba de 1999 la menor dosis de preocupación acerca de la influencia externa en sus tradiciones culturales. Al parecer, esta generación da por descontada la existencia de una cierta dosis de globalización, sin considerarla negativa o amenazante. Sin embargo, todos los jóvenes se mostraron preocupados porque sus países mantuvieran su independencia política.

Resumen

El orgullo de pertenecer a su propia comunidad nacional, la confianza en sus instituciones políticas nacionales y la confianza en aquellas instituciones con cuyos representantes existe un contacto cotidiano, fueron conceptualmente diferentes y mostraron patrones nacionales distintos. La confianza y el orgullo nacionales disminuyen en el periodo que transcurre entre la adolescencia temprana y la tardía.

Cuestiones relacionadas con la formulación de políticas educativas:

- Los estudiantes de Chile, Colombia y Portugal se mostraron menos proclives que los de Estados Unidos a confiar en los grupos nacionales e institucionalizados, y más proclives a confiar en las instituciones en las que participan con regularidad, como la Iglesia y la escuela, así como también en la gente que vive en sus países. Las escuelas pueden ser un nicho especial como lugares que despiertan confianza, y donde podría llevarse a cabo la preparación de los individuos para la ciudadanía.
- El conocimiento cívico desempeña un papel ambiguo en el fomento de la confianza. Tanto entre los estudiantes de menos edad, como en los de mayor edad, quienes tienen más conocimiento cívico y político muestran menos confianza. Hay un debate continuo sobre estas cuestiones, y estos hallazgos pueden ayudar a enriquecerlo. Muchos expertos en ciencias políticas alegarían que tener demasiada confianza en los funcionarios elegidos tiene como consecuencia la complacencia y la falta de respuesta por parte de dichos funcionarios. Estas cuestiones se desarrollarán de forma diferente en los distintos países, especialmente en aquellos que se encuentran en el proceso de consolidar su democracia y crear instituciones que generen más confianza. Al parecer, la confianza en los tribunales y la policía pueden ser de particular importancia para la socialización cívica de los jóvenes. Por tanto, quizás sea especialmente valioso explorar los programas de educación relacionados con la justicia.



Atención a los medios de comunicación y confianza en las fuentes de información

En este capítulo:

- Qué papel juegan los medios de comunicación en el desarrollo político de los jóvenes.
- Qué medios de comunicación utilizan los jóvenes para informarse sobre política.
- Qué tanto confían los estudiantes de diferentes países en las noticias de la prensa, la televisión y la radio.
- Qué se correlaciona con el uso de los medios de comunicación.

El papel que desempeñan los medios de comunicación en el desarrollo del conocimiento y el compromiso cívico de los jóvenes, puede analizarse desde varias perspectivas. Los medios de comunicación (en particular la televisión y la prensa) se han utilizado de forma explícita en los salones de clases para involucrar a los estudiantes en la adquisición de conocimientos sobre acontecimientos actuales. La televisión también se ha utilizado en ambientes educativos, para combatir los estereotipos raciales y de género, y también para complementar el aprendizaje en las aulas sobre diversas cuestiones, desde elecciones y campañas electorales hasta reducción de la violencia. Por otra parte, el uso de los medios de comunicación tiene asimismo consecuencias no intencionales que no deben pasarse por alto cuando se analiza el papel de los medios de comunicación

en relación con la educación y el compromiso cívico de los jóvenes. Si bien los medios de comunicación pueden brindar oportunidades de aprendizaje en este campo, también pueden presentar obstáculos.

Además, un importante aspecto del compromiso de los jóvenes en la vida cívica, es su capacidad y motivación para adquirir conocimiento y comprensión sobre los acontecimientos actuales. Como se comentó en el Capítulo 3 de este informe, se incluyeron en la prueba de la AIE preguntas destinadas a evaluar la habilidad de los estudiantes para comprender e interpretar información que pudiera encontrarse en artículos de diarios, e historietas o caricaturas políticas.

Durante los últimos 25 años, muchos estudios han explorado la relación que puede existir entre ver televisión y/o leer los diarios, y la recordación de acontecimientos actuales. Por ejemplo, una investigación hecha en Estados Unidos en los años ochenta, sugiere contundentemente que tanto ver los noticieros de televisión como leer los diarios, tienen un papel importante en la adquisición de conocimientos acerca de sucesos actuales (Garramone & Atkin, 1986; Conway, Wyckoff, Feldman, & Ahern, 1981). La investigación arrojó resultados conflictivos en cuanto se refiere a la efectividad de ver las

noticias por televisión cuando se compara con leerlas en los diarios. Algunos investigadores argumentan que, si bien los individuos pueden estar expuestos a grandes cantidades de noticias al ver televisión, la información puede presentarse desde un punto de vista parcial, tiene menos profundidad y no requiere el mismo esfuerzo que el leerla en un diario. En consecuencia, los individuos que ven las noticias por televisión no se enfrentan al desafío de pensar en forma crítica sobre las cuestiones que se les presentan (Linnenbrink & Anderman, 1995). Y aunque se sabe mucho acerca de la adquisición de conocimientos sobre acontecimientos actuales a través de los medios de comunicación, se sabe menos acerca de las prácticas educativas en los salones de clases que ponen énfasis en el valor del conocimiento sobre los acontecimientos actuales y que motivan a los estudiantes a buscar las noticias, o a leerlas de manera cuidadosa y crítica (lo que a veces se llama “educación sobre medios de comunicación”).

A fin de investigar estas cuestiones, Linnenbrink y Anderman (1995) examinaron la adquisición de conocimiento sobre los acontecimientos actuales, las actitudes respecto de las noticias y las motivaciones para buscar noticias en una muestra de 451 adolescentes de Estados Unidos. Utilizando datos recogidos por medio de encuestas y de una prueba sobre acontecimientos actuales, los investigadores encontraron que aquellos estudiantes que más veían o leían las noticias tenían las respuestas “más ajustadas” a las mediciones de conocimiento, actitudes y motivación. También encontraron que leer las noticias en los diarios tiene una fuerte relación con un mayor conocimiento adquirido, una comprensión más profunda y una mayor motivación que verlas por televisión. En otro estudio de menor tamaño relacionado con el tema, los investigadores intentaron evaluar prácticas en el salón de clases, que podrían aumentar los conocimientos y la motivación sobre los acontecimientos actuales. A pesar de que la muestra era

demasiado pequeña para arrojar diferencias significativas, los investigadores especularon que los estudiantes de una clase en la que el maestro establecía relaciones entre los acontecimientos actuales y la vida cotidiana, y utilizaba la discusión en clase para dar un seguimiento a las noticias vistas por televisión, tenían la tendencia a dar más valor a las noticias. La investigación de Linnenbrink y Anderman sugiere que leer las noticias en el diario puede ser de más valor que verlas por televisión, y que discutir en clase las noticias vistas por televisión puede ser más valioso que verlas pero no discutir las en clase.

Aunque el conocimiento y la comprensión de los acontecimientos actuales sean importantes para el desarrollo de las destrezas ciudadanas, muchos creen que el estudio formal de acontecimientos actuales en el salón de clases, práctica común hace unas décadas, ha tenido un período de retroceso. Hoy, los adolescentes tienen un acceso inmediato a la información a través de Internet, aunque debe señalarse que el número de usuarios de Internet varía mucho entre los cuatro países que se analizan en este informe (Véase el Capítulo 1, Cuadro 1). Además, a lo largo de la última década en Estados Unidos y en muchos otros lugares, el Whittle’s Channel One y CNN han llevado las noticias de la televisión a los salones de clases de un número significativo de estudiantes. En un estudio destinado a examinar la influencia de ver las noticias por televisión en los salones de clases, Anderman y Johnston (1994) sometieron a una encuesta y a una prueba a 798 estudiantes de Estados Unidos. Entre sus hallazgos se cuenta, que el ver noticias por televisión en la escuela guarda una relación con las puntuaciones más altas en las pruebas sobre acontecimientos actuales y con la disposición de los estudiantes a buscar las noticias fuera del ámbito escolar.

Sin embargo debe hacerse aquí una advertencia. Aunque las noticias por televisión pueden involu-

crar a niños y adolescentes, también pueden presentar una visión distorsionada de la realidad. Por ejemplo, Dorfman, Woodruff, Chávez y Wallack (1997) analizaron el contenido de las noticias locales emitidas en California durante un período de 12 días en septiembre y octubre de 1993, y encontraron que la violencia era el tema dominante de las noticias y que rara vez se mostraba a los adolescentes de manera positiva. Aunque esta investigación enciende una luz de alerta, debe señalarse que se limitó a 12 días de análisis de contenido y de noticias locales. No obstante, estos resultados son consistentes con los hallazgos de un estudio realizado en Chile. Como se mencionó en el Capítulo 1 de este informe, un estudio auspiciado por UNICEF encontró que los jóvenes de Santiago percibían que las imágenes negativas de los adolescentes prevalecían en los medios de comunicación, especialmente en la televisión. Además, incluso cuando se invita a los medios de comunicación a cubrir eventos relacionados con la juventud –tal como suele suceder con los proyectos ambientales de los niños- algunos han acusado a los medios de “trivializar las obras importantes que son capaces de desarrollar los jóvenes, ya que a menudo la cobertura que hacen es superficial” (Hart, 1997, p. 53).

Pese a estas visiones distorsionadas, queda claro que los niños y los adolescentes prefieren los medios de comunicación electrónicos a los de la prensa escrita. Esta tendencia se constató en un estudio con miles de estudiantes que participaron en un programa de educación cívica destinado a promover el voto en Estados Unidos. Incluso cuando sus maestros les exigieron que utilizaran múltiples fuentes de información sobre la campaña electoral, los estudiantes escogieron con abrumadora preferencia la televisión y la radio (Simon, 1996). Esta preferencia por las noticias en televisión se replicó en los datos analizados para este estudio comisionado por la OEA.

Según varios de los estudios mencionados hasta ahora, pareciera que una manera de optimizar el interés político entre los niños y los adolescentes consiste en vincular el uso de los medios de comunicación con la instrucción en el salón de clases. Pero los profesores suelen ver los medios de comunicación con escepticismo (e incluso con suspicacia). En Colombia por ejemplo, el investigador nacional de la AIE especuló en su estudio de caso nacional, que hay una visión negativa del valor educativo de los medios de comunicación entre los profesores, que consideran que los medios de comunicación “no hacen más que respaldar el consumo pasivo de información” (Rodríguez Rueda, 1999, p. 153). Otro ejemplo es el programa de Los Diarios en las Aulas en Argentina, establecido en 1986 con el apoyo de la asociación nacional de diarios regionales y que, en sus inicios, fue rechazado por maestros y autoridades escolares. El programa se diseñó para introducir los diarios locales en los salones de clases argentinos, promover la discusión de acontecimientos actuales y fomentar el interés político entre los estudiantes. Los maestros que se ofrecieron como voluntarios para el programa recibieron adiestramiento y orientación para las actividades en el salón de clases. Sin embargo, pocos maestros se presentaron como voluntarios; algunos de ellos –muchos de los cuales tenían muy poca preparación en educación sobre medios de comunicación- veían a los medios de comunicación como “una forma de socialización que competía con la educación”. Además, los maestros suelen discutir el pasado, mientras que los diarios no sólo tratan los temas actuales sino también las controversias actuales, que suelen ser difíciles de discutir. Por último, promover y facilitar el debate en el salón de clases es a menudo un reto para los maestros, e incluso los debates pueden considerarse una amenaza a la autoridad de los maestros (Chaffee, Morduchowicz, & Galperin, 1998).

A pesar de estas inquietudes, una evaluación que se hizo en 1995 del programa *Los Diarios en las Aulas*, encontró resultados positivos entre los estudiantes, asociados con el uso de los diarios locales en los salones de clases. Utilizando un diseño cuasi-experimental, Chaffee y sus colegas recogieron datos de cuestionarios llenados por 3.387 estudiantes de quinto y sexto grados y 130 maestros en Argentina. Los investigadores encontraron que el uso de los diarios en el salón de clases tenía una influencia positiva en las discusiones sobre política por parte de los estudiantes con sus familiares y amigos, en su interés en la política, en sus expresiones de apoyo a la democracia y en su tolerancia a la diversidad. También encontraron marcados efectos en la formación de las opiniones políticas de los estudiantes y el mayor uso de los medios de comunicación. Finalmente, y como hecho interesante, con la excepción del mayor uso de los medios de comunicación, todos los resultados se vieron mucho más afectados entre los estudiantes procedentes de hogares de bajos niveles socioeconómicos (Chaffee, Morduchowicz, & Galperin, 1998).

Además de la adquisición de conocimiento, un elemento importante de la educación ciudadana es el desarrollo de la tolerancia y una apreciación de la vida en una sociedad diversa. Para muchos de estos niños, la televisión constituye su principal exposición a personas con otras procedencias raciales y étnicas. En este campo, la televisión puede combatir (o exacerbar) los estereotipos raciales y étnicos. Dado el poder de los medios de comunicación, y la atracción que ejercen sobre los niños, se ha desarrollado un currículum para la reducción de los prejuicios (Diferente al tiempo que Igual) utilizando cintas de vídeo, para niños de escuelas primarias en Estados Unidos (Graves, 1999). Asimismo, como se mencionó antes, la utilización de los diarios en los salones de clases tuvo un efecto positivo en el desarrollo de la tolerancia entre los estudiantes en Argentina.

Adicionalmente, gracias a iniciativas de los medios de comunicación en diversas partes del mundo, los niños y los adolescentes han tenido la oportunidad de expresar sus opiniones y de participar. Un programa de noticias de Albania, producido por niños de entre 13 y 18 años, usa los medios de comunicación para construir la tolerancia étnica y promover la comprensión. En Brasil, la Fundación Casa Grande produce videos, boletines, libros de historietas y programas de radio para niños y adolescentes. Los jóvenes están involucrados en la planificación y la toma de decisiones, e incluso en la administración de la fundación (UNICEF, 2002). También en Brasil, a través del programa de estudios de artes, los estudiantes de una escuela pública para adolescentes de entre 12 y 18 años utilizan videos para documentar sus proyectos comunitarios (Hart, 1997). Otros proyectos de medios de comunicación que involucran a los jóvenes y que tratan una variedad de temas que los afectan, han sido desarrollados en otras partes del mundo.

Por último, el papel “no intencionado” que desempeñan los medios de comunicación es una cuestión interesante, en especial cuando se refiere a los niños y adolescentes. En muchos de los países industrializados, el uso de los medios de comunicación como medio de socialización existe hasta un punto que hubiera sido inimaginable a comienzos del siglo XX. Los estudios han demostrado que la televisión es una fuente importante de información acerca de muchas creencias y cuestiones sociales y políticas. Por ejemplo, Signorielli (1993) encontró que el hecho de ver mucha televisión está positivamente relacionado con los deseos de los adolescentes de tener empleos de prestigio y muy bien pagados, y también positivamente relacionado con el hecho de que los adolescentes piensen que el trabajo que implican dichos empleos es fácil. Estos mensajes en el plano ocupacional pueden ser importantes, ya que el ejercicio de la ciudadanía

requiere de algo más que votar y ofrecerse como voluntario; es decir que la contribución de cada uno a la economía también es un elemento importante. En este sentido, la investigación sugiere que la televisión aporta muchas imágenes, y que no todas son realistas.

Muchos otros investigadores dicen haber encontrado una relación entre el hecho de ver mucha televisión, con las actitudes sociales y políticas. Por ejemplo, Carlson (1985) hizo una encuesta entre adolescentes y encontró que aquellos que miraban muchos programas sobre crímenes (crime shows), expresaron una visión distorsionada del sistema de justicia criminal y una creencia de que el mundo es un lugar violento y “tenebroso”. Morgan y Shanahan (1991), utilizando también datos de una encuesta, encontraron una asociación entre las opiniones políticas autoritarias y un alto consumo de televisión entre adolescentes argentinos. En un estudio relacionado, Shanahan (1995) concluyó que los adolescentes de Estados Unidos, en particular los provenientes de altos niveles socioeconómicos, eran más proclives a mostrar actitudes acordes con una orientación política autoritaria, si eran consumidores asiduos de televisión.

En una investigación relacionada con la violencia en televisión y las tendencias agresivas, Eron, Lefkowitz, Huesmann y Walder (1972) encontraron que entre niños evaluados a los 8 años y nuevamente a los 18 años, la preferencia por la violencia en televisión en la edad temprana predecía tendencias agresivas a los 18 años. Cuando las personas en la muestra fueron seguidas hasta los 30 años, Huesmann y Miller (1994) encontraron que la preferencia por la violencia en televisión a la edad de 8 años predecía la comisión de crímenes violentos a los 30 años. Como dato interesante, cabe notar que entre las mujeres no se encontraron asociaciones significativas entre la violencia en televisión y las actitudes agresivas.

En conclusión, son muchos los argumentos que se han dado acerca de la influencia de la televisión sobre las percepciones del televidente acerca de la realidad social y política. Sin embargo, esta área de investigación tiene varios vacíos. El primero consiste en que muchas de las investigaciones están basadas en un modelo de efectos, y conciben al televidente como un ser pasivo y fácilmente influenciado por los mensajes de los medios. En segundo lugar, dado que la televisión está dirigida a una audiencia masiva, es razonable suponer que sus mensajes pueden tener múltiples interpretaciones. En particular, es posible que los niños y los adolescentes analicen los mensajes de la televisión de una manera diferente a la aplicada en los análisis de contenido generados por los investigadores. Por último, la interpretación y la influencia de la televisión pueden diferir según los rasgos personales, incluidos los de género.

Exposición a los medios de comunicación

Como se mencionó antes, muchos investigadores y educadores han reconocido el papel que los medios de comunicación pueden jugar, y juegan, en el desarrollo de las actitudes sociales y los conocimientos políticos de los jóvenes. En Estados Unidos, hace más de una década, el presidente de una fundación dedicada al progreso de la enseñanza concluyó que:

Ya no basta simplemente con saber leer y escribir. Los estudiantes también deben estar adiestrados en la comprensión de imágenes visuales. Nuestros niños deben aprender a distinguir un estereotipo, a aislar un cliché social y a distinguir los hechos de la propaganda, el análisis de la parodia, y las noticias importantes de la cobertura regular (Boyer, como se cita en Kubey & Baker, 1999, p.1).

Los hallazgos reportados en este informe comisionado por la OEA parecen reafirmar la conclusión anterior, dado que algo está bien claro: la televisión es, para todos los países y los grupos de edad, la fuente principal de noticias políticas para los jóvenes. Esto es cierto, no sólo en los cuatro países y en ambos grupos de edad, sino también entre los varones y las mujeres.

Como se ilustra en los gráficos de barras a continuación (Figuras 7.1 y 7.2), los estudiantes de 14 y 17 años veían los noticieros de televisión con mucha más frecuencia de la que escuchaban noticias por la radio o de la que leían noticias en los diarios. Por ejemplo, mientras que el 60% de los estudiantes chilenos de 14 años dijeron que escuchaban las noticias por televisión con frecuencia, sólo el 18% dijo que leía las noticias sobre su país en los diarios. Esta brecha fue un poco menor, aunque también evidente, en Colombia, donde el 58%

de los estudiantes veía las noticias por televisión con frecuencia, pero sólo el 20% leía las noticias sobre su país en los diarios con la misma frecuencia. En Portugal, el 48% de los estudiantes de 14 años veía las noticias sobre su país por televisión con frecuencia, y el 13% las leía en los diarios. Por último, en Estados Unidos, la brecha entre ver las noticias por televisión y leerlas en los diarios fue la menor; mientras que el 37% de los estudiantes de Estados Unidos dijo que veía con frecuencia las noticias por televisión, el 19% dijo que las leía en los diarios.

Este mismo patrón de ver televisión con mayor frecuencia se mantuvo para los estudiantes de 17 años. En Chile, Colombia y Portugal un mayor porcentaje de los estudiantes de 17 años dijeron que veían las noticias sobre su país por televisión, a los que dijeron leerlas en los diarios. En Estados Unidos no se aplicó la prueba a los estudiantes de 17 años.

Figura 7.1: Uso de los medios de comunicación para los estudiantes de 14 años - Porcentaje de estudiantes que frecuentemente:

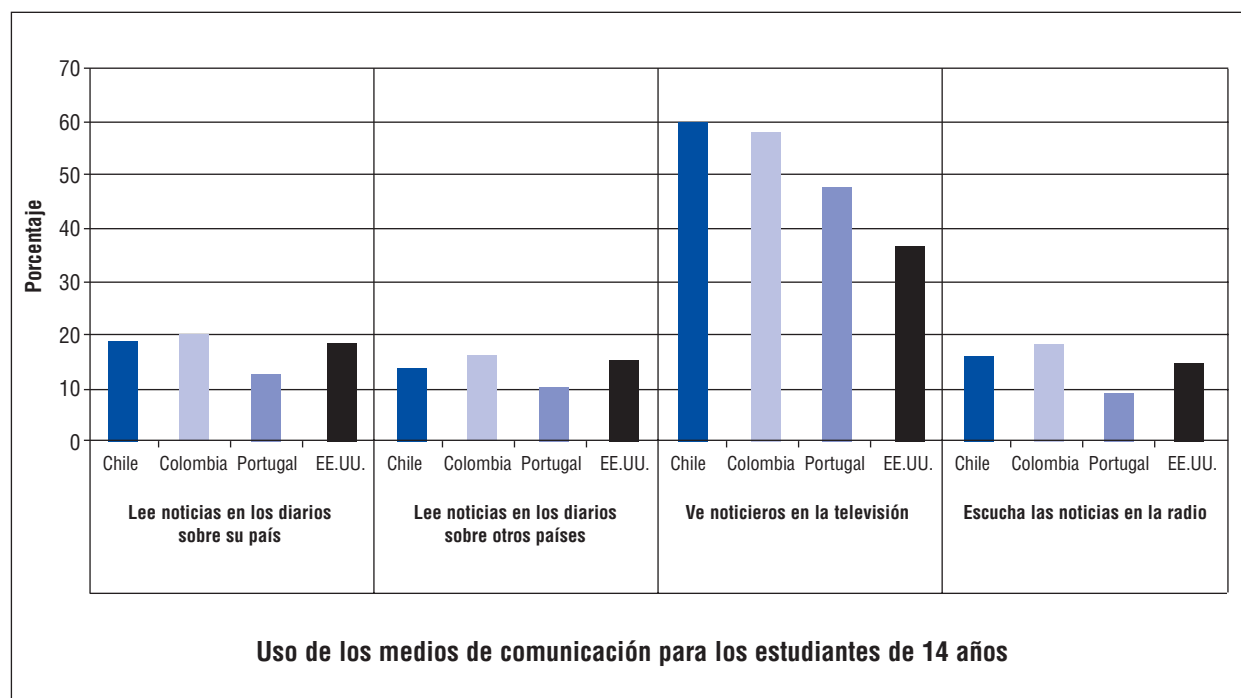
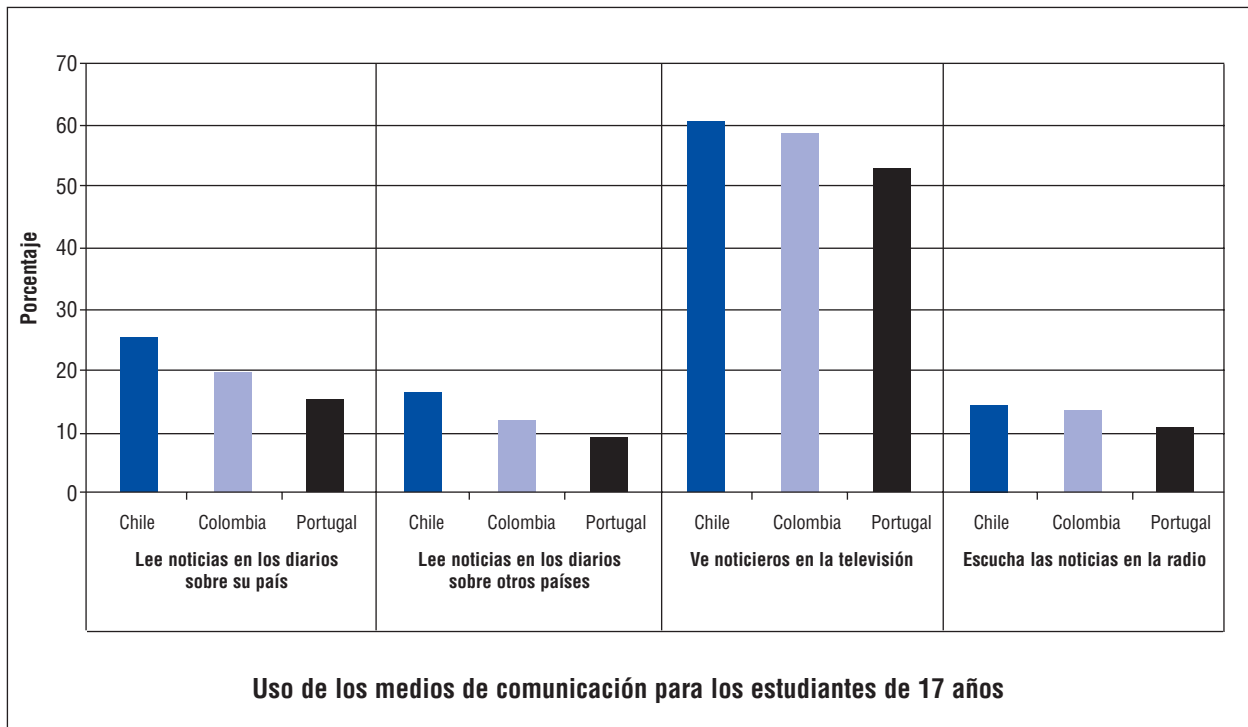


Figura 7.2: Uso de los medios de comunicación para los estudiantes de 17 años - Porcentaje de estudiantes que frecuentemente:



Observando las diferencias por edades, en Chile hubo un porcentaje un poco más alto de estudiantes de 17 años (25%) que de 14 años (18%) que dijeron leer las noticias sobre su país en los diarios con frecuencia. En Colombia y Portugal, los porcentajes de estudiantes menores y mayores que dijeron leer las noticias en los diarios fueron esencialmente los mismos. Finalmente, las frecuencias con que ven televisión, tanto los estudiantes de 14 como los de 17 años, fueron bastante similares en Chile, Colombia y Portugal.

Estos porcentajes y gráficos indican la frecuencia con que los estudiantes ven noticias por televisión. Sin embargo, como se comentó en la introducción de este capítulo, los jóvenes pueden absorber una gran cantidad de información social de programas de televisión que no están explícitamente diseñados para transmitir noticias o información. Por tanto, tam-

bién se pidió a los estudiantes que indicaran el número de horas por día escolar que dedicaban a ver televisión o videos en general. Si bien estos datos no pueden decirnos qué ven los estudiantes o qué imágenes perciben en lo que ven, sí nos permiten tener una idea de las horas que los adolescentes pasan a diario frente a la pantalla del televisor. Los hallazgos son consistentes con investigaciones previas en materia de medios de comunicación e indican que la cantidad de horas que los adolescentes pasan viendo televisión es significativa. Cerca del 20% de los estudiantes de 14 años de Chile, Colombia, Portugal y Estados Unidos dijeron que pasaban entre tres y cinco horas por día escolar viendo televisión o videos. Un porcentaje un tanto superior de los estudiantes de 17 años en Chile y Portugal (alrededor del 25%), y un poco menos del 20% de los estudiantes de 17 años en Colombia, dijeron que veían entre tres y cinco horas por día escolar de televisión o videos.

Dada la frecuencia a la cual están expuestos los jóvenes a la televisión, puede que sea importante que los estudiantes aprendan a interpretar y analizar las frecuentemente poderosas imágenes que ven y oyen por televisión. Cada vez hay más escuelas en todos los países que consideran importante el valor de la educación sobre los medios de comunicación, aunque muchos reportan que hay una brecha entre la retórica y la práctica (Schwille & Amadeo, 2002).

Por último, mientras que los patrones de exposición a la televisión de los adolescentes son bastante similares en todos los países, hubo grandes variaciones en la exposición a los diarios en sus casas. Por ejemplo, en Chile y Colombia, muchos más de la mitad de los estudiantes de 14 años informó que en sus casas no se recibía el periódico a diario (75% y 62% respectivamente). En Portugal y Estados Unidos, los porcentajes de los estudiantes de 14 años que dijeron no recibir el periódico todos los días en sus hogares fueron menores: 55% en Portugal y 41% en Estados Unidos. Las respuestas a esta pregunta por parte de los estudiantes de 17 años en Chile, Colombia y Portugal fueron bastante similares a las de los estudiantes de 14 años en cada uno de los países. Si el consumo de diarios está relacionado con un incremento del conocimiento político

y cívico (Linnenbrink & Anderman, 1995), el fomento del uso de los diarios en la escuela debe ser beneficioso, puesto que muchos estudiantes no reciben los diarios en sus casas. Adicionalmente, esta ausencia de diarios en los hogares podría explicar, parcialmente, por qué tantos de los jóvenes encuestados informaron que veían más frecuentemente las noticias por televisión.

Confianza en los medios de comunicación

Los adolescentes no sólo son grandes consumidores de noticieros de televisión, sino que según estos datos, al parecer también confían en lo que ven y oyen en estos. Esto fue particularmente evidente en Chile y Portugal, donde los niveles medios de confianza en las noticias que los estudiantes de 14 años ven por televisión fueron más altos que los correspondientes a otros medios de comunicación, y mucho más altos que los de la confianza en sus gobiernos nacionales. En Colombia, los niveles de confianza de los estudiantes en los diversos medios de comunicación fueron esencialmente los mismos, pero más altos que los niveles de confianza en su gobierno nacional. Estados Unidos fue el único país

Cuadro 7.1: Nivel medio de confianza en los medios de comunicación y en el Gobierno Nacional para los estudiantes de 14 Años

Países:	Chile	Colombia	Portugal	EE.UU.
Confianza de los estudiantes en:				
Las noticias en los diarios	2,66	2,73	2,81	2,66
Las noticias en televisión	2,88	2,78	3,00	2,58
Las noticias en la radio	2,72	2,73	2,88	2,49
El Gobierno Nacional	2,35	2,50	2,37	2,69

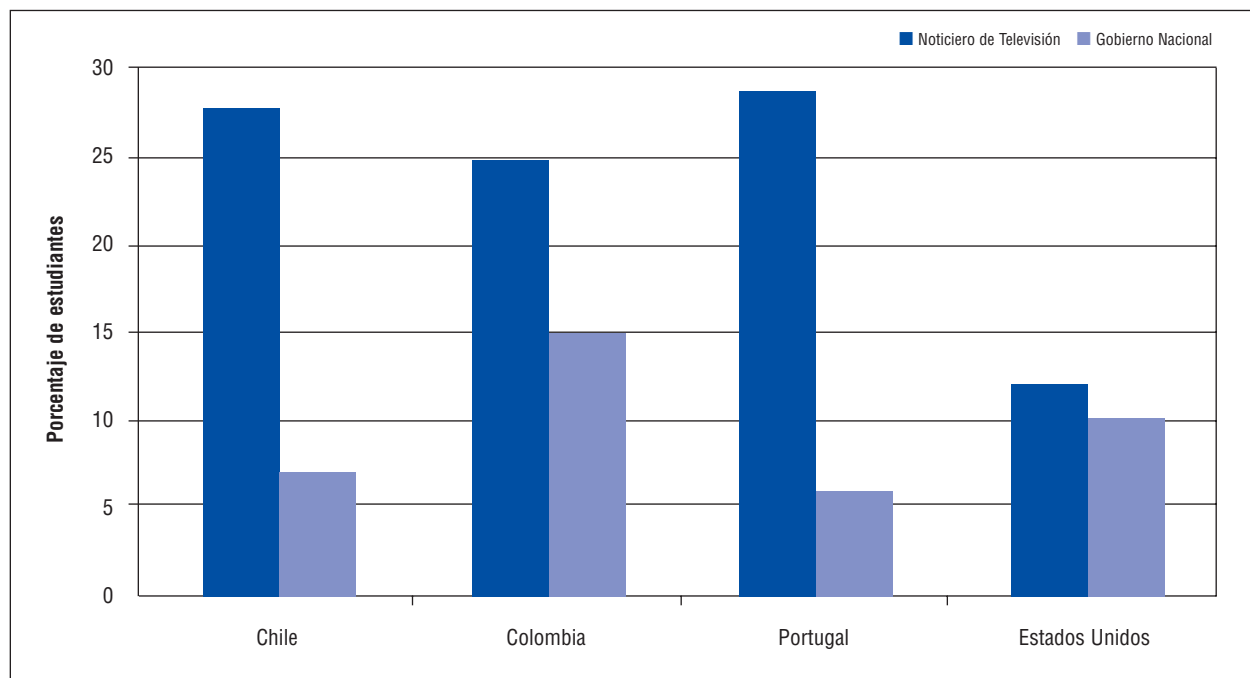
Nota. Las puntuaciones medias más altas indican niveles más altos de confianza.

que no mostró este patrón; los estudiantes estadounidenses expresaron su máxima confianza en los diarios y en el gobierno nacional (Cuadro 7.1). Por lo tanto, podría decirse que la educación en materia de medios de comunicación no sólo es importante porque los adolescentes utilizan los medios de comunicación, sino también porque pareciera que creen en lo que oyen en ellos.

Otra manera de ver esta cuestión de la confianza en los medios de comunicación consiste en examinar las diferencias entre los porcentajes de estudiantes que dijeron que siempre confían en la televisión (el medio consultado con más frecuencia) en comparación con los porcentajes de los que dicen que siempre confían en sus gobiernos nacionales. Las diferencias son abrumadoras: por ejemplo, en Chile

y Portugal, casi el 30% de los estudiantes de 14 años (28% y 29% respectivamente) dijeron que siempre confían en las noticias que transmite la televisión, mientras que menos del 10% (7% y 6% respectivamente) expresaron el mismo nivel de confianza en sus gobiernos nacionales. En Colombia, esta diferencia en materia de confianza fue evidente, pero no tan pronunciada, puesto que el 25% de los estudiantes colombianos dijeron que siempre confían en las noticias emitidas por televisión y el 15% que siempre confían en su gobierno nacional. Finalmente, la menor diferencia entre los niveles de confianza se observó para Estados Unidos; pero también el grado en que se confía en las noticias de la televisión fue el más bajo (el 12% respondió que siempre confía en las noticias de la televisión y el 10%, que siempre confía en su gobierno nacional). Véase la Figura 7.3.

Figura 7.3: Porcentaje de los estudiantes de 14 Años que dijeron que *siempre* confían en las noticias de la televisión y en sus Gobiernos Nacionales



Observando ahora las respuestas de los estudiantes de 17 años, se encontró que en promedio, estos también expresaron niveles más altos de confianza en los medios de comunicación que en los gobier-

nos nacionales. Véase el Cuadro 7.2 donde figuran las puntuaciones medias de los niveles de confianza de los estudiantes de 17 años.

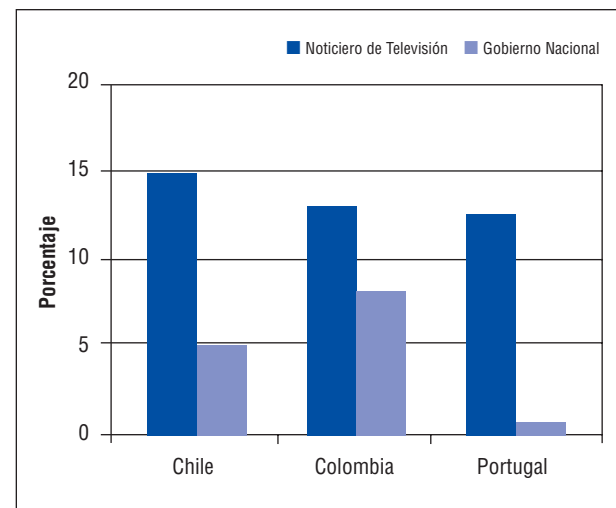
Cuadro 7.2: Nivel medio de confianza en los medios de comunicación y en los Gobiernos Nacionales para los Estudiantes de 17 Años			
Países:	Chile	Colombia	Portugal
Confianza de los estudiantes en:			
Las noticias en los diarios	2,63	2,64	2,70
Las noticias en televisión	2,71	2,62	2,81
Las noticias en la radio	2,67	2,62	2,75
El Gobierno nacional	2,40	2,28	2,20

Nota. Las puntuaciones medias más altas indican niveles más altos de confianza. Los datos de Colombia no están ponderados

La Figura 7.4 muestra los porcentajes de estudiantes de 17 años que dijeron que siempre confían en las noticias de televisión en comparación con los porcentajes que dijeron que siempre confían en sus gobiernos nacionales. Cerca del 5% (o menos) de los estudiantes de 17 años de Chile y Portugal, y alrededor del 8% de los colombianos indicaron que siempre confían en sus gobiernos nacionales. En contraste, casi el 15% de estos mismos estudiantes (en los tres países) dijeron que siempre confían en las noticias que ven en los noticieros de televisión. Estos estudiantes mostraron porcentajes similares, aunque algo inferiores, en cuanto a sus niveles de confianza en las noticias en la radio y los diarios.

En conclusión, aunque tanto los estudiantes de 14 años como los de 17 años probablemente confíen más en los medios de comunicación que en los gobiernos nacionales, es importante notar que los estudiantes de más edad confían menos, tanto en los medios de comunicación como en sus gobiernos nacionales que los de menor edad. Esto con-

Figura 7.4: Porcentaje de estudiantes de 17 Años que dijeron que *siempre* confían en las noticias de la televisión y en sus Gobiernos Nacionales



cuerta con otras investigaciones hechas en esta área; lo cual se muestra en detalle en el Estudio de Educación Cívica de la AIE sobre los Estudiantes de Grados Superiores de Secundaria (Amadeo, et al., 2002).

Correlaciones con el uso de los medios de comunicación

Las secciones anteriores proveen una descripción del uso que los adolescentes hacen de los medios de comunicación, y comparan sus niveles de confianza en los medios y en sus gobiernos nacionales. En lo que resta de este capítulo se examinan las relaciones que hay entre el uso de los medios de comunicación, y el conocimiento y compromiso cívico. Con el fin de examinar estas relaciones, se calcularon correlaciones parciales. Todas las correlaciones que se presentan en este capítulo incluyeron como variable de control, la cantidad de libros que hay en los hogares (recursos educativos en el hogar); una medida socio-económica latente. Cabe señalar que el análisis que sigue a continuación no establece una relación causal entre el uso de los medios de comunicación y el conocimiento y/o el compromiso cívico. Sin embargo, proporciona una descripción general de la relación entre el uso de los medios de comunicación y los resultados en materia de civismo, así como también una orientación para investigaciones futuras. Se examinarán cuatro preguntas, comenzando por la más general, para luego pasar a las más específicas.

La primera pregunta se refiere a la cuestión de ver televisión y su asociación con el conocimiento cívico. Más concretamente: ¿Hay alguna relación entre el hecho de ver mucha televisión y/o vídeos en los días escolares y el rendimiento en la prueba de destrezas y cono-

cimientos cívicos? Muchos investigadores (e incontables padres y maestros) afirman que cuanto más tiempo pasan los estudiantes frente al televisor, menos tiempo tienen para estudiar, o para participar o trabajar en actividades escolares. De hecho, una gran cantidad de investigaciones previas sugieren que ver televisión de forma excesiva guarda una relación con bajos niveles de rendimiento académico. Por ejemplo, en todos los países participantes del Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (1995), los adolescentes que veían más de cinco horas diarias de televisión tuvieron las puntuaciones medias más bajas en matemáticas (Child Trends, March 2003, www.child-trends.org). Pero sorprendentemente, esta relación negativa no se dio con los datos sobre civismo. En Chile, Colombia y Portugal se tuvieron relaciones positivas y estadísticamente significativas (aunque débiles), entre las cantidad de horas que los estudiantes de 14 años pasan viendo televisión o vídeos en los días escolares y sus puntuaciones en la prueba sobre destrezas y conocimientos cívicos. Dicho de otra manera, a más horas frente al televisor y los videos, más altas puntuaciones en la prueba de conocimientos cívicos. Por otra parte, la relación fue negativa (y estadísticamente significativa) en Estados Unidos.

Las correlaciones también fueron positivas y significativas entre los estudiantes de 17 años en Chile y Colombia. No se encontró relación alguna entre el tiempo dedicado a ver televisión y las puntuaciones en materia de conocimientos cívicos entre los estudiantes de 17 años de Portugal (Cuadro 7.3).

Cuadro 7.3: Correlaciones parciales entre el tiempo que pasan los estudiantes viendo televisión o vídeos, y sus puntuaciones en la prueba de conocimientos cívicos

Países:	Chile		Colombia		Portugal		EE.UU.
Edad del estudiante	14 Años	17 Años	14 Años	17 Años	14 Años	17 Años	14 Años
Coefficiente de Correlación	0,12	0,07	0,19	0,15	0,11	ns	-0,11

Nota. Las correlaciones son significativas al nivel de 0.01 (sobre 2 colas). Las correlaciones incluyen la cantidad de libros en los hogares, como variable de control.

En Estados Unidos no se sometieron a la prueba los estudiantes de 17 años.

La segunda pregunta se centra más en ver noticias por televisión que en ver televisión en general. Aquí, los hallazgos son consistentes con los de la investigación mencionada en la introducción de este capítulo; es decir, que ver noticias por televisión está positiva y significativamente asociado con

las puntuaciones en la prueba de conocimientos cívicos en todos los países y en ambos grupos de edad (14 y 17 años). Esta relación es consistente con el marco de referencia teórico del estudio (el Octágono). Existen múltiples influencias sobre el desarrollo del conocimiento cívico, incluyendo los medios de comunicación y el hogar (bajo el supuesto que muchos de estos adolescentes ven las noticias por televisión en su casa y con su familia).

Cuadro 7.4: Correlaciones parciales entre el tiempo que pasan los estudiantes viendo noticias por televisión y sus puntuaciones en la prueba de conocimientos cívicos

Países:	Chile		Colombia		Portugal		EE.UU.
Edad del estudiante	14 Años	17 Años	14 Años	17 Años	14 Años	17 Años	14 Años
Coefficiente de correlación	0,12	0,11	0,05	0,05	0,09	0,08	0,12

Nota. Las correlaciones son significativas al nivel de 0.01 (sobre 2 colas). Los datos de los colombianos de 17 años no están ponderados. Las correlaciones incluyen la cantidad de libros en los hogares, como variable de control

La tercera pregunta se refiere a los diarios. Como se comentó en la introducción de este capítulo, algunas investigaciones sugieren que la lectura de los diarios aporta a los estudiantes una mayor comprensión de los acontecimientos actuales y de la política, que la televisión. Pero, ¿cuáles son los efectos de la lectura de los diarios sobre el conocimiento cívico entre los estudiantes de Chile, Colombia, Portugal y Estados Unidos? De forma similar a lo que se encontró respecto de ver las

noticias por televisión, las asociaciones fueron positivas y significativas, aunque débiles, en todos los países y ambos grupos de edad. Los países donde se observaron las relaciones más fuertes entre la lectura de noticias sobre el propio país en los diarios y las puntuaciones en la prueba de conocimientos cívicos fueron Chile ($r = 0.14$ para los estudiantes de 14 años; $r = 0.15$ para los estudiantes de 17 años) y Estados Unidos ($r = 0.13$ para los estudiantes de 14 años).

Cuadro 7.5: Correlaciones parciales entre el tiempo que pasan los estudiantes leyendo en el diario sobre su país y sus puntuaciones en la prueba de conocimientos cívicos

Países:	Chile		Colombia		Portugal		EE.UU.
Edad del estudiante	14 Años	17 Años	14 Años	17 Años	14 Años	17 Años	14 Años
Coefficiente de correlación	0,14	0,15	0,05	0,05	0,06	ns	0,13

Nota. Las correlaciones son significativas al nivel de 0.01 (sobre 2 colas). Los datos de los estudiantes colombianos de 17 años no están ponderados. Las correlaciones incluyeron la cantidad de libros en los hogares como variable de control.

La cuarta y última pregunta estudia la relación entre el consumo de medios de comunicación y una forma concreta de compromiso cívico: las expectativas de los adolescentes de que votarán en las elecciones nacionales. Aquí se encontraron relaciones positivas, que son más fuertes que las encontradas entre el uso de los medios de comunicación y el conocimiento cívico. Para simplificar, los estudiantes que dijeron que leían los diarios y veían las noticias por televisión tuvieron mayores expectativas de votar cuando fueran

adultos que aquellos que consumían menos medios de comunicación. En todos los países, y en ambos grupos de edad, las relaciones entre la lectura de los diarios y las expectativas de los estudiantes de votar fueron más fuertes que las correspondientes a ver las noticias por televisión y votar. La única excepción se registró entre los estudiantes de 17 años de Portugal, donde las relaciones entre el consumo de noticias y las expectativas de votar fueron esencialmente las mismas para los dos medios de comunicación.

Cuadro 7.6: Correlaciones parciales entre la lectura de noticias sobre sus países en los diarios por parte de los estudiantes y sus expectativas de votar en elecciones nacionales

Países:	Chile		Colombia		Portugal		EE.UU.
Edad del Estudiante	14 Años	17 Años	14 Años	17 Años	14 Años	17 Años	14 Años
Coefficiente de Correlación	0,24	0,28	0,27	0,23	0,19	0,16	0,27

Nota. Las correlaciones son significativas al nivel de 0.01 nivel (sobre 2 colas). Los datos de los estudiantes colombianos de 17 años no están ponderados. Las correlaciones incluyen la cantidad de libros en los hogares como variable de control.

Resumen

Los hallazgos que se discuten en este capítulo parecen indicar que, por lo general, los adolescentes ven televisión con mucha frecuencia, obtienen las noticias con mayor frecuencia de los noticieros de televisión y en general, confían en ese medio de comunicación. De hecho, los jóvenes expresaron más confianza en los medios de comunicación que en sus gobiernos. Y mientras que las relaciones entre el uso de los medios de comunicación y el conocimiento cívico fueron positivas, las relaciones entre el uso de los medios de comunicación (especialmente leer los diarios) y las expectativas de votar fueron más fuertes. (Esto puede deberse a que los estudiantes que más interés tienen en la política, y que por tanto están más dispuestos a votar, son los estudiantes que son más dados a leer los diarios). Lo anterior es consistente con investigaciones anteriores, y puede tener implicaciones para la instrucción en el salón de clases.

Cuestiones relacionadas con la formulación de políticas educativas

- En general, los jóvenes usan los medios de comunicación masiva y confían en ellos. Los medios de comunicación pueden proporcionar información y poderosas imágenes, e involucrar a los jóvenes. Adicionalmente, como se comenta en el Capítulo 9 de este informe, en esta muestra los maestros suelen citar los medios de comunicación como una de las fuentes de información que usan como base para planear las actividades de educación cívica. Estos hallazgos implican que la formación de los maestros debería incluir el uso de los medios de comunicación y que los estudiantes deberían recibir instrucción en materia de medios de comunicación; es decir, que a los estudiantes debería dárseles la oportunidad de aprender a interpretar la información, a analizar de forma

crítica las imágenes que ven y oyen, y a diferenciar los hechos de las opiniones.

- El consumo de medios de comunicación, especialmente la lectura de diarios, está positivamente asociado al conocimiento cívico (aunque de forma débil) y a la expectativa de votar (más significativamente). Estas asociaciones se mantienen incluso cuando se incluye la situación socioeconómica de los estudiantes como variable de control, medida por los recursos educativos en el hogar. Sin embargo, muchos estudiantes —particularmente en Chile y Colombia— no reciben el diario en sus casas. Esto refleja la amplitud en las normas y tradiciones culturales de las sociedades (como se describe en el modelo del Octágono) y puede implicar que sólo los estudiantes con más recursos pueden tener acceso a los diarios en sus hogares. Una de las sugerencias que genera este

hallazgo consiste en proveer a los estudiantes con los diarios en las escuelas e incorporar los diarios en la instrucción formal. El Programa *Los Diarios en las Aulas* (Chaffee, Morduchowicz, & Galperin, 1998) descrito en este capítulo es un ejemplo de cómo puede lograrse este objetivo.

- Los jóvenes de los cuatro países dijeron que pasaban varias horas diarias frente al televisor, que con frecuencia escuchan las noticias por televisión y que confían en los noticieros de televisión. Como es probable que sea en sus casas donde pasan gran parte de esas horas viendo televisión, es importante considerar la influencia de la familia en el desarrollo cívico de los jóvenes. Por tanto, los programas que vinculan el hogar con la escuela y/o que llevan a los padres a la escuela, pueden mejorar el desarrollo cívico de los jóvenes.



Apoyo a los derechos de la mujer y actitudes relativas a los grupos étnicos

En este capítulo:

- Por qué son importantes los derechos de la mujer en los países americanos y la intersección de la evolución de los adolescentes en materia de identidad y actitudes de género en relación con el país, la escuela, la familia y la futura condición de adultos.
- Cómo se enmarcó y se desarrolló la Escala de Apoyo a los Derechos de la Mujer de la AIE.
- Qué diferencias existen entre los países y los géneros en cuanto se refiere al apoyo a los derechos de la mujer.
- Qué se relaciona con el apoyo a los derechos de la mujer entre los géneros en Chile, Colombia y Estados Unidos, y cómo se relacionan estos hallazgos con las escuelas.
- Cómo encuadran los países su preocupación sobre las actitudes intolerantes y cómo difieren entre los países las actitudes de los estudiantes respecto de las etnias.
- Qué significa esta investigación para el papel de la escuela en el fomento de una participación igualitaria y el compromiso con la democracia.

Aunque el apoyo a los derechos de la mujer no ocupó un lugar especialmente alto en la lista de resultados importantes en materia de educación cívica en la mayoría de los países que participaron

en el Estudio de Educación Cívica de la AIE (Torney-Purta et al., 1999; Schwille & Amadeo, 2002), es un elemento vital para tener un panorama completo de la democracia y de los valores democráticos en los países americanos. Por el contrario, los valores que hacen hincapié en la tolerancia y las actitudes positivas hacia los grupos étnicos fueron importantes en casi todos los países participantes.

Apoyo a los derechos de la mujer

Investigadores que han revisado resultados de encuestas realizadas en Europa y Estados Unidos han encontrado que existe un apoyo considerable a los derechos políticos y económicos de la mujer. No obstante, cuando se compara el compromiso con las metas de diferentes movimientos sociales utilizando datos representativos de los países europeos, se constata que hay un apoyo sustancialmente menor al objetivo de incrementar los derechos de la mujer que, por ejemplo, al de la protección del medio ambiente (Mertig & Dunlap, 1995; Sapiro, 1998).

Una serie de autores que estudian a los adultos en América Latina han señalado importantes conexiones entre el nivel general de involucramiento político de las mujeres y su participación en organizaciones de mujeres, incluidas tanto las que

tienen el objetivo explícito de ejercer influencia en las instituciones políticas o de promover los derechos humanos, como las que no lo tienen (Bosch, 1998; Finn, 2002; Geske & Bourque, 2001). Adams (2000) describió con detalle las formas en que la participación de las mujeres en talleres artísticos organizados por la Iglesia Católica incrementó la socialización hacia un movimiento político con su correspondiente ideología, al alentar a las mujeres chilenas a pronunciar discursos cortos, a contemplar el grupo como un modelo para la democracia y, en lugar de quedar aisladas, a desarrollar empatía con las experiencias de otras mujeres. Algunos de los objetivos logrados formaron parte del plan para los talleres, mientras que otros fueron consecuencias no intencionadas. Waylen (2000), al comparar la consolidación democrática en Chile y Argentina a lo largo de 1998, destacó no sólo la importancia de asociarse con organizaciones voluntarias sino también el valor de alentar a las mujeres a organizarse para tener un impacto sobre las instituciones gubernamentales y los sistemas de partidos políticos. Con respecto a Chile se concluyó que, gracias a que las activistas y las organizaciones no gubernamentales presionaron a los partidos políticos que triunfaron durante la transición a la democracia, se aprobaron algunas leyes favorables a los intereses de las mujeres tras restaurarse la política electoral.

El estudio de adultos que Hofstede (2001) realizó a principios de la década de los 70 en 53 países demostró que Venezuela, México, Jamaica, Colombia, Ecuador, Estados Unidos y Argentina podían caracterizarse por niveles relativamente altos de enfoque masculino en el mundo laboral (entendido como un énfasis en la asertividad y no en la afectividad en relación a las metas ocupacionales). Estudios realizados más recientemente también han incluido escalas de diferenciación de género en la cultura del lugar de trabajo (Javidan & House, 2001). Esos autores situaron a los países latino-

americanos en una categoría de moderada diferenciación de género (la diferenciación de género fue menor en los países nórdicos y mayor en los de Asia y Oriente Medio). El segundo análisis de Tilley (2002) de los datos de la Encuesta Mundial de Valores mostró que los países hispánico/ibéricos (México, Portugal, España, Argentina, Chile y Brasil) tuvieron actitudes moderadamente tradicionales sobre los roles de las mujeres, mientras que los países de Europa del Este fueron más tradicionales y los nórdicos, los menos tradicionales.

En una serie de estudios, se ha encontrado de forma persistente (entre generaciones y países europeos) que las mujeres jóvenes y adolescentes han dado mayor apoyo a los derechos de la mujer que los adolescentes varones (Anvik & von Borries, 1997; Furnham & Gunther, 1989; Hahn, 1998; Torney et al. 1975; Tilley, 2002). Bonard (2000) investigó las actitudes específicas y las expectativas de gobierno expresadas por jóvenes mujeres argentinas en la década de los años noventa. Varios estudios, incluidos dos en Chile (Doss, 1998; Fadda & Jiron, 1999), han sugerido que la investigación sobre el apoyo creciente a los derechos de la mujer no debe limitarse a la perspectiva de uno de los dos géneros. Doss, por ejemplo, desarrolló una escala de ideología masculina. La postura masculina (incluida la dureza) fue más característica en las respuestas chilenas que las dadas por angloamericanos y afroamericanos.

Los efectos de la escuela sobre las actitudes frente a los derechos de la mujer no se han estudiado extensamente. En una investigación realizada en Estados Unidos (Stake & Hoffman, 2001) se encontró que la matrícula en cursos de estudios sobre la mujer de nivel universitario había tenido efectos positivos en las actitudes igualitarias y en el potencial de activismo social. Aumentos de estas actitudes recibieron un impacto positivo, pequeño pero significativo, de las prácticas pedagógicas en las que

un instructor proporcionaba un contexto social para comprender el contenido de curso y discutía explícitamente sobre el activismo social (Stake & Hoffman, 2001). En un estudio anterior, se encontró que las actitudes de los hombres frente a los derechos de la mujer fuera del hogar estaban influenciadas por el nivel general de educación (Miller, 1984).

En resumen, es evidente que tanto los hombres como las mujeres desarrollan sus actitudes acerca de los derechos de la mujer en un contexto que incluye los roles de los hombres y mujeres adultos en el sistema político y económico de sus países, sus familias, sus escuelas, sus maestros y su participación en organizaciones.

Desarrollo de la escala de apoyo a los derechos de la mujer de la AIE

El primer estudio de educación cívica de la AIE (Torney et al. 1975) incluía cuatro ítems sobre el apoyo a los derechos de la mujer que sirvieron de base para el desarrollo de la escala que se utilizó en el estudio de los estudiantes de 14 años que se analiza aquí. En este estudio, tres ítems se referían a la participación política (uno con connotaciones positivas -presentarse como candidato a un cargo político-, y dos con connotaciones negativas -uno sobre las mujeres al margen de la política y el otro sobre los hombres como mejores líderes políticos que las mujeres). Un ítem fue de orden general, sobre las mujeres teniendo exactamente los mismos derechos que los hombres. Dos ítems tocaban cuestiones económicas (uno con connotaciones positivas -a igual trabajo, igual salario- y otro con connotaciones negativas -los hombres tienen más derecho a trabajar cuando las condiciones económicas son difíciles). Estos ítems tuvieron un alfa de Cronbach de 0,79 (y también se les pudo aplicar la escala IRT).

Diferencias entre los países en el apoyo promedio a los derechos de la mujer

Al examinar todos los países y los dos géneros que participaron en el estudio de la AIE de 1999 se comprueba que la media de apoyo a los derechos de la mujer fue bastante alta (es decir que la gran mayoría de los estudiantes estuvieron de acuerdo con los ítems de connotaciones positivas y en desacuerdo con los de connotaciones negativas). Las escalas IRT permiten comparar las medias entre países (Torney-Purta et al., 2001).

- Los estudiantes chilenos de 14 años tuvieron un puntaje medio de 9,8, significativamente por debajo de la media internacional de 10 y empatada con Hungría en el puesto 18 entre 28 países. Bulgaria, Letonia y Rumania tuvieron los niveles más bajos de apoyo a los derechos de la mujer.
- Los estudiantes colombianos de 14 años tuvieron un puntaje medio de 10,2, próxima a la media internacional y en el puesto 11 entre 28 países.
- Los estudiantes portugueses de 14 años tuvieron un puntaje medio de 10,1, próxima a la media internacional y a la obtenida en Colombia.
- Los estudiantes estadounidenses de 14 años tuvieron un puntaje medio de 10,5, significativamente por encima de la media internacional (en torno al mismo nivel que Finlandia, Alemania, Suecia y Suiza, y por debajo de Australia, Dinamarca, Inglaterra y Noruega, que fueron los países con los niveles más altos de apoyo a los derechos de la mujer).

Un patrón similar al de la diferencia entre países se encontró entre los estudiantes de niveles altos de secundaria.

Estos países tienen muy diversas representaciones de mujeres en sus cuerpos legislativos a nivel nacional. Entre los 28 países, aquellos que contaban con un alto nivel de apoyo por parte de los estudiantes de 14 años a los derechos de la mujer tenían más de un 25% de los escaños parlamentarios ocupados por mujeres. En el grupo de países que se analiza aquí, Chile tenía el porcentaje más bajo de mujeres en su parlamento –poco menos del 9%, mientras que Portugal tenía el porcentaje mayor –cerca del 19%. Aunque se debe ser cauteloso al intentar hacer inferencias, hay al menos dos posibilidades. Puede ser que los jóvenes, al ver a las mujeres desempeñando cargos gubernamentales las vean como modelos a seguir y, en consecuencia, desarrollen actitudes más positivas en lo referente a los derechos de la mujer. La otra posibilidad tiene que ver con la cultura política compartida por adultos y adolescentes, incluyendo la presión política organizada realizada por grupos femeninos o con los procedimientos destinados a incluir a las mujeres en las listas de candidatos en procesos electorales.

Diferencias de género en el apoyo a los derechos de la mujer

En todos los países y en ambos grupos de edad, las mujeres tuvieron niveles significativamente más altos de apoyo medio a los derechos de la mujer que los varones. Estas fueron las diferencias de género más pronunciadas de toda la prueba. De los cuatro países cuyos estudiantes de 14 años se consideran aquí, las diferencias más grandes de género se produjeron en Estados Unidos y las más pequeñas, en Portugal. A fin de considerar los resultados desde otra perspectiva, puede decirse que entre las estudiantes mujeres de Estados Unidos hubo un apoyo considerablemente superior a los derechos de la mujer, comparado con el que hubo entre las estudiantes mujeres de Portugal o Colombia. Entre los

varones estadounidenses hubo un apoyo ligeramente menor a los derechos de la mujer que entre los varones de Portugal o Colombia. El aparente fuerte apoyo a los derechos de la mujer en Estados Unidos puede atribuirse primordialmente a las respuestas de las jóvenes mujeres (Cuadro 8.1).

Estos datos muestran que los adolescentes creen que existe un rol para las mujeres en la política, pero que todavía hay actitudes que actúan como barreras a la aspiración de las mujeres a ocupar cargos políticos (Cuadro 8.1). El ítem positivo que menos posibilidades tiene de ser endosado en estos países es: “las mujeres deben ser candidatas a cargos políticos y participar en el gobierno tal como lo hacen los hombres”. Grandes proporciones de estudiantes varones en Chile y Portugal estuvieron de acuerdo con el ítem negativo: “los hombres están mejor calificados que las mujeres para ser líderes políticos”. Las diferencias de género fueron grandes en este ítem en Chile, Portugal y Estados Unidos, y también hubo sustanciales diferencias de género en Chile, Colombia y Estados Unidos en el ítem: “si escasea el trabajo, los hombres tienen más derecho que las mujeres a un empleo.”

Además de estos ítems, hubo otro sobre las responsabilidades del gobierno que guarda relación con este tópico. El estudiante promedio de estos cuatro países estuvo de acuerdo en que en alguna medida corresponde al gobierno asegurar la igualdad de oportunidades políticas para los dos sexos. Entre las adolescentes mujeres de Colombia, Portugal y Estados Unidos hubo más disposición que entre los varones para respaldar ese papel del gobierno. Las adolescentes de Estados Unidos fueron más proclives a creer que ese papel debería ser responsabilidad del gobierno. Esta es una opinión interesante, ya que los estudiantes estadounidenses estuvieron menos inclinados que los estudiantes de cualquier otro país a respaldar un papel intervencionista del

Cuadro 8.1: Nivel medio de acuerdo para ítems de actitud respecto de los derechos de la mujer por países y por género. [En los tres primeros ítems los números más bajos indican un mayor apoyo a los derechos de la mujer; en el resto los números más altos indican mayor apoyo a los derechos de la mujer]								
Países:	Chile		Colombia		Portugal		EE.UU.	
Ítems:	M	F	M	F	M	F	M	F
Los hombres están mejor calificados para ser líderes políticos	2,47	2,04	1,84	1,91	2,21	1,92	2,04	1,39
Las mujeres deberían mantenerse al margen de la política	2,37	2,30	1,79	1,55	1,62	1,42	1,77	1,27
Si el trabajo escasea, los hombres tienen más derecho a un empleo	2,30	1,95	2,03	1,70	1,95	1,80	2,03	1,63
Las mujeres deberían ser candidatas a cargos políticos	3,20	3,45	3,25	3,45	3,29	3,41	3,13	3,60
Las mujeres deberían tener los mismos derechos que los hombres	3,42	3,70	3,42	3,62	3,33	3,55	3,30	3,72
Los hombres y las mujeres deben tener igual salario por el mismo trabajo	3,38	3,56	3,42	3,62	3,44	3,64	3,25	3,65

Nota. Las clasificaciones se hicieron según la siguiente escala: 1 = en total desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = de acuerdo; 4 = de total acuerdo. También se brindó a los estudiantes la posibilidad de decir “no sé”, pero quienes respondieron así se excluyeron del cómputo de medias.

gobierno en cuestiones económicas (Capítulo 4, Cuadro 4.3).

Correlaciones de apoyo a los derechos de la mujer

Un conocimiento cívico alto, confianza en la participación escolar y un buen aprendizaje en la escuela para llevarse bien con otra gente de diversas ideas fueron predictores significativos del apoyo a los derechos de la mujer en todos los países. El ambiente abierto para la discusión en clase fue un predictor menos importante que en el análisis presentado en capítulos previos para otros resultados en materia de educación cívica. Al parecer, la escuela tiene la oportunidad de incrementar la igualdad política entre hombres y

mujeres mediante la enseñanza de contenido, el establecimiento de mecanismos para que ambos géneros participen en iniciativas eficaces para mejorar la escuela y la instrucción explícita de los estudiantes para que aprendan a desenvolverse en diversos grupos. El nivel de recursos educativos en el hogar no pareció ser un predictor significativo del apoyo a los derechos de la mujer. Al corroborar el resultado de los ítems presentados con anterioridad se comprueba que el género fue un predictor especialmente fuerte en el caso del apoyo a los derechos de la mujer en Estados Unidos y Chile. Debido a las sustanciales diferencias de género en las actitudes frente a los derechos políticos y económicos de la mujer, se computaron modelos de regresión separando las muestras por género y por país. Las mismas variables predijeron un alto apoyo tanto para los varones como para las mujeres.

Énfasis en las actitudes tolerantes respecto de los grupos diversos y el desarrollo de ítems para la prueba de la AIE

En muchos de los estudios de caso sobre educación cívica se puso énfasis en la tolerancia hacia los grupos diversos (Torney-Purta et al., 1999). Existe una enorme literatura sobre este tema en Estados Unidos, y también se ha generado un trabajo sustancial en América Latina (Dunn, Fritzsche, & Morgan, 2003) sobre los intentos de cambiar las actitudes de los maestros respecto de los niños de culturas indígenas (estudio de Arratias, 1997, en Chile) y sobre la eficacia de los diversos programas en incrementar la tolerancia o la habilidad de negociar para resolver conflictos en varios países latinoamericanos (Moreno García, 2002; Nakkula & Nikotopoulos, 2001).

Frydenberg y sus colegas (2001) encontraron que los estudiantes colombianos clasificaban a la discriminación como una cuestión social menos importante que la violencia en la comunidad, la contaminación y la guerra global. Esto contrasta con los jóvenes de Australia e Irlanda del Norte, donde la discriminación ocupó el segundo lugar en importancia (después de la violencia en la comunidad). Chaffee y sus colaboradores (Chaffee, Morduchowicz, & Galperin, 1998) describieron un amplio programa que utilizaba diarios en las escuelas, que entre otros efectos positivos tuvo el de aumentar la tolerancia. Sin embargo, las investigaciones previas sobre el papel de la escuela en el incremento de las actitudes de tolerancia frente a los grupos étnicos y raciales son menos numerosas en América Latina que en Estados Unidos.

Los diseñadores de la encuesta de la AIE tuvieron dificultades para lograr formular los ítems sobre la tolerancia étnica y cultural de manera que pudieran aplicarse internacionalmente. Cada uno de los 28 países participantes en el estudio tuvo en mente a un grupo ligeramente diferente como sujeto de la intolerancia y la discriminación. En algunos países que previamente habían sido comunistas, el grupo escogido fue el de los gitanos, en los países bálticos fueron las minorías lingüísticas, en Inglaterra fueron los inmigrantes del Caribe o de África, en Portugal fueron los inmigrantes de ex colonias portuguesas, y en Estados Unidos fueron los afroamericanos. Aunque se desarrollaron e incluyeron cuatro ítems, no se les aplicó la escala y tampoco se los analizó para establecer diferencias entre los países.¹

Diferencias entre países en el apoyo promedio a los derechos de los grupos étnicos

Los patrones de respuestas para la disposición de los estudiantes a apoyar distintos aspectos de los derechos figuran en el Cuadro 8.2. Las cifras sugieren que las declaraciones generales acerca de la igualdad de oportunidades para la educación y el empleo fueron las que con mayor probabilidad recibirían un mayor respaldo en estos países. El respaldo fue moderado en cuanto a la responsabilidad de la escuela de enseñar a los estudiantes a respetar a los demás, aunque menor que la declaración general sobre derechos en Chile y Estados Unidos. Los estudiantes colombianos dieron un apoyo relativamente fuerte a que las escuelas enseñen a respetar a los demás. Fomentar una amplia variedad de candidatos a cargos políticos fue el punto que menos apoyo

¹ En los informes de la AIE, Torney-Purta et al., 2001 y Amadeo et al., 2002, se reportó una escala IRT sobre el Apoyo a los Derechos de los Inmigrantes como foco de esta área. Como en Chile y Colombia hay muy pocos inmigrantes, no se consideró apropiado escoger el tema para este informe, de ahí que se comenten los resultados de los ítems sobre relaciones étnicas.

recibió en los cuatro países. Alentar a los miembros de grupos étnicos a que se presenten como candidatos en las elecciones, fue el tema que tuvo la menor probabilidad de ser apoyado en Chile.

Cuadro 8.2: Nivel medio de acuerdo para ítems sobre actitudes respecto de la discriminación, por países				
Países:	Chile	Colombia	Portugal	EE.UU.
Ítems				
Todos los grupos étnicos deberían tener iguales oportunidades de tener una buena educación en este país	3,37	3,55	3,45	3,46
Todos los grupos étnicos deberían tener iguales oportunidades de tener buenos empleos en este país	3,34	3,53	3,42	3,44
Las escuelas deberían enseñar a los estudiantes a respetar a los miembros de todos los grupos étnicos	3,25	3,54	3,36	3,25
Debería alentarse a los miembros de todos los grupos étnicos a presentarse en las elecciones como candidatos a cargos políticos	2,70	3,17	3,00	3,14

Nota. Las clasificaciones se hicieron según la siguiente escala: 1 = en total desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = de acuerdo; 4 = de total acuerdo. También se brindó a los estudiantes la posibilidad de decir “no sé”, pero quienes respondieron así se excluyeron del cómputo de medias.

Como en la escala sobre los derechos de la mujer, las diferencias de género fueron especialmente grandes en Estados Unidos en los cuatro ítems referentes a las actitudes frente a los diversos grupos étnicos. Los estudiantes varones fueron menos proclives que las mujeres a suscribir los derechos de los diversos grupos. Las diferencias de género fueron relativamente modestas en los otros tres países.

Correlaciones de las actitudes frente a grupos diversos

Dos de las mismas variables que fueron importantes para predecir el apoyo a los derechos de la mujer también fueron los predictores más importantes de actitudes positivas hacia diversos grupos étnicos y raciales: la confianza en el valor de la participación en la escuela

y el aprender a comprender en la escuela a los diferentes grupos. Los conocimientos cívicos también fueron importantes, especialmente en Colombia y Estados Unidos. El ambiente abierto en clase fue algo más importante que lo que había sido en predecir el apoyo a los derechos de la mujer. Los recursos educativos en el hogar no estuvieron asociados con actitudes étnicas. Las diferencias de género fueron sustancialmente más pequeñas que en el caso del apoyo a los derechos de la mujer. No obstante, los varones se mostraron menos tolerantes con los grupos étnicos, y las diferencias fueron mayores en Estados Unidos.

Resumen

Es evidente que, entre los estudiantes de estos cuatro países puede considerarse que la identidad de

género, que se desarrolla con rapidez durante la adolescencia, adquiere una dimensión política durante este período. A los 14 años, los jóvenes responden a las cuestiones de los derechos de la mujer de una manera acorde con sus identidades de género. En otras palabras, las estudiantes mujeres dan más apoyo a los derechos de las mujeres que los varones, y también más apoyo a los derechos de los grupos étnicos y raciales.

Cuestiones relativas a la formulación de políticas educativas

- La escuela tiene varios caminos por los cuales llegar a fomentar actitudes igualitarias entre los estudiantes; entre ellos se cuenta el contenido de los planes de estudio y las experiencias en la clase y en la escuela en general. Enseñar y practicar la democracia en la escuela es eficaz para el desarrollo de la identidad política de género, para incrementar el apoyo a los derechos políticos y económicos de la mujer y para aumentar el apoyo a las actitudes positivas frente a los grupos étnicos.
- La igualdad de derechos para las mujeres y los grupos étnicos tiene menos posibilidades de ser respaldada cuando se trata de presentarse a elecciones para ocupar un cargo político. También tiene menos posibilidades de obtener apoyo la igualdad del derecho a tener un empleo que los derechos personales en general o los derechos a la educación. En varios de estos países, los varones son menos tolerantes que las mujeres en cuanto se refiere a los derechos de la mujer o los derechos de los grupos étnicos. Sin embargo, las intervenciones escolares parecen tener efectos similares en los estudiantes de ambos sexos.

Percepciones de los maestros, las escuelas y los estudiantes en torno a la educación cívica

En este capítulo:

- Quiénes son los maestros de educación cívica que se describen en este informe.
- Qué lugar creen los maestros que debe ocupar la educación cívica en los planes de estudio.
- Qué fuentes utilizan los maestros para enseñar educación cívica.
- Qué mejoras creen los maestros que se necesitan en sus escuelas en cuanto a la educación cívica se refiere.
- Qué énfasis pone la escuela en las cuestiones relacionadas con lo cívico (percepciones de los estudiantes y los maestros).
- Cómo perciben los estudiantes el ambiente para la discusión en el salón de clases, en sus escuelas.
- Cómo perciben los estudiantes las oportunidades de participación en sus escuelas.

A través de medios implícitos y explícitos, las escuelas y los maestros desempeñan un papel importante en el desarrollo del conocimiento, las destrezas y las actitudes cívicas. Aunque son muchas las instituciones y los valores culturales que intervienen en el desarrollo de los jóvenes ciudadanos (como se comentó en el Capítulo 5), es indiscutible el papel principal que tiene la escuela. Sin embargo, los educadores enfrentan retos específicos en esta área. En todos los países, los educadores y los investigadores

señalan que hay un desdén general por la política entre la gente joven y que la educación cívica ocupa un status inferior comparada con otras áreas de estudio como las matemáticas y las ciencias (Torney-Purta, Schwille, & Amadeo, 1999).

En América Latina y el Caribe, un estudio patrocinado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) a principios de la década de los noventa, encontró poca información sobre el estado del conocimiento y las destrezas cívicas entre la ciudadanía, pese a que los 15 países en los que se llevó a cabo el estudio tenían un plan de estudios en educación cívica. Además, pese al llamado para mejorar, los resultados del estudio sugieren que la educación sigue siendo “tradicional y autoritaria” y que “la preparación de los maestros es una gran debilidad” (Villegas-Reimers, 1994). Estos hallazgos relacionados con la falta de preparación de los maestros en cuestiones relacionadas con la cívica, se replicaron entre los maestros chilenos en este estudio encargado por la OEA, y se discutirán más adelante.

De manera similar en Estados Unidos, durante la primera fase del Estudio de Educación Cívica de la AIE, Hahn (1999) encontró que en varias escuelas urbanas era difícil “enseñar sobre democracia y expresar libremente una opinión cuando el ambiente de la escuela se convertía en un obstáculo

para ello” (p.593). Otro maestro se quejó de la poca responsabilidad que se adjudicaba a los estudiantes, y que la escuela centrara la atención en el orden, y no en la libre expresión de las ideas. En Colombia, el investigador de la primera fase del estudio de la AIE habló de brechas significativas entre las expectativas nacionales en materia de educación cívica y los logros alcanzados (Rodríguez Rueda, 1999). A una conclusión similar se llegó en Portugal, donde Menezes y sus colegas dijeron que “lo que en realidad sucede en las escuelas tiene aparentemente poco que ver con lo que se supone y se espera que debe suceder” (Menezes et al., 1999, p. 501).

No obstante, hay varias iniciativas exitosas, tanto en América Latina como en Estados Unidos. No todas las escuelas en el estudio de caso de Hahn desalentaban la participación y la responsabilidad; también hubo escuelas donde los estudiantes tenían muchas oportunidades de involucrarse en proyectos y actividades, y aprender así lo que significa ser “ciudadanos que participan activamente”. Y entre los ejemplos más destacables de iniciativas exitosas se encuentran las escuelas de la llamada “Escuela Nueva” en América Latina. El modelo original –establecido inicialmente en la zona rural de Colombia– surgió como respuesta a un contexto político muy particular (McEwan & Benveniste, 2001). De ser un modelo comunitario de base, se ha desarrollado hasta algo más formal y ha sido adoptado por otros países latinoamericanos (por ejemplo, Honduras, Guatemala y Guyana). En Guatemala, tras años de guerra civil, el papel de la educación para crear una “cultura de paz” que incluyó el “aprender a participar con otros en la toma de decisiones y valorar las diferencias culturales y lingüísticas”, fue discutido en las negociaciones de paz (Baessa, Chesterfield, & Ramos, 2002, p. 206). El modelo de Escuela Nueva adaptado en Guatemala (y llamada Nueva Escuela Unitaria) fue uno de los esfuerzos hechos por el gobierno para mejorar la

calidad de la educación y para lograr las metas en cuanto a participación y tolerancia; involucra a maestros, padres y estudiantes, y pone énfasis en el aprendizaje activo. Un estudio reciente señala que los niños que asisten a las escuelas de La Nueva Escuela Unitaria tienen comportamientos más democráticos que otros estudiantes que acuden a otras escuelas. Además, los investigadores encontraron que un comportamiento más democrático y una mayor participación en grupos pequeños tenían como consecuencia niveles más altos de lectura entre los estudiantes (Baessa, Chesterfield, & Ramos, 2002). En suma, la metodología de la Escuela Nueva enfatiza los derechos de los niños, la participación democrática, la cooperación y la solución pacífica de conflictos (UNICEF, 2002) y está asociada con resultados positivos de los estudiantes.

Con base en los datos de la primera fase del estudio de la AIE, pareciera que los expertos de muchos países encuentran una discrepancia entre los que las sociedades esperan que sus adolescentes sepan en materia de educación cívica, y los verdaderos logros de los estudiantes; una brecha entre la retórica y la realidad. Y a partir de los datos de la segunda fase de este mismo estudio, también pareciera existir una brecha entre lo que los maestros perciben que son los objetivos en materia de educación cívica que se enfatizan en las escuelas, y los que a su juicio deberían enfatizarse. Por ejemplo, se preguntó a los maestros que fueron encuestados en 1999, como parte del Estudio de Educación Cívica de la AIE para los estudiantes de 14 años, qué objetivo general se enfatizaba actualmente en sus escuelas, si el conocimiento, el pensamiento independiente, la participación política o los valores. También se pidió que señalaran el objetivo en el que creían que debía ponerse énfasis. En la mayoría de los países un mayor porcentaje de maestros dijo que el énfasis que se ponía en sus escuelas era en la transmisión de conocimientos, y que éste era mayor de lo que debía ser. En Chile, el 41%

de los maestros que respondió a esta pregunta dijo que creía que en sus escuelas se ponía énfasis en la transmisión de conocimientos, pero sólo el 13% pensó que así debería ser. De manera similar en Portugal, el 63% de los maestros creía que se hacía hincapié en el conocimiento, pero sólo el 40% creía que era en el conocimiento donde debería ponerse el énfasis (No se tienen datos disponibles sobre este punto para Colombia y Estados Unidos). Asimismo, en muchos países (incluidos Chile y Portugal), muy pocos maestros creyeron que en sus escuelas se enfatizaba la participación política, aunque muchos creyeron que debería enfatizarse. Por último, en Chile, el 45% de los maestros que respondieron a esta pregunta creían que en sus escuelas se enfatizaban los valores, mientras que sólo el 29% de ellos creía que los valores debían enfatizarse (Losito & Mintrop, 2001). Este patrón fue igual en Portugal, donde el 21% de los maestros creyó que se enfatizaban los valores, mientras que sólo el 12% creía que debían enfatizarse. En suma, parece haber una brecha en muchos casos entre lo que los maestros perciben como el objetivo de la educación cívica en sus escuelas y el que ellos creen que debería ser.

Comprender los objetivos de la educación cívica –y de la educación en general– es un asunto importante. Un documento de la UNESCO define el papel que puede jugar la educación en la construcción de la paz, la promoción de la cohesión social y la adopción de comportamiento pro-sociales. El desarrollo de destrezas y valores para la paz y la diversidad se enfatizan en el informe, así como la necesidad de dedicar tiempo en los planes de estudio a la práctica y la discusión de estos valores y destrezas (UNESCO, 2002).

Durante los años noventa, Chile, Colombia y Portugal emprendieron reformas educativas a nivel nacional (Cox, 2002; Rodríguez Rueda, 1999; Menezes et al., 1999). Chile y Portugal tienen sis-

temas de educación más centralizados que Estados Unidos y Colombia. Por ejemplo, en Chile, el gobierno nacional define los planes de estudio y “fija el marco orientador de las actividades escolares” (Cox, 2002). Por su parte, Estados Unidos deja en manos de sus 50 estados la autoridad y la responsabilidad principal en materia de educación. Así, los contextos nacionales para la educación cívica difieren de un país a otro, y reflejan diferencias basadas en normas y valores nacionales.

Descripción de los maestros de educación cívica

Es importante destacar en primer lugar, que las muestras de maestros sobre las que trata este capítulo no son muestras nacionalmente representativas de todos los maestros que enseñan materias relacionadas con la cívica en sus países. Las tres muestras de maestros son diferentes entre sí, especialmente en cuanto al número de encuestados se refiere. Se pidió a las escuelas que identificaran a tres maestros de materias relacionadas con la cívica, que enseñaran a los estudiantes que fueron sometidos a la prueba, y que les solicitara llenar el cuestionario. Si no se podía seleccionar a tres maestros por este medio (es decir, tres maestros que enseñaran en las clases de estudiantes que fueron sometidos a la prueba), se pidió a las escuelas que escogieran maestros de materias relacionadas con la cívica en “un grado paralelo, inferior o superior dentro de la escuela” (Losito & Mintrop, 2001, p. 159). Por lo tanto, los cuestionarios se administraron a maestros que estaban tanto “vinculados” como “no vinculados” al grupo de estudiantes evaluados en las escuelas. En algunos países sólo se pidió la participación de un maestro por escuela, y en algunas escuelas no respondió ningún maestro. En otros países se pidió la participación de tres maestros por escuela, y la mayoría respondió. Esto

genera algunas discrepancias en el tamaño de la muestra entre los países. En Estados Unidos, 116 maestros llenaron los cuestionarios (de 124 escuelas donde se realizó la prueba), mientras que en Chile 500 maestros participaron (de 180 escuelas donde se realizó la prueba). Las comparaciones entre países, por tanto, debe hacerse con cautela.

Con el fin de comprender mejor los datos que se reportan en este capítulo, es útil tener en cuenta no sólo el contexto nacional de educación cívica, sino también las características personales de los maestros que fueron encuestados, ya que sus edades, género y preparación pueden influir en sus opiniones sobre la educación cívica. Y, a pesar que estos maestros no constituyen una muestra nacionalmente representativa de todos los maestros de materias relacionadas con la cívica en Chile, Portugal y Estados Unidos, estos datos proveen una visión preliminar de las condiciones bajo las cuales se da la educación cívica y pueden considerarse como “imágenes del mundo de la enseñanza de la educación cívica” (Losito & Mintrop, 2001, p. 158).

Muchos de los maestros que llenaron el cuestionario –aunque no todos– enseñaban cursos relacionados con la cívica a estudiantes de 14 años que se sometieron a la prueba y la encuesta (los estudiantes cuyas respuestas se describieron en los capítulos anteriores de este informe). Los cuestionarios no se administraron a los maestros de los niveles superiores de secundaria, por lo cual no hay datos para los maestros de los estudiantes de 17 años. Adicionalmente, tampoco hay datos sobre los maestros de los estudiantes de 14 años en Colombia. Para resumir, lo que se muestra en los párrafos y cuadros a continuación, es una descripción general de los maestros que enseñan materias relacionadas con la cívica a estudiantes de 14 años, en las escuelas que participaron en el Estudio de Educación Cívica de la AIE en Chile, Portugal y Estados Unidos.

Como se muestra en el Cuadro 9.1, la abrumadora mayoría de los maestros de Chile y Portugal eran mujeres, lo cual es especialmente cierto en Portugal, donde un poco más del 80% de los maestros eran mujeres. En contraste, en Estados Unidos se encontró lo contrario, donde más de la mitad de los maestros encuestados eran hombres.

Las distribuciones de los maestros por edad también variaron entre los países, mostrando un interesante patrón en Chile, ya que sólo alrededor del 10% de los maestros chilenos dijo tener menos de 30 años, y sólo el 1%, menos de 25 años. Los maestros entre 40 y 49 años constituyeron el porcentaje más grande de la muestra chilena (34%). No es sorprendente entonces que los maestros de Chile también sean los que tienen el promedio más alto ejerciendo la docencia (18 años), el doble del reportado por los portugueses. El número promedio de años ejerciendo la docencia en la muestra de Estados Unidos fue de 15. Al parecer, los maestros de la muestra chilena eran mayores y tenían, en promedio, más años de experiencia docente que los maestros de Portugal y Estados Unidos.

No obstante, Chile tuvo la brecha más grande entre el número promedio de años de docencia y el número de años enseñando materias relacionadas con la cívica. Esta discrepancia entre promedio de años de docencia y promedio de años enseñando educación cívica, sugiere que muchos de los maestros chilenos de esta muestra han sido incorporados recientemente a la enseñanza de materias en esta área. Esta brecha (6 años) es similar a la que se encontró en países del este y centro de Europa como Hungría, Polonia, Letonia y Rumania; los cuales experimentaron rápidos cambios en materia de educación cívica luego de alejarse del autoritarismo. En la mayoría de los países de Europa occidental, la brecha entre los años de docencia y los años de enseñanza en educación cívica fue relativa-

mente pequeña. En Portugal, donde hubo un cambio de régimen aproximadamente dos décadas atrás, no hubo brecha alguna entre los años de docencia y los años de enseñanza en educación cívica, probablemente debido a que la tercera parte de los maestros portugueses en la muestra tenían menos de 30 años de edad.

Por último, grandes porcentajes de maestros en Chile y Portugal dijeron no contar con un grado

académico otorgado por una institución académica o de educación de maestros en una disciplina relacionada con la educación cívica. En contraste, en Estados Unidos el 81% de los maestros dijo poseer un grado académico en una disciplina relacionada con la educación cívica. En Chile, es probable que este hecho obedezca a que el Grado 8 (estudiantes de 14 años) es parte de la Escuela Básica, y la preparación para la enseñanza en la Escuela Básica no está estructurada por materias específicas.

Cuadro 9.1: Estadísticas descriptivas de la muestra de maestros: porcentajes y promedio de años de docencia			
Países:	Chile	Portugal	EE.UU.
Número de maestros encuestados	536	420	116
Género de los maestros			
Femenino	67,5%	81,2%	34,5%
Masculino	32,5	18,6	64,7
Edad de los maestros			
Menos de 25	1,3%	6,4%	5,2%
25-29	8,8	26,2	16,4
30-39	30,4	45,0	20,7
40-49	34,3	17,6	27,6
50-59	22,8	3,8	27,6
60 y más	2,2	1,0	1,7
Grado académico relacionado con la educación cívica			
Sí	10,6%	17,1%	81,0%
No	86,2*	77,6	14,7
Promedio de años de docencia	18 años	9 años	15 años
Promedio de años de enseñanza de cursos de educación cívica	12 años	9 años	11 años

Nota. Las muestras no son nacionalmente representativas. Los datos no han sido ponderados. Los porcentajes pueden no ser iguales a 100 debido a datos no disponibles.

* En Chile, el Grado 8 es parte de la Escuela Básica y el entrenamiento para enseñar en la Escuela Básica no está estructurado por materias específicas.

Los datos del Cuadro 9.1 proveen una descripción de algunas de las características personales y de entrenamiento profesional de los maestros en estas tres muestras. En las secciones siguientes se describen y examinan algunas de las creencias y actitudes de los maestros. Por ejemplo, ¿qué lugar creen estos maestros que debería ocupar la educación cívica en los planes de estudio?

Preferencias de los maestros en cuanto al lugar que debe ocupar la educación cívica en los planes de estudio

En algunos sistemas escolares, la educación cívica existe como una materia específica, mientras que en otros se encuentra dispersa a lo largo de todo el plan de estudios, así como incorporada dentro de las actividades extracurriculares. ¿Cómo creen estos maestros que debe enseñarse la educación cívica a los jóvenes? Se pidió a los maestros que dijeran si estaban de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

¿Cómo debería enseñarse la educación cívica?				
<i>Por favor califique las siguientes afirmaciones en la escala que se presenta a continuación:</i>				
	En total desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La educación cívica ...	1	2	3	4
A1 debería enseñarse como una materia específica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A2 debería enseñarse integrada en materias relacionadas con las ciencias humanas y sociales, como historia, geografía, idiomas, religión, ética, leyes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A3 debería integrarse en todas las materias que se enseñan en la escuela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A4 debería ser una actividad extracurricular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En promedio, los maestros de los tres países estuvieron de acuerdo en que la educación cívica debería integrarse en las materias de ciencias sociales y en todas las materias que se enseñan en la escuela. En un grado ligeramente menor, respondieron también que la educación cívica debería ofrecerse

como una materia específica; sin embargo, no estuvieron de acuerdo en que la educación cívica se enseñara como una materia extracurricular. El Cuadro 9.2 presenta las medias para cada uno de los ítems, donde las medias más altas indican acuerdo con la afirmación.

Cuadro 9.2: Nivel medio de acuerdo con las afirmaciones sobre el lugar de la educación cívica en los planes de educación, por países

Países:	Chile	Portugal	EE.UU.
Lugar en los planes de estudio			
Materia específica	2,98	2,66	2,99
En las ciencias sociales y humanas	3,27	2,91	3,21
En todas las materias	3,20	3,39	3,04
Como actividad extracurricular	1,78	1,82	1,90

Nota. Las calificaciones se hicieron según la siguiente escala: 1 = en total desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = de acuerdo; 4 = totalmente de acuerdo.

Según estos datos, pareciera que los maestros de materias relacionadas con la cívica prefieren en general dispersar la educación cívica a lo largo de todo el plan de estudios e incorporarla en todos los cursos que se enseñan en la escuela, así como también mantenerla como una materia específica. La preferencia por incorporarla antes que enseñarla dentro de las ciencias sociales o como una materia específica fue más marcada en Portugal, donde de acuerdo con Menezes (2001) esta es la alternativa oficial. La preferencia por la integración de la educación cívica en las ciencias sociales es más marcada en Estados Unidos, donde es usual que se incluya la enseñanza de educación cívica en las ciencias sociales. En Chile, los maestros se asemejan tanto a los de Portugal (con una preferencia ligeramente más alta por incorporarla en todas las materias) como a los de Estados Unidos (con una preferencia relativamente más alta de que se incluya en las ciencias sociales). En otras palabras, estas preferencias de los maestros reflejan en general las políticas que rigen en sus países (Cox, 2002; Hahn, 1999; Menezes, 1999).

La opción menos satisfactoria para estos maestros fue la de enseñar educación cívica a través de actividades extracurriculares, aunque con estos datos no es

posible saber si los maestros creen que las actividades extracurriculares pueden complementar lo que se da formalmente en el salón de clases. Como se comentó en el Capítulo 5 de este informe, existe cierta evidencia de que la participación de los estudiantes en actividades comunitarias y extracurriculares, enseña a los estudiantes destrezas cívicas y fomenta su identidad cívica. También parece, que en los tres países que se estudian aquí (e incluso en Colombia) son muchas las escuelas que tienen actividades extracurriculares disponibles para sus estudiantes. Wiseman (2003) reportó que cerca del 50% de las escuelas de Chile, Colombia y Portugal disponen de organizaciones extracurriculares en las escuelas o en la comunidad. En Estados Unidos, el 70% de las escuelas que participó en el estudio de la AIE informó que disponía de actividades extracurriculares. El análisis de Wiseman se basa en datos del Estudio de Educación Cívica de la AIE llevado a cabo con los directores de cada una de las escuelas participantes.

Este patrón de respuestas relativas al papel de la educación cívica en el plan de estudios es consistente con el encontrado en otros países participantes en el estudio de la AIE sobre los estudiantes de 14 años. Sin embargo, es interesante que Chile no siga el

patrón de algunos de los países del este y centro de Europa, que están estableciendo nuevos programas de educación cívica, dando preferencia a la alternativa de tenerla como una materia específica dentro del plan de estudios para asegurar que se le dedique tiempo de enseñanza (Losito & Mintrop, 1999).

Fuentes que utilizan los maestros para enseñar educación cívica

En muchos países, los maestros tienen cierta flexibilidad para escoger las fuentes que utilizan para enseñar educación cívica. Con el fin de conocer cuáles fuentes utilizan estos maestros, se pidió a los encuestados que calificaran el nivel de importancia que atribuirían a ocho fuentes diferentes. La pregunta, tal como apareció en la encuesta de los maestros, se presenta a continuación.

¿Cómo se prepara para la educación cívica?				
<i>Por favor marque la importancia de cada fuente en la siguiente escala</i>				
	No importante	Menos importante	Importante	Mas importante
	1	2	3	4
<i>Cuando prepara las actividades relacionadas con educación cívica, ¿qué fuentes escoge?</i>				
G1 Plan de estudio oficial o pautas o marcos de referencia del plan de estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G2 Requisitos (estándares) oficiales en el área de educación cívica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G3 Sus propias ideas acerca de lo que es importante saber en materia de educación cívica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G4 Fuentes originales (como constituciones, declaraciones de derechos humanos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G5 Libros de texto (aprobados)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G6 Material publicado por empresas comerciales, institutos públicos o fundaciones privadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G7 Materiales producidos por usted mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
G8 Medios de comunicación (diarios, revistas, televisión)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En los tres países, los más altos porcentajes de maestros calificaron a las fuentes originales, como las constituciones o las declaraciones, como el material más importante cuando preparan sus actividades de educación cívica. Por ejemplo, en Chile, más de la mitad de los maestros encuestados calificaron los materiales de fuentes originales como muy importantes dentro de su planificación. Adicionalmente, y en contraste con la discusión que se dio en el Capítulo 7 acerca del escepticismo de los maestros en cuanto a los medios de comunicación, casi el 40% de los maestros chilenos y portugueses, y el 25% de los estadounidenses, creyeron que era muy importante utilizar los medios de comunicación como fuente para la educación cívica. De hecho, el uso del material de medios de comunicación ocupó el segundo lugar en los tres países, detrás de las fuentes originales. Esto podría obedecer a que los medios de comunicación aportan informaciones actuales y/o porque es probable que capten el interés de los

estudiantes. (Los estudiantes de Chile, Colombia y Portugal no se desempeñaron tan bien como los de Estados Unidos al interpretar un tipo de medio de comunicación, como son las historietas o caricaturas políticas). Por último, los maestros chilenos se basaron mucho más en los libros de texto aprobados y en material producido por ellos mismos, que sus colegas portugueses y estadounidenses. La diferencia entre el uso de los libros de texto fue muy notable: cerca del 30% de los maestros chilenos dijeron tener como base los libros de texto aprobados cuando planean sus actividades de educación cívica, frente a menos del 10% de los maestros de Portugal y Estados Unidos. (No obstante, los estudiantes de 14 años de Estados Unidos informaron sobre una utilización extensiva de libros de texto en el salón de clases). Los porcentajes de maestros que calificaron como muy importante el uso de diversas fuentes cuando preparan sus materiales de educación cívica figuran en el Cuadro 9.3.

Cuadro 9.3: Porcentaje de maestros que respondieron que era muy importante utilizar las siguientes fuentes en la planeación de la educación cívica

	Chile	Portugal	EE,UU,
Lineamientos curriculares	18,3	6,9	17,2
Estándares	18,3	17,5	20,6
Ideas propias	17,9	15,7	17,2
Fuentes originales	55,0	41,9	34,5
Libros de texto aprobados	27,8	8,1	8,6
Material cívico publicado por empresas comerciales	15,1	11,3	4,3
Material producido por ellos mismos	25,6	8,8	12,9
Medios de comunicación	38,8	35,2	26,7

Opiniones de los maestros acerca de las mejoras necesarias

Además de preguntarles acerca de los materiales en que se basan, también se preguntó a los maestros qué consideraban que era necesario mejorar en sus escuelas en relación con la educación cívica. A fin de evaluar sus opiniones, el cuestionario contenía diez áreas en las cuales los maestros podrían querer ver mejoras. De esta lista de diez ítems, se pidió a los maestros que escogieran los tres más importantes. Los ítems, que incluían desde mejores materiales y libros de texto, hasta mayor autonomía, son los siguientes:

- Más materiales y libros de texto.
- Mejores materiales y libros de texto.
- Entrenamiento adicional en métodos de enseñanza.
- Entrenamiento adicional en conocimientos sobre la materia.
- Más cooperación entre los maestros de diferentes materias.
- Más tiempo de instrucción para la educación cívica.
- Mayor cooperación de expertos externos.
- Más oportunidades para desarrollar proyectos especiales.
- Más recursos para actividades extracurriculares.

- Mayor autonomía para las decisiones escolares.

Como se muestra en el Cuadro 9.4, casi la mitad de los maestros chilenos señalaron que se necesitaba entrenamiento adicional en conocimientos sobre la materia; lo cual es consistente con los datos reportados antes: Sólo el 10% de los maestros chilenos dijo tener un grado académico relacionado con la educación cívica.

Una fracción sustancial de los maestros chilenos (cerca del 37%) también señaló que se necesitaba entrenamiento adicional en métodos de enseñanza, como también lo hicieron alrededor del 20% de los maestros estadounidenses. También en estos dos países se escogieron mejores materiales y libros de texto, aunque los maestros de Estados Unidos parecieron indicar (en mayor grado que los maestros chilenos) que lo que se necesitaban no eran más materiales y libros de texto sino mejores materiales. Finalmente, el ítem menos escogido—tanto en Chile como en Estados Unidos— fue el de mayor autonomía para las decisiones escolares. Este patrón se repitió en la mayoría de los países para la muestra de maestros de la AIE: los maestros expresaron muy poca preocupación en lo que se refiere a la autonomía para la toma de decisiones. (No se dispone de datos sobre este ítem, de la muestra de maestros portugueses.)

Cuadro 9.4: Selecciones de los maestros acerca de las mejoras necesarias en sus escuelas: porcentajes de maestros										
Necesidades	Más material	Mejor Material	Entrenamiento en la enseñanza	Entrenamiento en Contenido	Más cooperación escolar	Más tiempo para enseñar	Expertos externos	Proyectos	Actividades	Mayor Autonomía
Chile	20,0	33,6	36,8	48,5	32,3	32,5	19,2	17,9	18,8	12,7
EE.UU.	12,1	37,1	20,7	16,4	31,9	32,8	19,0	25,9	28,4	11,2

Nota. No hay datos disponibles sobre este ítem para Portugal y Colombia.

Reportes sobre el aprendizaje de los estudiantes en la escuela: percepciones de los maestros y los estudiantes

La educación cívica se da no sólo en el salón de clases formal, sino también en los hogares, en la interacción con los grupos de pares, en las actividades extracurriculares y desde los medios de comunicación. Además, como se señaló anteriormente, a menudo ésta se difunde a lo largo del plan de estudios en materias como historia, literatura, religión y lenguaje. En suma, la educación cívica suele distribuirse a lo largo del plan de estudios y a través de múltiples años de instrucción. En consecuencia, no sería apropiado sacar conclusiones con base en las preferencias de un maestro de una materia relacionada con la educación cívica. Sin embargo, resulta valioso conocer algunos de los énfasis que las escuelas ponen en el conocimiento y las destrezas cívicas; donde tanto estudiantes como maestros son fuentes de información al respecto. Por tanto se pidió a estudiantes y maestros que dijeran si estaban de acuerdo o no (en una escala de cuatro puntos) en que en la escuela se enseñaba a los estudiantes lo siguiente:

- A cooperar en grupos con otros estudiantes.
- A comprender a la gente que tiene ideas diferentes.
- Cómo actuar para proteger el medio ambiente.
- A preocuparse por lo que sucede en otros países.
- A contribuir a resolver problemas en la comunidad.
- A ser un ciudadano patriótico y leal.
- Sobre la importancia de votar en las elecciones nacionales y locales.

Los porcentajes de los estudiantes de 14 años y los porcentajes de los maestros que estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirma-

ciones se incluyen en el Cuadro 9.5. Las mayores discrepancias que hubo entre lo que creyeron los estudiantes y lo que creyeron los maestros se encontraron en Portugal y Estados Unidos, en el área sobre la oportunidad de aprender acerca de la importancia que tiene votar. En ambos países fueron mayores los porcentajes de maestros que los de estudiantes, que creyeron que los estudiantes aprendían en la escuela sobre la importancia de votar en las elecciones nacionales y locales. Por otra parte, hubo pocas diferencias entre las respuestas de los estudiantes y las de los maestros en cuanto a aprender a votar en Chile. No se dispone de datos sobre los maestros de Colombia, pero altos porcentajes de estudiantes colombianos estuvieron de acuerdo con cada una de las siete afirmaciones acerca de las cuestiones relacionadas con educación cívica que sus escuelas enfatizaban. El porcentaje más bajo de estudiantes colombianos (pero todavía un sustancial 78%) creía que aprendía en la escuela a preocuparse por lo que sucedía en otros países.

Cuando se observan las respuestas de los estudiantes en los países, se ponen de manifiesto algunas diferencias nacionales. Por ejemplo, en Estados Unidos fueron menos los estudiantes que estuvieron de acuerdo en que aprendían en la escuela a proteger el medio ambiente, a resolver problemas de la comunidad, y a ser ciudadanos patrióticos y leales que en Chile, Colombia y Portugal. También fueron menos los estudiantes de Estados Unidos, que los de Chile y Colombia, en afirmar que aprendían en la escuela sobre la importancia de votar en las elecciones nacionales y locales. Por ejemplo, en Colombia casi el 90% de los estudiantes estuvo de acuerdo en que aprendió en la escuela sobre la importancia de votar, mientras que sólo apenas más de la mitad (55%) de los estudiantes estadounidenses respondió de esta misma forma.

Cuadro 9.5: Reportes de los estudiantes y los maestros sobre lo que creen que los estudiantes aprendieron en la escuela: Porcentaje de estudiantes (E) y maestros (M) que están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”

	Cooperar en Grupos		Comprender a la gente		Proteger el ambiente		Preocuparse por otros países		Resolver problemas comunitarios		Ciudadanos patriotas y leales		Votar	
	(E)	(M)	(E)	(M)	(E)	(M)	(E)	(M)	(E)	(M)	(E)	(M)	(E)	(M)
Chile	94	95	94	87	89	93	77	76	81	75	87	86	76	78
Colombia	96		93		94		78		91		90		89	
Portugal	96	95	95	88	92	95	76	72	82	63	84	55	48	59
Estados Unidos	91	95	84	88	79	75	72	70	68	68	64	61	55	86

Nota. Los datos son sobre estudiantes de 14 años. No se dispone de datos sobre los maestros colombianos.

Experiencias de los estudiantes en cuanto al ambiente de las clases

Independientemente de que se utilice el término “cultura,” “atmósfera,” “ambiente,” o “clima” para describir escuelas y clases, es evidente que este es un punto importante para quienes están interesados en reformar el sistema escolar (Prosser, 1999; Reynolds et al., 2002). Freiburg y Stein (1999) especulan que esto se debe a que “el ambiente es un factor real en la vida de los estudiantes y... es ponderable, maleable y real para quienes trabajan en las escuelas” (p.17). En casi todas las conferencias sobre el tema de preparar a los jóvenes para ser ciudadanos se destaca que “la democracia requiere ser enseñada en una atmósfera democrática” o que debe ser “tanto ejemplarizada como predicada”. Ha sido menos clara la forma en que deberían cambiarse las estructuras escolares y las pedagogías de los maestros a fin de manifestar ese tipo de atmósfera. Fraser (1999), ciudadano australiano y uno de los investigadores más activos en este campo durante varias décadas, ha propuesto hacer evaluaciones e intervenciones por separado sobre el ambiente en las clases y el ambiente en la escuela.

Esta propuesta concuerda con las opiniones de muchos maestros de ciencias sociales y educación cívica sobre la importancia de un proceso en el salón de clases que enfatice las oportunidades de participar activamente en las discusiones en un clima de libertad y respeto, y también de un ambiente democrático en la escuela en general, enfatizando con frecuencia que los estudiantes tengan el poder de tomar decisiones dentro de la estructura escolar (Torney-Purta, Hahn, & Amadeo, 2001; Hahn, 1998; Harwood, 1992). Una medida del ambiente abierto en el salón de clases, incluyendo el grado hasta el cual los estudiantes perciben que pueden estar en desacuerdo entre sí y con los maestros, y que pueden considerarse cuestiones controvertidas, fue un predictor tanto del conocimiento como de la participación, en el anterior Estudio de Educación Cívica de la AIE (Torney, Oppenheim, & Farnen, 1975). El clima escolar puede conceptualizarse como la percepción de los estudiantes acerca de la eficacia de participar con otros estudiantes en la resolución de problemas escolares o de incorporarse al consejo escolar que debate temas reales y toma decisiones al respecto (siguiendo a Yeich y Levine, 1994, en su enfoque sobre la eficacia colectiva).

Un modelo ideal hubiera permitido observar y grabar vídeos en el salón de clases en todos los países participantes en el estudio de educación cívica, pero esto fue inviable desde el punto de vista financiero. Como se indicó antes, aunque se encuestó a los maestros acerca de sus prácticas pedagógicas, hubo dificultades en Colombia (con la documentación de la muestra) y en Chile y Estados Unidos (en decidir qué disciplinas estaban “relacionadas con lo cívico” y qué maestros de esas materias podían tener vínculos con estudiantes en particular).

Por estas (y otras) razones, se incluyeron en todos los países preguntas sobre las formas en que los estudiantes experimentaban el salón de clases y sobre las percepciones que tenían acerca de las técnicas que utilizaban sus maestros. Como se muestra en el Cuadro 9.6, los libros de texto tuvieron prominencia en los informes de los estudiantes sobre cómo se ense-

ñan los cursos de historia y otras materias relacionadas con la educación cívica; las conferencias de los maestros donde los estudiantes deben tomar notas también fueron relativamente comunes en Colombia y Estados Unidos. Tal como se señaló anteriormente, los maestros de Chile (mas no los de Portugal y Estados Unidos) también manifestaron que recurrían mucho a los libros de texto. Cerca del 30% de los maestros chilenos indicaron que recurrían a los libros de texto aprobados al planificar actividades de educación cívica. Los maestros de los cuatro países hicieron énfasis en los hechos y las fechas cuando presentaban acontecimientos históricos o políticos, pero este énfasis fue especialmente marcado en Chile y Colombia. Algunos análisis realizados en Estados Unidos apuntan a que este énfasis en los hechos se correlaciona con el conocimiento cívico de los estudiantes, pero no con su involucramiento (Torney-Purta & Stapleton, 2002).

Cuadro 9.6: Nivel medio de acuerdo con los items sobre las prácticas en el salón de clases para los estudiantes de 14 Años, por países:

Países	Chile	Colombia	Portugal	EE.UU.
Items:				
Los maestros dan gran importancia a hechos y fechas cuando enseñan eventos históricos o políticos	3,38	3,39	3,25	3,22
Los maestros dictan conferencias y los estudiantes toman notas	2,92	3,11	2,93	3,14
Los estudiantes trabajan con material de los libros de texto	3,31	3,55	3,14	3,32

Nota. Las clasificación se hicieron según la siguiente escala: 1 = en total desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = de acuerdo; 4 = totalmente de acuerdo.

Según indica el Cuadro 9.7, los estudiantes en general se sintieron incentivados a tener sus propias opiniones cívicas y consideraron que estas opiniones se respetaban en el salón de clases. Esto fue especialmente cierto en Colombia, con lo que se

corroboran datos anteriores que sugerían que la escuela era un “refugio seguro” para los estudiantes viviendo en sociedades en situación de gran agitación (Ardilla-Rey & Killen, 2003). Esto es consistente con un reciente estudio sobre las formas en

que los estudiantes colombianos afrontan problemas como la violencia en la comunidad, en el que también participaron Irlanda del Norte y Australia. Los adolescentes colombianos fueron especialmente proclives a aplicar un enfoque optimista como estrategia para hacer frente a la situación (Frydenberg et al., 2001).

En todos los países encuestados se encontró que, en lugar de discutirse en la escuela los acontecimientos políticos de actualidad o las cuestiones políticas o sociales sobre las cuales la gente tiene diversas opiniones (Cuadro 9.7), la tendencia más marcada fue recurrir a los libros de texto o a las conferencias (Cuadro 9.6). Los estudiantes colombianos fueron los que en particular consideraron que sus maestros los alentaban a discutir en clase cuestiones sociales y políticas de actualidad, lo que quizás se debe a la prevalencia de la violencia en otros contextos sociales (Capítulo 1).

Según los datos, los estudiantes chilenos y portugueses no tuvieron tantas discusiones sobre temas sociales y políticos de actualidad como los de Colombia o Estados Unidos. El panorama que se tiene de las escuelas portuguesas es que no hacen mucho énfasis en material de contenido (libros de texto, conferencias) y que no realizan muchas discusiones sobre temas políticos y sociales de actualidad. Esto es consistente con la inclusión de la educación cívica en una serie de disciplinas, tal como se describió en el estudio de caso de Portugal (Menezes et al, 1999 & Menezes, 2001). El panorama que se tiene de la educación cívica en las escuelas chilenas, es que ésta se basa en la transmisión de hechos mediante la lectura de los libros de texto, y muy poco en la discusión de cuestiones sociales y políticas.

Cuadro 9.7: Nivel medio de acuerdo con Items sobre el ambiente del salón de clases para los estudiantes de 14 años, por países:

Países	Chile	Colombia	Portugal	EE.UU.
Items:				
Se incentiva a los estudiantes a formarse su propia opinión sobre temas en discusión	3,11	3,33	3,12	3,31
Los maestros respetan nuestras opiniones y nos alientan a expresarlas	3,31	3,57	3,15	3,17
Los maestros nos alientan a discutir cuestiones políticas y sociales que suscitan en la gente diferentes opiniones	2,58	3,04	2,36	2,84
Los estudiantes presentan sucesos políticos actuales para discutirlos en clase	2,53	2,90	1,90	2,59

Nota. Las clasificaciones se hicieron según la siguiente escala: 1 = en total desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = de acuerdo; 4 = totalmente de acuerdo.

En varias partes de los capítulos anteriores se identificó la escala resumida para el Ambiente Abierto en el Salón de Clases (promediando items como los contenidos en el Cuadro 9.7) como un factor que

contribuye al logro de conocimiento cívico, de varios tipos de involucramiento, de confianza política y de otros resultados positivos en materia de educación cívica. Estos análisis de las diferencias

entre los estudiantes dentro de cada país aportan pistas importantes sobre las direcciones que podrían tomar las políticas a ser formuladas.

Experiencia de los estudiantes sobre el ambiente de la escuela

También se incluyó en el Estudio de Educación Cívica una serie de ítems para medir el ambiente de la escuela en general. En una escala IRT titulada Confianza en la Participación Escolar se integraron una serie de ítems relacionados con la creencia de que elegir estudiantes para servir como miembros en consejos o parlamentos escolares es efectivo, y con la opinión de que cuando los estudiantes trabajan colectivamente pueden mejorar sus escuelas. Las diferencias entre los países en esta escala, para los estudiantes de 14 años, fueron las siguientes:

- Los estudiantes chilenos tuvieron una puntuación media de 10.5, por encima de la media internacional para los 28 países participantes.
- Los estudiantes colombianos tuvieron una puntuación media de 10.0, cerca de la media internacional.
- Los estudiantes portugueses tuvieron una puntuación media de 10.8, por encima de la media internacional.
- Los estudiantes estadounidenses tuvieron una puntuación media de 10.1, cerca de la media internacional.

Al contrario de los hallazgos reportados en la sección anterior, donde los estudiantes portugueses y chilenos parecieron tener muy poco estímulo para involucrarse en discusiones políticas en el salón de clases, a nivel de la escuela parecieron tener una fuerte percepción de la eficacia de la participación. Aunque estos dos factores –el ambiente escolar y el ambiente del salón de clases– suelen considerarse

en conjunto, parecen ser distintos. Sólo los estudiantes de Chipre tuvieron una percepción más fuerte que los de Portugal en cuanto a la eficacia de la participación escolar, y sólo los estudiantes de Grecia, Portugal y Chipre tuvieron puntuaciones más altas en esta escala que los de Chile. Los estudiantes de Colombia y Estados Unidos se mostraron moderadamente convencidos de que la escuela estuviera abierta a las iniciativas de participación propuestas por los estudiantes. Los estudiantes de 14 años de Alemania fueron los que tuvieron las puntuaciones más bajas en esta escala.

Los estudiantes de los tres países donde se realizó la prueba a los estudiantes de 17 años expresaron más confianza en el valor de la participación escolar que los de 14 años.

Resumen

Las características de los maestros encuestados, cuyos datos se presentan en este informe patrocinado por la OEA, variaron de un país a otro. Se encontraron diferencias de edad y género entre los maestros, así como también en el número de años de enseñanza de temas relacionados con la educación cívica. No fue sorprendente entonces, que los maestros chilenos, quienes de forma abrumadora dijeron haber recibido instrucción en disciplinas diferentes a la educación cívica, fueran quienes señalaran la necesidad de mejorar el entrenamiento en contenidos cuando se les pidió que indicaran la mejora más necesaria en sus escuelas.

Los estudiantes de Chile, Colombia, Portugal y Estados Unidos percibieron en general que se hacía hincapié en los hechos y las fechas cuando sus maestros presentaban la historia de acontecimientos políticos; y también dijeron que los libros de texto eran primordiales en la forma como se ense-

ñaban los cursos relacionados con la educación cívica. Los maestros chilenos (mas no los de Portugal o Estados Unidos) también expresaron que recurrían a los libros de texto como fuente para sus actividades de educación cívica. Los estudiantes colombianos fueron especialmente proclives a afirmar que sus maestros respetaban sus opiniones y que los alentaban a expresarlas. Los estudiantes de Portugal y Estados Unidos fueron quienes estuvieron menos de acuerdo sobre este punto.

Cuestiones relacionadas con la formulación de políticas educativas

- Más de tres cuartas partes de los maestros encuestados en Chile y Portugal dijeron no poseer un grado académico en una disciplina relacionada con la educación cívica, y casi la mitad de los maestros chilenos indicó que una de las áreas que más requería ser mejorada era la de entrenamiento adicional en cuanto a conocimientos sobre la materia. Estos hallazgos sugieren que deben examinarse los métodos de entrenamiento de los maestros de educación cívica (tanto previos como durante el ejercicio de su profesión). Los maestros también procuran buscar mejores materiales, como los libros de texto. Aunque los maestros señalaron que no enfatizaban el uso de libros de texto, los estudiantes los destacaron como importantes en el proceso de enseñanza cuando se les pidió que señalaran qué materiales utilizaban en el salón de clases.
- En general, parece haber una discrepancia entre los maestros de Chile y Portugal (para quienes hay datos sobre este ítem) sobre lo que creen que debería enfatizarse en la educación cívica y sobre lo que perciben que actualmente se enfatiza en sus escuelas. En alguna medida, los maestros perciben que se pone más énfasis del debido en la transmisión de conocimientos, y menos que el debido en cuanto a la participación se refiere. Además, muchos estudiantes cuyas opiniones se examinan en este informe, mostraron expectativas relativamente moderadas de participar en actividades cívicas convencionales cuando fueran adultos (Capítulo 5). Esto podría ser un reflejo del énfasis curricular. En consecuencia, podría ser necesario llevar a cabo un examen de las metas y los objetivos de la educación cívica que se encuentran en las declaraciones de las políticas educativas, y de la medida en que los planes de estudio brindan oportunidades para alcanzar esas metas.
- En los cuatro países, pero especialmente in Colombia, los estudiantes expresaron su creencia de que los maestros respetaban sus opiniones y los alentaban a expresarlas. Este es un hallazgo positivo y esperanzador, particularmente a la luz del hecho de que el ambiente en el salón de clases está asociado positivamente con el conocimiento cívico, el involucramiento cívico, y la confianza. Los salones de clases democráticos, donde los estudiantes son incentivados a hacer análisis críticos y a discutir sobre diversas cuestiones, parecen fomentar el desarrollo cívico de los jóvenes.
- La sensación de los estudiantes del valor que tiene la participación en las actividades escolares fue un poderoso predictor de varios aspectos relacionados con el conocimiento, las actitudes y el comportamiento. Aunque esta cuestión puede ser controvertida, es necesario que se produzcan discusiones que involucren tanto a los jóvenes como a los educadores, sobre las formas de mejorar a las escuelas como modelos de democracia.

Fortalecimiento de la democracia en las Américas: resumen de los hallazgos y orientaciones para el futuro

El análisis empírico contenido en este volumen examina los conocimientos, las actitudes y las actividades cívicas de los estudiantes de 14 y 17 años de Chile, Colombia, Portugal y Estados Unidos. Este informe fue comisionado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación en respuesta al mandato de la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos de explorar formas en las que pueden fortalecerse la democracia y las instituciones democráticas en América Latina.

Los datos presentados fueron recogidos previamente como parte del Estudio de Educación Cívica de la AIE, un estudio transnacional iniciado a mediados de la década de los noventa para examinar las formas en las que se prepara a los jóvenes para ejercer sus derechos y responsabilidades como ciudadanos de sociedades democráticas (Torney-Purta et al., 2001; Amadeo et al., 2002). Durante la segunda fase del estudio de la AIE se realizaron pruebas de conocimientos cívicos y encuestas sobre actitudes y actividades cívicas a 90.000 estudiantes de 14 años en 28 países (durante 1999) y a 50.000 estudiantes de entre 16 y 19 años de 16 países (durante 2000). Chile, Colombia, y Portugal recogieron datos de estudiantes de 14 y 17 años, mientras que Estados Unidos sólo recabó datos de los

estudiantes de 14 años. Estos datos brindan la oportunidad de examinar las similitudes y las diferencias entre países, así como entre distintos grupos de edad, y de presentar las opiniones de los adolescentes de menor y mayor edad.

Además de evaluar las opiniones y los conocimientos cívicos de los estudiantes, también se analizaron las perspectivas de los maestros. Con las preguntas de la encuesta dirigidas a los maestros se analizó quién está enseñando materias relacionadas con el tema cívico, qué formación reciben y qué mejoras creen que es necesario introducir en materia de educación cívica. Además, se preguntó a los maestros qué percibían que se enfatizaba en sus escuelas y se les pidió su opinión sobre qué debería ser enfatizado. En suma, los datos aportan una serie de esbozos de las opiniones de los maestros sobre la educación cívica en sus países.

En la medida en que quienes formulan las políticas y los líderes cívicos se dediquen a fortalecer la democracia mediante la educación cívica, mucho puede aprenderse de los propios estudiantes y maestros. ¿Qué mensajes podemos recoger de estos estudiantes y maestros? ¿Qué direcciones y opciones de política deberían considerarse para avanzar en este camino si se ha de dar prioridad a esta área?

Las voces de los estudiantes

Conocimientos y concientización en asuntos cívicos

En el área de conocimientos cívicos, evaluados en el estudio mediante preguntas acerca de la democracia y destrezas para interpretar la información, se encontraron diferencias nacionales y relativas a la edad. Por ejemplo, gracias a tener más años de educación formal y más experiencias de vida, los estudiantes de 17 años se desempeñaron mejor que los estudiantes de 14 años en la prueba sobre conocimientos cívicos, condición que se repitió en los tres países que sometieron a prueba los dos grupos de edad –Chile, Colombia y Portugal– y que es consistente con los hallazgos del grupo total de 15 países que pusieron a prueba a tanto a los estudiantes de 14 años como a los de los niveles superiores de la escuela secundaria en el Estudio de Educación Cívica de la AIE (Amadeo et al., 2002). La tasa de crecimiento de conocimientos desde los 14 hasta los 17 años fue similar para los estudiantes de Chile y Colombia, y similar a la tasa de crecimiento de otros países que participaron en el estudio de la AIE, como Noruega. Los estudiantes de Portugal revelaron un aumento ligeramente más marcado en las puntuaciones que los estudiantes de Chile y Colombia. (Véase el Capítulo 3 de este informe para una discusión extensa sobre las puntuaciones obtenidas en las pruebas de conocimientos cívicos).

La mayoría de los estudiantes de los cuatro países –los de 14 años y, en especial, los de 17– han adquirido un conocimiento de los conceptos relativos a la democracia y a las instituciones políticas. No obstante, no parece haber el mismo nivel de comprensión entre estos estudiantes sobre aspectos más sutiles sobre los derechos políticos, la responsabilidad de los ciudadanos y el papel de los medios de comunicación o de las instituciones económicas. Tal vez sea más fácil alcanzar un consenso social acerca de

ideas y conceptos relativos a principios democráticos que lograr acuerdos sobre las situaciones en las que los ciudadanos quieren desafiar el status quo político, donde los líderes políticos actúan para consolidar su poder o donde las decisiones políticas parecen favorecer a un grupo económico más que a otro. De hecho, quizás haya pocas oportunidades para que los jóvenes aprendan en las escuelas sobre economía o sobre la aplicación de principios. En algunos casos, además, la experiencia cotidiana de los jóvenes puede contradecir lo que aprenden en la escuela sobre las instituciones políticas.

Entre los estudiantes de 14 años, los de Estados Unidos obtuvieron las puntuaciones más altas (de estos cuatro países) en la prueba total sobre conocimientos cívicos y se mostraron especialmente fuertes en las preguntas que exigían una cierta destreza para interpretar la información. Los estudiantes estadounidenses de 14 años se destacaron particularmente en responder correctamente ítems de destrezas que exigían la interpretación de historietas o caricaturas políticas. En general, Portugal ocupó un lugar intermedio en las destrezas de interpretación, mientras que los estudiantes chilenos y los colombianos fueron los menos hábiles en comprender historietas o caricaturas políticas, panfletos políticos y material encontrado en artículos de diarios. Es probable que estos hallazgos sean un reflejo de las diferencias nacionales en las oportunidades de los estudiantes de aprender a interpretar cuestiones políticas dentro y fuera del ámbito escolar.

También se encontraron diferencias y similitudes entre los países cuando se compararon los patrones de las respuestas en cada ítem (en lugar de usar una puntuación total basada en la prueba global). Algunos de los patrones de respuestas podrían explicarse con los temas enfatizados u omitidos en los planes oficiales de estudio y en la enseñanza. A modo de ejemplo, los estudiantes de Chile y

Colombia parecen tener muchas menos oportunidades de manejar en sus clases material extraído de los medios de comunicación, como los diarios. Si se suma a ello el hecho de que son pocos los estudiantes de esos países que provienen de familias que reciben el diario en sus casas, la carencia de diarios parece obstaculizar su capacidad de interpretar mensajes políticos. Sirve también de ejemplo el hecho de que, al parecer, la enseñanza en Chile y Colombia se ocupa más de visiones idealizadas de la democracia y menos de condiciones potencialmente antidemocráticas. Los patrones de conocimientos de los estudiantes varían de la misma manera. Aparentemente, los estudiantes de Colombia parecen beneficiarse de un cierto énfasis puesto en los derechos humanos por sus escuelas o sus comunidades, mientras que los de Chile y Portugal se desempeñaron bien en ítems relacionados con los derechos del niño. En los Capítulos 3 y 4 se examinan muchos otros patrones de respuestas correctas e incorrectas, correspondientes a ítems sobre conocimientos.

En ambos grupos de edad y en todos los países, los recursos educativos de los jóvenes en sus hogares y los años de estudio esperados estuvieron fuertemente relacionados con puntuaciones altas en la prueba de conocimientos cívicos. Algunos factores relativos a la escuela, como las percepciones de los estudiantes de que en sus clases se permite discutir abiertamente sobre diversos temas, también se relacionaron con puntuaciones más altas en la prueba de conocimientos cívicos. En consecuencia, preparar a los maestros para que propicien discusiones en clase y enfatizar su importancia, tanto antes de que ejerzan su profesión como durante el ejercicio de la misma, puede ayudar a incrementar los conocimientos cívicos. Los planes de estudio, los métodos de enseñanza y las experiencias cotidianas con los medios de comunicación, la familia y los pares están claramente conectados entre sí, en relación

con las formas en que se fomentan los conocimientos y la concientización sobre la democracia en los cuatro países. Esto se expresa muy bien en el modelo del Octágono, que muestra la ubicación de los estudiantes en una variedad de grupos cuyas acciones están influenciadas por la posición que el país ocupa en el mundo, así como también por sus valores económicos y políticos.

Participación

Muchos educadores abogan por la participación en la escuela y en organizaciones de la comunidad como un medio de enseñar conocimientos cívicos y promover la ciudadanía. Esta clase de educación activa y vivencial brinda a los adolescentes la oportunidad de aprender destrezas propias de la ciudadanía, a la vez que reconoce que no sólo los adultos enseñan a los jóvenes a convertirse en ciudadanos, sino que los jóvenes ya son ciudadanos con derechos y responsabilidades que buscan ampliar su comprensión de lo que eso implica. Además, la investigación sugiere que es más probable que los jóvenes que participan en la escuela y en organizaciones de la comunidad se conviertan en ciudadanos activos cuando lleguen a adultos.

Los datos analizados para este informe comisionado por la OEA indican que la mayoría de los estudiantes pertenece al menos a una organización escolar o comunal. Muchos estudiantes, en los cuatro países, declararon que pertenecían a grupos relacionados claramente con la escuela (como consejos estudiantiles o diarios escolares), mientras que fueron pocos los que dijeron haberse afiliado a partidos políticos o a grupos de derechos humanos. Esto podría obedecer al hecho de que los partidos políticos no suelen realizar actividades para ciudadanos que no han alcanzado la edad de votar. Las actividades que manifiestan una preocupación por los derechos humanos pueden ser peligrosas en algunos

casos (especialmente en Colombia) o los términos utilizados pueden prestarse a confusión (especialmente en Estados Unidos, donde los derechos humanos tienen múltiples connotaciones, incluidos los derechos personales y la igualdad racial, o los derechos básicos y políticos, según se definen en declaraciones o convenciones internacionales o regionales).

Al observarse las tendencias nacionales sobresalen dos patrones: El primero consiste en que los estudiantes colombianos fueron los que, de forma notoria, más pertenecían a organizaciones ambientales, lo cual puede ser un reflejo de la abundancia de iniciativas de la sociedad civil colombiana en esta materia. El segundo consiste en que, si bien fueron muchos los estudiantes de todos los países que participaban en grupos que realizaban actividades voluntarias en la comunidad, la participación fue especialmente numerosa en Estados Unidos, donde durante la última década se ha registrado un mayor énfasis en proyectos de servicio a la comunidad, como parte de los planes de estudio formales y no formales.

Además de evaluarse las actividades en que los jóvenes se involucran actualmente, se les preguntó en qué actividades políticas o cívicas podrían embarcarse en los próximos años o cuando fueran adultos. Los estudiantes colombianos dieron más respaldo a actividades políticas convencionales, como votar, presentarse como candidato a un cargo público y afiliarse a un partido político, que los estudiantes de los demás países. Analizando un aspecto diferente de la participación potencial, los estudiantes de 14 años, en los cuatro países, respondieron que era mucho más probable que participasen en actividades de los movimientos sociales, como recoger dinero para obras de caridad o participar en una manifestación de protesta pacífica, que involucrarse en actividades que pudieran ser ilícitas, como pintar *graffiti* o bloquear el tráfico.

En Chile y Colombia, en ambas edades (14 y 17 años) y en Portugal con los de 14 años, la relación entre los conocimientos cívicos y las expectativas de los estudiantes de participar en actividades de los movimientos sociales en los próximos años fue significativa y negativa. Dicho de otra manera, a mayores conocimientos menores probabilidades de respaldar actividades de los movimientos sociales. Esto plantea la posibilidad que los estudiantes con mayor éxito académico prefieran encausar sus proyectos de vida hacia actividades alejadas de la vida pública.

No obstante, en los cuatro países y en los dos grupos de edad, los factores escolares estuvieron asociados de manera significativa y positiva con las expectativas de los estudiantes de participar en actividades de los movimientos sociales. Más concretamente, las percepciones de los estudiantes sobre el ambiente abierto para discutir en clase, su confianza en el valor de su participación en actividades escolares y la medida en la cual creían que aprendían en la escuela a solucionar problemas de la comunidad, fueron todas correlaciones positivas de sus expectativas de participación cívica cuando sean adultos. Además, la lectura de los diarios también tuvo una correlación positiva, en todos los países, con las expectativas de participar en los movimientos sociales.

Un patrón de correlaciones algo diferente surge cuando se observan las expectativas de los estudiantes de participar en actividades políticas convencionales, como votar o presentarse como candidato a un cargo público. Las tres correlaciones más fuertes (especialmente entre los estudiantes de 14 años) fueron con la lectura de los diarios, con la confianza en las instituciones gubernamentales y con haber experimentado un ambiente abierto a la discusión en el salón de clase. En Estados Unidos, los conocimientos cívicos también se

relacionaron estrecha y positivamente con las expectativas de los estudiantes de participar en el futuro en actividades cívicas convencionales.

Estos hallazgos parecen apuntar a que la escuela tiene, en cuanto se refiere al desarrollo de la participación cívica, un papel que va más allá de proporcionar organizaciones y actividades en las que los estudiantes puedan participar. Es decir, que los salones de clase en los que los estudiantes se sienten cómodos expresando sus opiniones, las escuelas en las que pueden comprobar el valor de participar en actividades y las clases donde pueden aprender a resolver problemas de sus comunidades, parecen incrementar el desarrollo de las expectativas de los estudiantes de participar en sus comunidades cuando sean adultos. También los estudiantes que leen los diarios tienen la tendencia a convertirse en ciudadanos adultos activos y comprometidos. Estas correlaciones son bastante consistentes en los dos grupos de edad y en todos los países. Por el contrario, hay más diferencias entre edades y países en los factores que propician la evolución de los conocimientos cívicos. En particular, las variables sobre los antecedentes del hogar tienen una mayor correlación con los conocimientos cívicos que con la participación cívica.

Confianza

Los estudiantes de 14 y 17 años pertenecen a una variedad de comunidades que van desde un país hasta una comunidad política nacional de instituciones gubernamentales, pasando por comunidades escolares o religiosas. Los estudiantes también pueden tener una visión generalmente positiva o negativa de otros individuos que viven en su país. En el estudio de la AIE se evaluaron todas estas dimensiones de comunidades y de los niveles de confianza que los estudiantes tienen en ellas.

En general, los adolescentes de mayor edad de Chile, Colombia y Portugal expresaron menos confianza en las instituciones relacionadas con los gobiernos y menos orgullo nacional que los estudiantes de menor edad (en Estados Unidos no se sometieron a la prueba los estudiantes de 17 años). Estos resultados son consistentes con los de otras investigaciones hechas en el área de la confianza política, y también consistentes con lo que se encontró en los otros países que participaron en el Estudio de Educación Cívica de la AIE. Específicamente, en mucho más que la mitad de los países del estudio de la AIE que sometieron a sus estudiantes de 14 y 17 años a la prueba, los de 17 años expresaron menos confianza que los de 14. La misma tendencia se observó en las expresiones de los estudiantes sobre el orgullo nacional.

Al comparar a los estudiantes de Estados Unidos con los de los demás países, se observa que tuvieron los niveles más altos de confianza en las instituciones políticas nacionales. No obstante, cuando se evaluó el nivel de confianza en instituciones como la escuela o cuando se evaluó el nivel de confianza en la gente en general, los jóvenes estadounidenses expresaron menos confianza que los jóvenes de los otros tres países. Los niveles relativamente altos de confianza en la escuela expresados por los jóvenes colombianos y chilenos sugieren el potencial especial que puede tener ésta en el fomento de la vinculación cívica y la participación social.

Algunos factores escolares fueron importantes para fomentar la confianza en ambos grupos de edad. La confianza en la participación escolar, el ambiente abierto a la discusión en el salón de clase y la oportunidad de aprender en la escuela a respetar la opinión de otros, se asociaron positivamente con la confianza de los estudiantes a las instituciones relacionadas con el gobierno. Pese a ello, en Chile, Colombia y Portugal, los estudiantes con puntua-

ciones más altas en la prueba de conocimientos cívicos expresaron menos confianza en el gobierno que aquellos cuyas puntuaciones fueron inferiores. Este patrón fue igual entre los estudiantes de 14 y 17 años en estos tres países y tiene el mismo sentido que la relación encontrada entre los conocimientos y la participación en los movimientos sociales.

Uso de los medios de comunicación

La lectura de los diarios se relacionó positivamente con los conocimientos cívicos de los estudiantes y con sus niveles de expectativas de participar en actividades convencionales y de los movimientos sociales. Esto podría deberse a que cuantos más conocimientos tienen, los estudiantes quieren estar más al corriente de los sucesos actuales, o a que la lectura de los diarios promueve el interés político e incrementa el conocimiento entre los jóvenes. ¿Es corriente que los jóvenes lean los diarios? Estos datos sugieren que no lo es. En todos los países, los estudiantes de 14 y 17 años veían las noticias por televisión con mucha más frecuencia de lo que las leían en los diarios y, además, parecían confiar en la información que obtenían de la televisión. De hecho, en Chile, Colombia y Portugal, los estudiantes de ambas edades confiaban más en las noticias presentadas en la televisión que en sus gobiernos nacionales.

Como se comentó en el Capítulo 7 de este informe, los estudiantes de ambos grupos de edad obtienen mucha más información social de los programas de televisión que no están diseñados explícitamente para transmitir noticias. Esto es importante debido a la frecuencia con que los jóvenes miran la televisión. Por ejemplo, alrededor del 20% de los estudiantes de 14 años de Chile, Colombia, Portugal y Estados Unidos informó que veía entre tres y cinco horas de televisión o videos en cada día escolar. Porcentajes ligeramente más altos de estudiantes de

17 años de Chile y Portugal reconocieron que miraban entre tres y cinco horas de televisión o videos durante cada día escolar, mientras que este porcentaje fue menos que 20% para los estudiantes colombianos de 17 años. Por lo tanto, dada la frecuencia con que los jóvenes miran voluntariamente la televisión, parece acertado enseñarles a interpretar las imágenes que ven y escuchan en ese medio. Esto puede tener implicaciones para los maestros sobre la forma en que pueden utilizarse efectivamente los medios de comunicación en los salones de clase.

Aunque los patrones relativos a mirar la televisión fueron bastante similares en todos los países, la exposición de los adolescentes a los diarios en sus hogares varió mucho, lo que refleja diferencias culturales. En Chile y Colombia, y en menor grado en Portugal, altos porcentajes de estudiantes informaron que no recibían el diario en sus hogares diariamente. Esto ayuda a explicar el desempeño de los estudiantes en la prueba de destrezas y conocimientos cívicos: el desempeño de los chilenos y los colombianos no fue tan bueno como el de los estadounidenses en items que requerían la interpretación de historietas o caricaturas políticas o de artículos de diarios ficticios. Dicho de otra manera, no es sorprendente que los estudiantes de Chile y Colombia tuvieran dificultades para interpretar información política, pues al parecer no tienen la oportunidad de adquirir esa destreza.

Por último, las asociaciones entre el uso de los medios de comunicación y los conocimientos cívicos fueron positivas, aunque moderadas. La relación entre el uso de los medios de comunicación (en especial la lectura de los diarios) y las expectativas de los estudiantes a votar fue mucho más fuerte. Esto puede obedecer al hecho de que los estudiantes que tienen más interés en la política y, por tanto, es más probable que voten, son también aquellos que leen los diarios con mayor probabili-

dad. Este resultado es consistente con investigaciones previas y puede tener implicaciones para la enseñanza en el salón de clase, particularmente a la luz del hecho de que un contundente 75% de los estudiantes chilenos declaró que no recibe el diario en sus hogares.

Actitudes y valores

En muchos aspectos, los estudiantes de 14 años ya son miembros de la cultura política que comparten con los adultos. Las actitudes que tienen en materia de política, economía, género y etnias muestran diferencias similares en todos los países. En el estudio de la AIE, las actitudes hacia la participación de las mujeres y de los grupos étnicos fueron aspectos importantes de la tolerancia y los valores que se evaluaron.

En general hubo altos niveles de apoyo a los derechos de la mujer, incluso más altos entre los estudiantes de 17 años que entre los estudiantes de 14 años. Sin embargo, el tipo de participación política que menos respaldo obtuvo de los estudiantes fue el de la elección de mujeres para cargos políticos. Hubo grandes diferencias de género en estas actitudes en todos los países y en ambos grupos de edad, lo que confirma investigaciones recientes llevadas a cabo con adolescentes y adultos. Las diferencias de género fueron especialmente grandes en Estados Unidos (de los cuatro países estudiados aquí), donde los estudiantes varones fueron proclives a creer que los hombres están mejor calificados para ser líderes políticos que las mujeres.

Cuando se examinaron las actitudes hacia los grupos étnicos, también se comprobó que era mucho menos probable que se respaldaran sus derechos a ser candidatos a cargos de elección popular que sus derechos a la educación o a igual trato en el lugar de trabajo. En especial, los estudiantes colombianos

tuvieron la firme creencia de que la escuela debe enseñar a los estudiantes a respetar a los miembros de todos los grupos étnicos. Las mujeres también mostraron actitudes más tolerantes hacia los grupos étnicos, aunque las diferencias no fueron tan grandes como las apreciadas en relación con los derechos de la mujer.

Los factores relacionados con la escuela tuvieron un impacto en los valores de tolerancia. Los estudiantes con más conocimientos expresaron más apoyo a los derechos de la mujer y a los derechos de los grupos étnicos en los cuatro países. La experiencia en una cultura escolar donde la participación de los estudiantes es amplia y se percibe como eficaz fue una correlación muy importante de los dos aspectos de los valores de tolerancia en los cuatro países, como también lo fue la experiencia de aprender en la escuela a comprender a diversos individuos. El ambiente abierto a la discusión en el salón de clase también fue un factor positivo.

Voces de los maestros y los estudiantes respecto de las escuelas

Las perspectivas de los maestros aportan valiosas contribuciones sobre cómo se imparte la educación cívica y las orientaciones que podrían seguirse. Aunque son muchos los factores que influyen en el desarrollo de los conocimientos y las actitudes cívicas – que abarcan desde la familia de los jóvenes hasta las normas y valores culturales más amplios – el papel central de la escuela es indiscutible. A lo largo de este informe se relacionaron de forma positiva, a veces con fuerza, ciertos factores escolares como los planes de estudio, el salón de clases, y la cultura escolar con los resultados cívicos examinados (conocimientos, participación, confianza y actitudes de tolerancia). Así, la preparación de los maestros, los planes de estudio, los materiales,

incluidos los libros de texto, y los programas especiales – como los que utilizan a los medios de comunicación – representan orientaciones para la formulación de políticas. También se indican maneras para integrar estos factores escolares a programas, más que su inclusión en reformas parciales.

¿Qué pueden decirnos los maestros sobre estos aspectos de la educación cívica? Se contó con información de los maestros de los estudiantes de 14 años en Chile, Portugal y Estados Unidos. En los tres países, los maestros respondieron que creían que la educación cívica debía integrarse en todas las materias de los planes de estudio, especialmente en las materias de ciencias sociales y humanidades. Los maestros también dijeron que cuando preparan actividades relacionadas con la educación cívica suelen recurrir a las fuentes originales, como las constituciones o las declaraciones de derechos humanos. Un alto porcentaje de maestros en Chile y Portugal informó que creía que el uso de los medios de comunicación era muy importante para la educación cívica. Dado el interés de los adolescentes en los medios de comunicación, y la ausencia de diarios en los hogares, el estudio de los medios de comunicación puede captar el interés de los estudiantes y exponerlos a la lectura de los diarios.

Además de preguntarles a los maestros en qué materiales se basaban, también se les preguntó qué mejoras había que introducir en sus escuelas en materia de educación cívica. Casi la mitad de los maestros de Chile señaló que necesitaban formación adicional en la materia, lo que es consistente con el hecho de que sólo alrededor del 10% de los maestros chilenos dijeron tener un grado académico relacionado con la educación cívica y refleja el efecto institucional sobre cómo se prepara a los maestros. Es decir, en Chile los maestros de los estudiantes de 14 años (grado 8) se forman como maestros de Educación Básica, cuyo programa de

formación no contempla una instrucción específica sobre educación cívica. (No se dispuso de información sobre los maestros en Colombia)

También es interesante señalar las percepciones de los maestros en comparación con las de los estudiantes en cuanto se refiere a lo que se enseña en las escuelas. Estas percepciones fueron por lo general consistentes, pero hubo algunas excepciones. Por ejemplo, en Chile y Portugal hubo porcentajes más altos de estudiantes que de maestros que creyeron que a los estudiantes se les enseñaba en la escuela a resolver problemas de la comunidad. En contraste, hubo porcentajes más altos de maestros que de estudiantes que creyeron que a los estudiantes se les estaba enseñando la importancia que reviste votar. Como otro ejemplo, muchos maestros creyeron que recurrían poco a los libros de texto, mientras que los estudiantes dijeron que los libros de texto y los hechos extraídos de ellos eran muy importantes (quizás porque esto es lo que aparece en sus pruebas).

¿Cómo perciben los estudiantes otros aspectos de su experiencia escolar? La mayoría de los estudiantes tiende a creer que sus opiniones se respetan en la clase, aunque parece haber maestros que evitan discutir temas controvertidos. Los estudiantes colombianos fueron quienes más expresaron que sus maestros respetan sus opiniones y los alientan a expresarse en clase. En cuanto a la escuela en sí, los estudiantes de los cuatro países parecieron expresar confianza en el valor de participar en actividades escolares. Este sentido de participación eficaz fue especialmente marcado en Chile y Portugal.

Interpretación de los hallazgos dentro de un marco de referencia teórico

Como se comentó en el capítulo 2 de este informe, el marco de referencia teórico del Estudio de Educación Cívica de la AIE (del cual se analizaron para este informe los datos sobre Chile, Colombia, Portugal y Estados Unidos) conceptualiza las formas en que “las vidas cotidianas de los jóvenes en sus hogares, con sus pares y en las escuelas sirven como nichos contextuales para los pensamientos y las acciones de los jóvenes en el mundo social y político” (Torney-Purta et al., 2001, p.20). Este modelo teórico tiene su origen en la teoría ecológica (Bronfenbrenner, 1988) y la cognición situacional (Lave & Wenger, 1991; Wenger 1988). Para resumir, el modelo propone que el involucramiento de los adolescentes en la comunidad y el desarrollo de una identidad propia dentro del grupo permiten que los jóvenes aprendan acerca de la ciudadanía y de los procesos democráticos. Las interacciones cara a cara con familiares, maestros y pares, así como también el impacto de la sociedad en general, como los medios de comunicación y otras instituciones, influyen en el desarrollo del conocimiento, las actitudes y las acciones cívicas de los estudiantes. En el Capítulo 2 se encuentra una ilustración gráfica de este modelo, denominado el Octágono (Figura 2.1).

Los hallazgos resumidos anteriormente y comentados en los capítulos precedentes de este informe, pueden claramente examinarse e interpretarse dentro del contexto del modelo del Octágono. Si bien los factores relacionados con la escuela desempeñan un papel importante en el desarrollo del conocimiento, la participación y las actitudes cívicas, también hay otros procesos pertenecientes tanto a un micro-contexto como a un macro-contexto que ejercen sus influencias. Por ejemplo, el círculo exterior del Octágono ilustra los factores de mayor

amplitud, relacionados con la cultura y la sociedad que impactan el desarrollo cívico, como la economía, las instituciones políticas, los medios de comunicación y los valores sociales. Muchos estudiantes colombianos no creen que sea especialmente problemático para la democracia que los políticos influyan en los tribunales, que se concedan cargos políticos a parientes, o que un ministro tome una decisión influenciado por intereses privados. El discurso sobre la democracia que los estudiantes colombianos oyen en la escuela les resulta difícil de conciliar con lo que ven que sucede en sus barrios, o con lo que dicen los líderes políticos en la televisión o con las experiencias de sus familias. Las dificultades económicas parecieron ser un tema de mucha importancia en sus respuestas. La confianza que expresan los estudiantes colombianos en sus escuelas podría deberse, en parte, a que constituyen una especie de refugio seguro ante la situación de violencia que afecta a la sociedad en general.

La posición del país en el mundo y la naturaleza del régimen político, aspectos del modelo del Octágono, también guardan relación con las respuestas de los estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes estadounidenses expresaron una gran confianza en su gobierno, pero no parecen leer con frecuencia noticias internacionales en los diarios. En Chile, el desempeño de los estudiantes en la prueba de conocimientos cívicos refleja los planes de estudio diseñados por el régimen militar y una situación en la que las restricciones impuestas a los medios de comunicación se han levantado hace muy poco tiempo. Así, han sido varias las áreas que los estudiantes no han tenido la oportunidad de estudiar.

Además, también puede comprobarse la influencia que ejercen las organizaciones y las personas con las que los jóvenes tienen un contacto cotidiano. Las organizaciones comunitarias – tanto las formales como las informales – contribuyen al desarrollo de

la identidad cívica de los adolescentes y suelen reflejar las prioridades de la sociedad. En Colombia por ejemplo, se destinaron recursos a las organizaciones juveniles con actividades medioambientales, y en Estados Unidos se exigió a muchas escuelas que instauraran actividades de servicio a la comunidad. Estas organizaciones permiten que los jóvenes adquieran destrezas, interactúen con sus pares y desarrollen hábitos de participación. También aportan a los jóvenes la posibilidad de verse expuestos a nuevas ideas y personas. Por último, también contribuyen al aprendizaje cívico las familias y los recursos del hogar. Esto es particularmente evidente cuando se examinan las puntuaciones de los estudiantes en las pruebas de conocimientos cívicos.

Al observar los resultados con relación al modelo del Octágono, se encuentra que cada adolescente está inmerso en la estructura de su escuela (incluidos los planes de estudio, el salón de clases y la cultura escolar), su hogar (caracterizado por un nivel de recursos educativos en general, y por los intereses de los padres), de sus pares (incluidas las organizaciones juveniles) y de su barrio. En otras palabras, en cada uno de estos países existe una variedad de nichos o lugares para la educación cívica. Cada uno de estos nichos está influenciado por los valores políticos, nacionales, económicos, religiosos y educativos. Es necesario incentivar a los individuos que se encuentran en ellos a fin de que trabajen mejor en grupo y de que aprovechen las ventajas comparativas que cada uno tiene tanto en el macro-contexto como en el micro-contexto. También es necesario que estos individuos sean concientes de las brechas potenciales que existen entre los ideales que frecuentemente se encuentran en los planes de estudio y las realidades de la vida cotidiana de los jóvenes. En cuanto se refiere al sistema educativo, es necesario dotarlo de políticas de apoyo para que lleve a cabo todas estas cosas efectivamente en el marco de la cultura política del país.

Mirando al futuro

Los análisis que contiene este informe empiezan a mostrar lo que puede aprenderse del análisis empírico de la educación cívica en América Latina. Ellos plantean algunos asuntos para la discusión, como la preparación de los maestros, la educación sobre los medios de comunicación, la oportunidad de aprendizaje que brinda el plan de estudios, las formas de incrementar los aspectos relativos a la participación en las clases y las oportunidades de que los estudiantes desarrollen más confianza en el valor de la participación escolar.

Algunas de estas cuestiones pueden examinarse mediante investigaciones ulteriores y pueden conducir al trazado de opciones de política:

- Actualmente se desarrolla en Bogotá un amplio estudio destinado a evaluar los conocimientos que los estudiantes tienen sobre los principios y las instituciones democráticas básicas, las actitudes de los estudiantes, y el desarrollo de competencias sociales y éticas. En términos generales, el propósito del estudio (que abarca a los estudiantes de los grados 7, 9 y 11) consiste en evaluar la calidad de la educación que se brinda en Bogotá y usar la información para mejorar las prácticas pedagógicas, en parte, mediante la retroalimentación de los resultados a cada escuela. Este estudio puede arrojar luces sobre una tendencia que parece evidente cuando se estudia a Colombia, una brecha entre las expectativas de democracia contenidas en los planes de estudio y lo que los estudiantes experimentan día a día al respecto.
- Mediante los análisis comparativos de los planes de estudio como los conducidos por Cox (2002) en Brasil, Chile y Argentina se puede examinar lo que los estudiantes saben en relación con lo

que se les da la oportunidad de aprender. Se pueden estudiar tanto las formas en que se organizan los planes de estudio, su puesta en práctica, así como la cobertura de temas concretos.

- La investigación de las perspectivas de los adolescentes fuera de la escuela puede desempeñar un papel importante, especialmente en los países en que se presta una particular atención a las políticas de juventud. Estudios como los revisados por Welti (2002) sugieren que son las pandillas, más que las organizaciones juveniles formales, las que desempeñan un papel particular en América Latina, que es vital el estudio de los pueblos indígenas y que la consideración de cuestiones como la incertidumbre respecto del empleo o del acceso a la educación universitaria son de especial importancia para los jóvenes.
- En cualquier país con planes de estudio descentralizados es difícil hacer recomendaciones para la formulación de políticas. En esas situaciones, los análisis cualitativos, como los estudios de observación y entrevistas en las escuelas y fuera de ellas, pueden enriquecer la comprensión de las opciones de política educativa que pueden derivarse de los datos cuantitativos. Algunos estudios, como el de Villegas-Reimers (1994), muestran el valor potencial de esa colección de información sintetizada y cualitativa.
- La investigación de métodos de aprendizaje activo (como el plan de estudios de la Escuela Nueva) también puede arrojar luces sobre el desarrollo del comportamiento y los conocimientos democráticos. Un estudio de esa naturaleza realizado en Guatemala utilizó observaciones en salones de clase para investigar los efectos de los diferentes ambientes en los salones de clase. Los investigadores encontraron que los estudiantes que asistían a escuelas donde

se aplicaban métodos de participación activa, tenían comportamientos más democráticos que los de las escuelas que no utilizaban esos métodos pedagógicos (Baessa, Chesterfield & Ramos, 2002).

Es evidente que las opiniones y las voces de los estudiantes y los maestros presentadas en este informe no pueden generalizarse de manera automática para los demás países de la región. No hay un enfoque único o uniforme para fortalecer la democracia mediante la educación cívica que pueda aplicarse con éxito en toda la región. Además, la educación cívica es parte de una pregunta más amplia relativa al acceso y la calidad de la educación en América Latina y de otros asuntos económicos y políticos aún más amplios. Con base en temas comentados en Tibbitts y Torney-Purta (1999), que van más allá de los datos empíricos que contiene el informe, se cuentan, entre otras, las siguientes cuestiones comunes para muchos países de la región:

- Los jóvenes que carecen de una educación básica.
- Los estudiantes que han abandonado la escuela.
- La calidad de la educación en las áreas remotas.
- La preparación inicial y continua de los maestros.
- La falta de materiales escolares en cantidad y calidad.
- La violencia en la sociedad y las familias migrantes y desplazadas.
- Los retos de la descentralización.
- Las poblaciones indígenas que hablan idiomas distintos del que se utiliza en las escuelas.
- Las tasas de deserción de las niñas.
- La relación entre el Ministerio de Educación y las organizaciones de la sociedad civil.
- Los retos que supone para las políticas educativas, la revisión de los planes de estudio ante transi-

ciones políticas profundas y de vasto alcance.

- Las tradiciones políticas, como el populismo, y las realidades políticas, como la corrupción.

El instrumento y el diseño utilizados en el Estudio de Educación Cívica de la AIE se elaboraron de manera que pudieran aplicarse en los 28 países, por lo cual no se pudieron tener en cuenta de forma directa todas estas importantes cuestiones. Esa es una de las razones por las que una posibilidad prometedora de trabajo futuro en esta área es construir un estudio de educación cívica basado en los hallazgos de este informe y adaptando la metodología para adicionar componentes que traten algunas de las cuestiones mencionadas anteriormente. Podría invitarse a todos los países de la región a participar tanto en el logro de un consenso acerca de lo que debe estudiarse, como de la recolección e interpretación de datos. En esa actividad deberían incluirse tanto un examen más cualitativo de las políticas, las agencias y los programas, como un estudio más cuantitativo de los resultados de los estudiantes y los aspectos escolares. En otras palabras, algunos de los procesos creados para diseñar y conducir el estudio de la AIE, así como el instrumento, podrían aportar un buen punto de partida para recoger datos empíricos que pudieran relacionarse con opciones para formular políticas educativas en un rango más amplio de países latinoamericanos.²²

Esta opción y una variedad de oportunidades para la cooperación regional en materia de educación cívica pueden explorarse. Las similitudes y las diferencias regionales pueden permitir a los encargados de la formulación de políticas a centrarse en cuestiones particularmente interesantes o sobresalientes para sus sociedades o que destaquen fortalezas, desafíos o lugares particulares para la educación cívica. Por ejemplo Brasil, como el país más grande y el

único de habla portuguesa en Suramérica, podría analizar cómo se comparan sus estudiantes con los demás de la región. También en el Caribe hay temas especiales y lecciones que pueden aprenderse al examinar la democracia en esa región. Es necesario prestar atención a las poblaciones indígenas de algunos países. México es miembro de TLCAN y puede recibir más influencias de los medios de comunicación y de la cultura popular de Estados Unidos que algunos otros países. Costa Rica se destaca por tener una democracia estable y por ser la sede de la Corte Interamericana de Derechos Humanos y del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, un tema contenido en gran parte del material de este informe, pero que no ha sido explorado en profundidad.

Resumen

En conclusión, los datos analizados para este informe fueron aportados por los estudiantes y maestros de Chile, Colombia, Portugal y Estados Unidos, y reflejan sus opiniones sobre la educación cívica en sus países. El cuadro que emerge del análisis de esta información brinda orientaciones a los encargados de la formulación de políticas y a los educadores en relación con varias áreas, como la preparación de los maestros y los materiales de instrucción, el ambiente en el salón de clases y en las escuelas, la reforma de los planes de estudio, la educación relacionada con las leyes y la educación sobre medios de comunicación. El rol de los padres y de las actividades extracurriculares, así como las normas y los valores de una sociedad, también son importantes en el desarrollo de las actitudes y los conocimientos cívicos.

Más allá de estas lecciones existe una serie de meta-lecciones o asuntos que pueden aprenderse

²² Por ejemplo, los países nórdicos que participaron en el estudio de la AIE colaboraron y compartieron información de particular importancia para su región.

del propio proceso de investigación. En primer lugar, de este examen empírico de los conocimientos y la participación cívicos, parece evidente que no basta con examinar los conocimientos de los estudiantes. Si la democracia florece entre una ciudadanía informada y activa, entonces también es importante examinar entre los adolescentes el desarrollo de sus actitudes, sus valores y su disposición a participar en el proceso político y cívico. En segundo lugar, el análisis exclusivo de las puntuaciones totales de los estudiantes puede ocultar informaciones valiosas. El examen del desempeño de los estudiantes en preguntas individuales de la prueba, puede aportar a los responsables de la for-

mulación de políticas información más detallada sobre las oportunidades de aprendizaje; y el análisis de las respuestas de los estudiantes a preguntas individuales y el descubrimiento de patrones a lo largo de series de preguntas, pueden revelar brechas existentes entre la retórica y la realidad que viven los adolescentes cotidianamente. En tercer y último lugar, es evidente que la educación cívica se beneficiará del intercambio activo de ideas entre países. No es razonable suponer que la aplicación de un enfoque es apropiada para países con características únicas, pero puede aprenderse mucho de un diálogo activo.

REFERENCIAS

- Adams, J. (2000). Movement socialization in art workshops: A case from Pinochet's Chile. *The Sociological Quarterly*, 41(4), 615-638.
- Agudelo, F. (1997). Violence and health in Colombia. *Revista Panamericana de Salud Publica* 2,(3), 173- PAGE. Washington, D.C.: PAHO.
- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: IEA (<http://www.wam.umd.edu/~iea>).
- Anderman, E.M., & Johnston, J. (1994, April). *Achievement goals and current events knowledge*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Angvik, M., & von Borries, B. (Eds.). (1997). *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents* (Vol. A-B). Hamburg: Korber-Stiftung.
- Arratia, M. (1997). Daring to change: The potential of intercultural education in Aymara communities in Chile. *Anthropology & Education Quarterly*, 28(2), 229-250.
- Ardila-Rey, A., & Killen, M. (2003). Exposure to violence and moral reasoning: Displaced and non-displaced Colombian children's evaluations of moral transgressions. Unpublished paper.
- Baldi, S., Perie, M., Skidmore, D., Greenberg, E., & Hahn, C. (2001). *What democracy means to ninth- graders: U.S. results from the international IEA civic education study*. (NCES 2001-096). Washington, D.C.: US Government Printing Office.
- Beck, K., & Krumm, V. (1991). *Wirtschaftskundlicher bildungs-Test (WBT) (Manual)*. Göttingen : Hogrefe.
- Becker, W., Walstad, W., & Watts, M. (1994). A comparison of the views of economists, economic educators, teachers, and journalists on economic issues. In W. Walstad (Ed.), *An international perspective on economic education* (pp. 65-87). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Bernard Van Leer Foundation (2002). *Creando entornos de convivencia social. Espacio para la Infancia*, 18.
- Birdsall, N. (2002). *From social policy to an open-economy social contract in Latin America*. Working Paper Number 21, Washington DC: Center for Global Development.
- Birdsall, N., & de la Torre, A. (2001). *The Washington contentious*. Washington DC: Carnegie Endowment for International Peace & Inter-American Dialogue.
- Bhavnani, K.K. (1991). Talking politics: A psychological framing for views of youth in Britain. *European Monographs in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bloom, D.E., Canning, D. & Sevilla, J. (2003). *The demographic dividend*. Santa Monica: RAND.
- Bognar, C., Cassidy, W., Lewis, C., Manley-Casimir, M. (1991). *Social studies in British Columbia: Technical report of the 1989 social studies assessment*. Vancouver, B.C. Canada: Ministry of Education.
- Bosch, A. E. (1998). Popular education, work training, and the path to women's empowerment in Chile. *Comparative Education Review*, 42(2), 163-183.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. In N. Bolger, C. Caspi, G. Downey, & M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context: Developmental processes* (pp. 25-30). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bynner, J., & Ashford, S. (1994). Politics and participation: Some antecedents of young people's attitudes to the political system and political activity. *European Journal of Social Psychology*, 24, 223-236.
- Carlson, J.M.(1985). *Prime time law enforcement*. New York: Praeger.
- Carnegie Corporation of New York & CIRCLE (2003). *The civic mission of schools*. New York: Carnegie Corporation & CIRCLE.
- CEPAL (2002). *Social panorama of Latin America, 2001-2002*, Santiago: United Nations
- Chaffee, S., Morduchowicz, R., & Galperin, H. (1997). Education for democracy in Argentina: Effects of a newspaper-in-school program. *International Journal of Public Opinion Research*, 9(4), 313-335.
- Child Trends. *Teens turning off the TV*. March, 2003. <http://www.childtrends.org>.
- Cox, C. (2003). Citizenship education in curriculum reforms of the 1990s in Latin America: Context, contents, and orientations. In F. Audigier & Bottani, N. (Eds), *Education et vivre ensemble*. Paris: IBE-UNESCO.
- De Baessa, Y., Chesterfield, R., & Ramos, T. (2002). Active learning and democratic behavior in Guatemalan rural primary schools. *Compare*, 32 (2), 205-218.
- Delli Carpini, M., & Keeter, S. (1996). *What Americans know about politics and why it matters*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Devine, D. (2002). Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. *Childhood* 9 (3) 303-320.
- Diamond, J. (1999). *Developing democracy: Toward consolidation*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Dorfman, L., Woodruff, K., Chavez, V., & Wallack, L. (1997). Youth and violence on local television news in California. *American Journal of Public Health*, 87 (8), 1311-1316.
- Doss, B. D., & Hopkins, J. R. (1998). The multicultural masculinity ideology scale: Validation from three cultural perspectives. *Sex Roles*, 38(9-10), 719-741.
- Dunn, S., Fritzsche, K. P., & Morgan, V. (Eds.) (2003). *Tolerance matters*. Guttersloh, Germany: Bertelsmann Foundation.
- ECLAC (2002). *Preliminary overview of the economies of Latin America and the Caribbean*. 2002, Santiago: United Nations.

- Eckstein, S. (Ed.). (2001). *Power and popular protest: Latin American social movements*. Berkeley: University of California Press.
- Ellis, P. (2002) *Citizenship education in small states: Trinidad and Tobago*. London: Commonwealth Secretariat Publications.
- Eron, L., Lefkowitz, M., Huesmann, R., & Walder, L. (1972). Does television violence cause aggression? *American Psychologist*, 27, 253-263.
- Eyzaguirre, B. & Le Foulon, C. (2001). The quality of Chilean education. Abstract of article from *Estudios Publicos*, 2001, 84, 85-204.
- Fadda, G., & Jiron, P. (1999). Quality of life and gender: A methodology for urban research. *Environment and Urbanization*, 11(2), 261-270.
- Finn, J. L. (2002). Gender-conscious community building in Santiago, Chile. *AFFILIA*, 17(4), 448-470.
- Foy, P., Rust, K., & Schleicher, A. (1996). TIMSS sample design. In M.O. Kelly & D.J. Kelly (Eds.), *Third international math and science study technical report (vol 1)*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- France, A. (1998). Why should we care? Young people, citizenship and questions of social responsibility. *Journal of Youth Studies*, 1, 97-111.
- Frydenberg, E., Lewis, R., Ardila, R., Cairns, E., & Kennedy, G. (2001). Adolescents concern with social issues: An exploratory comparison between Australian, Colombian, and Northern Irish students. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 7(1), 59-76.
- Frydenberg, E., Lewis, R., Kennedy, G., Ardila, R., Frindte, W, and Hannoun, R. (2003). Coping with concerns: An exploratory comparison of Australian, Colombian, German, and Palestinian adolescents. *Journal of Youth and Adolescents*, 31(1), 39-66.
- Fuentealba, J. (1998). Citizenship and participation: Limits and opportunities of political participation of the urban poor in Chile. *Estudios Latinoamericanos*, 5(10), 145-173.
- Furnham, A., & Gunter, B. (1989). *The anatomy of adolescence: Young people's social attitudes in Britain*. New York: Routledge.
- Garramone, G.M., & Atkin, C.K. (1986). Mass communication and political socialization: Specifying the effects. *Public Opinion Quarterly*, 50, 76-86.
- Gaskins, S. (1999). Children's daily lives in a Mayan village: A case study of culturally constructed roles and activities. In A. Goncu (Ed.), *Children's engagement in the world Sociocultural perspectives* (pp.25-61). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Geske, M., & Bourque, S. (2001). Grassroots organizations and women's human rights: Meeting the challenge of the local-global link. In M. Agosin (Ed.), *Women, gender, and human rights: A global perspective* (pp. 246-264). New Brunswick: Rutgers University Press.
- Giddens, A. (2000). Citizenship in the global era. In N. Pearce & J. Hallgarten, (Eds.), *Tomorrow's citizens: Critical debates in citizenship and education* (pp.19-25). London: IPPR.
- Goldstein, A. & Morin, R. (2002, October 20). "Young Voters' Disengagement Skews Politics". *The Washington Post*, p. A1.

- Graves, S.B. (1999). Television and prejudice reduction: When does television as a vicarious experience make a difference? *Journal of Social Issues*, 55 (4), 707-725.
- Green, D. (1998). *Hidden lives: Voices of children in Latin America and the Caribbean*. London and Washington: Cassell.
- Hahn, C. (1996). Gender and political learning. *Theory and Research in Social Education*, 24(1), 8-35.
- Hahn, C. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albany: State University of New York Press.
- Hahn, C. (1999). Challenges to civic education in the United States. In J. Torney-Purta, J. Schwille, & J. Amadeo (Eds.), *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic education project* (pp. 583-605). Amsterdam: IEA
- Han, J., & Kamber, M. (2001). *Data mining: Concepts and techniques*. San Francisco: Morgan Kaufmann.
- Hanson, R. (December 2001/January 2002). The case for law-related education. *Educational Leadership*, 59(4), 61-64.
- Hart, R. A. (1997). *Children's participation*. New York: UNICEF.
- Heath, S. (1996). Ruling places. Adaptation in development by inner-city youth. In R. Jessor, A. Colby, & R. Shweder (Eds.), *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry* (pp. 225-252). Chicago: University of Chicago Press.
- Hersch, P. (1998). *A tribe apart. A journey into the heart of American adolescence*. New York: Ballantine Books.
- Hess, R. D., & Torney, J. V. (1967). *The development of political attitudes in children*. Chicago: Aldine Publishing.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences (2nd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Howe, D. C., Kahn, P. H., & Friedman, B. (1996). Along the Rio Negro: Brazilian children's environmental views and values. *Developmental Psychology*, 32(6), 979-987.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and post-modernization: Cultural, economic and political change in 43 societies*. Princeton: Princeton University Press.
- Inter-American Dialogue (2003). *The troubled Americas*. Washington DC: Inter-American Dialogue.
- Javidan, M., & House, R. (2001). Cultural acumen for the global manager: Lessons from Project GLOBE. *Organizational Dynamics*, 29(4), 289-305.
- Keeney, D., & Godson, R. (2002). Countering crime and corruption: A school-based program on the U.S. Mexican border. *Criminal Justice*, 2(4).
- Keeter, S., Zukin, C., Andolina, M., & Jenkins, K. (2002). *The civic and political health of the nation: A generational portrait*. College Park, MD: CIRCLE.
- Klingemann, H. (1999). Mapping support in the 1990's: A global analysis. In P. Norris (Ed.), *Critical citizens: Global support for democratic governance* (pp. 40-44). Oxford: Oxford University Press.

- Kubey, R., & Baker, F. (1999, October 27). Has media literacy found a curricular foothold? *Education Week*, 56.
- Kunioka, T., & Woller, G. (1999). In democracy we trust: Social and economic determinants of support for democratic procedures in central and eastern Europe. *Journal of Socio-Economics*, 28, 577-596.
- Lago, M. (2001). How people view democracy: Between stability and crisis in Latin America. *Journal of Democracy*, 12, (1) 138-145.
- Larson, R., & Lampman-Petratis, C. (1989). Daily emotional states as reported by children and adolescents. *Child Development*, 60, 1250-1260.
- Latinobarometro (2002). Informe de rensa 2002. <http://www.latinobarometro.org>
- Levi, M., & Stoker, L. (2000). Political trust and trustworthiness. *Annual Review of Political Science*, 3, 475-507.
- Levinson, B.A. (2001). *We are all equal. Student culture and identity at a Mexican secondary school, 1988-1998*. Durham, NC and London: Duke University Press.
- Linnenbrink, L., & Anderman, E.M. (1995, April). *Motivation and news-seeking behavior*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Losito, B., & Mintrop, H. (2001). The teaching of civic education. In *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic Knowledge and engagement at age fourteen* (pp. 157-171). Amsterdam: IEA.
- Masterman, L. (1993) The media education revolution. *Canadian Journal of Educational Communication*, 22 (1) 5-14.
- McAllister, I. (1999). The economic performance of governments. In P. Norris (Ed.), *Critical citizens: Global support for democratic governments* (pp.188-203). Oxford: Oxford University Press.
- McIlwaine, C., & Mosher, C. (2001). Violence and social capital in urban poor communities: Perspectives from Colombia and Guatemala. *Journal of International Development*, 13, 965-984.
- Menezes, I. (2001). *Civic education in Portugal: Curricular evolutions in basic education*. Unpublished paper.
- Menezes, I., Xavier, E., Cibele, C., Amaro, G., & Campos, B. (1999). Civic education issues and the intended curricula in basic education in Portugal. J. Torney-Purta, J. Schwille, & J. Amadeo (Eds.), *Civic Education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic education project* (pp. 483-504). Amsterdam: IEA.
- Mertig, A. G., & Dunlap, R. E. (1995). Public approval of environmental protection and other new social movement goals in Western Europe and the United States. *International Journal of Public Opinion Research*, 7(2), 145-156.
- Miller, K. A. (1984). The effects of industrialization on men's attitudes toward the extended family and women's rights: A cross-national study. *Journal of Marriage and the Family*, 46(1), 153-160.
- Ministry of Education, Chile. (2000). *Curriculum analysis for the international study of civic education, eighth grade of basic education*. Santiago, Chile: Ministry of Education.

- Moreno Garcia, T. (Ed.) Creating environments for social tolerance. Special issue of *Espacio para la Infancia*, 18.
- Morgan, M., & Shanahan, J. (1991). Television and cultivation of political attitudes in Argentina. *Journal of Communication*, 41, 88-103.
- Munck, G., & Leff, C. (1999). Modes of transition and democratization: South America and Eastern Europe in comparative perspective. In L. Anderson (Ed.), *Transitions to democracy*. New York: Columbia University Press.
- Nakkula, M. J., & Nikitopoulos, C. E. (2001). Negotiation training and interpersonal development: An exploratory study of early adolescents in Argentina. *Adolescence*, 36(141), 1-20.
- Nugent, K. J. (1994). The development of children's relationships with their country. *Children's Environments*, 11, 281-291.
- OAS/UDSE (2001). *Strengthening democracy in the Americas: Values, citizenship and the role of education*. Washington DC: OAS.
- Paz Ciudadana (1999). *Diagnostico de la poblacion juvenil en Chile*. Santiago: Paz Ciudadana.
- Philips, D. (1992). *Political socialization of adolescents in Trinidad and Tobago: School types, gender, and parents' educational background*. College Park, MD: University of Maryland Dissertation.
- PNUD (2002). *Desarrollo humano en Chile (Nosotros los chilenos: Un desafio cultural)*. Santiago: PNUD, pp. 86-88.
- Rippberger, S. J., Staudt, K. A., & Velez-Ibanez, C. G. (2002). *Pledging allegiance: Learning nationalism at the El-Paso-Juarez border*. New York: Routledge.
- Rodriguez Rueda, A. (1999). Education for democracy in Colombia. In J. Torney-Purta, J. Schwille, & J. Amadeo (Eds.), *Civic Education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic education project* (pp.137-159). Amsterdam: IEA
- Sanchez, A., & Wray, A. (1994). Learning about justice: A Latin American experience. *Update on Law-related Education*, 18(1), 25-28.
- Sapiro, V. (1998). Democracy minus women is not democracy: Gender and world changes in citizenship. In O. Ichilov (Ed.), *Citizenship and citizenship education in a changing world* (pp. 174-190). London: Woburn Press.
- Saunders, P. (1994). A global framework for teaching economics. In W. Walstad (Ed.), *An international perspective on economic education* (pp. 37-46). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Schwille, J., & Amadeo, J. (2002). The paradoxical situation of civic education in school: Ubiquitous and yet elusive. In G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta, & J. Schwille (Eds.), *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship* (pp.105-136). Amsterdam: Elsevier Press.
- SED (2002). *Evaluacion de la comprension, sensibilidad y convivencia ciudadana. Calendario A, 2001*. Bogota, Colombia: Secretaria de Educacion Distital.
- Shanahan, J. (1995). Television viewing and adolescent authoritarianism. *Journal of Adolescence*, 18, 271-288.
- Signorielli, N. (1993). Television and adolescents' perceptions about work. *Youth and Society*, 24, 314-341.

- Stake, J., & Hoffman, F. (2001). Changes in student social attitudes, activism, and personal confidence in higher education: The role of women's studies. *American Educational Research Journal*, 38(2), 411-436.
- Steiner-Khamsi, G.; Torney-Purta, J., Schwille, J. (Eds.), (2002). *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship*. Amsterdam: Elsevier Science (JAI Press).
- Stromquist, N. (1996). (Ed.) *Gender dimensions in education in Latin America*. Washington, DC: Organization of American States.
- Sztompka, P. (1996). Trust and emerging democracy. *International Sociology*, 11(1), 37-62.
- Tate, N. (2000). Citizenship education in a liberal democracy. In N. Pearce & J. Hallgarten (Eds.), *Tomorrow's citizens: Critical debates in citizenship and education* (pp. 64-73). London: IPPR.
- The Economist (2002, August 15). The Latinobarometro poll: Democracy clings on in a cold economic climate, 32.
- Thierry, M. (1996). What is wrong with Chilean school children's understanding of written texts? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 40(1), 14-21.
- Tibbitts, F., & Torney-Purta, J. (1999). *Citizenship education in Latin America: Preparing for the future*. Washington, DC: Inter-American Development Bank.
- Tilley, J. (2002). Is youth a better predictor of sociopolitical values than is nationality? In F. Furstenberg (Ed.), *Early adulthood in cross-national perspective* (pp.226-256). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Torney, J.V., Oppenheim, A. N., & Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. New York: Halsted Press of John Wiley and Stockholm: Almqvist and Wiksell.
- Torney-Purta, J. (1992). Cognitive representations of the international political and economic systems in adolescents. In H. Haste & J. Torney-Purta (Eds.), *The development of political understanding* (pp. 11-25). San Francisco: Jossey Bass (New Directions in Child Development)
- Torney-Purta, J. (2002a). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6, 202-211.
- Torney-Purta, J. (2002b). Patterns in the civic knowledge, engagement, and attitudes of European adolescents: The IEA Civic Education Study. *European Journal of Education*, 37 (2), 129-141.
- Torney-Purta, J., & Amadeo, J. (2003). A cross-national analysis of political and civic involvement among adolescents. *Political Science and Politics*, 36, 269-274.
- Torney-Purta, J., Hahn, C. L., & Amadeo, J. (2001). Principles of subject-specific instruction in education for citizenship. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching: Subject-specific instructional methods and activities* (pp. 273-410). Greenwich, CT: JAI Press.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age 14*. Amsterdam: IEA. (<http://www.wam.umd.edu/~iea>).
- Torney-Purta, J., & Richardson, W. (2002). An assessment of what fourteen-year-olds know and believe about democracy in twenty eight countries.

In W. Parker (Ed.), *Education for democracy: Contexts, curricula, assessments* (pp. 185-209). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Torney-Purta, J., & Richardson, W. (2003). Teaching for the meaningful practice of democratic citizenship: Learning from the IEA Civic Education Study in 28 countries. In J. Patrick (Ed.), *Principles and practices of democracy in the education of social studies teachers: Volume 2* (pp.25-44). Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education

Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J. (Eds.). (1999). *Civic education across countries: Twenty-four case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Torney-Purta, J., & Stapleton, L. (2002, April). A multi-level model of civic knowledge and engagement. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

UNESCO (2002). *Promoting peace and respect for diversity: Some unfinished notes on the life skills and values dimension*. Paris: UNESCO.

UNICEF (2000). *The state of the world's children 2000*. New York: UNICEF.

UNICEF (2002). *The state of the world's children report 2003: Child participation*. New York: UNICEF.

United Nations Development Programme. (2001). *Human development report 2001. Making new technologies work for human development*. Oxford, New York: Oxford University Press.

US Department of Education (1999). "Highlights from the Baby Boom Echo: No End in Sight", <http://www.ed.gov>

Villegas-Reimers, E. (1994). *Education for democracy: The role of schools*. Washington, DC: USAID.

Watts, M. (1994). Economists' ideological conflicts and consensus on economic issues and their implications for economic education. In W. Walstad (Ed.), *An international perspective on economic education* (pp. 47-64). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Way, N. (1998). *Everyday courage. The lives and stories of urban teenagers*. New York and London: New York University Press.

Waylen, G. (2000). Gender and democratic politics: A comparative analysis. *Journal of Latin American Studies*, 32(3), 765-793.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wiseman, A. (2003). *Youth development and schooling as a national project: The cross-national context of formal civics-oriented education*. Paper presented at the annual conference of the Comparative and International Education Society, New Orleans, LA, March, 2003.

Yeich, S., & Levine, R. (1994). Political efficacy: Enhancing the construct and its relationship to mobilization of people. *Journal of Community Psychology*, 22, 259-269.

Youniss, J., McLellan, J.A., & Yates, M. (1997). What we know about engendering civic identity. *American Behavioral Scientist*, 40, 620-631.

Youniss, J., & Yates, M. (1999). Introduction: International perspectives on the roots of civic identity. In M. Yates & J. Youniss (Eds.), *Roots of civic identity: International perspectives on community service and activism in youth* (pp.1-23). Chicago: University of Chicago Press.

APÉNDICE

Categorías del contenido del Estudio de Educación Cívica de la AIE sobre las que se basaron los ítems de las pruebas para los estudiantes de 14 años
(del Anexo A1 de Torney Purta et al., 2001)

Ámbito I: A

La democracia y las instituciones que la definen

Identificar las características que definen una democracia

Identificar formas limitadas e ilimitadas de gobierno, regímenes no democráticos

Evaluar las fortalezas y debilidades de los sistemas democráticos

Identificar los incentivos para participar cuando hay factores atentando contra la democracia

Identificar problemas en la transición de un gobierno no democrático a uno democrático

Ámbito I: B

Las instituciones y las prácticas en una democracia

Identificar las características y funciones de las elecciones y los partidos políticos

Identificar las calificaciones de los candidatos a cargos públicos

Identificar las actitudes de crítica sana respecto de los funcionarios y su obligación de rendir cuentas

Identificar la naturaleza básica del congreso, parlamento, sistema judicial y las leyes

Identificar las disposiciones constitucionales

Comprender cuestiones económicas básicas y sus repercusiones políticas

Ámbito I: C

Derechos y deberes ciudadanos

Identificar los derechos, las calificaciones y las obligaciones generales de los ciudadanos en una democracia

Identificar los derechos de los ciudadanos a participar y a expresar sus críticas, y sus limitaciones

Identificar las obligaciones y los deberes cívicos de los ciudadanos en una democracia

Comprender el rol de los medios de comunicación en una democracia

Identificar red de asociaciones y diferencias de opinión política

Identificar derechos humanos definidos en los documentos internacionales

Identificar derechos en el plano económico

Demostrar conciencia en torno a las ventajas y desventajas de ciertas opciones económicas (medio ambiente y economía)

Ámbito II: A

Identidad nacional

Reconocer el sentido de identidad colectiva

Reconocer que todos los países tienen en su historia acontecimientos de los cuales pueden no sentirse orgullosos

Ámbito II: B

Relaciones internacionales

Reconocer cuestiones y organizaciones

económicas internacionales en la economía

Reconocer las principales organizaciones internacionales

Ámbito III: A

La cohesión social y la diversidad

Reconocer grupos sometidos a la discriminación

Organización de los Estados Americanos
Unidad de Desarrollo Social y Educación



Organización de los Estados Americanos

Dr. César Gaviria, Secretario General
Embajador Luigi Einaudi, Secretario General Adjunto

Unidad de Desarrollo Social y Educación

Dra. Sofialeticia Morales G., Directora
Francisco Pilotti, Especialista Principal

La versión electrónica de este Informe y del Resumen Ejecutivo
se encuentran disponibles en: <http://www.oas.org/udse>

Ejemplares impresos pueden solicitarse dirigiéndose a Francisco Pilotti, UDSE,
Organización de los Estados Americanos, 1889 F St., N.W. Washington, D.C., 20006
Correo electrónico: fpilotti@oas.org