

FORMULACIÓN DEL PROYECTO, MARCO TEÓRICO Y DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA:

Esta sección debe contener la exposición general del problema, y su relevancia como objeto de investigación. Es importante precisar los aspectos nuevos u otros a desarrollar, señalando los enfoques actualmente en uso en el tema de investigación, así como los fundamentos teóricos y análisis bibliográfico que lo avalan. Respecto a esto último, tenga presente lo estipulado en el punto 1.10. de las Bases Concurso Nacional de Proyectos FONDECYT Regular 2012. Indique en esta sección si lo estima, otros antecedentes que considere relevantes para la evaluación del proyecto. La extensión máxima de esta sección es de 7 páginas (letra tamaño 10, Verdana). En hojas adicionales incluya el listado de referencias bibliográficas citadas.

Socialización política y experiencia escolar: Chile en contexto internacional

La globalización establece una paradoja fundamental respecto de la política: mientras que la escala y naturaleza de los problemas que es llamada a resolver son cada vez mayores y complejos, el Estado ve debilitado su poder frente al desarrollo supra-estatal de la economía, al mismo tiempo que la revolución en tecnologías de la información y las comunicaciones modifica de manera profunda la esfera pública democrática, erosionando instituciones y procedimientos de la democracia (Bauman 1999; Habermas, 1994; Boltanski, 1999; Boggs, 2000; Garretón, 2000, 2003; Ottone, 2011). El desencanto de la nueva generación con la política puede que se alimente de esta paradoja, que tensiona hoy a la sociedad y la relación con su sistema educativo, que desde inicios de la era industrial en el primer mundo y desde la fundación de los sistemas escolares públicos en Latinoamérica, especializaron su quehacer como formación moral para el trabajo y la participación ciudadana en el marco de la nación como 'comunidad imaginada' (Anderson, 2006[1983]). La socialización política se entiende en términos amplios como proceso de formación en que niños y jóvenes adquieren conocimientos, habilidades y actitudes necesarios tanto para la vida juntos (con los cercanos y los distantes) como para relacionarse con, y actuar en, el sistema político y sus instituciones y prácticas (Niemi & Sobieszek, 1977; Galston, 2001). Este proceso de socialización, que en cualquier sociedad de creencias democráticas se orienta a formar sujetos reflexivos sobre sus derechos y obligaciones cívicas y ciudadanas, tiene en el sistema escolar una de sus fuentes fundamentales (Gutman, 1987; March and Olsen, 2000; Johnston Conover and Searing, 2000): es aquí donde las implicaciones prácticas de distintos conceptos de libertad y autoridad y sus interrelaciones se conjugan por vez primera, así como se accede a la experiencia de la ciudad y la ruptura con la incondicionalidad del hogar (Crick, 2003; Peña, 2007). Para el teórico de la democracia Giovanni Sartori: "...las monocracias, las autocracias, las dictaduras son fáciles, nos caen encima solas; las democracias son difíciles, tienen que ser promovidas y creídas" (Sartori, 1991, p.118). Históricamente, la escuela ha sido la institución clave para la formación de creencias y actitudes que posibiliten una ciudadanía activa en un contexto democrático, lo cual nos lleva a centrar nuestra atención en el rol del sistema escolar en la socialización política, con foco en el caso Chileno. Nuestro abordaje de este objeto es principalmente sociológico: pone el acento en los aspectos socializadores del sistema escolar y en la influencia de variables socioestructurales sobre la formación cívica y ciudadana. Al mismo tiempo, considera elementos de otras disciplinas: psicología social, educación y ciencia política.

La formación cívica y ciudadana es reconocida universalmente como una función fundamental de la experiencia formativa que organiza el sistema escolar en el ámbito de la socialización política. En Chile, las relaciones entre educación y participación ciudadana últimamente han sido motivo de preocupación explícita del sistema político, dados los bajos y marcadamente decrecientes índices de participación electoral juvenil,¹ así como también en base a los resultados de la prueba internacional de educación cívica CIVED 1999/2000, en la cual Chile rindió bajo el promedio internacional en una serie de indicadores (Garretón, 2003; Mineduc, 2005; Espinoza & Madrid, 2010). En busca de explicaciones como de cursos de acción, la atención del sistema político se ha volcado hacia la institución escolar y su quehacer. En 2004 el Gobierno convoca una comisión políticamente plural de Formación Ciudadana coordinada por el Ministerio de Educación, que luego de un semestre de deliberación y consultas publica un Informe (Mineduc, 2005) que hace énfasis en la relación entre formación ciudadana y currículo. El mismo tuvo decisivas consecuencias sobre un ajuste del currículo realizado en

¹ En el Plebiscito de 1988 los jóvenes representaron 36% del electorado; en las elecciones presidenciales de 1999, su peso había caído a 16,1%; en las elecciones municipales de 2008 representaron un 8,1%. (Espinoza & Madrid, 2010)

2009, que vino a su vez a modificar las definiciones de la reforma del mismo del año 96 en educación básica y 98 en educación media (Mineduc, 1996, 1998). Así, la centralidad del problema para el sistema democrático en el país, como el dinamismo del currículo, confieren especial valor e importancia a la realización de investigación empírica en este ámbito, en que la interrogante genérica es: ¿Cuáles son los principales factores que influyen en la formación cívica y ciudadana de los alumnos?

Para dar respuesta a la pregunta planteada, se requiere en primer lugar contar con información detallada respecto de los niveles de conocimiento cívico de los estudiantes así como también de sus actitudes hacia temas ciudadanos. La participación de Chile en el Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana ICCS 2009 provee de datos especializados en estos ámbitos, además de información sobre los estudiantes, sus familias, sus profesores y sus directores, ofreciendo una oportunidad sin precedentes para investigar distintos factores que influyen en la formación escolar cívica y ciudadana, además de proveer un contexto comparativo internacional. La base de datos del ICCS 2009 cuenta con información de 38 países, con una muestra total de más de 140.000 estudiantes de 8vo grado, 62.000 profesores y 5.300 directores (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010). Basados en estos datos como fuente principal de información, nuestro objetivo general de investigación consiste en analizar la influencia de elementos de política educativa (i.e. currículo) y de factores contextuales sobre la formación cívica/ ciudadana en Chile en dos ámbitos principales: conocimiento y actitudes cívico-ciudadanas. Tanto el conocimiento como las actitudes cívicas corresponden a información y manejo conceptual, como disposiciones, respecto a las relaciones de 'civildad' con los otros –dimensión relacional con los cercanos, 'capital social vinculante' (Putnam, 2000)- ; mientras que conocimiento y actitudes ciudadanas, se refieren a las relaciones de las personas con el sistema político y sus instituciones, y las disposiciones y creencias respecto a diversas dimensiones y aspectos relacionados con el interés y la participación en la vida pública –relaciones y vínculos con los 'lejanos' , o 'capital social puente' (Putnam, 2000). En los términos del marco de referencia del estudio ICCS-2009 referido, las distinciones planteadas son replicadas, y especificadas en la distinción anglosajona entre 'civil' (relación con los cercanos, intragrupo) y 'civic' (relación con el sistema político, entre grupos y con los lejanos). Así: "Civic education focuses on knowledge and understanding of formal institutions and processes of civic life (such as voting in elections). Citizenship education focuses on knowledge and understanding and on opportunities for participation and engagement in both civic and civil society. It is concerned with the wider range of ways that citizens use to interact with and shape their communities (including schools) and societies" (Schulz et al. 2010, p. 22).

La hipótesis general de investigación es que el currículo escolar, junto a una serie de factores contextuales, poseen una influencia en la formación cívica y ciudadana. El contraste de esta hipótesis requiere por un lado un análisis de los contenidos curriculares, y por otro de factores contextuales a nivel familiar (nivel socioeconómico, capital cultural), nivel curso (variables asociadas a los docentes y la composición del curso), nivel escuela (características sociodemográficas y preocupación por temas cívico/ciudadanos), y nivel comparativo de países (indicadores socioeconómicos y de cultura política). Por lo tanto, la investigación se define por el desarrollo de dos líneas de trabajo, curricular y contextual, con lo que se espera dar respuesta a la pregunta de investigación. Dentro de los factores contextuales se dará un acento especial al rol de los docentes, complementando el análisis de bases de datos secundarias con el levantamiento de información cualitativa de prácticas docentes en aula.

La estructura de esta propuesta se organiza en tres partes: la primera sección se centra en la definición de nuestros dos principales objetos de estudio – conocimientos y actitudes en temas cívicos y ciudadanos –, la segunda parte aborda el tema del currículo educativo, haciendo énfasis en su dimensión ciudadana, y finalmente la tercera incorpora los factores contextuales que potencialmente influirían en la formación cívica y ciudadana.

1. Conocimiento y actitudes cívico-ciudadanas en el sistema escolar

El civismo y la ciudadanía reciben una vasta atención desde Aristoteles en adelante, bajo el supuesto que "democracies are maintained by active citizen participation in civic affairs, by a

high level of information about public affairs, and by a widespread sense of civic responsibility" (Almond & Verba, 1989[1963], p.9). Es principalmente el surgimiento de los estados nacionales modernos el que conduce a que el rol del ciudadano adquiera un lugar central en las sociedades actuales (Heater, 2004). En este contexto se esperan ciertas competencias básicas por parte de los ciudadanos, refiriendo con ello al entendimiento de las funciones del gobierno y la adquisición de conductas que permiten compartir, discutir y colaborar en la promoción de intereses, en el marco de los principios democráticos (Youniss, Bales, Christmas-Best, Divesi, McLaughlin & Silbereisen, 2002). En esta perspectiva se puede hablar de un "buen" ciudadano refiriendo a alguien que participa constructivamente en la vida política y de una ciudadanía "ineficaz" cuando los derechos de las personas no se respetan (Mccowan, 2009). Es en ese contexto que el sistema educacional se releva como una de las instituciones sociales más importantes en el proceso de formación cívico-ciudadana, aspecto que ha sido abordado desde la perspectiva del desarrollo cívico en psicología evolutiva (Flanagan, Martínez & Cumsille, 2010; Flanagan, Cumsille, Gill & Gallay, 2007), así como también desde la sociología de la educación (Baudelot, Leclercq et al, 2008; Torres, 2007; March and Olsen, 2000; Johnston Conover and Singer, 2000). Distintas perspectivas disciplinarias sugieren que la función inicial que se le asigna al sistema escolar es la entrega de los conocimientos necesarios para ejercer un rol ciudadano. Sin embargo, se reconoce que la sola entrega de conocimientos es insuficiente para este objetivo (Youniss, et.al., 2002), requiriéndose además un fomento activo de actitudes proclives a la ciudadanía.

Si bien la preocupación por los conocimientos y actitudes cívicas poseen una amplia tradición en ciencias sociales, particularmente desde la publicación de "The civic culture" (Almond & Verba, 1989[1963]) en adelante, el estudio del papel del sistema educativo en este tema ha sido menos abordado en términos empíricos. Intentando cubrir este vacío es que la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) comienza a desarrollar proyectos de investigación internacional referentes a formación ciudadana. El primero de ellos se desarrolló en 1971 con un grupo reducido de países (Baldi et al. 2001), el segundo es el Estudio de Educación Cívica (CIVED) implementado el año 1999 en 28 países, y finalmente el proyecto ICCS el 2009 en 38 países. Este último estudio se caracteriza en términos conceptuales por un acento en la distinción educación cívica y educación ciudadana, teniendo por objetivo central el caracterizar "the ways in which young people are prepared and consequently ready and able to undertake their roles as citizens" (Schulz & Fraillon 2008, p.65). Además de la distinción cívico-ciudadana, ICCS especifica dominios cognitivos y afectivo-comportamentales, incluyendo en el dominio cognitivo los conocimientos, el análisis y el razonamiento, mientras en lo afectivo-comportamental incluye creencias, valores, actitudes, intenciones de conducta y comportamiento (Schulz et al., 2010).

El proyecto postulado utiliza el abordaje del estudio más reciente (ICCS-2009), respecto de dos conceptos principales: conocimiento y actitudes cívico-ciudadanas. Estas dos dimensiones, cognitiva y emocional, representan una vía fundamental para entender el núcleo de la relación de los individuos con la política, así como el núcleo de lo que la experiencia escolar procura afectar en niños y jóvenes (Coenders, Scheepers, 2003; Elster, 1999). Ambas dimensiones, asimismo, ofrecen bases de reversión de las tendencias hacia la desvinculación de la política partidaria, la disminución de la tasa de voto o la menor participación en general de la población en la vida ciudadana (Galston, 2007; Torney-Purta, 2002). El dominio cognitivo lo entenderemos básicamente como conocimiento del funcionamiento del sistema político, la democracia y las instituciones del estado, lo cual se considera como un requisito básico para poder ejercer una ciudadanía informada. Por otro lado, el dominio afectivo-comportamental abarca aspectos que van más allá del conocimiento y que se consideran fundamentales a la hora de explicar fenómenos como la desvinculación de la política partidaria, la disminución de la tasa de voto o la menor participación en general (Galston, 2007; Torney-Purta, 2002). Para el caso de nuestra investigación presentamos una conceptualización alternativa del dominio afectivo-comportamental y que denominamos actitudinal, entendiendo a las actitudes como una predisposición general hacia ciertos objetos (en este caso lo cívico-ciudadano) y que posee tres componentes: cognitivo, afectivo y comportamental (Ostrom, 1969). En el aspecto cognitivo consideraremos opiniones y creencias, en el dominio afectivo la valoración y la

confianza, mientras en el dominio comportamental la participación actual y las predisposiciones a participar activamente en la vida cívica-ciudadana.

La evidencia general respecto de las dos dimensiones aquí descritas muestran que ambas presentan variaciones importantes a nivel individual, grupal y por país (Schulz, Fraillon, Ainley & van de Gaer, 2010; Torney-Purta, 2001), si bien los factores que las influyen hasta ahora han sido estudiados por separado en distintas investigaciones. Además, permanece abierta la pregunta sobre la relación entre ambas dimensiones, aún cuando se observa evidencia que plantea que el conocimiento cívico influye positivamente en una serie de actitudes ciudadanas (Torney-Purta, 2004). Avanzando en esta línea, uno de nuestros objetivos de investigación consiste en estudiar en qué medida el conocimiento cívico se relaciona con distintos componentes actitudinales, tales como opiniones, creencias y conductas en los ámbitos cívico y ciudadano.

2. Currículo y formación ciudadana

El currículo escolar es una selección cultural con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de alumnos y alumnas en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador mayor de su experiencia futura (Bernstein, 1974, 1996). La experiencia escolar prepara explícitamente para la vida en común, tanto con otros inmediatos (vínculos fuertes, capital social vinculante,) como lejanos (vínculos débiles, capital social puente) (Granovetter, 1983; Putnam, 2000; Baron, Field, & Schuller, 2000; Peña, 2007). El currículo prescrito de un sistema escolar nacional, como definición oficial de los objetivos y contenidos formativos de tal experiencia, corresponde a la visión de la sociedad sobre sí misma que se procura transmitir a la nueva generación, y por tanto acerca de tal vida en común y sus nociones y valores constitutivos. Su definición reside típicamente en los ministerios de educación y en relaciones de delegación del sistema político. El currículo constituye la forma más directa en que el sistema político interviene en la experiencia formativa de las nuevas generaciones: a través de la definición de los objetivos y contenidos que estructuran el quehacer del sistema escolar. La densidad tanto sociológica como política de tal definición es por tanto difícil de exagerar. Al mismo tiempo, la influencia del currículo, es decir de las definiciones de la política educativa, en el conocimiento y las actitudes de los estudiantes, es compleja y altamente mediada por un conjunto de factores, algunos de los cuáles serán analizados por el presente proyecto.

La pregunta central en la dimensión curricular del estudio es ¿Cuál es el poder del currículo de influenciar el conocimiento y las actitudes cívicas y ciudadanas de los alumnos? Las dos mediciones internacionales de competencias ciudadanas en que se basa la investigación (CIVED-1999; ICCS 2009) ofrecen una base empírica de análisis de la influencia del currículo de riqueza y precisión sin precedentes, al permitir realizar un análisis comparado, de contenidos curriculares por un lado y logros de aprendizaje, por otro, de dos tipos: uno temporal, aplicado a un país (Chile), y otro transversal, aplicado a los seis países de Latinoamérica que participaron en la prueba ICCS: Colombia, Chile, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana. El concepto clave en ambos tipos de análisis es el de 'oportunidades de aprendizaje' (Mullis & Martin 2002) que ofrece el currículo y su efecto 'agenda', o definición no sólo de un qué a trabajar como contenido o práctica de aprendizaje, sino, crucialmente, 'acerca de qué' tienen que pensar profesores y alumnos (Moreno, 2008).

En el caso de la comparación temporal, ésta se basará en currículos de educación ciudadana en dos momentos de la historia de Chile, y una evaluación de competencias cívico/ciudadanas similar. Tal contraste se hace posible mediante la comparación de los resultados del país en la prueba CIVED 1999 con la prueba ICCS 2009, respecto de unos mismos contenidos evaluados. Mientras en la primera prueba el referente curricular era un currículo de 1981, es decir, del período autoritario, que omite el tratamiento de conocimientos clave sobre la democracia, en la segunda prueba, el referente es el currículo de un régimen democrático, en el marco de la reforma curricular de 1996 y su ajuste de 2002 para la educación básica (Mineduc, 2002), que trata explícitamente tales contenidos. Se tienen así las condiciones de un 'experimento natural' para el examen de la influencia del currículo sobre el aprendizaje.

En el caso de la comparación transversal, ésta se basará en los currículos de los seis países Latinoamericanos participantes en el estudio ICCS 2009 mencionado, y sus relaciones con los resultados de aprendizaje de cada uno de ellos, tanto en el eje conocimiento como en el eje actitudes. El análisis comparado en este caso abre múltiples posibilidades de evidenciar empíricamente rasgos de las relaciones entre currículo escolar oficial y competencias ciudadanas de los jóvenes, así como, importantemente, abrir el mismo hacia otras dimensiones: tanto propias a los sistemas escolares nacionales bajo examen (como selectividad del alumnado que participa; grado de especialización disciplinar de los profesores), como a los sistemas y culturas políticas del caso (como tradición larga, o no; robusta o no, de instituciones y cultura democrática)². En este ámbito el análisis se ve enriquecido además por la existencia de respuestas sobre conocimiento y actitudes de los jóvenes al instrumento elaborado por el proyecto Sistema Regional de Competencias Ciudadanas (SREDECC), correspondiente a un módulo específico para el contexto latinoamericano de la prueba ICCS.³

En el análisis comparado de países, tres preguntas especifican el propósito genérico de responder acerca de la influencia del currículo. En primer término, determinar el énfasis de los diferentes países en términos de foco en civismo (relaciones intra-grupo, capital social vinculante), o foco en ciudadanía (relaciones inter-grupos, capital social puente), (Granovetter, 1983; Putnam, 2000), y si tales énfasis son identificables en los resultados de aprendizaje medidos por ICCS; en segundo término, si en los currículos es discernible la existencia de énfasis ideológicos asociables a las tradiciones liberal, comunitaria, republicana y social-demócrata de definiciones de ciudadanía, y si tales énfasis se replican o no, y en qué medida, en los resultados de los alumnos (Kymlicka, 2002; Cortina, 2010; Naval, 2000; Touraine, 2006); por último, si variaciones de los currículos de los países respecto a los referentes simbólicos fuertes de lo común, -como el concepto de nación-, tienen o no correlatos empíricamente verificables en el patrón de respuestas de los alumnos por país (Anderson, 2006; Viroli, 2003; Cox, 2010).

3. Rol del contexto y características individuales en la relación entre currículo y formación ciudadana

La formación escolar en temas ciudadanos sin duda puede verse afectada por ámbitos que van más allá de los contenidos presentes en el currículo. Dado que la socialización en el ámbito escolar ocurre en un contexto particular, se espera que variables de estratificación y también de cultura política influyan en las actitudes y conocimientos cívico-ciudadanos de los alumnos. La evidencia internacional nos señala una influencia importante de factores motivacionales y del nivel socioeconómico de los estudiantes en los niveles de conocimiento cívico adquiridos en la escuela (Torney-Purta, 2004; Ichilov, 2007). Sin embargo, se le ha otorgado menor atención a la influencia de los profesores en la transmisión de los contenidos y en la promoción de actitudes ciudadanas, así como también a las características socioculturales y económicas de las escuelas. La pregunta central de esta línea de estudios, que denominaremos contextual, es ¿En qué medida factores contextuales de la familia de origen, escuela y país de residencia impactan en los conocimientos y actitudes cívico-ciudadanos? La incorporación de los distintos factores contextuales al análisis es posible dados los cuestionarios complementarios de la prueba ICCS a los profesores y directores de escuelas, además de las preguntas de situación familiar del cuestionario del estudiante.

3.1 Nivel Familiar

- Estatus socioeconómico. Existen diferentes estudios que se han referido al rol de características sociodemográficas de los estudiantes en la formación ciudadana, particularmente desde el área de estudios conocida como socialización política. La evidencia internacional acumulada al respecto es categórica en relación a la influencia de variables de estatus y niveles de involucramiento ciudadano (Brady, Verba, & Schlozman, 1995; Dalton,

² Se recurrirá en este caso al Índice de democracia Beterlsmann Transformation Index (BTI), y otros. (Ver sección Metodológica).

³ El Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas, es un programa financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo, ejecutado por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, de UNESCO.

1988; Han, 2009; Marien, Hooghe, & Quintelier, 2010; Verba, Schlozman, & Brady, 1995), lo cual lleva a que la desigualdad económica devenga en desigualdad política. Dado que las variables educacionales de origen (i.e. educación de los padres) son determinantes en los puntajes de las pruebas de rendimiento general (Allmendinger, Ebner, & Nikolai, 2009; Beyer & Le Foulon, 2002; Mear, 2006; Torche, 2005), sería entonces esperable que también influyan en los niveles de conocimiento cívico y ciudadano. Si bien encontramos cierta evidencia al respecto para el caso de conocimiento cívico (Geske, 2004), la influencia de la educación y clase social de los padres en las actitudes ciudadanas no ha recibido la misma atención. Tal aspecto adquiere relevancia particular en un contexto como el de Chile, donde la amplia desigualdad de ingresos se refleja en desigualdad educacional, lo que a su vez también influiría en la desigualdad en términos ciudadanos incluso desde la formación escolar.

- Capital Cultural. La segunda variable del nivel familiar corresponde al capital cultural de cada estudiante. Este concepto refiere a las prácticas, recursos y competencias culturales de cada persona en función de los cuales se adquiere un posicionamiento social determinado en algún espacio de la sociedad (Bourdieu, 1979, 2008). En el caso del campo educativo esto se traduce en que mejores calificaciones o rendimientos permiten que un estudiante se establezca en lo más alto de la jerarquía de este sistema social, de tal modo que logre diferenciarse de los demás. Las investigaciones que han estudiado la asociación entre capital cultural y diferencias en la adquisición de conocimiento cívico y ciudadano, usualmente concluyen que la reiteración de determinadas prácticas culturales deriva en la reproducción de ventajas en esta materia (Schulz et. al., 2010). En otras palabras, el aumento de habilidades y recursos culturales predice un mayor rendimiento educativo en conocimiento cívico y ciudadanía (Isac & Van der Werf, 2008; Brun & Johansen, 2004).

En el caso del estudio ICCS 2009, evidencia preliminar muestra que los niños que crecen en contextos familiares en los cuales existe un interés en las coyunturas sociales y políticas, incrementan su conocimiento y vinculación hacia problemáticas cívicas y ciudadanas, alcanzando incluso 41 puntos más que los niños con padres no interesados en temas políticos y cívicos (Schulz et. al., 2010a). Adicionalmente existe una fuerte asociación entre recursos literarios de cada hogar y el puntaje en conocimiento cívico, por cuanto estudiantes con más de 500 libros en su hogar en comparación a quienes poseen 10 o menos libros, poseen una diferencia de 88 puntos en esta medición (Schulz et. al., 2010).

3.2 Nivel Escuela

Así como el currículo y los factores a nivel familiar condicionan los procesos de aprendizaje de educación ciudadana, en el ámbito local, la experiencia escolar y el contexto en el que se ubica la escuela influyen también el aprendizaje efectivo o el desarrollo de habilidades relacionadas con la educación cívica y ciudadana (Homana, Barber, & Torney-Purta, 2006; Creemers, 2002; Reezigt & Creemers, 2005). Los estudios CIVED e ICCS consideran esta situación y contienen información detallada sobre los factores locales y propios de la escuela. De este modo se clasifican estos factores realizando una distinción entre antecedentes y procesos (Schulz, Fraillon, Losito, Ainley, & Kerr, 2008). Los antecedentes se refieren a los recursos disponibles y características de la escuela y de quienes la componen. Por ejemplo, la composición sociodemográfica de los cursos (Ichilov, 2007; Barber, Tourne & Fenneli, 2010), las características individuales de los profesores, los recursos del centro educativo (Anderson, Ryan, & Shapiro, 1989) y las características de la comunidad en la que este se inserta, son antecedentes que enmarcan el contexto en el que se desarrollan las actividades de aprendizaje y socialización del conocimiento cívico y ciudadano. Por otro lado los procesos son los mecanismos o dinámicas propias del contexto escolar, mediante las cuales se socializan o transmiten conocimientos y actitudes. Las prácticas reportadas por los profesores y directores (Barber et al., 2010; Tiedemann, 2000), la gestión del gobierno escolar (Schulz et. al., 2010a; Homana & Barber 2006) y la participación efectiva en instancias extracurriculares como actividades culturales o deportivas en donde se fomenten actitudes cívicas y ciudadanas de los estudiantes (Homana & Barber, 2006; Geske, 2004), son algunos ejemplos de procesos que también afectan la adquisición de este tipo de conocimientos y percepciones.

El nivel escolar es uno de los factores centrales en nuestro estudio, dado su rol en la socialización política como también debido a las posibles consecuencias de la influencia del

contexto escolar en términos de políticas públicas. Por ello nuestra investigación considera una aproximación al rol de los profesores en la transmisión de los contenidos y en su influencia en las actitudes cívico-ciudadanas de los alumnos. Este acercamiento complementará el análisis de bases de datos secundarias con información cualitativa de observación de prácticas pedagógicas en el aula y entrevistas a profesores.

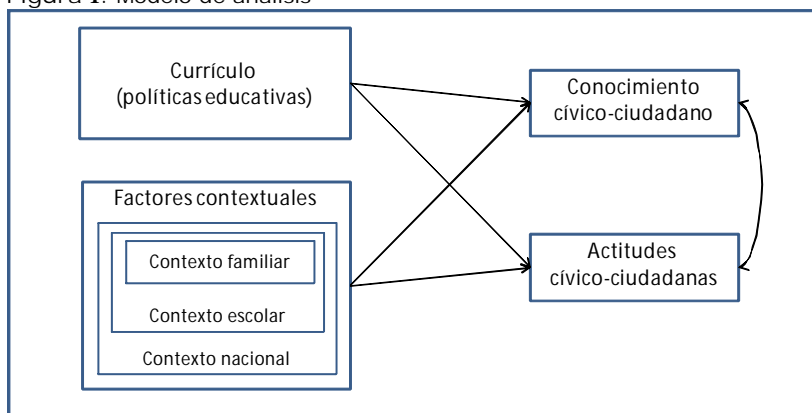
3.3 Contexto nacional y comparación internacional

La influencia del contexto nacional en las actitudes cívicas ha sido un tema de interés fundamental desde el inicio de los proyectos de investigación comparativa en temas cívico-ciudadanos. Tras este interés se encuentra el supuesto de que la cultura política de los países posee un efecto en la transmisión de temas cívicos y ciudadanos en el currículo, así como también en los conocimientos cívicos y las actitudes ciudadanas adquiridos por los estudiantes. Tal como señala Schulz, "historical background, the political system, the structure of education, and the curriculum need to be taken into account when interpreting the results of an international assessment of civic and citizenship education" (Schulz et al. 2010, p.29). Para el caso de este estudio consideraremos una serie de indicadores nacionales como posibles determinantes del conocimiento y actitudes cívico-ciudadanas, los cuales se dividen en dos grupos. El primero de ellos hace referencia a elementos sociodemográficos y de desarrollo económico, tales como el producto interno bruto, desigualdad económica, índice de desarrollo humano y gasto educacional. El segundo grupo de indicadores se relaciona con variables de cultura política, tales como índices de democracia (Betertsmann, Freedomhouse), así como el índice de postmaterialismo de Inglehart (2008).

Resumen de la propuesta

La Figura 1 resume el modelo de análisis acá propuesto, considerando la influencia de elementos contextuales y curriculares en el conocimiento y actitudes cívico-ciudadanas en el sistema escolar:

Figura 1: Modelo de análisis



En la parte derecha de la Figura 1 se encuentran los dos principales objetos de estudio, correspondientes a conocimientos y actitudes cívico-ciudadanas, mientras en la parte izquierda se aprecian los dos principales factores que de acuerdo a nuestra hipótesis general influyen en la formación cívico-ciudadana: el currículum y los factores contextuales, los cuales definen las dos líneas principales de investigación planteadas en esta propuesta. Los factores contextuales se representan de manera "anidada", es decir, estudiantes con un determinado contexto familiar, que a la vez pertenecen a escuelas que se encuentran localizadas en distintos países. Tal representación intenta transmitir el sentido que tendrá el análisis en la línea contextual, donde estos factores no se considerarán de manera aislada sino de una manera simultánea mediante el uso de modelos multinivel, lo cual nos permitirá estimar el peso relativo de los distintos elementos contextuales en el conocimiento y actitudes cívico-ciudadanas.

REFERENCIAS

- Allmendinger, J., Ebner, C., & Nikolai, R. (2009). Soziologische Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Eds.) *Handbuch Bildungsforschung* (pp. 47-70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Almond, G., & Verba, S. (1989 [1963]). *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. London: Sage.
- Anderson, B. (2006[1983]). *Imagined Communities. Reflection on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Anderson, L., Ryan, D. & Shapiro, B. (1989). *The IEA classroom environment study*. New York: Pergamon.
- Baudelot, C., Leclercq et al (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- 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)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Barber, C., Tournay-Purta, J. & Fennelly, K. (2010, July). *Adolescents' Attitudes toward Immigrants' Rights and Nationalism in 25 Countries*. Paper presented at Fourth IEA Research Conference, Gothenburg. Abstract retrieved from http://www.iea-irc.org/index.php?id=cived_and_iccs.
- Bauman, Z. (1999). *In Search of Politics*. California: Stanford University Press.
- Baron, S., Field, J., & Schuller, T. (2000). *Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Bernstein, B. (1974). Classification and framing of educational knowledge. In B. Bernstein, (1974) *Class, Codes and control, Vol. 1 Towards a Theory of Educational Transmissions* London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1998). Conocimiento oficial e identidades pedagógicas: la política de recontextualización, en B. Bernstein (Ed.) *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Barcelona: Morata.
- Beyer, H., & Le Foulon, C. (2002). *Equidad en las Pruebas de Selección a la Universidad*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Boltanski, L. (1999). *Distant suffering: Morality, Media and Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bogg, C. (2000). *The end of politics. Corporate power and the decline of the public sphere*. New York: The Guilford Press.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*, México: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (2nd ed.). London: Sage.

- Brady, H., Verba, S., & Schlozman, K. (1995). Beyond Ses - a Resource Model of Political-Participation. *American Political Science Review*, 89(2), 271-294.
- Brun, J. & Johansen, J. (2004). Interpreting civic aspects at school class level in denmark ð an educational anthropological perspective. Paper presented at First IEA Research Conference, Lefkosia, Cyprus. Abstract retrieved from <http://www.iea.nl/irc2004-cived.html>
- Coenders, M. & Scheepers, P. (2003). The Effect of Education on Nationalism and Ethnic Exclusionism: An International Comparison. *Political Psychology* 24(2) 313-343.
- Crick, B. (2003). The English citizenship Order 1999: Context, Content and Presuppositions, in, A.Lockyer, B.Crick, J.Annette (Eds.) *Education for Democratic Citizenship*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Editorial Trotta.
- Cox, C. (2002). Citizenship Education in Curriculum Reforms of the 90s in Latin America: Context, Contents and Orientations. In F.Audigier y N. Bottani (Eds.), *Learning to Live Together and Curriculum Content*. Ginebra: SRED.
- Cox, C.; Jaramillo, R. & Reimers F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Washington D. C: BID.
- Cox, C., Lira, R & Gazmuri, R. (2009). Currículos escolares y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política: significados para la cohesión social en Latinoamérica (2009), en S. Schwartzman & C. Cox (Eds.) *Políticas Educativas y Cohesión Social en América Latina*. Santiago: CIEPLAN.
- Cox, C. (2010). *Informe Regional 2010: Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Bogotá: Proyecto SREDECC.
- Creemers, B. (2002). From school effectiveness and school improvement to effective school improvement: Background, theoretical analysis, and outline of the empirical study. *Educational Research and Evaluation*, 8(4) 343-362.
- Dalton, R. (1988). *Citizen Politics in Western Democracies: Public Opinion and Political Parties in the United States, Great Britain, West Germany, and France*. Chatham, N.J: Chatham House Publishers.
- Elster, J. (1999). *Alchemies of the mind. Rationality and the emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Espinoza, V. & Madrid, S. (2010). *Trayectoria y eficacia política de los militantes en juventudes políticas. Estudio de la elite política emergente*. Santiago: PNUD, CEP, ProyectAmérica, Instituto Libertad y Desarrollo, CIEPLAN, IDEA, Universidad de Santiago.
- Flanagan, C., Cumsille, P., Gill, S., & Gallay, L. (2007). School and community climates and civic commitments: Patterns for ethnic minority and majority students. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 421-431.
- Flanagan, C., Martinez, M. & Cumsille, P. (2010). Civil Societies as Cultural and Developmental Context for Civic Identity Formation. In Jensen, L. (Ed.) *Bridging cultural and developmental approaches to psychology: new syntheses in theory, research, and policy* (113-137). Oxford: Oxford University Press.

- Galston, W. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4(1), 217–234.
- Galston, W. (2007). Civic Knowledge, Civic Education, and Civic Engagement: A Summary of Recent Research. *International Journal of Public Administration*, 30(6), 623.
- Garretón, M.A. (2000) *La sociedad en que vivi(re)mos. Introducción sociológica al cambio de siglo.* Santiago: LOM Editores.
- Garretón, M.A. (2003) *Incomplete Democracy: political democratization in Chile and Latin America.* Chapel Hill. NC. The University of North Carolina Press
- Garretón, M.A. (2003) *La política y los jóvenes en el cambio de siglo. Hacia un replanteamiento del problema,* en *Revista Temas Sociológicos*, N° 9. Santiago. Universidad Católica Raúl Silva Henríquez.
- Geske, A. (2004). Influence of contextual factors on student achievements in mathematics, science and civic knowledge in latvia. Paper presented at First IEA Research Conference, Lefkosia, Cyprus. Abstract retrieved from <http://www.iea.nl/irc2004-cived.html>
- Granovetter, M. (1983). The strength of weak ties: a network theories revisited. *Sociological Theory*, 1, 201-233.
- Gutman, A. (1987). *Democratic Education.* New Jersey, Princeton: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1994). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública.* Barcelona: G.Gil.
- Han, H. (2009). *Moved to Action: Motivation, Participation, and Inequality in American Politics* (1st ed.). Stanford: Stanford University Press.
- Heater, D. (2004). *Citizenship: the civic ideal in world history, politics and education.* Manchester: Manchester University Press.
- Homana, G. & Barber, C. (2006). School climate for citizenship education: a comparison of england and the united states. Paper presented at Second IEA Research Conference, Washington DC. Abstract retrieved from http://www.iea.nl/irc2006_cived.html
- Ichilov, O. (2006). Civic Knowledge of High-School Students in Israel: Personal and Contextual Determinants. Paper presented at Second IEA Research Conference, Washington DC. Paper retrieved from http://www.iea.nl/irc2006_cived.html
- Ichilov, O. (2007). Civic Knowledge of High School Students in Israel: Personal and Contextual Determinants. *Political Psychology*, 28(4), 417–440.
- Inglehart, R. (2008). Changing Values Among Western Publics from 1970 to 2006. *West European Politics* 31(1-2), 130-146.
- Isac, M. & Van der Werf, M. (2008, September). Effective civic education Testing an educational effectiveness model for explaining students' achievement in civic and citizenship education. Paper presented at Third IEA Research Conference, Taipei, Chinese Taipei. Abstract retrieved from http://www.iea.nl/irc2008_civediccs.html
- Conover, P. & Searing, D. (2000). A political socialization perspective. In, Lorraine M. McDonnell, P. Michael Timpane, and Roger Benjamin (Eds.) *Rediscovering the Democratic Purposes of Education.* Lawrence: University Press of Kansas.

- Kimlicka, W. (2002). *Contemporary Political Philosophy. An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- March, J. & Olsen, J. (2000). *Democracy and Schooling. An institutional perspective*. In Lorraine M. McDonnell, P. Michael Timpane, and Roger Benjamin (eds.). 2000. *Rediscovering the Democratic Purposes of Education*. Lawrence: University Press of Kansas.
- Marien, S., Hooghe, M., & Quintelier, E. (2010). *Inequalities in Non-institutionalised Forms of Political Participation: A Multi-level Analysis of 25 countries*. *Political Studies*, 58(1), 187-213.
- Matear, A. (2006). *Barriers to Equitable Access: Higher Education Policy and Practice in Chile Since 1990*. *Higher Education Policy*, 19(1), 31-49.
- Mccowan, T. (2009). *Rethinking Citizenship Education: A Curriculum for Participatory Democracy*. London: Continuum Intl. Publishing Group.
- Ministerio de Educación (1996). *Marco Curricular. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica*. Santiago
- Ministerio de Educación (1998). *Marco Curricular. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Media*. Santiago.
- Ministerio de Educación (2002). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Actualización 2002*. Santiago.
- Ministerio de Educación (2005). *Informe Comisión Formación Ciudadana*. Santiago: Serie Bicentenario.
- Ministerio de Educación (2010). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana ICCS 2009. Primer Informe Nacional de Resultados Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Moreno, J. (2008). *La dinámica del diseño y el desarrollo del currículo: escenarios para la evolución del currículo*. In Benavot, A. & Braslavsky, C. (Eds.). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica.
- Mullis, V. & Martin, M. (2002). *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación de TIMSS 2003*. International Study Center Boston College. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Naval, C. (2000). *Educación Ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra.
- Niemi, R. & Sobieszek, B.(1977). *Political socialization*. *Annual Review of Sociology*, 3, 209–233.
- Peña, C. (2007). *Educación y ciudadanía: los problemas subyacentes*. *Pensamiento Educativo* Vol. 40 N°1.
- Ostrom, T. (1969). *The relationship between the affective, behavioral, and cognitive components of attitude*. *Journal of Experimental Social Psychology*, 5(1) 12-30.
- Ottone, E. (2011). *Gobernar la globalización*. Santiago: Ediciones UDP.

- PNUD (2004). *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas*. New York y Buenos Aires: PNUD.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone*. New York: Simon & Schuster.
- Reezigt, G. & Creemers, B. (2005). A Comprehensive Framework for Effective School improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4) 407-424.
- Sartori, G. (1991). Democracia. *Revista de Ciencia Política*, 13(1-2).
- Schulz, W. & Fraillon, J. (2008). An international perspective on civic and citizenship education: Exploring the learning context for lower secondary students. Brisbane: Australian Council for Educational Research (ACER) Research Conference.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). ICCS 2009 international report: civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 38 countries. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J. & van de Gaer (2011). Multi-level analysis of factors explaining differences in civic knowledge. New Orleans: Annual Meetings of the American Educational Research Association.
- Tiedemann, J. (2000). Gender-related beliefs of teachers in elementary school mathematics, *Educational Studies in Mathematics*, 41, 191–207.
- Torche, F. (2005). Privatization Reform and Inequality of Educational Opportunity: The Case of Chile. *Sociology of Education*, 78(4) 316-343.
- Torney-Purta, J. (2001). Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torney-Purta, J. (2002). 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. (2004). An overview of secondary analysis of the IEA Civic Education Study, its impact and directions for the future. Paper presented at First IEA Research Conference, Lefkosia, Cyprus. Abstract retrieved from <http://www.iea.nl/irc2004-cived.html>
- Torney-Purta, J. & y Jo-Ann Amadeo. (2004). Fortaleciendo 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 Latinoamericanos.
- Torres, C. (2007). *Democracia, Educación y Multiculturalismo*. México: Siglo XXI Editores.
- Touraine, A. (2006). *¿Qué es la democracia?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Verba, S., Schlozman, K. & Brady, H. (1995). *Voice and equality*. Boston: Harvard University Press.
- Viroli, M. (2003). *For Love of Country. An Essay on Patriotism and Nationalism*. New York: Oxford University Press.

Youniss, J., Bales, S., Christmas-Best, V., Diversi, M., McLaughlin, M., & Silbereisen, R. (2002). Youth Civic Engagement in the Twenty-First Century. *Journal of Research on Adolescence*, 12(1), 121-148.