

Número Especial

La Educación y los Desafíos para la Democracia

archivos analíticos de  
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 31 Número 103

19 de septiembre 2023

ISSN 1068-2341

## Educación Cívica, Ciudadanía y Democracia

*Lorin W. Anderson*

Universidad de Carolina del Sur

Estados Unidos

**Citación:** Anderson, L. W. (2023). Educación cívica, ciudadanía y democracia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(103). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7991> Este artículo es parte del número especial *La Educación y los Desafíos para la Democracia*, editado por Fernando M. Reimers.

**Resumen:** Los críticos sugieren que los jóvenes carecen de conocimientos cívicos básicos y están desconectándose de la acción cívica, especialmente de la acción política. La validez de estas críticas depende de cómo se definan los conocimientos cívicos y el compromiso cívico. En este artículo se examinan los resultados de cuatro estudios de educación cívica realizados por la IEA durante casi 50 años en términos de la definición de estos conceptos. Se abordan cinco preguntas: (1) ¿Cuáles son los objetivos de la educación cívica? (2) ¿Qué es el conocimiento cívico? (3) ¿Qué es el compromiso cívico? (4) ¿Cuáles son las actitudes y valores cívicos? (5) ¿Qué sabemos sobre la enseñanza de la educación cívica en las escuelas? Los resultados sugieren que (1) existe desacuerdo sobre los objetivos de la educación cívica; (2) el conocimiento cívico a menudo se equipara con la memorización de hechos sobre el gobierno y la política; (3) el compromiso cívico es diferente del compromiso político, y los jóvenes de hoy están más interesados en el compromiso cívico; (4) las actitudes y valores cívicos pueden ser más importantes que el conocimiento cívico o el compromiso para preparar ciudadanos informados y productivos; y (5) hay poco tiempo para enseñar educación cívica en las escuelas, y las formas en que se enseña actualmente son inconsistentes con el tipo de enseñanza necesaria.

**Palabras clave:** educación cívica; conocimiento cívico; compromiso cívico; actitudes y valores cívicos; Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artículo recibido: 30-01-2023

Revisiones recibidas: 21-04-2023

Aceptado: 05-06-2023

### **Civic education, citizenship, and democracy**

**Abstract:** Critics suggest that youth lack basic civic knowledge and are disengaging from civic action, particularly political action. The validity of these criticisms depends on how civic knowledge and civic engagement are defined. The results of four studies of civic education, conducted by the IEA over a period of almost 50 years, are examined in terms of the definition of these concepts. Five questions are addressed: (1) What are the goals of civic education? (2) What is civic knowledge? (3) What is civic engagement? (4) What are civic attitudes and values? (5) What do we know about teaching civics in schools? The results suggest that (1) there is disagreement on the goals of civic education; (2) civic knowledge is often equated with the memorization of facts about government and politics; (3) civic engagement is different from political engagement, with today's youth more interested in civic engagement; (4) civic attitudes and values may be more important than civic knowledge or engagement for preparing informed, productive citizens; and (5) there is limited time for teaching civics in schools, and the ways in which civics is currently taught are inconsistent with the kind of teaching needed.

**Key words:** civic education; civic knowledge; civic engagement; civic attitudes and values; International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

### **Educação cívica, cidadania e democracia**

**Resumo:** Críticos sugerem que os jovens carecem de conhecimento cívico básico e estão se desengajando da ação cívica, especialmente da ação política. A validade dessas críticas depende de como o conhecimento cívico e o engajamento cívico são definidos. Os resultados de quatro estudos de educação cívica, conduzidos pela IEA ao longo de quase 50 anos, são examinados em termos da definição desses conceitos. Cinco questões são abordadas: (1) Quais são os objetivos da educação cívica? (2) O que é conhecimento cívico? (3) O que é engajamento cívico? (4) Quais são as atitudes e valores cívicos? (5) O que sabemos sobre o ensino de civismo nas escolas? Os resultados sugerem que (1) existe discordância sobre os objetivos da educação cívica; (2) o conhecimento cívico frequentemente é equiparado à memorização de fatos sobre governo e política; (3) o engajamento cívico difere do engajamento político, sendo os jovens de hoje mais interessados no engajamento cívico; (4) atitudes e valores cívicos podem ser mais importantes do que o conhecimento ou engajamento cívico para preparar cidadãos informados e produtivos; e (5) há pouco tempo disponível para o ensino de civismo nas escolas, e as formas como o civismo é atualmente ensinado são inconsistentes com o tipo de ensino necessário.

**Palavras-chave:** educação cívica; conhecimento cívico; engajamento cívico; atitudes e valores cívicos; Associação Internacional para Avaliação de Realizações Educacionais

### **Educación Cívica, Ciudadanía y Democracia**

En una carta a William Charles Jarvis el 28 de septiembre de 1820, Thomas Jefferson escribió: “No conozco un depósito seguro de los poderes últimos de la sociedad sino el pueblo mismo; y si no los consideramos suficientemente ilustrados para ejercer su control con una discreción saludable, el remedio no es quitárselo, sino informar su discreción mediante la educación” (Jefferson, 1820, líneas 31-34) [Traducción propia]. Las relaciones entre democracia, ciudadanía y educación son evidentes en la carta de Jefferson. Si se espera que cualquier forma de gobierno democrático tenga éxito, sus ciudadanos deben estar ilustrados. Para que los ciudadanos sean ilustrados, deben ser educados, no excluidos de la oportunidad de participación.

Siguiendo a Jefferson y escribiendo unos 180 años después, Branson (1999) sostuvo que “no hay tarea más importante [de las escuelas] que el desarrollo de una ciudadanía informada, efectiva y

responsable” [Traducción propia]. Añadió que “las democracias son sustentadas por ciudadanos que tienen el conocimiento, las habilidades y las disposiciones necesarias” (párr. 4) [Traducción propia]. Aunque parece haber un acuerdo casi universal en que el objetivo de la educación cívica es desarrollar una ciudadanía informada, efectiva y responsable (Crittenden y Levine, 2018; Holbein y Hillygus, 2020), existe un desacuerdo sustancial en cuanto a lo que constituye el conocimiento, las habilidades y las disposiciones relevantes.

Las preguntas sobre el conocimiento, las habilidades y las disposiciones de los estudiantes y el papel que desempeña la educación cívica en su adquisición y desarrollo han sido la base de los estudios de educación cívica y ciudadanía realizados bajo los auspicios de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA por sus siglas en inglés) durante el último medio siglo. En este documento revisaré estos estudios a la luz de cinco preguntas.

1. ¿Cuáles son los objetivos de la educación cívica?
2. ¿Qué es el conocimiento cívico?
3. ¿Qué es el compromiso cívico?
4. ¿Cuáles son las actitudes y valores cívicos?
5. ¿Qué sabemos sobre la enseñanza de la educación cívica en las escuelas?

Es importante destacar que mis respuestas a estas preguntas se basan principalmente, aunque no exclusivamente, en datos de la IEA. Dado que he confiado ampliamente en los resultados de estos estudios, tiene sentido revisarlos brevemente.

## Los Estudios sobre Educación Cívica de la IEA

El primer estudio de educación cívica de la IEA, conocido como el Proyecto de Educación Cívica (CEP, por sus siglas en inglés) de la IEA, se inició en el otoño de 1966. Aunque se publicaron varios informes preliminares en la siguiente década, los resultados finales se publicaron en 1975 (Torney et al., 1975). El retraso entre el lanzamiento y la publicación se debió a la cantidad de trabajo necesario para diseñar y probar evaluaciones cognitivas y encuestas afectivas para asegurarse de que estuvieran (1) alineadas con los objetivos principales del estudio, (2) apropiadas para su uso en los 10 países que aceptaron participar en el estudio, y (3) adecuadas para la edad y el nivel de desarrollo de tres poblaciones de estudiantes. Esas poblaciones eran (1) estudiantes que tenían al menos 10 años pero aún no tenían 11 años en el momento de las pruebas; (2) estudiantes que tenían al menos 14 años pero aún no tenían 15 años en el momento de las pruebas, y (3) estudiantes que estaban inscritos en su grado o año preuniversitario en la escuela a tiempo completo. También completaron encuestas una selección de maestros y administradores escolares.

El propósito del CEP era “evaluar y comparar el impacto relativo de varias características de la escuela y de experiencias educativas y otras sobre el crecimiento de la información acerca de la estructura y el proceso del gobierno y sobre el desarrollo de actitudes hacia ellos” (Torney et al., 1975, p. 46) [Traducción propia]. Para ayudar en el análisis de los datos, se crearon cuatro medidas compuestas: (1) conocimiento de la educación cívica, (2) apoyo a los valores democráticos, (3) apoyo al gobierno nacional y (4) interés/participación cívica.

En 1994, casi dos décadas después de la publicación de los resultados del primer estudio, se inició un segundo estudio cívico de la IEA, el Estudio de Educación Cívica (CIVED, por sus siglas en inglés). La decisión de emprender un segundo estudio se basó principalmente en los cambios que habían tenido lugar en la vida política y social de las naciones a principios de la década de 1990. Estos cambios incluyeron, por un lado, el colapso del comunismo en Europa Central y Oriental

junto con la aparición de nuevas democracias y, por otro lado, una aparente disminución del interés y la participación en la vida pública por parte de los ciudadanos de las democracias establecidas.

El CIVED se llevó a cabo en dos fases. En la Fase 1, se prepararon estudios de caso para 24 países (Torney-Purta et al., 1999). El análisis documental de libros de texto y planes de estudio, entrevistas y discusiones con expertos (por ejemplo, formuladores de políticas, representantes de las ciencias sociales) y grupos de enfoque de estudiantes y profesores se utilizaron en la preparación de los estudios de caso. La Fase 2 fue metodológicamente similar al CEP, es decir, se diseñaron o seleccionaron pruebas cognitivas y encuestas afectivas y se administraron. Sin embargo, tanto las pruebas como las encuestas se ampliaron con la aportación extensa de representantes de los países que participaron en la Fase 1. La muestra de la Fase 2 consistió en aproximadamente 90,000 estudiantes de 14 años en 28 países. Una vez más, se encuestó a directores y maestros, y los maestros elegidos fueron aquellos que eran principalmente responsables de enseñar educación cívica o materias relacionadas con la educación cívica a estudiantes de 14 años (Torney-Purta et al., 2001).

Casi diez años después de que se completara el CIVED, comenzó a planificarse un tercer estudio cívico de la IEA. Las motivaciones para el estudio, conocido como el Estudio Internacional sobre la Ciudadanía y la Educación Cívica (ICCS, por sus siglas en inglés), fueron el impacto de la globalización, las amenazas externas reconocidas para las sociedades cívicas y sus libertades, y la aparente falta de interés e involucramiento de las jóvenes generaciones en la vida pública y política. Los objetivos del ICCS eran bastante similares a los de los dos primeros estudios cívicos de la IEA, al igual que el diseño del estudio. Sin embargo, una vez más, se realizaron modificaciones en los instrumentos en función de lo aprendido de los dos estudios anteriores. Una innovación importante en el ICCS fue la introducción de módulos regionales en un esfuerzo por abordar problemas únicos de regiones particulares. Entre los problemas a abordar estaban las percepciones de los estudiantes sobre la cohesión social y los movimientos ciudadanos en Europa, soluciones a conflictos políticos en América Latina y roles y responsabilidades de los funcionarios gubernamentales en Asia.

La población estudiantil objetivo eran los estudiantes de octavo grado, excepto cuando la edad promedio de los estudiantes de octavo grado fuera menor de 13.5 años. En esos casos, la población estudiantil objetivo se definió como estudiantes de noveno grado. En un desvío con respecto al CIVED, la población de maestros consistía en maestros que enseñaban materias escolares regulares a los estudiantes en los grados objetivo. Los administradores escolares consistían en directores de escuelas seleccionadas en cada país. Treinta y ocho sistemas educativos participaron en el ICCS, con una población total de más de 140,000 estudiantes en más de 5,300 escuelas (Schulz et al., 2010).

Poco después de la publicación de los resultados, se inició la planificación de un segundo ciclo de ICCS, conocido como ICCS 2016. Uno de los propósitos principales de este segundo ciclo fue monitorear las tendencias en el conocimiento cívico y la participación en los países incluidos en el primer ciclo de ICCS. Participaron veinticinco países y se identificaron dos módulos regionales (Europa y América Latina). Se publicaron tres informes finales, siendo uno de ellos un informe internacional (Schulz, Ainley, Fraillon et al., 2017), otro con un enfoque en Europa (Losito et al., 2017) y el tercero con un enfoque en América Latina (Schulz, Ainley, Cox et al., 2017).

Finalmente, comenzó un tercer ciclo de ICCS en 2018, con la participación de 23 países. Los datos se recopilaron en 2022 y se proyectó la publicación de los resultados internacionales para 2023. Los principales enfoques del tercer ciclo fueron (1) la enseñanza de la educación cívica, (2) las opiniones de los estudiantes sobre temas sociales y políticos a medida que se acercan a la edad de votar y (3) la influencia de las redes sociales en la participación cívica.

Un punto importante debe destacarse antes de pasar a la discusión de las cinco preguntas mencionadas anteriormente. Todas las naciones tienen una idea del significado de la ciudadanía y

practican la educación cívica. Además, la mayoría, si no todas, las naciones reconocen la necesidad de educar a los jóvenes para que sean “cívicos”, es decir, que piensen y se preocupen por el bienestar de la comunidad y la sociedad en general. En realidad, entonces, los estudios cívicos de la IEA no son “estudios de educación para la ciudadanía, sino de educación para la ciudadanía *democrática*” (Veugelers, 2021, p. 197, énfasis mío) [Traducción propia]. Por lo tanto, cada vez que aparece el término “ciudadanía”, debe entenderse como “ciudadanía democrática”.

### ¿Cuáles son los Objetivos de la Educación Cívica?

En ICCS, a los docentes se les proporcionó una lista de 10 posibles objetivos de la educación cívica y se les pidió que indicaran los tres objetivos que consideraban más importantes. Según el 60% de los encuestados, en conjunto de los países, el objetivo más importante era promover el conocimiento de los derechos y responsabilidades de los ciudadanos. El segundo objetivo más respaldado (alrededor del 50% de los encuestados) era fomentar el pensamiento crítico e independiente de los estudiantes. En contraste, solo un tercio de los docentes indicaron que promover el conocimiento de instituciones sociales, políticas y cívicas era un objetivo principal, y solo el 7% eligió preparar a los estudiantes para el compromiso político futuro. Un porcentaje relativamente pequeño de docentes seleccionó los objetivos de participación comunitaria (20%) y participación escolar (19%). Los otros cuatro objetivos incluidos en la encuesta, como promover el respeto y la protección del medio ambiente, apoyar el desarrollo de estrategias efectivas contra el racismo y la xenofobia, desarrollar habilidades de resolución de conflictos en los estudiantes y promover la capacidad para defender su propio punto de vista, se posicionaron en algún punto intermedio entre estos extremos (Schulz et al., 2010; Schultz, Ainley, Fraillon et al., 2017).

Las calificaciones relativamente bajas en la promoción del conocimiento de instituciones sociales, políticas y cívicas, la promoción de la participación de los estudiantes en la escuela y la vida comunitaria y, especialmente, la preparación de los estudiantes para la participación política futura están en conflicto directo con las preocupaciones planteadas por los críticos del estado actual de la educación cívica en las escuelas. Una encuesta realizada por el Centro de Políticas Públicas Annenberg (APPC, por sus siglas en inglés) en los Estados Unidos encontró que, entre otras cosas, solo un tercio de los adultos encuestados podía nombrar las tres ramas del gobierno de los Estados Unidos. Los resultados llevaron a Kathleen Hall Jamieson, directora de la APPC, a sugerir que la encuesta ofrece *evidencia dramática* de la necesidad de una educación cívica más amplia y mejor (Jamieson, 2013, énfasis mío). En un sentido similar, la Iniciativa de Educación Cívica de los Estados Unidos (CEI, por su siglas en inglés) ha apoyado activamente legislación que requeriría que los estudiantes aprueben el Examen de Ciudadanía de los Estados Unidos para recibir un diploma de escuela secundaria (Millard, 2015). Ejemplos de preguntas incluyen: (1) ¿Cuál es la ley suprema del país? (2) ¿Qué territorio compró Estados Unidos a Francia en 1803? (3) ¿Qué océano está en la costa este de Estados Unidos? y (4) ¿Cuál es una responsabilidad que es exclusiva de los ciudadanos de Estados Unidos? Las respuestas a estas preguntas requieren poco más que que los estudiantes hayan memorizado fragmentos aislados de conocimiento factual. Sin embargo, como sugirió Popkin (1991), medir hechos no es un buen indicador de cómo se utiliza el conocimiento.

Esto nos lleva a un segundo punto de énfasis de los críticos de la educación cívica, a saber, la falta de participación cívica y política. En su exitoso libro “Bowling Alone”, Putnam (2000) discutió formas en que los estadounidenses se han desvinculado de la participación política, incluida la disminución de la asistencia a reuniones públicas, la reducción de la membresía en organizaciones cívicas, una menor participación en partidos políticos y una menor participación electoral. Branson (1999) resumió las preocupaciones por la desvinculación de manera bastante sucinta: “La retirada de los ciudadanos de la vida política y cívica no augura nada bueno para la salud y vitalidad de la

democracia” (párr. 42) [Traducción propia]. En contraste, Schudson (1998) ha argumentado que el acto de votar, a menudo considerado como un indicador primario de participación cívica, es en gran medida ritualista y no es un ejemplo de discurso racional y toma de decisiones.

En resumen, hay diferencias grandes y cargadas emocionalmente en lo que las personas creen que son los objetivos de la educación cívica. Como sugirió Kaestle (2000), estas diferencias reflejan la tensión de larga data entre la libertad y el orden. Los críticos de la educación cívica tienden a preferir lo que Morris Janowitz (1983) ha denominado "educación cívica patriótica". En contraste, los educadores, específicamente aquellos incluidos en los estudios de la IEA, tienden a preferir una definición más amplia de la ciudadanía, una que incluya el pensamiento crítico y los derechos y responsabilidades de los ciudadanos en una sociedad democrática.

En este sentido, los estudios de la IEA ofrecen dos lecciones importantes. La primera es que la educación cívica está profundamente arraigada en un contexto político e histórico único en cada país (Torney-Purta et al., 1999). Como consecuencia, el conocimiento cívico, las actitudes, los valores y la participación deben discutirse en el contexto de la cultura e historia de cada país.

En ICCS, como se mencionó anteriormente, los países se dividieron en regiones. Estas diferencias regionales en cuanto a los objetivos de la educación cívica hablan de la validez de esta primera lección. Al igual que la población total encuestada, los docentes en los países nórdicos (y también en Inglaterra, Taiwán y la República Checa) creían que la educación cívica debería fomentar el pensamiento crítico, la tolerancia y la justicia social. Al igual que los críticos de la educación cívica, los docentes de Europa Occidental creían que la educación cívica debería centrarse en la adquisición de conocimientos cívicos y políticos, así como en la participación comunitaria. Finalmente, los docentes de Asia y Europa del Este creían que la educación cívica debería promover el desarrollo de habilidades en la resolución de conflictos y fomentar la participación activa en el entorno escolar (Schulz et al., 2010; Schulz, Ainley, Fraillon et al., 2017).

La segunda lección que se puede extraer de los estudios de la IEA es que en ningún país “los sistemas [educativos] han demostrado ser plenamente capaces de lograr el objetivo ideal de una ciudadanía bien informada, con actitudes y valores democráticos, apoyo a las políticas gubernamentales e interés en participar en asuntos cívicos” (Torney et al., 1975, p. 21) [Traducción propia]. Es decir, lograr un equilibrio adecuado de “conocimiento, habilidades y disposiciones” no es una tarea fácil. Sin embargo, es un objetivo valioso. Al reflexionar sobre el estado de la educación cívica a lo largo de los años, Kaestle (2000) sugirió que “necesitamos una visión de un buen ciudadano empoderado en un mundo capitalista corporativo, con elementos de conocimiento adecuado, pensamiento crítico, habilidades de colaboración, ética y un sentido de obligación” (p. 67) [Traducción propia].

Una pregunta que vale la pena hacer en este punto de la discusión es si las diferentes visiones de los objetivos de la educación cívica hacen alguna diferencia en el esquema general de las cosas. Volveremos a esta pregunta cuando discutamos cómo se enseña (y debería enseñarse) la educación cívica.

### **¿Qué es el Conocimiento Cívico?**

En los dos primeros estudios cívicos de la IEA CEP y CIVED, había dos subescalas de conocimiento cívico: conocimiento de contenido y habilidades para interpretar información relacionada con lo cívico. Los elementos que evaluaban el conocimiento de contenido eran bastante similares a los incluidos en el Examen de Ciudadanía de los Estados Unidos mencionado anteriormente. Aquí hay dos ejemplos, el primero de CEP y el segundo de CIVED.

**Ejemplo 1.** ¿Cuál de las siguientes es un derecho político? El derecho ...

- (a) de los alumnos a aprender sobre política en la escuela.
- (b) de los ciudadanos a votar y postularse para un cargo.
- (c) de los adultos a tener un trabajo.
- (d) de los políticos a tener un salario.

**Ejemplo 2.** ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es correcta acerca de las leyes?

- (a) Las leyes prohíben o requieren ciertas acciones/comportamientos.
- (b) Las leyes son creadas por la policía.
- (c) Las leyes son válidas solo si todos los ciudadanos han votado para aceptarlas.
- (d) Las leyes impiden la crítica al gobierno.

En contraste, considera estos dos ejemplos de elementos que evalúan las habilidades de los estudiantes para interpretar información relacionada con lo cívico. Una vez más, el primer elemento es de CEP y el segundo es de CIVED.

**Ejemplo 1.** Se presenta un dibujo animado a los estudiantes y se les pregunta: ¿Cuál es el mensaje o punto principal del dibujo? “Los libros de historia...”

- (a) a veces se cambian para evitar mencionar eventos problemáticos del pasado.
- (b) deben ser más cortos para los niños que los libros escritos para adultos.
- (c) están llenos de información que no es interesante.
- (d) deberían ser escritos usando una computadora, no un lápiz.

**Ejemplo 2.** Se les pide a los estudiantes que lean un folleto político que menciona dos partidos políticos: Plata y Oro. Se les pide a los estudiantes que respondan a tres elementos relacionados con el folleto. “Este es un folleto electoral que probablemente haya sido emitido por...”

- (a) el Partido Plata.
- (b) un partido o grupo en oposición al Partido Plata.
- (c) un grupo que trata de asegurarse de que las elecciones sean justas.
- (d) el Partido Plata y el Partido Oro juntos.”

Basado en mi lectura del conjunto completo de ítems publicados de ambos estudios, argumentaría que los ítems que evalúan las habilidades de interpretación de los estudiantes son simplemente elementos de comprensión de lectura con contenido cívico. En este sentido, cabe señalar que las pruebas de comprensión de lectura a menudo utilizan contenido de estudios sociales en los pasajes que se deben leer antes de responder a las preguntas o elementos. Mi argumento se respalda con los resultados de un estudio realizado por Zhang et al. (2015). El propósito del estudio era investigar cómo las características lingüísticas de los elementos de CIVED estaban relacionadas con la dificultad del elemento. Los resultados indicaron que palabras largas, palabras con significados abstractos y frases con estructura sintáctica compleja estaban asociados con una mayor dificultad del elemento. Concluyeron que las características lingüísticas de los elementos de la prueba representaban más de un tercio de la variabilidad en su dificultad.

En la sección anterior utilicé “factual” para modificar “conocimiento”. El conocimiento factual es solo una de las cuatro formas o tipos de conocimiento identificadas por Anderson y Krathwohl (2001). Los otros son el conceptual, el procedural y el metacognitivo.

La distinción entre el conocimiento factual y el conceptual corresponde a la diferencia entre el aprendizaje mecánico y el aprendizaje significativo (Mayer, 2002). El aprendizaje mecánico es el proceso de memorizar información. Su valor es mejorar la capacidad de los estudiantes para recordar rápidamente hechos básicos y ayudar a los estudiantes a desarrollar conocimientos fundamentales en un campo de estudio. En contraste, el aprendizaje significativo “requiere que la instrucción vaya más allá de la simple presentación del conocimiento factual y que las tareas de evaluación exijan más a los estudiantes que simplemente recordar o reconocer el conocimiento factual” (Mayer, 2002, p. 227) [Traducción propia]. Durante al menos medio siglo, hemos sabido que a menudo se les pide a los estudiantes que “memoricen y repitan ideas, estrofas, frases y fórmulas *sin comprender el significado detrás de ellas*” (Freire, 1970, p. 72, énfasis mío) [Traducción propia].

Entre los muchos conceptos importantes en la educación cívica se encuentran la ciudadanía, la igualdad, la libertad, la justicia, los derechos y las responsabilidades. Si los estudiantes deben desarrollar una comprensión de la educación cívica, deben poseer conocimiento conceptual (Arensmeier, 2015). Permítame relatar dos historias para respaldar mi afirmación.

En 1960, un educador británico llamado Alexander Sutherland Neill escribió un libro titulado “*Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*” (Summerhill: Un Enfoque Radical para la Crianza de Niños) (Neill, 1960). Después de su publicación, varios educadores en los Estados Unidos argumentaron que se podía esperar el comportamiento indisciplinado y disruptivo de los estudiantes cuando se les daba libertad. En respuesta a lo que Neill consideraba una interpretación errónea del concepto de libertad, Neill (1966) escribió un segundo libro titulado “*Freedom – Not License*” (Libertad - No Permiso). En él dejó claro que la libertad concierne a los derechos del individuo, pero como todos tienen derechos, el concepto de libertad no justifica comportamientos que interfieran con los derechos de los demás. Los educadores estadounidenses no diferenciaron dos conceptos, libertad y licencia.

Hace muchos años, estaba a punto de entrar a mi aula universitaria cuando escuché una discusión entre dos estudiantes universitarios. Un estudiante acababa de ser sancionado por manejar bajo los efectos del alcohol. Como era de esperar, estaba bastante molesto y le dijo a su compañero de clase: “No pueden hacer eso, tengo el derecho de conducir un auto”. Incapaz de contenerme, me uní a la conversación: “Conducir es un privilegio, no un derecho”. El estudiante no diferenció dos conceptos, derechos y privilegios.

Curiosamente, CIVED intentó evaluar la comprensión de los estudiantes sobre conceptos como la democracia y la ciudadanía. Sin embargo, la evaluación de estos conceptos formaba parte de la encuesta, no de la prueba cognitiva y, como tal, “no tenía respuestas correctas” (Husfeldt y Torney-Purta, 2004, p. 21). Sin embargo, el conocimiento conceptual sí tiene “respuestas correctas”. La libertad no significa lo que nosotros, como individuos, queremos que signifique; tiene un significado consensualmente determinado.

Los diseñadores de ICCS prepararon un marco extenso para el desarrollo de pruebas cognitivas. Había cuatro dominios de contenido: sociedad y sistemas cívicos, principios cívicos, participación cívica e identidades cívicas, y dos dominios cognitivos: conocimiento y razonamiento y aplicación, lo que resulta en una tabla de 4 x 2. Además, cada elemento estaba asociado con un concepto clave (por ejemplo, poder/autoridad, votación/franquicia, participación cívica). A pesar de la atención cuidadosa prestada al marco al redactar los elementos, los resultados de la prueba cognitiva se presentaron como una puntuación total única. “Los elementos de prueba cognitiva para

el estudio se desarrollaron con referencia al marco de evaluación de ICCS y se *diseñaron para medir un solo rasgo denominado conocimiento cívico*” (Schulz et al., 2016, p. 21, énfasis mío) [Traducción propia].

Al permitir que los estudiantes decidiesen sobre el significado de conceptos básicos (CIVED) y al reducir el rendimiento de los estudiantes en una prueba de conocimiento cívico a una sola puntuación (ICCS), se ha perdido información potencialmente útil sobre el conocimiento cívico de los estudiantes, especialmente el conocimiento conceptual. Esta información parecería ser bastante útil cuando los educadores intentan diseñar cursos y experiencias de educación cívica más efectivos.

Además de la falta de preocupación por el conocimiento conceptual, también faltan preocupaciones por el conocimiento procedural. En términos simples, el conocimiento procedural es el conocimiento sobre “cómo hacer” algo. ¿Se les enseña a los estudiantes cómo participar en un discurso civil, cómo lidiar con problemas controversiales, cómo llevar a cabo una campaña para presidente del cuerpo estudiantil y cómo votar? ¿No debería ser el conocimiento procedural parte del plan de estudios de la educación cívica?

### ¿Qué es el Compromiso Cívico?

El compromiso político y el compromiso cívico a menudo se ven como sinónimos, lo cual es lamentable. El compromiso cívico se refiere a participar y tratar de influir en la vida de la comunidad, donde la comunidad puede variar desde el vecindario hasta el mundo. El compromiso cívico puede ser político, pero no necesariamente. El compromiso cívico se convierte en compromiso político cuando la intención es tener un impacto directo en las políticas del Estado.

Bermúdez (2012) ha argumentado que separar el compromiso político y cívico es necesario si queremos entender el significado del compromiso cívico en el mundo actual. Si observamos los indicadores de compromiso político que Putnam y otros han utilizado, hay evidencia de que el compromiso político está disminuyendo y lo ha estado durante algún tiempo. Si, por otro lado, observamos los indicadores de compromiso cívico, podríamos encontrar, como ha sugerido Bermúdez, que la acción cívica juvenil está siendo transformada, no en declive. “Hay una emergencia continua, una expansión y un reconocimiento de formas alternativas de identidad y compromiso cívico, como la participación comunitaria, el trabajo voluntario, el activismo de base y los medios en línea para expresar la voz y la autexpresión. Las pruebas indican un cambio en el interés cívico juvenil de cuestiones nacionales a locales, mostrando un aumento en la cooperación juvenil en torno a la resolución de problemas específicos y el activismo basado en un solo tema” (Bermúdez, 2012, p. 537) [Traducción propia]. Los estudios cívicos de la IEA proporcionan pruebas sustanciales para respaldar la perspectiva de Bermúdez.

En una sección anterior, mencioné que preparar a los estudiantes para el compromiso político futuro fue un objetivo elegido por un pequeño porcentaje de profesores. Además, solo una minoría de los estudiantes encuestados en CIVED informaron que participaron en organizaciones formales (por ejemplo, grupos políticos juveniles, grupos medioambientales). En contraste, sin embargo, un gran número de estudiantes informaron que habían participado en actividades voluntarias como recolectar dinero o ser voluntarios dentro de una organización dedicada a ayudar a las personas en la comunidad (Torney-Purta et al., 2001). La conclusión de los investigadores fue que los estudiantes apoyaban mucho más las actividades de movimientos sociales que las actividades políticas convencionales (Torney-Purta, 2002).

Incluso dentro del compromiso cívico hay diferencias significativas que considerar. Por ejemplo, aunque la participación cívica en la comunidad era poco común entre los estudiantes encuestados en ICCS, la participación cívica en la escuela tendía a ser mucho más frecuente y se asociaba con puntajes más altos de conocimiento cívico y de interés (Schulz et al., 2010). Es notable

que los maestros y estudiantes asiáticos colocaron un mayor énfasis en las tradiciones y preocupaciones locales (Kennedy y Kuang, 2021).

Los datos sugieren que el significado del compromiso cívico y los indicadores utilizados para estimarlo deben reconsiderarse. La elección del indicador es especialmente importante debido a la relativa independencia entre los indicadores. Por ejemplo, se ha descubierto que la relación entre “tener voz en el gobierno” y “participación de los votantes” es ligeramente negativa, pero no estadísticamente significativa (OECD, 2020).

### **¿Qué son las Actitudes y Valores Cívicos?**

Los diseñadores del primer estudio cívico de la IEA se dieron cuenta rápidamente de que evaluar la educación cívica requería más que la administración de pruebas cognitivas. Creían que el campo de la educación cívica estaba conceptualizado de manera diferente a las demás materias en la Encuesta de Seis Materias de la IEA, en la cual la educación cívica era una de las materias. Específicamente, se consideraba que las medidas actitudinales y conductuales eran importantes en sí mismas, no solo a través de su relación con los resultados de las pruebas cognitivas.

Desde su inicio, los estudios de educación cívica de la IEA han incluido dos áreas afectivas principales: valores democráticos y ciudadanía. Los valores democráticos han incluido la igualdad, la toma de decisiones por la mayoría, las libertades civiles, los derechos de las mujeres y la tolerancia a la diversidad. En las encuestas, se les pedía a los estudiantes que dieran sus opiniones sobre lo que era bueno y malo para la democracia (por ejemplo, donde todos tienen el derecho de expresar sus opiniones libremente, donde los tribunales y jueces son influenciados por políticos) y cuáles eran las características de un buen ciudadano (por ejemplo, conocer la historia del país, participar en actividades que promuevan los derechos humanos). También se les preguntaba sobre las responsabilidades del gobierno (por ejemplo, garantizar un trabajo para todos los que lo deseen, proporcionar un nivel de vida decente para las personas mayores), así como su confianza en diversas instituciones (por ejemplo, tribunales, policía, los medios de comunicación).

Un aspecto importante de los estudios cívicos de la IEA fue una investigación de las relaciones entre actitudes, valores, conocimiento y clima e instrucción en el aula. En términos de variables individuales, los investigadores encontraron apoyo para los valores democráticos, así como un apoyo positivo a los gobiernos nacionales. Sin embargo, también descubrieron que los altos niveles de apoyo al gobierno nacional no se traducían en un alto nivel de apoyo a los valores democráticos. En reacción a este resultado, Torney et al. (1975) especularon que podría haber “incompatibilidad inherente en tratar de fomentar tanto el patriotismo como valores democráticos como la libertad para criticar al gobierno, igualdad de derechos para todos los ciudadanos, tolerancia a la diversidad y libertad de los medios de comunicación” (p. 18) [Traducción propia].

En ICCS, se les pidió a los estudiantes que calificaran su confianza en una serie de instituciones cívicas, incluido el gobierno nacional y los partidos políticos. Las dos calificaciones más positivas de confianza, “confiar completamente” y “confiar bastante”, se combinaron al informar los datos. En cuanto a la confianza en el gobierno nacional, el promedio fue del 62%. En los diferentes países, el rango varió entre el 20% y el 85%. En cuanto a la confianza en los partidos políticos, el promedio fue del 41%, con un rango del 18% al 66%. En ningún país la confianza en los partidos políticos igualó o superó la confianza en el gobierno nacional.

Aunque Estados Unidos no participó en ICCS, una encuesta realizada por el Centro de Investigación Pew (2022) encontró que solo el 20% de los encuestados confiaba en el gobierno federal para “hacer lo correcto”. Parte de esta desconfianza se debe a que el 65% dijo que la mayoría de los candidatos políticos se postulan para cargos públicos para servir a sus propios intereses personales.

¿Qué tan importantes son las actitudes y valores cívicos en el contexto de la ciudadanía democrática? La importancia se resume muy bien en las palabras de Veugelers (2021). “Las personas pueden tener conocimiento sobre la democracia y pueden tener habilidades democráticas, pero es crucial que tengan actitudes de apoyo a los derechos de los demás y los principios de la democracia participativa si desean actuar de manera democrática” (p. 296) [Traducción propia]. Branson (1999) hizo eco de este sentimiento. “Ausente un compromiso razonado por parte de sus ciudadanos hacia los valores y principios fundamentales de la democracia, una sociedad libre y abierta no puede tener éxito” (párr. 4) [Traducción propia].

## **¿Qué Sabemos sobre la Enseñanza de la Educación Cívica en las Escuelas?**

Para responder a esta pregunta, debemos examinar dos preguntas separadas pero relacionadas: ¿Cuánto tiempo se dedica a enseñar educación cívica? y ¿Qué se enseña en las clases de educación cívica?

Hemos sabido durante algún tiempo que el tiempo es un factor limitante en la enseñanza de los estudios sociales en las escuelas públicas, especialmente en las escuelas primarias y elementales. Hoyer et al. (2015) informaron que se dedicaban un promedio de 4.2 horas por semana a enseñar “estudios sociales o historia” a estudiantes de octavo grado. En este sentido, cabe señalar que los libros de texto de octavo grado en Estados Unidos enfatizan la historia, la mayoría de las veces la historia de Estados Unidos, con pocos, si acaso alguno, capítulos dedicados exclusivamente a la educación cívica.

Hace varios años, asistí a una conferencia en el Museo Conmemorativo del Holocausto de los Estados Unidos en Washington, DC. Después de una animada discusión sobre la importancia de la educación sobre el Holocausto y el contenido que debía (y no debía) incluir en las lecciones sobre el Holocausto, un participante de la conferencia hizo una pregunta crucial: ¿Cuánto tiempo se dedica a enseñar el Holocausto en las escuelas públicas de hoy? Aunque se dieron muchas respuestas, nadie estaba seguro. Recientemente, me encontré con los resultados de una encuesta realizada por el Programa de Desarrollo de la Educación sobre el Holocausto (HEDP), que forma parte del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. A pesar de ser parte obligatoria del plan de estudios nacional, se dedicaban un promedio de seis horas al año a enseñar el Holocausto. Además, hubo una gran variación entre los profesores encuestados, con algunos informando que dedicaban 20 lecciones a esto y muchos diciendo que solo había una lección (Curtis, 2009). Es probable que lo mismo se pueda decir sobre la enseñanza de la educación cívica.

Algunos académicos han argumentado que la enseñanza de la educación cívica ha “perdido terreno” en el abarrotado plan de estudios K-12 en las últimas décadas (McDonnell et al., 2000). Se han dado varias razones para este declive, incluida el creciente énfasis en que la educación contribuya a la formación de trabajadores en lugar de preparar ciudadanos y el impacto de las pruebas internacionales en el plan de estudios y la instrucción. Sin embargo, los datos de la IEA no respaldan dicho declive.

Las preocupaciones sobre la falta de tiempo de instrucción se han planteado en prácticamente todos los estudios cívicos de la IEA, que abarcan un período de 50 años. En el informe final del primer estudio cívico de la IEA, Torney et al. (1975) concluyeron que “aunque los profesores y los expertos en el plan de estudios cívico calificaron muchos temas potenciales en Educación Cívica como importantes para los estudiantes, la cantidad relativamente pequeña de tiempo escolar dedicado a la Educación Cívica era insuficiente para cubrir en profundidad todos los temas considerados importantes” (p. 328) [Traducción propia]. Más de 20 años después, Torney-Purta et al. (1999) afirmaron que la educación cívica tiene bajo estatus en la mayoría de los países.

Además, en algunos países, los temas relacionados con la educación cívica son parte explícita del plan de estudios solo una o dos horas por semana.

Los estudios de la IEA tienen mucho que decir sobre cómo se enseña la educación cívica y cómo debería enseñarse. Los resultados de los estudios cívicos de la IEA sugieren que lo que se les enseña a los estudiantes en la educación cívica depende en gran medida de los valores y creencias de los profesores (Malak-Minkiewicz y Torney-Purta, 2021; Torney-Purta et al., 1999). Es importante señalar que la mayoría de los profesores informaron que enfatizan la transmisión de conocimientos, es decir, lecciones dirigidas por el profesor con un enfoque en recordar conocimientos factuales (Schutz et al., 2010). En este sentido, los profesores informaron sentirse poco preparados para llevar a cabo un currículo centrado en problemas (Alviar-Martín et al., 2008). Sin embargo, como señaló Kaestle (2000), “Enseñar controversias es difícil, pero también es una oportunidad para modelar la democracia” (p. 52) [Traducción propia].

Los datos recopilados en el último medio siglo han llevado a los investigadores a cuestionar la eficacia de enseñar la educación cívica mediante recitaciones, ejercicios y rituales. Estas preguntas comenzaron con el primer estudio cívico de la IEA y continúan hasta el día de hoy. En términos simples, centrarse en la memorización de contenidos y hacer que los estudiantes participen en rituales patrióticos tiene, si acaso, un efecto contraproducente en el aprendizaje cívico (Torney et al., 1975). Las escuelas con un fuerte énfasis en memorizar hechos tendían a producir estudiantes que en realidad sabían menos sobre política. Además, los estudiantes que informaron una participación frecuente en rituales patrióticos eran menos conocedores e igualmente, siendo esto tal vez más importante, tenían una perspectiva menos democrática.

Basándonos en los estudios de la IEA, ¿qué tipo de educación cívica se necesita para formar ciudadanos bien informados, que tengan actitudes y valores democráticos, que respalden las políticas gubernamentales y que estén interesados en participar en asuntos cívicos? “En todos los estudios de educación cívica y ciudadanía de la IEA desde 1971, un clima de aula abierto para la discusión ha sido un predictor positivo del conocimiento cívico de los estudiantes en la gran mayoría de los países” (Losito et al., 2021, p. 248) [Traducción propia]. Los estudiantes en tales aulas también eran menos autoritarios y estaban más interesados en lo cívico (Torney et al., 1975). Experimentar un clima en el aula que fomente la discusión respetuosa de cuestiones cívicas y políticas se asocia con un aumento del conocimiento cívico, así como con un mayor compromiso cívico (Gainous y Martens, 2016; Knowles et al., 2018; Torney-Purta, 2002). Por último, y en consonancia con la discusión anterior sobre el conocimiento cívico, es necesaria una educación cívica con énfasis en el conocimiento conceptual y procedimental, en la que los profesores utilicen preguntas abiertas y discutan temas complejos y a menudo controvertidos (Arensmeier, 2015).

## **En Conclusión**

La educación cívica efectiva requiere que los estudiantes alcancen varios equilibrios: entre derechos y responsabilidades, entre el conocimiento y la acción, y entre perpetuar y desafiar (Crittenden & Levine, 2018). Aquí hay algunas lecciones que he aprendido de los estudios cívicos de la IEA.

En primer lugar, los dos objetivos más importantes de la educación cívica, según lo expresado por los profesores, son promover el conocimiento de los derechos y responsabilidades de los ciudadanos y fomentar el pensamiento crítico e independiente de los estudiantes. A pesar de la importancia auto-declarada de estos objetivos, los profesores tienden a confiar en la instrucción dirigida por el profesor con énfasis en la memorización de conocimientos factuales, la mayoría de las veces datos sobre el gobierno y la política. Dos de las principales razones para esta dependencia de este enfoque son: (1) la cantidad extremadamente limitada de tiempo disponible para enseñar

educación cívica y (2) una falta de confianza por parte de los profesores para enseñar un plan de estudios orientado a problemas en un entorno de "aula abierta". Lamentablemente, esta dependencia de la transmisión de conocimientos tiene un inconveniente. La memorización de datos y la participación de los estudiantes en rituales patrióticos probablemente tengan, si acaso, un efecto contraproducente en la comprensión y participación cívica.

En segundo lugar, el conocimiento cívico, según lo evaluado en los estudios de la IEA, consiste en alguna combinación de conocimiento factual y habilidades en la interpretación de material relacionado con lo cívico. Los ítems que miden las habilidades de interpretación de los estudiantes son bastante similares a los que se encuentran en pruebas tradicionales de comprensión de lectura. Las preocupaciones por el conocimiento conceptual y el conocimiento procedimental han sido mínimas y han surgido tarde en la secuencia de estudios de la IEA. Sin embargo, es importante destacar que en el estudio CIVED, la enseñanza orientada a conceptos se asoció con un mejor rendimiento en ítems de prueba cívica más complejos.

En tercer lugar, las actitudes y valores cívicos son fundamentales para convertirse en un ciudadano activo y productivo, quizás más importantes que el conocimiento cívico u oportunidades para la participación cívica. Por lo tanto, la educación cívica debe abrazar el desarrollo de actitudes y valores cívicos apropiados. Estas actitudes y valores son particularmente importantes si los ciudadanos van a participar activa y responsablemente en la vida de sus comunidades (Schulz et al., 2017).

Torney et al. (1975) han argumentado que una organización jerárquica como la escuela podría no ser el entorno adecuado para inculcar valores democráticos. Una cuarta lección es que, por lo tanto, es esencial establecer vínculos entre las escuelas y organizaciones locales o regionales (por ejemplo, bancos de alimentos, organizaciones de derechos humanos, pasantías con empresas) (Torney-Purta, 2002).

Además, al igual que en la mayoría de las otras áreas de estudio, los factores fuera de la escuela tienden a ser más importantes para el desarrollo cívico que lo que sucede en las escuelas. En ICCS, el interés de los padres en cuestiones cívicas fue uno de los predictores más fuertes de la participación cívica esperada; además, las variables de antecedentes de los estudiantes (como el estatus socioeconómico) fueron predictores significativos del conocimiento cívico (Schulz et al., 2017).

Un punto igualmente importante es que la participación cívica y la participación política son dos conceptos bastante distintos. La falta de diferenciación entre ellos puede llevar a la conclusión de que la participación juvenil está disminuyendo en lugar de estar siendo transformada (Bermudez, 2012). Aunque ninguno de los dos tipos de participación es un objetivo particularmente importante según la percepción de los profesores, los estudiantes apoyaron considerablemente más las actividades de movimientos sociales que las actividades políticas convencionales (Torney-Purta, 2002). Una razón de este hallazgo puede ser que los estudiantes creían que podían marcar la diferencia en los movimientos sociales, especialmente aquellos que se centran en problemas de la comunidad local y/o problemas que les interesaban (por ejemplo, derechos humanos, cambio climático). Se mostraron más escépticos acerca de su capacidad para marcar la diferencia en la esfera política.

Quizás la lección más importante que he aprendido de mi estudio de la educación cívica es que es de vital importancia diferenciar entre aprender sobre la democracia y aprender la democracia. En pocas palabras, la enseñanza frontal dirigida por el profesor de conocimientos factuales puede ser, de hecho, la forma más efectiva y eficiente de aprender sobre la democracia. Sin embargo, es bastante deficiente para ayudar a los estudiantes a aprender la democracia. Aprender la democracia requiere que los estudiantes experimenten la democracia (Ostrom, 1998). Aprender la democracia

requiere que los estudiantes aprendan a hablar y escuchar con otros sobre problemas públicos (Crittenden & Levine, 2018). Como Ted Sizer (1984) nos recordó hace casi 40 años, la mejor manera de enseñar valores es cuando la escuela es un ejemplo de los valores que se están enseñando.

Finalmente, es necesario mencionar que hay tres factores que amenazan la democracia en todo el mundo: falta de confianza (Pew Research Center, 2022; Schulz et al., 2010), falta de autoeficacia (Bermudez, 2012) y polarización política e ideológica (Stirrett, 2022). A estos tres, agregaría un cuarto factor, uno que encontré al leer el material más reciente sobre educación cívica, ciudadanía y democracia. Fue desencadenado por el titular de un artículo en el New York Times: “Los votantes ven la democracia en peligro, pero salvarla no es una prioridad” (Corasaniti et al., 2022) [Traducción propia]. La primera línea del artículo decía: “Los votantes creen abrumadoramente que la democracia estadounidense está en peligro, pero parecen notablemente apáticos ante ese peligro, con pocos considerándolo el problema más apremiante de la nación” [Traducción propia]. Con esto en mente, me gustaría concluir con una declaración hecha por el juez Learned Hand en un discurso titulado “El Espíritu de la Libertad”, pronunciado en 1944 (creo que la fecha es bastante significativa): “A menudo me pregunto si no depositamos nuestras esperanzas demasiado en las constituciones, en las leyes y en los tribunales. Estas son esperanzas falsas, créanme, son esperanzas falsas. La libertad reside en el corazón de hombres y mujeres; cuando muere allí, ninguna constitución, ninguna ley, ningún tribunal puede hacer mucho para ayudarla” (Hand, 1944, párr. 1) [Traducción propia].

## Referencias

- Alviar-Martin, T., Randall, J. D., Usher, E. L., y Engelhard, G. (2008). Teaching civic topics in four societies: Examining national context and teacher confidence [Enseñando temas cívicos en cuatro sociedades: Examinando el contexto nacional y la confianza del profesor]. *Journal of Educational Research*, 101, 177-187. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.3.177-188>
- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A taxonomy of learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy* [Una taxonomía del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación: Una revisión de la taxonomía de Bloom]. Pearson.
- Arensmeier, C. (2015). Swedish students' conceptual knowledge about civics and citizenship: An interview study [Conocimiento conceptual de los estudiantes suecos sobre educación cívica y ciudadanía: Un estudio de entrevistas]. *Citizenship Teaching and Learning*, 11, 9-28. [https://doi.org/10.1386/ctl.11.1.9\\_1](https://doi.org/10.1386/ctl.11.1.9_1)
- Bermudez, A. (2012). Youth civic engagement: decline or transformation? A critical review [Compromiso cívico juvenil: ¿declive o transformación? Una revisión crítica]. *Journal of Moral Education*, 41, 529-542. <https://doi.org/10.1080/03057240.2012.732296>
- Branson, M. S. (1999). *Project citizen: An introduction* [Proyecto Ciudadano: Una introducción]. [https://www.civiced.org/papers/articles\\_branson99.html](https://www.civiced.org/papers/articles_branson99.html)
- Corasaniti, N., Bender, M. C., Iglénik, R. y Bayrakdarian, K. (2022). *Voters see democracy in peril, but saving it isn't a priority* [Los votantes ven la democracia en peligro, pero salvarla no es una prioridad]. <https://www.nytimes.com/2022/10/18/us/politics/midterm-election-voters-democracy-poll.html>
- Crittenden, J., y Levine, P. (2018). *Civic education: The Stanford encyclopedia of philosophy* [Educación cívica: La Enciclopedia de Filosofía de Stanford]. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/civic-education/>

- Curtis, P. (2009). *Pupils spend too little time on Holocaust* [Los estudiantes dedican muy poco tiempo al Holocausto]. <https://www.theguardian.com/education/2009/sep/16/holocaust-teaching-survey>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* [La pedagogía del oprimido]. Herder and Herder.
- Gainous, J., y Martens, A. M. (2016). Civic education: Do liberals do it better? [Educación cívica: ¿Lo hacen mejor los liberales?]. *Journal of Political Ideologies*, 21, 261-279. <https://doi.org/10.1080/13569317.2016.1205965>
- Hand, L. (1944). *The Spirit of Liberty* [El Espíritu de Libertad]. <https://www.thefire.org/research-learn/spirit-liberty-speech-judge-learned-hand-1944>
- Holbein, J. B., y Hillygus, D. S. (2020). *Making young voters: Converting civic attitudes into civic action* [Formando votantes jóvenes: Convirtiendo actitudes cívicas en acción cívica]. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108770446>
- Hoyer, K. M., Sparks, D. y Ralph, J. (2015). *Instructional time for third- and eighth-graders in public and private schools: School year 2011-12* [Tiempo de instrucción para estudiantes de tercer y octavo grado en escuelas públicas y privadas: Año escolar 2011-12] <https://nces.ed.gov/pubs2017/2017076.pdf>
- Husfeldt, V. & Torney-Purta (2004). Development of the CIVED instruments [Desarrollo de los instrumentos CIVED]. En W. Schulz y H. Sibberns, *IEA Civic Education Study technical report* [Informe técnico del Estudio de Educación Cívica de la IEA] (pp. 17-26). IEA.
- Jamieson, K. H. (2013). *The challenges facing civic education* [Los desafíos que enfrenta la educación cívica] <https://www.amacad.org/publication/challenges-facing-civic-education>
- Janowitz, M. (1983). *The reconstruction of patriotism: Education for civic consciousness* [La reconstrucción del patriotismo: Educación para la conciencia cívica] University of Chicago Press.
- Jefferson, T. (1820). *Letter to William Charles Jarvis, 28 September* [Carta a William Charles Jarvis, 28 de septiembre] <https://founders.archives.gov/documents/Jefferson/03-16-02-0234#:~:text=I%20know%20no%20safe%20depository,inform%20their%20discretion%20by%20education>
- Kaestle, C. F. (2000). Toward a political economy of citizenship: Historical perspectives on the purposes of common schools [Hacia una economía política de la ciudadanía: Perspectivas históricas sobre los propósitos de las escuelas comunes]. En L. M. McDonnell, P. M. Timpane y R. Benjamin (Eds.) *Rediscovering the democratic purposes of education* [Redescubriendo los propósitos democráticos de la educación] (pp 47-72). University Press of Kansas.
- Kennedy, K. J., & Kuang, X. (2021). *Asian students' preferred forms of future civic engagement: Beyond conventional participation* [Formas preferidas de compromiso cívico futuro de los estudiantes asiáticos: Más allá de la participación convencional] [https://doi.org/10.1007/978-3-030-75746-5\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-75746-5_11)
- Knowles, R. T., Torney-Purta, J., & Barber, C. (2018). Enhancing citizenship learning with international comparative research: Analyses of IEA civic education datasets ["Mejorando el aprendizaje de la ciudadanía con investigación comparativa internacional: Análisis de conjuntos de datos de educación cívica de la IEA"]. *Citizenship Teaching and Learning*, 13, 7-30. [https://doi.org/10.1386/ctl.13.1.7\\_1](https://doi.org/10.1386/ctl.13.1.7_1)
- Losito, B., Agrusti, G., y Damiani, V. (2021). Understanding school and classroom contexts for civic and citizenship education: The importance of teacher data in the IEA studies [Comprendiendo los contextos escolares y de aula para la educación cívica y ciudadana: La importancia de los datos de los profesores en los estudios de la IEA] En B. Malak-Minkiewicz y J. Torney-Purta (Eds.) *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies*

- [Influencias de los Estudios de Educación Cívica y Ciudadanía de la IEA] (pp. 247-259). IEA. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3_21)
- Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., y Schulz, W. (2017). *Young people's perceptions of Europe in a time of change* [Percepciones de los jóvenes sobre Europa en un tiempo de cambio]. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73960-1>
- Malak-Minkiewicz, B., & Torney-Purta, J. (2021). *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies: Practice, policy, and research across countries and regions* [Influencias de los Estudios de Educación Cívica y Ciudadanía de la IEA: Práctica, política e investigación en diferentes países y regiones]. IEA. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3>
- Mayer, R. E. (2001). Rote versus meaningful learning [Aprendizaje mecánico frente a aprendizaje significativo]. *Theory into Practice*, 41, 226-232. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_4](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_4)
- McDonnell, L. M., Timpane, P. M., y Benjamin, R. (Eds.) (2000). *Rediscovering the democratic purposes of education* [Redescubriendo los propósitos democráticos de la educación]. University Press of Kansas.
- Millard, M. (2015). *The Civic Education Initiative of 2015* [La Iniciativa de Educación Cívica de 2015] <https://www.ecs.org/clearinghouse/01/19/46/11946.pdf>
- Neill, A. S. (1960). *Summerhill: A radical approach to child rearing* [Summerhill: Un enfoque radical para la crianza de los niños]. Hart Publishing Company.
- Neill, A. S. (1966). *Freedom: Not license!* [Libertad: ¡No licencia!] Oxford, England, Hart Publishing Company.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). *How's life? 2020: Measuring well-being* [¿Cómo va la vida? 2020: Midiendo el bienestar]. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/2797cfd9-en/index.html?itemId=/content/component/2797cfd9-en>
- Ostrom, E. (1998). *The need for civic education: A collective action perspective* [La necesidad de la educación cívica: Una perspectiva de acción colectiva] <https://hdl.handle.net/10535/773>
- Pew Research Center. (2022) *Americans' views of government: Decades of distrust, enduring support for its role* [Las opiniones de los estadounidenses sobre el gobierno: Décadas de desconfianza, apoyo duradero a su papel]. <https://www.pewresearch.org/politics/2022/06/06/americans-views-of-government-decades-of-distrust-enduring-support-for-its-role/>
- Popkin, S. L. (1991). *The reasoning voter: Communication and persuasion in presidential campaigns* [El votante razonado: Comunicación y persuasión en las campañas presidenciales]. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226772875.001.0001>
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community* [Jugando solo a los bolos: El colapso y resurgimiento de la comunidad estadounidense]. Simon & Schuster. <https://doi.org/10.1145/358916.361990>
- Schudson, M. (1998). *The good citizen: A history of American civil life* [El buen ciudadano: Una historia de la vida civil estadounidense]. Free Press.
- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C., y Friedman, T. (2017). *Young people's views of government, peaceful coexistence, and diversity in five Latin American countries* [Las opiniones de los jóvenes sobre el gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina]. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-95393-9>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., y Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries* [Informe internacional ICCS 2009: Conocimiento cívico, actitudes y compromiso entre estudiantes de educación secundaria inferior en 38 países]. IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 assessment framework* [Marco de evaluación del Estudio

- Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía de la IEA 2016]. Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2017). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study, 2016 international report* [Convirtiéndose en ciudadanos en un mundo cambiante: Informe internacional del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía de la IEA 2016]. Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Sizer, T. (2004). *Horace's compromise: The dilemma of the American high school* [El compromiso de Horace: El dilema de la escuela secundaria estadounidense]. Houghton Mifflin Harcourt.
- Stirrett, S. (2022). *Teaching debate skills will strengthen democracy* [Enseñar habilidades de debate fortalecerá la democracia]. <https://www.theglobeandmail.com/opinion/article-democracy-debate-canada/>
- Torney, J., Farnen, R. F., & Oppenheim, A. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study* [Educación cívica en diez países: Un estudio empírico]. Almqvist and Wiksell.
- Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries [El papel de la escuela en el desarrollo del compromiso cívico: Un estudio de adolescentes en veintiocho países]. *Applied Developmental Science*, 6, 203-212.  
[https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604\\_7](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_7)
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. y Schulz, W (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen* [Ciudadanía y educación en veintiocho países: Conocimiento cívico y compromiso a los catorce años]. IEA.
- Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project* [Educación cívica en diferentes países: Veinticuatro estudios de caso nacionales del Proyecto de Educación Cívica de la IEA]. IEA; Springer.
- Veugelers, W. (2021) A Moral perspective on citizenship education and on IEA's International Civic and Citizenship Education Studies [Una perspectiva moral sobre la educación cívica y sobre los Estudios Internacionales de Educación Cívica y Ciudadanía de la IEA]. En B. Malak-Minkiewicz y J. Torney-Purta (Eds.), *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies: Practice, policy, and research across countries and regions* [Influencias de los Estudios de Educación Cívica y Ciudadanía de la IEA: Práctica, política e investigación en diferentes países y regiones] (pp. 291-301). IEA. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3\\_24](https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3_24)
- Zhang, T., Torney-Purta, & Mislevy, R. J. (2015). Understanding civic cognitive assessment tasks: Associations between linguistic features and students' task performance [Comprendiendo las tareas de evaluación cognitiva cívica: Asociaciones entre características lingüísticas y el desempeño de los estudiantes en las tareas]. *Citizenship Teaching and Learning*, 11, 29-49.  
[https://doi.org/10.1386/ctl.11.1.29\\_1](https://doi.org/10.1386/ctl.11.1.29_1)

## Sobre el Autor

### Lorin W. Anderson

Universidad de Carolina del Sur (Emeritus)

Correo electrónico: [anderson.lorinw@gmail.com](mailto:anderson.lorinw@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3810-2104>

Lorin W. Anderson es Profesor Distinguido Carolina Emérito en la Universidad de Carolina del Sur, donde fue parte del cuerpo docente desde agosto de 1973 hasta su jubilación en agosto de 2006. Durante su tiempo en la Universidad, impartió cursos de posgrado en diseño de investigación, evaluación en el aula, estudios de currículo y efectividad docente. Obtuvo su Doctorado en Medición, Evaluación y Análisis Estadístico de la Universidad de Chicago, donde fue alumno de

Benjamin S. Bloom. Tiene una maestría de la Universidad de Minnesota y una licenciatura de Macalester College. El Profesor Anderson ha escrito y/o editado dieciocho libros y ha publicado 40 artículos en revistas. Sus obras más reconocidas e impactantes son “*Increasing Teacher Effectiveness, Second Edition*” (Aumentando la Efectividad del Docente, Segunda Edición) publicado por UNESCO en 2004, y “*A Taxonomy of Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives*” (Una Taxonomía del Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación: Una Revisión de la Taxonomía de Bloom de Objetivos Educativos) publicado por Pearson en 2001. Es cofundador del Centro de Excelencia para la Preparación de Docentes de Niños de Pobreza, que este año celebra su decimocuarto aniversario. Además, ha establecido un programa de becas para estudiantes universitarios de primera generación que planean convertirse en docentes.

### Sobre el Editor

#### Fernando Reimers

Universidad de Harvard

Fernando\_Reimers@gse.harvard.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8081-3663>

Fernando Reimers es Profesor de la Práctica de la Educación Internacional y Director de la Iniciativa de Innovación Educativa Global en la Universidad de Harvard, así como miembro electo de la Academia Nacional de Educación de los Estados Unidos y de la Academia Internacional de Educación.

## Número Especial

### Educación y los Desafíos para la Democracia

# archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 31 Número 103

19 de septiembre 2023

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**Síguenos en EPAA's Facebook comunidad** at <https://www.facebook.com/EPAAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa\_aape.