

Revista Interamericana de Educación para la Democracia

**RIED**  **IJED**

Interamerican Journal of Education for Democracy



**Ciudadanos, no sujetos de investigación: Hacia una metodología de investigación en educación cívica más democrática.**

**Vol 3, No. 1**

Abril, 2010

Documento disponible en:  
**[www.ried-ijed.org](http://www.ried-ijed.org)**

**ISSN: 1941-1799**



# Ciudadanos, no sujetos de investigación: Hacia una metodología de investigación en educación cívica más democrática.

**Terrence C. Mason**

Indiana University – Bloomington

**Ginette Delandshere**

Indiana University – Bloomington

## Resumen:

---

No todas las metodologías de investigación ni las concepciones del currículo son equivalentes en cuanto a las consideraciones morales, éticas o socio-políticas que tienen sobre los individuos y las comunidades. El propósito de este artículo es explorar la coherencia entre la metodología de investigación utilizada en la educación cívica y los principios que nosotros consideramos subyacentes al compromiso, la participación y la acción cívica y, más específicamente, a aquellos principios que se relacionan con la inclusión, el diálogo y la deliberación (House y Howe, 1999). Para este propósito analizamos y ofrecemos alternativas para algunos esfuerzos investigativos recientes en términos de su relación con las prácticas educativas democráticas y el grado en que la educación cívica toma en cuenta el contexto local y las preocupaciones de los participantes.

---

No todas las metodologías de investigación ni las concepciones del currículo son equivalentes en cuanto a las consideraciones morales, éticas o socio-políticas que tienen sobre los individuos y las comunidades. El propósito de este artículo es explorar la coherencia entre la metodología de investigación<sup>1</sup> utilizada en la educación cívica y los principios que nosotros consideramos subyacentes al compromiso, la participación y la acción cívica y, más específicamente, a aquellos principios que se relacionan con la inclusión, el diálogo y la deliberación (House y Howe, 1999). Asumimos que el propósito de la educación cívica es promover estos principios en las escuelas. Sin embargo, si las formas en que investigamos y evaluamos la educación cívica no reflejan

íntegramente estas metas, nuestro entendimiento de la educación cívica puede quedar restringido por las limitaciones que imponga la metodología utilizada. Si bien se han realizado investigaciones importantes y valiosas en el campo de la educación cívica, creemos que la enseñanza y el aprendizaje pueden ser más fructíferos y dinámicos con la utilización de estrategias y métodos de investigación que apoyen y refuercen los propósitos e ideales fundamentales de la educación cívica. Nuestro objetivo es proporcionar algunas alternativas metodológicas a los acercamientos que se han utilizado más comúnmente en la investigación sobre educación cívica que reflejan de mejor modo los principios fundamentales de la democracia. Para este fin,



analizamos algunos esfuerzos investigativos recientes en términos de su relación con las prácticas educativas democráticas y el grado en que la educación cívica toma en cuenta el contexto local y las preocupaciones de los participantes. Dada la variedad de definiciones de ciudadanía desde las perspectivas global, transnacional y trans-cultural, la educación cívica ofrece por su naturaleza un área privilegiada para discutir la interacción entre el currículo y las metodologías de investigación

### Marco teórico

El análisis que aquí presentamos se apoya en producción académica sobre la naturaleza de la ciudadanía democrática así como sobre estudios curriculares y metodología de investigación en educación. Antes de sumergirnos en la discusión sobre los aspectos curriculares y metodológicos que revisaremos, exploraremos algunos de los temas y conceptos relacionados con la democracia y la ciudadanía que informan esta investigación.

#### *Perspectivas contemporáneas sobre la democracia y la ciudadanía*

Como resultado de la oleada de cambios políticos, sociales y económicos que ha ocurrido en el mundo en la última década, la academia en las ciencias sociales ha reexaminado el concepto de ciudadanía (Castles, 2004; Sassen, 2002, 2004; Lee, 2002). Para comenzar, las numerosas interpretaciones sobre la democracia hacen que encontrar una definición de ciudadanía sea una posibilidad elusiva. Entre sus múltiples manifestaciones, la democracia ha sido caracterizada como:

- *Directa* (Aristóteles, 1943/c. 340BC), en donde la soberanía reside en la asamblea

de ciudadanos que participan directamente en la toma de decisiones sobre los asuntos públicos;

- *Tradicional liberal* (Mill, 1958; Mill, 1965; Locke, 1965), en donde los representantes elegidos ejercen el poder de toma de decisión en nombre de la ciudadanía de acuerdo con el imperio de la ley y una constitución que limita la voluntad de la mayoría y protege los derechos individuales;
- *Deliberativa* (Gutmann y Thompson, 1996), en donde la ciudadanía y los representantes participan en el discurso sobre los problemas públicos, en condiciones conducentes a la reflexión razonable y la aceptación de múltiples puntos de vista;
- *Experiencial* (Dewey, 1938), que denota una manera de vivir con otros caracterizada por relaciones sociales basadas en la equidad, la justicia, la tolerancia y el respeto mutuo;
- *Participativa o fuerte* (Barber, 1984), enfocada en la inclusión, requiere una actividad que trasciende el voto, fomenta la reflexión, incorpora el conflicto y el disenso, y las perspectivas de aquellos que están “en la marginalidad;” promueve el espíritu público y la acción de la ciudadanía general, no sólo de los representantes y los líderes políticos;
- *Multicultural* (Banks, 1997; Kymlicka, 1995; Parker, 2003), incorpora explícitamente la diversidad socioeconómica y cultural en la diversidad política; responde a una preocupación por aquellos que no participan en el discurso y la actividad política así como por los medios para acceder a la participación de aquellos que están en la marginalidad;



- *Crítica* (Goodman, 1992) o *radical* (Trend, 1996), contrasta con la democracia liberal y se enfoca en las instituciones políticas y las prácticas ritualizadas (votar), promoviendo de este modo un papel más amplio y activo para la ciudadanía y el desarrollo de una conciencia crítica que permita revalorar los arreglos institucionales que definen las relaciones sociales y políticas local y globalmente; defendiendo también nuevas formas de pensar la diversidad, la libertad y la responsabilidad cívica.

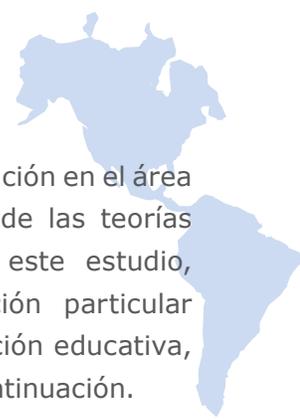
Cada una de estas variaciones define la democracia en un modo particular, enfatizando distintos conceptos y creencias básicas que conforman los cimientos de la democracia y adjudican distintos papeles y responsabilidades a los ciudadanos. Para complicar aún más el asunto, el proceso de globalización ha tenido un efecto significativo sobre la naturaleza de la ciudadanía al socavar “el vínculo crucial entre los nacional y el ciudadano” (Castels, 2004, p. 22), lo cual sugiere que los individuos pueden tener múltiples identidades cívicas simultáneamente (por ejemplo, un ciudadano de Latvia y de la Unión Europea). En algunos casos, las identidades cívicas en competencia pueden producir conflictos o tensiones en los individuos a medida que deban enfrentar la decisión entre adherir una identidad cultural que puede estar en desacuerdo con una identidad política definida por el estado-nación (por ejemplo, identificarse como Albanés o como ciudadano de Macedonia). El aumento en la migración a nivel mundial y la aparición de entidades transnacionales (Unión Europea) y supranacionales (corporaciones multinacionales) han contribuido a la reconceptualización de la naturaleza de la ciudadanía y la redefinición del papel del ciudadano en la sociedad. Para finalizar, discusiones recientes sobre el *cosmopolitanismo* han hecho un llamado a una variedad de ciudadanía global que trasciende los límites de

la soberanía nacional tradicional (Appiah, 2006; Nussbaum, 2006; Rawls, 1999; Singer, 2002). Las variaciones en la definición legal de la ciudadanía y sobre cómo ésta se adquiere en los distintos países hace que entender el significado de la ciudadanía y de cómo los individuos interactúan con los sistemas políticos sea aún más difícil.

Dado que la educación para la ciudadanía democrática ocurre en su mayor parte en las escuelas, el impacto de estos cambios sobre cómo se concibe la ciudadanía debe ser considerado al igual que sus implicaciones para el currículo. Los programas que preparan a los futuros ciudadanos deben responder al papel que juegan las circunstancias locales y las múltiples identidades cívicas al tiempo que buscan promover entendimientos y actitudes necesarias para la participación cívica efectiva en el contexto global contemporáneo. Es posible que la misma noción de “programa” deba reinventarse de un modo mucho más dinámico. Si bien no pretendemos explorar aquí la totalidad del rango de temas asociados a la relación entre las concepciones de democracia y la educación cívica, sí plantearemos que las concepciones fluidas y en evolución de la democracia y la ciudadanía no pueden ser ignoradas por quienes investigan el campo de la educación cívica; por el contrario, deberían incorporarse en el proceso de investigación.

### *Teoría curricular y educación cívica*

Otra dimensión importante para nuestro análisis tiene que ver con el concepto de currículo que aparece implicado en las investigaciones y las evaluaciones en educación cívica. Las perspectivas tradicionales en la teoría y el desarrollo curricular (Bobbitt, 1924; Tyler, 1949; Popham, 1972) se han enfocado en el conocimiento que existe independientemente del estudiante y del contexto y, por este motivo, hacen énfasis



en currículos que articulan el conocimiento en formas discretas y medibles objetivamente que pueden transmitirse fácilmente del docente a la mente del estudiante. A medida que el campo de estudios curriculares ha pasado de tener una orientación básicamente técnica-racional, a una en la que los elementos clave del contexto de aprendizaje son considerados influencias igualmente importantes sobre el currículo y la enseñanza (Schwab, 1970), los investigadores de la educación han empezado a ver el conocimiento como algo que se construye mediante interacciones entre el estudiante y el ambiente de aprendizaje (Dewey, 1902; Walker, 1971, 1990). Visiones del currículo “reconceptualistas” más contemporáneas (e.g., Freire, 1970; Apple, 1979; Giroux, 1990; Doll, 1993) incorporan el papel del estudiante, el espacio en el que ocurre el aprendizaje, el contexto social y la historia personal del estudiante (género, etnicidad, clase social), las relaciones de poder, y la naturaleza del conocimiento en cuestión, entre otros elementos que deben considerarse en el diseño curricular. Es evidente para nosotros que algunas nociones de democracia son más compatibles con ciertas perspectivas sobre el currículo, la enseñanza y la evaluación. Por ejemplo, teorías de la democracia liberal tradicional que se derivan de filósofos de la ‘Ilustración’ como Mill y Locke podrían estar alineadas más estrechamente con teorías ‘científicas’ sobre el currículo y la evaluación como las de Tyler y otros teóricos positivistas. De otra parte, concepciones de la democracia como la multicultural, deliberative y la crítica/radical serían más congruentes con aproximaciones al currículo y la evaluación que ven el conocimiento como una construcción social que es influenciada sustancialmente por contextos específicos (como Walker, 1971, 1990; Freire, 1970). En este artículo examinaremos las relaciones entre las perspectivas sobre el currículo y los conceptos de democracia y ciudadanía que se han articulado en algunos

ejemplos de investigación y evaluación en el área de la educación cívica. Además de las teorías curriculares que contribuyen a este estudio, trabajamos desde una orientación particular hacia la investigación y la evaluación educativa, a la que haremos referencia a continuación.

### *Aspectos metodológicos en la investigación en educación cívica*

Las prácticas prevalentes a menudo conciben el currículo, la investigación y la evaluación como actividades separadas e independientes que ocurren en una secuencia lineal. Primero se implementa el currículo y luego otros, generalmente externos al proceso, conducen la investigación y la evaluación para así retroalimentar y extraer conclusiones sobre el proceso o los beneficios del programa. En este lugar queremos afrontar algunos asuntos metodológicos que tienen implicaciones importantes sobre la manera en que representamos los hallazgos de las investigaciones o evaluaciones (y, en últimas, en el currículo), así como sobre la utilidad que tienen estas afirmaciones a la hora de informar las políticas públicas y las prácticas. Primero, recordemos que el desarrollo de entendimientos y prácticas de ciudadanía y democracia es complejo y tiene numerosas capas. Para entenderlo, los investigadores deben tomar en consideración esta complejidad tomando en cuenta el contexto —las estructuras y condiciones— en que se desarrollan estos aprendizajes y prácticas (Steiner-Khamsi, 2002). Una metodología de investigación que no los tome en consideración puede producir resultados de limitada utilidad.

Con frecuencia en la educación cívica se utiliza una metodología enfocada en la comparación (Torney-Purta, 1991). Los países se comparan el uno con el otro, y las aulas de clase que desarrollan un programa específico de

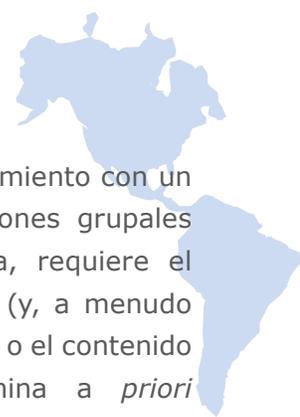


educación cívica se comparan con otras que no cuentan con ellos, bajo la lógica de que el estudio de las diferencias puede iluminar cuáles son las condiciones que favorecen estos entendimientos y prácticas de interés en determinados contextos. Las comparaciones, sin embargo, requieren el uso de categorías fijas o al menos de protocolos de observación que sean comunes para todos los contextos. Las narrativas son difíciles de comparar y por ello los investigadores acuden a menudo a observaciones estandarizadas o instrumentos de medición que pretenden representar un dominio de interés o significado que sea común a los distintos contextos. Estas aproximaciones metodológicas acarrearán varios problemas críticos. Primero, la necesidad de hacer comparaciones reduce a menudo la cantidad de factores o dimensiones que podemos comparar, haciendo necesario simplificar el fenómeno estudiado. Las comparaciones que involucran grupos o contextos distintos se originan en una metodología de experimentación o cuasi-experimentación (Shadish, Cook, y Campbell, 2002), y se apoyan en el uso de análisis de varianza y covarianza como métodos de análisis de datos para determinar la significación estadística de las diferencias entre grupos. Tales diseños de investigación son concebidos como modelos lineales simples que pueden resultar inadecuados para estudiar fenómenos complejos tales como el desarrollo de entendimientos y prácticas ciudadanas y democráticas. De hecho, estos modelos han sido cuestionados por su simplicidad y sus fallas inherentes (Cronbach, 1982). Incluso Cook (2002), un defensor activo del uso de experimentos en la educación, reconoce que estos resultan más apropiados para preguntas muy simples y focalizadas que sólo requieren tratamientos cortos –una condición que no caracteriza las preguntas más importantes en educación cívica. Su lógica de hecho reduce la complejidad a unas pocas variables definidas estrechamente, lo cual

limita considerablemente la relevancia de los hallazgos, la posibilidad de generalizarlos y su utilidad para el desarrollo de políticas públicas y prácticas educativas.

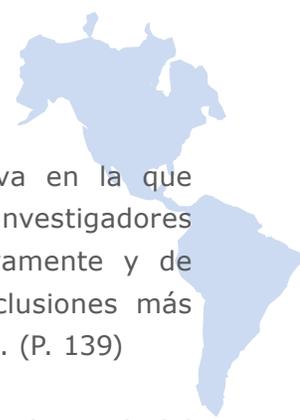
En segundo lugar, la aplicación de mediciones estandarizadas a contextos muy diferentes no sólo es problemática en lo que respecta a la significación de estas mediciones, sino también en cuanto a los supuestos que las soportan. La medición se basa en el supuesto de universalidad (Goldstein, 1994) –es decir, el que se presume que la misma pregunta tiene el mismo significado para todos los participantes en la investigación. La plausibilidad de este supuesto es difícil de imaginar, sobre todo en un contexto internacional cuando las preguntas se traducen a muchos idiomas diferentes para dar cabida a las comparaciones. ¿Cómo se traducen términos como “política pública,” “rendición de cuentas,” y “bien común” a idiomas en que no se suelen usar? Incluso sin tener en cuenta diferencias de significado debido a la traducción, las respuestas a una misma pregunta, que se presume que fue entendida de la misma manera, también tienen interpretaciones problemáticas. Así, por ejemplo, ¿cómo interpretar las respuestas de los estudiantes en los distintos países a quienes se pide indicar el grado de confianza en el gobierno en una escala de 1 a 5 (de la desconfianza completa a la confianza completa)? ¿Las diferencias en las calificaciones en los distintos países reflejan el hecho de que los estudiantes experimentan diferentes sistemas de gobierno, que tienen diferentes niveles de confianza, o una combinación de ambos? ¿Qué implicaciones tienen tales interpretaciones?

En tercer lugar, la metodología comparativa normalmente se centra en los resultados de la educación cívica que sean visibles de la manera más uniforme, es decir, los conocimientos, creencias y actitudes de los



estudiantes. Si bien estos son, por supuesto, una preocupación principal, las diferencias en estas mediciones por sí solas no son muy informativas si no se le ha prestado atención a las condiciones que podrían explicar estas diferencias. Como dijimos anteriormente, el desarrollo de entendimientos y prácticas de ciudadanía y democracia es una tarea compleja que no puede entenderse sin tener en cuenta el clima político, las políticas y la cultura escolares, así como la cultura de la comunidad y su forma de vida. Así, por ejemplo, ¿por qué habríamos de esperar que los estudiantes tengan una disposición favorable hacia la participación cívica en un sistema escolar que está organizado jerárquicamente y donde las políticas son principalmente de control y de castigo? En otras palabras, ¿cuáles experiencias de democracia y ciudadanía tienen los estudiantes en las escuelas y en la comunidad que promuevan tal participación cívica? Estas experiencias, sin embargo, no son fácilmente capturadas por mediciones estandarizadas por un medio distinto a la formulación de preguntas sobre percepciones sobre el clima del salón de clase recogidas a través de los cuestionarios para estudiantes y profesores, las cuales sólo proveen indicadores vagos de los fenómenos en estudio. Adicionalmente, un enfoque casi exclusivo en los resultados de los estudiantes, en combinación con ciertas escogencias metodológicas, limita la participación de otros actores importantes en el estudio. ¿Quién está interesado (por ejemplo, los padres, maestros, líderes comunitarios, organizaciones políticas y cívicas, los grupos de minorías) en la educación cívica y sus resultados, y con qué fin? ¿Cuáles son sus entendimientos y prácticas de la democracia y la ciudadanía? Estas son preguntas importantes a considerar al imaginar una metodología de investigación más incluyente.

En cuarto lugar, un acercamiento con un diseño fijo, como las comparaciones grupales o las encuestas de gran escala, requiere el uso de mediciones pre-definidas (y, a menudo cerradas), en donde las preguntas o el contenido de las mediciones se determina a *priori* bajo el supuesto, como hemos mencionado anteriormente, de que estas preguntas tienen el mismo significado para todos los participantes. Esto es particularmente problemático en el ámbito de la educación cívica dada la variedad o el cambio en las definiciones de conceptos tales como democracia y ciudadanía. Por su forma y contenido, las mediciones pre-definidas efectivamente imponen significados específicos en los participantes sin proporcionarles la oportunidad de interrogar estos significados o expresar sus propias opiniones. La interpretación que hacen los participantes de las preguntas en su conjunto y por separado, es determinante de qué tan significativos sean los resultados de la investigación. ¿Qué tan relevantes son estas preguntas para sus propias vidas? ¿Qué preguntas faltan? ¿Qué elementos o conceptos están ausentes de las preguntas? En otras palabras, ¿pueden las opciones propuestas en cada pregunta representar adecuadamente los puntos de vista de todos los participantes? Estas preguntas reflejan las oportunidades de investigación que podrían ser pasadas por alto al hacer ciertas escogencias metodológicas. En el campo de la educación cívica es aún más problemático debido a la forma en que ésta sitúa a los participantes en la investigación. La metodología que hemos descrito hasta ahora ubica a los participantes en un papel pasivo; su función es responder preguntas y proporcionar información sin tener la oportunidad de una participación más activa en la crítica, el diálogo y la deliberación. Entonces, ¿cuál podría ser una alternativa al enfoque de investigación en educación cívica que hemos descrito hasta este momento?



Aquí visualizamos un modelo que es mucho más integrador y dialógico, donde se considera la investigación y la evaluación como partes integrales del currículo de educación cívica. En consecuencia, las elecciones y las estrategias metodológicas son más acordes con el ideal democrático sobre el que se sostiene la educación y la participación cívica. House y Howe (1999) desarrollaron una concepción democrática deliberativa de la investigación social y la evaluación, haciendo hincapié en los principios generales de la inclusión, el diálogo y la deliberación. Estos principios fueron articulados en un marco para la investigación educativa democrática por Howe (2003). La inclusión se refiere a asegurar que todos los interesados participen en el estudio y que sus voces sean escuchadas—una decisión metodológica que resulta indispensable para defender la validez de los hallazgos de la investigación. Howe (2003) distingue diferentes grados de inclusión (de la pasiva —cuando los participantes en el estudio simplemente deben responder a las pregunta— a la activa, cuando los participantes se involucran en la discusión), y afirma que, “la inclusión pasiva no es suficiente para asegurar que las voces incluidas sean *genuinas*. Hacerlo requiere la inclusión activa, que satisface el requisito del diálogo”(p. 137). Howe también reconoce las distintas formas de diálogo (que van desde la aclaración —cuando el propósito es simplemente aclarar los puntos de vista de los participantes— a la *crítica*—cuando el propósito es no sólo clarificar sino también indagar racionalmente las opiniones de los participantes.). Como el autor plantea:

El diálogo crítico involucra aclarar los puntos de vista y las auto-comprensiones de los participantes en la investigación, así como someter estos puntos de vista y auto-comprensiones a un escrutinio racional. Este tipo de diálogo es deliberativo, en el que la deliberación

es una actividad cognitiva en la que los participantes y los investigadores se involucran colaborativamente y de la que emergen las conclusiones más defendibles racionalmente. (P. 139)

Desde esta perspectiva, el papel del investigador es monitorear las deliberaciones para reducir la desigualdad entre los participantes y asegurar que las voces de las minorías sean escuchadas y garantizar que “la evidencia empírica relevante y creíble, producida tanto localmente como en la arena más amplia de la investigación social, informe la deliberación” (p. 140).

Este marco de referencia tiene implicaciones importantes para nuestro objetivo en lo que compete a la manera en que se representan y entienden las nociones de ciudadanía y participación. Ya no es una cuestión de predefinir estos conceptos y verificar luego si los participantes comparten estos entendimientos, sino más bien desarrollarlos con los participantes a través de la deliberación y extraer de ellos conclusiones defendibles para la investigación.

En este artículo, utilizamos este marco general para analizar las elecciones metodológicas que se han hecho en investigaciones y evaluaciones recientes en educación cívica, así como en las concepciones de currículo, democracia y ciudadanía que estas implican. Para ello, hacemos énfasis en un enfoque frente a la educación cívica, que es inherentemente crítico y deliberativo como un medio para mejorar las prácticas actuales en el campo.

Nuestro análisis se basa principalmente en tres importantes estudios ampliamente citados en educación cívica. Los casos fueron



seleccionados porque han hecho importantes contribuciones al campo de la educación cívica y porque son típicos dentro de las investigaciones en el campo, bien sean enfocados en los EE.UU. o en el contexto internacional.

#### *Fuentes de los datos: Tres estudios clave*

Uno de los estudios en los que nos enfocaremos es la investigación de Carole Hahn (1998) sobre las actitudes, intereses, creencias y comportamientos políticos de los adolescentes de cinco países—Inglaterra, Dinamarca, Holanda, Alemania y los Estados Unidos. El propósito de este estudio fue examinar las percepciones que tenían los adolescentes sobre su propia eficacia (self-efficacy), sus niveles de confianza, su confianza en el sistema político, sus comportamientos, creencias y actitudes políticas (según su propio reporte) y sus percepciones sobre si los salones de clase estaban organizados para promover la discusión de temas controversiales entre los estudiantes.

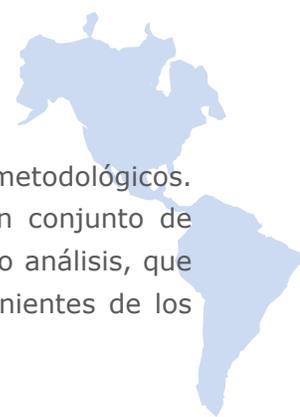
El segundo estudio al que haremos referencia fue adelantado por Richard Niemi y Jane Junn (1998) con base en el análisis de datos provenientes del Estudio de Educación Cívica de la Evaluación Nacional de Progreso Educativo de 1998 (National Assessment of Educational Progress–NAEP). Con una muestra de 4,275 estudiantes de 12<sup>o</sup> grado, este estudio se enfoca en su conocimiento del sistema político de los Estados Unidos, las estructuras y procesos del gobierno y los principios de la democracia estadounidense.

La tercera fuente considerada en este análisis es un informe del estudio de educación cívica de la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo–IEA por sus siglas en inglés) (Torney-Purta, Schwille, y Amadeo, 1999; Torney-Purta, Lehmann, Oswald

y Schultz, 2001). Este estudio internacional de gran escala se adelantó en dos fases, la primera consistió en una serie de estudios de caso que documentaron el estado de la educación cívica en los países participantes. Sobre la base de los temas y problemas identificados en estos estudios de caso, se aplicó un cuestionario a estudiantes de 14 años en 28 países. Este cuestionario, que eventualmente recogió información de cerca de 90,000 estudiantes, se enfocaba en su conocimiento e interpretación de materiales relacionados con la cívica, sus actitudes ante sus respectivos gobiernos y sus políticas, su nivel de participación cívica y actividad política, sus percepciones sobre las oportunidades para la participación cívica en el salón de clase, la escuela, y las organizaciones juveniles, y la visión de los docentes sobre la enseñanza de la educación cívica.

#### *Análisis*

Iniciamos nuestro análisis con una revisión cuidadosa de cada estudio en la que prestamos atención específicamente a (1) el enfoque del estudio, incluyendo las preguntas de investigación, los grupos o los países escogidos, y los contenidos o las características que tomó en cuenta; (2) las nociones de democracia y ciudadanía que parecen nutrirlo; (3) la concepción del currículo y la enseñanza; y (4) la metodología y los métodos de investigación, incluyendo el tamaño de la muestra, los métodos de recolección de datos, el tipo de análisis y el resumen de los hallazgos. Si bien en la mayoría de los casos las conceptualizaciones del currículo y la democracia deben ser inferidas, la metodología de investigación utilizada es generalmente explícita y puede ser analizada en cuanto a los supuestos que hace frente a ciertos aspectos importantes. Nuestro propósito no es criticar estos estudios *per se*. De hecho reconocemos que han contribuido significativamente a nuestro



entendimiento de cómo los estudiantes pueden aprender conceptos, destrezas y actitudes cívicas en las escuelas, y que han configurado el escenario para conducir investigación que avance estos entendimientos aún más. No obstante, también los vemos como ejemplos de cómo ciertas metodologías de investigación pueden no respaldar completamente visiones particulares del currículo, la democracia y la ciudadanía que están implicadas en estos estudios, y cómo dichas metodologías pueden limitar tanto el entendimiento conceptual como el alcance de los resultados de los estudios mismos. Guiamos el análisis de estas investigaciones con un marco de referencia que toma en cuenta las variaciones en los entendimientos de la democracia, la ciudadanía y el currículo; los supuestos que subyacen las escogencias metodológicas; y el marco para la investigación educativa democrática de Howe. Analizamos los estudios individual y comparativamente guiados por las siguientes tres preguntas:

1. ¿Qué nociones de democracia y ciudadanía sustentan los diseños de currículo, investigación y evaluación empleados en estos estudios?
2. ¿Qué nociones de currículo aparecen implícitas en estos estudios?
3. ¿Hasta qué punto son congruentes las metodologías de investigación con los entendimientos aparentes en los estudios sobre democracia, ciudadanía y currículo, y cómo incluyen a los participantes (y actores importantes) y los sitúan en un diálogo?

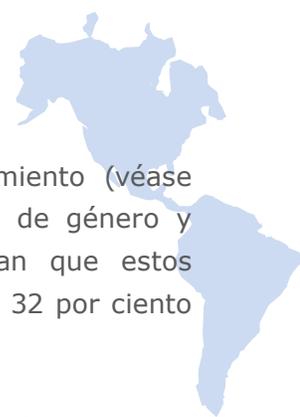
Las primeras dos preguntas fueron esenciales para el desarrollo de nuestro análisis, y sus respuestas están conectadas integralmente a la última, que es el objeto principal de nuestra discusión. Por lo tanto, al presentar los resultados de nuestro análisis, hacemos énfasis en la pregunta sobre la congruencia entre los

entendimientos conceptuales y metodológicos. Para hacerlo, nos valemos de un conjunto de afirmaciones derivadas de nuestro análisis, que respaldamos con ejemplos provenientes de los distintos casos.

1. *Una concepción tradicional liberal de la democracia tiende a estar asociada con la utilización de un currículo predefinido y una metodología de investigación que aplica un diseño fijo y mediciones predefinidas de resultados.*

Un entendimiento liberal de la democracia y un acercamiento a la educación cívica que haga énfasis en el conocimiento de asuntos constitucionales, el papel de las instituciones políticas y la mecánica del gobierno, se presta de a un currículo fijo definido independientemente de los estudiantes y el contexto. El conocimiento es fijo y predeterminado, e investigar sobre educación cívica consiste en verificar si dicho conocimiento ha sido adquirido y en qué medida, y en indagar las razones que explican las diferencias en la adquisición individual del conocimiento. Tal concepción objetivizada del conocimiento tiende a alinearse con una metodología de investigación que se apoya en mediciones estandarizadas y objetivas del conocimiento y que examina las relaciones entre el conocimiento adquirido, las características individuales, y la exposición al currículo para explicar las diferencias en la adquisición del conocimiento.

Un escenario así es el que ilustra el trabajo de Niemi y Junn (1998). Su estudio se enfoca en “el conocimiento de los aspectos fundacionales del sistema político de los Estados Unidos, incluyendo las estructuras y procesos del gobierno y los principios de la democracia de los Estados Unidos” (p. 4). Continúan diciendo, “...nuestra premisa es que uno sólo puede estar

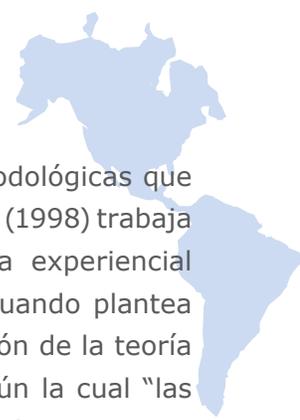


bien informado sobre el día a día de la política cuando entiende el contexto en el que opera el gobierno” (p. 4). Los autores no articulan explícitamente los conceptos de democracia y ciudadanía desde los cuales trabajan, y afirman que “no hay un ‘canon’ que defina lo que los estudiantes (o los adultos) deban saber” (p. 11) como ciudadanos. Sin embargo, una mirada a las categorías de conocimientos (por ejemplo, principios democráticos y propósito del gobierno, instituciones políticas, procesos políticos, derechos, responsabilidad y la ley) representadas en las 150 preguntas de selección múltiple utilizadas en el estudio (centradas en el simple recuerdo, la comprensión de textos y la interpretación de los cuadros y figuras) parecen implicar cierta adherencia a los principios de una democracia *tradicional liberal* (por ejemplo, soberanía popular, decisión por mayoría, gobierno limitado). Una muestra nacional de 4,275 estudiantes de último año de secundaria fue utilizada para este estudio. Las principales preguntas de investigación indagaban qué tanto conocen los estadounidenses sobre política y su gobierno, y las fuentes del conocimiento sobre lo cívico. Para responder estas preguntas, los investigadores presentaron los porcentajes de respuestas correctas para los ítems en las distintas categorías de contenidos. Así mismo, se valieron de análisis de regresiones para indagar la relación entre el porcentaje de respuestas correctas en la prueba de Conocimiento del Gobierno de los Estados Unidos/Cívica (Knowledge of American Government/Civics) y un número de variables individuales y curriculares.<sup>2</sup> El análisis de la totalidad de la muestra arrojó resultados estadísticamente significativos para todas las variables, y el modelo explicó el 31% de la varianza en el conocimiento. El porcentaje de la varianza indica qué tanto de las diferencias en los resultados de los estudiantes en la prueba pueden explicar las variables incluidas en el modelo. Al analizar los sub-índices de las

diferentes categorías de conocimiento (véase más arriba) para las diferencias de género y raza/etnia, los resultados indican que estos factores explican entre el 18 y el 32 por ciento de la varianza.

En este sentido, la metodología del estudio es coherente con sus premisas conceptuales (aunque implícitas) sobre la democracia y la ciudadanía. Se trata a la educación cívica como a cualquier otra área (de conocimiento disciplinario), donde los tipos de conocimiento que hay que aprender son impuestos desde afuera. No se presta atención a las prácticas de ciudadanía y democracia que los propios estudiantes pueden haber experimentado (o no), presumiblemente porque la experiencia de la ciudadanía sólo es posible si uno ya conoce el funcionamiento de la democracia. Desde tal perspectiva, la definición de ciudadanía está atada al sistema político de una nación y por lo tanto las comparaciones entre países serían difíciles. El conocimiento cívico es definido como el conocimiento de las organizaciones políticas y el funcionamiento del gobierno y es considerado como un requisito previo para la participación ciudadana. Un enfoque en el conocimiento de las normas —estáticas o inmutables— es coherente con una metodología de “respuestas correctas”; no permite que se consideren nociones cambiantes de ciudadanía o de otras concepciones y experiencias cívicas, tales como la participación en grupos ambientales, o de derechos humanos, la ciudadanía “global” o “cosmopolita” y así sucesivamente.

2. *Una metodología de diseño fijo no se acomoda cómodamente a ciertos conceptos de democracia y ciudadanía dado que puede reducir los datos a categorías fijas de lo que sea más fácilmente observable—dando pie a posibles incongruencias entre elecciones conceptuales y metodológicas.*

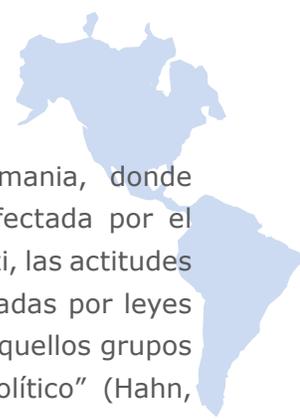


Para trabajar desde una concepción experiencial (Dewey, 1938), participativa o multicultural de la democracia, por ejemplo, se requeriría que las investigaciones se enfocaran en los entendimientos emergentes de los participantes sobre la democracia, sus experiencias como ciudadanos, y el significado que construyen desde dichas experiencias, sus creencias y actitudes. En estas perspectivas también se daría consideración a las estructuras y los valores socioculturales que pueda proporcionar cierta comprensión de las afiliaciones o des-afiliaciones de las personas frente al gobierno y las instituciones políticas, sus intereses y creencias, así como a la diversidad política y social. Estas perspectivas serían más consistentes con teorías curriculares tales como la que articuló Joseph Schwab (1973), en la que se exigía atender factores o “lugares comunes” tales como la materia, el estudiante, el docente y el entorno social; o como el trabajo de Paulo Freire (1970) quien enfatizó y validó las contribuciones singulares que aportaban las experiencias culturales y de vida del estudiante. Desde estas perspectivas, la investigación sobre las comprensiones y experiencias de la gente, requiere metodologías y métodos que sean abiertos y flexibles –metodologías que sean incluyentes de los actores importantes, que permitan que las personas expresen sus propios puntos de vista (en lugar de escoger entre categorías preestablecidas de respuesta) y sus explicaciones sobre si se perciben como ciudadanos participativos y en qué modo, y que los involucren colectivamente en el diálogo y la deliberación sobre sus experiencias y entendimientos. En este caso, resulta problemático imponer a todos los participantes las mismas categorías de respuestas.

Al menos dos de los estudios reseñados aquí parecen reflejar algunas inconsistencias entre su conceptualización teórica de educación

ciudadana y las escogencias metodológicas que se fueron hechas. Al parecer, Hahn (1998) trabaja desde una concepción Deweyana experiencial de la democracia y el currículo cuando plantea que su estudio recae en la tradición de la teoría de John Dewey (1916, 1966) según la cual “las actitudes que requieren los ciudadanos en una democracia para la participación se aprenden a través de la práctica en la escuela y la comunidad” (p.xi). La autora también retoma una tradición del aprendizaje político “basada en el modelo de desarrollo cognitivo que se enfoca en cómo los individuos construyen significados sobre el mundo político” (p.xi), lo cual sugiere que la suya es una óptica constructivista, participativa y experiencial acerca del aprendizaje sobre la democracia y la ciudadanía. Así mismo, la autora indica que su investigación ha sido influenciada por estudios feministas, y hace referencia a que se ha prestado atención a los conceptos de culturas educativas y políticas y la “la relación entre fenómenos globales, tales como los medios de comunicación masivos, y la educación desde una perspectiva transnacional” (p. xi). En otras palabras, en este estudio se plantea una preocupación por cómo construyen los individuos sus comprensiones sobre la democracia y la ciudadanía, así como por las condiciones, las estructuras socio-culturales, y las formas del discurso en que se deben interpretar dichas comprensiones.

Hahn estudia las actitudes políticas (por ejemplo, intereses, eficacia, confianza en otros y en sí mismo), las conductas y creencias políticas, y las percepciones sobre si el clima escolar favorece que los estudiantes discutan temas controversiales en cinco países (Inglaterra, Dinamarca, Holanda, Alemania y los Estados Unidos), tomando como objetivo la población entre los 14 y los 20 años de edad. Las preguntas de investigación de Hahn apuntan a las diferencias entre países en cuanto a

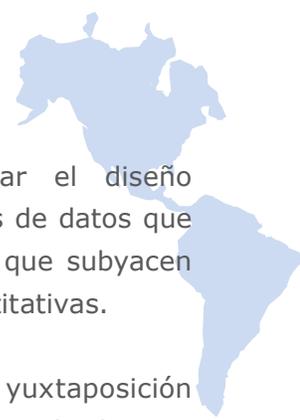


actitudes políticas, las diferencias entre géneros, y la relación entre las actitudes políticas de los estudiantes y sus reportes sobre el ambiente en el salón de clase. En primer lugar, la autora utiliza las observaciones en el salón de clase, las entrevistas con los estudiantes y los maestros, y el análisis de documentos del salón de clase y del trabajo de los estudiantes para representar el estado de la educación cívica en los cinco países. También se hace uso de esta información cuando se intenta interpretar los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes para registrar sus actitudes políticas (preguntas tipo Lickert).

De manera consistente con su orientación teórica, el uso que hace Hahn de los informantes clave, las entrevistas con docentes y estudiantes, y las observaciones en el salón de clase toma en consideración las condiciones bajo las cuales los estudiantes desarrollan sus actitudes frente a la política y la vida cívica, y su estudio ofrece importantes apreciaciones sobre este proceso. Como “comparativista,” Hahn tiene un interés natural por examinar las similitudes y las diferencias en las formas en que se conduce la educación en distintas culturas, contextos, y naciones. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, ciertos tipos de comparaciones internacionales han desembocado en “carreras de caballos” entre naciones para determinar qué países se desempeñan mejor que otros en logros estudiantiles (los estudios de la IEA y PISA podrían citarse como ejemplos). A favor de Hahn debe decirse que ella utiliza datos comparativos internacionales en su estudio para dilucidar dilemas que enfrentan los educadores en los cinco países incluidos en su estudio, y aclarar cómo los contextos sociales y educativos influyen sobre qué y cómo aprenden los estudiantes sobre la ciudadanía. Por ejemplo, los problemas de libertad de expresión y tolerancia cívica son desafiantes en las escuelas de todos los países,

pero Hahn señala que en Alemania, donde la cultura política se ha visto afectada por el recuerdo reciente del régimen Nazi, las actitudes de los estudiantes han sido maleadas por leyes que “restringen los derechos de aquellos grupos que puedan socavar el orden político” (Hahn, 1998, p. 175). Al contextualizar las comparaciones internacionales de esta manera, Hahn ofrece un medio para interpretar las diferencias entre los grupos y utilizar esas interpretaciones para guiar el desarrollo curricular en educación cívica.

Aún así, el interés evidente por la comparación empuja la estandarización, y tiende a desconectar la experiencia individual y su relación con las actitudes políticas grupales. Dicho de otra manera, las preguntas hechas en las entrevistas apuntan hacia las experiencias comunes entre los estudiantes individuales (que posiblemente pertenecen a distintas comunidades o culturas), pero qué tanto se conecta la sumatoria de estas experiencias individuales con la actitud política promedio no resulta del todo claro. Adicionalmente, la base de las explicaciones para las diferencias entre los distintos países es la interpretación de la investigadora de las respuestas de los estudiantes, nos las visiones de los estudiantes ni cómo ellos mismos se representen. Dado que es difícil representar de una manera significativa las experiencias de vida de los propios estudiantes (desde las cuales se presume que ellos construyen sus comprensiones y actitudes) utilizando únicamente un conjunto de preguntas predefinidas (Hahn menciona haber usado las mismas preguntas o preguntas similares con todos los grupos de estudiantes) para luego transformar esta información en porcentajes promedio de respuesta por país, otro camino podría considerarse. Uno podría imaginar otras formas de incorporar las perspectivas de los participantes en estudios como el de Hahn, tales como pedirles que ofrezcan sus interpretaciones de los resultados de las

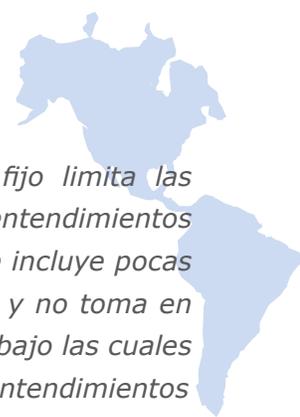


encuestas o que comenten su significado dentro del contexto nacional específico. Hay mucho por aprender de los resultados del estudio de Hahn, pero incluir a los estudiantes participantes de esta manera podría proveer un acercamiento aún más profundo a los fenómenos investigados. Una aproximación con este cariz haría eco a la sugerencia hecha por Stevick y Levinson (2007) quienes recomendaron que los educadores de cívica se pregunten “¿qué significa esta práctica para las personas que participan en ella?” (p. 6) en lugar de preguntarse solamente si una práctica pedagógica es más “efectiva” que otra.

La utilización de los datos cuantitativos provenientes de los cuestionarios en la investigación de Hahn permite comparar a los estudiantes de los distintos países, lo cual exige el uso de categorías fijas de respuesta. Empero, una vez más, estas categorías sólo son fijas en apariencia, dado que las mismas preguntas pueden tener significados distintos en contextos políticos y culturales diferentes. Aún así, estos datos son analizados y presentados mediante estadísticas descriptivas por país y por género, bajo el supuesto de que tienen un significado universal, y los resultados del análisis de la varianza son reportados para hacer comparaciones entre las medias y las magnitudes del efecto. La mayoría de las diferencias entre las medias no alcanzan el medio punto en una escala de 1-5, con pocas alcanzando una diferencia de .88 puntos. Interpretar el significado de estas diferencias tan pequeñas es difícil en el mejor de los casos, particularmente bajo la luz de datos cualitativos que retratan culturas políticas distintas en cada país. La fortaleza del estudio de Hahn reside más en su análisis cuidadoso del desarrollo de actitudes y creencias políticas en los estudiantes en cada uno de los cinco países que en la comparación de los resultados de los cuestionarios. En el futuro, las investigaciones que construyan sobre el trabajo realizado

por Hahn deberían reconsiderar el diseño metodológico fijo y las categorías de datos que no revelan siempre las sutilezas que subyacen los resultados de encuestas cuantitativas.

Otro ejemplo viene de la yuxtaposición de la Fase I (Torney-Purta et al., 1999) y la Fase II (Torney-Purta et al., 2001) del estudio de la IEA. En la Fase I, investigadores independientes elaboraron estudios de caso en 24 países. Dado que el estudio buscaba incluir países con historias y tradiciones inscritas en un amplio espectro, no se hizo una conceptualización explícita de ciudadanía o democracia. Sin embargo, sobre la base de las 18 preguntas orientadoras que sirvieron para desarrollar el estudio (por ejemplo, el conocimiento de la historia y el gobierno nacional; las relaciones entre su país y otros países del mundo; el papel de las minorías étnicas, religiosas o lingüísticas; la influencia del género en la participación cívica; el significado de la democracia en su país, etc.), el fundamento conceptual del estudio relega elementos de las perspectivas *tradicional, liberal, crítica y multicultural* sobre la democracia. Algunos de los estudios de caso son recuentos interesantes en sí mismos de los dilemas políticos y socioculturales que enfrentan los países en la actualidad. Aún más, los investigadores afirman explícitamente que están trabajando desde un “marco teórico basado en la teoría del desarrollo ecológico (Bronfenbrenner, 1988) y la cognición situada (Lave y Wegner, 1991; Wenger, 1998)” (p. 20). “Aprender sobre ciudadanía involucra la participación en una comunidad y el desarrollo de una identidad dentro de ese grupo. Estas ‘comunidades de discurso y práctica’ proveen la situación en la que los jóvenes desarrollan conceptos progresivamente más complejos y formas de comportarse” (p. 20). La Fase II del estudio se concentra en las comparaciones internacionales del conocimiento (preguntas de selección múltiple) y las actitudes (preguntas

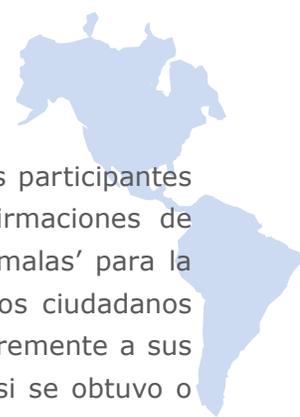


tipo Lickert) de estudiantes de 14 años y, por lo tanto, reduce el enfoque a un dominio común de conocimiento y actitudes objetivados. El contenido de la prueba de conocimientos hace hincapié en una visión *tradicional liberal* de la democracia (por ejemplo, las características de la democracia, las instituciones y prácticas democráticas, y los derechos y deberes de los ciudadanos constituyen 30 de las 38 preguntas), mientras que temas como la identidad nacional, las relaciones internacionales y la cohesión social y la diversidad son opacados. Es posible que el contenido *tradicional liberal* reciba mayor atención porque se piensa que los principios que lo subyacen son más universales —acomodando con mayor facilidad categorías de respuesta predefinidas— que aquellos asociados con la identidad nacional o la diversidad. No obstante, la imposición de estas categorías de entendimientos que se presumen universales en jóvenes de 14 años en 28 países tan distintos como aquellos incluidos en el estudio no parece ser consistente con la concepción inicial de democracia que enmarcó la Fase I, ni con las diversas prácticas democráticas descritas en algunos de los estudios de caso<sup>3</sup>. Así mismo, esta imposición es inconsistente con las teorías del desarrollo ecológico y cognición situada que se invocan en el marco teórico del estudio.

Las decisiones metodológicas tomadas en estos estudios reducen conceptualizaciones de ciudadanía y democracia que en principio parecen amplias y abiertas, a categorías “esencialistas” de conocimiento y actitudes/disposiciones que se asume que atraviesan transversalmente todas las definiciones. De esta manera, estos estudios proporcionan un nivel general de entendimiento sobre el conocimiento y las actitudes políticas de los jóvenes de 14 años en los 28 países, pero dan poca información para explicar diferencias entre los participantes que son sutiles pero importantes.

3. *Una metodología de diseño fijo limita las conclusiones, explicaciones o entendimientos de la investigación puesto que incluye pocas veces a todos los interesados y no toma en consideración las condiciones bajo las cuales las personas desarrollan sus entendimientos*

Los estudios de gran escala con diseño fijo se enfocan habitualmente en la medición de resultados (en este caso, el conocimiento, las creencias y las actitudes de los estudiantes) prestando atención superficialmente al proceso mediante el cual se desarrollan dichos resultados —unas pocas preguntas relacionadas con las variables que cubren los antecedentes de los estudiantes y su experiencia con el currículo, o la caracterización que hagan los docentes de sus propios métodos. Como resultado, el rango de hallazgos obtenidos y su relevancia para aquellos involucrados están restringidos a las categorías de respuesta que hayan sido predefinida por los investigadores. Con poca frecuencia se discuten preguntas relacionadas con la comunidad o los valores e intereses de la escuela, o las estructuras y políticas escolares frente a las prácticas democráticas y las oportunidades para la participación cívica. Esta omisión refleja el hecho de que los actores importantes en el área de la educación cívica no sean incluidos en la investigación de sus resultados. El uso potencial de las explicaciones o interpretaciones de los resultados de estos estudios para entender cómo se desarrolla la cultura política en cada uno de los países o comunidades va a estar limitado, por lo tanto, dado que éstos sólo ofrecen una representación muy parcial de las experiencias de los individuos y los grupos con la educación cívica. Los hallazgos se restringen generalmente al estado actual de la cuestión en cuanto a los resultados obtenidos por los estudiantes, pero brindan poca información para formular explicaciones o interpretaciones sobre dichos hallazgos. Describir solamente el conocimiento



particular, las creencias o actitudes de los estudiantes es necesario pero no suficiente para informar en desarrollo curricular en educación cívica. Prácticas investigativas como éstas pueden constituirse en oportunidades perdidas para el mejoramiento y la práctica de la participación cívica cuando no incorporan las perspectivas de los participantes. Las prácticas investigativas y las metodologías que persiguen integrar la investigación y la práctica de la ciudadanía en la escuela nos parecen más útiles y relevantes. Un acercamiento de este estilo ofrecería una ocasión para integrar factores relevantes del contexto en el proceso investigativo y, al hacerlo, permitiría dar cuenta de las circunstancias particulares en las que los estudiantes desarrollan sus comprensiones sobre el significado de la ciudadanía democrática.

Examinemos ahora algunos ejemplos de cómo las escogencias metodológicas limitan los resultados y las conclusiones de los estudios que estamos considerando. En la Fase II del estudio de la IEA, los autores explican, “Las diferencias entre los países en su desempeño promedio en esta prueba no son grandes generalmente. Veinticinco de los 28 países difieren en menos de una desviación estándar de la media internacional” (Torney-Purta et al., 2001, p. 44). Dadas las diferencias amplias en la cultura política de algunos de estos países, cabe la duda sobre el significado de estas diferencias. Los autores tratan de agrupar los países de alto y bajo desempeño por categorías de preguntas. Los grupos de países con desempeños estudiantiles similares incluyen a menudo una mezcla de democracias con largas trayectorias y democracias emergentes, pero no hay datos disponibles para darle sentido a estas diferencias. Por ejemplo, los autores también intentan reportar hallazgos sobre los “conceptos de la democracia” que tienen los participantes de 14 años en el estudio. Para esta

parte del estudio se le pidió a los participantes que calificaran una serie de afirmaciones de acuerdo con si eran ‘buenas’ o ‘malas’ para la democracia, tales como el que los ciudadanos tengan el derecho de escoger libremente a sus líderes. El análisis se enfoca en si se obtuvo o no un consenso entre los países sobre estas preguntas del cuestionario. No es sorprendente que un número de preguntas no hayan producido consenso. Se presume que las discrepancias en las respuestas a estas preguntas reflejan las diferencias en las maneras en que los jóvenes de distintos países ven aspectos particulares de la democracia, tales como el que se confíe sin reparos en los líderes gubernamentales, o que haya una separación entre la iglesia y el estado. Reportar escuetamente que no hay acuerdo sobre estos temas (medido por una diferencia promedio de más de un punto en una escala de cuatro puntos) no ofrece mayor discernimiento sobre la práctica de la democracia y la ciudadanía en los países participantes.

Otros descubrimientos son igualmente desconcertantes. Por ejemplo, el 85% de los estudiantes participantes en los Estados Unidos reporta que esperan votar en las elecciones nacionales (comparado con una tasa de votación del 36% en la elección inmediatamente anterior al estudio), mientras que el 69% de la muestra belga (francesa) reporta que espera votar (comparada con una tasa de votación del 91%, dado que el voto es obligatorio). ¿Cómo debemos interpretar estas diferencias? Los autores hacen análisis con regresiones para examinar la relación entre el Conocimiento Cívico y un grupo de variables<sup>4</sup>. La varianza total explicada en Conocimiento Cívico es del 20% y “va desde el 10 por ciento en Colombia y el 13 por ciento en Rumania, al 33 por ciento en Hungría y Eslovenia y el 36 por ciento en la República Checa... El único pronosticador significativo en cada país es la expectativa que tengan los estudiantes de



su formación académica en el futuro” (Torney-Purta et al., 2001, p. 151), una variable que tiene poco que ver con el aprendizaje cívico.

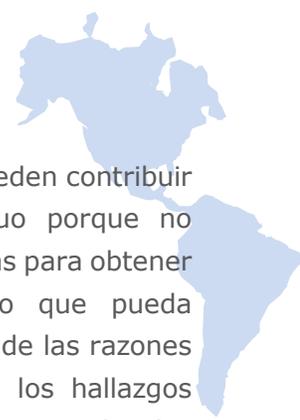
De un modo similar, el estudio de la NAEP de Niemi y Junn presenta sus resultados en términos del porcentaje de respuestas correctas y las relaciona con un conjunto de variables<sup>5</sup> que pueden estar relacionadas con el aprendizaje cívico en términos generales, pero que no atañen específicamente a las condiciones en las que se desarrolla la comprensión de la ciudadanía y la democracia. Varios análisis de regresión se adelantaron para indagar sobre la relación entre el conocimiento del Gobierno de los Estados Unidos y la Cívica, las actitudes frente a la Receptividad Gubernamental, y estas variables generales. Estos análisis resultaron en hallazgos estadísticamente significativos que explican presumiblemente entre el 5 y el 33% de la varianza en conocimientos y actitudes. En otro ejemplo los autores reportan diferencias estadísticamente significativas entre Blancos, Negros, e Hispanos en una medición de conocimiento político, controlando otros factores posiblemente contribuyentes<sup>6</sup>. Desafortunadamente, ante la limitada información sobre las condiciones en las que se desarrolla el conocimiento político y la ausencia de las perspectivas de otros actores importantes, la interpretación de estas diferencias se dificulta.

En general, el significado de estos hallazgos es limitado dado que es fácil obtener resultados estadísticamente significativos con muestras de gran tamaño como las utilizadas en estos estudios; sin embargo, las diferencias entre las medias son pequeñas en su mayoría, así como los porcentajes explicados de la varianza. En el mejor de los casos, estos hallazgos proporcionan una descripción de las diferencias entre países o entre grupos para un conjunto fijo de ítems que representan una concepción específica del

conocimiento, las creencias y las actitudes. Aún si damos por sentado la importancia de estas diferencias, la información sobre la cultura política y las prácticas democráticas en las escuelas y las comunidades que sería relevante para contextualizar estas diferencias está ausente. Además, si los entendimientos y las prácticas cívicas se aprenden mediante el discurso en la escuela y la comunidad y la participación en comunidades de práctica, uno debe cuestionar la utilidad de estas comparaciones entre distintos contextos (por ejemplo, internacionales). Por el contrario, estas comparaciones se basan en definiciones estáticas de la ciudadanía en un momento en el que las definiciones mismas de este concepto se han vuelto esquivas.

Las metodologías de diseño fijo ofrecen pocas oportunidades para la participación activa, el diálogo y la deliberación y, por lo tanto, pueden desembocar en conclusiones que representan a los participantes como ciudadanos pasivos—una representación que es inconsistente con la mayoría de las concepciones de la democracia.

La práctica de construir y administrar encuestas como medio para la recolección de datos conlleva inevitablemente a la separación entre quienes están siendo estudiados y quienes los estudian. Por supuesto, ésta es una práctica tan común y ubicua en la investigación en ciencias sociales que raramente es cuestionada o desafiada desde adentro. Realmente es posible ofrecer luces sobre preguntas y fenómenos importantes utilizando esta metodología<sup>7</sup>, y los estudios que hemos examinado aquí ciertamente lo logran. Las tendencias de respuesta en el interior de estructuras escolares específicas, por ejemplo, o los patrones de relaciones, sólo pueden establecerse utilizando muestras grandes y categorías de observación fijas. Pero el problema radica en la naturaleza misma del objeto de investigación: la educación para la ciudadanía

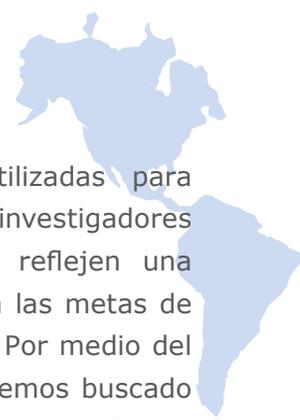


democrática. Haciendo referencia a una distinción hecha por Alexis de Tocqueville (1969), cuando hacemos investigación en el área de la educación cívica, deberíamos tratar a quienes participan con nosotros en nuestro trabajo como *ciudadanos*, no como sujetos. Sus conocimientos, experiencias, valores y perspectivas deberían tener mayor voz. Resulta particularmente apropiado utilizar en este caso una metodología de investigación que emule un proceso democrático y que permita la participación activa de todos los involucrados. En otras palabras, las estrategias de investigación que usemos deberían ser también una oportunidad para enseñar y aprender sobre democracia y participación cívica. Este argumento es lo que hizo que el marco para la investigación educativa democrática de Howe (2003) nos resultara atractivo pues, como él plantea, los principios de la inclusión, el diálogo y la deliberación “entretejen las consideraciones metodológicas y las morales-políticas” (p. 136), las cuales son las más relevantes para el campo de la educación cívica.

Nuestro último postulado se deriva de nuestra lectura de los tres estudios (y muchos otros), pero proviene más de lo que no encontramos en estos estudios que de lo que sí había en ellos. En ese sentido, ésta es una afirmación “por defecto,” pues los estudios que analizamos se caracterizan por la *inclusión* pasiva de los participantes, y ofrecen poca evidencia de que hubiesen dado oportunidades para el diálogo entre los investigadores y los participantes. Las conclusiones de estas investigaciones son las explicaciones o interpretaciones que dan los investigadores a lo que observaron, las cuales son, como ya mencionamos, sólo una perspectiva frente al tema investigado, y una que en ocasiones puede no ser la más importante. Los hallazgos de esta naturaleza también tienen el potencial de enmarcar la representación que hagan las personas de sus propias condiciones y de cómo se perciben a sí mismos (por ejemplo, como

pasivos e ignorantes). También pueden contribuir a la reproducción del status quo porque no ofrecen las explicaciones necesarias para obtener un entendimiento más profundo que pueda conducir a transformaciones. Una de las razones para esto es que la mayoría de los hallazgos de las investigaciones sigan sin ser explicados o interpretados por los propios participantes, cuyo punto de vista podría proporcionar gran discernimiento sobre la relevancia de los hallazgos y fortalecer su validez. Esto también sería un punto de entrada importante para reconceptualizar los currículos de educación cívica.

Los estudios que hemos reseñado aquí son valiosos porque han identificado algunas dimensiones importantes del aprendizaje cívico y porque han proporcionado una selección de mediciones que pueden ser usadas o adaptadas en estudios posteriores. Imaginémonos entonces cómo serían las cosas si, sobre la base del trabajo adelantado en estos estudios, se hiciera investigación prestando atención a los principios de la *inclusión*, el *diálogo* y la *deliberación* propuestos por Howe (2003). En los estudios que analizamos se utilizaron encuestas para medir el conocimiento, las creencias y actitudes de los estudiantes, y los resultados se presentaron generalmente utilizando porcentajes de respuestas correctas o respaldo por categorías de pregunta. Así, por ejemplo. El estudio de la IEA (Torney-Purta et al., 2001) reporta que sólo el 40% de los jóvenes de 14 años encuestados en Estonia confían en el gobierno nacional, y los investigadores interpretan que estos resultados están significativamente por debajo de la media internacional. Resultados como estos podrían utilizarse con grupos de estudiantes participantes en el estudio para involucrarlos en el diálogo sobre su significado. Podría pedírseles que respondieran preguntas como estas: ¿por qué creen que su confianza en el gobierno nacional es tan baja? ¿hay diferencias entre ellos en cuanto



a sus niveles de confianza? ¿qué papel creen ellos que juegan su escuela, su comunidad y sus experiencias familiares en la definición de sus niveles de confianza? ¿con qué evidencia pueden respaldar sus explicaciones? ¿cómo podrían estos estudiantes indagar sobre su propia falta de confianza en el gobierno? Estas son preguntas de investigación, por supuesto, pero también pueden ser interrogantes que sirvan como fundamento para el currículo de educación cívica de estos grupos. Las respuestas a estas preguntas serían documentadas y analizadas para convertirse en una parte integral del informe de la investigación. Creemos que éste es un modelo de educación cívica más integrador, en el que la investigación forma parte integral del currículo en la medida en que lo informa y contribuye a definirlo. Desde una perspectiva investigativa, participar en el diálogo y la deliberación sobre estas preguntas con los participantes incluiría inevitable y activamente a otros actores decisivos en la educación cívica. Parte del papel de los investigadores sería asegurar que todos los actores importantes sean incluidos, monitorear las deliberaciones para asegurar que todas las voces sean escuchadas, y poner a disposición la evidencia existente para informar estas deliberaciones.

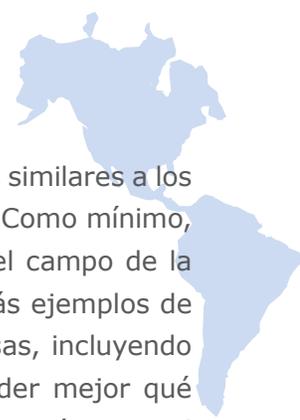
A partir de este ejemplo podemos ver cómo una metodología de investigación que ofrezca oportunidades para la participación y la deliberación activa es más coherente con los principios subyacentes en la mayoría de definiciones de democracia. También creemos que redundaría en entendimientos de la democracia, la ciudadanía y del currículo de educación cívica mucho más significativos y dinámicos.

## Conclusiones

Al hacer explícitas las conexiones entre los supuestos sobre la democracia, la ciudadanía, los currículos para educar ciudadanos y las

estrategias de investigación utilizadas para estudiar la educación cívica, los investigadores pueden adelantar estudios que reflejen una mayor coherencia y adherencia a las metas de la educación en una democracia. Por medio del análisis que hemos presentado hemos buscado demostrar que los diseños fijos tienden a estrechar en enfoque de las investigaciones en educación cívica, lo cual restringe su relevancia e impacto en el campo. Al reducir el rango de respuestas que está disponible para los participantes mediante el uso de cuestionarios con respuestas predefinidas, y al no involucrar a los participantes en un diálogo sustantivo sobre los temas que subyacen las preguntas formuladas, se disminuye considerablemente el valor de los hallazgos producidos por estas investigaciones. Si bien esto representa una debilidad metodológica que podría atribuirse a diseños de investigación en cualquier campo del conocimiento, creemos que es particularmente importante para la educación cívica. Si una de las metas de educar ciudadanos para la participación democrática es promover el diálogo informado sobre asuntos públicos de importancia, entonces debemos buscar maneras de modelarlo en nuestras prácticas investigativas. Un camino para ser más allá de las vagas generalidades en las conclusiones que alcanzamos sobre los entendimientos, habilidades y actitudes cívicas que desarrollan los estudiantes en la escuela involucra emplear métodos más dialógicos y sensibles al contexto en nuestros esfuerzos investigativos. Un acercamiento de este orden brindaría oportunidades para la colaboración entre investigadores, estudiantes, docentes, padres de familia y otros actores importantes, y conducirá a obtener comprensiones más útiles sobre la educación cívica.

En este artículo hemos enfocado nuestra crítica mayoritariamente en los estudios cuantitativos, pero también puede resultar



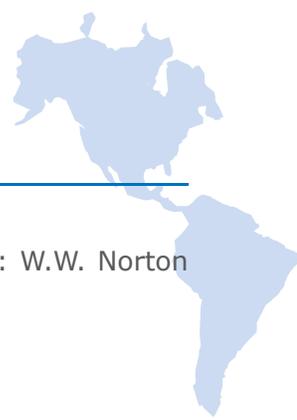
benéfico examinar preguntas similares en estudios cualitativos sobre educación cívica. Puede ser que los estudios cualitativos no ofrezcan oportunidades para el diálogo sustancial y la deliberación entre los investigadores y los participantes, o que las perspectivas de los investigadores tiendan a dominar también el proceso de investigación, lo cual fue discutido de modo convincente por Mintrop (2002) en relación con la Fase I del estudio de educación cívica de la IEA. Si esto es así, también deberían hacerse

en los métodos cualitativos ajustes similares a los propuestos para los cuantitativos. Como mínimo, creemos que la investigación en el campo de la educación cívica debe producir más ejemplos de metodologías investigativas diversas, incluyendo las presentadas aquí, para entender mejor qué podemos aprender de este tipo de prácticas. Al hacerlo, podrán disiparse las fronteras artificiales entre el currículo, la enseñanza y la evolución y avanzar hacia un acercamiento más integrado, holístico a la práctica de la educación cívica.

## Notas

---

1. En este artículo utilizaremos el término "investigación" para cobijar estudios evaluativos así como otras formas de investigación educativa.
2. Estas variables incluyen: la cantidad de carga académica en educación cívica y qué tan reciente se haya tomado, la variedad del tema estudiado, temas de actualidad discutidos en clase, participación en simulacros de elecciones o de gobierno, gusto por el estudio del gobierno, planes de atender una universidad por cuatro años, la lectura y materiales de referencia en el hogar, sólo Inglés hablado en casa, dos padres en el hogar, nivel educativo de los padres, tiempo dedicado a ver televisión, ser hombre, ser hispano/a, ser afro-americano/a.
3. Debe anotarse que el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana que está siendo preparado actualmente por la IEA intentará corregir algunas de estas limitaciones al proporcionar pruebas cognitivas y cuestionarios estudiantiles específicos para cada región (see <http://iccs.acer.edu.au/uploads/File/IEA%20ICCS%20Framework.pdf>).
4. Estas variables incluyen: género, recursos lectivos en el hogar, expectativa de años adicionales de educación, clima abierto en el salón de clase, participación en el consejo estudiantil, noches pasadas fuera de casa, frecuencia con que se ven las noticias en televisión, haber aprendido sobre el voto.
5. Estas variables incluyen: tipo de escuela, comunidad y región, gastos de enseñanza por estudiante, cantidad de televisión vista, participación en actividades pedagógicas, interés, género, raza y etnicidad.
6. Estos factores incluyen la cantidad de material de lectura disponible en el hogar, el nivel educativo de los padres, y el número de horas viendo televisión.
7. Un excelente ejemplo reciente de este tipo de investigación es el estudio longitudinal de los pronosticadores de las actitudes frente a la participación política en estudiantes de últimos años de secundaria (high school) adelantado por Joseph Kahne y Susan Sporte (2008).



## Bibliografía

---

- Appiah, Kwame A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. New York: W.W. Norton and Company.
- Apple, Michael W. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Aristóteles. (1943). *Politics*. (Benjamin Jowett, Trans.). New York: Modern Library. (Obra original publicada en c. 340 AC)
- Banks, James A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press.
- Banks, James A. (Ed.). (2004) *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barber, Benjamin. (1984). *Strong democracy: Participatory politics for a new age*. Berkeley: University of California Press.
- Bobbitt, J. Franklin. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bronfenbrenner, Uri. (1988). Interacting systems in human development. En Niall, Bolger, Avshalom Caspi, Geraldine Downey y Martha Moorehouse (Eds.), *Persons in context: Developmental processes* (pp. 25-50). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Castles, Stephen. (2004). Migration, citizenship, and education. En James Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cook, Thomas. (2002). Randomized experiments in educational policy research: A critical examination of the reasons the educational evaluation community has offered for not doing them. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(3): 175-199.
- Cronbach, Lee. J. (1982). *Designing evaluation of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- de Tocqueville, Alexis. (1969). *Democracy in America*. (George Lawrence, Trans.). Garden City, N.Y.: Doubleday. (Original work published 1835)
- Dewey, John. (1902). *The Child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, John. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dewey, John. (1966). *Democracy and education*. New York: The Free Press. (Obra original publicada en 1916)



- Doll, William E., Jr. (1993). *A Post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Giroux, Henry. A. (1990). Curriculum theory, textual authority, and the role of teachers as public intellectuals. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(4): 361-383.
- Goldstein, Harvey. (1994). Recontextualizing mental measurement. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 13(1): 16-43.
- Goodman, Jesse. (1992). *Elementary schooling for critical democracy*. Albany, NY: SUNY Press.
- Gutmann, Amy y Thompson, Dennis. (1996). *Democracy and disagreement*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hahn, Carole L. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albany, NY: SUNY Press.
- House, Ernest y Howe, Kenneth R. (1999). *Values in education and social research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Howe, Kenneth R. (2003). *Closing methodological divides: Toward democratic educational research*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Kahne, Joseph y Sporte, Susan. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45 (3): 738-766.
- Kymlicka, Will. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. New York: Clarendon Press.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lee, Wing O. (2002). The emergence of new citizenship: Looking into the self and beyond the nation. En Gita Steiner-Khamsi, Judith Torney-Purta, y John Schwille, (Eds.), *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship: An international comparison* (pp. 37-60). Oxford: Elsevier Science.
- Locke, John. (1965). *Two treatises of government*. (Peter Laslett, Ed.). New York: New American Library.



- Mill, John S. (1958). *Considerations on representative government*. New York: Liberal Arts Press.
- Mill, John S. (1965). *Principles of political economy*. En J.M. Robson (Ed.), *Collected works* (Vol. 3, pp. 722-1166). Toronto: University of Toronto Press.
- Mintrop, Heinrich. (2002). Teachers and civic education instruction in cross-national comparison. En Gita Steiner-Khamsi, Judith Torney-Purta, y John Schwille, (Eds.), *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship: An international comparison* (pp. 37-60). Oxford: Elsevier Science.
- Niemi, Richard G. y Junn, Jane. (1998). *Civic education: What makes students learn?* NewHaven: Yale University Press.
- Nussbaum, Martha C. (2006). *Frontiers of justice*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Parker, Walter C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.
- Popham, James. (1972). *An evaluation guidebook: A set of practical guidelines for the educational evaluator*. Los Angeles: The Instructional Objectives Exchange.
- Rawls, John. (1999). *The law of peoples*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sassen, Saskia. (2002). The repositioning of citizenship: Emergent subjects and spaces for politics. *Berkeley Journal of Sociology*, 46: 4-25.
- Sassen, Saskia. (2004). Local actors in global politics. *Current Sociology*, 52: (4).
- Schwab, Joseph J. (1970). The practical: A language for curriculum. En I. Westbury y N.J. Wilkof (Eds.), *Science, curriculum, and liberal education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schwab, Joseph J. (1973). The practical: Translation into curriculum. En I. Westbury y N.J. Wilkof (Eds.), *Science, curriculum, and liberal education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Singer, Peter. (2002). *One world: The ethics of globalization*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Shadish, William R., Cook, Thomas D. y Campbell, Donald T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Steiner-Khamsi, Gita. (2002). Spheres of citizenship. En Gita Steiner-Khamsi, Judith Torney-Purta, y John Schwille, (Eds.), *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship: An international comparison* (pp. 37-60). Oxford: Elsevier Science.



- Stevick, E. Doyle y Levinson, Bradley A.U. (2007). Introduction: Cultural context and diversity in the study of democratic citizenship education. En E. Doyle. Stevick y Bradley A.U. Levinson (Eds.), *Reimagining civic education: How diverse societies form democratic citizens* (pp. 1-14). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Torney-Purta, Judith. (1991). Cross-national research in social studies. En James P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 591-601). New York: Macmillan.
- Torney-Purta, Judith, Lehmann, Rainer, Oswald, Hans y Schulz, Wolfram. (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, Judith, Schwille, John, y Amadeo, Jo-Ann (1999). *Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Trend, David. (1996). *Radical democracy: Identity, citizenship, and the state*. New York: Routledge.
- Tyler, Ralph W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Walker, Decker F. (1971). A naturalistic model of curriculum development. *School Review*, 80(1): 51-65.
- Walker, Decker F. (1990). *Fundamentals of curriculum*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Wenger, Etienne. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.