

**LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA DE LOS ADOLESCENTES:
UN ANÁLISIS COMPARADO Y TRASNACIONAL**

Dra. María Fernanda ASTIZ

Ph.D. en Teoría y Política Educativa y Educación Comparada – Pennsylvania State
University.

Profesora del Departamento de Estudios de Posgrado en Educación y Administración.
Canisius College (Buffalo, NY)

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 26

**La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y
transnacional**

Dra. MARÍA FERNANDA ASTIZ

Ph.D. en Teoría y Política Educativa y Educación Comparada – Pennsylvania
State University. Profesora del Departamento de Estudios de Posgrado en
Educación y Administración, Canisius College (Buffalo, NY).



Universidad de
San Andrés

Conferencia pronunciada el 16 de junio de 2007 en el ámbito del SEMINARIO
PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la
UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 26

Marzo de 2008

SERIE "DOCUMENTOS DE TRABAJO"
ESCUELA DE EDUCACIÓN
Universidad de San Andrés.

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman
Responsable de edición: Mg. Romina Sabbagh

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés
Vito Dumas 284
(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires
rsabbagh@udesa.edu.ar

ISBN 987-98824-0-7

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723
Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*
Primera edición: Marzo de 2008



Universidad de
San Andrés

SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La Serie de Documentos de Trabajo refleja parte de las actividades de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Los documentos difunden conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, y del Doctorado en Educación.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan, fundamentalmente, investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, egresados del Doctorado de la Escuela con sus trabajos de tesis terminados.



Universidad de
San Andrés

El plan general de esta presentación se centrará primero en la racionalidad del estudio, el porqué y cómo es que llegué a investigar la socialización política de los adolescentes. Luego hablaré sobre la justificación para utilizar la base de datos del Estudio de Educación Cívica (CIVED) generado por el International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Hablaré también del marco teórico, desde donde tomo la educación en general y este tema en particular. Haré mención al análisis de los datos secundarios, una metodología relativamente nueva en el área de educación y quisiera mostrarles lo fácil que es hacer estudios de calidad con bases de datos públicas que están al alcance de todos. Además describiré el CIVED, cuyos datos fueron relevados en 1999, y les mostraré los resultados generales del mismo. Finalmente, desarrollaré brevemente la metodología utilizada en mi estudio. Explicaré qué es un modelo multinivel y presentaré los resultados y conclusiones del mismo, que ahondan en los efectos tanto del régimen (o sea las características de los sistemas políticos en los cuales la socialización política de los estudiantes se lleva a cabo); como de las características del entorno educativo (escolarización) en dicho proceso de socialización. Finalizaré esta presentación mencionando de qué forma el estudio podría ser profundizado¹.

¹ Esta charla es parte de un estudio llevado a cabo por Alexander W. Wiseman, María Fernanda Astiz, David P. Baker y Rodrigo Fabrega (*Making Citizens for a World Polity: The Political Socialization of Youth in Modern Mass School Systems*), que está siendo revisado para su futura publicación.

Razones del estudio y desde dónde tomo la educación para la ciudadanía

En las décadas de 1980 y 1990 ha habido una suerte de resurgimiento de los estudios sobre democratización. Éstos concentraron su interés no sólo en los procesos de transición democrática y en las características de las nuevas democracias, sino también en los procesos de consolidación que incluían una mirada a la ciudadanía y su participación en el proceso democrático. Este resurgimiento en las Ciencias Sociales ha generado un interés creciente acerca de cómo se producen ciudadanos o cómo es el proceso de socialización política. Particularmente, se ha buscado identificar las características que permiten que los individuos actúen cívicamente en distintos sistemas políticos. Esta preocupación generalizada por la socialización política ha llevado al desarrollo de un estudio sobre la socialización política de los adolescentes a gran escala, el CIVED.

En mi caso particular, desde la Ciencia Política me he interesado en las formas en que los adolescentes desarrollan sus capacidades democráticas. Lo que he tratado de hacer es convalidar mi interés por la Ciencia Política y por la Política Educativa. Además, he estado involucrada en el análisis secundario de bases de datos internacionales como el Trends in Math and Science Study (TIMSS), también un estudio de IEA. Esta base de datos comprende información sobre el rendimiento de los estudiantes en matemáticas y ciencias correspondiente a casi 50 países de todo el mundo. La Argentina ha participado. Me involucré con esta base de datos cuando estaba realizando mi Doctorado. Esta experiencia previa en el análisis de estudios de datos secundarios de este tipo me permitió utilizar el CIVED. Los resultados que compartiré hoy con ustedes provienen del análisis del CIVED. Además, dado que me he entrenado tanto aquí en la Argentina como en Estados Unidos, mis investigaciones han contemplado siempre una perspectiva comparada, observando primariamente las diferencias estructurales. Más aún, en los momentos en que vivimos hoy es imposible considerar la Argentina o cualquier otro país -y la educación en particular-, sin una mirada comparada.

Cada vez más nuestras realidades nacionales están ligadas a procesos mundiales, globales. Aunque distantes, los países no están tan lejos uno de

otro debido a los avances tecnológicos, de comunicaciones e interdependencia económica, y aunque las diferencias culturales no pueden ser ignoradas, los cambios tecnológicos/económicos y los momentos políticos nos hacen parecer más y con esto me refiero particularmente a las instituciones que organizan y producen conocimiento (Meyer et. al 1997). Hoy en día la escolarización en su forma más amplia no puede ser entendida de forma aislada con respecto a los cambios mundiales, de una cultura mundial que valora la educación para la ciudadanía, particularmente luego de las transiciones democráticas experimentadas durante las décadas de 1980 y 1990.

La formación para la ciudadanía o socialización política es parte de esa cultura global y se ha convertido en una política de Estado que los países alrededor del mundo, especialmente los del mundo occidental, han puesto en práctica con fines democratizadores (tanto en los países desarrollados como en aquellos que están en vías de desarrollo). Pero más allá de su aspecto técnico (o sea su función) en muchos casos su implementación tiene o ha tenido fines simbólicos (Meyer, 1977). Es esta suerte de cultura global de educación para la ciudadanía la que me interesa analizar y es por ello que en este trabajo tomo este tema en forma comparada y transnacional. En forma general me pregunto acerca del conocimiento que adquieren los estudiantes en los 28 países incluidos en esta base de datos. ¿Qué está pasando con la socialización política de los adolescentes en estos países? ¿Existe alguna tendencia?

Acceso a la base de datos y análisis de datos secundarios

Tuve acceso a la base de datos antes de que la misma se hiciera pública. Hoy todo el mundo tiene acceso a ella y a otros estudios, por ejemplo TIMSS y Program for International Student Assessment (PISA), realizados por IEA desde su página en internet (http://www.iea.nl/iea_studies_datasets.html). Ahora bien, tener acceso a las bases de datos no es suficiente. Para utilizarlas eficazmente necesitamos tener conocimiento de análisis de datos secundarios y contar con un marco teórico que nos permita generar preguntas que puedan ser respondidas con este tipo de datos empíricos. En muchos casos se hacen análisis de datos secundarios pero sin fundamento teórico, no hay una guía conceptual que ayude al investigador o investigadora a generarse preguntas

que puedan ser respondidas con la base de datos a nuestro alcance; o sea, un marco de referencia que guíe también las variables a utilizar. El marco teórico nos permite explicar, saber qué mirar, cómo orientar nuestra investigación y saber cómo vamos a desarrollarla.

Como les mencioné anteriormente la metodología de análisis de datos secundarios es bastante nueva en las Ciencias Sociales y en la Educación en particular. Hace un tiempo, en el área educativa no había bases de datos que nos permitieran realizar estudios comparados de calidad; ahora hay cada vez más. La confección de los estudios internacionales generados por IEA, de los que luego se realizan análisis de datos secundarios, nace como parte de la necesidad de que el diseño de políticas educativas esté fundado en un conocimiento empírico generalizable e internacional. La base de datos que utilizaré en esta presentación nos permite generalizar resultados (volveré a este punto cuando les describa el aspecto técnico del estudio CIVED).

Las características y ventajas del análisis de datos secundarios son las siguientes. 1) Los datos ya han sido recolectados y el investigador que realiza el análisis puede no haber estado involucrado en el proceso de recolección de datos. O sea, un grupo de individuos o instituciones (como por ejemplo el INDEC) se dedica a recolectar datos para que tanto los que toman decisiones como los investigadores podamos utilizarlos. 2) El hecho de que los datos estén listos para ser analizados nos permite actuar con mucha más eficiencia como investigadores, ahorramos tiempo y dinero que usualmente los investigadores dedican a la recolección de datos empíricos². 3) La calidad de los datos: el tamaño de las muestras y la calidad técnica de su construcción nos permite generar análisis confiables que además, como mencioné anteriormente, nos permiten generalizar.

Uno de los problemas que se presentan para la utilización de esta metodología es que en muchos casos necesitamos la tecnología adecuada, por ejemplo computadoras con la suficiente capacidad para utilizar programas de análisis cuantitativo, o el *software* necesario para realizar el análisis (como SPSS, SAS, HLM). Otra cuestión que tenemos que tener en cuenta es si

² Aquí la Dra. Astiz le muestra a los estudiantes cómo se puede acceder a la bases de IEA y a sus archivos en SPSS.

tenemos acceso a toda la base o sólo a algunos aspectos de la misma. Por ejemplo si tenemos acceso a algunos cuestionarios o archivos y no a otros; si sabemos cómo se realizaron las preguntas; si tenemos a nuestro alcance toda la documentación referente al desarrollo de un estudio como el que voy a describir; si tenemos conocimiento de la estructura de organización de archivos para ver cómo los podemos combinar y ver qué variables podemos utilizar. Además, otro aspecto a considerar es nuestra capacidad y formación como investigadores, si hemos sido entrenados para manejar bases de este tipo o si tenemos los conocimientos estadísticos necesarios. Lamentablemente en muchos casos no hay mucha gente en el área de Educación capacitada técnicamente o es muy difícil encontrarla. Últimamente en los congresos de investigación educativa se están ofreciendo entrenamientos; lo ha hecho UNESCO por ejemplo, en las últimas reuniones de la Comparative and International Education Society (CIES). Como así también el National Center for Educational Statistics (NCES) lo hace en las reuniones de la American Educational Research Association (AERA). Considero que el entrenamiento técnico de los futuros líderes en política educativa en esta área es fundamental.

El estudio CIVED

La institución encargada de administrar y compilar los datos de los países participantes en el estudio CIVED fue IEA. La IEA tiene 58 centros de investigación en el mundo que trabajan en colaboración. Sus oficinas centrales se encuentran en Holanda. El estudio fue diseñado en dos fases. A través de estudios de caso, la primera fase tuvo como objetivo fundamental compilar información cualitativa sobre las características de la educación para la ciudadanía en cada uno de los países participantes, particularmente datos acerca del currículo según los grados, e identificar definiciones emergentes. Una vez que ésta finalizó, se pudo saber qué conocimientos eran comunes y así determinar qué podía evaluarse en todos los países participantes. Así es como se confeccionaron los instrumentos que se utilizaron en la segunda fase del estudio ya sea para la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes -conocimiento y habilidades-, como para los cuestionarios dirigidos a directivos y docentes que recolectaron información acerca de cómo se enseña Educación Cívica en las aulas. Por ejemplo: si las clases eran

participativas o no, las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes, etc. También obtuvieron datos sobre los antecedentes de los estudiantes y las características demográficas y culturales de las escuelas. Toda esta información técnica, incluidos los cuestionarios utilizados, se encuentra en la página web de IEA y en la de la directora del proyecto, Dr. Judith Torney-Purta, de la University of Maryland (<http://www.wam.umd.edu/~jtpurta/>)³.

La segunda fase que les mencioné contó con la evaluación de aproximadamente 90.000 estudiantes de 14 años, y se hizo una segunda encuesta para chicos más grandes, de 16 a 18 años. Los resultados que presentaré hoy son en función al análisis realizado de la población de 14 años. Los países participantes fueron los siguientes: Australia, Bélgica, Bulgaria, Chile, Colombia, Chipre, la República Checa, Dinamarca, Inglaterra, Estonia, Finlandia, Alemania, Grecia, Hong Kong, Hungría, Italia, Letonia, Lituania, Noruega, Polonia, Portugal, Rumania, Rusia, la República Eslovaca, Eslovenia, Suecia, Suiza y los Estados Unidos de Norteamérica.

Como podrán ver, varios de los países participantes han pasado por un período de transición democrática y eso a mí, como politóloga, me interesa muchísimo. Sobre todo me atrae la posibilidad de entender y aprender acerca del modo en que estas nuevas democracias forman ciudadanos.

Resultados descriptivos

Veamos los resultados descriptivos. El propósito de los mismos es “explorar” la base de datos, o sea obtener una idea general de los conocimientos que poseen los estudiantes ya sea por país o transnacionalmente y con esta información primaria, luego presentar hipótesis de análisis más comprensivas basadas en un marco teórico.

³ Pregunta: ¿Las respuestas eran anónimas? ¿O sólo se podía acceder por género o por edades?

Respuesta: Sí, son anónimas y según la codificación se puede saber el género y la edad de los estudiantes.

P: ¿Las preguntas son exactamente iguales para todos los países o había alguna diferencia en ellas?

R: Había algunas preguntas que se ajustaron según el país y el lenguaje.

P: ¿Los países que participan son voluntarios o no?

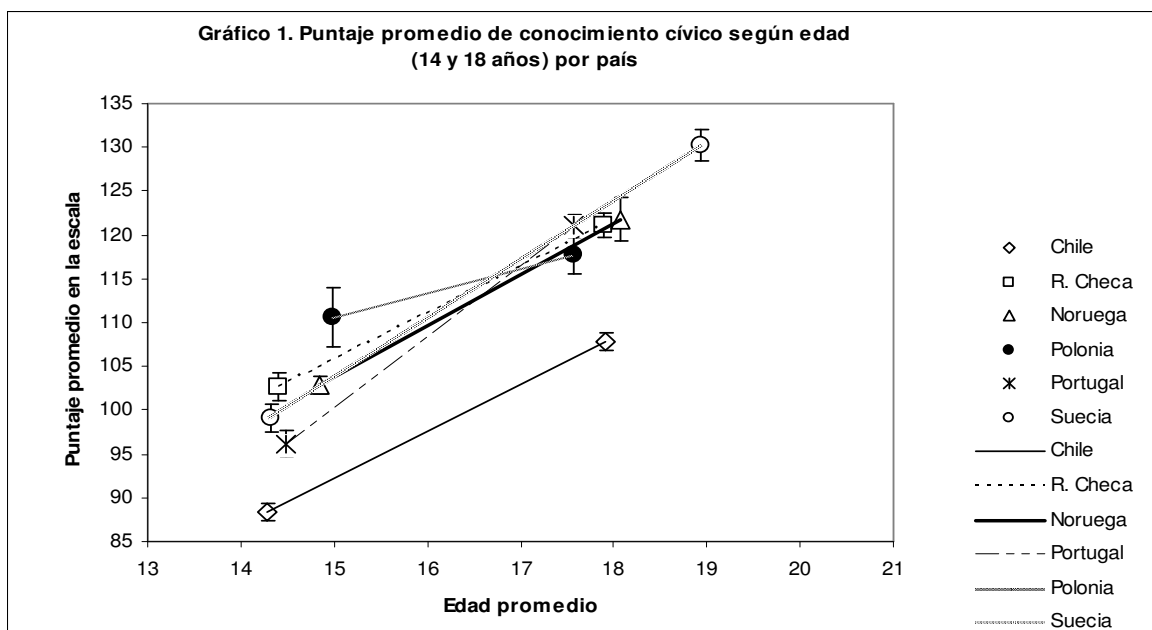
R: Sí, la participación fue voluntaria, aunque los países participantes debían contar con la alícuota económica correspondiente para participar. Además de contar con los recursos disponibles para su administración.

En este caso los datos descriptivos nos muestran algo muy interesante: aunque el 60% de los países comprendidos en la muestra han transitado de sistemas autoritarios a sistemas democráticos, los estudiantes encuestados tienen una idea bastante acabada de cómo funcionan los sistemas democráticos y cuáles son sus responsabilidades como ciudadanos. Estos resultados me hicieron pensar cómo es que los chicos poseen este conocimiento, que en muchos casos los ciudadanos adultos no tienen. Cuando empecé a ver los ítems o las preguntas en detalle, advertí que transversalmente los estudiantes tenían los conocimientos generales (por ejemplo: las ideas generales de lo que es un derecho, podían distinguir entre un derecho político y uno cívico, y sabían muy bien por qué había que respetarlos). Ahora bien, cuando quise ver temas más profundos como la igualdad de género o los derechos de los inmigrantes en Chile y en Colombia, ahí se presentaban problemas. Lo mismo ocurría con los resultados descriptivos transversales sobre temas de interpretación de determinados conceptos; los chicos en estos casos no podían comprender por qué se les estaba haciendo determinado tipo de preguntas. También estos datos generales dan cuenta de la diferencia entre países desarrollados y aquellos en vías de desarrollo. Los países más desarrollados producen mayor conocimiento cívico entre sus estudiantes.

Por supuesto, de las dos muestras que les hablé los chicos de 18 habían respondido mejor dado que tuvieron mayor exposición a las ideas sobre democratización y ciudadanía.

En el gráfico 1, por ejemplo, he seleccionado un par de países para mostrarles algunos resultados descriptivos por país que también me sirvieron para cuestionar algunos preceptos que luego incluí en el análisis. Por ejemplo, si el régimen político en el que crecen los estudiantes impacta su formación ciudadana. Veamos a Chile. Según los datos, en ambas poblaciones de 14 y 18 años los resultados en la prueba de conocimiento cívico fueron muy pobres. Pero miren qué interesante es el caso de la República Checa, un país que experimentó recientemente, al igual que Chile, una transición democrática; los estudiantes en ambas muestras, de 14 y 18 años, tienen una idea bastante definida sobre el conocimiento cívico; inclusive tienen casi el mismo nivel de

conocimiento que los estudiantes de Noruega -un país que ha sido estable, en términos políticos-⁴.



Continúo con los datos descriptivos. En general los estudiantes presentan actitudes positivas en relación con la igualdad de género y con la integración de extranjeros, pero, como señalé, cuando nos remitimos a los casos particulares ahí ya se advierten problemas con los conocimientos de los estudiantes. Los estudiantes de 14 años esperan más de los gobiernos y los más grandes son más escépticos. En cuanto a la participación, el 80% de los estudiantes de 14 espera votar en el futuro y siguen las noticias por TV.

⁴ Pregunta: Me llama la atención el caso de Polonia, el equilibrio que mantiene en comparación con el resto. ¿Te adentraste en este tipo de análisis?

Respuesta: No, no he profundizado mi análisis en ninguno de los países en particular, hay mucho por hacer. De todas formas quiero mostrarles qué pasa si tenemos en cuenta el régimen político en términos generales y transversalmente. Pero una de las características en Polonia es que los sindicatos han tenido una función social muy importante en el proceso de transición política y eso tal vez puede ayudar a explicar en parte el nivel de conocimiento cívico y socialización política de los estudiantes. Lo que intento sugerir es que en muchos casos la escuela no nos pueda explicar todo, que quizás en muchas ocasiones tenemos que mirar por afuera de la institución escolar. Y eso es lo que intentaré mostrarles con el análisis más complejo que presentaré.

P: Pero Polonia también tiene una contradicción porque por un lado enseña educación ciudadana y por el otro, incluye educación patriótica, lo cual empobrece mucho la idea de formación ciudadana.

R: Eso es muy importante porque hoy la formación ciudadana -como sugieres- va más allá de la educación patriótica. Incluye por ejemplo el desarrollo de cierta sensibilidad por el otro. De todas formas esta pregunta no puede ser evaluada con estos datos simples o descriptivos. Necesitamos otro tipo de análisis para corroborar lo que especulas.

Además tienen conocimientos generales sobre los beneficios de la democracia y los aspectos negativos que su amenaza conlleva. También abogan fuertemente por el respeto a la ley. Tenemos que entender por qué esto está ocurriendo; lamentablemente estos resultados descriptivos no nos permiten explicar por qué los estudiantes piensan de esta forma. Podemos explicar algunas de estas cuestiones si realizamos un análisis más complejo.

Por consiguiente aquí introduzco las hipótesis del estudio más elaborado que realicé. Las preguntas más generales que guiaron este trabajo fueron las siguientes: ¿qué está pasando con la socialización política de los estudiantes en los países incluidos en esta muestra?, ¿cuál es la relación entre la formación ciudadana y la escuela?, ¿el sistema político puede explicar la diferencia en los niveles de rendimiento de los estudiantes?, ¿existe alguna tendencia en el rendimiento de los estudiantes en estos países?

Hay dos posiciones contrastantes que tratan de explicar la socialización política o formación para la ciudadanía de los adolescentes. Me nutro de estos marcos teóricos para formular mis hipótesis de trabajo. Una posición enfatiza el rol que tiene la escolarización en el proceso de formación ciudadana⁵. Esta visión sugiere que la escuela y lo que ocurre en ella (los aspectos técnicos, curriculares, y sociales) permiten explicar más fehacientemente los niveles de formación para la ciudadanía de los educandos. Esta posición, trasladada a la terminología que utilizamos para presentar las hipótesis, predice que los aspectos del proceso escolar son más importantes en la calidad de la socialización y el conocimiento adquirido. O sea que en el análisis estadístico las variables correspondientes al proceso o aspectos educativos tendrían que ser significativas.

El otro marco teórico que brevemente mencioné con anterioridad cuando conversamos sobre el caso de Polonia, sugiere que el sistema político o régimen en el que los chicos crecen y viven es más influyente que la escuela en la formación para la ciudadanía⁶. Incluso algunos de estos estudios mostraron que la escuela no tenía efecto alguno en el proceso de formación ciudadana. Esta corriente teórica -puesta en formato hipotético- predeciría que

⁵ Cf. De Witte, 1999; Owen, 2000; Niemi, Hepburn y Chapman, 2000.

⁶ Cf. Anderson, 1996; Inglehart, 1997; Coenders y Scheepers, 2003.

las características del régimen político tendrían un impacto mayor en la socialización y formación ciudadana de los estudiantes.

Siguiendo estas dos corrientes teóricas, decidí “testear” en mi trabajo ambas hipótesis. Además, como neo-institucionalista que soy, incluí en este análisis un aspecto que si bien en muchos casos se considera teóricamente, en pocos es analizado empíricamente. Me refiero al aspecto de la globalización y la cultural global que valora la educación para la ciudadanía (mencioné este punto al principio de la presentación). El neo-institucionalismo es el marco teórico propicio para entender el proceso de socialización política a nivel transnacional ya que nos permite evaluar tendencias, es decir la variabilidad o no, de los resultados obtenidos.

Los trabajos realizados bajo este paradigma teórico sugieren que el rol de la educación formal masificada proporciona los ingredientes necesarios para la formación ciudadana en una nación (Jepperson, 2002). Estudios sociológicos sobre los orígenes de la educación universal mostraron que hay una relación muy estrecha entre la educación universal (universalización de la cobertura) y la formación para la ciudadanía que es común a los países del hemisferio occidental. Uno de los propósitos de la escolarización ha sido no sólo la integración de los ciudadanos a la economía, sino la formación de los mismos como miembros de una determinada *polis*. Pero si bien la formación para la ciudadanía como elemento central de los Estados-nación ha sido investigada, la manera en que esto ocurre a través de la escolarización no ha sido abordada en general. En realidad hay muy poca investigación sobre las relaciones institucionales entre el Estado-nación (régimen en este caso), la educación de masas o escolarización, y la formación ciudadana. Este paradigma nos permite, entonces, investigar el proceso global de la socialización política teniendo en cuenta los efectos de la escolarización y el régimen y la variabilidad de los resultados entre las naciones comprendidas en la muestra: ¿existen características comunes a todas ellas que nos permitan ver alguna tendencia?

Método

Medición: variables utilizadas

Variables dependientes

Indicadores de socialización política.

- Conocimiento cívico sobre el gobierno e instituciones democráticas - escala de subpuntuación (respuestas de opción múltiple) basada en las preguntas con respuestas correctas (numero de ítems correctos)-.
- Habilidades cívicas: interpretación de conceptos. Esta también es una escala de subpuntuación.
- Universalidad/justicia social: factor combinado de un grupo de ítems sobre actitudes que indican si los estudiantes están de acuerdo o no con ideales de universalidad y justicia social.
- Nacionalismo formal: factor combinado sobre un grupo de ítems sobre actitudes relacionadas con el nacionalismo.

Variables independientes

Indicadores de las características de la escuela.

- Escolarización
 - Clases abiertas y democráticas: puntuación compuesta sobre lo que los estudiantes respondieron en las siguientes preguntas (a) si se sentían libres de expresar una posición contraria a la del maestro/a; (b) si son motivados para expresar sus propias ideas, etc. (codificadas: 0-4 no “lo comparto” a “estoy en total desacuerdo”); (c) con qué frecuencia discuten con sus compañeros sobre política (codificadas: 0-3).
 - Expectativas de escolarización: años de educación que esperan completar (0=1-2, 1=3-4, 2=5-5,....5 más de 10).
 - Entrenamiento docente: si los maestros están entrenados o no para enseñar educación cívica (0=no 1=sí).
 - Número de años enseñando educación cívica (variable continua).

- Oportunidades de aprendizaje de determinados temas relacionados con la educación para la ciudadanía: promedio de 20 ítems codificados (0= no los enseñó, 1= un poco, 2= considerablemente, 3= ha sido cubierto sustancialmente).
- Tamaño del grado: promedio de estudiantes por aula.
- Tipo de escuela: 0=pública 1= privada.

Indicadores de las características del régimen.

- Años de gobierno democrático (variable continua).
- Nivel de libertades civiles (Freedom House Indicators):1 a 7
- Nivel de oposición al gobierno: determinado por el número de los partidos políticos institucionalizados.
- Producto bruto interno de los países (PBI).

También se tuvieron en cuenta el impacto del género y el estatus socioeconómico de los estudiantes (SES= puntuación estandarizada compuesta por la educación de la madre y la cantidad de libros en la casa).

Análisis estadístico

Para evaluar el impacto relativo de la influencia de la escolarización y el régimen en la socialización política de los jóvenes utilicé un modelo lineal jerárquico (*hierarchical linear modeling* o HLM). Este es un modelo multivariado-multinivel. Se utilizan aquí muchas variables y diferentes niveles de análisis: el nivel individual (estudiante), el nivel de la escuela, y el nivel del país. Este modelo permite solucionar los problemas que surgían al aplicar los métodos de regresión tradicionales a variables individuales (alumno) dentro de contextos de agregación o anidamiento jerárquico (aula, escuela, nación). Con él se logran estimaciones más confiables y adecuadas del efecto de factores escolares y extraescolares a través de la descomposición de la varianza.

El cuadro 1 que les muestro resume los resultados de tres modelos. También les mostraré otro cuadro, el cuadro 2, que comprende la descomposición de la varianza sobre la base del conocimiento que se explica por las características de los alumnos y las características escolares. Ésta

permite estimar provisoriamente la magnitud relativa del efecto del total de las variables asociadas con el nivel individual.

Resultados

Al observar los resultados en el cuadro 1 vemos que, en general, las características del régimen político no son significativamente diferentes de cero. Se advierte que sólo la estabilidad política, expresada en cantidad de años consecutivos de gobierno democrático, es significativa para el conocimiento y las actitudes sobre universalidad, justicia social y nacionalismo desarrolladas por los estudiantes. Aquí también, como en otros estudios internacionales, los resultados nos muestran que las naciones más ricas producen más conocimiento y habilidades que las naciones más pobres. Pero resulta interesante destacar que si bien el nivel económico de una nación (PBI) afecta positivamente el rendimiento de los estudiantes en su formación ciudadana, el mismo afecta a las actitudes sobre justicia social y nacionalismo en forma negativa. ¿Será que esto puede explicar los eventos más recientes en Europa y Estados Unidos en relación con los inmigrantes? Por supuesto que esta pregunta no es el objeto de mi análisis pero estos resultados pueden ayudar a cuestionar y analizar estos temas.

Miren qué pasa a nivel escolar: la gran mayoría de las variables son significativas. Las variables escolares incluidas en este estudio, asociadas con el proceso y las expectativas de escolarización de los educandos, determinan los niveles de rendimiento y socialización política de los adolescentes. O sea que si los chicos en las aulas tienen mayor exposición a un sistema democrático, tenderán a tener mayor conocimiento en cuanto a cómo funcionan las instituciones democráticas y desarrollarán habilidades que reproduzcan modelos democráticos. Asimismo, los recursos escolares -como la cantidad de alumnos por aula y el entrenamiento docente-, tienden a producir mayor conocimiento y habilidades en los estudiantes pero no necesariamente más universalidad y justicia social. Es más, la experiencia del docente afecta inversamente las actitudes sobre nacionalismo que desarrollan los estudiantes. En términos generales vemos que la escuela tiene mayor impacto que el régimen en la socialización política de los educandos en estos países. Y si bien no podemos rechazar la primera hipótesis por completo, sí podemos aseverar

que la escuela tiene un rol fundamental en la formación ciudadana. Además no debemos olvidar que las escuelas en cierta medida responden al medio en el que se encuentran.

Cuadro 1: Comparación de los efectos del régimen y de la escuela sobre la socialización política de la juventud de 28 países. Resumen de los modelos HLM.

Indicadores de socialización política	Conocimiento	Habilidades	Universalidad / Justicia social	Nacionalismo formal
<i>Características del régimen</i>				
Años de gobierno democrático	n.s.±	n.s.	0,07*	0,04*
Nivel de libertades civiles	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Número de partidos políticos	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
PBI* 1000	0,005**	0,004**	-0,003*	-0,003*
<i>Escolarización</i>				
Aula democrática	1,9**	1,7**	0,06**	0,04*
La política y los compañeros de escuela	1,4**	0,7*	0,02**	0,01*
Expectativas de escolarización	3,3**	2,9**	0,02**	n.s.
Docente con experiencia cívica	0,12*	n.s.	n.s.	-0,001*
Docente con entrenamiento cívico	1,3**	1,1**	n.s.	0,01*
Oportunidades previstas para el aprendizaje de cívica	1,4**	n.s.	n.s.	n.s.
Tamaño de clases de cívica	0,2*	0,001**	0,001**	0,04*
Tipo de escuela	3,5**	n.s.	n.s.	-0,02*
<i>Controles</i>				
Nivel socioeconómico de la familia	1,9**	1,8*	n.s.	n.s.
Género	-2,0*	n.s.	0,031**	-0,005*

*p≤,05 **p≤,01

± La relación entre las variables no es significativa en términos estadísticos.

Pero veamos el cuadro número 2, que descompone la varianza. Estos resultados nos indican que el conocimiento varía más de alumno a alumno que de escuela a escuela o de país a país. O sea que los conocimientos generales sobre ciudadanía producidos mundialmente no varían tanto de un país a otro pero sí de un joven a otro, inclusive en un mismo país o en una misma escuela. Esto nos habla de las inequidades en la distribución del conocimiento. Los chicos que tienen alto poder adquisitivo, sin importar donde vivan, tienen un rendimiento y entrenamiento para la ciudadanía similar; no es el caso de los chicos con menores recursos. Este es un resultado que ha de preocupar a todos aquellos que están encargados del diseño y la implementación de políticas educativas alrededor del mundo.

Cuadro 2: Proporción de la varianza total en componentes de la socialización política entre estudiantes, escuelas y Estado-nación.

Varianza entre	Estudiantes	Escuelas	Estado-nación
Habilidades políticas	68%	22%	10%
Conocimiento cívico y democrático	69%	23%	8%
Universalidad y justicia social	86%	7%	7%
Nacionalismo formal	85%	4%	11%

Para terminar, como les decía antes, debemos examinar las tendencias locales, inclusive la variabilidad al interior de las escuelas que esta base de datos nos permite apreciar, y así poder informar y colaborar en la elaboración de políticas educativas en esta área.

PREGUNTAS

Pregunta: ¿En qué medida se reconoce la limitación de pruebas que son lápiz y papel, para indagar cuestiones como las relacionadas con la democracia, que tienen que ver con valores e interacciones cotidianas? ¿Y cuál es el rol de esta investigación en la generación de políticas públicas?

Respuesta: En relación con tu primera pregunta, esto es lo que tenemos, esto es lo que nos permite tener una aproximación a ese conocimiento valorativo. Para ver la relación más definida entre lo que los chicos contestan y lo que plasman en un papel, podemos hacer otro tipo de estudio, tal vez cualitativo. En cuanto a tu segunda pregunta, puede iluminar la política pública de muchas maneras y ver dónde podemos comenzar a modificar algo. El currículo, por ejemplo. El caso de Chile es interesante. Según Cristián Cox el estudio CIVED les permitió darse cuenta de áreas curriculares que necesitaban ser revisadas y eventualmente modificaron y expandieron el currículo de educación ciudadana. De la misma manera, los datos aquí presentados son semejantes a los de otros estudios en donde se muestra que la formación

docente y lo que ocurre en el aula, o sea el tipo de instrucción, es crucial para el rendimiento de los estudiantes. Del mismo modo el tema de la inequidad que mencioné. Si la escuela cumple un papel tan importante en la socialización política de los jóvenes, entonces es crucial que la utilicemos eficazmente. Todos estos son temas de política educativa.

P: Quería preguntarte con qué criterio se seleccionaron las escuelas, cuál fue el nivel de autonomía de las mismas.

R: Han sido muestras probabilísticas y los países estaban encargados de la estratificación según sus sistemas educativos. Se tuvieron en cuenta criterios generales para que las muestras fueran representativas, por ejemplo que se cubrieran escuelas públicas y privadas. Puedes encontrar más sobre este tema en los datos técnicos del estudio en las páginas web que les mostré.

P: Me parece muy amplio el tema, pero me parece que el rol que se le dio a la familia como institución que “afecta” a los actores está ausente. Me refiero al tema de la socialización en la edad temprana de esos entrevistados.

R: Se trata de un tipo de limitación que tiene este tipo de bases, pero esto permite un tipo de análisis. Si ustedes quieren ver el aspecto de la familia, más allá de la situación económica, pueden utilizar otro tipo de herramienta para contestar esa pregunta. Estas bases no están construidas para responder a las características de la educación a una temprana edad. Como todo estudio, tiene sus limitaciones.

P: Este tipo de base me parece relevante para esos chicos de 14 a 18 años que participan de la escolarización. Ahora, en el caso de la Argentina, donde tenemos que unos 500.000 chicos que ya “de movida” trabajan en ese rango de edad y la mitad de la población supuestamente estudiantil no participa de la escolarización.

R: Claro, muy acertado tu comentario. En cierta medida este estudio da cuenta de inequidades dentro del sistema de escolarización pero no da cuenta del problema que presentas. No vamos a poder responder tu pregunta con este estudio. Por eso tienen que pensar que con este instrumento van a poder contestar algunas cosas, no todas. Está en ustedes u otros investigadores indagar esos temas.

P: Uno de los temas que habías planteado es que el régimen no tiene tanto que ver como las escuelas; ¿no puede ser que precisamente en los lugares donde viven en democracia hace mucho tiempo, las escuelas reflejan lo que el régimen es? En un régimen totalitario, ¿no consideras que sería muy diferente?

R: Sí, seguro. Y en cierta medida por eso es que incluí ambas hipótesis. Porque mi bagaje teórico me hacía pensar de esa forma. Más aún, la metodología utilizada (HLM) justamente nos permite tener eso en consideración, lo que se denomina “anidamiento jerárquico”: las escuelas están inmersas en un determinado sistema y los niños son parte de esas escuelas. Sin embargo el estudio nos está diciendo que en realidad las escuelas tienen ciertas características, independientes del régimen, que afectan la socialización política de los estudiantes. Ojo, igual necesitamos averiguar más. Lo que vos me estás mencionando implica que sí, que hay que seguir estudiando este tema desde otra perspectiva y tal vez incluyendo otras variables que caractericen al régimen político.

P: En relación con la pregunta que te hacían recién sobre el régimen, el tema de que los países que están en esta base hayan sido voluntarios es una variable independiente para analizar a los países que están en la base, o sea que tienen que ver por ahí con el tipo de régimen.

R: Reitero, esta es la base de datos de este tipo que tenemos. El tema está en qué tipo de análisis se realiza, en qué tipo de generalización se hace sobre la base de los resultados obtenidos con este tipo de base de datos.

P: A esto iba con la pregunta que te hacía, porque nosotros a veces estimulamos la participación en pruebas internacionales, luego los medios de comunicación y la prensa muestran los horrores de la Argentina en el puesto 37 de 87 países. Estamos haciendo inferencias a partir de un universo que no es ni el mundo, ni un sector particular, sino de los países que voluntariamente se han presentado y a partir de ahí el lugar que ocupan dentro de ese grupo.

R: Sí claro, incluso en Estados Unidos ocurre lo mismo. Luego que los resultados del TIMSS se hicieron públicos, tanto la comunidad educativa como la opinión pública se horrorizaron. En el *ranking* realizado Estados Unidos está

a la cola de los países avanzados. Pero, ¿qué pasaba? Lo único que mostraban los medios y los políticos era el *ranking* de países, y eso no sirve para nada. Se necesita un análisis exhaustivo para decir esto o aquello. El *ranking* de los países, por ejemplo, no daba cuenta que lo más acuciante en Estados Unidos son las diferencias socioeconómicas en el rendimiento y de esto poco se hablaba. Si se tenía en cuenta la diferencia del estrato social, los chicos norteamericanos de alto nivel socioeconómico seguían rindiendo en las evaluaciones de ciencia y matemática al nivel de cualquier chico con el mismo nivel socioeconómico en los países “ranqueados” en los primeros lugares. Lo mismo sucedía con los de menor nivel económico, el rendimiento es similar en todos los países desarrollados. Por eso es que hay que ser muy cautelosos acerca de cómo se hacen públicos los datos, cuál es el propósito de los mismos y qué inferencias se realizan de esos datos descriptivos. A su vez, estas bases nos sirven como trampolín para buscar otro tipo de respuestas.

P: Estos países que voluntariamente se incorporaron a la base, ¿ya han comenzado a hacer una revisión de su política en cuanto a los resultados obtenidos?, ¿se realizó algún estudio comparativo a ver si se cambiaron estos datos de 2002 y ahora (2007)?

R: Está en proceso la nueva base de datos que se haría pública en 2009. Los países que participaron en ambos estudios, 2002 y ahora en 2009, van a poder comparar los datos y deberían utilizarlos para la revisión de sus políticas educativas. Como mencioné antes, ya algunos países como Chile lo han hecho. Otro caso interesante al respecto es Estados Unidos que no participa en la muestra de 2009. Eso generó una discusión muy grande.

P: Esta base de datos permite realizar análisis inter e intra países. Si tomamos en cuenta que en realidad estamos teniendo chicos de diferentes edades y de diferentes sistemas, de los 28 países podría seleccionarse un grupo sobre la base de algún criterio que permita mostrar una amplitud de variación a la luz de algunas variables que permitan análisis de este tipo.

R: Sí, desde ya. Eso es posible y lo he hecho para otra presentación. Inclusive con el TIMSS, seleccioné un *pool* de países para hacer un análisis más profundo sobre el currículo de matemática. En su momento la variable que utilicé para la selección de los países fue el nivel de centralización curricular.

Pero todo depende de las preguntas que uno quiera contestar con este tipo de muestra. En mi caso, para esta presentación, yo quería mostrar tendencias y por ello elegí trabajar con todos los países.

P: Yo quiero hacerte una pregunta: como cientista política, ¿estás convencida que el régimen no tiene nada que ver en la socialización sobre la concepción de democracia?

R: Bueno, estos son los resultados del estudio. Pero seguiría expandiendo el análisis. Por ejemplo como mencioné en la respuesta anterior, podría seleccionar un grupo de países y ver a partir de allí cosas que me estoy perdiendo con este análisis más genérico y de tendencias. Es una pregunta para investigaciones a futuro. No se olviden que estas escuelas están inmersas en un régimen, como mencionábamos anteriormente, no es que el régimen no esté afectando los resultados. Con este tipo de análisis explico de forma limitada la relación entre la escuela y el régimen dado que ello no ha sido el objetivo fundamental del estudio. Pero lo enriquecedor de esto es que se pueden hacer más estudios y buscar más y mejores preguntas para analizar.

BIBLIOGRAFÍA

Almond, G. A. y Verba, S. (1965). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Boston: Little, Brown, & Company.

Anderson, B. (1996). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Nueva York: Verso.

Astiz, M. F. y Mendez, G. (2006). "Education for Citizenship: The Argentine Case in Comparison". *Education, Citizenship, & Social Justice*, 1(2), 207-242.

Baker, D. P., Goesling, B. y LeTendre, G. K. (2002). "Socioeconomic Status, School Quality, and National Economic Development: A Cross-National Analysis of the 'Heyneman-Loxley Effect' on Mathematics and Science Achievement". *Comparative Education Review*, 46(3), 291-313.

Baker, D. P. y LeTendre, G. K. (2005). *National Differences, Global Similarities: Current and Future World Institutional Trends in Schooling*. Stanford: Stanford University Press.

Barbalet, J. M. (1988). *Citizenship: Rights Struggle and Class Inequality*. Milton Keynes: Open University Press.

Barnes, S. H., Kaase, M., Allerbeck, K. R., Farah, B. G., Heunks, F., Inglehart, R., et al. (1979). *Political Action: Mass Participation in Five Western Democracies*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Benavot, A. (1992). "Curricular Content, Educational Expansion and Economic Growth". *Comparative Education Review*, 36(2), 150-174.

Benavot, A. (1996). "Education and Political Democratization: Cross-National and Longitudinal Findings." *Comparative Education Review*, 40(4), 377-403.

Benavot, A., Cha, Y., Kamens, D. H., Meyer, J. W. y Wong, S. (1991). "Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920-1986". *American Sociological Review*, 56(1), 85-100.

Boli, J. (1987). "Human Rights or State Expansion? Cross-National Definitions of Constitutional Rights, 1870-1970". En G. M. Thomas, J. W. Meyer, F. O. Ramirez y J. Boli (Eds.), *Institutional Structure: Constituting State, Society, and the Individual* (pp. 133-149). Newbury Park: Sage.

Boli, J. (1989). *New Citizens for a New Society: The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Oxford: Pergamon.

Cheung, C., y Leung, M. (1998). "From Civic Education to General Studies: The Implementation of Political Education into the Primary Curriculum". *Compare*, 28(1), 47-56.

Coenders, M. y Scheepers, P. (2003). "The Effect of Education on Nationalism and Ethnic Exclusionism: An International Comparison". *Political Psychology*, 24(2), 313-343.

de Witte, H. (1999). "'Everyday' Racism in Belgium: An Overview of the Research and an Interpretation of Its Link with Education". En L. Hagendoorn y S. Nekuee (Eds.), *Education and Racism: A Cross-National Inventory of Positive Effects of Education on Ethnic Tolerance* (pp. 47-74). Utrecht, Netherlands: ERCOMER/Utrecht University.

DiMaggio, P. y Powell, W. W. (1991). "Introduction". En W. W. Powell y P. DiMaggio (Eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (pp. 1-38). Chicago: University of Chicago Press.

Easton, D. y Dennis, J. (1969). "A Political Theory of Political Socialization". En D. Easton y J. Dennis (Eds.), *Children in the Political System* (pp. 47-70). New York: McGraw Hill.

Fabrega, R. (2004). *School Effects and Civic Knowledge: A Cross-National Study of Youth Political Socialization*. Tesis no publicada, Pennsylvania State University, University Park, PA.

Flanagan, C. A., Bowes, J., Jonsson, B., Csapo, B. y Sheblanova, E. (1998). "Ties That Bind: Correlates of Adolescents' Civic Commitments in Seven Countries". *Journal of Social Issues*, 54(3), 457-476.

Freedom House. (2007). "Freedom in the World Country Ratings, 1972-2006" (Publication. Retrieved April 26, 2007, from Freedom House: <http://www.freedomhouse.org/uploads/fiw/FIWAllScores.xls>)

Fuller, B. y Rubinson, R. (1992a). "Does the State Expand Schooling? Review of the Evidence". En B. Fuller y R. Rubinson (Eds.), *The Political Construction of Education: The State, School Expansion, and Economic Change* (pp. 1-30). New York: Praeger.

Fuller, B. y Rubinson, R. (Eds.). (1992b). *The Political Construction of Education: The State, Economic Change, and School Expansion*. New York: Praeger.

Greenstein, F. I. (1970). "A Note on the Ambiguity Of 'Political Socialization': Definitions, Criticisms, and Strategies of Inquiry". *The Journal of Politics*, 32(4), 969-978.

Hall, J. S. y Jones, P. M. (1998). "Elections and Civic Education: The Case of Kids Voting USA". *National Civic Review*, 87(1), 79-84.

Ichilov, O. (1999). "Citizenship Education in a Divided Society: The Case of Israel". En J. Torney-Purta, J. Schwille y J. A. Amadeo (Eds.), *Civic Education across Countries: Twenty-Four National Case Studies from the IEA Civic Education Project* (pp. 371-394). Ámsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Jennings, M. K. y Niemi, R. (1981). *Generations and Politics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Jepperson, R. L. (2002). "The Development and Application of Sociological Neoinstitutionalism". En J. Berger y M. Zelditch, Jr. (Eds.), *New Directions in Contemporary Sociological Theory* (pp. 229-266). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Kamens, D. H. (1988). "Education and Democracy: A Comparative Institutional Analysis". *Sociology of Education*, 61(2), 114-127.

Merelman, R. M. (1971). "The Development of Policy Thinking in Adolescence". *The American Political Science Review*, 65(4), 1033-1047.

Merelman, R. M. (1972). "The Adolescence of Political Socialization". *Sociology of Education*, 45(2), 134-166.

Meyer, J. W. (1977). "The Effects of Education as an Institution". *American Journal of Sociology*, 83, 55-77.

Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M., y Ramirez, F. O. (1997). World Society and the Nation-State. *American Journal of Sociology*, 103(1), 144-181.

Meyer, J. W. y Ramirez, F. O. (2000). "The World Institutionalization of Education". En J. Schriewer (Ed.), *Discourse Formation in Comparative Education* (pp. 111-132). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Meyer, J. W., Ramirez, F. O. y Soysal, Y. N. (1992). "World Expansion of Mass Education, 1870-1980". *Sociology of Education*, 65(2), 128-149.

Morduchowicz, R. (1994). "Newspapers as Texts for Students' Political Education: The Case of Argentina". *PS: Political Science and Politics*, 27(June), 316-320.

Nie, N. H., Junn, J. y Stehlik-Barry, K. (1996). *Education and Democratic Citizenship in America*. Chicago: University of Chicago Press.

Niemi, R. y Junn, J. (1993). *Civic Courses and Political Knowledge of High School Seniors*. Paper presented at the American Political Science Association, Washington, DC.

Niemi, R. y Junn, J. (1998). *Civic Education: What Makes Students Learn?* New Haven, CT: Yale University Press.

Niemi, R. G. y Hepburn, M. A. (1995). "The Rebirth of Political Socialization". *Perspectives on Political Science*, 24(1), 7-17.

Owen, D. (2000). "Service Learning and Political Socialization". *PS: Political Science and Politics*, 33(3), 638-640.

Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: Civil Disengagement in America*. New York: Simon & Schuster.

Ramirez, F. O. (en prensa). "From Citizen to Person? Rethinking Education as Incorporation". En D. P. Baker y A. W. Wiseman (Eds.), *The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory* (Vol. 7, pp. forthcoming). Oxford: Elsevier/JAI.

Ramirez, F. O. y Boli, J. (1987a). "On the Union of States and Schools". En G. M. Thomas, J. W. Meyer, F. O. Ramirez y J. Boli (Eds.), *Institutional Structure: Constituting State, Society, and the Individual* (pp. 173-197). Newbury Park, CA: Sage.

Ramirez, F. O. y Rubinson, R. (1979). "Creating Members: The Political Incorporation and Expansion of Public Education". En J. W. Meyer y M. T. Hannan (Eds.), *National Development and the World System: Educational, Economic, and Political Change, 1950-1970* (pp. 72-82). Chicago: University of Chicago Press.

Raudenbush, S. W. y Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods* (2 ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Rauner, M. H. (1998). *The Worldwide Globalization of Civics Education Topics from 1955 to 1995*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Stanford, CA.

Reimers, F. y Villegas-Reimers, E. (2007). "Educating Democratic Citizens in Latin America". En L. E. Harrison y J. Kagan (Eds.), *Developing Cultures: Essays on Cultural Change* (pp. 95-114): Routledge.

Schissler, H. y Soysal, Y. N. (Eds.). (2005). *The Nation, Europe, and the World: Textbooks and Curricula in Transition*. New York: Berghahn Books.

Schulz, W. y Sibberns, H. (Eds.). (2004). *IEA Civic Education Study Technical Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Searing, D. (1969). The Comparative Study of Elite Socialization. *Comparative Political Studies*, 1, 471-500.

Simon, J. y Merrill, B. D. (1998). Political Socialization and the Classroom Revisited: The Kids Voting Program. *The Social Science Journal*, 35(1), 29-42.

Soysal, Y. N. (1994). *Limits of Citizenship: Migrants and Postnational Membership in Europe*. Chicago: University of Chicago Press.

Thomas, G. M. y Meyer, J. W. (1980). Regime Changes and State Power in an Intensifying World-State-System. En A. Bergesen (Ed.), *Studies of the Modern World-System* (pp. 139-158). New York: Academic Press.

Tilly, C. (1997). A Primer on Citizenship. *Theory and Society*, 26(4), 599-602.

Torney-Purta, J. (2002). Patterns in the Civic Knowledge, Engagement, and Attitudes of European Adolescents: The IEA Civic Education Study. *European Journal of Education*, 37(2), 129-141.

Torney-Purta, J. y Amadeo, J. A. (2003). "A Cross-National Analysis of Political and Civic Involvement among Adolescents". *Political Science and Politics*, 36(2), 269-274.

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*. Delft: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Torney-Purta, J., Schwille, J. y Amadeo, J. A. (Eds.). (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.

Verba, S., Schlozman, K. L. y Brady, H. E. (1995). *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



Universidad de
San Andrés

OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE
“DOCUMENTOS DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

- N° 1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
- N° 2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- N° 3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- N° 4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- N° 5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- N° 6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- N° 7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.
- N° 8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.
- N° 9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
- N° 10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.
- N° 11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- N° 12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.
- N° 13 KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.

- N° 14 PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980)**. Noviembre de 2004; 31 páginas.
- N° 15 CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina**. Marzo de 2005; 17 páginas.
- N° 16 RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay**; Junio de 2005; 39 páginas.
- N° 17 SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa**; Julio de 2005; 22 páginas.
- N° 18 CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica**; Octubre de 2005; 22 páginas.
- N° 19 CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación**; Marzo de 2006; 38 páginas.
- N° 20 BEECH, Jason. **Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado**. Agosto de 2006; 26 páginas.
- N° 21 SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955- 1976)**. Agosto de 2006; 16 páginas.
- N° 22 ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño de los docentes**. Febrero de 2007; 24 páginas.
- N° 23 SVERDLICK, Ingrid. **La Investigación Educativa en el Marco de una Gestión de Gobierno en la Ciudad de Buenos Aires**. Abril de 2007; 26 páginas.
- N° 24 DUFOUR, Gustavo. **El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires**. Julio de 2007; 30 páginas.
- N° 25 CHENG, Kai-Ming. **Entendiendo a la educación como una actividad humana**. Septiembre 2007; 30 páginas.



Universidad de
San Andrés