

¿Cómo mejorar las competencias de ciudadanía entre los jóvenes? Un experimento en escuelas desarrollado en tres países

Se entiende generalmente que el sentido cívico de una sociedad significa el respeto que muestran sus ciudadanos hacia las normas de la vida colectiva, su implicación en la definición de estas normas y la prioridad que otorgan al interés general por delante de los intereses privados. En las democracias modernas, se entiende habitualmente que la buena ciudadanía supone la tolerancia ante la diversidad de opiniones religiosas y políticas, así como el apoyo a la idea de la igualdad de derechos para todos los ciudadanos, independientemente de su origen y género. Estas virtudes cívicas se han considerado durante mucho tiempo esenciales para la estabilidad de las sociedades democráticas y para su desarrollo económico (v. Putnam, 1993; Tabellini, 2008, o Guiso *et al.*, 2011).

Desde el tiempo de las antiguas repúblicas, uno de los principales objetivos de la enseñanza pública ha sido cultivar el sentido cívico de las generaciones más jóvenes. Aunque los planes de estudio más modernos incluyen un programa de educación para la ciudadanía (Heater, 2004), muchas democracias modernas se están enfrentando a un aumento del extremismo político y religioso, y a una desconfianza fundamental en sus instituciones (Carothers y O'Donohue, 2019). Las formas de participación política también se están diversificando e individualizando cada vez más, a medida que las cuestiones políticas devienen más complejas, lo cual viene a ampliar la brecha de la participación entre los distintos grupos sociales. Eso está muy lejos del ideal democrático de la contribución igual de los ciudadanos en las decisiones políticas (Armingeon y Schädel, 2015; Dalton, 2017).

Para hacer frente a estos desafíos, ha surgido un amplio movimiento que busca revitalizar la educación para la ciudadanía, especialmente en Europa. Pese a ello, todavía queda mucho por aprender sobre la mejor manera de enseñar ciudadanía en unas sociedades tan diversas y polarizadas como las actuales (Comisión Europea, 2017).

En un artículo reciente (Briole *et al.*, 2022), mostramos que es posible fomentar el altruismo, la tolerancia y el respeto a las normas colectivas entre los adolescentes ayudando a sus profesores a aplicar una pedagogía basada en el empoderamiento del alumno y el diseño y la realización de proyectos concretos orientados a la educación para la ciudadanía.

Estas conclusiones son el resultado de la evaluación de un experimento aleatorio a gran escala realizado a partir de una muestra de más de 200 escuelas de secundaria de tres países distintos (Francia, Grecia y España). Esta intervención se diseñó a raíz de los ataques terroristas de 2015 en París y forma parte de una acción conjunta en varios países europeos para promover el espíritu cívico, la tolerancia religiosa y la igualdad de derechos en el viejo continente.

Este artículo muestra los resultados de la evaluación de un experimento aleatorio en más de 200 escuelas de secundaria de Francia, Grecia y España.

En el curso 2018-2019, unos 320 profesores y 6.200 estudiantes de entre 13 y 14 años de dichas escuelas participaron en el experimento. La mitad de las escuelas participantes de cada país fueron seleccionadas al azar para implementar el Programa de Ciudadanía Activa ('Active Citizenship Program' en adelante, ACT). Estas eran las escuelas tratadas. La otra mitad actuaban como escuelas de control. Los profesores de las escuelas tratadas primero participaron en un programa de formación de dos días al empezar el curso académico y después ejecutaron un proyecto concreto de orientación cívica.

Los proyectos del ACT fueron diseñados y ejecutados por los estudiantes en las clases tratadas durante el curso 2018-2019, de octubre a abril. El protocolo de obligado cumplimiento del ACT constaba de dos fases distintas: una fase preparatoria y una fase de ejecución. Durante la fase de preparación, los estudiantes primero eran asignados a grupos de 4-5 miembros. A continuación, se encargaba a cada grupo la tarea de identificar un proyecto posible para la clase. Dicho proyecto estaba relacionado con uno de los tres temas siguientes: la lucha contra la discriminación, la inclusión social o la diversidad cultural. Una vez finalizada esta tarea preparatoria, cada grupo presentaba su proyecto a la clase. Entonces, los estudiantes votaban para decidir qué proyecto desarrollaría toda la clase. Tras la votación, el profesor ayudaba a los alumnos a desarrollar un plan de actuación y a asignarse tareas entre ellos. El último aspecto obligatorio del protocolo del ACT era la ejecución del proyecto. Se aconsejaba a los profesores que dedicaran unas 20 horas a trabajar con sus alumnos en el proyecto.

En la práctica, la mayoría de los proyectos seleccionados estaban pensados para mostrar solidaridad y empatía hacia personas y estudiantes con dificultades (p. ej., hacer una breve representación en un hospital o en una residencia; organizar un acto para sensibilizar sobre los problemas a que se enfrentan las personas con discapacidad o emigrantes; o ayudar a estudiantes que pasaban por una situación difícil a hacer los deberes). Aunque la mayoría de los proyectos solían ejecutarse dentro de la escuela, especialmente en Grecia y en España, un 42% se realizaron fuera de ella.

Identificamos los efectos del programa a través de encuestas realizadas antes y después de las intervenciones, y que medían el nivel de altruismo, tolerancia y respecto a la igualdad de derechos de los estudiantes, así como la extensión y la diversidad de sus redes de amistades. Para medir el

impacto del programa en los valores cívicos de los estudiantes, elaboramos un breve índice de Actitudes Cívicas, que sintetizaba varias mediciones de su altruismo, tolerancia y apoyo a la igualdad. También generamos un índice de Participación Democrática, que resumía la autoeficacia política de los estudiantes, su grado de interés en la política y su participación en la huelga juvenil internacional de marzo de 2019 por el cambio climático.

Además, en Francia, aprovechamos el hecho de disponer de datos administrativos a nivel escolar para medir el impacto del programa en la conducta escolar de los alumnos y en su rendimiento académico. Esto nos permitió tener algunas medidas del respeto de los alumnos por las normas de la vida colectiva y la participación escolar. La principal ventaja de estos datos administrativos, así como de los datos sobre las redes de amistades, es que evitan los sesgos de deseabilidad social que puede haber en las respuestas de las encuestas.

Para cada una de estas mediciones de resultados, evaluamos el impacto de haber sido asignado al programa. Esto significa que todas las estimaciones que se presentan aquí son lo que en la literatura econométrica se denomina un análisis “por intención de tratar”, eso es, estimaciones que captan el efecto de haber sido asignado aleatoriamente para un tratamiento, independientemente de la aceptación final del tratamiento. No obstante, antes de que podamos estimar los efectos del programa, es importante 1) comprobar que no existe una falta de respuesta diferencial en la encuesta entre los participantes del tratamiento y los de control) e 2) identificar hasta qué punto se ejecutó realmente el programa en el grupo de tratamiento y qué cambios indujo en las prácticas docentes. Con respecto al primer punto, realizamos algunos análisis de sensibilidad que confirman que los grupos de tratamiento y de control estaban equilibrados en sus características observables tras la asignación aleatoria. Pese a la no-respuesta tanto en los cuestionarios de los estudiantes como en el del profesor al final del experimento (del 31% y el 23%, respectivamente), no encontramos una tasa de respuesta diferencial entre los grupos de tratamiento y de control,

Los resultados muestran que, en las escuelas tratadas, los estudiantes mejoran sus actitudes cívicas en un 13% de la desviación estándar con respecto al grupo de control.

y, además, las características de profesores y alumnos seguían estando equilibradas al final del experimento.

En cuanto a la ejecución, tuvimos una alta tasa de aceptación en las escuelas del grupo de tratamiento. Un porcentaje muy elevado (97%) de profesores voluntarios de las escuelas de tratamiento participaron en las sesiones de formación de otoño. Asimismo, cerca del 94% confirmaron que supervisaron realmente la ejecución de un proyecto de ciudadanía del ACT durante el año académico. Estas proporciones eran insignificantes en el grupo de control. Además, la comparación de las prácticas docentes en las escuelas de control y de tratamiento confirma que los profesores de estas últimas estaban realmente influenciados por la formación del ACT. Utilizando nuestro índice de Prácticas Docentes, mostramos que, por término medio, los profesores de las escuelas de tratamiento reportaban prácticas que encajaban mejor con los principios explicados durante las sesiones de formación (el efecto es del 35% de la desviación estándar). Por ejemplo, las encuestas a los profesores revelaban que la formación ciudadana centrada en el trabajo en grupo era más frecuente en las clases de tratamiento que en las de control. Esto indica que la formación al profesorado fue efectiva a la hora de modificar las prácticas docentes, con los profesores cambiando pedagogías tradicionales por unos enfoques menos verticales y más inclusivos.

Tabla 1. Efectos del tratamiento en actitudes cívicas y participación democrática

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	C	TC	S.E.	Unad. P-val	Adj. P-Val	N
Índice de Actitudes Cívicas	0,000	0,134***	0,036	0,000	-	4244
Altruismo	0,000	0,090*	0,041	0,028	0,084	4244
Tolerancia	0,000	0,025	0,031	0,414	0,414	4119
Igualdad de derechos	0,000	0,059	0,033	0,074	0,111	4110
Índice de Participación Democrática	0,000	0,084**	0,033	0,011	-	4294
Autoeficacia política	0,000	0,092***	0,029	0,002	0,005	4241
Interés en la vida política	0,000	0,003	0,032	0,923	0,923	4294
Participación en la huelga por el clima	0,000	0,068	0,039	0,081	0,121	4244

Nota: Para cada una de las ocho variables de las filas, la primera columna (columna C) muestra la media de la variable en el grupo de control. La segunda columna (columna TC) muestra el coeficiente de regresión de la variable en una variable binaria que captura las escuelas tratadas, controlando por efectos fijos de estratos y por una serie de controles seleccionados de todo el conjunto de variables predeterminadas a través de un proceso Lasso. La tercera columna muestra los errores estándar agrupados a nivel de escuela. La cuarta columna muestra el correspondiente p-valor no ajustado, mientras que la quinta columna muestra el p-valor ajustado por la tasa de falso descubrimiento. La última columna indica el tamaño de la muestra de análisis, eso es, la muestra de individuos que fueron observados al principio y para quienes también se midió la variable al final. Cada línea corresponde a una regresión separada.

En Francia, el programa tuvo también un efecto positivo en la conducta escolar y el rendimiento académico de los estudiantes

Con respecto a los efectos del programa, la Tabla 1 muestra los efectos del tratamiento en las variables que miden resultados sobre actitudes cívicas y participación democrática. Como puede verse, los valores y las actitudes cívicas esenciales de los estudiantes, así como su participación democrática, habían mejorado al final del curso académico. El ACT había mejorado la puntuación en el índice que recoge actitudes cívicas en un 13% de la desviación estándar con respecto al grupo de control. Esta mejora fue debida, en gran parte, al aumento del nivel de altruismo entre los estudiantes, que refleja el hecho de que los proyectos liderados por ellos estaban diseñados principalmente para apoyar a otros grupos de individuos. El programa también mejoró las mediciones de participación democrática de los estudiantes. Esto es atribuible en gran parte a cambios en su autoeficacia política (es decir, en la percepción que tenían de sus propias capacidades para participar en procesos políticos).

Como ilustra la Tabla 2, las redes de amistades de los estudiantes pasaron a ser más diversas en las escuelas que participaron en dicha intervención. El programa incrementó la diversidad de sus interacciones sociales, impulsada por una mayor probabilidad de formar amistad con personas del sexo opuesto en las clases de tratamiento. La capacidad de los estudiantes de interactuar con personas de procedencias distintas también mejoró como consecuencia del programa. Estas conclusiones son acordes con el hecho de que la pedagogía basada en proyectos está asociada con un mayor número de interacciones heterofílicas (o diversas) en clase, especialmente cuando el foco de estos proyectos se centra en la tolerancia y la igualdad de derechos.

En Francia, el programa tuvo también un efecto positivo en la conducta escolar y el rendimiento académico de los estudiantes (v. Tabla 3). La mejora del índice de Conducta Escolar refleja una reducción significativa del

ausentismo y de las expulsiones, y una mejora de la puntualidad. También observamos un aumento de las sanciones disciplinarias menos graves que las expulsiones, aunque el efecto del tratamiento no es estadísticamente significativo a niveles estándar. Estos resultados son coherentes con la idea de que la docencia basada en proyectos puede mejorar la relación de los alumnos con la escuela y con las normas de la vida escolar. Además, contrariamente a la hipótesis de que la intervención podría afectar negativamente el rendimiento escolar de otras asignaturas, encontramos mejoras de diversa magnitud en casi todas las asignaturas de la escuela, en particular en Geografía e Historia, en Francés, en Arte y en Educación Física. Atribuimos este hecho a las similitudes en el conjunto de competencias relevantes que se requieren en Educación para la Ciudadanía y en estas otras asignaturas.

Planteamos varias posibles dimensiones de potencial heterogeneidad en el plan que realizamos previo al análisis. En concreto, hipotetizamos que los efectos del tratamiento podrían ser distintos en los tres países en que se desarrollaría el experimento y en función del género, de los antecedentes familiares y de la experiencia previa del estudiante como representante escolar. No encontramos diferencias significativas en la mayoría de estas dimensiones para la mayoría de los resultados. La principal excepción se observa entre los estudiantes que tenían experiencia previa como representantes de los alumnos y los que carecían de ella. El impacto del tratamiento en la conducta escolar, en el rendimiento académico y en las actitudes cívicas tendía a ser mayor en los representantes que en los demás estudiantes. Pese a que ninguna de las diferencias de impacto es estadísticamente significativa a nivel estándar en este análisis tradicional de los efectos heterogéneos, estos resultados han sido confirmados por una exploración de datos de los efectos heterogéneos. Este último método muestra que la fuente más importante de heterogeneidad en el tratamiento viene de una variable que indicaba en qué medida el profesor encargado del programa estaba implicado en la vida escolar (que se calculaba inicialmente por el número de consejos escolares en que participaba). El efecto del programa en la conducta escolar, en los resultados sobre actitudes cívicas y en las redes de amistad es notable y significativo en el caso de los estudiantes que tenían a los profesores más implicados, mientras que era mucho menor y no estadísticamente significativo en el caso de los estudiantes cuyos profesores tenían menos implicación en la vida escolar.

Tabla 2. Efecto del tratamiento en las interacciones sociales

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	C	TC	S.E.	Unad. P-val	Adj. P-Val	N
Número de amigos	3,650	0,194	0,130	0,134	-	4299
Índice de heterofilia de la red de amigos	0,000	0,099**	0,043	0,022	-	4299
Número de amigos de género distinto	0,892	0,126*	0,056	0,025	0,076	4299
Número de amigos de origen geográfico distinto	0,543	0,071	0,042	0,088	0,132	4299
Número de amigos de origen social distinto	1,534	0,093	0,066	0,154	0,154	4299

Nota: Véanse las notas de la Tabla 1.

Los resultados de la evaluación indican que la inversión temprana en educación cívica es importante para mitigar los riesgos de aumentar las desigualdades en competencias cívicas

Así pues, nuestros resultados muestran una notable heterogeneidad en los efectos de la intervención, siendo los efectos mayores entre los estudiantes inicialmente dotados de mayores competencias cívicas. Así, si bien el programa mejoró los resultados medios, también acentuó las desigualdades entre los estudiantes. Ello se produjo en los tres países. Estos resultados son coherentes con un modelo según el cual las competencias adquiridas en los primeros años de la etapa escolar y las inversiones escolares efectuadas más tarde en la adolescencia son *inputs* complementarios en la función de producción educativa (Cunha y Heckman, 2007). Por tanto, los resultados de la evaluación indican que la inversión temprana en formación ciudadana a los niños es importante para mitigar los riesgos de aumentar las desigualdades en competencias cívicas. Futuras investigaciones pueden determinar la relevancia del modelo ACT (o de planteamientos alternativos) para desarrollar competencias cívicas entre estudiantes más jóvenes (en la enseñanza primaria).

Referencias bibliográficas

- Armington, K.; Schädel, L. (2015): "Social inequality in political participation: The dark sides of individualisation". *West European Politics*, 38(1): 1-27.
- Briole, S.; Gurgand, M.; Maurin, E.; McNally, S.; Ruiz-Valenzuela, J.; Santín, D (2022): *The Making of Civic Virtues: A School-Based Experiment in Three Countries*. CEP Discussion Paper 1830.
- Carothers, T.; O'Donohue, A. (2019): *Democracies Divided: The Global Challenge of Political Polarization*. Brookings Institution Press.
- Comisión Europea (2017): *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Cunha, F.; Heckman, J. (2007): "The technology of skill formation". *American Economic Review*, 97(2): 31-47.
- Dalton, R. J. (2017): *The Participation Gap: Social Status and Political Inequality*. Oxford University Press.
- Guiso, L.; Sapienza, P.; Zingales, L. (2011): "Civic capital as the missing link". *Handbook of Social Economics*, 1: 417-480.
- Heater, D. (2004): *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education*. Manchester University Press.
- Putnam, R. (1993): "The prosperous community: Social capital and public life". *The American Prospect*, 13 (primavera, vol. 4.).
- Tabellini, G. (2008): "Institutions and culture". *Journal of the European Economic Association*, 6(2-3): 255-294.

Jenifer Ruiz Valenzuela
(Universitat de Barcelona & IEB)

Este artículo es un trabajo conjunto realizado con Simon Briole, Marc Gurgand, Eric Maurin, Sandra McNally y Daniel Santín.

Tabla 3. Efecto del tratamiento en la conducta escolar y en el rendimiento académico

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	C	TC	S.E.	Unad. P-val	Adj. P-Val	N
Conducta escolar	0,000	0,268***	0,089	0,003	-	2251
Ausencias	0,000	0,249**	0,104	0,017	0,034	2227
Puntualidad	0,000	0,188*	0,100	0,059	0,079	2227
Expulsiones	0,000	0,190***	0,062	0,002	0,009	2186
Sanciones disciplinarias menos graves	0,000	0,047	0,092	0,612	0,612	2241
Nota media	0,000	0,126***	0,040	0,002	-	2251
Historia-Geografía	0,000	0,196***	0,056	0,000	0,001	2251
Educación física	0,000	0,118**	0,055	0,032	0,032	2250

Nota: Véanse las notas de la Tabla 1. Estos datos solo están disponibles para el caso de Francia.