

**Desigualdades en la educación cívica y ciudadana entre los países latinoamericanos y europeos: un análisis a partir de los resultados del ICSS 2016<sup>ψ</sup>**

**Inequalities in education civic and citizenship skills between Latin American and European countries: an analysis based on the results of the ICSS 2016**

**Desigualdades na educação cívica e cidadã entre países latino-americanos e europeus: uma análise a partir dos resultados do ICSS 2016**

Juan Pablo Sánchez Celi\*



Geovanny Castro Aristizabal \*\*



[orcid.org/0000-0002-3567-983X](https://orcid.org/0000-0002-3567-983X)

**Resumen**

El objetivo de este artículo de investigación es determinar si el capital social y cultural son factores que causan las desigualdades en el nivel de conocimientos en educación cívica y ciudadana, entre los países latinoamericanos y europeos. Para el logro de este propósito, se emplea la información del Estudio Nacional de Educación Cívica y Ciudadana –ICCS–, de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo –IEA–, del año 2016. Metodológicamente hablando, se estima la Función de Producción Educativa –FPE– y posteriormente, se aplica la técnica de descomposición de Oaxaca-Blinder para cuantificar las diferencias en educación cívica y ciudadana y ver qué tanto son explicadas por las características del estudiante y su familia, el centro escolar, el capital social y cultural. Como principal resultado, se encontraron desigualdades educativas en favor de los países europeos, y se deben en mayor medida a las diferencias en los recursos escolares, entre los países de Latinoamérica y Europa, seguidas de las diferencias en capital social y cultural, por lo tanto, son los estudiantes europeos los que hacen un mejor uso y sacan mayor provecho de las divergencias en dotaciones escolares y en capital social y cultural.

**Palabras clave:** educación cívica, actividades culturales, conducta social, América Latina, Europa.

---

<sup>ψ</sup> El presente artículo se deriva del proyecto de investigación “Factores condicionantes del desarrollo de competencias ciudadanas: Un análisis a partir de la descomposición de Shorrocks-Shapley”, proyecto No. I00001, cuya financiación ha sido otorgada por la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

\* Magister en Análisis Económico.

\*\* Economista, Magister en Economía y Doctor en Economía. Profesor Asociado e investigador del Grupo Dinámicas Sectoriales de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Miembro de la Asociación de Economía del Educación -AEDE-, España.

## **Abstract**

The objective of this research article is to determine if social and cultural capital are factors that cause inequalities in the level of knowledge in civic and citizenship education, between Latin American and European countries. To achieve this purpose, information from the National Study of Civic and Citizen Education -ICCS-, of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement -IEA-, of the year 2016, is used. Methodologically speaking, the Educational Production Function -EPF- is estimated and subsequently, the Oaxaca-Blinder decomposition technique is applied to quantify the differences in civic and citizenship education and see how much they are explained by the characteristics of the student and their family. the school, the social and cultural capital. As a main result, educational inequalities were found in favor of European countries, and are due to a greater extent to differences in school resources, between Latin American and European countries, followed by differences in social and cultural capital, therefore , it is the European students who make the best use of and benefit from the differences in school endowments and in social and cultural capital.

**Keywords:** civic education, cultural activities, social behavior, Latin America, Europe..

## **Resumo**

O objetivo deste artigo de pesquisa é determinar se o capital social e cultural são fatores que causam desigualdades no nível de conhecimento em educação cívica e para a cidadania, entre países latino-americanos e europeus. Para atingir este objetivo, são utilizadas informações do Estudo Nacional de Educação Cívica e Cidadã -ICCS-, da Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional -IEA-, do ano de 2016. Metodologicamente, estimase a Função de Produção Educacional -EPF- e, posteriormente, aplicase a técnica de decomposição Oaxaca-Blinder para quantificar as diferenças na educação cívica e para a cidadania e ver o quanto elas são explicadas pelas características do aluno e de sua família. escola, o capital social e cultural. Como principal resultado, as desigualdades educacionais foram encontradas a favor dos países europeus, e se devem em maior medida às diferenças de recursos escolares, entre países latino-americanos e europeus, seguidas de diferenças de capital social e cultural, portanto, é o alunos que melhor aproveitam e se beneficiam das diferenças de dotação escolar e de capital social e cultural.

**Palavras-chave:** educação cívica, atividades culturais, comportamento social, América Latina, Europa.

## Introducción

El mundo de hoy además de moverse más rápido, desde la modernidad ha ido día a día aumentando en su crisis de legitimidad del estado; la mayoría de los países surten no solo problemas de eficiencia estatal, sino que además de participación ciudadana y en esa medida de la realización sustantiva de la democracia y su adaptación y condicionamiento a cada entorno particular en donde se desarrolla.

De igual manera, un sector de la sociedad y la reflexión misma de la ineficacia apremian por cambios de dinámicas que legitimen al estado desde reformas que recobren la confianza ciudadana y que fortalezcan a nivel de imagen y gestión, la capacidad moderna del aparato estatal y así, a través de la participación lograr su inmersión efectiva en los procesos sociales. La intención es desde hace tiempo, crear nuevas formas de interlocución entre el estado y la sociedad para que, mejorando esa comunicación, entendida como de doble vía se interconecten necesidades y soluciones de maneras nuevas y ágiles.

Pero dicha participación ciudadana requerida no solo se refiere a la política clásica en elecciones o a los espacios de opinión pública acostumbrados sino, en general, a procesos de retroalimentación constante que permitan la gestión, el seguimiento y el establecimiento colectivo de problemas y soluciones; a la verdadera influencia de los ciudadanos en la conformación y manejo del bien común.

Ya hace bastante, en su libro III sobre “La Política”, Aristóteles respondía a la pregunta de ¿Quién es el ciudadano? con que serlo, significaba ser titular de un poder público no limitado, permanente: ciudadano es aquel que participa de manera estable en el poder de decisión colectiva, en el poder político (Aristóteles, 2015). Y recalca siempre la importancia de solo llamar ciudadano a aquel individuo que es capaz de tal. Los jóvenes de hoy serán los ciudadanos del mañana, y esa ciudadanía entendida en su totalidad como la condición del individuo que se desenvuelve activamente en todos los espacios de la vida política de su sociedad buscando el bienestar general de la misma (Delano, 2015), se debe formar y construir a medida que el joven va creciendo y se va desarrollando intelectual y socialmente, porque sin ella no existirá en ese ciudadano del futuro, la participación activa en todos los ámbitos del espacio público que permita intentar resolver los problemas que como sociedad nos aquejan.

La educación cívica para la ciudadanía intenta fortalecer los espacios de convivencia social entre las personas a través del estudio de los aspectos teóricos, políticos y prácticos de la ciudadanía, así como de sus derechos y deberes (entre sí y para con el gobierno), con el fin básicamente de formar ciudadanos con compromiso civil que sean útiles en la sociedad y que puedan relacionarse socialmente con sus congéneres en la búsqueda de desarrollo y de un ambiente armónico y en paz de manera democrática. Y he allí la importancia del asunto, pues esa relación entre democracia y la resolución de problemas estratégicos de la sociedad es evidente (Barria, 2016).

En ese orden de ideas y a sabiendas de que no existe una fórmula mágica para formar ciudadanos, varias teorías de civismo desde Confucio y Platón hasta nuestros tiempos han intentado definir los cómo, qué, cuándo y dónde de dicha acción pedagógica; y hasta la fecha, reconociendo a nivel más macro, cada país da importancia de dicha formación, los gobiernos se han encargado de hacerlo a su manera basándose en lo que cada uno considera como correcto.

Alemania, por ejemplo, que tiene un sistema federal de la educación, aplica en la mayoría de sus estados una forma de estudios sociales “*Sachunterricht*” en el que de 1º grado hasta 10º hay una o dos horas por semana, y cursos de profundización en 11º, 12º y 13º grado. Todo con un enfoque antifascista y en pro de la democracia debido a su propia historia como nación (Overwien, 2019). Pero en Argentina, por su parte, el asunto se enseña en algunos colegios públicos y privados, pero no existe una regulación que trate y parametrize el tema.

En España, siguiendo recomendaciones del Consejo de Europa, en el año 2002, se impartía la asignatura “Educación para la ciudadanía” en el último ciclo de la primaria y en todo el bachillerato en la que se enseñaban valores democráticos y constitucionales, pero ésta desapareció completamente en el año 2016, en el gobierno de Mariano Rajoy, debido a la discusión y recelo de sectores conservadores que no estaban de acuerdo con que el estado asumiera la educación moral de los individuos. Francia, por su parte, imparte en los últimos cursos de secundaria la asignatura “Educación cívica, jurídica y social” desde el 2001, a diferencia de Perú, en donde no existe ninguna regulación y el tema se enseña en algunos colegios privados relacionado al área de ciencias sociales y civiles. Y así, en general, siendo este un tema abordado de manera particular en cada país y región, de manera dispar quizá, y

poniendo en algunos casos en evidencia la importancia y diferencia de cada lugar a la hora de impartir dichos conocimientos en sus futuros ciudadanos.

Dando por hecho que estas diferencias existen, se hace necesario medir de acuerdo a las particularidades de cada sistema implementado en cada país, cuáles son los resultados en educación cívica y ciudadana que cada región posee al final del ejercicio, lo anterior, debido a la premisa mundial de establecer parámetros de medición del grado de “civismo y ciudadanía” de las personas y en este caso de los jóvenes, que evidencien información que permita tomar decisiones educativas y de formación con los jóvenes a que aún están dentro de su proceso de aprendizaje (Quiroz & Jaramillo, 2009).

Por lo anterior, la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Académico–IEA, por sus siglas en inglés–, viene aplicando desde hace más de 10 años, el Estudio Nacional de Educación Cívica y Ciudadana –ICCS, por sus siglas en inglés–, con el objetivo de medir el nivel de conocimientos en educación cívica y ciudadana de los jóvenes, y conocer qué tan preparados están para ejercer su rol como ciudadanos (ICFES, 2017).

El IEA llevó a cabo en 1971 la Encuesta de Educación Cívica –CIVED, por sus siglas en inglés–, en la que participaron nueve países, posteriormente, en 1999, esta participación fue de 28. De dicha encuesta se origina el ICCS, y se aplica por primera vez en el año de 2009, y contó con la participación de 38 países alrededor del mundo, que se unieron no solo para aplicar la prueba, sino para colaborar en el diseño de un marco de evaluación global. En el año de 2016 el ICSS contó con la participación de 24 países. La idea en ese momento fue evaluar dominios de contenido, dominios cognitivos, dominios afectivos conductuales y contextos que explican las condiciones de vida, comunidad, centros educativos y aulas, entorno familiar e individuales de cada estudiante (ICFES, 2017).

Los resultados obtenidos en las diferentes oleadas del ICSS han permitido establecer un diagnóstico en relación con el cómo se encuentran los países participantes en materia del desarrollo de competencias ciudadanas, de hecho, ya existen algunos estudios para países de Europa, no obstante, ninguno de ellos evalúa las diferencias regionales, por ejemplo, entre el con junto de países latinoamericanos y europeos. Por lo anterior, el objetivo principal del presente artículo es medir las desigualdades en el nivel de conocimientos en educación cívica y ciudadana, entre los países de América Latina y Europa, a través del análisis de los resultados de las pruebas ICCS del año 2016, y determinar si qué factores las originan.

Pero ¿por qué medir?, ¿por qué saber si se está haciendo bien o mal?, ¿por qué buscar referentes? Y he ahí la conveniencia de esta investigación, no solo en su relevancia social en la mitad de la situación política, económica y de desarrollo de las regiones, sino en las implicaciones prácticas que los resultados de este trabajo pueden arrojar. Saber si se forman bien o mal a los ciudadanos permite entonces reorientar el camino educativo y pedagógico, además del social, para propulsar los requisitos necesarios para un mayor desarrollo social y económico. Este trabajo servirá para con sus resultados, tomar decisiones de política pública en pro de una mejora futura en el civismo y la participación ciudadana de los latinoamericanos y europeos (Morell, 2014).

### **Educación cívica y ciudadana.**

De acuerdo con Francesc (2003) es en sí el conjunto de prácticas educativas que conducen al aprendizaje de la ciudadanía democrática, lo cual incluye tanto los conocimientos y las habilidades formales requeridas para el ejercicio de la misma ciudadanía, tanto en el sistema político en el que se desenvuelve como en contenidos, calores y actitudes que basan un comportamiento cívico social y político. Está en esa medida, directamente relacionada con la ciudadanía, debido al papel de los ciudadanos como entes primarios de una sociedad; y se estudia en sus componentes teóricos desde perspectivas políticas y prácticas en el análisis de la ejecución de derechos y deberes de ciudadano y gobiernos, como miembros de un cuerpo político.

Desde la antigua Grecia y China, Platón y Confucio, por ejemplo, hablaron del legalismo, la aplicación de la justicia, el papel de cada individuo y su compromiso civil; llamando así al conjunto de actitudes y actividades de participación en sociedad (democrática). Solo entonces, luego de dicha participación, se podría decir que un individuo es de verdad ciudadano y parte integral de una comunidad, responsable de sus propias decisiones públicas; algo similar a lo que en economía se conoce como desarrollo endógeno, que parece ser quizá la única forma de desarrollo sostenible actualmente.

La idea de educar para construir una sólida estructura política basada en la democracia, la identidad nacional y propendiendo por la cohesión social ha estado siempre presente; George Washington y Simón Bolívar son quizá ejemplos de pensadores o actores

políticos que incentivaban y promovían la difusión general del saber político en recomendación y como base para la formación de espíritu público (Mayordomo, 2008). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO, por sus siglas en inglés–, por ejemplo, en una conferencia realizada en México en 1979 con los ministros de educación y de planificación económica de los estados miembros de América Latina aprobaba un documento que recitaba:

Que la educación es un instrumento fundamental en la liberación de las mejores potencialidades del ser humano, para alcanzar una sociedad más justa y equilibrada, y que la independencia política y económica no puede realizarse cabalmente sin una población educada que comprenda su realidad y asuma su destino. Que es de urgente necesidad intensificar la acción educativa como condición necesaria para lograr un auténtico desarrollo y orientar los sistemas educativos conforme a los imperativos de la justicia social, de manera que contribuyan a fortalecer la conciencia, la participación, la solidaridad y la capacidad de organización, principalmente entre los grupos menos favorecidos. Que en la educación deben tener primacía la transmisión de los valores éticos, la dignidad de la vida humana y la formación del individuo en un mundo cada vez más conflictivo y violento frente al cual esos valores deben ser reconocidos y respetados (Blat, 1891, pág. 280)

Por su parte, en Europa, en el año de 1992, en la II Conferencia Iberoamericana de Educación Guadalupe y Sevilla en España, se hablaban de los vínculos de la educación con el refuerzo y la estructura base de la democracia y el respeto de las libertades. ¿Pero por qué educar en civismo? ¿Por qué se hace necesario un aprendizaje cívico? La respuesta a esta pregunta tiene como base la formación del ciudadano como individuo capaz de contribuir con el desarrollo y el bienestar social de su comunidad de manera endógena; desde el ejercicio autónomo de su participación, la cooperación y la ejecución de sus libertades dentro del marco de la justicia.

Lo anterior, desde la base de que la comunidad política no se mantiene unida por la idea sustancial del bien común sino por un vínculo común, una preocupación pública (Mouffe, 2003). Por eso, la importancia de dotar a cada ciudadano con información y habilidades cognitivas de la democracia e incentivar la construcción de verdad y dignidad política a través de la misma política en sí como motor social y cultural del desarrollo de una comunidad.

La idea es así, preparar ciudadanos morales y comprometidos que ejerzan esa ciudadanía de manera activa, o sea en libertad, para que así esa misma libertad se extienda

en la misma medida a todos sus congéneres (Mayordomo, 2008), teniendo claro que todo modelo de ciudadanía debe ser capaz de tratar con el conflicto; articulando cuatro dimensiones: la ciudadanía como estatus legal en una, la identidad política y en esa media nacional, la participación en democracia y la cohesión social (Francesc, 2003), a través de a transmisión de conocimientos, la promoción de la adhesión a unos valores que implique actitudes y disposiciones estables en acción: hábitos y a la facilitación de la adquisición de competencias instrumentales y habilidades operativas especialmente participativas. (Naval Duran & Ugarte Astral, 2007).

### **Marco de referencia**

Los estudios sobre la calidad de los sistemas educativos y el desarrollo de competencias realizados desde las ciencias sociales como la Economía, se encuentran enmarcados dentro la Economía de la Educación, que es una rama que surge a partir de los planteamientos teóricos de Becker (1962), Denison (1962) y Schultz (1961), los cuales consideran por primera vez que el gasto en educación que hacen los individuos o el estado, es una inversión, y como tal, debe esperarse de ella un retorno o beneficio. Desde entonces, las investigaciones que buscan relacionar la calidad educativa de los países (o la medición del nivel de competencias) con sus determinantes, han ido creciendo vertiginosamente, más en los últimos veinte años gracias a la disponibilidad de información y/o datos, tales como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes –PISA por sus siglas en inglés–, el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias –TIMSS–, los Estudios Regionales Comparativos y Explicativos –ERCE, por sus siglas en inglés–, y por supuesto el ICCS.

Estos estudios han demostrado que en el desarrollo de competencias o en el nivel de conocimientos de los individuos, son tres las dimensiones que influyen en su desempeño académico escolar, a saber, a) las características individuales del estudiante, b) las características de su familia y c) las características del centro escolar al cual asiste [ver Giménez, Barrado y Arias (2019) y Castro, Giménez y Ximénez de Embún (2017) para mayor referencia]. Recientemente, dentro de estas dimensiones los trabajos también han considerado los efectos de los entornos escolares y familiares, es decir, tienen en cuenta lo que sucede dentro y fuera de las aulas como un factor que influye en el proceso de aprendizaje



del estudiantado [ver Arango-Londoño, Farkas, Castillo y Castro-Aristizabal (2022)]. Además, estos estudios también han incorporado como factores determinantes de las competencias, variables asociadas con el capital social y cultural que puedan tener tanto los hogares como los centros escolares. Como el objetivo aquí es establecer si estos dos tipos de capital causan las divergencias en el nivel de conocimientos cívicos entre los países de América Latina y Europa, a continuación se definen estos dos conceptos.

El capital social y cultural tiene sus bases en la sociología, en particular en lo desarrollado teóricamente por Bourdieu (1977), pero como concepto y materia de estudio, dichas temáticas se han extendido a otras áreas de estudio, tales como la economía y la psicología. Según el autor, el capital cultural y social son aspectos diferentes. El primero corresponde a la acumulación no solo de conocimientos sino de activos sociales como el intelecto (la cultura) y la educación; lo cual le permite a cada individuo que lo acumula el desarrollo en mayor o menor medida de habilidades y aptitudes que a su vez lo hace tomar parte y lugar en la sociedad. Para Bourdieu (1987), este capital puede adquirirse mediante el estado incorporado o la adquisición inconsciente, el estado objetivado que tiene que ver con la posesión de bienes materiales y el estado institucionalizado, que no es más que lo que cada persona desarrolla en habilidades, deberes y destrezas a través de su formación educativa. Es por eso que el autor lo señala como un factor diferenciador, al igual que el capital económico (Bourdieu P. , 1998).

Por otra parte, el capital social tiene más que ver con la conjunción de los recursos actuales o potenciales, relacionados con una red perdurable de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo. Por lo tanto, el capital social depende de la capacidad del propio individuo, de la capacidad que tiene de expandir sus redes sociales y así mismo, del volumen de capital social que le pertenezca (Bourdieu P. , 1986).

Siendo así, y desde la premisa de que el éxito en el sector académico en cuanto a resultados depende del nivel de capital cultural y social del individuo, los estudios empíricos han tratado de establecer el efecto del capital social y cultural sobre el desempeño de cada individuo dentro del proceso educativo, asumiendo a estos como dimensiones asociadas al aprendizaje. Las condiciones socioeconómicas, orígenes del estudiante, nivel educativo del padre y de la madre, tenencia de materiales educativos, de cultura y arte, las relaciones de cada estudiante con sus padres y compañeros y además con el colegio en el que estudia, sus

docentes y su estrategia educativa, dictan en gran medida lo que con cada alumno pasa; y la Economía de la Educación así lo entiende y trata de estudiar. Chacón, et al. (2015), Salazar, et al. (2010) y Fuchs y Woessmann (2007) demuestran, por ejemplo, a través de sus resultados, cómo dichas variables de capital social y cultural afectan al el desarrollo de competencias y/o el desempeño del alumnado. Adicionalmente, la literatura también establece un efecto positivo de la cantidad de libros en el hogar (proxy del capital cultural) sobre el desempeño académico escolar, resultado que se constata en los trabajos de Castro, Giménez y Perez Ximenez-de-Embun (2017), Romero (2012), Freeman (2011), López, et al. (2004), entre otros.

Ahora bien, respecto a las investigaciones más recientes elaboradas sobre la misma línea de que sigue el presente trabajo, cabe mencionar que la literatura es relativamente escasa, son pocas las investigaciones empíricas realizadas sobre el tema de los determinantes de la educación cívica y ciudadana, más escasa aún, la que trata de identificar las causas que originan las desigualdades en el desarrollo de competencias cívicas y ciudadanas, entre el conjunto de países latinoamericanos y europeos. Se encontraron los trabajos realizados por Javornik, Mirazchiyski y Trunk (2019) y Schulz (2019) quienes, empleando la información del ICCS 2016, encontraron que, en el primer caso, los estudiantes en Eslovenia con un nivel socioeconómico más bajo no tienden a estar sujetos con más frecuencia a la intimidación de sus compañeros o algún tipo de violencia, y para los países europeos en el segundo, las formas más pasivas de actividades legales o ilegales para expresar sus opiniones, como las conversaciones con otras personas, se dan en proporciones más altas, y las formas más activas de participación, como organizar un grupo en línea, se presentaron con menos frecuencia. Así, desde este punto de vista, una de las contribuciones del presente artículo es la de aportar a llenar este vacío en la literatura.

## **Metodología**

### **Datos y fuentes de información**

ICCS 2016 es el cuarto estudio de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo –IEA–, que investiga cómo los sistemas educativos preparan a los jóvenes para asumir sus roles presentes y futuros como ciudadanos y los ayudan a prosperar en un

mundo que requiere un enfoque abierto y orientado a la cultura, una orientación moral que haga énfasis en los derechos humanos y un enfoque en justicia social y participación política activa (Schulz, Ainley , Cox, & Friedman, 2018).

Dicho estudio, proporciona datos, evidencia e investigación sobre el conocimiento de la educación cívica y ciudadanía por parte de estudiantes de 24 países y/o economías de octavo grado. En 2009 se aplicaron también las pruebas y los países participantes complementaron un exhaustivo estudio central con dos cuestionarios regionales de estudiantes (uno para Europa y uno para América Latina). Algunos de los aspectos que se abordaron en el ICCS 2016 son:

1. La forma en la que se implementa la educación cívica y ciudadana en los países participantes, incluido el objetivo y los principios de esta área de aprendizaje, los enfoques curriculares elegidos y los cambios y / o desarrollos desde el 2009.
2. El grado de conocimiento y comprensión de los estudiantes sobre educación cívica y ciudadanía y los factores asociados con su variación entre países y dentro de ellos.
3. La participación actual y futura de los estudiantes en actividades relacionadas con la ciudadanía, sus percepciones sobre su propia capacidad para participar en dichas actividades y sus percepciones del valor de la participación cívica.
4. Creencias de los estudiantes sobre cuestiones civiles y cívicas contemporáneas de la sociedad, incluidas aquellas relacionadas con instituciones, normas y principios sociales (democracia, ciudadanía y diversidad) así como sus percepciones de sus comunidades y amenazas para el futuro del mundo.
5. Las formas en que las escuelas organizan la educación cívica y ciudadana, con un enfoque particular en los enfoques generales, los procesos utilizados para facilitar la participación cívica, la interacción con sus comunidades y las percepciones de las escuelas y los maestros sobre el papel de esta área de aprendizaje (Schulz, Carstens, Losito, & Fraillon, 2018)

En el proceso se tomaron datos de más de 94.000 estudiantes en su octavo año de escuela en más de 3.800 escuelas de más de 24 países y/o economías. La mayoría de esos países, participaron en las pruebas ICCS del 2009 y los datos además fueron argumentados

por también datos de más de 37.000 profesores en dichas escuelas. Como el objetivo central del presente trabajo es determinar los factores que inciden en las diferencias del desarrollo de la educación cívica y ciudadana entre los países latinoamericanos y europeos, se excluyeron a Hong Kong, Korea, Rusia y Taipei (China). En la Tabla 1 se muestra la distribución de escuelas y estudiantes por país y/o economía.

**Tabla 1.**

*Distribución de escuelas y estudiantes. Países participantes en ICCS 2016.*

País	Escuelas	Peso	Estudiantes	Peso
<b>Latinoamericanos</b>				
Chile [CHL]	158	18,99%	5.081	20,07%
Colombia [COL]	128	15,38%	5.609	22,15%
R. Dominicana [DOM]	127	15,26%	3.937	15,55%
México [MEX]	213	25,60%	5.526	21,83%
Perú [PER]	206	24,76%	5.166	20,40%
<b>Total</b>	<b>832</b>	<b>100,00%</b>	<b>25.319</b>	<b>100,00%</b>
<b>Europeos</b>				
Bélgica [BFL]	149	7,25%	2.931	5,55%
Bulgaria [BGR]	145	7,06%	2.966	5,62%
Croacia [HRV]	174	8,47%	3.896	7,38%
Dinamarca [DNK]	181	8,81%	6.254	11,85%
Estonia [EST]	105	5,11%	2.857	5,41%
Finlandia [FIN]	174	8,47%	3.173	6,01%
Italia [ITA]	163	7,94%	3.450	6,54%
Latvia [LVT]	137	6,67%	3.224	6,11%
Lituania [LTU]	183	8,91%	3.631	6,88%
Malta [MLT]	47	2,29%	3.764	7,13%
North Rhine-Westphalia [DNW]	55	2,68%	1.451	2,75%
Países Bajos [NLD]	103	5,01%	2.812	5,33%
Noruega [NOR]	142	6,91%	6.271	11,88%
Eslovenia [SVN]	135	6,57%	2.844	5,39%
Suecia [SWE]	141	6,86%	3.264	6,18%
<b>Total</b>	<b>2.054</b>	<b>100,00%</b>	<b>52.788</b>	<b>100,00%</b>

Fuente: Elaboración propia con base en información ICCS 2016.

## Modelo y tratamiento estadístico

Para el estudio de los factores determinantes del desarrollo de competencias, y la medición de la calidad de los sistemas educativos en los países y/o regiones, se ha empleado ampliamente lo que se define como la Función de Producción Educativa –FPE–. Dicha función establece una relación estadística de carácter empírico, entre los puntajes obtenidos

por los estudiantes en las diferentes evaluaciones de desempeño, como un output, y un conjunto de factores o dimensiones asociados al aprendizaje, como inputs (Giménez, Barrado, & Arias, 2019). Los estudios coinciden en agrupar en tres dimensiones los determinantes del rendimiento escolar, estos son, las características del estudiante, las de su familia y las de entorno escolar. No obstante, de acuerdo con Hanushek (1979) la estructura de la FPE es:

$$P_i = f(CE_i, CF_i, CC_i, H_i) + \varepsilon_i \quad [1]$$

Donde  $P_i$  representa la puntuación del  $i$ -ésimo estudiante [*output*], en función de sus características  $CE_i$ , la de su familia  $CF_i$  y del centro escolar al cual asiste  $CC_i$  [*inputs*]. Adicionalmente, se encuentran las habilidades cognitivas de los estudiantes y sus capacidades de aprender, representados por  $H_i$ , sin embargo, como señalan Hanushek y Woessmann (2008), estas variables no son directamente observables, ya que corresponden a los atributos propios del individuo, por lo que los identifican y los distinguen de los demás. Por esta razón, los trabajos empíricos en este tema, incluyen  $H_i$  en el término de error  $\varepsilon_i$ , por lo que ahora,  $\mu_i = \varepsilon_i + H_i$  y se supone que  $\mu_i \sim N(0, \sigma^2)$ . Así, la expresión [1] se reformula como sigue:

$$P_i = f(CE_i, CF_i, CC_i) + \mu_i \quad [2]$$

Ahora bien, si bien las investigaciones empíricas en este tema han empleado variables que miden como proxy el capital social y cultural, y se han incluido en uno de los componentes de la FPE, estos trabajos no las agrupado como dimensiones asociadas al aprendizaje, es decir, en [2] incluyen, por ejemplo, la cantidad de libros en el hogar [variable cultural] para medir el efecto sobre el desempeño escolar, pero esta variable no ha sido estudiada a la luz de los planteamientos de Bourdieu (1987; 1973) y por tanto, no ha sido agrupada con otras para conformar una dimensión asociada al aprendizaje. El presente trabajo si realiza esta agrupación, lo cual, se constituye como una de las principales aportaciones a la literatura empírica. De esta manera, y considerando lo expuesto en [2], la forma funcional específica que se adopta para la FPE tiene cuatro componentes:

$$P_i^h = \beta_0^h + \sum_{j=1}^m \beta_j^h CEF_{ij}^h + \sum_{j=m+1}^k \beta_j^h CES_{ij}^h + \sum_{j=k+1}^w \beta_j^h CUL_{ij}^h + \sum_{j=w+1}^z \beta_j^h COS_{ij}^h + \varepsilon_i^h \quad [3]$$

Donde  $P_i^h$  corresponde al puntaje del  $i$ -ésimo estudiante en la evaluación de competencias ciudadanas y cívicas, del país  $h$  que participó en ICCS 2016.  $\sum_{j=1}^m \beta_j^h CEF_{ij}^h$  recoge las variables que caracterizan al estudiante y su familia [Dimensión Familiar].  $\sum_{j=m+1}^k \beta_j^h CES_{ij}^h$  al centro escolar [Dimensión Escolar].  $\sum_{j=k+1}^w \beta_j^h CUL_{ij}^h$  y  $\sum_{j=w+1}^z \beta_j^h COS_{ij}^h$  contienen las variables *proxys* que miden el capital cultural y social, del  $i$ -ésimo estudiante, en el país  $h$ , respectivamente [Dimensión Cultural y Dimensión Social]

Los modelos y/o métodos para calcular los coeficientes  $\beta_j^h$  que establecen la relación y miden el efecto de cada uno de los *inputs* sobre el desarrollo de competencias, como *output*, son múltiples, de acuerdo con los objetivos planteados por los investigadores. Así, se han empleado desde el método de variables instrumentales, cuando se comprueba endogeneidad en la FPE [ver Castro, Gimenez y Perez (2018)], ecuaciones simultáneas [ver Mancebón, et al. (2019)], y hasta los modelos jerárquicos multinivel [ver Castro, Castillo y Mendoza (2017)]. Las investigaciones que usan estos últimos modelos han ido en aumento, ya que se reconoce la estructura jerárquica entre el puntaje en las evaluaciones de desempeño y el conjunto de *inputs*, es decir, las características del estudiante, también caracterizan el centro escolar, e influyen en su desempeño, y al mismo tiempo, hay características propias del centro escolar, que no caracterizan al estudiante, pero también influyen en su rendimiento,

Pese al alto uso de los modelos multinivel, el presente trabajo no emplea estos modelos ya que no son compatibles con la técnica de descomposición de Oaxaca–Blinder. En cambio, y siguiendo lo hecho por Giménez, et al. (2019), se estimará [3] a través de Mínimos Cuadrados Ordinarios –MCO– teniendo en cuenta los efectos fijos de escuela a través de las desviaciones de estándar por *cluster* de colegio. La elección de las variables para las dos primeras dimensiones, están acorde con lo establecido en los trabajos empíricos. Para las dimensiones cultural y social, se tuvo en cuenta la agrupación que realizan Gran-Andersen y Meier-Jaeger (2013). En el Tabla 2 se define cada uno de los *inputs* de la FPE dada en [3].

**Tabla 2.**

*Definición de las variables de las dimensiones asociadas al aprendizaje.*

D	Factor [Variable]	Definición
Individuales y familiares	Género	Variable dicotómica que toma el valor de uno si es mujer, cero en caso contrario.
	Edad	Variable continua. Corresponde a la edad del estudiante.
	Logro_Acade	Variable dicotómica que toma el valor de uno si el estudiante espera lograr al menos título universitario, cero en caso contrario.
	Respeto	Variable dicotómica que toma el valor de uno si el estudiante considera muy importante el respeto por el derecho a la opinión de las demás personas.
	Igual_Género	Variable dicotómica que toma el valor de uno si el estudiante está de acuerdo con que hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades de participar en el gobierno, en el trabajo y deben tener igualdad de derechos en todos los sentidos
	Estatus_SE	Variable continua. Índice construido por el IEA que mide el estatus socioeconómico del hogar del estudiante.
	Edu_Madre	Variable dicotómica que toma el valor de uno si el nivel educativo más alto de la madre es bachillerato, cero en caso contrario.
	Edu_Padre	Variable dicotómica que toma el valor de uno si el nivel educativo más alto del padre es bachillerato, cero en caso contrario.
	Internet	Variable dicotómica que toma el valor de uno si en el hogar del estudiante hay conexión a la internet, cero en caso contrario.
Escolares	Tamaño	Variable dicotómica que toma el valor de uno si en el colegio hay más de 600 estudiantes, cero en caso contrario.
	Auto_Cívica	Variable dicotómica que toma el valor de uno si en el colegio hay autonomía en impartir la educación cívica (evaluación, textos, contenidos), cero en caso contrario.
	Estatus_Cole	Variable dicotómica que toma el valor de uno si en el colegio hay más estudiantes en condiciones desfavorables que favorables, cero en caso contrario.
	Rural	Variable dicotómica que toma el valor de uno si el colegio está ubicado en zona rural, cero en caso contrario.
	Crimen	Variable continua. Índice construido por el IEA que mide la actividad criminal alrededor del colegio.
Capital Social	Inmigrante	Variable dicotómica que toma el valor de uno si el estudiante nació en otro país, cero en caso contrario.
	Interés	Variable dicotómica que toma el valor de uno si los padres demuestran un gran interés en los temas sociales y políticos, cero en caso contrario.
	Política_Padres	Variable dicotómica que toma el valor de uno si el estudiante habla de política o situación de otros países con los padres, al menos una vez a la semana, cero en caso contrario.
	Política_Amigos	Variable dicotómica que toma el valor de uno si el estudiante habla de política o situación de otros países con los amigos, al menos una vez a la semana, cero en caso contrario.
	Candidato	Variable dicotómica que toma el valor de uno si el estudiante participa en debates, asambleas o ha sido candidato o representante de la clase. Cero en caso contrario.
Capital Cultural	Libros	Variable dicotómica que toma el valor de uno si en el hogar del estudiante hay al menos 201 libros, cero en caso contrario.
	Lectura	Variable dicotómica que toma el valor de uno si el estudiante lee y/o busca información sobre temas políticos una vez por semana, cero en caso contrario.
	Act_Cultural	Variable dicotómica que toma el valor de uno si la mayoría estudiantes apoyan actividades culturales e interculturales, cero en caso contrario.
	Espacios	Variable dicotómica que toma el valor de uno si la escuela cuenta con cine propio, museo o galería escuela música, cero en caso contrario.

D: Dimensión.

Fuente: Elaboración propia con base en información ICSS 2016, IEA.

## La descomposición de Oaxaca–Blinder

Esta técnica surge a partir de los estudios sobre el mercado Laboral, cuando Ronald Oaxaca (1973), de la *University of Arizona*, y Alan Blinder (Blinder, 1973), de la *Princeton*

*University*, de forma simultánea pero independiente, quisieron identificar los orígenes de las brechas salariales que se da entre los hombres y las mujeres, y las diferencias en ingresos por raza. En el campo de la Economía de la Educación el uso de esta técnica es relativamente reciente y ha ganado un espacio importante, y los estudios que la emplean han ido en aumento. Así, por ejemplo, la descomposición de Oaxaca-Blinder se ha aplicado para explicar las desigualdades en rendimiento educativo entre tipos de colegios, públicos y privados [ver Castro, Giménez y Perez Ximenez-de-Embun (2017) y Giménez y Castro (2017)], estudiar las diferencias en desempeño a través del tiempo [ver Oreiro y Valenzuela (2012)], las brechas originadas por el idioma [ver Riitsalu y Pöder, (2016)] y también las divergencias entre países [ver Gertel, et al. (2012)] y regiones [ver Ramos, et al. (2012)].

Sin embargo, el uso de Oxaca-Blinder no ha sido orientada para identificar las diferencias en el desarrollo de competencias ciudadanas y cívicas, menos aún, entre países desarrollados y en vías de desarrollo, orientación que sí se le da a esta técnica. *Por lo tanto, ésta se constituye como factor diferenciador de los demás trabajos realizados, y se constituye como un aporte adiconal.* Siguiendo lo desarrollado por los anteriores autores, y con base en Jann (2008), las brechas en la puntuación media obtenida en las pruebas ICCS 2016 por los estudiantes de los países desarrollados [grupo A] y las economías en vías de desarrollo [grupo B] se puede obtener a partir de:

$$R_i = E(P_i^A) - E(P_i^B) \quad [4]$$

Reescribiendo la FPE formulada en [3] como  $P_j = X_j' \beta_j + \varepsilon_j$ , se tiene ahora que  $X_j$ ,  $j = A$  y  $B$ , corresponde a la matriz que contiene las variables de las cuatro dimensiones planteadas aquí, y es definida como la *matriz de dotaciones iniciales*,  $\beta_j$  el vector de coeficientes, que mide la relación y el impacto de cada una de estas variables sobre  $P_{ij}$  [incluye el intercepto], y  $\varepsilon_j$  es el error del modelo. Así, la diferencia en puntuación entre estos dos grupos es:

$$R_i = E(X_A' \beta_A + \varepsilon_A) - E(X_B' \beta_B + \varepsilon_B) \quad [4']$$



Dado que  $\varepsilon_i^h \sim N(0, \delta_h^2)$ , entonces  $E(\varepsilon_j) = 0$ , y teniendo en cuenta que  $E(\beta_j) = \beta_j$ , la expresión [3'] es ahora:

$$R_i = E(X'_A)\beta_A - E(X'_B)\beta_B \quad [4'']$$

Por lo tanto, las brechas en competencias ciudadanas y cívicas entre A y B, pueden descomponerse en<sup>1</sup>:

$$R_j = [E(X_A) - E(X_B)]'\beta_B + E(X_B)'(\beta_A - \beta_B) + [E(X_A) - E(X_B)]'(\beta_A - \beta_B) \quad [5]$$

Donde  $[E(X_A) - E(X_B)]'\beta_B$  es el componente observado de la FPE en [3], y se le conoce como el *Efecto Dotaciones*, ya que mide la diferencia originada por las divergencias en las dimensiones asociadas al aprendizaje entre el grupo A [países desarrollados] y el grupo B [países en vías de desarrollo]. El componente no observado de la FPE en [3], lo constituyen  $E(X_B)'(\beta_A - \beta_B)$ , que mide la contribución de esta brecha entre A y B, a partir de la diferencia en coeficientes, por tanto, se define como el *Efecto Coeficientes*, y  $[E(X_A) - E(X_B)]'(\beta_A - \beta_B)$  es el *Efecto Interacción*, ya que recoge el impacto simultáneo del efecto dotación y el efecto coeficientes. De esta manera, de comprobarse diferencias significativas en el desarrollo de competencias, entre los grupos A y B, Oaxaca-Blinder permite identificar si éstas son originadas por las divergencias en la dotación inicial de capital cultural y social, entre A y B.

## Resultados

En la Tabla 3 se muestran los principales estadísticos descriptivos de las variables o factores incluidos en la FPE, para el conjunto de países latinoamericanos y europeos. Dentro de las características individuales y familiares se tiene que, tanto para Latinoamérica como para Europa, la participación por género fue igualitaria, y la edad promedio de los estudiantes que participaron en el ICCS 2016 fue de 14 años aproximadamente, no obstante, en Latinoamérica hay estudiantes con una edad mínima de 9,75 años y máxima de 19,67 años,

---

<sup>1</sup> Para ver el desarrollo formal detallado, consultar Daymont y Andrisani (1984).

mientras que en Europa la edad mínima fue de 14,47 y la máxima 18,25 años. Se destaca el hecho de que en los países latinoamericanos participantes del ICCS 2016, no solo hay una mayor proporción de estudiantes que desean alcanzar al menos el nivel de formación profesional, sino que también, dicha proporción es mayor que la de los países europeos [68,1% y 47,4% respectivamente]. Pese a ello, la cantidad de padres con un nivel educativo de bachillerato es más alta en los países de Europa, corresponde al 42%, mientras que en Latinoamérica es solo del 11%. El número de hogares con conexión a la internet en los hogares de los estudiantes europeos es mayor que la de los latinoamericanos [96,7% y 66,2%, en su orden].

**Tabla 3.**  
*Estadísticos descriptivos de las variables de la FPE.*

D	Variables Independientes ↓	Latinoamérica				Europa			
		Media	D. E.	Mínimo	Máximo	Media	D. E.	Mínimo	Máximo
Factores individuales familiares	Género	0,500	0,500	0,000	1,000	0,496	0,500	0,000	1,000
	Edad	14,197	0,887	9,750	19,670	14,470	0,582	11,670	18,250
	Logro_Acade	0,681	0,466	0,000	1,000	0,474	0,499	0,000	1,000
	Respeto	0,605	0,489	0,000	1,000	0,614	0,487	0,000	1,000
	Igual_Género	0,869	0,337	0,000	1,000	0,863	0,344	0,000	1,000
	Estatus_SE	0,053	1,004	-2,700	2,870	0,035	0,996	-3,700	2,430
	Edu_Madre	0,115	0,319	0,000	1,000	0,239	0,427	0,000	1,000
	Edu_Padre	0,114	0,318	0,000	1,000	0,243	0,429	0,000	1,000
	Internet	0,662	0,473	0,000	1,000	0,967	0,178	0,000	1,000
Factores Escolares	Tamaño	0,585	0,493	0,000	1,000	0,395	0,489	0,000	1,000
	Auto_Cívica	0,655	0,476	0,000	1,000	0,764	0,424	0,000	1,000
	Estatus_Cole	0,668	0,471	0,000	1,000	0,218	0,413	0,000	1,000
	Rural	0,526	0,499	0,000	1,000	0,761	0,426	0,000	1,000
	Crimen	58,944	11,394	34,140	81,820	48,858	8,769	34,140	81,820
Capital Social	Inmigrante	0,018	0,131	0,000	1,000	0,050	0,217	0,000	1,000
	Interés	0,351	0,477	0,000	1,000	0,536	0,499	0,000	1,000
	Política_Padres	0,410	0,492	0,000	1,000	0,547	0,498	0,000	1,000
	Política_Amigos	0,225	0,418	0,000	1,000	0,275	0,446	0,000	1,000
	Candidato	0,597	0,491	0,000	1,000	0,561	0,496	0,000	1,000
Capital Cultural	Libros	0,042	0,201	0,000	1,000	0,167	0,373	0,000	1,000
	Lectura	0,341	0,474	0,000	1,000	0,310	0,463	0,000	1,000
	Act_Cultural	0,442	0,497	0,000	1,000	0,422	0,494	0,000	1,000
	Espacios	0,478	0,500	0,000	1,000	0,825	0,380	0,000	1,000

Nota: Número de observaciones para Latinoamérica 23.635 y para Europa 49.313. D.E.: Desviación Estándar. D: Dimensión.  
Fuente: Cálculos propios con base en información ICCS 2016, IEA.

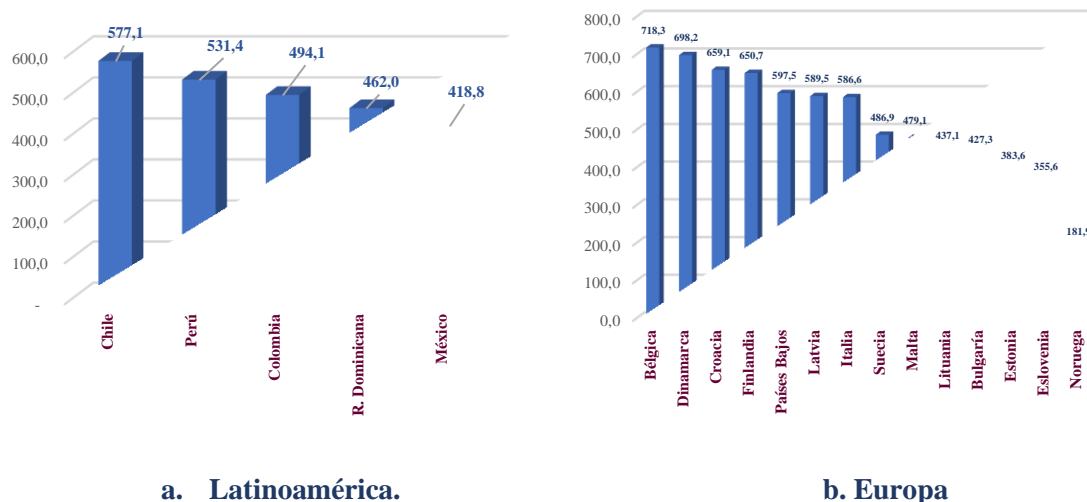
En relación con las características del centro escolar, se encontró que el 58,5% y el 39,9% de los centros escolares latinoamericanos y europeos cuentan con más de 600 estudiantes. Además, la mayoría de los colegios que participaron en el ICCS 2016 tienen

autonomía para el diseño de asignaturas y contenidos en los que se imparte la educación cívica y ciudadana, y en la evaluación de temas relacionados con este tipo de educación. Para Latinoamérica la proporción de colegios con dicha autonomía es del 65,5%, y para Europa es del 76,4%. Ahora bien, en los colegios latinoamericanos la proporción que mide el número de estudiantes en condiciones desfavorables es más alta que en los centros europeos, hay un 66,8% de estudiantes en estas condiciones, mientras que en Europa hay un 21,8%. En adición, los hechos que involucran actos criminales alrededor del colegio son más altos en los de Latinoamérica que en los Europa [ver Tabla 3].

Con respecto al capital social y cultural se encontró que los países europeos tienen mayores proporciones respecto a los países latinoamericanos en aspectos tales como: a) el interés que demuestran los padres en hablar de temas sociales y políticos con sus hijos, el 53,6% de los padres en Europa dan a conocer este interés, en Latinoamérica el 35,1%; b) la comunicación de los estudiantes con sus padres y amigos al hablar de política y/o la situación de otros países. En su orden, el 54,7% y 27,5% de los estudiantes europeos hablan, al menos una vez por semana, con sus padres y amigos de estos temas. Para Latinoamérica estos porcentajes son del 41,0% y 22,5%; c) el nivel socio cultural en los hogares, teniendo en cuenta que el 16,7% de los hogares en Europa cuenta con más de 201 libros, mientras que en Latinoamérica este porcentaje es tan solo de 4,2%; y d) en los espacios con los que cuenta el colegio para las actividades culturales. El 82,5% de los centros escolares en Europa cuenta con cine propio, museo, galería o escuela música, en Latinoamérica el 47,8% [ver Tabla 3].

Al tener en cuenta las características individuales, familiares, escolares y el capital social y cultural de los estudiantes, en la Figura 1 se muestran las puntuaciones medias en educación cívica y ciudadana que han obtenido cada uno de los países y/o economías participantes en el ICCS 2016. Para Latinoamérica, el puntaje en educación cívica y ciudadana fue de 431,70 puntos en promedio, entre tanto, para Europa dicha puntuación fue de 403,88, menor a la de los países latinos, no obstante, debe aclararse que el número de participantes en Europa es prácticamente tres veces superior al número de países latinoamericanos, lo que puede generar algún tipo de sesgo. Chile obtiene el mejor desempeño en este tipo de competencias, logrando 577,1 puntos, y México se ubica como el de menor educación cívica y ciudadana dentro de Latinoamérica, obteniendo 418,8 puntos, con lo cual, los niveles de desempeño logrados por estos dos países son A y C

respectivamente. Perú y Colombia se ubican en el nivel de desempeño B [531,4 y 494,1 puntos, en su orden] y República Dominicana en el nivel C [462,0 puntos].



**Figura 1.** Puntuación media en educación cívica y ciudadana. ICCS 2016.

Fuente: Cálculos y elaboración propia con base en información ICCS 2016, IEA

Respecto a los países de Europa se tiene que, siete de ellos logran el nivel más alto de desempeño [A]<sup>2</sup>, obteniendo puntuaciones superiores a 562 puntos. Estos son, en orden descendente, Bélgica, Dinamarca, Croacia, Finlandia, Países Bajos, Latvia e Italia. Solo Suecia y Malta obtienen el nivel B de conocimientos en educación cívica y ciudadana, entre tanto, Bélgica y Estonia se ubican en el nivel C de desempeño, y los países con más bajos conocimientos son Eslovenia, en el nivel D, y Noruega en el Bajo D [ver Figura 1].

### Factores asociados a las desigualdades en educación cívica

En la

Tabla 4 se muestran los resultados de la aplicación de la técnica de descomposición de Oaxaca-Blinder. Como se ve, con base en esta técnica, se estima una desigualdad

<sup>2</sup> El IEA clasifica en cinco niveles el desempeño y/o el nivel conocimientos en educación cívica y ciudadana, de la siguiente manera: Bajo D: puntaje inferior a 311 puntos, Nivel D: desde 311 puntos hasta 394, Nivel C: desde 395 puntos hasta 478, Nivel B: desde 479 puntos hasta 562 y Nivel A: puntaje superior a 562 puntos.

estadísticamente significativa entre Latinoamérica y Europa, de 70,26 puntos, es decir, en los países de Europa hay un mayor nivel de conocimientos en educación cívica y ciudadana. Esta brecha es explicada en mayor medida por los factores observados [inputs de la FPE] e inobservados del modelo en [3], esto es, por el efecto dotaciones y el efecto coeficientes.

**Tabla 4.**

*Causas de las desigualdades en competencias cívicas y ciudadanas entre países latinoamericanos y europeos. 2016.*

<b>Puntuación</b>	<b>Coefficiente</b>	<b>Des. Robusta</b>	<b>Z</b>	<b>P&gt;z</b>	<b>[95% Intervalo Confianza]</b>	
Europeos	534,38	1,61	331,17	0,00	531,22	537,54
Latinoamericanos	464,12	2,04	227,27	0,00	460,12	468,12
<b>Diferencia</b>	<b>70,26</b>	<b>2,51</b>	<b>27,94</b>	<b>0,00</b>	<b>65,33</b>	<b>75,19</b>
<b>Efectos</b>						
Dotaciones	16,71	3,13	5,35	0,00	10,59	22,84
Coefficientes	70,35	2,85	24,70	0,00	64,77	75,93
Interacción	-16,80	3,63	-4,62	0,00	-23,93	-9,68
<b>Dotaciones</b>						
Ind. y Fami.	-2,33	2,02	-1,15	0,25	-6,29	1,63
Escolares	12,00	1,99	6,02	0,00	8,09	15,90
Social	1,93	0,39	4,92	0,00	1,16	2,70
Cultural	5,11	1,16	4,40	0,00	2,83	7,39
<b>Total</b>	<b>16,71</b>	<b>3,13</b>	<b>5,35</b>	<b>0,00</b>	<b>10,59</b>	<b>22,84</b>
<b>Coefficientes</b>						
Ind. y Fami.	97,01	30,53	3,18	0,00	37,17	156,86
Escolares	5,13	10,08	0,51	0,61	-14,64	24,89
Social	-0,25	1,56	-0,16	0,87	-3,31	2,80
Cultural	-3,72	4,20	-0,88	0,38	-11,96	4,52
Constante	-27,82	32,07	-0,87	0,39	-90,68	35,04
<b>Total</b>	<b>70,35</b>	<b>2,85</b>	<b>24,70</b>	<b>0,00</b>	<b>64,77</b>	<b>75,93</b>
<b>Interacción</b>						
Ind. y Fami.	-7,31	1,70	-4,30	0,00	-10,65	-3,98
Escolares	-8,12	2,73	-2,98	0,00	-13,47	-2,78
Social	-0,17	0,61	-0,27	0,79	-1,37	1,04
Cultural	-1,20	1,65	-0,73	0,47	-4,45	2,04
<b>Total</b>	<b>-16,80</b>	<b>3,63</b>	<b>-4,62</b>	<b>0,00</b>	<b>-23,93</b>	<b>-9,68</b>

Nota: Desviaciones estándar robustas por cluster de colegio.

Fuente: Cálculos propios con base en información del ICCS 2016, IEA.

Dentro del efecto dotaciones, las características escolares son las que tienen un mayor peso, seguido del capital cultural y en último lugar el capital social. Dentro de los factores escolares las diferencias que hay en el nivel de autonomía y en el estatus socioeconómico entre los países latinoamericanos y europeos, son las que están causando en mayor proporción las desigualdades en el nivel de educación cívica y ciudadana, y dentro del capital cultural son las diferencias en dotaciones de espacios culturales con los que cuenta los centros escolares latinoamericanos y europeos los que en mayor medida explican estas brechas, y del

capital social el interés que los padres le demuestran a sus hijos por hablar de temas políticos. Así, se puede concluir que los estudiantes de Europa están sacando un mayor provecho de las diferencias en dotaciones.

## **Conclusiones**

Teniendo entonces claras ya las diferencias en los resultados de evaluación ICCS del 2016 en educación cívica y ciudadana entre los alumnos latinoamericanos y los europeos y además teniendo claro, gracias a la descomposición de Oaxaca-Blinder, las razones de dichas diferencias y a sabiendas que obedecen a las desiguales dotaciones en los inputs incluidos en la función de producción utilizada en las estimaciones, es posible empezar a pensar políticas educativas y sociales que propendan por cerrar dicha brecha en pro de propender por ciudadanos que participen y propongan en el camino a su propio desarrollo.

Es por ello por lo que proponer con urgencia una política integral diseñada desde la base de la siguiente tripleta:

1. *Escuela.* Que la escuela tenga o no tenga libertad para enseñar y educar a los estudiantes en civismo y ciudadanía se convierte en un factor vital.

Diseñar una política de estado clara, que entregue directrices precisas a cada colegio sobre el qué, el cómo, el cuándo y el a quién; sin duda definirá, de manera progresiva logros importantes a la hora de impartir conocimiento y formar ciudadanos para el mañana. Materias de estudio como civismo, democracia y sociedad o ética podrían marcar la diferencia a la hora de entender el mundo cuando son impartidas con mayor o menos libertad por cada colegio.

Además, debido a que cada escuela no solo hace parte de cada comunidad, sino que se convierte en el reflejo y la proyección de cada sociedad, es importante que el estado destine recursos suficientes para que los estudiantes y sus familias dejen de estar en condiciones desfavorables. Es evidente que el rendimiento de un estudiante no será el mismo si sus posibilidades económicas son guiadas más por la necesidad que por las oportunidades.

Allí, programas como los de alimentación a los estudiantes y subsidios condicionados a las familias cuyos hijos están estudiando son importantes reforzarlos y desarrollando una política fiscal más contundente, destinar recursos para que alrededor de los educandos existan condiciones reales de bienestar que permitan la correcta comprensión y el entendimiento del mundo.

2. *Cultura.* Mucho se ha hablado sobre como la cultura influye en la formación de los ciudadanos, pero en este caso específico se demuestra cómo son de importantes los espacios y las dotaciones culturales que son o no aprovechadas por los estudiantes.

Que el estado entienda las necesidades de cada comunidad en un continente tan diverso como Latinoamérica se hace vital, pues dichas dotaciones tienen que, no solo existir en mayor medida gracias a la destinación de recursos financieros, sino que además deben construirse y entregarse para que se enraícen dentro de la amalgama que cada comunidad es y bajo esa lógica no puede haber fórmulas mágicas prescritas para cada lugar sino por el contrario; recetas únicas y diseñadas para cada lugar entendiendo sus diferencias y necesidades propias.

Por ser la cultura la unión de muchas capas en la urdimbre de la ciudadanía, entender el por qué y el para qué será lo único que lleve a Latinoamérica a cerrar la brecha existente proponiendo u cómo.

3. *Sociedad y Familia:* No solo la comunidad acompaña al estudiante y no solo las condiciones económicas son decisivas, pues como se vio en los resultados, que los padres muestren interés en temas políticos al hablar con sus hijos es un factor crucial.

Bajo esa mirada se hace vital que se retomen discusiones en los países como el voto obligatorio y que se diseñen políticas reales que busquen promover la participación de los ciudadanos en el ágora política de cada país.

Es claro que bajo la lógica del poder y del poder enquistado en Latinoamérica los procesos sociales que promueven la educación política no funcionan al continuismo, pero se hace sumamente urgente que la fiesta de la democracia de verdad se sienta en cada rincón del continente.

Para los tres ejes ya propuestos es importante destinar recursos a sabiendas de que las inversiones realizadas no solo mejorarán las condiciones sociales de la región, sino que además convertirán a Latinoamérica en un escenario de verdad competitivo en el mercado global.



## Bibliografía

- Arango-Londoño, D., Farkas, V., Castillo, M., & Castro-Aristizabal, G. (2022). Georeferencing educational quality in Cali from academic agglomeration and segregation phenomenon in the year 2018. *Revista Cuadernos de Economía*, 41, in press.
- Aristóteles. (2015). *La política*. Barcelona: FVEditions.
- Barria, C. (05 de 02 de 2016). *Condiciones relacionales, colectivas y vinculantes: Premisas de una nueva educación cívica (Chile, Siglo XXI)*. Viña del Mar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Obtenido de Wikipedia: [https://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n\\_c%C3%ADvica](https://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_c%C3%ADvica)
- Becker, G. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), 9-49.
- Blat, G. J. (1891). *La educación en América Latina y El Caribe en el último tercio del siglo XX*. Paris: UNESCO.
- Blinder, A. S. (1973). Wage Discrimination: Reduced Form and Structural Estimates. *Journal of Human Resources*, 8(4), 436-455.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. En R. Brown (Ed.), *Knowledge, Education, and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education* (págs. 71-112). London: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills, California: Sage.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education* (págs. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social* (2a ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Castro, G., Castillo, M., & Mendoza, J. (2017). Factores asociados a la adquisición de competencias en América Latina. Universidad del Zulia. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*, XXIII (4), 33-52.
- Castro, G., Gimenez, G., & Perez, D. (2018). Estimation of the factors conditioning the acquisition of skills in Latin America in the presence of endogeneity. *CEPAL Review*, 124, 35-59.
- Castro, G., Giménez, G., & Ximénez de Embún, D. (2017). Educational Inequalities in Latin America, 2012 PISA: Causes of Differences in School Performance between Public and Private Schools. *Revista de Educación*, 376, 32-59.

- Chacón, E., Chacón, M. A., Alcedo, Y., & Suárez, M. (2015). Capital cultural, contexto familiar y expectativas en la educación media. *Acción Pedagógica*, 24, 06-19.
- Daymont, T. N., & Andrisani, P. J. (1984). Job Preferences, College Major, and the Gender Gap in Earnings. *The Journal of Human Resources*, 19(3), 408–428.
- Delano, M. d. (2015). ¿Qué entendemos por educación cívica y ciudadana? *El Dínamo Newsletters*, 20-21-22.
- Denison, E. (1962). *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives before Us* (1a ed.). New York: Committee on Economic Development.
- Francesc, P. (2003). ¿Dónde están las llaves? Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica. En B. Moran, *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. (págs. 235-257). Madrid: Injuve.
- Francesc, P. (2003). ¿Dónde están las llaves? Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica. En B. Moran, *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. (págs. 235-257). Madrid: Injuve.
- Freeman, R. B., Machin, S. J., & Viarengo. (2011). Inequality of Educational Outcomes: International Evidence from PISA. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 11(3), 5-20.
- Fuchs, T., & Woessmann, L. (2007). What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-Examination Using PISA Data. *Empirical Economics*, 32(2-3), 433-464.
- Gertel, H. R., Giuliadori, R. F., Cámara, F., & Decándido, G. D. (2012). Doble-Descomposición de la Brecha en Puntajes entre Estudiantes de Argentina, Chile y México en PISA 2009: Aplicando Oaxaca-Blinder en Regresiones Cuantílicas. En: E. Pacheco Vieira, e. En E. P. Vieira (Ed.), *Investigaciones de Economía de la Educación, Volumen 7* (págs. 563-582). Oporto, Portugal: Asociación de Economía de la Educación.
- Giménez, G., & Castro, G. (2017). ¿Por qué los estudiantes de colegios públicos y privados de Costa Rica obtienen distintos resultados académicos? *Perfiles Latinoamericanos*, 49, 195-222.
- Giménez, G., Barrado, B., & Arias, R. (2019). El papel del profesorado y el entorno de aprendizaje en el rendimiento de los estudiantes costarricenses: Un análisis a partir de PISA. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1127-1145.
- Gran-Andersen, I., & Meier-Jaeger, M. (2013). *Cultural capital in context: Heterogeneous returns to cultural capital across schooling environments*. Denmark: Working Paper 05, 2013. The Danish national Centre for Social Research, Copenhagen. Department of sociology, University of Copenhagen.
- Hanushek, E. A. (1979). Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions. *Journal of Human Resources*, 351-388.

- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*, 46(3), 607-668.
- ICFES. (2017). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016, Informe Nacional para Colombia 2017*. Bogotá: Ministerio Nacional de Educación e ICFES.
- Jann, B. (2008). The Blinder–Oaxaca decomposition for linear regression models. *The Stata Journal*, 8(4), 453–479.
- Javornik, Š., Mirazchiyski, P., & Trunk Širca, N. (2019). Bullying of eighth graders in Slovenian primary schools (Secondary analysis of ICCS 2016). *Šolsko Polje*, 30(5/6), 79-97.
- López, I., Ridaó, P., & Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163.
- Mancebón, M. J., Ximénez-de-Embún, D. P., Mediavilla, M., & Gómez-Sancho, J. M. (2019). Factors that influence the financial literacy of young Spanish consumers. *International Journal of Consumer Studies*, 43(2), 227-235.
- Mayordomo, A. (2008). El sentido político de la educación cívica: Libertad, participación y ciudadanía. *Revista Iberoamericana de educación*, 211-233.
- Morell, A. I. (2014). Gestión en el Desarrollo Local y Participación Ciudadana. Retos en Latinoamérica. En D. A. Diaz, *Estudios del Desarrollo Socioeconómico desde lo Global, estrategias y Perspectivas* (págs. 13-25). Ciudad Juárez: Editorial de la Universidad Juárez del Estado de Durango.
- Mouffe, C. (2003). *La paradoja democrática*. Barcelona: Paidós.
- Naval Duran, C., & Ugarte Astral, C. (2007). Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, concepto clave en la ley de educación española. *Revista panamericana de pedagogía*, 77-91.
- Oaxaca, R. L. (1973). Male-Female Wage Differentials in Urban Labor Markets. *International Economic Review*, 14(3), 693–709.
- Oreiro, C., & Valenzuela, J. P. (2012). Determinants of educational performance in Uruguay, 2003-2006. *Cepal Review*, 107, 63-86.
- Overwien, B. (2019). *Educación cívica en Alemania: desarrollo y aspectos de la discusión actual*. Bogotá: CAPAZ Instituto Colombo-Alemán para la Paz.
- Quiroz, R., & Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 123-138.
- Ramos, R. D. (2012). Un análisis de las diferencias rurales y urbanas en el rendimiento educativo de los estudiantes colombianos a partir de los microdatos de PISA. En: E. Pacheco Vieira, ed. *Investigaciones de Economía de la Educación*. En E. P. Vieira (Ed.), *Investigaciones de Economía de la Educación, Volumen 7* (págs. 775-796). Oporto, Portugal: Asociación de Economía de la Educación.
- Riitsalu, L., & Põder, K. (2016). A glimpse of the complexity of factors that influence financial literacy. *International Journal of Consumer Studies*, 40(6), 722-731.

- Romero, Y. (2012). *Capital Cultural y Rendimiento Académico: evidencias de la relación en alumnos de quinto semestre de bachillerato de una escuela privada del estado de Veracruz*. Córdoba, Veracruz, México: Tecnológico de Monterrey .
- Salazar, N., López, L., & Romero, M. (2010). Influencia familiar en el rendimiento escolar en niños de primaria. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 9, 137–166.
- Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital . *The American Economic Review* , 51(1), 1-17.
- Schulz, W. (2019). Young people's expectations to participate in legal and illegal activities to express their opinions. Findings from ICCS 2016. *European Conference for Education Research*, 70-89.
- Schulz, W., Ainley , J., Cox, C., & Friedman, T. (2018). *Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina*. Amsterdam: Springer Open.
- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B., & Fraillon, J. (2018). *ICCS 2016, Technical Report*. Amsterdam: IEA .