

Casen y cohesión: oportunidades y precauciones

por JUAN CARLOS CASTILLO Y MAURO BASAURE ([HTTP://WWW.ELMOSTRADOR.CL/AUTOR/JUAN-CARLOS-CASTILLO-Y-MAURO-BASAURE/](http://www.elmostrador.cl/autor/juan-carlos-castillo-y-mauro-basaure/)) | 29 septiembre, 2016

A diferencia de otros años, la Casen 2015 no solo ha destacado las cifras de reducción de pobreza sino también la perspectiva multidimensionalidad que ahora se enfatiza en la medición. Con esto, el Estado se hace eco de una agenda impulsada hace ya varios años desde la sociedad civil y organismos internacionales. Según ella, la pobreza no solamente se refiere a ingresos sino también a temas como oportunidades, acceso, apoyo, participación y cohesión social.

Esto es sin duda un avance de la Casen. En primer lugar porque, dado el peso de la medición en las políticas públicas vigentes, existen ahora dimensiones y características de la pobreza que actualmente se reflejan y se comunican desde la voz oficial del Estado. Claramente se puede debatir si las dimensiones elegidas y su medición en esta Casen son las más adecuadas, pero lo relevante es el espacio de discusión que ya se ha abierto a partir de esta entrega.

Dentro de las dimensiones que se incluyeron en esta nueva medición, uno de los aspectos más novedosos es la introducción del indicador de *redes y cohesión social*: elementos como escasa participación, trato discriminatorio, y falta de apoyo social son ahora parte central de la situación de pobreza. Se amplían los límites de lo que entendemos por pobreza a la relación con otros, a la calidad de los vínculos sociales. La controversia no se hace esperar: mientras que para algunos eso es evidente, para otros aparece como banal, al incluir elementos subjetivos (al respecto ver columna en *El Líbero* de Luis Larraín). Pero, nuevamente, más allá de los temas específicos seleccionados y su medición, estamos frente a una oportunidad para abrir la discusión entre distintas perspectivas y disciplinas sobre este tema clave para la sociedad chilena.

Es importante que, al analizar y valorar esta dimensión de la Casen, se tenga en cuenta que es una versión bastante acotada de lo que actualmente se entiende por cohesión social. Esto no invalida en absoluto el aporte de la incorporación de esta dimensión en la encuesta, pero los analistas y comunicadores deberían tener claro que no hay que confundir el indicador con el concepto.

Ahora bien, junto con este reconocimiento de la propuesta multidimensional de la Encuesta Casen, y en particular de su dimensión de redes y cohesión, es pertinente hacer una nota precautoria. El concepto de cohesión social y su medición tienen una larga tradición en las ciencias sociales, tanto a nivel internacional como nacional. A nivel internacional destacan proyectos como, por ejemplo, el Radar de la Cohesión Social en Europa y los reportes de la Fundación Scanlon en Australia. En Chile hay una serie de trabajos sobre cohesión social, algunos desarrollados en la segunda mitad de los 2000, principalmente desde la CEPAL, PNUD y CIEPLAN, y otros que actualmente se generan desde el Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social – COES.

Considerando estas fuentes y sin entrar en el detalle del debate conceptual, cabe advertir que la cohesión social también es un concepto multidimensional y que abarca bastantes más elementos que los considerados en la Casen, tales como identidad, pertenencia, confianza, actitudes, creencias, entre otras; y todo esto en varias escalas. Por lo tanto, es importante que, al analizar y valorar esta dimensión de la Casen, se tenga en cuenta que es una versión bastante acotada de lo que actualmente se entiende por

cohesión social. Esto no invalida en absoluto el aporte de la incorporación de esta dimensión en la encuesta, pero los analistas y comunicadores deberían tener claro que no hay que confundir el indicador con el concepto. No será que el esfuerzo por salir de una perspectiva reduccionista, traiga otro reduccionismo de contrabando.

La meritocracia: ¿Una tragedia?

por JUAN CARLOS CASTILLO ([HTTP://WWW.ELMOSTRADOR.CL/AUTOR/JCCASTILLO/](http://www.elmostrador.cl/autor/jccastillo/)) | 21 agosto, 2017

Hace unos días participé en un seminario organizado por COES donde comenté el excelente libro "Desiguales", de Larrañaga, Cociña y Frei (PNUD). En mi comentario me referí principalmente al tema de la meritocracia, un concepto central de este informe, y comparto abajo algunas de las ideas principales sobre este controvertido término.

Año 1958, y luego de algunas dificultades el sociólogo Michael Young logra publicar "El auge de la meritocracia" (The rise of meritocracy). Es él quien inventa el término recién hace 60 años, que por algún motivo suena bastante más antiguo, probablemente por el cariz helénico que le otorga "cracia" (de *kratos*: el poder). Desde entonces el uso del término en el discurso público está dotado de un carácter eminentemente positivo, un ideal a alcanzar: una sociedad donde aquellos con más esfuerzo y talento acceden a mejores posiciones y obtienen mayores recompensas. Una idea que en sus orígenes está a la base de la ruptura del "régimen antiguo", comúnmente asociado a la época feudal, donde privilegios como los títulos nobiliarios se otorgaban básicamente vía consanguinidad.

Es decir, una "parentocracia: tu situación es determinada por quienes son tus padres, la desigualdad social depende del origen. Este tipo de desigualdad, mantenida por siglos, comienza a ser tensionada por los ideales de igualdad de la Ilustración, simbolizados en la revolución francesa. Antiguas desigualdades son consideradas injustas, y se apela ahora a la igualdad. Pero en realidad, lo que sucede es que se reemplaza el principio que justifica la desigualdad: antes por origen, ahora principalmente por mérito. Esto es lo que se encuentra a la base de que actualmente a pocos les hace ruido que un médico gane más que un obrero: una desigualdad legitimada, y es por eso que en sociología surge la tesis del mérito como principio de legitimación de las desigualdades en sociedades modernas.

¿Es esto, entonces, el ideal a alcanzar con la meritocracia? Como dice el título de esta columna, detrás de la ironía hay claramente un componente trágico, en realidad dramático, que no voy a revelar para incentivar a leer este libro. Ahora bien, ¿implica esto entonces renunciar al mérito como principal principio distributivo? ¿qué alternativas tenemos?

Esta concepción del mérito como legitimador no es fácil de asumir, sobre todo dada presión simplificadora de nuestras mentes para evaluar en base a polos: ¿entonces es malo? ¿o es bueno? Está fuera del objetivo de esta columna responder estas preguntas, pero el concepto de mérito nos sirve, por un lado, para mostrar claramente la diferencia entre desigualdad y justicia. De hecho, la gran pregunta al respecto no es cómo logramos la igualdad, sino qué tipo de desigualdades pueden ser consideradas justas. Y por supuesto estamos claramente conscientes que la valoración del mérito no ha necesariamente implicado generar sociedades más justas.

Y con esto de vuelta a Young. La novela "El auge de la meritocracia" no es un libro académico, sino una novela. Un estudiante de doctorado, supuestamente en el año 2033, analiza la implementación de criterios meritocráticos "al extremo" en Inglaterra durante las últimas décadas. Y es claramente una sátira, una ridiculización y también una advertencia de qué podría pasar en una sociedad donde constantemente se miden las capacidades de las personas con instrumentos estandarizados (como test de inteligencia, pruebas de rendimiento y de selección), y se selecciona a los mejores para que ocupen los cargos con más beneficios y poder. ¿Un ideal?

Revisemos algunas citas notables de este libro, que recordemos, es una sátira: - "El mundo observa por primera el espectáculo de una clase brillante: el cinco por ciento de la nación que sabe lo que significa cinco por ciento" - "Si tanto en el mundo adulto como también en la escuela, los estúpidos se mantienen juntos, a ellos no se les recuerda todo el tiempo su inferioridad (...) Esta solidaridad de clase, asumiendo que no está matizada por una ideología rebelde, puede ser, y ciertamente así lo ha sido, el soporte más valorable para la cohesión de la sociedad" - "Alrededor de 1990 todos los adultos con CI de más de 125 pertenecen a la meritocracia. Una gran proporción de los niños con CI sobre 125 fueron hijos de esos mismos adultos. Los "top" de hoy están criando a los "top" del mañana de manera tal que nunca hemos visto en el pasado. La elite está en camino de volverse hereditaria; los principios de herencia y mérito se están combinando. La transformación vital que ha tomado más de dos siglos en cumplirse está casi completa"

¿Es esto, entonces, el ideal a alcanzar con la meritocracia? Como dice el título de esta columna, detrás de la ironía hay claramente un componente trágico, en realidad dramático, que no voy a revelar para incentivar a leer este libro. Ahora bien, ¿implica esto entonces renunciar al mérito como principal principio distributivo? ¿qué alternativas tenemos? El cuestionamiento de la meritocracia nos arroja un poco al vacío, pero es algo que necesitamos tener presente al momento de valorar el esfuerzo, el talento y su medición de manera religiosa: esto no es inocuo, y puede tener resultados dramáticos. Así que mi recomendación es que la próxima vez que use la palabra meritocracia, vale la pena al menos detenerse a pensar de si es exactamente eso lo que queremos como sociedad.

Vuelvo nuevamente a Young para cerrar. Young falleció el año 2002, y tuvo tiempo de vivir para observar los usos del término que el inventó en 1958. Claramente decepcionado, confuso, y en ocasiones irritado, como cuando respondió públicamente a Tony Blair por utilizar en sus discursos de campaña el concepto de meritocracia como un ideal. Tuvo que recordarle que "el libro era en realidad una sátira". Pero probablemente Blair, ni muchos otros, lo siguen entendiendo.

Young, M. (1962). The Rise of the Meritocracy. Penguin Books, Baltimore.

- [Acerca de CIPER](#)
- [Newsletter](#)
- [Colabora con CIPER](#)
- [Contacto](#)
- [Facebook](#)
- [Twitter](#)
- [Suscríbete vía RSS](#)



- [Reportajes de Investigación](#)
- [Actualidad y Entrevistas](#)
- [Opinión](#)
- [Acceso a la Información](#)
- [Blog](#)
- [Libros](#)
- [Radar](#)
- [Multimedia](#)

OPINIÓN

Notas sobre los resultados de Chile en la última prueba internacional de formación ciudadana

Por : [Daniel Miranda](#) y [Juan Carlos Castillo](#) en Opinión Publicado: 28.12.2017

- [Compártelo](#)
- [Públcalo](#)
- [Suscríbete a "Opinión"](#)
- [La Opinión](#)
- [Comentarios \(0\)](#)



Los resultados del Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS) 2016, aplicado a escolares de 8° básico de más de 20 países y dados a conocer en noviembre, dejaron a Chile con nota roja. En la medición de conocimiento cívico nuestro país obtuvo 483 puntos, quedando bajo el promedio internacional. La misma prueba fue aplicada en 2009 y los resultados obtenidos entonces (482 puntos) no han variado. Los autores de esta columna desmenuzan los resultados de la ICCS a la luz de las reformas en el currículo escolar implementadas en 2009, aunque advierten que el conocimiento cívico de los alumnos carga con un sesgo de origen, dado por el nivel educacional de los padres o el número de libros en el hogar.

Por [Daniel Miranda](#) y [Juan Carlos Castillo](#)*

¿Qué nota se sacan nuestros alumnos en conocimiento cívico? Hace pocas semanas se publicaron los resultados del último estudio internacional de formación cívica y ciudadana ICCS (por su sigla en inglés), evaluación en la que participaron 24 países. Este estudio reconoce que la ciudadanía y sus expresiones son un fenómeno complejo, en línea con la discusión reciente respecto del concepto de ciudadanía (Miranda, Castillo, & Sandoval-Hernandez, 2017). Uno de los focos centrales de este estudio es el logro en conocimiento cívico, en la que Chile obtiene 482 puntos, puntaje que se encuentra bajo el promedio internacional de 500 puntos. Anteriormente, en la prueba ICCS 2009 Chile había obtenido 483 puntos, lo que nos deja en una situación no solo de bajo puntaje en relación a otros países, sino también de estancamiento. En concreto, los estudiantes chilenos de 8° básico en el año 2016 saben lo mismo acerca los principios cívicos, la sociedad, participación e identidades cívicas que lo que sabían los estudiantes de 8° básico en el año 2009.

Figura 1: Distribución de conocimiento cívico por país.

Country	Civic knowledge									
	Years of schooling	Average age	250	350	450	550	650	750	Average scale score	HDI
Denmark [†]	8	14.9							586 (3.0) ▲	0.93
Chinese Taipei	8	14.1							581 (3.0) ▲	0.88 ³
Sweden ¹	8	14.7							579 (2.8) ▲	0.91
Finland	8	14.8							577 (2.3) ▲	0.90
Norway (9) ¹	9	14.6							564 (2.2) ▲	0.95
Estonia ¹	8	14.9							546 (3.1) ▲	0.87
Russian Federation	8	14.8							545 (4.3) ▲	0.80
Belgium (Flemish)	8	13.9							537 (4.1) ▲	0.90
Slovenia	8	13.8							532 (2.5) ▲	0.89
Croatia	8	14.6							531 (2.5) ▲	0.83
Italy	8	13.8							524 (2.4) ▲	0.89
Netherlands [†]	8	14.0							523 (4.5)	0.92
Lithuania	8	14.7							518 (3.0)	0.85
Latvia ¹	8	14.8							492 (3.1) ▼	0.83
Malta	9	13.8							491 (2.7) ▼	0.86
Bulgaria	8	14.7							485 (5.3) ▼	0.79
Chile	8	14.2							482 (3.1) ▼	0.85
Colombia	8	14.6							482 (3.4) ▼	0.73
Mexico	8	14.1							467 (2.5) ▼	0.76
Peru	8	14.0							438 (3.5) ▼	0.74
Dominican Republic	8	14.2							381 (3.0) ▼	0.72
ICCS 2016 average		14.4	Below D	D	C	B	A		517 (0.7)	

Fuente: Reporte Internacional ICCS 2016.

Los resultados de Chile en ICCS 2016 son relevantes cuando se analizan en relación a una serie de reformas educativas que se han llevado a cabo los últimos años en temas formación ciudadana, y que al parecer no están brindando los resultados esperados.

REFORMAS EDUCATIVAS

La formación para la ciudadanía en etapa escolar ha tomado cierto protagonismo en la última década, tanto en Chile como en otras latitudes. El interés principal de estos estudios es comprender los procesos de socialización de las actitudes y comportamiento de los ciudadanos en las experiencias escolares y su proyección en la vida adulta (Cox & Castillo, 2015). Este renovado interés en la formación ciudadana se sustenta en la necesidad de comprender la baja sostenida en los niveles de participación electoral, el poco interés en política formal y la merma sostenida en la confianza en instituciones políticas (Corvalán & Cox, 2013), junto a la creciente diversificación y ampliación de los repertorios de participación (por ejemplo protestas y marchas), particularmente en las cohortes más jóvenes.

En este contexto, Chile ha realizado una serie de modificaciones curriculares con la finalidad de mejorar la formación para la ciudadanía. En el año 2004 el Gobierno convocó a una comisión plural coordinada por el Ministerio de Educación para asesorar al Estado en materia de Formación Ciudadana. Siguiendo en parte las recomendaciones de aquella comisión, en diciembre de 2009 se realizó un ajuste curricular que entró en vigencia en 2010 y que incorporó elementos nuevos orientados a fortalecer la formación ciudadana.

Adicionalmente, desde el año 2014 se incluyó de manera complementaria a la prueba SIMCE la medición de Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), entre los que se encuentra la dimensión de Participación y Formación Ciudadana (PFC). Sumado a esto, en abril de 2016 se promulgó la Ley n° 20911 que crea el “*Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado*”, que además incorpora una asignatura obligatoria de “Formación ciudadana” para los estudiantes de 3° y 4° Medio a partir del año 2018.

Todas estas iniciativas ponen en la institución escolar y el diseño curricular la responsabilidad de brindar a los “estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso. Asimismo, deberá propender a la formación de ciudadanos, con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país, con una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social” (Ley N° 20911, 2016). Una gran responsabilidad, considerando lo que se sabe acerca de la influencia de la escuela sobre este tema.

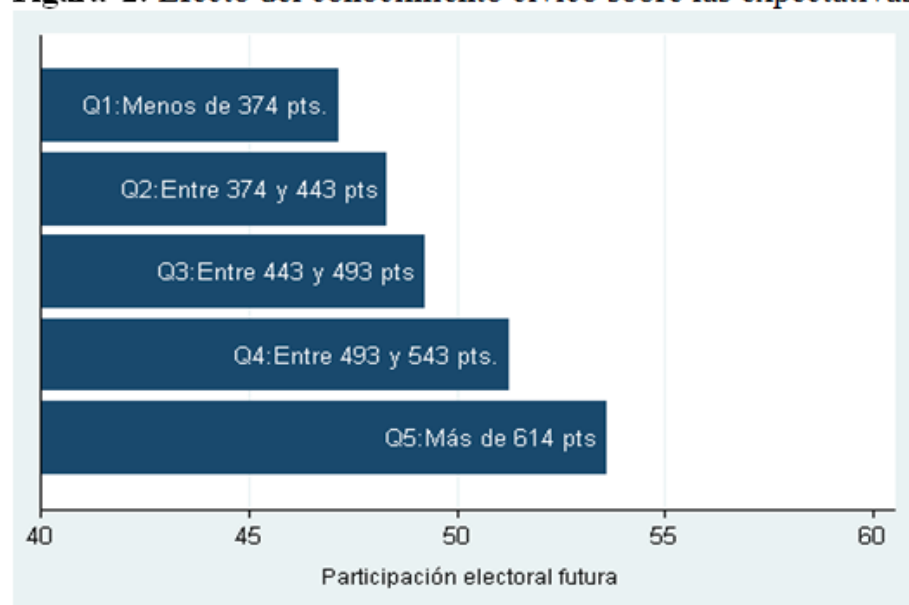
Si bien la evaluación ICCS 2016 no alcanza a reflejar los efectos de la ley de formación ciudadana, los estudiantes que rindieron la prueba el año 2009 fueron evaluados bajo el currículo previo (anterior a la reforma aprobada ese mismo año), mientras que los estudiantes que rindieron la prueba en 2016 fueron evaluados bajo el ajuste curricular propuesto en la reforma del año 2009. En ese sentido es posible decir que independiente del diseño curricular considerado, los estudiantes chilenos obtienen los mismos niveles de conocimiento cívico. Sin embargo, antes de culpabilizar a las reformas por los malos resultados, es relevante considerar algunos antecedentes adicionales sobre las influencias de otros factores además de la escuela en los resultados en pruebas de conocimiento cívico.

TRANSMISIÓN DE LA DESIGUALDAD POLÍTICA

Al igual que en las otras pruebas de conocimiento en las que Chile participa (PISA o PIRLS, por ejemplo), la adquisición del conocimiento cívico se relaciona estrechamente con sesgos de origen, como el nivel educacional de los padres o el número de libros en el hogar. Esto impacta los resultados educativos principalmente en contextos de alta desigualdad económica, tal como el chileno. En el reporte ICCS 2016 podemos observar para Chile que estudiantes que crecen en familias donde alguno de sus padres tiene educación universitaria obtienen 58 puntos más que estudiantes que crecen en familias cuyos padres no la poseen. Así mismo, crecer en una familia con 26 libros o más (versus tener menos libros o no tener libros disponibles en el hogar) genera una diferencia promedio de 49 puntos en la prueba de conocimiento cívico. Esto muestra que las familias transmiten intergeneracionalmente sus ventajas, traduciendo sus recursos socioeconómicos en habilidades y conocimientos relevantes para el ejercicio de la ciudadanía.

Adicionalmente, de las investigaciones realizadas en el país con los datos de ICCS 2009 (ver Cox & Castillo, 2015), sabemos que al relacionar el nivel de conocimiento cívico de los estudiantes chilenos con las expectativas de participación electoral en la vida adulta, un resultado relevante del estudio es que aquellos estudiantes que obtienen menores puntajes de conocimiento cívico tienden a tener menores expectativas de participación electoral. En concreto, los estudiantes que pertenecen al 20% de menor puntaje en la muestra chilena (menos de 374 puntos en la prueba de conocimiento cívico) presentan un promedio de **47.14** puntos en la escala de expectativas de participación electoral, mientras que los estudiantes que pertenecen al 20% de mejor rendimiento (más de 614 puntos) reportan en promedio **53.6** puntos (distancia que es estadísticamente significativa). Si bien este patrón de relación entre conocimiento político y participación también es posible de observar en población adulta, llama la atención que desde edades tempranas sea posible observar dicha tendencia. Esto es particularmente relevante a la hora de pensar el abstencionismo electoral presente en un gran número de países, pero con particular fuerza en Chile.

Figura 2: Efecto del conocimiento cívico sobre las expectativas de participación futura.



Fuente: Elaboración propia en base a ICCS 2009.

Como se deduce hasta aquí, el contenido que se aprende en la escuela es importante y la prueba ICCS se enfoca principalmente en contenidos de aprendizaje cívico. Sin embargo, investigaciones adicionales han identificado que los estilos de instrucción también son relevantes para la formación ciudadana (Campbell, 2008). Un clima abierto a la discusión de temas sociales y políticos se asocia con mayores niveles de actitudes democráticas y tolerantes y a mayores expectativas de participación (Knowles & McCafferty-Wright, 2015). Además, se ha observado que esta dimensión de la formación ciudadana está expuesta a menores sesgos socioeconómicos (Castillo, Miranda, Bonhomme, Cox, & Bascopé, 2015).

¿Qué nos indican todos estos antecedentes? que a medida que los jóvenes “saben más” acerca del sistema político, sobre sus funciones, reglas y procedimientos tienden a tener una mejor disposición hacia la participación. Por tanto, las definiciones políticas que apunten en la dirección que los jóvenes adquieran mayores niveles de conocimiento sobre la vida democrática estarían en la dirección de aumentar el interés por la participación electoral. Sin embargo, los aprendizajes logrados por los estudiantes presentan un fuerte sesgo socioeconómico de origen que se traduce en una transmisión intergeneracional de las desigualdades políticas. Por lo tanto, toda modificación acerca del proceso de socialización política en la escuela debe considerar que cualquier implementación en las condiciones actuales reproduce los sesgos socioeconómicos de origen, y debería considerar también una dimensión que incluya a las familias de las y los estudiantes.

Por otro lado, la evidencia reciente indica que no sólo se debe considerar los contenidos a adquirir sino que también el clima en que se adquieren y practican estos conocimientos. En otras palabras, ciertamente es difícil

transmitir contenidos de ciudadanía democrática en ambientes autoritarios. Esto se hace relevante en la medida que los espacios de socialización política permiten apertura a la discusión como forma de atenuar las diferencias origen socioeconómico. Al respecto, la nueva ley de formación ciudadana del año 2016 ofrece una serie de oportunidades de participación estudiantil que podrían repercutir positivamente en la formación de nuestras alumnas y alumnos. Veremos si esto se refleja en las próximas evaluaciones sobre este tema, como el estudio sobre Formación Ciudadana incluido en el plan nacional de evaluación de la Agencia del Calidad de la Educación o la próxima aplicación del estudio ICCS el año 2022.

**Los autores son investigadores del Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES). COES es un FONDAP (Fondo de Financiamiento de Centros de Investigación en Áreas Prioritarias), que reúne a más de 70 investigadores que estudian temas de conflicto y cohesión social desde las ciencias sociales. Las universidades a cargo son, la Universidad de Chile y la Universidad Católica, y como patrocinadoras la Universidad Diego Portales y la Universidad Adolfo Ibáñez.*

Referencias:

Campbell, D. E. (2008). Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents. *Political Behavior*, 30(4), 437–454. <https://doi.org/10.1007/s11109-008-9063-z>

Castillo, J. C., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C., & Bascopé, M. (2015). Mitigating the political participation gap from the school: the roles of civic knowledge and classroom climate. *Journal of Youth Studies*, 18(1), 16–35. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.933199>

Corvalán, A., & Cox, P. (2013). Class-Biased Electoral Participation: The Youth Vote in Chile. *Latin American Politics and Society*, 55(3), 47–68. <https://doi.org/10.1111/j.1548-2456.2013.00202.x>

Cox, C., & Castillo, J. C. (Eds.). (2015). *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (1st ed.). Santiago: Ediciones UC.

Knowles, R. T., & McCafferty-Wright, J. (2015). Connecting an open classroom climate to social movement citizenship: A study of 8th graders in Europe using IEA ICCS data. *The Journal of Social Studies Research*, 39(4), 255–269. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.03.002>

Ley N° 20911. (2016). *Ley que crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Miranda, D., Castillo, J. C., & Sandoval-Hernández, A. (2017). Young Citizens Participation: Empirical Testing of a Conceptual Model. *Youth & Society*. <https://doi.org/10.1177/0044118X17741024>

- [Compártelo](#)
- [Públícalo](#)
- [Suscríbete a "Opinión"](#)



Etiquetas