

Chapter Title: DESIGUALDAD Y CONOCIMIENTO CÍVICO: CHILE EN COMPARACIÓN INTERNACIONAL

Chapter Author(s): DANIEL MIRANDA, JUAN CARLOS CASTILLO and ANDRÉS SANDOVAL-HERNÁNDEZ

Book Title: Aprendizaje de la ciudadanía

Book Subtitle: Contextos, experiencias y resultados

Book Editor(s): Cristián Cox and Juan Carlos Castillo

Published by: Ediciones UC

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1bhkq64.17>

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <https://about.jstor.org/terms>



Ediciones UC is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *Aprendizaje de la ciudadanía*

JSTOR

CAPÍTULO 14

DESIGUALDAD Y CONOCIMIENTO CÍVICO: CHILE EN COMPARACIÓN INTERNACIONAL*

DANIEL MIRANDA**

Instituto de Sociología,
Facultad de Ciencias Sociales,
Pontificia Universidad Católica de Chile

JUAN CARLOS CASTILLO

Instituto de Sociología, Facultad
de Ciencias Sociales,
Pontificia Universidad Católica de Chile

ANDRÉS SANDOVAL-HERNÁNDEZ

Data Processing and Research Center,
International Association for the Evaluation
of Educational Achievement (IEA),
Hamburgo.

- * El desarrollo de esta investigación ha contado con el financiamiento del Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES, CONICYT/FONDAP/15130009), así como también del proyecto de colaboración entre centros CONICYT REDES 130074.
- ** Agradezco a Juan Carlos Castillo y a Cristián Cox por la oportunidad de participar como coinvestigador en el proyecto Fondecyt (n°1120630). Ha sido una gran experiencia de aprendizaje y colaboración. También al Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES/CONICYT/FONDAP/15130009) por patrocinar mis estudios de doctorado, que me permitirán continuar en este camino. Finalmente, a mi familia, Patricia y Josefa, por darle sentido a todo.

Daniel Miranda.

Psicólogo de la Universidad de Talca y magíster en Psicología Social-Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es doctorante en el Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, patrocinado por el Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES). Sus intereses principales de investigación son socialización política en el contexto escolar, participación política vinculada a las condiciones de desigualdad y análisis estadístico multivariado. Colabora en líneas de investigación relacionadas a la evolución de identidades, creencias y prácticas sociopolíticas y desarrollo actitudes intergrupales.

Contacto: damiran1@uc.cl

Juan Carlos Castillo.

Doctor en Sociología de la Universidad de Humboldt, Berlín, Master en Gestión Pública de la Universidad de Potsdam y Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente es profesor asistente en el Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y es además es Sub-director del Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES). Sus áreas de investigación son justicia distributiva, legitimidad, y formación ciudadana.

Contacto: jcastillov@uc.cl

Andrés Sandoval-Hernández.

PhD en Educación, Universidad de Bath, Inglaterra. Máster en Investigación en Educación, Universidad Iberoamericana. Bachiller en Contabilidad Pública de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. Actualmente es jefe de unidad en Data Processing and Research Center, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Hamburgo, Alemania. Su línea de investigación se orienta al análisis comparado de sistemas educacionales usando datos de evaluaciones a gran escala (large-scale assessment), con foco en las desigualdades educacionales.

Contacto: andres.sandoval@iea-dpc.de

La evidencia internacional en resultados de pruebas de logro académico indica consistentemente que factores socioeconómicos son variables determinantes en los puntajes alcanzados en estas mediciones. Tal asociación, sin duda, tiene una repercusión en la reproducción de la desigualdad económica y, además, cuestiona el rol de la institución escolar como niveladora de las condiciones de origen. Por otro lado, sumado a la evidencia de logro en áreas tradicionales como lenguaje y matemática, estudios realizados en la última década señalan que la desigualdad de origen socioeconómico también impacta en ámbitos tales como el conocimiento en temas cívicos y ciudadanos. Dado que los conocimientos en temas cívicos y ciudadanos se asumen centrales para la integración exitosa en la vida ciudadana y política adulta, la influencia de factores socioeconómicos en estos temas traspasa la reproducción de desigualdad económica, generando fenómenos de reproducción de desigualdad política.

Por otro lado, las escuelas son consideradas una institución clave en la nivelación de desigualdades socioeconómicas de origen, para la entrega de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la vida política, así como también en la provisión de oportunidades de movilidad social y de integración en la vida ciudadana adulta.

En este sentido, resulta relevante conocer en qué medida el origen social de los estudiantes, así como también características socioeconómicas de las escuelas, influyen en los niveles de conocimiento cívico. Además, basados en la evidencia que relaciona conocimiento político y participación política en la vida adulta, el capítulo analiza en qué medida el conocimiento cívico de estudiantes se asocia a expectativas de participación política en el futuro. Para ello se analizan los resultados de la prueba de conocimiento cívico y el cuestionario del estudiantes de 8° básico que son parte del

International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2009)¹. Este capítulo es, en parte, una extensión del capítulo de Castillo, Miranda y Bonhomme (en este volumen), donde también se estudian las expectativas de participación, pero nuestro foco se encuentra en el rol del conocimiento cívico así como también en la comparación internacional.

Los objetivos principales de este capítulo consisten en: 1) analizar la relación entre variables de desigualdad socioeconómica (a nivel familiar y escolar) y los resultados en la prueba de conocimiento cívico en Chile; 2) analizar en qué medida los niveles de conocimiento cívico se relacionan con expectativas de participación cívica; y 3) respecto de la relación entre origen social, conocimiento cívico y participación, establecer cómo se posiciona Chile en el contexto internacional. Como contexto internacional entenderemos el conjunto de países que participaron en la prueba ICCS.

1. CONOCIMIENTO CÍVICO

Vincularse en la esfera cívica requiere de saberes que posibilitan que los individuos estén más cómodos en el ejercicio de la participación (Cho y McLeod, 2007), haciendo más probable comprender los propios intereses y las formas en que se participa efectivamente (Owen *et al.*, 2011): “El ciudadano informado es un mejor ciudadano democrático” (McAllister, 1998, p. 20). El conocimiento cívico se refiere a habilidades e información acerca del sistema político que posee implicancias para cómo los ciudadanos perciben, organizan y utilizan nueva información que pueda ser relevante para la toma de decisiones políticas (Owen, Soule y Chalif, 2011). En el mundo adulto, el conocimiento cívico ha sido asociado con el concepto de sofisticación política, permitiendo un entendimiento más complejo de la argumentación intrínseca al debate y a la tematización política en la esfera pública (Gómez y Wilson, 2001). Este conocimiento específico es reconocido como uno de los elementos centrales para el

¹ La base de datos del ICCS 2009 cuenta con información de 38 países, con una muestra total de más de 140.000 estudiantes de 8° grado, 62.000 profesores y 5.300 directores (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr y Losito, 2010).

desarrollo de actitudes y comportamiento de involucramiento político, existiendo evidencias que indican que efectivamente el conocimiento político promueve una mayor participación política (Cho y McLeod, 2007; Galston, 2001, 2004; Hooghe y Dassoneville, 2011).

Existe consenso en la literatura respecto a que la escuela juega un rol fundamental en la enseñanza de la ciudadanía, en general, y en la transmisión del conocimiento cívico, en particular. Atendiendo a este hecho, desde los años 1970 se ha desarrollado una serie de estudios que abarca niveles de logro en conocimiento cívico por parte de niñas/os y jóvenes en edad escolar correspondientes al final del segundo ciclo (ver capítulo de Torney-Purta y Amadeo, en este volumen), es decir, 8° básico para el caso chileno. Dentro de estos estudios, los más emblemáticos han sido los de la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). El primero de ellos se llevó a cabo en 1971 con un grupo reducido de países (Baldi *et al.*, 2001), el segundo es el Estudio de Educación Cívica (CIVED) implementado el año 1999 en 28 países (Schulz *et al.*, 2008; Baldi *et al.*, 2001) y, finalmente, el proyecto ICCS realizado en 2009 en 38 países.

Este último estudio se caracteriza, en términos conceptuales, por un acento en la distinción cívica y ciudadana, teniendo por objetivo central el caracterizar “the ways in which young people are prepared and consequently ready and able to undertake their roles as citizens” (Schulz *et al.*, 2008, p. 65). Considerando los dos proyectos más recientes (CIVED e ICCS), que se definen en continuidad, se desprende una serie de dimensiones referentes a la comprensión de la ciudadanía y cómo esta se ha transformado hacia una concepción más amplia y compleja. Como se aprecia en la Tabla 1, el ICCS recoge los elementos de CIVED, pero organiza las dimensiones de modo diferente, y especifica los elementos cognitivos y afectivo-comportamentales para cada dominio de contenido.

En el marco de evaluación del estudio ICCS del año 2009, el conocimiento cívico se comprende como el grado en que los ciudadanos saben acerca de lo cívico, y por tanto, el grado en que están preparados para asumir su rol como ciudadanos (Schulz *et al.*, 2010). El marco evaluativo del estudio ICCS considera conocimiento, razonamiento y análisis de cuatro dominios de la ciudadanía entendida en un sentido

amplio: sociedad y sistemas cívicos, principios cívicos, participación cívica e identidades cívicas. El estudio busca evaluar el rendimiento de los alumnos mediante una prueba de comprensión de conceptos y de evaluación de competencias en lo que respecta a la dimensión cívica.

TABLA 1
COMPARACIÓN DE DIMENSIONES EVALUADAS EN
PROYECTO CIVED E ICCS

| CIVED 1999 | |
|---|---|
| Dominio I: Democracia y ciudadanía. | Evaluó 5 tipos de ítems para cada dominio: <ul style="list-style-type: none">• Tipo I: Conocimiento de principios cívicos, claves e ideas centrales.• Tipo II: Habilidades en el uso de conocimiento relativo al civismo.• Tipo III: Conceptos de democracia, ciudadanía y gobierno.• Tipo IV: Actitudes hacia temas cívicos.• Tipo V: Participación política esperada. |
| Dominio II: Identidad nacional y relaciones internacionales. | |
| Dominio III: Cohesión social y diversidad. | |
| ICCS 2009 | |
| Dominios cognitivos: <ul style="list-style-type: none">• Saber.• Análisis y razonamiento. | Dominios de contenidos específicos para cada dominio (en el lado izquierdo de la tabla): <ul style="list-style-type: none">• Sistema y sociedad cívica.• Principios cívicos.• Participación cívica.• Identidades cívicas. |
| Dominio afectivo-comportamental: <ul style="list-style-type: none">• Creencias y valores.• Actitudes.• Intención de conducta.• Comportamiento. | |

Fuente: elaboración propia.

Específicamente, el conocimiento se mide con una prueba que evalúa los dominios asociados al conocimiento cívico presentados previamente. Esta prueba consiste en un set de 80 ítems que se aplican organizados en siete subsets aleatorios distribuidos en las siete formas de la prueba. Cada joven responde un cuadernillo que contiene tres subgrupos de preguntas. Como ejemplo están las siguientes preguntas provenientes de un grupo de ítems liberados², que también fueron aplicadas en el estudio CIVED (1999).

² Para mayores detalles acerca de los ítems liberados se puede revisar la documentación *ICCS User Guide*: http://www.iea.nl/iccs_2009.html

TABLA 2
EJEMPLOS DE ÍTEMS QUE EVALÚAN
CONOCIMIENTO CÍVICO

| | | | |
|---|--|-------------|--------------|
| A country's Constitution contains... | La Constitución de un país contiene... | ICCS | CIVED |
| | A. Declaraciones de principios que establecen el sistema de gobierno y las leyes (<i>opción correcta</i>). | 56,9 | 53,9 |
| | B. Declaraciones hechas por los partidos políticos para su sostenimiento. | 8,2 | 9,1 |
| | C. Declaraciones hechas por el gobernante relativas a la legislatura del país. | 24,6 | 27,8 |
| | D. Declaraciones sobre la actual relación con los países vecinos. | 10,3 | 9,2 |
| What is the main purpose of labor/ trade unions? Their main purpose is to ... | ¿Cuál es principal propósito de un sindicato? | ICCS | CIVED |
| | A. Establecer el sistema de impuestos más justo. | 25,9 | 21,6 |
| | B. Mejorar las condiciones y sueldos de los trabajadores (<i>opción correcta</i>). | 60,7 | 63,1 |
| | C. Incrementar la producción de las industrias. | 6,9 | 9,1 |
| | D. Mejorar la calidad de los productos que se fabrican. | 6,5 | 6,2 |

Fuente: elaboración propia.

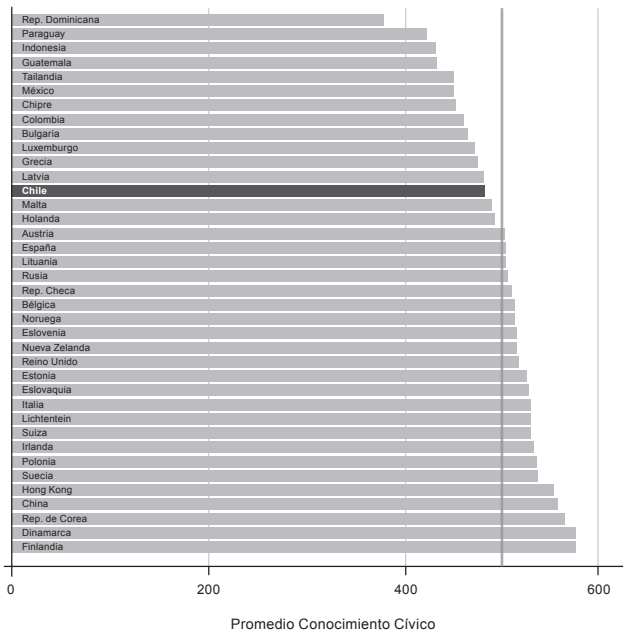
Como se aprecia en los ejemplos, las preguntas contienen cuatro alternativas de respuesta, donde la opción definida como correcta refleja un aspecto de la concepción de ciudadanía que se mide en este estudio. Por ejemplo, en la primera pregunta la mayoría de los estudiantes asoció la Constitución con las bases que estructuran un sistema de gobierno y el modo en que se generan las leyes, lo que presentó poca variación entre ambas mediciones. En el segundo ejemplo, si bien la mayoría de los estudiantes demuestran reconocer el propósito que persigue una organización sindical (63% en CIVED y 60,7% en ICSS), un porcentaje relevante de estudiantes marca una alternativa distinta de la correcta, lo que da cuenta de una visión alternativa sobre los sindicatos y su rol. A partir de estos ejemplos, es posible tener una idea más clara del procedimiento de medición aplicado en el estudio ICSS para conocimiento cívico.

Debido al tipo de diseño de la prueba de conocimiento cívico, en que no todos los estudiantes responden todas las preguntas, se utilizaron modelos Rasch (Schulz *et al.*, 2010) que generan cinco valores plausibles para estimar el puntaje de conocimiento cívico. Para analizar dicha variable se promediaron esos cinco valores plausibles, lo que permite obtener una única variable estandarizada

a la escala de la prueba internacional, con promedio de 500 puntos y una desviación estándar 100.

El reporte internacional del estudio muestra los resultados promedio por país. Como se observa en el Gráfico 1, Chile presenta un promedio de 483 puntos, resultado que lo ubica por debajo del promedio internacional al igual que los otros cinco países latinoamericanos que participaron en el estudio. En el otro extremo, se observa a países escandinavos y algunos asiáticos. Este patrón de resultados por país es similar a las otras pruebas internacionales, como TIMSS o PISA, lo que indica que el logro en este test de conocimiento específico también puede ser considerado como una medición de logro académico. Además, este patrón de resultados es muy similar a la prueba internacional de educación cívica CIVED aplicada en Chile en los años 1999/2000 (MINEDUC, 2005), para el caso chileno.

GRÁFICO 1
RESULTADOS DE LA PRUEBA DE CONOCIMIENTO
CÍVICO POR PAÍS (ICCS 2009)



Fuente: elaboración propia, basada en el Reporte Internacional ICCS 2009. Base de Datos Estudio ICCS Internacional.

Fuentes de socialización

La adquisición de conocimiento cívico, habilidades y actitudes acerca de la vida política, preparan a los futuros ciudadanos para relacionarse con otros y para relacionarse con las instituciones y el sistema político (Galston, 2001). Se asume que esa adquisición se genera particularmente en edades tempranas, período en el cual los jóvenes adquieren lo necesario (o no) para ejercer su rol como ciudadanos. Esta socialización política se entiende en términos amplios como proceso de formación en que niños y jóvenes adquieren esos conocimientos, habilidades y actitudes, tanto para la convivencia como para la relación con la política y sus instituciones, proceso que en las sociedades democráticas está orientado a formar sujetos reflexivos sobre sus derechos y obligaciones (Galston, 2001). Tal proceso tiene algunas de sus fuentes fundamentales en las condiciones de origen social, en el sistema escolar y en las condiciones de cultura política del país.

En primer lugar, existen múltiples características de origen que pueden influir en una brecha de conocimiento cívico, como reflejo de condiciones estructurales de desigualdad. La evidencia internacional acumulada al respecto es categórica en relación con la influencia de variables de estatus y niveles de involucramiento ciudadano (Brady, Verba y Schlozman, 1995; Dalton, 1988; Han, 2009; Marien, Hooghe y Quintelier, 2010; Verba, Schlozman y Brady, 1995), lo cual lleva a que la desigualdad económica devenga en desigualdad política. Dado que las variables educacionales de origen (i. e. educación de los padres) son determinantes en los puntajes de las pruebas de rendimiento general (Allmendinger, Ebner y Nikolai, 2009; Beyer y Le Foulon, 2002; Torche, 2005), también se han vinculado estas condiciones de origen familiar con los niveles de conocimiento cívico (Geske, 2004; Isac *et al.*, 2014). Tal aspecto adquiere una mayor relevancia en un contexto como el de Chile, donde la amplia desigualdad de ingresos se refleja en desigualdad educacional, lo que a su vez también influiría en la desigualdad en términos ciudadanos, incluso desde la formación escolar.

Además de los aspectos ligados al estatus, también se pueden vincular las prácticas, recursos y competencias culturales de cada persona en función de los cuales se adquiere un posicionamiento social determinado en algún espacio de la sociedad (Bourdieu,

1979, 2008). En el caso del campo educativo, esto se traduce en que mejores calificaciones o rendimientos permiten que un estudiante se establezca en lo más alto de la jerarquía de este sistema social, de tal modo que logre diferenciarse de los demás. Las investigaciones que han estudiado la asociación entre capital cultural y diferencias en la adquisición de conocimiento cívico usualmente concluyen que la reiteración de determinadas prácticas culturales deriva en la reproducción de ventajas en esta materia (Schulz *et al.*, 2010). En otras palabras, el aumento de habilidades y recursos culturales predice un mayor rendimiento educativo en conocimiento cívico (Isac y Van der Werf, 2008). En el caso del estudio ICCS 2009, la evidencia preliminar muestra que los niños que crecen en contextos familiares en los cuales existe un interés en las coyunturas sociales y políticas incrementan su conocimiento cívico (Schulz *et al.*, 2011). Adicionalmente, existe una fuerte asociación entre recursos literarios de cada hogar y el puntaje en conocimiento cívico (Schulz *et al.*, 2010).

En segundo lugar, es en el sistema escolar donde se experimentan por primera vez las implicancias prácticas de distintos conceptos de ciudadanía y sus consecuencias (Crick, 2003; Peña, 2007). El sistema educacional se releva como una de las instituciones sociales más importantes en el proceso de formación cívica, aspecto que ha sido abordado desde la perspectiva del desarrollo cívico en psicología evolutiva (Flanagan, Martínez y Cumsille, 2010; Flanagan, Cumsille, Gill y Gallay, 2007); así como también desde la sociología de la educación (March y Olsen, 2000; Conover y Searing, 2000). Estas perspectivas disciplinarias sugieren que la función inicial que se le asigna al sistema escolar es la entrega de los conocimientos necesarios para ejercer un rol ciudadano. Sin embargo, se reconoce que la sola entrega de conocimientos es insuficiente para este objetivo (Youniss *et al.*, 2002), requiriéndose además un fomento activo de actitudes proclives a la ciudadanía. En este contexto, la escuela se considera como aquella institución que puede neutralizar los efectos del origen social y proveer opciones de movilidad social, por medio de la provisión de los conocimientos, las actitudes y las habilidades para la relación con el sistema político. Así como los factores a nivel familiar condicionan los procesos de aprendizaje de educación cívica, la experiencia escolar y el contexto en el que se ubica la escuela también influyen en el

aprendizaje efectivo o el desarrollo de habilidades relacionadas con la educación cívica (Homana, Barber y Torney-Purta, 2006). Dado que la escuela se constituye como uno de los contextos principales en que los jóvenes aprehenden lo ciudadano, se espera que variables de composición de la escuela y también de prácticas escolares influyan en las actitudes y conocimientos cívicos de los alumnos.

En tercer lugar, la influencia del contexto país en las actitudes cívicas ha sido un tema de interés fundamental desde el inicio de los proyectos de investigación comparativa en aspectos cívico-ciudadanos. Tras este interés se encuentra el supuesto de que la cultura política de los países posee un efecto en la transmisión de temas cívicos en el currículo, así como también en las actitudes y los conocimientos cívicos adquiridos por los estudiantes. Tal como señala Schulz: “Historical background, the political system, the structure of education, and the curriculum need to be taken into account when interpreting the results of an international assessment of civic and citizenship education” (Schulz *et al.*, 2010, p.29). Para el caso de este estudio consideraremos una serie de indicadores nacionales como posibles determinantes del conocimiento. Por ejemplo, es posible considerar elementos sociodemográficos y de desarrollo económico, tales como el índice de desarrollo humano o índices de desigualdad económica.

Basados en los tres puntos presentados anteriormente, la pregunta de investigación que guía este capítulo se puede plantear de la siguiente manera: ¿En qué medida el estatus sociocultural de las familias, las escuelas y características socioeconómicas de los países se asocian al conocimiento cívico y a las actitudes hacia la participación política de los alumnos? Abordaremos esta pregunta con datos del estudio ICCS 2009, primero con un foco en el caso chileno y, luego, atendiendo el contexto internacional.

2. EL CASO CHILENO

Chile ha cambiado profundamente en los últimos 20 años. Indicadores de ello son el haber disminuido los niveles de pobreza desde un 38,4% en 1990 a un 14,4% en 2011, así como también el aumento del ingreso per cápita ajustado por paridad de compra (PPP-GDP) desde US\$4.400

en 1990 a US\$21.900 en 2013, según estimaciones del Banco Mundial. Por otro lado, se ha avanzado en la consolidación de la democracia institucional; según los datos de *Polity IV Project*³ Chile ha evolucionado positivamente desde el año 1988 en adelante, llegando al máximo de la escala en los últimos años de procesos electorarios. En contraste con los indicadores de crecimiento económico y de democracia, en términos de la distribución social del crecimiento, Chile es uno de los países con mayor desigualdad a nivel mundial, la que además se ha mantenido en las últimas décadas (OECD, 2014).

A nivel de sistema político, la participación también ha presentado variaciones. Los datos del padrón electoral en Chile indican que entre 1988 y 2013, la proporción de votantes disminuyó de 89% a 58% en 2009, y luego a 49,3% en 2013, año en que la elección se realizó bajo el nuevo régimen electoral de inscripción automática y voto voluntario (para más detalles ver capítulo de Corvalán y Cox, en este volumen). Además, esta caída se hace todavía más patente en los votantes más jóvenes (Toro, 2008; Corvalán y Cox, 2014). Este fenómeno denominado *desafección política* de las cohortes más jóvenes contrasta con la creciente participación de jóvenes en diversas manifestaciones públicas, demandando una serie de derechos civiles y sociales. Este fenómeno de disminución en las tasas de participación política observado en Chile, también se presenta en otras latitudes, relevándose como un foco de interés global (Blais y Rubenson, 2013).

El panorama bosquejado permite contextualizar los resultados generales del estudio ICCS que se presentan a continuación. Los resultados que se detallan están organizados del siguiente modo. Primero, se presentan descriptivamente las relaciones de los factores de origen familiar⁴ con los resultados en la prueba de conocimiento cívico. Segundo, se presentan los datos descriptivos acerca del impacto

³ El concepto de democracia institucionalizada se evalúa en una escala de 0 a 10 con base en tres pilares para su evaluación: 1) la presencia de instituciones y procedimientos a través de los cuales los ciudadanos pueden expresar sus opciones sobre políticas y liderazgos; 2) la existencia de limitaciones institucionalizadas al ejercicio del poder del Ejecutivo; y 3) la garantía de las libertades civiles a todos los ciudadanos en su diario vivir y en los actos de participación política. Para más información ver: <http://www.systemicpeace.org/inscr/p4manualv2010.pdf>

⁴ Para detalles específicos sobre las variables utilizadas en esta sección, ver Apéndice.

de la escuela sobre los niveles de conocimiento cívico. Tercero, se presenta la relación que tienen los niveles de conocimiento cívico con las expectativas de participación. Cuarto, se presenta un modelo que evalúa en conjunto las variables individuales y escolares y cómo estas impactan en los sesgos asociados al logro en la prueba de conocimiento cívico. Finalmente, se presenta una descripción de la variación internacional de los niveles de conocimiento cívico.

Origen familiar y conocimiento cívico

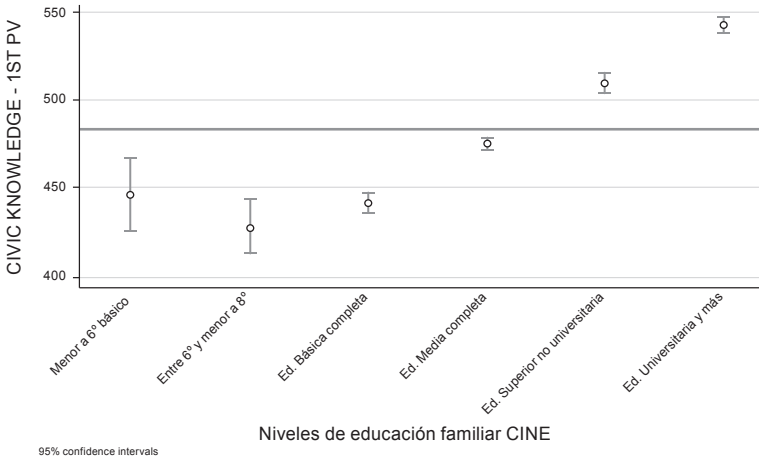
En términos generales, se observa que en la muestra chilena del estudio ICCS-2009, 21.71% de los padres presentan 8° básico completo o menos, 46,20% presenta educación media completa y 32,08% presenta educación superior no universitaria y universitaria (detalles en el Apéndice). Al relacionar los niveles educacionales con el conocimiento cívico se observan diferencias de promedio para los distintos niveles educativos. Los estudiantes hijos de padres con mayor educación presentan mayores niveles de conocimiento cívico, como se observa en el Gráfico 2. También es posible observar, en el mismo gráfico, que solo los niveles de educación superior obtienen puntajes mayores al promedio nacional (indicado con una línea roja). El análisis de la varianza confirma esta gradiente ($F(5,5120)=179,07$; $p<0.001$). Como se observa en el gráfico 2, las categorías superiores de educación –universitaria, superior no universitaria y media completa– presentan diferencias importantes (29, 64 y 97 puntos de diferencia, respecto de los hijos de padres con 6° básico o menos). En contraste, los niveles educaciones más bajos (básica completa, entre 6° y 8° grado y con menos de 6° básico) no muestran diferencias entre ellos.

Por otro lado, la muestra chilena presenta un promedio estimado de estatus ocupacional de los padres de 41.96 (D.E. 16.29), en un rango de 16 como mínimo y 90 como máximo. Al considerar la relación del estatus ocupacional con los niveles de conocimiento cívico, la asociación bivariada es significativa (r Pearson= 0.37, $p<0.001$)⁵. Esta correlación indica que, a medida que aumenta el estatus ocupacional de los padres, los niños presentan mayores niveles de conocimiento

⁵ Para el cálculo del coeficiente de correlación se utilizaron los cinco valores plausibles disponibles en la base de datos.

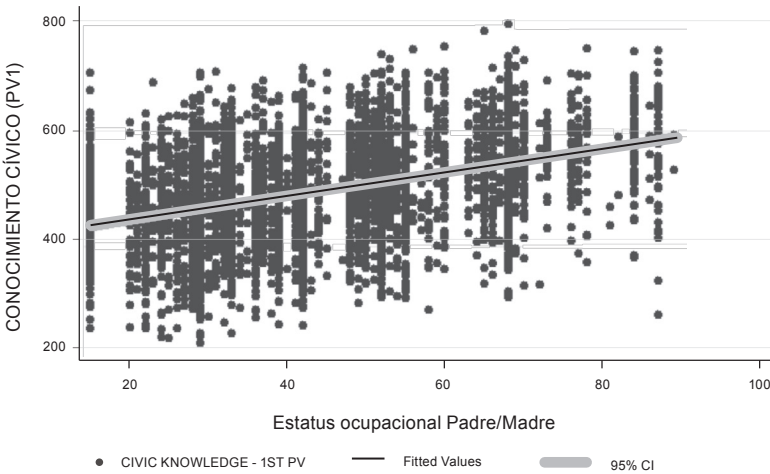
cívico. El Gráfico 3 representa la relación bivariada. Como se aprecia, la línea que resume la relación permite anticipar la vinculación directa entre este par de variables.

GRÁFICO 2
CONOCIMIENTO CÍVICO, SEGÚN NIVEL EDUCACIONAL



Fuente: elaboración propia. Base de Datos Estudio ICCS Chile.

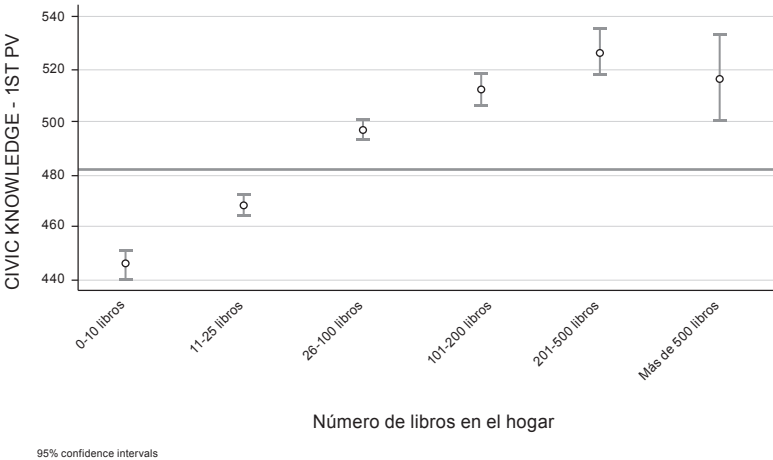
GRÁFICO 3
CONOCIMIENTO CÍVICO, SEGÚN ESTATUS OCUPACIONAL DE LOS PADRES



Fuente: elaboración propia. Base de Datos Estudio ICCS Chile.

Respecto de los libros en el hogar se constata, para el caso de Chile, que 80.21% de los jóvenes provienen de hogares con menos de 100 libros, mientras que 19.79% provienen de un contexto familiar con 100 libros o más en la casa (ver Apéndice). Al relacionar el número de libros en la casa con el conocimiento cívico, se observa que aquellos estudiantes que provienen de familias con menos libros presentan menores niveles de conocimiento cívico que aquellos que provienen de hogares con mayor número de libros $2(F(5,5158)=120; p<0.001)$. El Gráfico 4 confirma esta gran diferencia y, además, muestra que los jóvenes de hogares con más de 25 libros obtienen puntajes muy por sobre el promedio nacional, anticipando la importancia de ese tipo de recursos culturales como fuente de socialización.

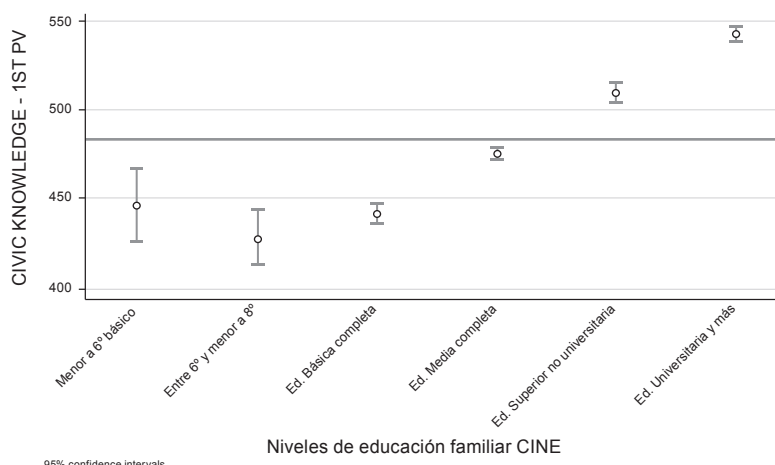
GRÁFICO 4
CONOCIMIENTO CÍVICO, SEGÚN LIBROS EN EL HOGAR



Fuente: elaboración propia. Base de Datos Estudio ICCS Chile.

Por otro lado, al considerar la relación del interés político de los padres con los niveles de conocimiento cívico, la asociación bivariada es significativa, aunque con un coeficiente relativamente bajo (r Pearson= 0.14, $p<0.001$). Esta correlación indica que, a mayor interés en política de los padres, los niños presentan mayores niveles de conocimiento cívico. El Gráfico 5 representa dicha relación bivariada.

GRÁFICO 5
CONOCIMIENTO CÍVICO, SEGÚN INTERÉS POLÍTICO
DE LOS PADRES



Fuente: elaboración propia. Base de Datos Estudio ICCS Chile.

Características de la escuela y conocimiento cívico

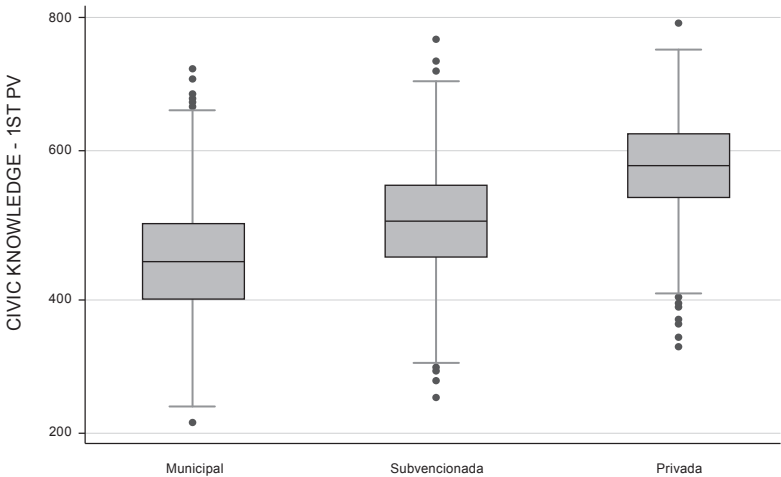
Como resultado general, se constató un patrón de diferencias de conocimiento cívico según las características administrativas de la escuela. En el Gráfico 6 se puede apreciar la distancia del puntaje obtenido entre los estudiantes de colegios municipales respecto de los subvencionados y/o privados. Por ejemplo, la distancia entre los colegios municipales y privados es de 111 puntos, en promedio.

Este resultado replica el sesgo bien conocido en Chile acerca de las diferencias en logro académico que se dan entre las distintas dependencias administrativas; este se asocia a las diferencias socioeconómicas de la composición del alumnado, que han sido sistemáticamente estudiadas para el caso de Chile (Torche, 2005; Hsieh y Urquiola, 2006; Mizala y Torche, 2010).

Al considerar el promedio educacional de los padres de cada colegio, se puede observar un sesgo socioeconómico que podría explicar esta gran diferencia. En una escala de 1 a 6, los colegios municipales agrupan a padres que tienen en promedio 2.7 (D.E.=0.50)

puntos de educación (equivalente a 8° básico o menos educación); los colegios subvencionados agrupan padres con un promedio de 3.4 (D.E=0.51) puntos de educación (equivalente a más de 8° básico y menor a media completa); y los colegios privado agrupan padres con 4.7 (D.E=0.20) puntos de educación (lo que equivale a educación superior). Además de las evidentes diferencias del perfil educacional de las familias de los jóvenes que asisten a los distintos tipos de colegios, también se aprecia que la variabilidad es bastante menor en los colegios privados.

GRÁFICO 6
DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA DE LA ESCUELA Y
CONOCIMIENTO CÍVICO SEGÚN ICCS-2009

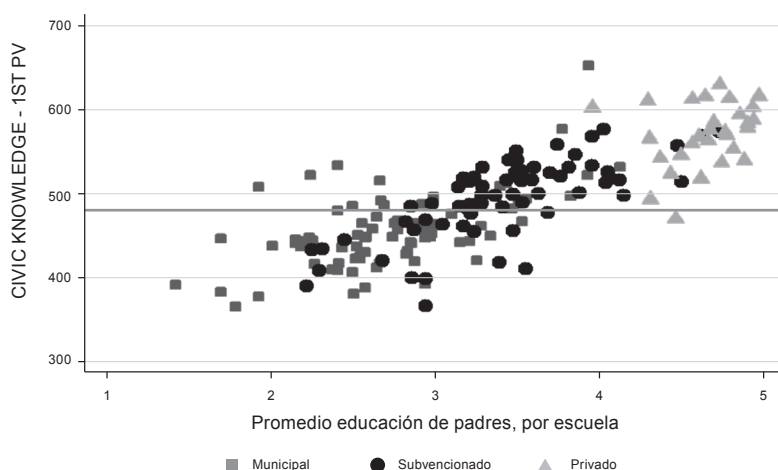


Fuente: elaboración propia. Base de Datos Estudio ICCS Chile.

El Gráfico 7 muestra claramente este patrón. Como se aprecia, ningún colegio privado presenta promedios de educación de los padres menores a 4, lo que indica que muy pocos apoderados en esos colegios tienen menos de educación media completa. En el otro extremo, solo un colegio público presenta un promedio de educación de padres mayor a 4, lo que muestra el panorama exactamente opuesto. En el caso de los subvencionados, habría una condición más híbrida en estos términos, ya que algunos presentan niveles similares a los privados y otros similares a los colegios públicos. En cuanto a la asociación entre el promedio de educación de la escuela y

la relación con los niveles de conocimiento cívico, se puede observar que el perfil educacional de los padres se traslapa con la dependencia administrativa.

GRÁFICO 7
PROMEDIO DE EDUCACIÓN DE LOS PADRES POR
DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA DE LA
ESCUELA Y CONOCIMIENTO CÍVICO



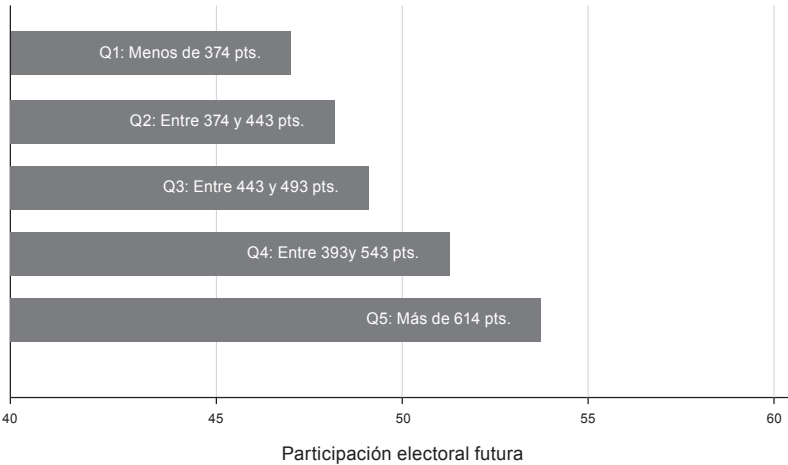
Fuente: elaboración propia. Base de Datos Estudio ICCS Chile.

Conocimiento cívico y expectativas de participación

Al relacionar el nivel de conocimiento cívico que los estudiantes chilenos obtienen con las expectativas de participación en la vida adulta, un resultado relevante del estudio es que aquellos estudiantes que obtienen menores puntajes de conocimiento cívico tienden a menores expectativas de participación en la vida adulta. Las expectativas de participación son evaluadas a través de tres preguntas que interrogan en qué medida se espera a futuro: votar en las elecciones locales, votar en las elecciones presidenciales e informarse sobre un candidato antes de votar. Estos tres ítems se llevan a una escala de promedio 50⁶.

⁶ Para mayores detalles sobre las variables utilizadas, ver Apéndice.

GRÁFICO 8
EFECTO DEL CONOCIMIENTO CÍVICO SOBRE LAS
EXPECTATIVAS DE PARTICIPACIÓN FUTURA



Fuente: elaboración propia. Base de Datos Estudio ICCS Chile.

Como se observa en el Gráfico 8, que considera los niveles de conocimiento cívico en quintiles, 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 en la escala de expectativas de participación electoral; esa distancia es estadísticamente significativa ($t=10.51$, $p<0.05$). Si bien este patrón de relación entre conocimiento cívico y participación también es posible de observarse en la población adulta, llama la atención que ya desde edades tempranas sea posible percibir dichas tendencias.

Como se aprecia, este gráfico confirma la estrecha relación entre saber y la disposición hacia la participación electoral. Con esto es posible plantear que en la medida de que los jóvenes adquieran mayores niveles de conocimiento acerca del sistema político, esto tendrá efectos positivos sobre las tasas de participación. Sin embargo,

al igual que en las otras pruebas internacionales de conocimiento en las que Chile participa (p. e. PISA o PIRLS), la adquisición de este conocimiento específico se relaciona estrechamente con sesgos producidos por factores de origen, como el nivel socioeconómico de los padres, lo que se estaría traduciendo en una transmisión intergeneracional de la desigualdad política.

Estimaciones multinivel

A partir de los resultados descriptivos referidos es posible anticipar que las condiciones de origen familiar y las características socioeconómicas de la escuela se asocian a los niveles de conocimiento cívico, y que, a su vez, el conocimiento cívico se relaciona con las expectativas de participación. Con el fin de analizar las relaciones entre estas variables se presenta a continuación una serie de modelos de regresión multinivel, atendiendo a las características de la muestra, es decir, estudiantes en el nivel uno y las escuelas en el nivel dos.

Antes de comenzar con las estimaciones de parámetros, un primer paso que requiere este tipo de análisis es la descomposición de la varianza entre varianza asociada al nivel individual y varianza asociada al nivel contextual (escuelas). Esta descomposición de varianza se evalúa considerando la *correlación intraclase*, que es un indicador interpretable como un porcentaje asociado a la varianza contextual. Específicamente, este índice corresponde a la proporción de varianza que se relaciona al rango contextual, que en este caso puede ser utilizado para interpretar la influencia de las escuelas sobre los niveles de conocimiento cívico y/o participación.

Para el caso del conocimiento cívico, 31% de la varianza está asociada al nivel escolar, es decir, que el impacto de pertenecer a una escuela es muy pronunciado. A pesar de ello, este porcentaje no es especialmente sorprendente cuando se toman en cuenta los resultados descriptivos antes presentados, así como también la evidencia previa que indica que en Chile, dada su alta segregación escolar, el logro académico está altamente influenciado por la pertenencia a un tipo de escuela determinado (Mizala y Torche, 2012).

La Tabla 3 muestra los resultados de las estimaciones de los modelos multinivel. El modelo 1 evalúa el efecto del estatus familiar, específicamente de los niveles educacionales y el estatus ocupacional de los padres sobre el conocimiento cívico. Como se observa en el área sombreada de los modelos 1 y 2, la educación superior universitaria y el estatus ocupacional de los padres se asocian con los niveles de conocimiento cívico obtenidos. Respecto de las variables de capital cultural, introducidas en el modelo 3, solo el número de libros en el hogar presenta un efecto estadísticamente significativo. Además, al introducir el control de estas variables el rango educacional de los padres ya no es significativo, lo que es atribuido a la alta correlación entre estas variables. El modelo 4 introduce variables de nivel escolar, en este caso las dependencias administrativas. Respecto de los colegios públicos, ambas dependencias administrativas (subvencionada y privada) presentan diferencias significativas en los niveles de conocimiento cívico de sus estudiantes. Particularmente, la diferencia se acentúa en los colegios privados, que muestran 74 puntos de diferencia. Sin embargo, el efecto de la dependencia desaparece al incluir el promedio de educación de los padres (modelo 5). Esto indica que, más que la dependencia *per se*, es la composición socioeconómica de las escuelas la que da cuenta de las diferencias en el logro en la prueba de conocimiento cívico. En el fondo, serían las condiciones de segregación socioeconómicas presentes en el sistema escolar las que determinan los resultados.

El modelo 6 se centra en las expectativas de participación como variable dependiente. Este patrón reproduce el modelo 5, en términos de predictores, e introduce los niveles de conocimiento como predictor extra. En este modelo se busca evaluar, simultáneamente, los efectos de las condiciones de origen, las características de la escuela y los niveles de conocimiento cívico en las expectativas de participación en la vida adulta. Como se observa en la sección sombreada del modelo 6, solo el interés político de los padres y los niveles de conocimiento cívico de los estudiantes se constatan como predictores significativos. En cambio, las características de la escuela no presentan efectos significativos. Este panorama podría estar indicando que es más

relevante el interés de la familia en política y lo que los jóvenes saben, en lo referido a las expectativas de participación en la adultez. Sin embargo, aunque el estatus ocupacional de los padres y el número de libros en el hogar no presentan efectos significativos sobre las expectativas de participación, estas se vinculan robustamente con los niveles de conocimiento cívico.

Un último paso en el análisis del caso chileno fue estimar el efecto de las variables de estatus familiar y capital cultural sobre las expectativas de participación a través del conocimiento cívico, es decir, de modo indirecto. La hipótesis que está detrás de este planteamiento es de una relación de mediación (MacKinnon, Krull y Lockwood, 2000), ya que se plantea que el efecto que las variables de origen familiar tienen sobre las expectativas de participación serían explicadas, al menos en parte, por los niveles de conocimiento cívico alcanzados.

El resultado de este análisis muestra que el estatus ocupacional de los padres presenta un efecto de mediación pequeño (efecto específico=0.005; Error estándar=0.002). Esto indica que el estatus ocupacional también importa al considerar las expectativas de participación, ya que los hijos de padres con mayor estatus ocupacional obtienen mayores puntajes de conocimiento cívico y, de ese modo, esperan participar más en la adultez. Por otro lado, el número de libros en el hogar también presentó un efecto de mediación (efecto específico=0.111; Error estándar=0.059), es decir, los jóvenes con mayor número de libros en la casa obtienen mejores niveles de conocimiento cívico y, por esa vía, mejoran sus expectativas de participación en la vida adulta. Estos hallazgos son consistentes con la evidencia previa, que indica que a mayores recursos se genera mayor participación (Brady, Verba y Schlozman, 1995; Solt, 2010) y con el argumento acerca de la transmisión intergeneracional de la desigualdad política (Schlozman *et al.*, 2012).

TABLA 3
ESTIMACIONES MULTINIVEL PARA CONOCIMIENTO
CÍVICO Y EXPECTATIVAS DE PARTICIPACIÓN

| | Conocimiento cívico | | | | | Participación |
|--|---------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Nivel Individual | | | | | | 0.014** |
| Conocimiento cívico | | | | | | (4.12) |
| Nivel educacional padres | | | | | | |
| (Ref. Menor a 6° básico) | | | | | | |
| Entre 6° y 8° básico | -18.20 (-1.14) | -17.93 (-1.16) | -18.36 (-1.18) | -17.34 (-1.11) | -14.71 (-0.94) | -0.33 (-0.14) |
| Básica completa | -6.77 (-0.58) | -8.39 (-0.75) | -9.21 (-0.81) | 8.97 (-0.79) | -8.79 (-0.75) | -1.14 (-0.55) |
| Media completa | -3.36 (-0.29) | -1.01 (-0.09) | -2.33 (-0.21) | -2.62 (-0.24) | -5.56 (-0.48) | -1.85 (-0.84) |
| Educación superior no universitaria | 21.97 (1.76) | 14.17 (1.17) | 12.15 (0.99) | 11.07 (0.91) | 6.69 (0.53) | -1.55 (-0.68) |
| Educación universitaria | 35.42*** (2.73) | 23.19 (1.84) | 19.21 (1.49) | 16.63 (1.31) | 11.57 (0.89) | 0.56 (0.24) |
| Estatus ocupacional padres | | 0.51** (4.08) | 0.49** (3.93) | 0.44** (3.51) | 0.37** (3.01) | -0.01 (-0.47) |
| N° libros en el hogar | | | | | | |
| (Ref. Menos de 100 libros) | | | | | | |
| Más de 100 libros | | | 9.49** (2.41) | 9.00** (2.29) | 7.96** (2.06) | -0.32 (-0.44) |
| Interés político de los padres | | | 3.66 (1.70) | 3.61 (1.69) | 3.67 (1.71) | 3.19** (9.83) |
| Nivel escuela | | | | | | |
| Dependencia administrativa | | | | | | |
| (Ref. Pública) | | | | | | |
| Subvencionada | | | | 17.72* (2.13) | -6.55 (-0.88) | -0.29 (-0.33) |
| Privada | | | | 74.19** (5.97) | 2.04 (0.14) | 2.36 (1.49) |
| Promedio educación de padres | | | | | 39.19** (6.84) | -0.85 (-1.22) |
| Intercept | 468.01** | 452.81** | 447.27** | 438.47** | 338.91** | 48.59** |
| Variance level 1 | 4,996.02** | 4,979.40** | 4,960.98** | 4,955.35** | 4,955.29** | 133.77** |
| Variance level 2 | 1,633.14** | 1,471.68** | 1,432.68** | 1,156.34** | 773.77** | 8.14** |
| N Level 1 | 4785 | 4785 | 4785 | 4785 | 4785 | 4785 |
| N Level 2 | 176 | 176 | 176 | 176 | 176 | 176 |

Nota: Los coeficientes presentados son no estandarizados, t values en paréntesis. * p<0.05, ** p<0.01. Todos los modelos multinivel se realizaron especificando pesos de muestreo para cada nivel de análisis y utilizando los cinco valores plausibles de manera simultánea (Brese *et al.*, 2011; Rutkowski *et al.*, 2010).

Fuente: elaboración propia.

Comparación internacional

Los resultados presentados hasta ahora muestran claros sesgos en la distribución del conocimiento cívico entre los estudiantes chilenos, acordes con los hallazgos y análisis de la literatura relevante sobre relaciones entre factores socioeconómicos y culturales de origen, y resultados escolares. Este apartado se centra en la variación internacional de los niveles de conocimiento cívico, más allá del caso chileno, con la finalidad de explorar cómo se posiciona Chile en el contexto Internacional.

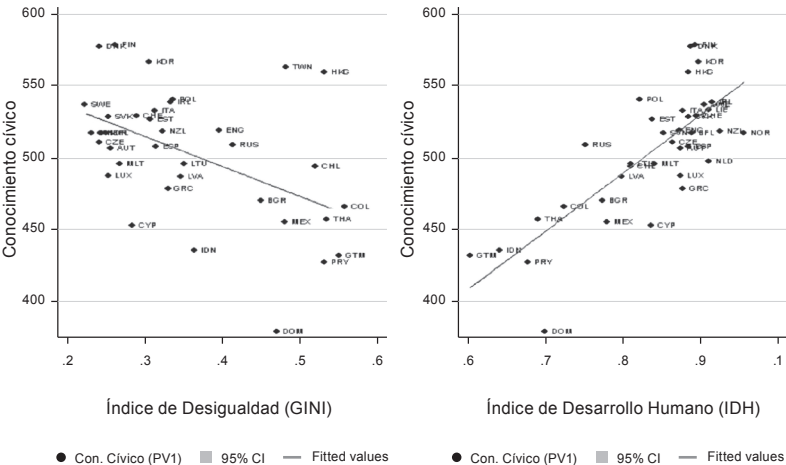
Como ya se presentó, los resultados promedio de Chile lo posicionan por debajo del promedio internacional, al igual que los otros cinco países de América Latina que participaron en el estudio. Este patrón de resultados observado sugiere que los niveles de logro en la prueba de conocimiento cívico pueden estar vinculados a los niveles de desarrollo (Schulz, 2010; Isac *et al.*, 2014) y desigualdad de los países. El Gráfico 9 ilustra claramente estas asociaciones. Se observa que los países con mayores niveles de desigualdad presentan menores niveles de logro en conocimiento cívico de sus estudiantes. Particularmente, los países latinoamericanos que participaron en el estudio ICCS se encuentran agrupados como los países más desiguales y con menores puntajes (República Dominicana, Guatemala, Paraguay, México, Colombia y Chile). En el otro extremo los países con mayores niveles de igualdad logran los mayores puntajes en la prueba de conocimiento (*e. g.*, Dinamarca, Finlandia, Suecia o Noruega).

El patrón es inverso al considerar el índice de desarrollo humano, que muestra que a mayores niveles de desarrollo, los niveles de conocimiento cívico son mayores. Este resultado indica que, además de las condiciones de distribución de recursos en escala micro, también se hace relevante considerar las condiciones socioeconómicas a nivel macro.

Respecto del papel de la escuela sobre los niveles de conocimiento cívico, se vio, para el caso chileno, que el impacto de pertenecer a una escuela determinada es muy pronunciado (31% de la varianza está asociada al nivel escolar). Ahora, si se evalúa la proporción de la varianza asociada al nivel contextual para cada país (índice de correlación intraclase) es posible hacerse una idea de la importancia de la escuela como fuente de socialización de los niveles de conocimiento cívico. El Gráfico 10 muestra la proporción de varianza

asociada a la escuela en cada uno de los países que participaron en el estudio ICCS. Como se observa, existe una gran variación en el rol de la escuela sobre los niveles de conocimiento cívico. Chile se encuentra en el lugar 18 entre los 38 países de la muestra.

GRÁFICO 9
NIVELES DE DESIGUALDAD Y LOGRO EN CONOCIMIENTO CÍVICO: COMPARACIÓN ENTRE PAÍSES
ESTUDIO ICCS-2009

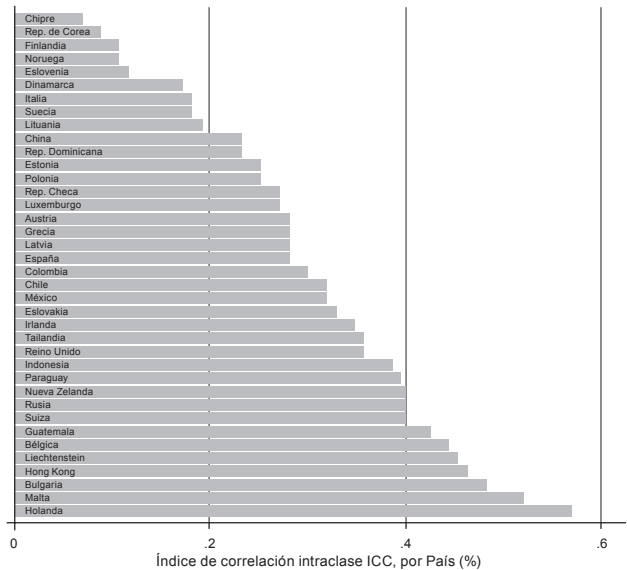


Estudio ICCS-2009.

Fuente: elaboración propia. Base de Datos Estudio ICCS Internacional.

Aunque este dato resulta ser muy relevante para evaluar el efecto de la escuela sobre los niveles de conocimiento cívico, se hace necesario precisar qué características de la escuela son las que dan cuenta de este efecto observado. Para el caso chileno, los resultados previos indican que las características socioeconómicas de la escuela, particularmente el promedio de educación de los padres, son una fuente muy importante para dar cuenta de este resultado. En el caso de los otros países, se abre una interesante pregunta: ¿qué características de los colegios (socioeconómicas, curriculares o contextuales) en los distintos países dan cuenta de la varianza asociada a las escuelas?

GRÁFICO 10
VARIANZA ASOCIADA A LAS ESCUELA
(CORRELACIÓN INTRACLASE), POR PAÍS

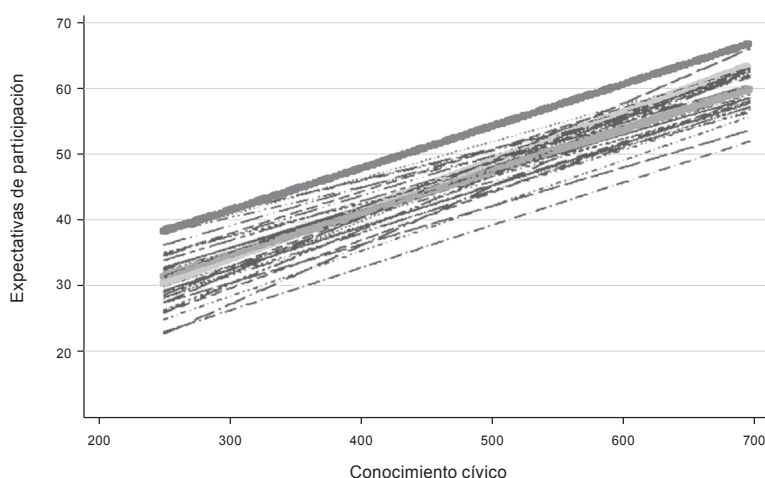


Fuente: elaboración propia, con base en estimaciones multinivel. Base de Datos Estudio ICCS Internacional.

Finalmente, el Gráfico 11 evalúa exploratoriamente la asociación de los niveles de conocimiento cívico con las expectativas de participación en la vida adulta. Cada línea representa la relación entre conocimiento cívico y expectativas de participación en cada país. Como se observa, en todos los países participantes en este estudio la relación es positiva. Es decir, a medida que los estudiantes saben más sobre la vida política, las reglas formales y las instituciones que conforman la sociedad, estos jóvenes tienden a presentar mayores expectativas de participar formalmente en la vida adulta. Sin embargo, este patrón positivo presenta variaciones en las pendientes, lo que indica que en algunos países este vínculo es más fuerte que en otros, como se observa en la líneas destacadas del Gráfico 11.

GRÁFICO 11

RELACIÓN ENTRE CONOCIMIENTO CÍVICO Y EXPECTATIVAS DE PARTICIPACIÓN, POR PAÍS



Fuente: elaboración propia. Base de Datos Estudio ICCS Internacional.

CONCLUSIÓN

Los resultados empíricos de la prueba ICCS 2009 apoyan la evidencia ampliamente documentada en las pruebas de logro académico: las condiciones de desigualdad de origen familiar se vinculan con la desigualdad en los niveles de logro académico, en este caso, en la desigualdad en los niveles de conocimiento cívico. Además, esta distribución disímil de condiciones de origen se asocia a las expectativas de participación política en el futuro. A pesar de que se trata de estudiantes que no son estrictamente ciudadanos formales, ya a temprana edad se pueden rastrear los sesgos asociados al vínculo entre estatus socioeconómico y participación política. Esto abre una serie de interrogantes acerca del papel de la escuela como fuente de socialización, a la que se le asigna el rol de mitigar el impacto de las condiciones de origen sociocultural.

Considerando que la escuela es el espacio principal en que se transmiten los contenidos asociados al conocimiento cívico, se observa que esta juega un rol preponderante en esa transmisión. Sin embargo,

para el caso chileno, serían las condiciones socioeconómicas de los padres agrupados de manera segregada en las escuelas lo que explicaría, principalmente, esa transmisión. Este resultado es particularmente relevante porque Chile ha sido destacado por los altos niveles de segregación escolar y desigualdad socioeconómica. En este sentido, las instituciones escolares de la educación básica del país, lejos de cumplir con un papel mitigador de las desigualdades de origen, figuran, según la evidencia examinada, estratificando los resultados de aprendizaje del conocimiento cívico, de acuerdo con las condiciones de origen de sus estudiantes. Adicionalmente, como se vio al examinar las relaciones entre conocimiento cívico y participación, la estratificación socioeconómica del primero afecta a esta última. Estos resultados están limitados a datos de tipo transversal y se requiere evidencia longitudinal o experimental para sostener su dirección causal.

Este breve análisis de evidencia comparada permite sostener algunas reflexiones acerca del proceso de educación ciudadana en la escuela. 1) Que en la medida en que los jóvenes saben más acerca del sistema político, sobre sus funciones, reglas y procedimientos, tienden a una mejor disposición hacia la participación. La evidencia que se ha examinado ofrece una base consistente para sostener que políticas efectivas en lograr que los jóvenes adquieran mayores niveles de conocimiento sobre la vida democrática en su experiencia escolar tendrían, a la vez, impacto positivo sobre el interés de los jóvenes en la participación política. 2) Sin embargo, los aprendizajes logrados por los estudiantes presentan un fuerte sesgo socioeconómico de origen que, mientras la experiencia escolar no logre mitigar, se traduce directamente en una reproducción intergeneracional de la desigualdad respecto a la participación política. Por lo que modificaciones acerca del proceso de educación ciudadana en la escuela debieran contribuir a contrarrestar esta reproducción los sesgos socioeconómicos de origen.

Respecto de la comparación internacional, se hace relevante la inclusión de las características del nivel país (macro) para una mejor comprensión del fenómeno estudiado. Se abre la interrogante acerca de cuál es el rol que cumple la dimensión macro sobre los resultados a nivel micro. Otra arista relevante de la variación internacional es el papel de

las escuelas en los distintos países. Como ya se vio, en todos los países la escuela juega un rol relevante en la transmisión de conocimiento cívico, a pesar de que esa tarea es mucho más importante en países como Chile o Bulgaria. La identificación de qué características son las que explican ese impacto resulta ser una agenda muy importante para evaluar el rol mitigador o reproductor de las escuelas.

Estos resultados abordan la temática desde la educación cívica que se orienta hacia las instituciones políticas formales, como la elección de representantes o la membresía en organizaciones formales (p. e. partidos políticos). Sin embargo, hay una mayor ausencia de la dimensión civil referida al involucramiento en actividades que implican interacción con la comunidad local. Esta dimensión es entendida como una condición necesaria para el funcionamiento del sistema democrático (Putnam, 1993). Ambas dimensiones, cívica y civil, se constituyen en un sentido amplio en la idea de ciudadanía, orientada a la participación e involucramiento de los ciudadanos con la sociedad cívica y civil (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr y Losito, 2010). En este contexto se impone el desafío de pensar cómo abordar este tema desde el sistema educativo: ¿educación cívica o formación para la ciudadanía?

REFERENCIAS

- Allmendinger, J., Ebner, C. y Nikolai, R. (2009). Soziologische Bildungsforschung. En R. Tippelt y B. Schmidt (Eds.) *Handbuch Bildungsforschung* (pp. 47-70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baldi, S. (s. f.). *What democracy means to ninth-graders U.S. results from the international IEA civic education study*. DIANE Publishing.
- Blais, A. y Rubenson, D. (2013). The Source of Turnout Decline New Values or New Contexts? *Comparative Political Studies*, 46(1), 95–117. DOI: 10.1177/0010414012453032.
- Beyer, H. y Le Foulon, C. (2002). *Equidad en las Pruebas de Selección a la Universidad*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Breese, F., Jung, M., Mirazchiyski, P., Schulz, W. y Zuehlke, O. (2011). *ICCS 2009 User Guide for the International Database*. Ámsterdam: IEA.

- Castillo, J. C., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C. y Bascopé, M. (Aceptado). Mitigating the political participation gap from the school: The roles of civic knowledge and classroom climate. *Journal of Youth Studies*.
- Castillo, J., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C. y Bascopé, M. (2014). Social inequality and changes on student's expected political participation. *Journal of Education, Citizenship and Social Justice*. DOI: 10.1177/1746197914520650
- Cho, J. y McLeod, D. (2007). Structural Antecedents to Knowledge and Participation: Extending the Knowledge Gap Concept to Participation. *Journal of Communication*, 57(2), 205-228. DOI:10.1111/j.1460-2466.2007.00340.x.
- Crick, B. (2003). The English Citizenship Order 1999: Context, content and presuppositions. En A. Lockyer, B. Crick y J. Annette (Eds.), *Education for democratic citizenship. Issues of theory and practice* (pp. 1-14). Aldershot (UK): Ashgate Publishing.
- Dalton, R. (1988). *Citizen Politics in Western Democracies: Public Opinion and Political Parties in the United States, Great Britain, West Germany, and France*. Chatham, N.J: Chatham House Publishers.
- Ekman, J. y Amn , E. (2009). Political Participation and Civic Engagement: Toward a new typology. Working paper. *Youth & Society* (YeS).
- Feitosa, F., Camara, G., Mointeiro, A., Koschitzky, T. y Vega, M. (2007). Global and Spatial Indices of Urban Segregation. *International Journal of Geographical Information Science* XXI, 3, 299-323.
- Flanagan, C., Cumsille, P., Gill, S. y Gallay, L. (2007). School and community climates and civic commitments: Patterns for ethnic minority and majority students. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 421-431.
- Flanagan, C., Martínez, M. y Cumsille, P. (2010). Civil Societies as Cultural and Developmental Context for Civic Identity Formation. En L. Jensen (Ed.), *Bridging cultural and developmental approaches to psychology: new syntheses in theory, research, and policy* (pp. 113-137). Oxford: Oxford University Press.
- Galston, W. A. (2001). Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education. *Annual Review of Political Science*, 4(1), 217-234.

- Galston, W. A. (2004). Civic Education and Political Participation. *PS: Political Science & Politics*, 37(02), 263-266.
- Galston, W. A. (2007). Civic Knowledge, Civic Education, and Civic Engagement: A Summary of Recent Research. *International Journal of Public Administration*, 30(6), 623. DOI: 10.1080/01900690701215888.
- Geske, A. (2004). *Influence of contextual factors on student achievements in mathematics, science and civic knowledge in Latvia*. Artículo presentado en First IEA Research Conference, Lefkosia, Chipre. Recuperado de <http://www.iea.nl/irc2004-cived.html>
- Homana, G. y Barber, C. (2006). *School Climate for Citizenship Education: A Comparison of England and the United States*. Artículo presentado en 2nd IEA International Research Conference, Washington, DC, 9-11 de noviembre.
- Isac, M. y Van der Werf, M. (2008). *Effective civic education Testing an educational effectiveness model for explaining students' achievement in civic and citizenship education*. Artículo presentado en Third IEA Research Conference, Taipei, China Taipei. Recuperado de http://www.iea.nl/irc2008_civediccs.html
- Isac, M. M., Maslowski, R., Creemers, B. y Van der Werf, G. (2013). The Contribution of Schooling to Secondary-school Students' Citizenship Outcomes Across Countries. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 1-35. DOI:10.1080/09243453.2012.751035.
- Gomez, B. y Wilson, M. (2001). Political Sophistication and Economic Voting in the American Electorate: A Theory of Heterogeneous Attribution. *American Journal of Political Science*, 45(4), 899-914.
- Heater, D. B. (2004). *Citizenship: the civic ideal in world history, politics and education*. Manchester: Manchester University Press.
- Han, C. (2009). *Moved to Action: Motivation, Participation, and Inequality in American Politics*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Conover, P. y Searing, D. (2000). A political socialization perspective. En L. M. McDonnell, P. M. Timpane y R. Benjamin (Eds.), *Rediscovering the Democratic Purposes of Education*. Lawrence: University Press of Kansas.

- MacKinnon, D., Krull, J. y Lockwood, C. (2000). Equivalence of the Mediation, Confounding and Suppression Effect. *Prevention Science*, 1(4), 173-181.
- March, J. y Olsen, J. (2000). Democracy and Schooling. An institutional perspective. En L. M. McDonnell, P. M. Timpane y R. Benjamin (Eds.), *Rediscovering the Democratic Purposes of Education*. Lawrence: University Press of Kansas.
- McAllister, I. (1998). Civic Education and Political Knowledge in Australia. *Australian Journal of Political Science*, 33(1): 7-23.
- Mccowan, T. (2009). *Rethinking Citizenship Education: A Curriculum for Participatory Democracy*. Continuum Intl. Publishing Grp.
- Ministerio de Educación. (2010). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana ICCS 2009. Primer Informe Nacional de Resultados Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Mizala, A. y Torche, F. (2012). Bringing the Schools Back in: The Stratification of Educational Achievement in the Chilean Voucher System. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132-144. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2010.09.004.
- Hooghe, M. y Dassonneville, R. (2011). The Effects of Civic Education on Political Knowledge. A Two Year Panel Survey among Belgian Adolescents. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 23, 321-339. DOI: 10.1007/s11092-011-9131-5.
- Hsieh, C. y Urquiola, M., (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: evidence from Chile's school voucher program. *The Journal of Public Economics*, 90(8-9), 1365-1764.
- Jenson, J. (1998). *Mapping Social Cohesion: The State of Canadian Research*. CPRN Study N° F|03. Ottawa, Canadá: Renouf Publishing. ISBN: 1-896703-31-3.
- Lancee, B. y Van de Werfhorst, H. (2011). Income Inequality and Participation: A Comparison of 24 European Countries. *GINI Discussion Papers*, 6.
- Levinson, M. (2010). The Civic Empowerment Gap: Defining the Problem and Locating Solutions. En L. R. Sherrod, J. Torney-Purta y C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (pp. 331-361). Nueva Jersey: Wiley.

- Marien, S., Hooghe, M. y Quintelier, E. (2010). Inequalities in Non-institutionalised Forms of Political Participation: A Multi-level Analysis of 25 Countries. *Political Studies*, 58(1), 187-213. DOI: 10.1111/j.1467-9248.2009.00801.x.
- Owen, D., Soule, S. y Chalif, R. (2011). Civic Education and Knowledge of Government and Politics. En SSRN eLibrary. Seattle, WA. http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1903270
- Peña, C. (2007). Educación y ciudadanía: los problemas subyacentes. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 31-44.
- Rutkowski, L., González, E., Joncas, M. y Von Davier, M. (2010). International large-scale assessment data issues in secondary analysis and reporting. *Educational Researcher*, 39(2), 142-151.
- Sapiro, V. (2004). Not Your Parents' Political Socialization: Introduction for a New Generation. *Annual Review of Political Science*, 7, 1-23.
- Schlozman, K., Verba, S. y Brady, H. (2012). *The Unheavenly Chorus: Unequal Political Voice and the Broken Promise of American Democracy*. Princeton, Oxford: Princeton University Press.
- Schlozman, K., Verba, S., Brady, H. y Burns, N. (2012). The Intergenerational Persistence of Economic Inequality. En K. Lehman Schlozman, S. Verba y H. E. Brady (Eds.), *The Unheavenly Chorus: Unequal Political Voice and the Broken Promise of American Democracy* (pp. 177-198). Princeton; Oxford: Princeton University Press.
- Schlozman, K., Verba, S. y Brady, H. (1999). Civic Participation and the Equality Problem. En T. Skocpol y M. P. Fiorina (Eds.), *Civic Engagement in American Democracy* (p. 528). Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Schlozman, K., Verba, S. y Brady, H. (1995). *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. y Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International report: civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 38 countries*. Ámsterdam: IEA.
- Schulz, W. y Fraillon, J. (2008). An international perspective on civic and citizenship education: Exploring the learning context for lower secondary students.

- Schulz, W., Fraillon, J. y Ainley, J. (2011). Multi-level analysis of factors explaining differences in civic knowledge. *Annual Meetings of the American Educational Research Association*. New Orleans.
- Solt, F. (2010). Does Economic Inequality Depress Electoral Participation? Testing the Schattschneider Hypothesis. *Political Behavior*, 32(2), 285–301. DOI: 10.1007/s11109-010-9106-0.
- Torche, F. (2005). Privatization Reform and Inequality of Educational Opportunity: The Case of Chile. *Sociology of Education*, 78(4), 316–343.
- Toro, S. (2007). La inscripción electoral de los jóvenes en Chile. Factores de incidencia y aproximaciones al debate. En A. Fontaine, C. Larroulet, J. A. Viera-Gallo e I. Walker (Eds.), *Modernización del régimen electoral chileno* (pp. 101–122). Santiago: CEP/CIEPLAN/LyD/ Proyectamérica.
- Youniss, J., Bales, S., Christmas-Best, V., Diversi, M., McLaughlin, M. y Silbereisen, R. (2002). Youth Civic Engagement in the Twenty-First Century. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 148–121. DOI: 7795.00027-1532/10.1111

APÉNDICE

Datos, variable y método

Los datos analizados corresponden al *International Civic and Citizenship Study (ICCS)* coordinado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). La IEA diseña e implementa el estudio ICCS en 2009 (*International Civic and Citizenship Study*). En esta investigación participan 38 países (ver Tabla A), con una muestra total de más de 140.000 estudiantes de 8° grado, 62.000 profesores y 5.300 directores (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr y Losito, 2010). En el caso de Chile, el muestreo fue aleatorio estratificado, seleccionando una muestra representativa de 177 establecimientos a lo largo del país, 5.192 estudiantes, 1.756 profesores y 177 directores.

TABLA A
DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES POR PAÍS

| Región | País | Participantes | Región | País | Participantes |
|--------|-----------------|---------------|--------|-----------------|---------------|
| EU | Austria | 3.385 | ESC | Dinamarca | 4.508 |
| EU | Bulgaria | 3.257 | ESC | Finlandia | 3.307 |
| EU | Chipre | 3.194 | ESC | Nueva Zelanda | 3.979 |
| EU | República Checa | 4.630 | ESC | Noruega | 3.013 |
| EU | Estonia | 2.743 | ESC | Suecia | 3.464 |
| EU | Grecia | 3.153 | ESC | Suiza | 2.924 |
| EU | Irlanda | 3.355 | AS | China (Taipei) | 5.167 |
| EU | Italia | 3.366 | AS | Hong Kong, SAR | 2.902 |
| EU | Latvia | 2.761 | AS | Indonesia | 5.068 |
| EU | Liechtenstein | 357 | AS | Corea (Sur) | 5.254 |
| EU | Lituania | 3.902 | AS | Tailandia | 5.263 |
| EU | Luxemburgo | 4.852 | LA | Chile | 5.192 |
| EU | Malta | 2.143 | LA | Colombia | 6.204 |
| EU | Holanda | 1.964 | LA | Rep. Dominicana | 4.589 |
| EU | Polonia | 3.249 | LA | Guatemala | 4.002 |
| EU | Rusia | 4.295 | LA | México | 6.576 |
| EU | Eslovaquia | 2.970 | LA | Paraguay | 3.399 |
| EU | Eslovenia | 3.070 | | | |
| EU | España | 3.309 | | | |
| EU | Inglaterra | 2.916 | | | |
| EU | Bélgica (FL) | 2.968 | | | |

Fuente: Reporte Internacional, elaboración propia.

El estudio ICCS incluye como una de sus fuentes principales de información la prueba internacional de conocimiento cívico, que evalúa los conocimientos, el análisis y el razonamiento de los estudiantes acerca de temas vinculados con el ejercicio de la ciudadanía. También cuenta con un cuestionario que mide percepciones, actitudes y antecedentes de los estudiantes sobre temas relativos a la participación en la escuela y fuera de esta, entre otras variables.

Variables

La variable dependiente que se considera es una prueba que evalúa conocimiento cívico. Esta prueba consiste en un set de 79 ítems que se aplican organizados en siete subsets distribuidos en formas de la prueba. Cada joven responde un cuadernillo que contiene tres subgrupos de preguntas. Debido a este diseño, la base de datos ICCS provee cinco estimaciones separadas para cada estudiante, que se basan en la estimación de valores plausibles usando un modelo IRT, que permite estimar los niveles de conocimiento cívico. Para realizar las estimaciones de los niveles de conocimiento cívico se deben analizar los cinco valores plausibles en simultáneo, lo que permite captar los niveles promedio y la variabilidad correcta. Esta variable presenta un promedio internacional de 500 puntos y una desviación estándar 100. Para la muestra chilena se observa un promedio de 483 puntos y una desviación estándar de 87,52 (Ver Tabla B). La otra variable dependiente de este estudio corresponde a la participación cívica de los estudiantes esperada en el futuro. Esta variable fue obtenida por las puntuaciones de IRT, a partir de un listado de ítems específicos que se muestran en la Tabla C.

TABLA B
VARIABLE DEPENDIENTE: PUNTAJE DE CONOCIMIENTO
CÍVICO DE CHILE

| Dimensión | Ítems | ICCS | |
|----------------------------------|-------|-------|-------|
| | | Media | D.E. |
| Escala de conocimiento cívico | 79 | 483 | 87.52 |
| Promedio de IRT plausible values | | | |

Fuente: elaboración propia.

TABLA C
VARIABLE DEPENDIENTE: PARTICIPACIÓN
CÍVICA ESPERADA

| Dimensión | Ítems | Escala IRT | |
|---|---|------------|-------|
| | | Media | D.E. |
| Quando seas adulto, ¿qué crees que vas a hacer? | - Votar en elecciones municipales (alcalde y concejales). | 49.83 | 12.37 |
| Respuestas: | - Votar en elecciones presidenciales. | - | - |
| 1. Seguro que no haré esto. | - Informarte sobre los candidatos antes de votar en una elección. | - | - |
| 2. Probablemente no haré esto. | | | |
| 3. Probablemente haré esto. | | | |
| 4. Seguro haré esto. | | | |

Fuente: elaboración propia.

La Tabla D organiza el set de variables independientes que se usaron como *proxy* de las dimensiones evaluadas. Para el caso de origen socioeconómico familiar se usaron dos variables. La primera es el nivel de educación familiar, que consiste en una variable estandarizada de niveles educacionales basada en la Clasificación Internacional de la Educación (Unesco, 2006). Esta presenta seis niveles educacionales que permiten capturar la gradiente educacional en la muestra chilena. El segundo *proxy* de origen familiar que se usó es un indicador de prestigio laboral. Este indicador permite evaluar el prestigio ocupacional de la actividad laboral de los padres, basando su puntaje en el código internacional de clasificación laboral ISCO-88. Para ambas variables se utilizó el mayor nivel de ambos padres, lo que permite capturar una muestra mayor y resumir la dimensión familiar.

TABLA D
VARIABLES INDEPENDIENTES

| Ítem | Categorías | Media / % | D.E. |
|--|--|-----------|-------|
| Nivel individual | | | |
| Educación familiar | | | |
| ¿Cuál es el mayor nivel educacional completado por tu padre/madre? CINE (ISCED): Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. | 1. 6° no terminado (<i>Referencia</i>) | 1.43(%) | |
| | 2. Más de 6° y menos de 8° | 2.36(%) | |
| | 3. 8° Terminado | 17.92(%) | |
| | 4. E. Media Completa | 46.20(%) | |
| | 5. Superior, no universitaria | 15.48(%) | |
| | 6. Universitaria completa o más | 16.60(%) | |
| Estatus Ocupacional de los padres: Mayor estatus ocupacional de padre/madre basado en códigos ISCO-88. | 16 Menor estatus ocupacional 90 Mayor estatus ocupacional | 41.96 | 16.29 |
| Número de libros en el hogar: ¿Aproximadamente, cuántos libros hay en tu hogar? | 1. 0-100 libros | 16.48(%) | |
| | 2. 11-20 libros | 29.74(%) | |
| | 3. 21-100 libros | 33.99(%) | |
| | 4. 101-200 libros | 12.02(%) | |
| | 5. 201-500 libros | 5.32(%) | |
| | 6. Más de 500 libros | 2.41(%) | |
| Interés en política de los padres: ¿Cuán interesados están tus padres en temas políticos y sociales? | 1. Nada interesados | 1.72 | 0.82 |
| | 2. No muy interesados | | |
| | 3. Algo interesados | | |
| | 4. Muy interesados | | |
| Tipos de escuela | | | |
| Dependencia administrativa del colegio | 1. Público (<i>Referencia</i>) | 49.88(%) | |
| | 2. Particular Subvencionado | 44.17(%) | |
| | 3. Privado | 5.94(%) | |
| Promedio educación de los padres | | 3.39 | 0.76 |

Fuente: elaboración propia.

Para evaluar el capital cultural familiar se utilizaron dos indicadores. El primero es una medición que da cuenta del número de libros disponibles en el hogar de origen. El segundo es un indicador del interés político de los padres.

Finalmente, en el nivel de escuela se utilizó la dependencia administrativa del colegio al que asistía el(la) joven y el promedio de educación de los padres para cada colegio. Ambas medidas se utilizaron como *proxy* socioeconómico.

TABLA E
RELACIONES BIVARIADAS ENTRE PREDICTORES
Y CONOCIMIENTO CÍVICO

| Ítem | Categorías | Media | D.E. |
|--|---------------------------------|-----------------|--------|
| Educación familiar | | | |
| ¿Cuál es el mayor nivel educacional completado por tu padre/madre? CINE (ISCED): Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. | 1. 6° no terminado (Referencia) | 445.58 | 80.64 |
| | 2. Más de 6° y menos de 8° | 427.03 | 73.20 |
| | 3. 8° Terminado | 441.61 | 80.52 |
| | 4. E. Media Completa | 474.46 | 79.99 |
| | 5. Superior, no universitaria | 509.42 | 78.86 |
| | 6. Universitaria completa o más | 542.42 | 83.57 |
| F 5,5120= 179.07; p<0.001 | | | |
| Número de libros en el hogar: ¿Aproximadamente cuántos libros hay en tu hogar? | 1. 0-100 libros | 445.03 | 79.51 |
| | 2. 11-20 libros | 467.98 | 82.86 |
| | 3. 21-100 libros | 496.40 | 84.15 |
| | 4. 101-200 libros | 512.21 | 85.90 |
| | 5. 201-500 libros | 526.56 | 83.49 |
| | 6. Más de 500 libros | 516.86 | 104.19 |
| F 5,5158= 87.92; p<0.001 | | | |
| Estatus ocupacional de los padres | | r=0,37; p<0.001 | |
| Interés político de los padres | | r=0,14; p<0.001 | |
| Dependencia administrativa del colegio | 1. Público (Referencia) | 459.78 | 84.15 |
| | 2. Particular Subvencionado | 498.13 | 78.61 |
| | 3. Privado | 569.13 | 80.92 |
| F 2,5189= 496.39; p<0.001 | | | |

Fuente: elaboración propia.

