

MERITOCRACIA EN LA ESCUELA:**FUNDAMENTOS MORALES DEL MERCADO EDUCATIVO Y SUS IMPLICANCIAS PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA EN CHILE.****1. Introducción**

Una de las características de Chile como caso de estudio a nivel internacional son las desigualdades en logro académico en la etapa escolar, en gran parte atribuidas a las diferencias socioeconómicas de las familias de origen así como a la segregación social (Corvalán et al., 2017; Mizala & Torche, 2012). Estas desigualdades en la etapa escolar han sido asociadas a la privatización/comodificación del sistema educacional Chileno, que desde las reformas neoliberales implementadas durante y desde la dictadura ha profundizado políticas basadas en subsidio a privados, incentivos al logro, selección y segregación (Valenzuela, Bellei y de los Ríos, 2013). Un número importante de estudios a la fecha han abordado este problema desde perspectivas económicas, políticas y sociológicas, generando evidencia relevante sobre las consecuencias académicas y sociales del sistema actual. Asimismo, movilizaciones sociales masivas en el país (2006, 2011 y 2018) han tenido como uno de los focos principales las desigualdades educacionales (Donoso & von Bülow, 2017), presionando a los gobiernos hacia una serie de reformas que avanzan la gratuidad en la educación superior y también la disminución del rol de los actores privados en el sistema educacional.

Una serie de investigaciones en Chile han hecho énfasis en el concepto de **mercado educativo** (Corvalán et al., 2017; Zancajo, A. et al., 2014). Si bien este mercado se caracteriza por elementos como selección, competencia, y un marco de provisión de bienes y servicios asociados a capacidades de pago, sus impactos van ciertamente más allá de esferas económicas y políticas. Desde la sociología económica se ha señalado que la instalación de mercados conlleva "proyectos morales, saturados de normatividad" (Fourcade & Healy, 2007), sirviendo como base para la legitimación de prácticas y creencias, como por ejemplo el valor del esfuerzo individual, los incentivos y la competencia (Araujo & Martuccelli, 2015; Carrasco et al., 2017; Darnon et al., 2018; Larrañaga et al., 2017). Si bien la literatura de movimientos sociales ha dado énfasis a la resistencia de la población a las políticas y valores del mercado educativo, esta visión está lejos de ser consensual. Muchos apoderados, habituados a operar en este mercado, acusan un cambio de las reglas del juego, llevando incluso a manifestaciones y movimientos que repongan la selección. Esto se expresó recientemente en la presentación del proyecto de ley "Admisión Justa", que enfatizando el valor del mérito intentó (fallidamente) reponer la selección escolar (Carrasco & Ngaire, 2019). Con todo, los mecanismos característicos del mercado educativo chileno aún constituyen una fuerte disputa de carácter político y cultural que no alcanza a estar zanjada por la reforma educacional, donde la noción de **mérito** (asociado a esfuerzo y talento individual) juega un rol central.

En un contexto educacional caracterizado por una alta valoración del esfuerzo, los logros individuales y la competencia, el sistema escolar se enfrenta crecientemente a la demanda por formación en ámbitos que favorezcan la integración y la participación social, que se asocia a conceptos como educación cívica y formación ciudadana (Abendschön, 2013; Hoskins & Janmaat, 2019; van de Werfhorst, 2014). La preocupación por este tema en Chile proviene principalmente de la alarmante baja participación electoral de las cohortes más jóvenes (Bargsted et al., 2019), así como también de los bajos logros de Chile en pruebas internacionales de formación ciudadana (Cox & Castillo, 2015). La **formación ciudadana** no solo se asocia a temas de conocimiento cívico-político, sino que incorpora otros aspectos que se relacionan con la vida en común, valoración de procesos democráticos, distintos repertorios de participación y actitudes hacia la igualdad de derechos (Cox et al., 2014; Cox & Castillo, 2015; Ekman & Amnå, 2012; Miranda et al., 2017; Schulz et al., 2018). El año 2020 marca un hito en este tema en el país, ya que se incorpora una asignatura de formación ciudadana en 3ro medio (ausente desde hace más de 20 años) y se exige a los establecimientos contar con un plan de formación ciudadana (Ley n°20911). En esta nueva etapa de mayor énfasis en contenidos relacionados con ciudadanía, se abre la pregunta de **en qué medida un sistema educativo caracterizado fuertemente por una economía moral que enfatiza logros individuales es capaz de promover efectivamente los comportamientos y valores políticos y sociales asociados a los contenidos de formación ciudadana.**

Hasta ahora, la caracterización de las implicancias normativas del mercado educativo se ha basado principalmente en investigaciones realizadas en el mundo adulto, como apoderados y profesores. Las y los estudiantes en etapa escolar han tenido escasa voz, siendo tácitamente asumidos como meros receptores de conocimiento y cuyo desempeño académico expresaría las fallas de un sistema. Dado el contexto actual de énfasis en formación ciudadana, sin duda se requiere mayor atención a la forma en que estudiantes procesan y construyen los distintos elementos que constituyen la educación de mercado, y a cómo esto afecta sus visiones de la sociedad, relaciones con otros y con la política. Esto adquiere mayor relevancia dado que las y los estudiantes se encuentran en una etapa de formación, y constituirán la generación de recambio social y político a mediano plazo.

Este proyecto busca estudiar las percepciones y valoraciones de estudiantes de ciclo básico y medio sobre elementos característicos del mercado educativo Chileno, como son la selección, la competencia y el mérito, para luego analizar sus implicancias individuales y contextuales en formación ciudadana. La pregunta que aquí surge es: ¿En qué medida las percepciones y valoraciones de estudiantes respecto a las características del mercado educativo se asocian a actitudes y participación ciudadana? Basándose en investigaciones que vinculan el sentido de justicia en la escuela a compromiso cívico (Resh & Sabbagh, 2017), la **hipótesis central** de esta propuesta es que la sobrevaloración de elementos individuales como el mérito en el logro educativo generan una sensación de injusticia social y desvalorización en una gran parte de las/os estudiantes, repercutiendo negativamente en la incorporación de actitudes y comportamientos de carácter cívico y comunitario que son constitutivos de la formación ciudadana.

A continuación se presentan los principales antecedentes conceptuales y empíricos de esta propuesta. En primer lugar, se contextualiza al mercado educativo nacional y las investigaciones sociológicas en temáticas como segregación y desigualdad asociadas a la existencia de este mercado. Luego, la segunda parte se centra en la noción de meritocracia en la escuela y su vínculo con el sentido de justicia, particularmente en lo que refiere a asignación de notas. En la tercera parte, se establecen los vínculos entre meritocracia y formación ciudadana, dando pie al planteamiento de las principales hipótesis de este estudio. Finalmente, en la metodología y el plan de trabajo, se describen los principales estudios e instrumentos asociados a la consecución de los objetivos de este proyecto, que abarcan metodologías tanto cualitativas como cuantitativas en una perspectiva longitudinal.

2. Antecedentes conceptuales y empíricos

2.1 Mercado educativo en Chile

La literatura sobre educación escolar en Chile da cuenta de una alta segmentación del mercado educativo (Elacqua, 2012; Valenzuela et al., 2014). Las razones se atribuyen a las políticas introducidas durante la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet que, en parte, se relacionan con la libre elección escolar y la promoción de competencia de matrículas y resultados académicos entre las escuelas. Estas políticas han tenido como consecuencia una gran segregación entre escuelas (Canales et al., 2016), situación que a nivel internacional ha demostrado generar una amplia desigualdad de resultados académicos (Van de Werfhorst & Mijs, 2010).

La elección de escuelas por parte de las familias (school choice), así como la capacidad de selección de estudiantes por parte de las escuelas, ha sido un aspecto que ha caracterizado fuertemente el mercado educativo (Contreras et al., 2010) y que actualmente se encuentra en una reforma trascendental. Respecto de la **elección escolar**, hasta hace pocos años, el sistema funcionaba con una doble elección. Los padres podían elegir la escuela donde postular a su hijo/a, y las escuelas generaban mecanismos de selección de los/as estudiantes, justificándolos por motivos económicos o identitarios. Esta selección producía una discriminación negativa de aquellos que no cumplían con los requisitos exigidos, constituyendo escuelas compuestas por familias con similar capital cultural (García-Huidobro, 2007). Por otro lado, el sistema de *voucher*¹ introducido

¹ Subsidio estatal per cápita. Se financia la media del alumno asistente. Los establecimientos podían recibir este financiamiento y aún así tener fines de lucro (Elacqua, 2012).

en 1988 y el de financiamiento compartido², generado años más tarde, apelaban a un aumento en la calidad de la oferta educativa que sería producto de la competencia por captar matrículas (Zancajo, A. et al., 2014). Ambas políticas reforzaron la estratificación del sistema educativo: la mercantilización produjo una baja en la matrícula de las escuelas públicas tendiendo a la privatización del sistema, reforzando la segmentación socioeconómica de las escuelas según capacidad de pago de las familias (García-Huidobro & Bellei, 2003). Además, la privatización no cumplió el objetivo de aumentar la calidad educativa (Zancajo, A. et al., 2014).

Dentro de la literatura internacional, destaca una importante agenda ligada al estudio de la elección escolar (Ball, 2003; Brighouse, 2003; Butler & Van Zanten, 2007; Oberti, 2007; Van Zanten, 2009). En Chile, una serie de estudios desde una perspectiva sociológica se han focalizado en estudiar el contexto y las consecuencias del mercado educativo en Chile en términos de desigualdad. Existen trabajos que revisan las políticas que han producido un cuasi-mercado educativo inequitativo (Joiko, 2012; Villalobos & Quaresma, 2015) o revisiones empíricas sobre la desigualdad de la educación (Bellei, 2013). Otras investigaciones refieren al efecto particular de alguna de estas políticas, como el de Zancajo, Bonal y Verger (2014), quienes investigan el comportamiento de los establecimientos educacionales, concluyendo que la libertad de precio y selección de estudiantes producía segmentación y tipologías de escuelas. La segregación en el sistema educativo estaría asociada a las políticas de agrupamiento de estudiantes respecto de su heterogeneidad social, académica, cultural y económica dentro de las escuelas (Villalobos et al., 2015), lo que ha cuestionado el valor agregado del sistema escolar más allá del efecto de segmentación social (Torres, 2018). Esto ha llevado a señalar que este marco de búsqueda de calidad es productora de la segregación más que la solución a esta (Cavieres, 2014).

Junto con los impactos de las políticas educativas en términos de desigualdad, un segundo grupo de investigaciones ha puesto el foco en ámbitos sociales y culturales (Carrasco et al., 2017; Madero Cabib & Madero Cabib, 2012; Méndez & Gayo, 2018). En este contexto, se ha señalado cómo la clase social es el principal atributo que condiciona las elecciones escolares de las familias (Elacqua & Fabrega, 2004; Flores & Carrasco, 2013; Gallego & Hernando, 2009), destacando que, mientras las familias de clase media alta movilizan sus recursos culturales y económicos para diseñar estrategias de acceso a una educación que les permita reproducir su posición de clase (Carrasco et al., 2015; Gayo Cal et al., 2019; Méndez & Gayo, 2018), las familias pobres tienden a incorporar consideraciones prácticas y sociales en su elección, tales como la cercanía al hogar, el costo del colegio y el tipo de estudiantes, por sobre su calidad educativa (Canales et al., 2016; Córdoba, 2014; Gubbins Foxley, 2013; Hernández & Raczynski, 2015). En otras palabras, el mercado educativo segmenta a las familias en distintos tipos de “consumidores educacionales” (Corvalán et al., 2017).

Junto con la elección escolar, un segundo aspecto que caracteriza el mercado educativo y que es relevante para este proyecto es la **competencia basada en rendición de cuentas**. Una de las iniciativas centrales en este contexto es el Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes y la implementación de la prueba SIMCE, aplicada anualmente en algunos niveles escolares de manera censal. Asociado a este sistema el año 1995 se promulga el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED), el cual otorga bonos salariales colectivos asociados al desempeño en esta prueba con el objetivo de generar competencia entre los establecimientos por la obtención de los mejores puntajes. Sin embargo, el SNED se convirtió en un instrumento de segregación socio-educativa al fomentar la selección y retención de estudiantes con buen desempeño, perpetuando y profundizando la desigualdad de calidad en la oferta escolar (Bellei, 2015; Verger, Bonal & Zancajo, 2016). Durante los años 2000 se consolida el “Estado evaluador” bajo el sistema de rendición de cuentas al promulgarse la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP, 2008), que otorga un mayor voucher bajo la condición de rendición de cuentas sobre metas e indicadores al Estado. El creciente foco en fiscalización, medición y monitoreo del desempeño académico con consecuencias para los establecimientos (pudiendo incluso llegar a su cierre) sin duda ha tenido impactos significativos en las comunidades escolares, privilegiando y valorando más a estudiantes de mejor desempeño académico, y perjudicando a las escuelas más vulnerables (Falabella, 2016).

² El financiamiento compartido consistía en que los padres podían contribuir económicamente a la matrícula de sus hijos/as y las escuelas seguían recibiendo el subsidio del Estado.

Las políticas de mercado educativo descritas anteriormente han presentado fuerte resistencia desde distintos sectores, como ha sido demostrado por los movimientos estudiantiles de 2006 y 2011, también en parte por el estallido social de 2019, y además por algunas campañas más focalizadas como “Alto al SIMCE”, que cuestiona fuertemente las políticas de medición de logro educativo y sus consecuencias. Al respecto, un hito clave lo constituye la promulgación de la **Ley de Inclusión el año 2015**, que elimina el financiamiento compartido, el lucro de aquellos establecimientos que reciben aportes del Estado, y la selección en todas aquellas escuelas con financiamiento estatal. La implementación de esta ley no ha estado libre de cuestionamientos, principalmente respecto del reemplazo de la selección de estudiantes por un nuevo sistema de postulación y asignación a colegios por parte de los Servicios Locales de Educación. Este nuevo sistema se basa en un algoritmo que pondera una serie de factores además de las preferencias de las familias por establecimientos específicos, el que ha sido objeto de severas críticas principalmente por sectores de centro-derecha que abogan por devolver a los colegios la capacidad de seleccionar a sus alumnos (Carrasco & Ngaire, 2019). En este debate, un concepto que ha sido central es el de **mérito**. Tal como señaló la Ministra de Educación Marcela Cubillos (segundo gobierno de Sebastián Piñera): “*la izquierda no cree en el mérito de la clase media*”. Este tipo de afirmaciones, expresadas en el marco de la promoción del proyecto de ley que intentaba reponer la selección escolar, expresa de una manera muy clara el papel central que ocupa la noción de mérito como uno de los fundamentos de distintos aspectos del mercado educativo, como son la selección, la competencia y los incentivos al logro individual. Sin embargo, hasta ahora existen escasas investigaciones a nivel internacional y nacional que aborden el rol que juegan las nociones asociadas a meritocracia en las comunidades escolares así como sus posibles consecuencias.

2.2 Meritocracia en la escuela

En la sección anterior se mencionaron algunas de las principales características del mercado educativo Chileno, caracterizado por elementos como selección, competencia, e incentivos y castigos asociados a mediciones de desempeño, muchas veces justificados con referencia al concepto de **meritocracia**. Este concepto, acuñado por el sociólogo Michael Young en su novela distópica “The rise of meritocracy” (1962), hace referencia a una forma de organización social que otorga mayor poder, estatus y prestigio a aquellos con más mérito, entendido por el autor como una combinación de esfuerzo y talento. La meritocracia entonces constituye una forma de distribución de bienes y recompensas proporcionales a esfuerzo y talento, basado en el principio distributivo de justicia por equidad o igualdad proporcional (Adams, 1963; Deutsch, 1975). De este modo, las desigualdades en bienes y recompensas encuentran su justificación en el mérito, y desde ahí que se ha señalado a la meritocracia como un sistema donde las desigualdades encuentran una fuente de legitimación en base a esfuerzo y talento individual (Hadjar, 2008), subestimando o incluso ignorando las desigualdades de origen asociadas a oportunidades iniciales, y también otras fuentes de logro independientes de esfuerzo y talento (Barozet, 2006).

Si bien la meritocracia surge como una alternativa de ascenso social que pretende superar los derechos y bienes adquiridos por la cuna en el *ancien regime*, en la práctica el mérito como principio distributivo usualmente sirve para ocultar y legitimar bienes y privilegios obtenidos por fuentes distintas al esfuerzo o talento, como herencias, contactos y capital cultural (Arrow et al., 2000; Becker & Hadjar, 2009; Brint & Karabel, 1989; Bucca, 2016; Goldthorpe, 2003; Son Hing et al., 2011). En palabras de Khan y Jerolmack (2013), “*saying meritocracy and doing privilege*”. La evidencia de investigaciones sociológicas en este ámbito son contundentes. Por un lado, la meritocracia aparece como una promesa incumplida al analizar movilidad social intergeneracional, demostrando una gran determinación de las posiciones alcanzadas según estatus de origen familiar en lugar del logro individual (Duru-Bellat & Tenret, 2012; Goldthorpe, 2003; Nuñez & Pérez, 2007). Y por otro lado, las investigaciones basadas en encuestas demuestran consistentemente una gran valoración de la meritocracia como principio distributivo a nivel internacional (Duru-Bellat & Tenret, 2012; Mijs, 2019; Reynolds & Xian, 2014). Así, la meritocracia es valorada consensualmente en la población aún cuando se perciba que su funcionamiento actual dista de ser óptimo (Castillo et al., 2018).

La noción de mérito en el mercado educativo se encuentra omnipresente. A través de la selección, la escuela ha promovido la ficción según la cual cada uno es el resultado del trabajo que ha invertido, permitiendo la interiorización de la norma meritocrática (Francois Dubet, 2000). Por medio de las notas, premios y diplomas -

que son considerados “certificados de mérito” (Wiederkehr et al., 2015) - las y los mejores son premiados y rankeados, bajo el supuesto de que los incentivos y castigos ejemplificadores llevarán a un mejor desempeño colectivo (a esforzarse más). La aparente consensualidad en la valoración del mérito probablemente ha contribuido a que hasta ahora no se haya distinguido claramente como un objeto de estudio, ni en población adulta ni mucho menos a nivel de la etapa escolar (Hadjar, 2008). Una de las escasas excepciones a nivel escolar es el trabajo de Khen Lampert en su libro *Meritocratic Education and Social Worthlessness* (2012), donde el argumento central es que un sistema meritocrático en la escuela premia y valora sistemáticamente a una minoría, dejando a la mayoría en un lugar de observador/a y con una sensación de desvalorización personal, injusticia y frustración, en línea con las investigaciones de Araujo y Martucelli en Chile (2015). En esta misma dirección también se ha estudiado cómo la posición de las mujeres y las minorías étnicas al interior de la escuela es el resultado de procesos de discriminación y desvalorización que se expresan en desigualdades escolares (François Dubet et al., 2013). Esta situación de desvalorización se asocia según Lampert al modelo matemático y conceptual de distribución normal de capacidades como la inteligencia (Herrnstein & Murray, 1994), donde solo una minoría poseería talentos destacados (los mejores). En esta misma línea, la teoría de las concepciones mentales o mind-sets (Dweck, 2008) plantea que además de ser una característica aparentemente escasa, la inteligencia sería también para muchos una cualidad difícil o imposible de modificar (asociada a la metáfora de tener o no tener “dedos para el piano”). Esta forma de construir socialmente la inteligencia como algo fijo también refuerza una visión donde los méritos son de unos pocos, conduciendo además a atribuciones de causalidad interna de la conducta (Dompnier et al., 2006), excluyendo variables externas como oportunidades y, por tanto, llevando a la responsabilización individual y desvalorización personal en situaciones de bajos logros académicos.

Las escasas investigaciones sobre meritocracia a nivel escolar han utilizado dos aproximaciones. La primera se refiere a la noción de *creencias en la meritocracia* (Duru-Bellat & Tenret, 2012; Wiederkehr et al., 2015), que indagan acerca de percepciones generales sobre la medida en que los esfuerzos y los talentos son justamente recompensados en la escuela. En línea con los pioneros trabajos de Bourdieu y Passeron (1966), las investigaciones basadas en esta aproximación señalan que la creencia en la meritocracia escolar tiene una función legitimadora principalmente para estudiantes de menor estatus, que los conduciría a aceptar su lugar en la sociedad como merecido (Wiederkehr et al., 2015). Por otro lado, una segunda forma de abordar la meritocracia considera la experiencia con las notas como un elemento central (Resh, 2010; Resh & Sabbagh, 2017). Desde esta perspectiva, las notas reflejan (o pretenden reflejar) el nivel de logro alcanzado por cada estudiante, constituyendo una expresión de su mérito individual asociado a nociones de justicia distributiva. Por otro lado, las notas también pueden asociarse a la noción de justicia en el reconocimiento (Fraser, 1996), dado su carácter público y comunicacional hacia distintos actores de la comunidad escolar. Por lo tanto, más allá de enfocarse en la nota en sí, lo relevante en este contexto es entender en qué medida las/os estudiantes evalúan que sus méritos son justamente reconocidos por las notas (Resh, 2010). Una forma como se ha abordado operacionalmente la justicia en las notas es la función de evaluación de justicia de la socióloga Guillermina Jasso (1980), que, basada en la teoría de la equidad, señala que la justicia es una proporción entre la recompensa obtenida y la considerada justa, que aplicado a las notas equivale a:

$Justicia = \ln \left[\frac{\text{nota obtenida}}{\text{nota justa}} \right]$ donde la *nota justa* representa la expresión en este caso del/a estudiante sobre qué nota habría considerado justa para una evaluación. Mientras menor es la nota obtenida en relación a la justa, menor será el resultado, indicando una menor evaluación de justicia³.

Tanto la perspectiva de creencias en la meritocracia como la de justicia en las notas constituirán un elemento central en el diseño de esta investigación, de manera cualitativa como cuantitativa. Dado que el contexto general del mercado educativo promueve la idea de que el éxito en la escuela es consecuencia del mérito individual, “la escuela transforma [...] la clase social o las diferencias de género en diferencias individuales de mérito y, así, en diferencias que aparecen como legítimas, equitativas, y justas” (Wiederkehr, 2015, p. 3). Por lo tanto, es posible plantear que la hipótesis central de meritocracia escolar se produce en dos niveles. A **nivel individual**, y de manera algo paradójica, estudiantes y apoderados de grupos menos privilegiados económica

³ El término logarítmico se aplica para ponderar la sensación de justicia por sobre-recompensa. Para mayores detalles ver Jasso (1980).

y culturalmente mantendrán un nivel de creencia en la meritocracia similar a aquellos más privilegiados, responsabilizándose individualmente de los resultados escolares. Por ejemplo, mientras los adolescentes de estatus social alto tienden a ser más conscientes de los múltiples factores que contribuyen a la desigualdad social (Dickinson, 1990; Henry & Saul, 2006), los adolescentes de estatus social más bajo enfatizan explicaciones individuales para la distribución de recompensas (Flanagan et al., 2014). Esta hipótesis se encuentra en línea con investigaciones en población adulta, donde se aprecian una alta valoración de la meritocracia en personas de menor estatus (Castillo et al., 2018; Maldonado et al., 2019)

A **nivel contextual**, dado que el mercado educativo nacional propiciaría la atribución de resultados escolares a aspectos meritocráticos individuales (en proyectos educativos y/o por parte de las creencias de docentes y/o directivos), en aquellos establecimientos donde exista evidencia de una mayor promoción de la meritocracia, las y los estudiantes con más bajo rendimiento lo atribuirán en mayor medida a factores individuales (Darnon et al., 2018). De esta forma, la creencia en la meritocracia promovida por el mercado educativo sirve como una justificación del lugar que se ocupa en la sociedad como si fuera merecido. Es esta noción de merecimiento asociada al mérito es la que permite hacer el vínculo con la temática de la formación ciudadana, que se presenta a continuación.

2.3 Formación ciudadana en mercados educativos

La formación ciudadana busca proveer a las y los jóvenes con el conocimiento y competencias para participar como ciudadan_s activ_s en la sociedad, valorando las instituciones y principios democráticos así como también siendo capaces de criticar y movilizarse en pos del bien común (Cox & Castillo, 2015; Schulz et al., 2018). La investigación en formación ciudadana considera conocimientos, actitudes y predisposiciones a involucrarse políticamente en el futuro, así como también en el contexto escolar en ámbitos como respeto de procedimientos democráticos, participación en procesos de elección de representantes y actividades comunitarias y de solidaridad más allá de la escuela. Este ámbito de la formación intenta cumplir con un fomento a la pertenencia y responsabilidad de la construcción de la vida en común, enmarcada en el ámbito nacional pero también con un énfasis reciente en la ciudadanía global.

Existen una serie de elementos que sirven para caracterizar la situación de la formación ciudadana en Chile. El primero de ellos es la ausencia hasta el año 2019 de una asignatura en el currículum escolar en esta temática, que fue suprimida desde los años 90 dado que sus contenidos se transversalizaron en varias asignaturas, y que vuelve a partir de este año 2020 a 3ro medio pasando desde un énfasis cívico a uno ciudadano. Un segundo elemento son los bajos logros alcanzados en pruebas comparativas internacionales de formación ciudadana principalmente en 1999 (CIVED), 2009 y 2016 (ICCS)⁴, lo cual ha sido un insumo relevante para la discusión de la nueva ley de formación ciudadana (Castillo et al., 2014). Y un tercer elemento son los bajos y decrecientes índices de participación electoral juvenil en Chile, que llevan a desafiar el concepto de democracia representativa en el país (Bargsted et al., 2019) y que han puesto las alarmas sobre el rol de la escuela en el fomento de la ciudadanía.

Si bien no existen investigaciones que vinculen directamente meritocracia con formación ciudadana, basados en lo expuesto anteriormente es posible plantear una posible contradicción entre ambas nociones: el énfasis en la responsabilidad y logros individuales por el lado de la meritocracia, y la promoción de vínculos, pertenencia e involucramiento en temas colectivos que caracterizan a la formación ciudadana (Hoskins & Janmaat, 2019). Conciliar estas dos alas de la educación sin duda representa un desafío, principalmente en contextos con una fuerte penetración de mecanismos de mercado como el Chileno. Al respecto, las investigaciones más cercanas a este vínculo entre meritocracia y formación ciudadana son las de las sociólogas Nura Resh y Clara Sabbagh (Resh, 2010; Resh & Sabbagh, 2013, 2017), que establecen en general una asociación negativa entre la sensación de injusticia en la escuela (vinculada al mérito en las notas) y una serie de conductas que son más bien de carácter cívico que político, como la honestidad, la no-violencia y la solidaridad. Es decir, se evidencia una contradicción entre los principios meritocráticos y ciudadanos. Al respecto, la presente investigación busca ahondar en el rol de la meritocracia en la ciudadanía de manera más específica en dos ámbitos. En primer lugar, ampliando la noción meramente cívica para considerar distintos repertorios de

⁴ CIVED: CIVIC EDUCATION STUDY; ICCS: International Civic and Citizenship Education Study
Concurso de Proyectos Fondecyt Regular 2021

participación tanto cívicos (electorales y movimientos sociales) como comunitarios (solidaridad y conductas prosociales), y a la vez tanto en términos de involucramiento futuro (en mayoría de edad) como en el presente escolar (Miranda et al., 2017). La hipótesis a la base mantiene el sentido de Resh y Sabbagh, donde una mayor valoración de la meritocracia en el entorno escolar conduciría a un mayor sentido de injusticia a nivel individual, repercutiendo a su vez en una menor predisposición a la participación ciudadana.

Finalmente, la última hipótesis dice relación con temas de desigualdad en participación y el rol del mérito. Una serie de investigaciones ha demostrado consistentemente que estudiantes de menor estatus sociocultural de origen (asociado principalmente al nivel educacional de los padres) presentan menor predisposición a distintas formas de participación (Castillo et al., 2014; Castillo, et al., 2015), lo que se ha denominado como la transmisión intergeneracional de la desigualdad política (Schlozman et al., 2012). Basados en el planteamiento anterior sobre la asociación entre estatus y meritocracia, esta hipótesis plantea que la creencia en la meritocracia posee un rol de mecanismo explicativo (mediador) en la transmisión de la desigualdad política: al menos parte de la asociación entre menor estatus y menor participación estaría explicada por una alta valoración del mérito por parte de aquellos de menor estatus, lo que su vez les llevaría a privilegiar los aspectos individuales por sobre los colectivos que son característicos de la ciudadanía.

4. Objetivos e hipótesis

El **objetivo general** de este proyecto consiste en analizar el impacto de aspectos centrales del mercado educativo en Chile en las percepciones y creencias sobre meritocracia en la escuela, así como también en la formación ciudadana de las y los estudiantes. Los objetivos específicos son los siguientes:

- a. Caracterizar las percepciones y creencias en meritocracia de distintos actores del sistema educativo (estudiantes, docentes y padres/apoderados), así como su evolución en el tiempo.
- b. Diseñar y validar instrumentos referidos a creencias en la meritocracia en población escolar.
- c. Comparar los niveles de creencias en la meritocracia asociados a características de las escuelas, como nivel socioeconómico y dependencia administrativa.
- d. Analizar el rol de factores de desigualdad de estudiantes y escuelas en la asociación entre creencias en la meritocracia y formación ciudadana.
- e. Analizar el cambio que ocurre a lo largo de la etapa escolar en la relación entre creencias en la meritocracia y formación ciudadana.

La **hipótesis general** del estudio es que la sobrevaloración de elementos individuales (mérito) en el logro educativo, característicos del mercado educativo en Chile, afecta negativamente la incorporación de actitudes y comportamientos de carácter cívico y comunitario que son constitutivos de la formación ciudadana. Esta hipótesis general se desagrega en un serie de hipótesis específicas representadas en la Figura 1.

A nivel individual, la perspectiva sociológica de desigualdades socio-estructurales se encuentra representada por las variables de estatus socioeconómico, que en general afectan de manera negativa a la formación ciudadana (transmisión intergeneracional de desigualdad política). A su vez, las creencias en la meritocracia se asociarías débil o incluso negativamente al estatus socioeconómico, y a su vez negativamente a la formación ciudadana. Finalmente, a nivel contextual de la escuela, características como mayor desigualdad, proyectos educativos meritocráticos y creencias docentes que afirmen la responsabilidad individual en el logro académico, reforzarían la asociación negativa entre meritocracia y formación ciudadana.

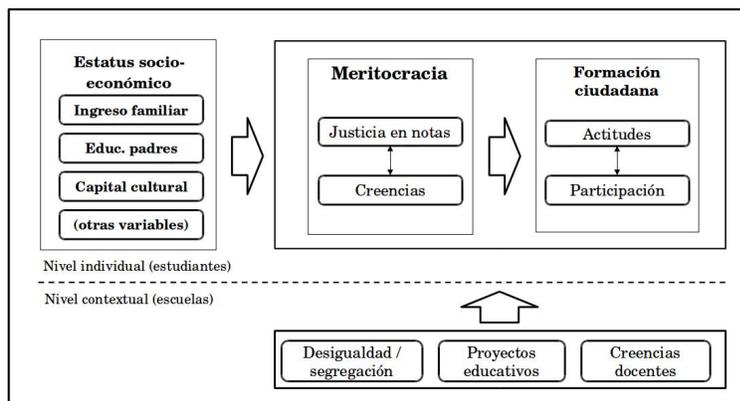


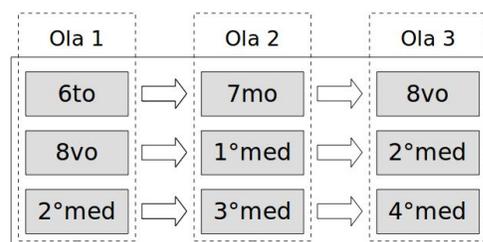
Fig.1: Modelo conceptual de meritocracia y formación ciudadana

5. Metodología

5.1 Datos: esta investigación de carácter empírico conlleva el levantamiento de una serie de datos cualitativos y cuantitativos en distintas etapas del proyecto en estudiantes, docentes y apoderados de 6to a 4to medio en 30 escuelas de distintas regiones y sectores educativos del país, así como también el análisis de datos secundarios:

- **Estudio cualitativo sobre los fundamentos morales del mercado educativo en la escuela:** este estudio recoge datos cualitativos mediante entrevistas (30) y focus groups (15). La mitad de estas entrevistas y focus se realizará con estudiantes, y la otra mitad distribuida entre profesores y apoderados. Se abordarán las percepciones y valoraciones de los logros académicos en la escuela, concepciones de mérito y meritocracia, y actitudes hacia las características del mercado educativo en Chile. Se realizará durante el primer año del proyecto y se volverá posteriormente a entrevistar el tercer año al menos a la mitad de los participantes iniciales para poder incorporar una dimensión de cambio temporal en el análisis.
- **Análisis de contenido de proyectos educativos y planes de formación ciudadana:** en las 30 escuelas seleccionadas se accederá tanto al proyecto educativo del establecimiento como también al plan de formación ciudadana, que mediante análisis de contenido permitirá caracterizar a las escuelas en relación a aspectos meritocráticos y ciudadanos.
- **Primer Estudio Nacional de Formación Ciudadana (datos secundarios):** estos datos fueron levantados el año 2017 por parte de la Agencia de la Calidad de la Educación, abarcando 8.701 estudiantes de 8vo básico distribuidos en 242 escuelas. Este estudio además incluyó algunos ítems sobre justicia en las notas (propuestos por el investigador principal, quien fue invitado como asesor del estudio), cuyo análisis permitirá una primera aproximación al estudio de la relación entre meritocracia y ciudadanía.

- **Estudio Panel “Justicia educacional y ciudadanía”:** este panel comenzará el año 2 del proyecto. Se seleccionarán 30 escuelas para luego permitir incorporar variables contextuales al análisis, y también para otorgar representatividad por dependencia administrativa y territorio (al menos la mitad de las escuelas fuera de la región metropolitana). Tal como se representa en la figura a la derecha, en una primera ola se encuestará a estudiantes de 6to, 8vo y 2do medio en cada una de las escuelas, los que serán seguidos en las olas 2 y 3 en sus respectivos niveles. Por lo tanto, cada ola abarca 3 cursos por escuela, sumando un total estimado por ola de 2700 estudiantes, estimando un N aproximado de 30 estudiantes por curso en cada una de las 30 escuelas. Considerando la atrición, se espera llegar al final del estudio (ola 3) con aproximadamente 2000 estudiantes. Se administrará un cuestionario que será elaborado con los insumos de las dos etapas anteriores (cualitativa y análisis de



datos secundarios). Dado su carácter longitudinal, el principal aspecto a analizar dice relación con cómo los cambios en las creencias en la meritocracia se relacionan con cambios en comportamientos y actitudes asociados a la formación ciudadana. En la primera ola del estudio también se incluirán cuestionarios a docentes y apoderados que servirán como contexto al análisis de los datos de l_s estudiantes.

5.2 Variables principales: estas variables se presentan de modo general, parte de los instrumentos serán adaptados y construidos considerando además su aplicación a distintos actores (estudiantes, profesores y apoderados):

- **Meritocracia:** las variables referidas a meritocracia en el estudio panel son de dos tipos. El primero se refiere a justicia en las notas (Resh, 2010), que se operacionaliza en preguntas sobre notas obtenidas y sobre las que se consideran justas. Para ello se considerará el último promedio semestral en las asignaturas de lenguaje y matemáticas. El segundo tipo de variables son las creencias en la meritocracia, para lo cual se adaptará la escala “Creencias en la Meritocracia en la Escuela” (Wiederkehr et al., 2015) y también se elaborará una versión para población escolar de la escala de “Percepciones y Preferencias Meritocráticas” (Castillo et al., 2019). En estas escalas se incluirán ítems referidos a la selección escolar, evaluaciones estandarizadas (como SIMCE), y competencia dentro y entre establecimientos.
- **Ciudadanía:** se considerarán variables actitudinales y de participación que son parte de los instrumentos tradicionales sobre formación ciudadana, como el International Civic and Citizenship Study (ICCS). Se incluyen baterías de preguntas referidas a confianza en instituciones, valoración de la democracia, clima abierto a la discusión en el aula y actitudes hacia la igualdad de derechos. En cuanto a participación, las preguntas siguen la lógica propuesta por Miranda et al. (2017), que consideran participación actual y futura, y además abarcan dimensiones tanto de carácter comunitario como cívico.
- **Socio-estructurales:** las hipótesis centrales del estudio hacen referencia a situaciones de desigualdad. Para ello, se incluirán variables de caracterización de los hogares como nivel educacional de los padres, ingreso, ocupación, batería de bienes y estimación del número de libros en el hogar. También se consideran variables a nivel de escuela, como índice de vulnerabilidad, tamaño, índice de segregación, dependencia administrativa y nivel educacional promedio de los padres.

5.3 Métodos

- *Análisis cualitativo:* se aplicará análisis de contenido (Riessman, 2008) a los documentos de proyectos educativos y planes de formación ciudadana de cada escuela. En el caso de las entrevistas y los focus groups el contenido será deducido a partir de los relatos de estudiantes, profesores y apoderados, utilizando un enfoque de teoría fundamentada (Charmaz, 2006). Los análisis recogidos en la primera ronda de entrevistas y focus groups (año 1) servirán de base comparativa para el análisis de los datos de la segunda ronda (año 3). Por otra parte, los documentos serán también analizados en base al contenido, pero utilizando una matriz con dimensiones previamente establecidas.
- *Análisis cuantitativo:* dada la dependencia contextual de los datos (estudiantes en cursos, cursos en escuelas) se utilizarán métodos de estimación multinivel con efectos aleatorios (Bryk & Raudenbush, 1992; Snijders & Bosker, 2012). Esto permitirá no solo considerar variables de los cursos junto a las variables individuales, sino también analizar cómo las asociaciones individuales son moderadas por el contexto. Para los análisis de cambio longitudinal con datos panel se estimarán curvas de crecimiento latente (Duncan et al., 2006), y para la medición de constructos latentes se realizará análisis factorial confirmatorio (Brown, 2006). En línea con los principios de ciencia abierta, todos los análisis serán realizados con software libre (R), y se hará uso de pre-registros, protocolos de reproducibilidad y pre-prints.

6. Antecedentes equipo de investigación.

Juan Carlos Castillo, investigador principal del proyecto, es doctor en sociología de la Universidad de Humboldt, Berlin. Ha participado en proyectos FONDECYT y FONDAP tanto en temas de justicia distributiva como de formación ciudadana, y actualmente finaliza un proyecto FONDECYT en el tema “Economía moral de la meritocracia y preferencias distributivas”. Se ha especializado en investigación y docencia en metodologías cuantitativas, siendo profesor anteriormente en el Instituto de Sociología de la Universidad Católica y

actualmente en el Departamento de Sociología de la Universidad de Chile. La presente propuesta representa una confluencia de sus dos líneas principales de investigación: justicia social y formación ciudadana.

Camila Moyano Dávila es doctora en ciencias sociales de la Université de Lausanne y del Centro de Investigación LIVES. Sus áreas de interés son las metodologías cualitativas longitudinales, la segregación escolar y la justicia educacional. Actualmente es editora de uno de los pocos libros sobre justicia educacional en habla hispana y lidera proyectos sobre elección escolar de grupos minoritarios. Ha publicado sus más recientes trabajos, en revistas internacionales tales como *Contemporary Social Science* e *International Studies in Sociology of Education*.

Mauricio Salgado hizo su doctorado en el departamento de sociología de la de la Universidad de Surrey, UK. Ha desarrollado investigación en ámbitos de sociología moral, con un énfasis en las expectativas normativas, la conducta prosocial y las preferencias distributivas en Chile. Ha liderado diversos proyectos de investigación en cada una de estas áreas, enfocándose principalmente en adolescentes y jóvenes chilenos. Actualmente es investigador principal del *Centro de Investigación para la Educación Inclusiva*. Ha publicado su trabajo en revistas internacionales como *The Journal of Artificial Societies and Social Simulation*, *The Journal for the Theory of Social Behaviour*, *Sociological Forum* y *Young*.

Nicolás Angelcos es doctor en sociología de la EHESS de París. Por medio su investigación doctoral, su postdoctorado (Fondecyt 3160542) y su actual proyecto de Iniciación en investigación (Fondecyt 11190211) ha estudiado la relación entre segregación socioespacial y participación política. Paralelamente, entre los años 2018 y 2019, dirigió la investigación, financiada por COES, “Establecimientos escolares en contextos de segregación residencial: expectativas y significados en torno a la educación”. Ha publicado su trabajo en distintas revistas internacionales, tales como *Latin American Research Review*, *Latin American Perspectives* y *Scripta Nova*.

7. Plan de Trabajo (carta Gantt)

Objetivos	Principales actividades	Años / semestres			
		1	2	3	4
a. Caracterizar percepciones y creencias en meritocracia de distintos actores del sistema educativo (estudiantes, docentes y apoderados), así como su evolución en el tiempo.	Estudio cualitativo: entrevistas y focus groups con estudiantes, apoderados y docentes	■		■	
	Análisis de contenido de proyectos educativos y planes de formación ciudadana		■		
	Artículo 1. Percepciones y creencias sobre meritocracia en comunidades escolares		■		
b. Comparar los niveles de creencias en la meritocracia asociados a características de las escuelas	- Análisis de datos secundarios: Estudio Nacional de Formación Ciudadana 2017	■			
	- Artículo 2		■		
c. Diseñar y validar instrumentos referidos a creencias en la meritocracia en población escolar	Diseño de batería de ítems y estudio piloto		■		
	Artículo 3: Instrumento sobre meritocracia escolar Seminario de difusión 1: Meritocracia, ciudadanía y políticas educativas			■	
d. Analizar el rol de variables de estudiantes y de las escuelas en la asociación entre creencias en la meritocracia y formación ciudadana	Diseño de cuestionario sobre meritocracia y ciudadanía		■		
	Terreno estudio panel (3 olas)		■	■	■
	Artículo 4 (basado en resultados de primera ola del estudio)			■	
e. Analizar el cambio que ocurre a lo largo de la etapa escolar en la relación entre creencias en la meritocracia y formación ciudadana.	- Análisis longitudinal de la asociación entre meritocracia y formación ciudadana basados en el estudio panel				■
	Artículo 5: Cambios en creencias meritocráticas e impactos en formación ciudadana Seminario 2: Desafíos de la formación ciudadana en el mercado educativo				■