

Razón, Amor y Trascendencia

Año II, número 3, diciembre 2016



Razón, Amor y Trascendencia

Año II, número 3, diciembre 2016



Responsable:
Dirección de Formación Identitaria

Edición
Nelson Rodríguez Arratia

Colaboradores
Verónica Musre Hernández
Aniello Gargiulo Alfaro

Corrector
Alejandro Berrios Avaria

Diseño
Carola Esquivel
www.carolaesquivel.com

Contenido

5 Presentación

7 Buenos cristianos y honestos ciudadanos: el desafío de formar hoy a la vida mística, ética y de caridad política

19 El proyecto Construcción de Formación Ciudadana en el Sistema Escolar como concreción de la responsabilidad social universitaria de la UCSH

29 Ante la violencia e intolerancia, sobre la Formación Ciudadana

39 Herederos de la dictadura y compromiso con la democracia. La educación y los intelectuales

57 Formación ciudadana en el Chile de hoy. Una mirada retrospectiva

65 Desafíos actuales para una educación en ciudadanía activa

80 Publicaciones



Presentación

Con mucha alegría presentamos el tercer número de nuestra Revista: *Razón, Amor y Trascendencia*. Es la alegría del trabajo, del esfuerzo de construir espacios de diálogo, encuentro y sobre todo de comunidad. Quizás en estas características, el Cardenal se sintió conquistado por Don Bosco; un hombre con una visión práctica y dinámica de las cosas y de los fenómenos sociales, sentía un amor especial por los jóvenes, por los pobres y su patria. Son elementos que pueden ayudarnos a construir nuestra vocación.

Es lo que nos motiva además, a presentar las reflexiones que se encuentran en este número. Los artículos de esta edición están dedicados a reflexionar sobre la formación ciudadana. Tal como Don Bosco se propuso formar a *buenos cristianos y honestos ciudadanos*, nosotros en el contexto de la ley 20.911 queremos proponer profundizaciones, que dan cuenta de que educar al *honesto ciudadano* es una tarea, que en nuestra universidad es parte de la labor cotidiana.

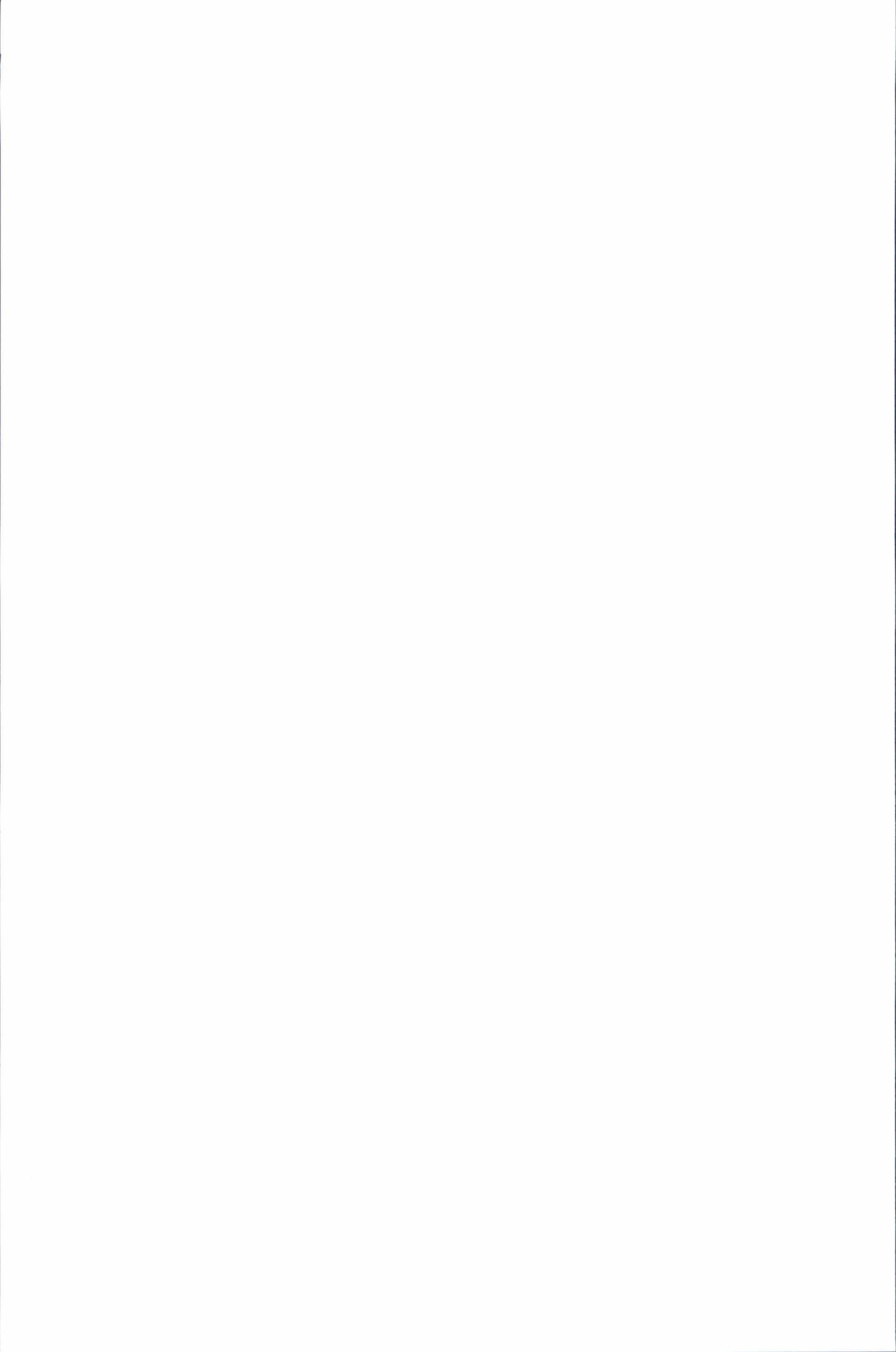
Para Don Bosco, la unidad entre buen cristiano y honesto ciudadano era una experiencia de síntesis. Siempre se es un buen cristiano, cuando se es un honesto ciudadano. Nuestra Cátedra Don Bosco, profundiza en nuestra convivencia diaria; discute y propone reflexiones que tienen una prioridad por la que esta síntesis es una tarea permanente, en la capacidad de encontrarnos, cuando el Chile en el que vivimos, nos desafía a ser creativos, comprometidos y caritativos. Como lo dijera el Cardenal Raúl Silva Henríquez:

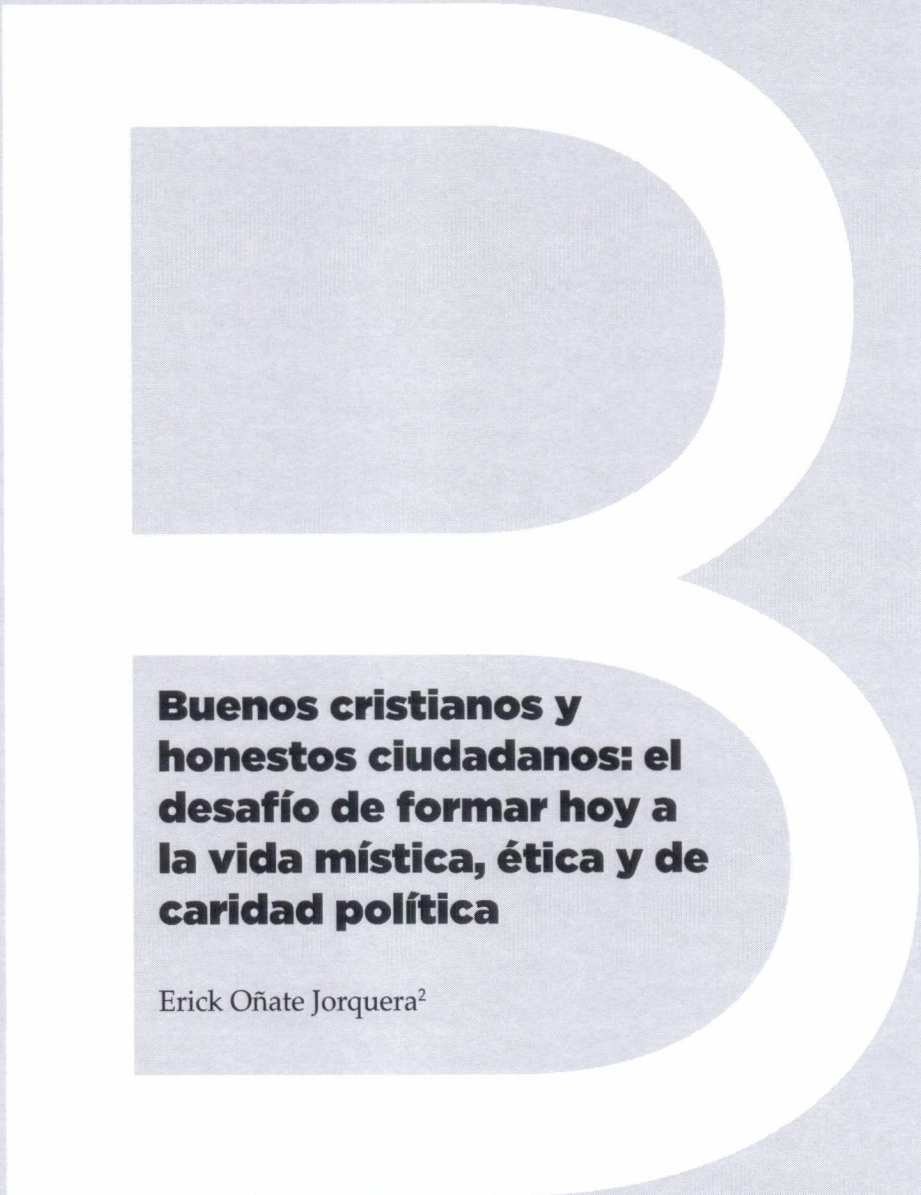
“Ponemos nuevamente a Chile en las manos de Dios. Las manos de Dios son esencialmente creadoras, infatigablemente activas. Poner a Chile en las manos de Dios significa dejar de lado toda falsa resignación, todo cansado fatalismo, toda pasividad y derrotismo. Las manos de Cristo trabajaron la madera, multiplicaron el pan, dieron vista a los ciegos y oído a los sordos, defendieron la santidad del templo, comunicaron el perdón. Sólo los clavos de la Cruz pudieron inmovilizarlas. Pero aún y sobre todo entonces, las manos de Cristo siguieron siendo creadoras y activas, convirtiendo el dolor y la impotencia humana en la más potente oración que la tierra haya dirigido al cielo”.¹

Para terminar diciendo que, Chile –que para nosotros es la copia feliz de la eterna morada y la expresión maravillosa del amor fiel de Dios hacia nosotros– debe ser el centro y la síntesis de nuestros amores humanos, el objeto de nuestras metas y de nuestros sacrificios. Chile nos exige la generosa renuncia de nuestros orgullos, la afanosa e inteligente búsqueda de las soluciones que, superando todo conflicto, “labren la grandeza futura de nuestra Patria”

Equipo Editorial

¹ Homilía del *TE DEUM* del 18 de septiembre de 1982 en Máximo Pacheco y otros (2012) Rol del Cardenal Raúl Silva Henríquez. Golpe Militar en Chile sus *TE DEUM* durante la Dictadura, Editorial COPYGRAPH, Santiago, p.172.





**Buenos cristianos y
honestos ciudadanos: el
desafío de formar hoy a
la vida mística, ética y de
caridad política**

Erick Oñate Jorquera²

² Sacerdote Salesiano, Capellán de la UCSH.

1. Introducción

En una de las “caminatas” al santuario del Padre Hurtado que se realizan todos los años en torno al 18 de agosto en la capital metropolitana de nuestro país, un cartel me llamó profundamente la atención, decía: “Ser católico, es ser social”. Tal frase, puesta de modo visible para los peregrinos y ciudadanos, no es en modo ajena a nuestra educación salesiana, ya que la antropología teológica que la sustenta, es precisamente aquella que comprende al ser humano como una persona social y misionera. Dicho de otra manera, la fe en Jesús, nos exige un fuerte compromiso social de promoción humana y evangelización.

Ciertas corrientes de pensamiento que circulan en el contexto actual, pretenden suscitar, en la persona creyente, una dicotomía neurótica en la vivencia de su fe, exigiéndole que sus creencias religiosas las viva sólo en el marco de la temporalidad del hecho religioso que, a razón de algunos, sólo se vive en el espacio temporal del templo o del rito religioso. Al respecto, señala el Papa Francisco:

Nadie puede exigirnos que releguemos la religión a la intimidad secreta de las personas, sin influencia alguna en la vida social y nacional, sin preocuparnos por la salud de las instituciones de la sociedad civil, sin opinar sobre los acontecimientos que afectan a los ciudadanos. ¿Quién pretendería encerrar en un templo y acallar el mensaje de san Francisco de Asís y de la beata Teresa de Calcuta? Ellos no podrían aceptarlo. Una auténtica fe –que nunca es cómoda e individualista– siempre implica un profundo deseo de cambiar el mundo, de transmitir valores, de dejar algo mejor detrás de nuestro paso por la tierra (Francisco, 2013, n°183)

Hoy, el mensaje educativo-pastoral de Don Bosco, tampoco se puede acallar. Su propuesta de persona cristiana comprometida con la vida social y eclesial de su contexto histórico particular, se evidencian como un auténtico desafío ante la sociedad de consumo que, en la vorágine de muchas ideologías y hoy, especialmente, en la del capitalismo neoliberal, nos ha hecho perder nuestra conciencia de ser personas, seres en relación y en construcción y, ha pretendido cosificarnos para convertirnos en un objeto manipulable para el mercado. Más aún, tal sistema, pretende prescindir del hecho religioso, relegándolo a una pieza de museo para que la ética y moral cristiana, no pongan límite al proceso de capitalización de la persona.

Ante tal escenario, como educadores-pastores de niños y jóvenes, nos preguntamos sobre los acentos o el perfil que hoy requiere el “buen cristiano y honesto ciudadano” para su actualización carismática en un itinerario de formación educativo-pastoral para el compromiso y responsabilidad ciudadana y eclesial.

2. Breve aproximación al pensamiento sobre la “política” de Don Bosco

Don Bosco, vivió una época de grandes transformaciones religiosas y civiles. La Italia en el que desarrolla su actividad educativo-pastoral, está precisamente marcada por esta tensión entre lo divino y lo profano, lo temporal y lo eterno, lo espiritual y lo mundano, el Estado y el Papa... Es el tiempo de la unificación Italiana y de la pérdida de los Estados Pontificios, la pérdida del “poder temporal” de la Iglesia y de la asunción de las nuevas ideas de la modernidad. ¿Cómo enfrentó Don Bosco ésta situación?

A diferencia de algunos miembros del clero de la época, los llamados “curas patriotas”, Don Bosco, no se inmiscuyó en partidos políticos y tampoco quiso que sus religiosos lo hicieran. El mismo, en las Memorias del Oratorio de San Francisco de Sales escribió:

Es mi firme opción el mantenerme al margen de cualquier política. Nunca a favor, nunca en contra [...]. Invíteme a mí como sacerdote a donde pueda ejercer la caridad y usted me encontrará dispuesto a sacrificar la vida y los medios. Lo que yo deseo ahora y siempre es permanecer al margen de la política (Perazza, 2011, p. 233).

¿Qué hay detrás de tales afirmaciones? Por una parte, podemos vislumbrar el pragmatismo de Don Bosco que se constata en esta actitud “apolítica”, porque así, podría eludir dificultades y ganarse la buena voluntad de todos para continuar con las ayudas necesarias que requería la mantención de sus obras y, por otra, la adhesión a la postura oficial de la iglesia que, en 1868, bajo la voz de Pío IX confirmó la estrategia de no-participación política de los católicos en el escrito, *Non expedit*, el cual, se mantuvo vigente hasta 1904.

Don Bosco, afirmó además, que su política era la del Padrenuestro³, es decir, su política es hacer la voluntad de Dios, actuar como Él y construir el Reino de los Cielos. En el ejercicio de su caridad cristiana, no hace acepción de personas, busca

³ Tal expresión se encuentra en el contexto de un diálogo con Pío IX en 1863: mi política es aquella de vuestra Santidad; es la política del Padre Nuestro; en el Padre Nuestro nosotros suplicamos que cada día venga el Reino del Padre celeste sobre la tierra. Y que se extienda cada vez más, y que se haga más sentido, más vivo, más potente, y más glorioso.

el bien común y se preocupa por los más pobres, abandonados y en peligro. No busca la exacerbación de las voluntades, sino la cooperación para la caridad en sus múltiples formas. Al respecto, nos señala Lenti (2011):

Don Bosco pudo haber considerado a sus sacerdotes salesianos, hermanos y hermanas y, en especial, a sus cooperadores como constructores de paz que ayudaran a la gente a superar la confrontación política y la lucha de clases, como una fuerza combinada para la caridad y la reconciliación en una sociedad dividida por profundas grietas (Lenti, 2011a, p. 472).

Don Bosco, quiso demostrar que se puede ser buen católico, buen sacerdote y a la vez, un buen ciudadano, sin la adhesión a ciertas corrientes ideológicas. Su fuerte compromiso social con su pueblo, era simplemente el de hacer el bien. Compromiso social que llevó de modo heroico, aun en medio de oposiciones políticas del Estado y del clero. Su apuesta por la caridad cristiana, tenía entonces la finalidad de responder a los cambios de su tiempo con la propuesta del evangelio de Jesús. Don Bosco, entendió que la “caridad cristiana” era la mejor forma para reconstruir la vida social y dar cuenta de un catolicismo comprometido y desprendido. Tal caridad, es desarrollada por él como caridad pastoral. Caridad pastoral que se verá expresada en el Sistema Preventivo.

Movido entonces, por una profunda fe religiosa y compromiso ciudadano, se preocupó de aquellos de quiénes eran un problema creciente para el Estado: los niños y jóvenes pobres, mendigos, díscolos y sin instrucción. Mientras el Estado abría cárceles en Turín para los jóvenes, Don Bosco abría oratorios; él mismo señala:

Palpé entonces por mí mismo que estos muchachos reemprendían una vida honrada, olvidando el pasado, y se transformaban en buenos cristianos y honrados ciudadanos, si, una vez fuera del lugar de castigo, encontraban una mano benévola que se ocupara de ellos, los asistiera en los días festivos, les buscara un lugar de trabajo con un buen patrón, yéndolos a visitar alguna vez durante la semana. He ahí el origen de nuestro Oratorio (Perazza, 2013, p. 156).

En las escuelas de artes y oficios y, luego en los liceos, su primigenio grupo de muchachos cada vez en creciente número, encontró esa comprensión de la realidad que Don Bosco quiso plasmar a través del proceso educativo y que acuñó en el lema “buenos cristianos y honrados ciudadanos”.

Don Bosco acuña su propia convicción, que se convertirá en programa, en la conocida fórmula “buen cristiano y honrado ciudadano”, traducida más tarde, en el momento de la iniciativa misionera, desde 1875, en otras de más extenso significado, pero de idéntica inspiración;

“evangelización y civilización”, promoción del “bien de la humanidad y de la religión”, “extender el reino de Jesucristo llevando la religión y la civilización a aquellos pueblos y naciones que desconocen ambas cosas”. La primera “honrados ciudadanos y buenos cristianos”, es la más extendida, con diversas variaciones: “buenos ciudadanos y verdaderos cristianos”, “buenos cristianos y sabios ciudadanos”, “buenos cristianos y hombres íntegros” (Braidó, 2001, p. 255).

En esa expresión, plasmó su visión de persona humana y de sociedad. No hay dicotomía entre lo temporal y lo espiritual, tampoco una lucha dialéctica. Lo social y lo religioso se exigen mutuamente. No es posible ser cristiano sin estar inmerso y preocupado del bien común. Es más, no es posible para Don Bosco que la Iglesia se desentienda de los más pobres y que los ricos no se desprendan de lo material para ayudar a las obras sociales y de caridad. Apostó por un laicado activo en el ámbito social.

Los “cooperadores salesianos” (hoy “salesianos cooperadores”) eran precisamente esos “buenos cristianos y honestos ciudadanos” que, con su testimonio de vida en el mundo, expresaban precisamente su ideal de vida cristiana y ciudadana. Pero, a su vez, sus propios religiosos, expresaban su singular comprensión de la realidad, pues ellos, eran miembros de la “Sociedad de San Francisco de Sales”, clérigos ante la iglesia y ciudadanos ante el Estado. Don Bosco, llamó a su congregación religiosa “Sociedad”, es decir, “una asociación de ciudadanos libres ejerciendo sus derechos individuales inalienables” (Lenti, 2011, p. 201), en la que el gobierno, según el mismo ministro Rattazzi no podría encontrar ningún motivo para su supresión, como ya lo había hecho con algunas órdenes religiosas.

3. El testimonio de Don Bosco para la formación del “buen cristiano y honesto ciudadano”

Indudablemente, la sociedad actual, con sus múltiples cambios, con sus aciertos y desaciertos, nos presenta desafíos urgentes que no podemos eludir. Nos señala el Papa Francisco (2011): “Vivir a fondo lo humano e introducirse en el corazón de los desafíos como fermento testimonial, en cualquier cultura, en cualquier ciudad, mejora al cristiano y fecunda la ciudad” (Francisco, 2013b, n° 75).

Precisamente, es eso lo que hizo Don Bosco en la sociedad de su época. Él vivió a fondo lo humano hasta el punto de responder con una “política educativa” a la situación de pobreza y precariedad de su época, especialmente la de los niños y jóvenes de Turín en una primera instancia y, luego, el mundo entero.

Así, su fe e identidad católica, encontraron expresión fecunda en aquello que practicó como caridad pastoral. Ante el rechazo a la fe, mantuvo fuerte su identidad

sacerdotal, siempre se presentó así y jamás renegó de su interés evangelizador y de promoción humana. Ante la multiplicidad de ideologías partidistas, optó por una expresión práctica del bien común y se lanzó en la empresa de la salvación integral de la persona humana. Su testimonio de preocupación por los más pobres fue fermento de una nueva concepción de cultura y de identidad del católico que estaba inmerso en un proceso de creciente secularización. Don Bosco, se enfrentó a la crisis social y religiosa de la época con una fuerte conciencia de su identidad religiosa y del compromiso ciudadano que su fe en Jesús le exigía. Enfrentó la crisis de pobreza de Turín, exigiéndoles, como un deber, a los colaboradores ricos de la ciudad, la preocupación por los más pobres. Al respecto, señala Lenti:

Para Don Bosco, la caridad material de los cooperadores era un requisito esencial para ser buenos cristianos. En una sociedad que, según la mentalidad de la época, estaba por designio divino constituida por ricos y pobres, existía una relación de recíproca salvación para los unos y los otros, igualmente obligados a la observancia del amor dentro de la diferencia de la propia condición (Lenti, 2011a, p. 240).

3.1 Don Bosco, hombre de una profunda espiritualidad

La propuesta de vida de Don Bosco, expresada en el “buen cristiano y honesto ciudadano”, nos presenta el desafío, para los hombres y mujeres de fe, de la vivencia de una religiosidad que supere la dicotomía actual entre lo espiritual y lo social, entre lo individual y lo colectivo, de manera que, se pueda vivir en coherencia lo que se cree y se hace. Esto, trae como consecuencia, no sólo la preocupación por una sólida espiritualidad cristiana, sino también, como correlato, por una sólida formación de la conciencia moral y del compromiso social que esto conlleva.

El santo de los jóvenes, vivió una fuerte espiritualidad que pasó de una idea de la predestinación y preocupación por la salvación de su alma en un contexto de formación rigorista en el seminario, a una espiritualidad del buen pastor, que lo llevó a reconocer a Jesús como aquel que se donaba por completo para la salvación de todos y lo interpelaba en la precariedad de sus jóvenes. Su espiritualidad pasó de la preocupación por la santidad individual a una propuesta de santidad vivida en común con otras personas y expresada, pedagógicamente, en forma sencilla a los jóvenes en el Sistema Preventivo. Aquí, se encuentra un desafío urgente también para nosotros.

Nuestra espiritualidad, nuestra forma de seguir a Jesús, no puede quedarse atrapada en formas religiosas de individualismo que privatizan la fe y la terminan religando a estructuras y templos, fosilizándola así, en la mayoría de los casos. Hoy, está lleno de libros y de autores espirituales que hablan de autoayuda y que disponen al lector a quedarse sentado en sus cómodo sillón, preocupado más de sí

mismo que de los otros, dejando pasar a Cristo que le interpela en “los gozos y las esperanzas, las tristezas y las angustias de los hombres de nuestro tiempo, sobre todo de los pobres y de cuantos sufren” (Francisco, 2011b, n° 1).

Pero, tampoco, nuestra espiritualidad ha de vivirse sin identidad católica, validando cualquier forma “novedosa” de contacto con Dios o prescindiendo de la mediación eclesial y sacramental. El buen cristiano promovido por Don Bosco, tenía una fuerte vivencia de la eucaristía y el sacramento de la reconciliación; sacramentos, que estaban tensionados por el anuncio del Reino y la promesa escatológica de la salvación, de la santidad de vida. Se requiere, ciertamente hoy, de un cristiano místico, que vive una fuerte unión con Dios en la intemperie del mundo, que tenga una identidad católica clara y que no dude en expresarla y vivirla en los distintos areópagos del mundo actual. Una propuesta de vida, en este aspecto, para el “buen cristiano y honesto ciudadano” lo ha de llevar a un encuentro con Cristo, salvador y hombre perfecto (VV.AA., 1993).

3.2 Don Bosco, hombre de una sólida moral pastoral

Su sólida conciencia moral, en un principio tensionada por el temor de la condenación, más que por la alegría de la salvación y de la ayuda de la gracia para permanecer unido a Dios, lo llevó a enfrentar el cambiante contexto social con una actitud y mirada profética. Don Bosco, vivió tensionado por una moral que se movía entre el laxismo y el rigorismo. En los años de formación, después del sacerdocio, en el *Convitto Ecclesiástico*, se encontrará con una teología moral y pastoral que lo ayudará a comprender mejor a sus jóvenes y a tensionarlos hacia el ideal de la santidad de vida. El “buen cristiano y honesto ciudadano” de hoy, necesita precisamente ser formado en una conciencia moral crítica y acorde al evangelio, de manera que pueda ser coherente y responsable con su fe en todos los contextos en los que se desenvuelve. Al respecto nos señala el Papa Benedicto XVI:

En este nuestro tiempo, constituye sin duda una de nuestras prioridades pastorales el formar rectamente la conciencia de los creyentes para que, como he podido reafirmar en otras ocasiones, en la medida en que se pierde el sentido del pecado, aumentan por desgracia los sentimientos de culpa, que se quisieran eliminar con remedios paliativos insuficientes. En la formación de las conciencias contribuyen múltiples y preciosos instrumentos espirituales y pastorales que hay que valorar cada vez más; entre estos me limito a señalar hoy brevemente la catequesis, la predicación, la homilía, la dirección espiritual, el sacramento de la Reconciliación y la celebración de la Eucaristía (Benedicto, 2009, n° 27).

Se vuelve necesaria entonces, una educación que enseñe a pensar de forma reflexiva y crítica; que ofrezca además, un camino de maduración en valores cristianos, de modo que la fe, no queda religada a cosa inútil, sino que se convierta en propuesta práctica de vida (Lenti, 2011).

3.3 Don Bosco, hombre de una caridad políticamente educativa

Don Bosco, no permaneció indiferente ante la situación de pobreza de su época, se cuestionó fuertemente su actuar como sacerdote y salió al encuentro de aquellos que estaban siendo postergados en la vida social. Se preocupó de los chicos más pobres, abandonados y en peligro. El mismo señaló: “Estos jóvenes tienen real necesidad de alguna clase de personas que cuiden de ellos, trabajen con ellos, los guíe en la virtud y les mantenga alejados de los peligros (morales)” (Perazza, 2011, p. 158).

No se identificó, como hemos visto antes, con ninguna política partidista (aunque su tendencia política de fidelidad al Papa era clara), como tampoco con los “curas patriotas” y, mucho menos, con los sacerdotes alejados del pueblo, quienes trabajaban para la “clase alta” de la sociedad. Su compromiso social no está desentendido de su compromiso cristiano, sabía que en todo, se jugaba la salvación de la persona humana y, por eso, luchaba contra los estragos del reinante secularismo y la creciente pobreza que traía consigo la nueva forma de vida a raíz de la industrialización y el ambiente revolucionario de Italia.

El pensamiento social de Don Bosco es siempre un pensamiento evangélico, siempre una acción pneumatológica, no es solo iniciativa e impulso humano. Contribuyó al cambio social, educando y evangelizando sobre todo a los más pobres, dándoles herramientas al inicio, para el mundo del trabajo y, levantando internados, escuelas profesionales y liceos, después, en los que se acogió también a los jóvenes de clase media (jóvenes siempre pobres en comparación con la nobleza). Las escuelas salesianas serían la plataforma de educación para “los ciudadanos honestos y buenos cristianos”, y el vivero de vocaciones para el clero diocesano y para la Sociedad Salesiana (Lenti, 2011).

El compromiso social de Don Bosco, no se agotó ahí: escribió libros de literatura, historia, matemáticas y religión, entre otros, para las escuelas públicas y salesianas. Se preocupó además, de que sus jóvenes tuviesen un contrato de trabajo, salario justo y de que no fueran explotados por sus patrones. Ciertamente, a nivel social, Don Bosco hizo mucho más, pero baste con señalar esto, para reflexionar sobre el compromiso social que nos exige, en coherencia con la fe, la propuesta del “buen cristiano y del honesto ciudadano”.

Ciertamente, hoy no existe ninguna prohibición de la Iglesia para la participación política, es más, el mismo Papa Francisco, en el encuentro con la clase dirigente de Brasil, ha señalado que:

El futuro exige hoy la tarea de rehabilitar la política, rehabilitar la política, que es una de las formas más altas de la caridad. El futuro nos exige también una visión humanista de la economía y una política que logre cada vez más y mejor la participación de las personas, evite el elitismo y erradique la pobreza (Francisco, 2013a, p. 23).

Entonces, si la política, es una de las formas más altas de caridad, el “buen cristiano y honesto ciudadano” no puede descomprometerse con ésta tarea, pues su fe, le exige la preocupación por el otro y el bien común. La política, comprendida como “alta caridad”, debe ser expresión entonces, de esa profunda fe y de esa recta conciencia moral que busca hacer realidad los principios evangélicos en el orden social, para humanizar precisamente, las relaciones de todos y hacer de este mundo, un *oikos*, una casa común en la que los bienes, distribuidos en justicia, permitan que todos puedan vivir dignamente. Este sentido ético aparece hoy como un desafío histórico sin precedentes, tenemos que buscarlo, tenemos que insertarlo en la misma sociedad. Además de la racionalidad científica y técnica, en la situación actual se impone la vinculación moral con una responsabilidad social y profundamente solidaria (Francisco, 2013a).

4. Aproximación a algunos desafíos actuales que el “buen cristiano y honesto ciudadano” debe enfrentar hoy

La humanidad, nos señala el Papa Francisco;

vive en este momento un giro histórico, que podemos ver en los adelantos que se producen en diversos campos. Son de alabar los avances que contribuyen al bienestar de la gente, como, por ejemplo, en el ámbito de la salud, de la educación y de la comunicación (Francisco, 2013a, n° 52).

Con todo ello y mucho más, los desafíos que se nos presentan son urgentes.

4.1 Un buen cristiano y honesto ciudadano “místico”

Indudablemente, podemos constatar que en nuestro país, la experiencia religiosa se ha visto mermada en los últimos años a raíz de un progresivo proceso de secularización, acrecentado por la crisis de credibilidad en el clero a raíz de los crímenes de abuso sexual por algunos de sus sacerdotes. La crisis eclesial, es una

crisis moral y testimonial. Se percibe a la Iglesia como distante de la verdad, ajena a las demandas sociales colectivas, preocupada a veces más de su imagen que de la caridad cristiana y de la búsqueda del bien común. La voz de la doctrina social de la Iglesia se ve silenciada por la multiplicidad de voces, quedando relegada a la sacristía de cada Templo. El compromiso de la Iglesia en la defensa de los Derechos Humanos ha quedado en la memoria de la historia reciente y se ha vuelto invisible a los ojos de la sociedad de las redes virtuales, como si hoy, esa preocupación de la Iglesia no existiera. Hay una tendencia a escindir la fe de la esfera social y a promover una sociedad sin Dios, religión y transcendencia. Los niveles de intolerancia religiosa de algunos grupos extremos nos hablan de la pérdida del respeto y del sentido de lo sagrado y cultural.

Se requiere entonces, de un “buen cristiano y honesto ciudadano” que dé testimonio del absoluto de Dios en su vida, que sea místico; que descubra a Dios en lo cotidiano de la vida y que supere toda tentación de reducir a Dios a hechos particulares de religiosidad que lo terminan marginando del contexto global de su vida. Un místico que da testimonio de su íntima amistad con Dios, de su participación eclesial y de la búsqueda de la patria escatológica en el aquí y todavía no del Reino. Un místico que supera toda dicotomía entre fe, razón y vida.

4.2 Un buen “cristiano y honesto ciudadano” ético

A nivel moral, la múltiple comprensión de la libertad sitúa a la propuesta cristiana como una voz entre otras. Una voz, que para algunos, no merece ni siquiera ser escuchada porque reproduce una comprensión medieval y arcaica de la vida. Una voz, que resuena como “tradicional, patriarcal y conservadora” y que entra en ruptura con las líneas modernas sobre lo que me está permitido hacer. Se ha exaltado la modernidad hasta el punto de hacerla garante de la verdad.

Hoy, la Iglesia, dentro de sus propios integrantes, se enfrenta al desafío de una vida moral acorde al evangelio. Sucede que los grandes presupuestos teológicos no son motivo de discusión, pero sí lo son, los temas de moral cristiana. En América Latina, los países de tradición católica, no han podido evitar, por ejemplo, la creciente brecha entre ricos y pobres. La corrupción de católicos a nivel político, habla también, de una fe que no permea la vida social. En temas, por ejemplo, como el aborto, la eutanasia y el matrimonio entre parejas del mismo sexo hay voces diferentes en la Iglesia.

Se necesita un “buen cristiano y honesto ciudadano” ético, que sea capaz de llevar sus profundas convicciones evangélicas al actuar cotidiano y a las esferas del desarrollo social de manera que en la práctica de sus acciones, aquella dicotomía presente en el contexto secularizado, puede revertirse con un actuar ético, acorde al humanismo cristiano. En un mundo, que vive como si Dios no existiera, un

cristiano que adopta la misma forma de vida no será cristiano y dudosamente será honesto.

4.3 Un buen “cristiano y honesto ciudadano” con una caridad política

Podemos constatar a la sociedad dominada materialismo y por ciertas ideologías políticas hegemónicas en las que, los intereses individuales quieren imponerse por sobre la búsqueda del bien común y de los derechos fundamentales de la persona. Ésta, la persona humana, aparece como un objeto de producción y de consumo. Hay una tendencia a la homogenización de las personas y de su cultura. Incluso, la solidaridad ha dejado de ser gratuita y ha sido explotada por miles de retinas ansiosas que la ocupan como propaganda y publicidad de consumo, movidas por un ego enfermo de admiración social. Evidentemente, la violencia (en especial el abuso de menores, a las mujeres y a los ancianos), el daño ecológico, la creciente pobreza de los pueblos y la pérdida del cuidado de la familia son otras expresiones del reduccionismo moderno y de un creciente individualismo que da cuenta de la indiferencia social y de la correspondiente responsabilidad ciudadana aletargada en la conciencia de muchos.

Podríamos enumerar, muchas situaciones complejas que dan cuenta de la actual crisis de la sociedad y de cómo la falta de coherencia de un cristianismo porcentualmente mayoritario en nuestra sociedad, ha ido cediendo, a una forma individualista de relaciones que permite la pobreza y asiste impávido ante graves injusticias económicas, ecológicas y sociales. Católicos, desde una mirada carismáticamente salesiana, que son espectadores y cómplices impasibles de las formas de opresión y esclavitud de los niños y jóvenes de nuestra sociedad.

Se necesita entonces, un “buen cristiano y honesto ciudadano” con caridad política. Esa caridad política que no es reductiva al partidismo ideológico, sino que es expresión profunda de la caridad evangélica que no puede desatender a la persona humana, sobre todo cuando su dignidad está mermada o amenazada por situaciones de miseria, exclusión y violencia, entre otras cosas. Caridad política, que es, en otras palabras, caridad social, búsqueda del bien común, participación ciudadana y construcción de la patria. La caridad política, debe llevar ineludiblemente a la construcción de una sociedad más justa, fraterna y solidaria.

5. Conclusión

Una actualización pedagógica del “buen cristiano y honesto ciudadano”, ha de traducirse entonces, en un itinerario formativo que lleve a la persona a vivir una fuerte experiencia personal y eclesial con Dios, de tal modo, que ésta ilumine y

forme su conciencia moral y se exprese en una política de alta caridad. Dicho de otra manera, el “buen cristiano y honesto ciudadano” ha de ser místico, ético y con caridad política. Místico, porque vive una profunda intimidad salvífica con Dios en todos los aspectos de su vida; ético, porque la experiencia de amor con Dios lo lleva a orientar y transformar toda su vida práctica y entorno social, desde las categorías evangélicas y, con caridad política, en el sentido de que no se desentiende, se hace responsable de las situaciones sociales de su época con una caridad social y evangélica que está por encima de intereses partidistas.

El campo de la educación, sigue siendo el espacio vital para la formación del “buen cristiano y honesto ciudadano”. Quizás, hoy no se busque con ello, hacer frente al proceso de secularización, porque ya vivimos en una sociedad secularizada, se busca en cambio, que el que acepte ser “buen cristiano y honesto ciudadano” pueda dar testimonio de su identidad y sea fermento del Reino de Dios en el mundo. El testimonio expresa la forma adecuada de transmitir la fe en el mundo plural de occidente, caracterizado por la curiosidad y la espera de muchos, pero también por una indiferencia religiosa muy extendida o por la hostilidad de algunos (Prades, 2015).

La clave de acción del “buen cristiano y honesto ciudadano”, siguiendo el ejemplo de Don Bosco, está sin lugar a dudas, en la radiación del testimonio radical y creíble. Un “buen cristiano y honesto ciudadano” que da testimonio de su ser místico, ético y político, no solo cambia positivamente la realidad que lo circunda, sino que también, hace presente el Reino del que es heredero por la salvación de Cristo.

Bibliografía

- Benedicto XVI, pp. (2009). *Mensaje a los participantes en el curso de la Penitenciaría Apostólica sobre el fuero interno*. Vaticano: LEV.
- Braido, P. (2001). *Prevenir no reprimir, el sistema Preventivo de Don Bosco*. Madrid: CCS.
- Francisco, pp. (2013a). *Discurso a la clase dirigente de Brasil*. Ciudad del Vaticano: LEV.
- Francisco, pp. (2013b). *Exhortación Apostólica Evangelii Gaudium, sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual*. Vaticano: LEV.
- Lenti, A. (2011a). *Don Bosco, historia y carisma*. (Tomo I). Madrid: CCS.
- Lenti, A. (2011b). *Don Bosco, historia y carisma*. (Tomo II). Madrid: CCS.
- Lenti, A. (2012). *Don Bosco, historia y carisma*. (Tomo III). Madrid: CCS.
- Perazza, F. (2011). *Memorias del Oratorio de San Francisco de Sales*. Quito: CGS.
- Prades, J. (2015). *Dar testimonio. La presencia de los cristianos en la sociedad plural*. Madrid: BAC.
- VV.AA. (1993). *Memorias biográficas de San Juan Bosco*. Madrid: CCS.

**El proyecto Construcción de
Formación Ciudadana en el Sistema
Escolar como concreción de la
responsabilidad social universitaria
de la UCSH**

Víctor Brunaud Vega⁴

⁴ Académico UCSH, Instituto Interdisciplinario en Pedagogía y Educación

1. Introducción

En abril de 2015 se dio a conocer el informe final del Consejo Asesor Presidencial contra los conflictos de interés, el tráfico de influencias y la corrupción (Ríos, 2015), también conocido como “Comisión Engel”. El análisis que diversos actores realizaron de este documento, al menos al interior de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), coincidió en la evidente necesidad de legislar acerca de la formación ciudadana en el sistema escolar. El 8 de mayo de 2015, el gobierno presentó un proyecto de ley que fue aprobado por el Congreso el 21 de enero de 2016, refrendado por el Tribunal Constitucional el 17 de marzo, promulgado el 28 de marzo y publicado en el Diario Oficial el 2 de abril de 2016.

En el transcurso del segundo semestre de 2015, la Coordinación de Programas de Asistencia Técnico Educativa del Centro de Extensión y Servicios de la UCSH, aún antes de oficializarse el contenido de la ley, invitó informalmente a conformar un grupo de discusión respecto a la formación ciudadana en el sistema escolar a representantes de las escuelas de pedagogía en Filosofía e Historia y Geografía, la Vicerrectoría de Identidad y Desarrollo Estudiantil (VIDE) y el Instituto Interdisciplinario en Pedagogía y Educación (IIFE). Cuando el Ministerio de Educación (MINEDUC) llamó a concursar proyectos de acompañamiento a las escuelas en la elaboración de sus planes de Formación Ciudadana (Ley 20.911, 2016), este grupo de conversación se convirtió en el núcleo del equipo redactor del proyecto presentado por la UCSH, que se adjudicó y hoy está en pleno desarrollo.

Este artículo desarrolla algunas de las ideas vertidas en este grupo de discusión y reflexiones en torno a ellas, que se encuentran en la fundamentación del proyecto adjudicado

2. La responsabilidad social de formar al *buen cristiano y honrado ciudadano*

En su condición de universidad católica, la identidad viva de la UCSH:

es patrimonio que se nutre de la naturaleza universitaria nacida del corazón de la Iglesia para el servicio y promoción de la juventud que, como honestos ciudadanos, contribuyan al bien común y a la construcción de una sociedad equitativa y democrática (UCSH, 2014, p. 8).

La UCSH se funda también en el ideario formativo de Don Bosco y del *Sueño de Chile*, legado del Cardenal Silva Henríquez. Por tratarse de una universidad salesiana, adhiere a la misión, resumida por San Juan Bosco, de formar al *buen cristiano y honrado ciudadano*. Orienta su accionar “en relación a un aprender a emprender vinculado con la responsabilidad social, educando para una sociedad democrática y la promoción de los cambios que favorezcan la igualdad y la justicia” (UCSH, 2014, p. 10-11).

En consecuencia, nuestra casa de estudios, en su condición de universidad católica y heredera del ideario de San Juan Bosco y del Cardenal Silva Henríquez, posee en su identidad misma un mandato formativo relacionado con la ciudadanía. Pero, además, por las mismas razones, tiene una responsabilidad social al respecto.

Conforme señala Vallaeys, toda universidad produce impactos en áreas relacionadas con su organización y lo académico; e indica que la responsabilidad social universitaria “debería consistir en una asociación dinámica para transformar un sistema que está reproduciendo los impactos errados en que la universidad está participando” (Vallaeys, 2008, p. 91).

En este caso, un impacto negativo obvio consistiría en no compartir nuestra concepción de ciudadanía con el sistema escolar. Pero pudimos avizorar otros impactos educacionales, pues nos cuestionamos acerca de la formación ciudadana que estamos promoviendo al interior mismo de nuestra casa de estudios. En el ámbito de la organización de la universidad también deberíamos tener impactos, sobre todo en cuanto al ambiente de trabajo y las condiciones laborales en práctica (impactos organizacionales).

Desde la perspectiva de la investigación y la epistemología, tampoco estaba claro si damos la prevalencia debida a la formación ciudadana (impactos cognitivos). Finalmente, hay *impactos sociales* en la vinculación de la universidad con el medio, su rol en el progreso social y la promoción de la educación y el conocimiento de la comunidad territorial inmediata, las asociaciones para tales fines, etc. Que deben ser revisados.

Es imposible hacer todo bien todo el tiempo, siempre hay puntos de mejora. Tal como se señala: “ninguna organización es inmune a los impactos negativos que genera en su entorno social y ambiental” (Vallaeys, 2008, p. 93). La UCSH no es una excepción a esta realidad; pero todo impacto errado o negativo, que amenace el cumplimiento de la misión de la universidad, constituye a su vez un estímulo

para innovar, creando algo diferente para cambiar la dinámica al interior de sus espacios y en las interacciones sociales con agentes externos.

Es indudable la necesidad de participar en este proceso de instalación de un nuevo eje de formación ciudadana, porque es parte de la misión de la UCSH. Pero la reflexión acerca de qué constituye formar a un ciudadano nos obliga también a revisar todos los posibles impactos generados por la universidad (educacionales, organizacionales, cognitivos y sociales), por la misma razón. Conforme señala el modelo de formación, nuestra casa de estudios “entiende la responsabilidad desde una perspectiva del bien común, del desarrollo humano y sustentable, y de la justicia social” (UCSH, 2014, p. 11) y, en consecuencia, está orientada a desarrollar, acompañar, promover, articular y difundir iniciativas en este sentido “desde la docencia, la investigación, la gestión y la vinculación con el medio, con una visión ética que permite a la universidad reflexionar sobre sí misma y su entorno social” (UCSH, 2014, p. 11).

3. El *honrado ciudadano* versus el contenido de la Ley 20.911

La historia de la ley 20.911 incluye, entre sus fuentes inmediatas, el informe final del Consejo Asesor Presidencial Contra los conflictos de interés, el tráfico de influencias y la corrupción (2015), que señala entre las consideraciones para sus propuestas:

el sistema educacional debe entregar herramientas a nuestros niños, niñas y jóvenes en al menos cuatro ámbitos: (1) para que desarrollen una identidad individual autónoma, con capacidad de tomar decisiones; (2) para que sean capaces de convivir en una sociedad respetuosa de las diferencias y de participar en la construcción del país, contribuyendo como ciudadanos en diversos ámbitos; (3) para que sean personas con fuerte formación ética, capaces de convivir e interactuar en base a principios de respeto, tolerancia, transparencia, cooperación y libertad, y (4) para que contribuyan a que el país pueda avanzar a partir de un desarrollo económico sustentable con el entorno y con los otros (Ríos, 2015, p. 90).

En consecuencia, el Consejo establece la necesidad de “un sistema educacional que forme en valores cívicos de respeto a la convivencia y fomento del bienestar común” (Ríos, 2015, p. 89), en forma de un eje transversal que permita: 1) preparar a niño/as y jóvenes para enfrentar dilemas éticos a lo largo de sus vidas; 2) fortalecer la defensa y respeto de los derechos humanos de todas y todos; y 3) fortalecer la defensa y garantía de ejercicio de los derechos de ciudadanía. En particular,

propone: 1) Incluir la formación ciudadana en las Bases Curriculares como una habilidad que se adquiere, de manera progresiva, desde el segundo nivel de Transición hasta el cuarto año de Educación Media; 2) que el Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento incluya de manera contextualizada, integral, transversal y pormenorizada, la formación ética y ciudadana; y 3) que la formación inicial docente incluya en su currículum tanto la formación ciudadana, ética y pensamiento crítico, sino también la disciplina curricular correspondiente.

La forma en que se han concretado estas propuestas de la Comisión Engel es la Ley 20.911 que manda, en su artículo único: “Los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir en los niveles de enseñanza parvularia, básica y media un Plan de Formación Ciudadana, que integre y complemente las definiciones curriculares nacionales en esta materia”. El objetivo general de este Plan de Formación Ciudadana, consignado en el mismo artículo, es triple:

1. Brindar a los estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre.
2. Dar a los estudiantes una orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso.
3. Propender a la formación de ciudadanos, con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país, con una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social.

En primer lugar, nos parece un acierto que la ley reconozca la importancia de la formación ciudadana desde la infancia y a la escuela como el crisol en que niñas y niños viven la socialización, como proceso en que adquieren los conceptos, actitudes y procedimientos para desenvolverse en la sociedad. Como señala Infante:

La escuela como primera experiencia de sociedad organizada, sistemática y formal, donde los niños interactúan con personas que no son de su familia en una organización con normas que regulan el vivir juntos, es un espacio privilegiado para tal tarea. Compartir espacios, valorar las diferencias, resolver conflictos a través del diálogo, participar, son aprendizajes que no se adquieren con un discurso, sino que requieren ser practicados en las múltiples oportunidades de la vida escolar, porque la convivencia se aprende conviviendo (Infante, 2014, p. 137).

Pero estas altas expectativas en la capacidad de la escuela para cumplir con los objetivos señalados en la ley deben ir acompañados del apoyo necesario para hacerlo. La educación salesiana se funda en la formación del *buen cristiano y honrado ciudadano*. Para Don Bosco, estas dos facetas de la educación no son

independientes entre sí, sino que se entremezclan y alimentan mutuamente, tal como señala la Comisión de la Familia Salesiana, citada por Merchán:

Todos somos, al mismo tiempo, ciudadanos y creyentes. La intuición de Don Bosco era la de indicar la interdependencia de los dos conceptos. La honradez de ciudadano conduce a la fidelidad hacia los valores evangélicos. La vida como buen cristiano es fundamento para la honradez social del ciudadano (Merchán, 2015, p. 97).

En concreto, el lazo de las obligaciones del ciudadano honrado con las del buen cristiano resulta evidente, pues “cumplir las obligaciones temporales y la coherencia entre fe y vida, entre Evangelio y cultura, marcan el derrotero del buen cristiano y honrado ciudadano” (Merchán, 2015, p. 100).

El ejemplo que nos da Don Bosco a través de su sistema preventivo, que previene el mal a través de la confianza en el bien que existe en el corazón de cada joven y que desarrolla las potencialidades de éste con perseverancia y con paciencia, que construye la identidad personal de cada uno (Ricchiardi, 2014), nos ilumina la forma que requiere tomar la formación de este buen cristiano y honrado ciudadano, Don Bosco ofrece a los jóvenes:

una educación que desarrolla sus mejores recursos, hace renacer la confianza en sí mismos y el sentido de la propia dignidad, crea un ambiente positivo de alegría y amistad en el cual asumen, casi por contagio, los valores morales y religiosos; incluye una práctica religiosa propuesta y vivida en forma tal que los jóvenes queden espontáneamente involucrados y motivados (Ricchiardi, 2014, p. 2).

Se trata de una educación que forma “personas solidarias, ciudadanos activos y responsables, personas abiertas a los valores de la vida y de la fe, capaces de vivir con sentido, alegría, responsabilidad y competencia” (Ricchiardi, 2014, p. 218). El legado de don Raúl es copioso en referencias a la ciudadanía, más aún si reconocemos que ésta es parte del ejercicio de la humanidad misma, por cuanto los elementos humanistas del cristianismo, estando estos,

centrados en la capacidad del ser humano de reconocerse como prójimo del otro, capaz de amar y dar la vida por amor; un amor que se vive en la caridad, como expresa San Pablo, un amor compasivo, servicial, que no busca el mal del otro, un amor sin doblez, etc. (Merchán, 2015, p. 98).

En su Sueño de Chile, el Cardenal Silva (1991) sencillamente pide un país donde reinen el respeto, la dignidad, la solidaridad, el amor a los jóvenes y la fraternidad de todos en el Señor. La forma de lograr este sueño se reduce, simplemente, a que todos se comporten expresando respeto por todos en todo momento; reconozcan siempre la dignidad de cada uno, sin excepciones ni reservas; actúen

solidariamente, es decir, dispuestos a colaborar –sin esperar recibir nada a cambio– con otros que necesitan ayuda para cumplir sus fines; amar incondicionalmente a todos los miembros de la comunidad y especialmente a los más jóvenes; y abrazar al Señor como “el camino, la verdad y la vida” (Juan 14, 6). Resulta innegable que, quien se comporte de esta manera puede ser considerado un buen cristiano y honrado ciudadano, “un ser humano responsable socialmente, capaz de integrar a su cotidianidad el sentido de responsabilidad de lo que es hoy el mundo y de lo que será en un futuro mediato” (Merchán, 2015, p. 101).

La realidad del contexto histórico en que estuvo entre nosotros don Raúl impuso una evidente división entre empleadores opresores y trabajadores oprimidos. En la homilía durante la misa del primero de mayo de 1970, don Raúl reflexiona acerca de esta situación:

Cristo se hace presente –presente en la Eucaristía, presente, también, en el rostro, en la esperanza y en la solidaridad de los pobres–, nuestra voz se levanta para confesar y para orar. Confesar, sí, nuestra parte de responsabilidad, nuestras acciones, nuestros silencios cómplices, los egoísmos que han bloqueado o retardado la liberación de los oprimidos. Y, orar: orar por los que son “indignamente explotados, con ultrajes escarnecidos en su cuerpo y en su alma, envilecidos por un trabajo degradante sistemáticamente querido, organizado e impuesto. Orar por los que no tienen casa, el albergue de una morada que proteja la intimidad de su familia y les permita conocerse y amarse. Orar por los encarcelados, víctimas no pocas veces del rigor intemperante de la ley; empujados, tantas veces, al delito por la desesperación de la injusticia. Orar, por fin, por una verdadera conversión del corazón. Conversión, digo, a la Ley del Evangelio, la única capaz de cimentar, a la larga, una forma de convivencia en que “nunca más el trabajo esté contra el trabajador, sino que siempre el trabajo sea para el trabajador, y el trabajo esté al servicio del hombre, de todos los hombres y de todo el hombre (Sandoval, Sepúlveda y Bonifaz, 2000, p. 17)

Murillo y Hernández (2011) señalan que la Justicia Social demanda el reconocimiento explícito de las diferencias entre grupos sociales, unos privilegiados y otros oprimidos, en orden a eliminar esta opresión. El reconocimiento es una necesidad vital humana, que requiere tanto la igual dignidad para todos como una política de la diferencia, donde cada uno es reconocido por su particular identidad. En consecuencia, la justicia social requiere el reconocimiento universal de igualdad en derechos y libertades, que se extiende más allá de la declaración del igual valor que todos los humanos potencialmente tenemos para convertirlo en un hecho real (Murillo y Hernández, 2011, p. 20).

Pero don Raúl puede ver más aun en esta realidad: no hay justicia social sin la participación de todos en su construcción. En sus palabras, “Quien aspira, y con razón, a hacer valer su dignidad de persona, no puede tolerar ser un objeto pasivo de decisiones que otros toman por él, eximiéndose de comprometerse él mismo en la gestación de su propio destino” (Sandoval *et al.*, 2000: 16). Y aún existe otra faceta de esta participación, que consiste en la colaboración efectiva en la construcción de la justicia:

La organización solidaria de los trabajadores no basta para que sus derechos sean respetados. Es preciso que la comunidad entera se abra progresivamente al mandato inapelable de la justicia, que exige dar a cada uno lo suyo. Es urgente educarnos y educar a una nueva manera de pensar, tan antigua como el Evangelio, que nos llama a interrumpir nuestro camino cuando en él yace, atropellado, nuestro hermano el hombre, y responder por él. Particularmente los que confesamos el nombre de Cristo, no podemos hacernos reos de escándalo, proclamando con nuestros labios al mismo Señor al que negamos cada vez que violamos un derecho humano (Sandoval, Sepúlveda y Bonifaz, 2000, p. 16).

La construcción de la justicia social, en consecuencia, requiere el reconocimiento universal de la dignidad individual, es decir, que todos somos iguales en derechos y libertades; pero también requiere de la colaboración, la participación solidaria de todos los integrantes de la sociedad. Para que esto suceda, no bastan ni una ley ni una política, sino la voluntad y el esfuerzo de todos.

4. A modo de conclusión

La formación ciudadana de las nuevas generaciones ha sido un problema para el Estado desde el mismo inicio de la República. La Ley 20.911 no es sino el inicio de un nuevo capítulo en la historia de aciertos y errores de la política pública chilena. Sin embargo, parece ser una iniciativa en el sentido correcto. Tal como señala Baeza:

Educación y democracia forman un círculo virtuoso, porque cuando hay más participación de la ciudadanía, también mejora la calidad de un país. Constituye una tarea central de la Educación formar personas dotadas de un sentido de lo público que conozcan las instituciones y las respeten, que estén en disposición de servir a su país, que tengan un sentido de identidad nacional y orgullo con su historia, capaz de auto-gobernarse, que se afanen por vivir en paz y aprendan a resolver sus problemas y conflictos sin recurrir a la fuerza (Baeza, 2013, p. 220).

Formar en la ciudadanía activa es parte del sello identitario de la UCSH y, por lo mismo, está llamada a participar en el acompañamiento al sistema escolar en el proceso de diseñar un Plan de Formación Ciudadana para cada establecimiento. La herencia doctrinaria e histórica de San Juan Bosco y el Cardenal Silva Henríquez nos indican el camino para educar *honrados ciudadanos*, sin olvidar la formación de buenos cristianos.

Los programas de formación de la Universidad Católica Silva Henríquez deben contemplar como dimensiones inspiradoras, que sus estudiantes se caractericen por, entre otras,

Reconocer la dimensión social y trascendente de la profesión elegida, expresándola en el servicio de aquellos valores humanos, como la defensa de la vida, la dignidad y respeto a toda persona humana; la promoción de aprendizajes en contextos reales, que privilegien experiencias, testimonios, aprendizaje significativo, producción y validación de un saber pertinente; el compromiso con el bien común, la promoción de la justicia y la solidaridad, el fortalecimiento de la familia humana, reconociendo su valor eminente; la protección y el desarrollo de la naturaleza, la búsqueda de la paz, la estabilidad política y una distribución más equitativa de los recursos del mundo, que fundamentan y hacen posible una sociedad justa, democrática, solidaria y pluralista, con una opción centrada en los problemas propios de los sectores sociales más excluidos (UCSH, 2014, p. 14).

El logro de estas orientaciones debe ser revisado permanentemente, así como los impactos negativos que la prosecución de ellas puede estar creando. Ciertamente la tarea comienza en casa, promoviendo los valores de la democracia y la justicia social entre académicos y estudiantes. Nuestra misión institucional, nos impele: nuestra responsabilidad con la comunidad nacional, a quien servimos.

Bibliografía

- Arízaga, X. M. (2015). *Don Bosco y los desafíos de la educación superior. Enfoques contemporáneos*. Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana.
- Baeza, J. (2013). *Educación Superior e Inclusión Social: una perspectiva desde las Instituciones Universitarias Salesianas*. *Educación y Futuro*, 28, 201-222.
- Infante, C. (2014). *Educar para la Paz en América Latina*. Santiago: Ediciones UCSH.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art1.pdf>

- Ricchiardi, F. (2014). *Congreso Nacional de Pedagogía de Don Bosco: Reflexiones, experiencias y desafíos*. Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana. Disponible en <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/6796/1/Congreso%20Nacional%20pedagogia%20de%20Don%20Bosco%204.pdf>
- Ríos, S. (2015). *Consejo Asesor Presidencial contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción. Informe Final: Prevención de la corrupción en la planificación territorial*. Disponible en http://consejoanticorruptcion.cl/wp-content/uploads/2015/06/2015.06.05-consejo_anticorruptcion.pdf.
- Sandoval, G., Sepúlveda y H., Bonifaz, R. (2000). *El Cardenal de los trabajadores*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Laborales Alberto Hurtado.
- Silva, R. (1991). *Mi sueño de Chile*. Disponible en http://www.cardenalsilva.cl/pdf/81_chile.pdf
- UCSH (2014). *Modelo de Formación Universidad Católica Silva Henríquez*. Santiago, Chile: UCSH.
- Vallaes, F. (2008). University Social Responsibility: A new Philosophy of ethical and Intelligent management for Universities. *Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 195-220.



**Ante la violencia e
intolerancia, sobre la
Formación Ciudadana**

Freddy Timmermann⁵

⁵ Doctor en Historia, académico UCSH, Escuela de Historia y Geografía UCSH

Nuestro holocausto

Theodor Adorno (1967) expresó que “La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación”. Podríamos reemplazar ese holocausto con el propio, el Régimen Cívico Militar (RCM) que padeció Chile entre los años 1973 y 1989, que origina el quiebre de las pautas democráticas que ampliaban su desarrollo, con falencias, y que transforma radicalmente el sentido comunitario de construcción social que imperaba, ejerciendo un autoritarismo sustentado en la doctrina de seguridad nacional y en la teoría de guerra contrasubversiva, y su proyección económica, el neoliberalismo, cuyas consecuencias afectan hoy decisivamente todos los aspectos de la convivencia nacional.

Adorno afirma en 1966 para el caso alemán: “No acierto a entender que se le haya dedicado tan poca atención hasta hoy”. Ciertamente, en Chile su enseñanza se ha realizado, pero inscrita mayormente en memorias emblemáticas (Stern, 2009), que no han permitido que cada uno construya la propia, que interprete esta historia desde la familia, el barrio, la ciudad, el país (Oteiza, 2014). El tema es particularmente sensible para toda Formación Ciudadana que se pretenda impartir, por cuanto nuestro holocausto se genera por la pérdida de la democracia, que si bien comienza en la década del sesenta, transita a una severa violación de los Derechos Humanos desde el 11 de septiembre de 1973, con una amplia participación de civiles. Justamente, el término (RCM) atiende a este hecho.

¿Cómo fue posible que el país dejara de respetarse a ese extremo, que el mundo político de los cincuenta y sesenta no fuera capaz de controlar la hipermovilización social que se produjo (Valenzuela, 1989), que los civiles que de diversas formas apoyaron –y aun lo hacen– al RCM construyeran contextos morales y emocionales funcionales a la legitimación de la barbarie en que se incurrió? ¿Cuál fue el sentido de futuro para el desarrollo de la ciudadanía que tuvieron las leyes que implantaron con la Constitución de 1980, la actual que nos rige? Cualquier Formación ciudadana que se enseñe y que no considere la reflexión de estas respuestas posibilita la repetición, desde alguna dirección, del holocausto mencionado, por cuanto imparte un conocimiento que, pasando sobre lo acontecido, lo proyecta al presente vivido, a la cotidianidad, ausentándolo de los presupuestos morales que lo originaron, muchos de los cuales aún se desarrollan.

La violencia, sus causas, parece ser directa e indirectamente el tema central de la Formación Ciudadana, pues lesiona toda convivencia, o la impide, implantando formas autoritarias de control y disciplinamiento, construyendo desde el Estado

sin el otro ni el nosotros. Entonces, aparecen otras preguntas que también requieren trabajo pedagógico en la Formación Ciudadana, relacionadas con las ya formuladas sin duda, pero proyectadas a lo que somos, permeados en cierta medida por el desasociado de la violencia, porque es doloroso constatar especialmente como ella afecta a los jóvenes en el ámbito escolar debido a que “su lugar (*ethos*) es más ambiguo que en otros tiempos, porque la violencia escolar no aparece necesariamente ligada a proyectos políticos de reivindicación social”. Por ello, “La antesala del fenómeno, ya no es una ideología, sino un conjunto de sentimientos orientados por procesos voluntaristas e individuales de insatisfacción y de quejas no declaradas contra la institución escolar” (Flores, 2009, p. 227).

Formación Ciudadana y violencia

La Formación Ciudadana debe remitir necesariamente a construir comunitaria y consensuadamente el espacio social donde vivimos. Es decir, debe estar inscrita en la noción de democracia. Esta ha tenido escasos tiempos históricos para un desarrollo pleno en el país, pues ha sido perturbada o interferida por regímenes autoritarios o semiautoritarios de izquierda o de derecha desde la década del sesenta hasta hoy. Si bien las ideologías permitían una proyección comunitaria, en no poca medida también remitían a acentuar el sectarismo y, con ello, el autoritarismo, formas de violencia sociopolítica, pues fueron seducidas por el imponer por sobre el proponer.

Hoy en día, las prácticas democráticas tienen como nudo central la creciente ausencia de participación en los espacios institucionales que el Estado determina para el ciudadano, y la creciente participación inorgánica por otras vías, lo que al mismo tiempo instala una deslegitimación del sistema político vigente. No están ausentes en todo ello la utilización de formas de violencia como arma política. Es necesario, detenerse en éste tema, pues es el que exterioriza las presencia de síntomas que deben ser pensados para proyectar la Formación Ciudadana.

El problema de la violencia es el del límite de una cultura y sus sujetos porque “no se da en el ser humano sino a condición de que pueda también darse” (vv. AA., 1969). Es decir, si bien existe en el hombre una tendencia a la agresividad, esta es solo la capacidad potencial de ejercer la violencia (García y Ramos, 1998), y para transitar de agresividad a violencia se precisa una construcción cultural que transforme al otro de *sujeto* (a quien se le respeta su derecho y capacidad de desarrollo autónomo como persona) a *objeto* (a quien se percibe solo en cuanto a

que posee algo de lo que necesito apropiarme), es decir, construir una percepción del *otro* que lo menoscabe como ser humano y lo sitúe como una *cosa* susceptible de ser violentada. Si se habla del comportamiento violento generado como una “elección”, el contexto de posibilidades es cultural. Como el rol fundamental de cualquier orden socio-simbólico sería el transformar un campo social diverso y conflictivo en un conjunto relativamente estructural, proveyéndole medios de clasificación, investimento e interacción que rijan las posiciones del sujeto correspondiente a esa estructuración, hablamos de una operación discursiva (Tonkonoff, 2014).

Se debe considerar que todo conjunto societal, toda cultura, para ser tal debe instituir puntos de exclusión que expulsen y mantengan a distancia determinadas relaciones, acciones, creencias y pasiones y aun objetos (cualesquiera sean estos), y que con ello alcanza las condiciones para su cohesión y produce subjetivaciones. Aquello es la violencia, no amparada en una realidad física sino simbólica dependiente de un sistema de clasificaciones morales vigentes en un tipo y lugar dados, cuya acción transgresora se sustenta en un vacío de significación y que conlleva siempre reacciones valorativas y afectivas intensas, cargas emocionales negativas. La violencia es el significante de la violación de las fronteras últimas de un orden socio-simbólico, es el semblante de lo prohibido en acto (Tonkonoff, 2014). Para Aróstegui, es la resolución de un conflicto por medios no consensuados (Aróstegui, 1994), porque, justamente, quiebra un orden comunitariamente aceptado, un contexto moral. Este último se sustenta en una aprehensión introspectiva que interioriza los valores, por ejemplo del orden democrático, para funcionar equilibradamente, lo que nos lleva a comprender que estamos hablando de procesos cognitivos desde la corporalidad, desde el significado emocional que se construye, además, con el *otro*, desde la subjetividad, pero con la colectividad.

Aprehendiendo a ser tolerantes

Éste debe ser el sino de una Formación Ciudadana, la adecuada contextualización histórica de sus contenidos para generar una empatía emocional desde la vida misma, por ejemplo, con el sujeto moral de las leyes pertinentes que se enseñen al respecto, no con su visualización como objeto instrumental tecnocrático y ahistórico de estas. Ello nos remite a una didáctica para que contemple, por supuesto, la forma en que se construyó la identidad nacional, pero, especialmente, las identidades locales, aspecto en el que necesariamente debe participar el estudiante como historiador de sí mismo para recoger su memoria y subjetividad –la entrevista de sus padres, abuelos y vecinos mayores para conversar los temas de la Formación Ciudadana es un instrumento precioso para ello– y vincularlas a memorias territoriales más amplias, lectura interpretativa que le posibilitará estar inmerso en su contexto moral, pero también en el del *otro*, construyendo un

nosotros inclusivo, emocionalmente inclusivo en base a la aprehensión del orden socio-simbólico en que él se origina y desarrolla.

Desde allí debería emerger el respeto por la posibilidad de ciudadanía de cada uno y la introspección de sus valores, y con ello, el fortalecimiento de la democracia

La amenaza de masificación, latente en todo el mundo contemporáneo, nos plantea un imperativo: educarnos a la libertad. Habitarnos a actuar por propia iniciativa, previa deliberación y asumiendo las responsabilidades de nuestras decisiones. Estimularnos unos a otros a participar y a decidir, mediante un consenso jurídicamente regulado, los asuntos que conciernen al bien común (Ortega, 1982, p. 252).

Para, como lo expresa la Ley n° 20.911 del Plan de Formación Ciudadana en su Artículo Único, brindar “a los estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso”.

La aplicación del Sistema Preventivo, desarrollado por Don Bosco y la Orden Salesiana desde mediados del siglo XIX (Cian, 2001), va en esa dirección porque la “amorevolezza” que lo sustenta no quiere aislar al joven para prevenir sino potenciarlo y dotarlo “de exuberantes energías interiores, antes de que tenga necesidad de ser tratado como un enfermo”, es decir, preventivo en el sentido de “aislar para construir”, y de construir para no tener que apuntalar, reparar, reprimir (Braidó, 1993).

La educación salesiana en Chile habla, en el *Proyecto de Formación de Jóvenes para una Ciudadanía Comprometida con los Demás*, de “prevenir” “para evitar la aparición de experiencias negativas” y de que se debe “reconocer” el “protagonismo juvenil como sujeto de la educación, desde la cual se le acompaña y asiste con una presencia activa, amistosa, dialogante y motivadora”. También, desarrollar “el arte de educar en positivo”, que contempla “una sólida formación en valores a través de experiencias significativas y envolventes con capacidad de atraer y seducir mediante el encuentro y relación vital con la realidad que ha de involucrar en forma global a toda persona”, una “experiencia que es interpretada y reflexionada”, “compartida”, “transformada y transformante”, “celebrada”, “comunicada”, “evaluada” (González, 2012).

El rol de la familia es fundamental en lo mencionado, lo que se acentúa por el tránsito delicado que ha tenido los últimos años, pues la sociedad civil se transformó. Durante el Régimen Cívico Militar (Korstanje, 2016), se podía acudir para superar, al menos en parte, la orfandad de ciudadanía que se padecía a organizaciones políticamente diversas y representativas, con gran capital simbólico (la Comisión

Chilena de Derechos Humanos, la Vicaría de la Solidaridad, FASIC, CODEPU, etc.), y a casi 500 ONG, cuyo menoscabo desde 1990 “podría explicar la creciente apatía de la sociedad chilena posdictatorial” y el declive de los movimientos sociales (Bastías, 2013) y el desarraigo comunitario que se genera. También la familia, el ámbito central en la micro sociedad para la búsqueda de la seguridad, se ve afectada.

Antes de la década del ochenta, aproximadamente, la normal extrema desigualdad económica existente en América Latina no arrastró al conflicto interno y a la violencia a sus sociedades, porque existía una: “baja polarización étnica y religiosa, fuertes vínculos primarios alrededor [de] la familia y amistad; intenso sentimiento religioso y de pertenencia a la Nación y elevadas expectativas de movilidad social en base al esfuerzo propio” (Tironi, 2011, p. 8).

Por ello, fue normal que, ante la violencia y pobreza padecida bajo el RCM, especialmente en los sectores periféricos de las ciudades, se activaran estas solidaridades. Posteriormente, sin embargo, la familia ve vulnerada sus posibilidades de seguir cumpliendo esta función, pues ha debido enfrentar desde la década del noventa problemas (como por ejemplo, el debilitamiento del discurso de la autoridad patriarcal y la imagen maternal) para los que no disponía de los recursos cognitivos, materiales y de sociabilidad para enfrentarlos. El origen de esta situación es la modernización generada por el RCM y los gobiernos de la Concertación, la desregulación del ordenamiento público por medio del mercado y la desmovilización social que han producido una individualización que ha privatizado los éxitos y riesgos personales, lo que se acentúa porque las instituciones son más libres para inventar ofertas de acción para las personas, reduciéndose a aspectos formales. Como “en sociedades como las nuestras, carentes de sociedades civiles y de culturas ciudadanas fuertes, al otro lado del Estado desregulado no hay un individuo sino una familia” –pues “no hay un desarrollo de la cultura de la individuación, de la ciudadanía y de lo público” que se corresponda con la desregulación mencionada– se produce un aumento de la demanda social a la familia, que no puede procesar problemas como la educación, la droga, el desempleo estructural, la delincuencia, la carencia de salud, de previsión (Quiroga y Ensignia, 2009).

El orden y el sentido colectivo, los proyectos biográficos, el sentido del trabajo –“donde se participaba de la construcción pública de lo social”–, las fuentes de socialización y sentido –desplazadas desde el trabajo al consumo–, regulados tradicionalmente por el Estado, la empresa privada, los sindicatos, etc., lo que se agrava porque la intimidad está sobre subjetivada en el debate público, que carece de códigos compartidos para generar percepciones coherentes, y porque existe una retracción de la sociabilidad, lo que se suma al menoscabo de lo público y al aumento de la desconfianza interpersonal. Hay una ausencia de futuros y

político anterior y las dos décadas de democracia neoliberal de la Concertación. También permitirá pensarnos en nuestras responsabilidades que tenemos en la generación de la violencia actual que vemos, tememos y padecemos, para la necesaria producción de sentido –donde confluyen el ser y el hacer social– que se debe trabajar para disminuir sus probabilidades de ocurrencia y, con ello, poder transitar con más seguridad emocional en cuanto ciudadanos.

Bibliografía

- AA.VV. (1969). *La Violencia*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Adorno, Th. (1967). *La educación después de Auschwitz*. Disponible en http://ddooss.org/articulos/textos/Theodor_W_Adorno.htm
- Aróstegui, J. (1994). *Violencia, sociedad y política: la definición de la violencia*. Madrid: AYER.
- Bastías, M. (2013). *Sociedad civil en dictadura. Relaciones transnacionales, organizaciones y socialización política en Chile (1973-1993)*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Braido, P. (1993). *Don Bosco al alcance de la mano*. Madrid: Editorial CCS.
- Cian, L. (2001). *El sistema educativo de Don Bosco. Las líneas maestras de su estilo*. Madrid: Editorial CCS.
- Flores, L. (2009). *Violencia Escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- García, S. y Ramos, L. (1998). *Medios de comunicación y violencia*. México: FCE.
- González, M. (2012). *Proyecto de Formación de Jóvenes para una Ciudadanía Comprometida con los Demás. Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago de Chile: Editores Educación Salesiana.
- Güell, P. (2002). *Gobernar los cambios. Más allá de la crisis. División de Organizaciones Sociales-Ministerio Secretaría General de Gobierno*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Korstanje, M. (2016). *Terrorism in a Global Village: How Terrorism Affected Our Daily Lives*. Nueva York: Nova Publisher.
- Ortega, M. (1982). *El Cardenal nos ha dicho. 1961-1982*. Santiago de Chile: Editorial Salesiana.
- Oteiza, T. (2014) Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno. *Discurso y sociedad*, Vol. 8.

un bloqueo de las memorias colectivas que presiona a vivir un presentismo, lo que impide articular un tiempo social vinculado a acciones. Se debilitan por ello imágenes de futuro familiar como, por ejemplo, la idea de movilidad social, o que la educación sea un mecanismo para ello. Así, la construcción de identidades se debilita y, con ello, la posibilidad de percibir ser actores en el futuro (Güell, 2002).

Hacia el 2010, la sociedad chilena es “heterogénea y fragmentada”, y “está en muchos sentidos todavía desconcertada frente a un incremento de expectativas de bienestar, especialmente las nuevas generaciones, y de cara a la carencia de sentidos fuertes que acompañen los procesos de cambio que experimenta” (Quiroga y Ensignia, 2009, p. 191).

Por estas razones es que la integración de la familia en la Formación Ciudadana, en la discusión o elaboración de los contextos emocionales morales existentes— hoy neoliberales, con matrices individuales de cálculo económico predominando— es fundamental, pues también la fortalece. Es parte del “acompañamiento” salesiano que Don Bosco desarrolló, que en estos días permite, además, superar otra gran falencia, la soledad pedagógica de los jóvenes, ante contenidos que respetan cronogramas cognitivos externos a los ritmos del estudiante, pero también la soledad familiar, ante padres que se ausentan para trabajar para vivir bien, descuidando el “buen vivir”, con la televisión encendida que en el hogar reemplaza el diálogo familiar, con rituales de alimentación cotidianos individuales que los extrañan de sus hermanos y padres, ante un espacio social hiperprivatizado que no los acoge.

Superar el analfabetismo emocional cívico, la incapacidad de consensuar con *otros* acciones, es a lo que debe orientarse la Formación Ciudadana en su proyección pedagógica, desarrollando en el estudiante al menos dos capacidades de sus competencias emocionales. La primera, la comprensión emocional que, para el tema tratado aquí, debe considerar que perciba cognitivamente las emociones de los demás y conozca las reglas de expresión propias de su contexto. La segunda, la empatía, para que comparta e interprete las emociones de los demás y oriente prosocialmente sus respuestas. Estas competencias emocionales hacen posible la convivencia en paz y en democracia “haciendo posible” construir el bienestar personal y social.

Allí están los presupuestos de una sociedad equilibrada. Posiblemente a ello apuntaba el Cardenal Silva Henríquez cuando sostenía que la paz “Nace de un trabajo paciente por conocerse y comprenderse, de un respecto a los derechos ajenos, de una confianza recíproca, de una delicadeza que evita ofender y facilita entendimientos razonables” (Ortega, 1982, p. 288). Creemos que ello evitará un nuevo holocausto como el padecido durante casi diecisiete años en las décadas del setenta y ochenta, pero también la extrema intolerancia ideológica del desarrollo

político anterior y las dos décadas de democracia neoliberal de la Concertación. También permitirá pensarnos en nuestras responsabilidades que tenemos en la generación de la violencia actual que vemos, tememos y padecemos, para la necesaria producción de sentido –donde confluyen el ser y el hacer social– que se debe trabajar para disminuir sus probabilidades de ocurrencia y, con ello, poder transitar con más seguridad emocional en cuanto ciudadanos.

Bibliografía

- AA.VV. (1969). *La Violencia*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Adorno, Th. (1967). *La educación después de Auschwitz*. Disponible en http://ddooss.org/articulos/textos/Theodor_W_Adorno.htm
- Aróstegui, J. (1994). *Violencia, sociedad y política: la definición de la violencia*. Madrid: AYER.
- Bastías, M. (2013). *Sociedad civil en dictadura. Relaciones transnacionales, organizaciones y socialización política en Chile (1973-1993)*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Braido, P. (1993). *Don Bosco al alcance de la mano*. Madrid: Editorial CCS.
- Cian, L. (2001). *El sistema educativo de Don Bosco. Las líneas maestras de su estilo*. Madrid: Editorial CCS.
- Flores, L. (2009). *Violencia Escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- García, S. y Ramos, L. (1998). *Medios de comunicación y violencia*. México: FCE.
- González, M. (2012). *Proyecto de Formación de Jóvenes para una Ciudadanía Comprometida con los Demás. Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago de Chile: Editores Educación Salesiana.
- Güell, P. (2002). *Gobernar los cambios. Más allá de la crisis. División de Organizaciones Sociales-Ministerio Secretaría General de Gobierno*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Korstanje, M. (2016). *Terrorism in a Global Village: How Terrorism Affected Our Daily Lives*. Nueva York: Nova Publisher.
- Ortega, M. (1982). *El Cardenal nos ha dicho. 1961-1982*. Santiago de Chile: Editorial Salesiana.
- Oteiza, T. (2014) Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno. *Discurso y sociedad, Vol. 8*.

- Quiroga, Y. y Ensignia, J. (2009). *Una mirada crítica, balance y perspectiva*. Santiago de Chile: Friedrich-Ebert Stiftung.
- Stern, S. (2009). *Recordando el Chile de Pinochet. En vísperas de Londres 1998*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Tironi, E. (2011). *El "Milagro Latinoamericano. O cómo es posible tanta cohesión con tanta desigualdad"*. Bogotá: CIEPLAN.
- Tolosa C. y Lahera, E. (1998). *Chile en los noventa*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones-Presidencia de la República.
- Tonkonoff, S. (2014). *Violencia y cultura. Reflexiones Contemporáneas sobre Argentina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Valenzuela, A. (1989). *El quiebre de la democracia en Chile*. Santiago de Chile: FLACSO.



Herederos de la dictadura y compromiso con la democracia. La educación y los intelectuales⁶

Rodrigo Escobar San Martín⁷

⁶ Es parte de la ponencia presentada en la XIV versión del Corredor de las Ideas del Conosur celebrado los días 13, 14 y 15 de julio en la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción de Paraguay, como también de la ponencia presentada en las XVI Jornadas de filosofía celebrado los días 23 y 24 de agosto en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, en Concepción.

⁷ Profesor de Filosofía y Licenciado en Educación por la Universidad Católica Silva Henríquez. Actualmente se desempeña como profesor de la Escuela de Filosofía y Colaborador de la Dirección de Formación Identitaria, Universidad Católica Silva Henríquez. Profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile. rodrigo_escobarsm@hotmail.com.

1. Introducción. ¿Qué educación en un mundo globalizado?

El año 2015 no ha de ser el mejor recuerdo para la enseñanza de la filosofía y las humanidades, esto porque a nivel global se ha puesto en tela de juicio el servicio que estas disciplinas entregan a la sociedad: ¿para qué sirven?, ¿cuál es su utilidad? Parece ser la consigna de las políticas educativas a nivel mundial. Particularmente, lo ocurrido con la filosofía en España y la pérdida de su obligatoriedad a manos del gobernante Partido Popular, además de la propuesta de eliminación, matizada a través de reformas, de las carreras de humanidades en la enseñanza superior que promueve el primer ministro japonés para así fortalecer carreras técnicas que fomenten la reactivación económica del país. La nota de atención en estos dos casos es que en ambos se establece como uno de los objetivos centrales perfeccionar capital humano a través de ciertas áreas profesionales que fomenten el desarrollo para la economía del país. Por lo tanto, una educación más técnica, práctica y ocupacional, solucionaría las necesidades que afectan a la sociedad, promoviéndose especialmente controles de calidad, tanto a nivel institucional como a nivel profesional. Todo esto tiene como fundamento la correspondencia entre la formación de los estudiantes con las demandas del mundo laboral.

¿Es el siglo XXI quien coloque la lápida a las humanidades? Esta pregunta ya se la han hecho varios intelectuales. En el libro *El valor de educar* (2007), Fernando Savater acusa uno de los problemas fundamentales de nuestra época: la desaparición de los planes de estudio de las humanidades sustituyéndola por asignaturas que tienden a reforzar conocimientos científicos o técnicos que suponen una utilidad práctica dentro de la sociedad, entendiendo una educación de calidad que se encuentre en concomitancia con el perfeccionamiento profesional, de esta manera, el prestigio de tal o cual carrera se manifiesta en el papel que pueden cumplir en el mundo laboral.

Ya Heidegger (1994) expresaba cierta inquietud ética que subyace en el espíritu moderno, esto porque la dimensión antropológica de la modernidad se halla estrechamente vinculada con el desarrollo tecno-científico. La importancia del pensar calculador radica en una concepción técnica cuya finalidad se encuentra en lo palpable, en lo medible, en lo útil y necesario. Rol que se asigna a funciones específicas de producción para satisfacer necesidades “reales y tangibles” dentro de nuestras sociedades.

Bajo este supuesto nada tienen que hacer las humanidades, pues sus hallazgos no pueden ser evidenciados, no generan utilidad alguna y nada concreto en particular. En la actualidad, ante los escenarios propios de un mundo globalizado se requieren respuestas rápidas y eficientes, por lo que pedir a las humanidades y a las letras dichas respuestas es de suyo inverosímil, porque no es propio de sus facultades ni de su quehacer. Se necesita gestión inmediata, respuestas inmediatas. En este sentido, ante las demandas sociales más importantes las humanidades no tendrían nada útil que aportar.

2. Herederos de la dictadura: el problema de la educación en Chile

En Chile esta nota de atención frente a lo que está ocurriendo en el mundo no nos ha dejado indiferentes, ya que de vez en cuando se colocan en tela de juicio la obligatoriedad de asignaturas propias de las humanidades.

El caso más ilustrativo es el de la filosofía que ha sido enseñada ininterrumpidamente desde la colonia y tomando especial importancia con el nacimiento de la República, pues se convirtió en el pilar del currículum nacional. Sólo con la dictadura de Pinochet su importancia empezó a mermar, a tal punto que estuvo al borde de desaparecer dentro de las asignaturas obligatorias (Ruiz Schneider, 2010). Después de constantes debates con filósofos –que avalaron la dictadura– se pudo suavizar el discurso acerca de la enseñanza de la filosofía anclándola en los últimos años de la educación media.

Se esperaba que las condiciones de la filosofía mejorarán tras la llegada de la democracia, no obstante, la profundización de los programas neoliberales en educación volvieron a colocar en entredicho la enseñanza de ésta. Se ha llegado a un punto tal que al momento de hablar acerca de la asignatura de filosofía dentro del currículum nacional, esto implica defender su supervivencia. Es una asignatura en que sus contenidos y objetivos no han sufrido un cambio sustancial, ni menos pensar en un rediseño curricular. Una y otra vez ocurre que el Ministerio de Educación se encuentra evaluando una modernización curricular que coloca constantemente en tela de juicio la obligatoriedad de la asignatura, insinuando que podría transformarla en optativa en aquellos colegios con modalidad científico-humanista, tal y como ocurrió este año.

Debemos recordar que la reforma del expresidente Ricardo Lagos y la Ministra de Educación de la época Mariana Aylwin eliminó la obligatoriedad de la filosofía en

la educación técnico-profesional y en la educación de adultos, llevándose a cabo esta reforma en el comienzo de este nuevo siglo.

Las teorías de mercado en educación, que se arrastran desde la dictadura en Chile e implementadas bajo el modelo neoliberal, tienen como consigna luchar contra la ideologización de la educación promoviendo a su vez la liberalización radical de la economía y la sociedad y la neutralidad en cuestiones políticas (Levine 1992; Ruiz Schneider, 2010; Lechner, 1988). Para ello, la dictadura militar comienza atacando y desarticulando los centros estudiantiles y los sindicatos que agrupan tanto a docentes y funcionarios de escuela como de universidades.

Esta fase represiva busca controlar de manera extrema el campo educacional. En virtud de aquello, un ejemplo ilustrativo de este momento es una circular de 1974 del Comando de Institutos Militares del Ejército, que busca regular el funcionamiento de los establecimientos educacionales. En esta circular se llama a denunciar a las autoridades militares los siguientes aspectos que ocurran dentro de las clases o actividades educativas: comentarios sobre política contingente, propagación de chistes o cuentos relativos a la gestión de la Junta o de sus miembros, distorsión de los conceptos y valores patrios, propagación de ideas tendientes a disminuir en el cuerpo de profesores, auxiliares y/o administrativos, el concepto de autoridad del director hacia todo su personal (Ruiz Schneider, 2010).

Junto con esta fase represiva se desarrolla un intento de control de las asociaciones de profesores a través de la construcción de una matriz corporativista que derivó en la creación del Colegio de Profesores en octubre de 1974, con dirigentes designados a dedo por la dictadura militar. Este hecho en particular tiene un fuerte resabio de lo que es la dictadura en materia educativa, puesto que el Colegio de profesores sigue siendo a la fecha el magisterio más importante de la educación en Chile; así también, la celebración del día del profesor cambia su fecha para octubre, debido a que antes del golpe de estado, la celebración era el día 11 de septiembre. Muchos de los profesores y estudiantes de pedagogía desconocen el origen de la fecha y celebración del día del profesor. Esta fecha en particular hace un llamado más bien a la reflexión que a una celebración propiamente tal.

Con la creación del Colegio de Profesores como política de control, existe otro factor importante de desarrollo implementado en la dictadura. En 1984 se implementa el reglamento de carrera docente que ha significado hasta el presente todo un proceso de jerarquización y disciplinamiento del magisterio mediante un estilo de organización corporativista. La lógica disciplinar propia de la dictadura, se traduce en la actualidad en lógicas de agenciamiento técnico de la carrera docente basado en el rendimiento del profesorado a través de la medición de pruebas estandarizadas que el modelo neoliberal promueve (Sobarzo, 2016).

Los cambios radicales en política educativas parecen tener dos objetivos principales. En primer lugar, el proyecto neoliberal busca dismantlar el Estado democrático-social con la drástica disminución del gasto fiscal en lo social y específicamente en gasto educativo. En segundo lugar, el proceso de privatización del sistema educativo que asimila una lógica de entender al profesor como empleado que vende destrezas y habilidades a través de un mercado de bienes y servicios que es exigido por el mundo privado (Ruiz Schneider, 2010). Como el resto de los trabajadores del país, concebir a los profesores como vendedores de servicios tiene como finalidad un proceso de disciplinamiento que se lleva a cabo por una legislación laboral que tiende a suprimir a su más mínima expresión las posibilidades de acción gremial o sindical.

Por otra parte, el modelo neoliberal apuesta a desincentivar la actividad política de los estudiantes universitarios a través de la implementación de una racionalidad económica costo/beneficio, cuyo elemento basal sería el término de la educación superior gratuita. El principio fundacional de las políticas educativas de la dictadura es la subsidiariedad, que fusiona la racionalidad económica con los fundamentos de la tradición filosófica católica. Así pues, los énfasis que se persiguen son la adquisición de capacidades para ser buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos Patriotas (Ruiz Schneider, 2010, p. 104).

En cuanto al principio de subsidiariedad, el régimen militar plantea que el Estado debe velar por el bien común de la sociedad, cuyas implicancias son fundamentalmente respetar el adecuado cumplimiento de los fines propios de organismos sociales como las familias. En consecuencia, el Estado no debe intentar sustituir a ella, salvo en caso de que la familia se vea imposibilitada de realizar sus fines por su propia cuenta. En el ámbito educativo, la familia pasa a convertirse en el elemento orgánico de toda la acción, porque es ésta quien define la finalidad de la formación de los niños, o, más bien la elección del sentido que debe tener esta formación; por esta razón, la función principal del Estado en educación no es otra que la subsidiaria, es decir, la de garantizar a la familia la libertad para elegir las vías y los modos en que pueda realizar esta vocación formativa. A este respecto, Ruiz Schneider dice lo siguiente:

La educación no es una necesidad social, sino que impera una lógica de las preferencias y la libertad de escoger de la familia, en donde se mezclan los temas educacionales católicos del siglo XIX con resonancias friedmanianas. Esta lógica ha reemplazado por completo a la tradición laica del Estado docente, basada en la idea de que la educación es un derecho, porque se basa en una necesidad de toda la sociedad, y en la que se procura liberar un espacio de autonomía para la escuela, que no la haga depender completamente de la familia ni de una confesión religiosa o política determinada (Ruiz Schneider, 2010, p. 106).

El papel que debe cumplir el Estado, en el modelo neoliberal, no es más que el de una institución normativa y supervisora, que, con el paso de los años acarrea una profunda significación en torno al paradigma de mercado, perfilándose en una racionalidad económica. Tal y como ocurre en los otros ámbitos de la vida social, la educación pasa a convertirse en un hito dentro de la hegemonía neoliberal en Chile donde priman las ideas e influencias de economistas como Milton Friedman y Friedrich von Hayek.

3. La ética del más fuerte. ¿Desigualdad como atributo natural de la formación educativa?

Las políticas económicas convertidas en medidas prácticas para la plena mercantilización de los bienes educacionales son las que básicamente continúan de manera inalterada después de los gobiernos de la transición democrática.

Así concebida la educación, la racionalidad instrumental de corte economicista apela a que la acción estatal sea concebida en términos de incentivos y no de derechos que poseen las personas para educarse. La dimensión social se desfragmenta en individuos atomizados que tienen comportamientos mecánicamente funcionales a través de sus propios intereses particulares (Taylor, 2012), pues no son sujetos que argumenten en común sobre derechos mínimos sociales. Foucault (2007) denominó esto el triunfo del *homo economicus* sobre el *homo legalis*.

La redefinición del Estado hecha en dictadura y proyectada actualmente en democracia, ha desplazado la esfera política hacia la esfera económica, elevando al tecnócrata como personaje político. A partir de los años 90, esta nueva dirección merma la capacidad de incidir en políticas estatales robustas. Sin embargo, el poder estatal aumentará en otro sentido al inyectar más recursos y reformas para el control del orden público, tanto en sus ramas policíacas y judiciales (Ruiz, 2015). De este modo parece ser una ficción la imagen que se tiene del neoliberalismo como Estado mínimo, es decir, la reducción de manera importante del rol del Estado en la sociedad, porque parece ser, antes bien, que cambia su sentido social y modo de acción al entregar una mayor distribución económica hacia los distintos estamentos disciplinarios.

Las políticas en materia educativa plantean tecnificar la sociedad gracias a expertos y profesionales altamente capacitados, todo bajo una visión unidimensional de la oferta y la demanda al alero de los procesos de modernización incentivados por el Banco Mundial, la OCDE y el Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros.

El sistema subsidiario de la educación mediante incentivos de becas y créditos –voucher–, sumado a la gestión y dirección de corte empresarial –management–, más las prácticas y procedimientos estandarizados a través de evaluaciones por

resultados—accountability—, ha propiciado un fuerte control acerca del conocimiento y los valores considerados como estándares medibles y evidenciables. Este tipo de educación que tiende hacia la medición de todo, donde el éxito escolar se vincula al éxito profesional y para ello el rendimiento es evaluado a través de sistemas estandarizados ha generado un fuerte control hacia los profesores.

Lo ideal es que todos los docentes pasen los mismos contenidos, evalúen con los mismos instrumentos y en consecuencia los docentes sean evaluados de la misma manera. La calidad de la educación reduce los conocimientos a indicadores y certificaciones que cualifiquen la experticia de la docencia por medio de evidencias y datos universales, siendo una medida de excelencia los buenos puntajes, vale decir, tener buenos puntajes implica ser un buen profesor. De esta manera, el mercado docente ha generado la aparición de franquicias educativas que compiten entre sí, bajo lógicas del ranking que posicionan a los mejores y peores colegios, un ejemplo de ello es el “semáforo Simce (A y B)”, iniciativa propuesta hace un par de años atrás por el ejecutivo que buscaba visibilizar los resultados de las escuelas a los apoderados para que tomen las decisiones respectivas acerca de la educación. Esta información de clasificación es eminentemente estandarizada, lo que importa en este caso es la universalidad del resultado y no los procesos u problemas que condicionan el contexto escolar. La composición social, el contexto y la comunidad educativa quedan fuera de las consideraciones de medición y datos de la prueba Simce.

La concepción de la educación por medio del sector mercantil-corporativo da poder de decisión a las familias mediante la esfera económica, en que la libertad individual es concebida en la capacidad que tienen los padres de elegir el colegio al cual los niños pueden asistir, cual si fuere un producto que ha de comprarse en el supermercado. Esta educación de supermercado establece que todos tienen acceso de entrada y en consecuencia promovería la igualdad; lo que oculta este tipo de sistema es la profunda fragmentación, diferenciación y segmentación de las desigualdades sociales. Todos podemos entrar al supermercado, pero, una vez adentro, no todos podemos comprar lo que se oferta. En este sentido, el poder adquisitivo nos dirá a qué tipo de educación podemos acceder, reforzando de esta manera las profundas desigualdades que aquejan al país.

Un estudio sobre movilidad en Chile llevado a cabo por el economista Dante Contreras, llega a la siguiente conclusión:

Nacemos de mismo peso y talla, la misma métrica biológica, sin importar nuestros estratos socioeconómicos, en igualdad de condiciones. No obstante, al poco tiempo comienzan las diferencias. A los pocos meses de nacidos los chilenos, tenemos diferencias en nuestro desarrollo psicomotor, el cual revela un temprano despegue de los lactantes de

estratos socioeconómicos más altos, lo mismo sucede con los test de vocabulario, aplicados a niños de 2, 3 y 4 años: a los 2 años ya se muestra una brecha significativa entre niños de estratos socioeconómicos altos y los niños de estratos socioeconómicos bajos. Y esta brecha crece en el tiempo, lo que queda ampliamente demostrado en los resultados del SIMCE, revelando claramente que el modelo educacional sigue al modelo de ingreso. Brechas que comienzan en cuarto básico, se mantienen en todo el sistema escolar, se mantienen en el mercado laboral, y eso implica desigualdad de ingreso y baja movilidad social, eso no ocurriría en el origen, teníamos niños biológicamente iguales en el inicio, pero nuestro sistema educacional y posteriormente nuestro mercado del trabajo, muestran una brecha que no se cierra (Contreras, 2013, p. 187).

Por tanto, la escuela no sólo se convierte en reproductora de la desigualdad, sino en productora de ella. Así, por ejemplo, al preguntarse sobre cómo la escuela puede superar la segregación en EE. UU., el informe Coleman concluye que la educación no está haciendo nada; mientras que un estudio de Juan Casassus (2014) sobre educación y desigualdad en América Latina concluye que el factor germinal de la desigualdad se encuentra en la escuela. Estos estudios tienen el mérito de demostrar que la orgánica social de un país es una causa importante de la desigualdad en la escuela. Las decisiones políticas en educación visualizan a su vez tanto las fragilidades como fortalezas de la sociedad, que, en el caso particular de la desigualdad visibiliza las problemáticas que tiene la sociedad en cuanto a la concepción de educación. Hablar de desigualdades de y desde la escuela es proyectar el reflejo de las propias desigualdades que constantemente aparecen en la sociedad.

En virtud de aquello, son muchos los estudios sobre escuelas efectivas que instalan como consigna la búsqueda constante de resultados, basados en lógicas neoliberales como las competencias, la eficiencia y la innovación, lenguaje que proviene del mundo empresarial.

El informe de la educación superior en Chile de la OCDE enfatiza problemas de forma de la educación chilena, sin embargo, las cuestiones de fondo son las correctas. En otras palabras, Chile tiene buenas políticas en materia educativa, pero mal aplicadas. No es de extrañar que ante este escenario el Banco Mundial promueva el tipo de educación –los fundamentos y fines– que posee la educación chilena, dejando a mera anécdota la forma en que éstas han sido aplicadas.

Esto ha repercutido considerablemente en la educación. No es de extrañar la ausencia de Formación Ciudadana existente en la historia reciente de Chile que contiene en el fondo un alejamiento y quiebre entre el mundo social y las instituciones políticas. En este contexto, parece primordial considerar las formas

de desarrollo que la sociedad chilena ha ido alcanzando en las últimas décadas para pensar la educación.

Ante el escenario actual, es difícil que una sociedad con tal nivel de desigualdad como la chilena, pueda tener una enseñanza democrática a nivel institucional, pues el respeto y la construcción conjunta de distintos fundamentos morales razonables aparecen como señal de politiquería o demagogia⁸.

La justificación tecnocrática de las decisiones políticas y su vaciamiento ético ha empobrecido el vínculo social y ha diluido la capacidad dialógica como modo de concebir la convivencia en pos de una ética del más fuerte amparada en ideas como el capital humano y el hombre empresa cuya finalidad es la felicidad económica basada en el consumo entregado por el mercado (Biagini y Fernández, 2014). Experiencias interculturales como la de los inmigrantes o los pueblos originarios son vistas como alteridades que deben integrarse, es decir, normalizarse desde la perspectiva identitaria dominante, problema que se ha ido arrastrando históricamente en el pensamiento latinoamericano (Salas, 2003).

Esta disonancia entre el 'otro' y lo que supuestamente es lo normal, no siempre enriquece la posibilidad de debate, pues muchas veces aumenta la desconfianza, el desprecio, la intolerancia, que no sólo se observa en la escuela, sino en muchos momentos de la vida social.

4. Neoliberalismo y academicismo en la crítica de Norbert Lechner

La crisis política que afecta hoy a nuestra sociedad tiene como centro fundante la relación que existe entre neoliberalismo y democracia. La institucionalidad democrática chilena posee una herencia que aún persiste como legado de la dictadura, por esta razón, no nos ha de extrañar la fractura que actualmente se visualiza entre el mundo social y el político. Los datos que nos entrega el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2014) en materia de calidad de la democracia dice que a lo largo de estos años de transición y vuelta a la democracia, Chile posee una sociedad civil fluctuante, poco densificada, poco cohesionada y poco participativa, que se suma a la sistemática baja en la participación electoral. Peor aún, es tal la poca credibilidad que se tiene de la clase política e instituciones públicas y privadas que se ha llegado a la cifra histórica de un 90% de desconfianza en este año.

Nuevamente surge aquella pregunta que debiese interpelarnos constantemente, ¿qué país es el que queremos?

⁸ Las referencias se multiplican constantemente en los medios de comunicación donde una y otra vez "expertos" en materias de diversa índole justifican la apolitización del debate país. En este sentido, la palabra demagogia aparece como sinónimo de calle y sociedad.

En el punto de inflexión que se encuentra el país, la palabra que aparece en el discurso público de manera reiterativa, denigrada, e inclusive censurada “encendiendo las alarmas sobre los fantasmas del pasado”, es el concepto de crisis. En este caso en particular, no se hará ningún llamado ni incitación a nada, salvo a traer la palabra crisis desde las fuente que emana que no es otra más que la griega. Su significación transita desde la inestabilidad, elección y disputa hasta la capacidad de decisión, juicio, desenlace, resultado, derecho y justicia (Pabón, 2012). Como se puede apreciar, el sentido de la palabra crisis posee un claro vínculo con la política, pero por sobre todo es inherente a la democracia, a tal punto que se puede aseverar que democracia es por antonomasia crisis, porque son los ciudadanos quienes juegan el papel fundamental y rector del quehacer político.

Nada de esto ocurre en un régimen autocrático en que las decisiones son tomadas por uno o unos pocos en desmedro de la mayoría, el espacio público se encuentra fuertemente restringido y se carece de posibilidad alguna de participación, deliberación y decisión por parte de las y los ciudadanos.

Estos elementos que emergen sobre la experiencia autoritaria no solamente en Chile sino en Latinoamérica fueron una de las principales preocupaciones y reflexiones que ocupó la basta y enriquecedora obra de Norbert Lechner, investigador y pensador político de origen alemán radicado en Chile, quien además obtuvo la nacionalidad en el año 2003. En su vasta obra, el tema de la subjetividad, la política, la secularización y la posmodernidad, más su compromiso, defensa y promoción de la cultura democrática ha enriquecido los alcances y tensiones que las dictaduras dejaron como herencia para las democracias incipientes en Sudamérica con sus consecuentes desafíos para la convivencia política.

Según Lechner (1988), las dictaduras americanas tienen como principal premisa el surgimiento de un nuevo orden y la refundación de la patria. Estos dos ideales son llevados a cabo mediante un conjunto de prácticas, tales como: la violencia sistemática, procedimientos de normalización de la sociedad mediante dispositivos y valores indiscutibles a seguir, la persecución, secuestro y aniquilación del adversario, la homogeneización y destrucción de las diferencias. Experiencia que el autoritarismo lleva a cabo bajo la “lógica de la guerra”. Estos elementos tienen hasta el día de hoy un fuerte resabio de alteración de la vida cotidiana.

En este sentido, Lechner (1987; 1988) analiza el papel que cumplió el mundo intelectual en la dictadura y en los años 90. En una primera instancia, el mundo intelectual no lucha contra la dictadura mediante la elaboración y defensa de un nuevo proyecto político, sino por el derecho irrenunciable a la vida. Esta denuncia contra la práctica del autoritarismo se basa en reivindicar los derechos humanos frente a los hechos acontecidos en las dictaduras en Sudamérica, así, los crímenes

de lesa humanidad y las atrocidades cometidas por los regímenes autoritarios obnubilarán el debate en períodos de exilio, cosa que al mismo tiempo reivindicará el estandarte de los derechos humanos en un clima incipiente de vuelta a la democracia. Es un proceso lento que instala la vida como máxima, pero que olvida la discusión política de cuáles son las condiciones mismas de la vida en sociedad que deben emanar de la propia comunidad.

De este modo, en Chile particularmente el modelo neoliberal no será cuestionado, por el contrario se tiende a su profundización durante la última década del siglo XX. En tanto que el mundo intelectual se encuentra confinado en una especie de democracia burguesa que sitúa el centro del debate en cuestiones técnicas y procedimentales acerca de la comunidad política, tendencia que genera una peligrosa pérdida del carácter propio del mundo social (Lechner, 1988). Esta relativización de la vida política a dispositivos y procedimientos se encuentra en entredicho a la hora de buscar algún grado de significación en la vida cotidiana, olvidando a esta última y convirtiendo a la democracia en un debate teórico-técnico que no tiene mayor sentido para el ciudadano de a pie (Lechner, 1987). Este olvido ha repercutido en un quiebre entre el mundo intelectual, con sus discusiones en claustro, y un mundo cotidiano cargado de significaciones, percepciones, narrativas, reflexiones y biografías que no se encuentran en el centro del debate de la academia, ni menos aún es fuente de reconocimiento alguno.

Por tanto, frente a una discusión epistémica de democracia altamente tecnificada que pretende dar cuenta de una realidad objetivable, el mundo intelectual ha olvidado a la vida cotidiana. Esta perspectiva que Lechner destaca se encuentra en consonancia con la creciente profesionalización académica del mundo intelectual. Para Lechner (1988), este aspecto plantea dos características propias de lo que ocurre en Sudamérica: por una parte la ampliación y modernización de la universidad como ocurrió en Brasil; mientras que como contraparte, el desplazamiento de la educación superior hacia el mercado que ha decantado en el nacimiento de instituciones privadas que operan bajo las lógicas del mundo empresarial, centrando sus fines en una racionalidad costo/beneficio ante un prisma de alta competitividad.

Tanto en la esfera política como educativa se enarbola la demanda de un profesional especializado, eliminando la imagen del intelectual como creador y transmisor de reflexiones del mundo y de la vida social, por un académico altamente especializado en conocimientos técnicos que no necesariamente están vinculados con la reflexión del mundo y de la vida social. Esta dimensión de conocimientos técnicos intenta establecer puntos de vistas neutrales y acrílicos sobre lo que es la política y la vida cotidiana, pues la lógica de mercado establece como paradigma la competencia a través de la certificación y la productividad, independientemente si ésta posee algún grado de valor para la comunidad.

A este respecto, Lechner (1987) expondrá que no se puede concebir una política democrática a partir de las premisas heredadas de la dictadura, tales como unidad nacional o alguna forma de concepción de identidad presocial; por el contrario la democracia sólo surge a partir de las diferencias, tal y como Hannah Arendt (2013) recupera el ideal griego de la dimensión agonista, en que la pluralidad es específicamente la condición de toda vida política. En virtud de aquello, Lechner plantea que:

Lo que llamamos orden no es finalmente otra cosa que una propuesta, digamos, un intento de compartir. Pues bien, sólo compartimos lo que elaboramos intersubjetivamente; sólo entonces es nuestro mundo, nuestro tiempo. Visto así, el pensamiento político, como el arte o la moral, significa hacer visible lo colectivo, reconstruyendo contextos, relacionando creencias e instituciones, vinculando imágenes y cálculos, expresiones simbólicas de acciones instrumentales. Se trata, desde luego, de construcciones artificiales y conexiones parciales que no logran dar cuenta de los múltiples hilos que componen el tejido social (Lechner, 1988, p. 15).

Por este motivo es que se hace imperioso pensar la necesidad y posibilidad de un orden democrático que, a fin de cuentas, es pensar por el propósito y fin del orden que queremos. Un orden que es propio de la democracia porque implica la autodeterminación de los ciudadanos sobre las condiciones de justicia, la autoconstrucción de los propósitos de la vida social y la autoinstitución que permite la posibilidad de vivir en comunidad.

5. Jorge Millas y la crítica de la concepción de libertad de Hayek

La lucha contra la dictadura es un punto culminante de la vida y obra del filósofo chileno Jorge Millas. La relevancia se manifiesta en su quehacer intelectual que lo vincula en un tiempo en que la dictadura plantea como punto de escisión una relación con el mundo intelectual que, por un lado, padece la cara más brutal de la dictadura en tanto que, como contraparte, la norma de la relación era la posibilidad de operatividad hacia una refundación de la nación. Sea como fuere, la voz de Jorge Millas encarna la posibilidad de pensar en una situación de ruptura como lo es la dictadura y en que muchos casos la norma del mundo intelectual fue el silencio. En tiempos de dictadura Jorge Millas tuvo el valor de filosofar (Figueroa, 2002-2003). Millas tuvo especial preocupación por el neoliberalismo, la relación de éste con la democracia y la inquietud que el filósofo chileno prestó a esta problemática en la última etapa de su vida. Millas no escribió un tratado

sobre democracia, por lo que el sentido y pensamiento de los que significa la democracia se puede encontrar a lo largo y vasto de toda su obra.

La preocupación por el neoliberalismo se encuentra principalmente enraizada en la discusión sobre los supuestos de libertad en la obra de Hayek, específicamente en un artículo llamado "La concepción de libertad-poder de Friedrich Von Hayek" (Millas, 1996) que surgió de una conferencia que nunca llegó a dar. En este artículo, la condición de diálogo permanente desde el punto de vista intelectual da cuenta de la importancia del quehacer filosófico de Millas respecto a los factores que amenazan con implantar de manera coercitiva un *ethos* en nuestra sociedad, además de una línea de reflexión crítica sobre los supuestos del neoliberalismo.

El análisis que el filósofo chileno hace de los escritos de Hayek concluyen en afirmar que intelectualmente el neoliberalismo es una ideología que intenta hasta las últimas consecuencias implantar la sociedad de mercado y en que los supuestos en torno a la libertad son, a su juicio, una "exclusión pseudoaxiomática" de la libertad como poder hacer (Figueroa, 2005, p. 10). Para el filósofo chileno la tesis de Hayek no parte desde un punto de vista científico y filosófico, sino radical y rotundamente pragmático que reduce a la libertad como ausencia de coacción en una sociedad de libres competidores (Millas, 1996).

La concepción de libertad de Hayek es radicalmente negativa. Sólo puede encontrar sentido en una doctrina pragmática extrema de tal manera que en un pasaje de *Fundamentos de la libertad* llega a decir: "no puede decirse que sufra coacción si la amenaza del hambre para mí y mi familia me obliga a aceptar un empleo desagradable y muy mal pagado o incluso si me encuentro a merced del único hombre que quiera darme trabajo" (Millas 1996, p. 452). Esta concepción, un tanto superflua de la libertad, implica entender al mercado como el mejor mecanismo social para asegurarla, sin embargo, el filósofo chileno critica la omisión que hace el neoliberalismo de las profundas condiciones de desigualdad desde las cuales los sujetos concurren a ese espacio.

La libertad, como lo llama el filósofo argentino Hugo Biagini (2014) del "hombre-empresa", es la reducción de todas las condiciones del ser a la materialidad del mercado, olvidando que las sociedades se encuentran atravesadas por una profunda desigualdad en las condiciones materiales de origen de la vida de sus miembros. El neoliberalismo proyecta la desigualdad no como origen sino como consecuencia a través de una lógica que tiende a alimentar la idea tan peculiar de que el orden social y sus diferencias es el fiel reflejo de las capacidades, –o en términos actuales– de las competencias de los individuos sumado a su esfuerzo como condición natural de las desigualdades de la sociedad. Esta visión altamente utilitarista de un modelo social cuya praxis fomenta radicalmente la preeminencia

de un ser humano exitoso, pero vehemente porque ese mismo ser es altamente individualista y poco solidario.

A sus ojos lo más importante es llevar a cabo sea como fuere su propio proyecto de vida estableciendo las relaciones sociales como medios instrumentales para alcanzar sus propios fines. De esta manera, concebir la libertad a la luz de estas premisas contribuye a debilitar el sentido de la responsabilidad social que tienen todos los miembros de la comunidad frente a las condiciones de pobreza o marginalidad, debido a que estas condiciones se conciben en términos de inactividad o pereza de los individuos.

La concepción de libertad de Hayek establece que el neoliberalismo encuentra su piedra angular en el capitalismo, porque es éste quien sirve de medida a la libertad (Millas, 1996). El régimen capitalista, en consecuencia, cumple la función racionalizadora e instrumental de la libertad en tanto ausencia de coacción como ideal de vida que es salvaguardado en el modelo de mercado y la libre empresa, es por ello que Millas no solamente le da el título de una ideología pragmática sino al mismo tiempo utópica, por lo que presentar una defensa de esta postura no puede al mismo tiempo ser un promotor de la libertad, a no ser que considere a la libertad no como un valor central dentro de la sociedad, sino más bien como un esfuerzo efectivo de promoción de la libertad de algunos que ya están en posiciones privilegiadas para competir dentro de la sociedad (Figueroa, 2005).

El talante neoliberal privilegia al individuo en desmedro de la sociedad y da cuenta a su vez de la radicalidad que Hayek llega a afirmar: “un modelo social que pone la libertad del individuo como valor fundamental puede darse sin democracia política” (Figueroa, 2005, p. 12). Las conclusiones de Hayek expresan que la democracia no es más que un instrumento posible para alcanzar la libertad individual bajo el prisma de la libre empresa, no obstante, no es la condición de la libertad, pues el neoliberalismo puede ser implantado por cualquier tipo de gobierno. En cambio, para el filósofo chileno, la importancia de la democracia es que busca propiciar la convivencia integral entre personas que supone reconocer la participación, inclusión y pensamiento, a través del diálogo, como propósitos fundamentales en el desarrollo de los individuos y de la comunidad.

Por esta razón, Millas expresa que:

La lucha por la libertad humana sería en extrema insuficiente si no atendiera a la redención del individuo, que es un aspecto positivo de la libertad. Dicha redención se mira aquí, no como exigencia de un ideal de justicia, ni de paz, ni de respeto a la dignidad del hombre, sino como consecuencia de reconocer en la libertad un valor y de proponernos su realización. Redimir socialmente al individuo es incrementar su poder,

es decir, su libertad. No otra cosa hacemos cuando enseñamos a leer el analfabeto, cuando abrimos más oportunidades para la educación profesional, cuando difundimos las artes y las letras; pero es también lo que hacemos al buscar las mejores condiciones de salud, alimentación y vivienda para el común de los hombres, procurando el esfuerzo social para tales servicios, o la seguridad de remuneraciones mínimas (Millas, 1996, p. 458).

¿Cómo se puede pensar una sociedad de individuos libres, si en el discurso neoliberal una parte mayoritaria de sus miembros no pueden participar en la decisión de aquello que les concierne? La respuesta que Millas dará a esta pregunta apela a la defensa irrestricta del ideal democrático. En uno de sus discursos más célebres pronunciado el 27 de agosto de 1980 en el teatro Caupolicán, a propósito del plebiscito de la constitución del 80 convocado por el régimen militar, y, cabe recordar, en esa oportunidad dos fueron los oradores, el expresidente Eduardo Frei Montalva y el filósofo chileno, Millas expresa lo siguiente:

(La democracia) es un ideal sencillo y permanente: es la comunidad de hombres que, desiguales como persona, convierten sus desigualdades naturales en fuentes de dinamismo y, corrigiendo las desigualdades antinaturales, buscan un mínimo de concordia para vivir en común. Todo intento de innovación en esto es rechazo de la democracia misma (Figueroa, 2005, p. 13).

6. Conclusión

La preocupación y el escenario de la democracia encuentran, en la visión de Lechner y Millas, un fuerte sentido con aquello que los griegos ejercieron con tanto ímpetu en la actividad filosófica como práctica de vida. Esta actividad y práctica no es otro que el arte de pensar y que se ejerce mediante garantías propias de un proyecto de autoinstitución humana por medio de la convivencia política. Rememorar la actividad de pensar en política –tarea, responsabilidad y compromiso del ciudadano– implica revitalizar el carácter propio del quehacer democrático, tal y como Tucídides lo escribió hace más de dos mil quinientos años: “porque son los hombres los que constituyen una ciudad, y no unas murallas o unas naves vacías de hombres” (Tucídides, 2007, VII, 77).

Por este motivo, la educación cumple una doble función: reproduce o transforma los ideales de la sociedad. Por más que se conciba a la educación como el modo que posee el individuo para acceder a formas diversas de pensamiento y modos de vida en una sociedad, se sabe que la educación tiene ciertos procedimientos que distribuyen lo que es permitido dentro de esa variedad y lo que debe ser excluido. Esta doble oposición marca los parámetros normativos que cualquier

individuo, inmerso en la escuela como fuera de ella, tiene como posibilidad de movimiento. Foucault (2008) plantea cómo el discurso vincula a la educación y la política como formas de procedimiento, distribución y selección que ordena y jerarquiza tanto saberes y poderes como formas de pensamiento, articulando no solamente la comprensión abstracta sino que al mismo tiempo las prácticas que encarnan rituales de habla y doctrinas que legitiman ciertas categorías sociales de sujeto.

En este sentido, el problema del neoliberalismo y de sus procesos de significación estandarizada de los contenidos y valores en el ámbito educativo, proyectan un profundo acervo sobre las desigualdades, perfiles estandarizados y resultados que giran en torno a la producción del mercado. A partir de esta mirada, tanto las ciencias como las humanidades son elaboradas como instrumentos técnicos, debido a que existe un perfil de habilidades que cada una brinda de manera instrumental a la sociedad. Esto no quiere decir que la ciencia sea técnica, pues posee un rasgo humanizador fundamental.

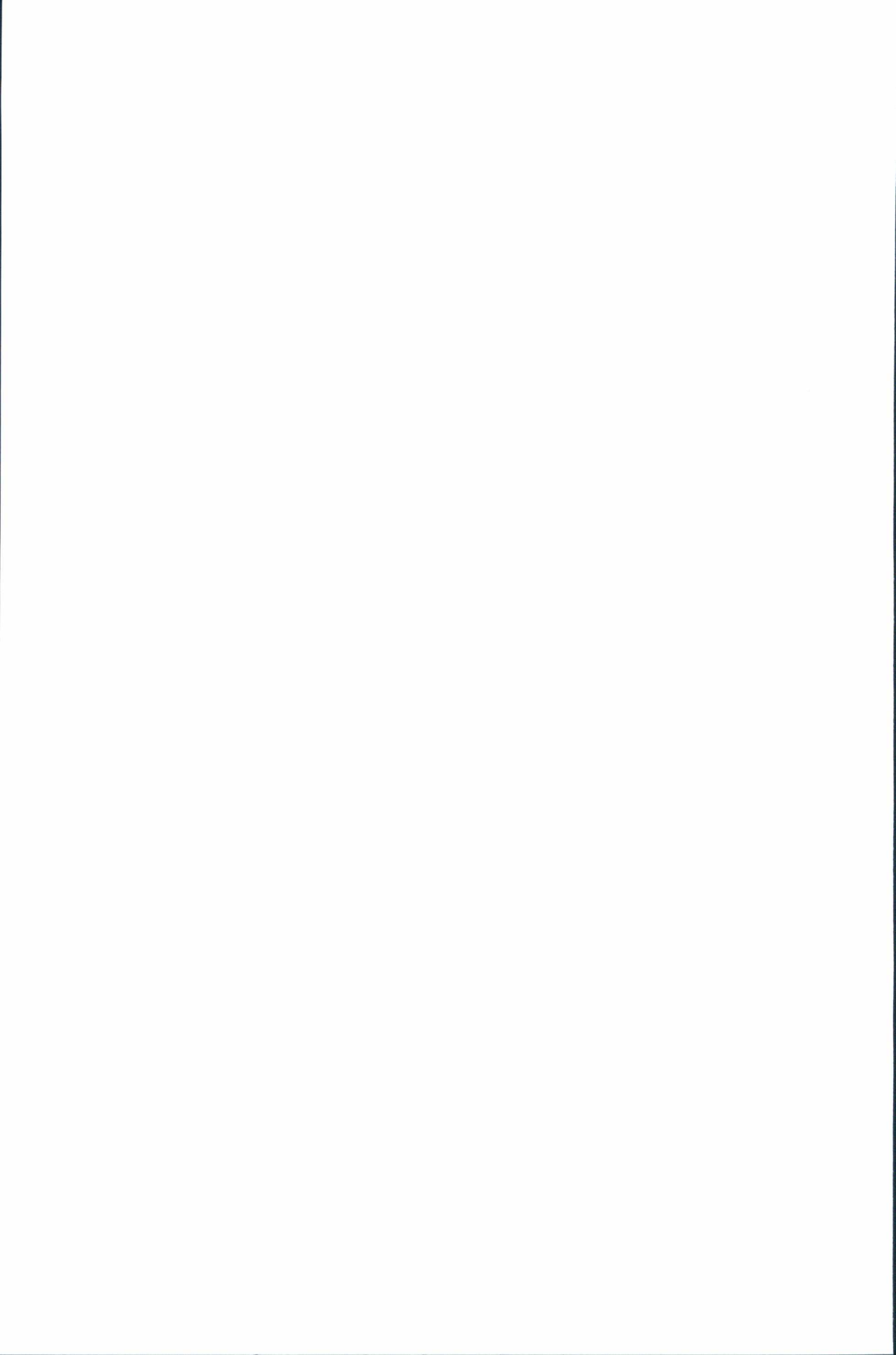
Democratizar la educación es construir en convivencia una formación más humana, y humanizar la educación es construir una forma de convivencia más democrática (Morin, 1999), rebasando la mera asociación instrumental y procedimental.

Por tanto, la educación es central, porque tiene que ver con la autonomía y la convivencia que ésta posibilita, por lo que hoy es de suma importancia y pertinencia la pregunta por el sentido, no solamente desde una perspectiva instrumental, sino también desde una visión antropológica que rescate las memorias colectivas y populares, vitales para una cultura democrática.

Bibliografía

- Biagini, H. y Fernández, D. (2014). *El neoliberalismo y la ética del más fuerte*. Buenos Aires: Editorial Octubre.
- Casassus, J. (2014). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago: LOM Ediciones.
- Contreras, D. (2013). *Desigualdad, movilidad social y educación: la urgencia de una reforma al sistema*. Conferencia pronunciada en Santiago, Chile.
- Figuroa, M. (2002-2003). Idea y desafío de la democracia. El legado de Jorge Millas (1919-1982). En *Revista Hermenéutica Intercultural* N° 12 (pp. 201-219). Santiago: Ediciones UCSH.
- Figuroa, M. (2005). La democracia como construcción moral de la sociedad. Ideas políticas de Jorge Millas. En *revista de Ciencias Sociales* N°49/50. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.

- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, Martin. (1994). *Serenidad*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Lechner, N. (1987). *Cultura política y democratización*. Santiago: FLACSO, CLACSO, ICI.
- Lechner, N. (1988). *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*. Santiago: FLACSO.
- Millas, J. (1996). La concepción de libertad-poder de Friedrich Von Hayek. En *Anuario de filosofía jurídica y social N° 14* (pp. 449-467). Valparaíso: EDEVAL.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO, 1999.
- Pabón, J. (2012). *Diccionario griego*. España: Editorial VOX.
- Levine, B. (1992). *El desafío neoliberal. El fin del tercermundismo en América Latina*. Santafé de Bogotá: Editorial Norma.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2014). *Auditoria a la democracia*. Santiago: PNUD.
- Ruiz Schneider, C. (2010). *De la república al mercado. Ideas educacionales y políticas en Chile*. Santiago: LOM Ediciones.
- Ruiz, C. (2015). *De nuevo la sociedad*. Santiago: LOM Ediciones.
- Salas, R. (2003). *Ética intercultural. (Re) lecturas del pensamiento latinoamericano*. Santiago: Ediciones UCSH.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Sobarzo, M. (2016). La paradoja de la falta. En *cuadernos de pensamiento latinoamericanos N°22* (pp. 45-65). Valparaíso: CEPLA.
- Taylor, Ch. (2012). *Democracia republicana*. Santiago: LOM Ediciones.
- Tucídides (2007). *Historia de la guerra del Peloponeso*. Tomo IV. Barcelona: Gredos.



Formación ciudadana en el Chile de hoy. Una mirada retrospectiva

Leopoldo Tobar Cassi⁹

En el Chile de hoy existen una serie de preocupaciones desde el ámbito educativo, por ejemplo: educación superior, gratuidad, acreditación, pero desde un tiempo hasta esta parte, la Formación Ciudadana se ha transformado en un preocupación nacional, y no solo en nuestro país sino en gran parte de los miembros de la OCDE y los Estados Latinoamericanos. Sin embargo, en Chile recién en el mes de abril se promulgó la ley N° 20.911, que en lo medular obliga a los establecimientos educacionales a la formulación de los Planes de Formación Ciudadana. Frente a este nuevo requerimiento de parte del Estado es necesario preguntarnos el por qué hoy y no ayer, y es vital el reinstalar la formación ciudadana nuevamente en el sistema escolar chileno.

Para responder a este cuestionamiento es necesario realizar una retrospectiva para resituar la formación ciudadana en el Chile de hoy. En la primera parte del artículo se examina en forma breve la historia previa a la promulgación de este texto legal, y luego se analiza las razones políticas de esta iniciativa.

⁹ Académico UCSH, Director de la Escuela de Historia y Geografía.

Breve recuento

El gobierno de Eduardo Frei Montalva, en el marco de la reforma de educacional del año 1965, suprimió del currículum escolar la asignatura Educación Cívica, por lo cual, durante los años 1965 hasta el año 84 no hubo formación cívica en los establecimientos educacionales del país.

Producido el golpe cívico-militar en 1973, se redefinió de forma profunda el currículum nacional, se erradicaron todas aquellas materias contrarias a la ideología de los gobernantes de turno. Lo anterior, se extendió por casi quince años cuando el Ministerio de Educación (MINEDUC) introduce cambios en el currículum, pues incorpora Educación Cívica a los planes de estudio del momento. Lo anterior, no fue significativo toda vez, que el régimen saliente establece la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE, 1990), que significaba un duro golpe a las nuevas autoridades de gobierno.

Los gobiernos de la Concertación (1990) iniciaron los primeros cambios a la educación y en forma particular a la Formación Ciudadana con la implementación de la Comisión Nacional de Modernización de la Educación, conocida como comisión Brunner (1994), ésta entregó los primeros lineamientos para abordar la Formación Ciudadana. Lo anterior, se plasmó en los marcos curriculares para Educación Básica (Decreto Supremo 40 del 1996) y Media (Decreto Supremo 220 del 1998), y que tuvo como correlato los Objetivos Transversales y los Contenidos Mínimos Obligatorios, en donde se instituyó una concepción maximalista de la Formación Ciudadana, es decir, se pasó de una asignatura específica (concepción minimalista) a una en que todas las asignaturas dieran cuenta de la Formación Ciudadana. Esto significó la eliminación de Educación Cívica del currículum nacional de la educación media.

El año 2004 se estableció la Comisión de Formación Ciudadana (2004), que evacuó un informe que daba cuenta de tres aspectos a considerar sobre la temática, éstos fueron: curricular, Prácticas Pedagógicas y el Proyecto Educativo.

No se debe olvidar que producto de las movilizaciones estudiantiles del año 2006 se derogó la LOCE y en su reemplazo se promulgó la Ley General de Educación (LGE), que en lo fundamental no introdujo modificaciones estructurales en materia de Formación Ciudadana, pero permitió a la autoridad de la época avanzar en materias no abordadas por la LOCE en su minuto, por ejemplo: la calidad en el sistema educacional.

Posteriormente el Ministerio de Educación participo del estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana del año 2009 (Cox y Castillo, 2015), y que sus resultados fueron entregados el 2010. En este estudio se dejaba en evidencia que se debía profundizar las estrategias para lograr mejores resultados en este tipo de prueba estandarizada, pues los resultados que arrojó no eran auspiciosos, lo cual obligaba a la autoridad a proponer el año 2013 las Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Formación Ciudadana, pero que en lo medular se profundizaba la lógica de la concepción maximalista.

Por último, el gobierno de la Nueva Mayoría avanzó en proponer la obligatoriedad de un Plan de Formación Ciudadana para cada uno de los territorios escolares del país, y se mandata al MINEDUC en reponer la asignatura de Formación Ciudadana para tercero y cuarto medio a partir del año 2017. Lo anterior, significa una postura mixta entre las distintas concepciones que existen para abordar la Formación Ciudadana.

Contexto de la Ley N° 20.911

La pregunta que se puede formular al Gobierno de turno y al propio Ministerio de Educación es que, cuáles fueron las razones que motivaron la promulgación de esta ley. La evidencia nos señala que las razones no es estuvieron alojadas en el área educativa, sino en la dinámica propia del proceso político, es decir, por cuestiones de orden coyuntural más que estructural.

A lo largo de nuestra historia la introducción o salida de la actividad curricular de Educación Cívica, no estuvo asociada a los procesos políticos, sino más bien a cuestiones más cercana a la política educacional. Si se revisa las elecciones parlamentarias desde el año 1932 hasta 1973 (ver cuadro N°1), se visualiza que cuando se eliminó la educación Cívica en el año 65 de los programas oficiales del Ministerio de Educación, no se contempló bajo ninguna forma el comportamiento electoral de la ciudadanía, pues en aquella elección, posterior a 1965, la abstención se empino a un 51,97%, pero aquello no fue motivo suficiente para re-instalar Educación Cívica a los planes de estudio.

Las razones que se pueden esgrimir se asocian a las coberturas de la educación básica y media¹⁰ de nuestro país, tasa de alfabetización (10,21%), y como se visualiza en el cuadro N°1, se puede apreciar que es un fenómeno que se arrastra desde hace bastante tiempo, es decir, la abstención era un fenómeno recurrente en

¹⁰ Se debe señalar que con la reforma de 1965 se modifica las Humanidades por enseñanza media, y se crea el séptimo y octavo básico, con lo cual amplió la cobertura en educación básica, la cual era obligatoria.

la historia política, pero lo anterior, no significa bajo ningún punto de vista indicar que nuestro sistema político era inestable o se podía hablar de ilegitimidad del gobierno en ejercicio. La paradoja se dio en la elección parlamentaria de 1973, en donde el padrón electoral era de un 65,9% de la población en edad de votar (PEV), y la abstención fue la más baja del período, pero seis meses después se producía un golpe de Estado en nuestro país. Ciertamente no quiero establecer una causalidad, sino por el contrario, establecer que la abstención no es un barómetro a tener en cuenta al momento de legislar en materia de Formación Ciudadana, pues no necesariamente se puede asociar gobernabilidad a mayor participación o ingobernabilidad a una menor participación. Los procesos históricos son más complejo que una correlación de datos.

CUADRO N° 1. Abstención Elecciones Parlamentarias, 1932-1973

AÑO	Población Total	PEV ¹¹	Inscritos	Votantes	Abstención 1 (%)	Abstención 2 (%)
1932	4.495.000	882.933	429.772	342.990	20,19	61,16
1937	4.842.000	1.019.990	475354	412.230	13,28	59,59
1941	5.149.000	1.150.000	575.625	450.248	21,78	60,85
1945	5.541.000	1.288.993	641.495	440.930	24,31	65,80
1949	5.634.000	1.450.142	591.994	464.872	21,47	67,95
1953	6.462.000	2.815.465	1.100.027	779.174	29,17	72,33
1957	7.137.000	3.167.600	1.264.159	878.229	31,61	72,28
1961	7.858.000	3.884.654	1.858.980	1.339.896	27,92	65,51
1965	8.584.000	4.270.182	2.920.615	2.282.443	21,85	46,55
1969	9.566.000	4.804.261	3.244.892	2.307.512	28,89	51,97
1973	10.200.000	5.594.239	4.510.060	3.687.105	18,25	34,10

Fuente: Registro Electoral; INE.

Por lo tanto, la clase política chilena y el segundo Gobierno de Bachelet, nos construyen una respuesta, que está amparada en las situaciones de tipo electoral más que una preocupación de establecer algunos parámetros claros en la elaboración de una propuesta con sentido país, pues la problemática se asoció a los niveles de abstención o de participación de los últimos eventos electorales, con lo cual contradice la evidencia histórica que se encuentra en el cuadro N°1.

¹¹ Población en edad de votar

No hay que olvidar que esta misma clase política realizó una modificación a la ley electoral el año 2012 al posibilitar la inscripción automática y el voto voluntario, pues se sabía, de acuerdo a la evidencia internacional, que aquella reforma necesariamente nos conduciría a sincerar los porcentajes de abstención o participación que se venían presentando en las distintas eventos electorales de nuestro país. Como un antídoto contra la abstención o la baja participación, se implementó como solución esta ley (20.911), que impulsa a los establecimientos educacionales a la construcción de los Planes de Formación Ciudadana. Ciertamente que esta ley va a permitir restablecer la actividad curricular de Formación Ciudadana en tercer y cuarto medio, pero sus efectos serán de largo plazo, pues la ley no será bala de plata para resolver los problemas de participación política de los chilenos en los eventos electorales en el corto plazo.

CUADRO N° 2. Abstención Elecciones Presidenciales, 1989–2013

AÑO	Población Total	PEV ¹¹	Inscritos	Votantes	Abstención 1 (%)	Abstención 2 (%)
1988	12.748.000	8.062.000	7.435.913	7.251.933	2,47	7,77
1989	12.707.000	8.240.496	7.556.613	7.082.084	6,26	14,06
1993	13.813.000	8.951.607	8.085.439	7.363.286	8,68	17,75
1999	15.017.760	9.761.544	8.084.476	7.271.584	10,1	26,20
2005	16.297.278	11.431.177	8.220.897	7.207.357	12,30	36,96
2009	16.928.873	12.146.442	8.282.186	7.179.762	13,32	40,89
2012 (M)	17.402.630	13.449.084	13.440.084	5.796.555	56,90	
2013	16.572.475		13.573.088	6.699.011	50,65	
	16.572.475		13.573.088	5.697.751	58,03	

Fuente: Registro Electoral; INE.

Si se analiza el cuadro N° 2 se puede apreciar que a partir del plebiscito del año 1989 se evidencia una tendencia al alza de la abstención. Si nos fijamos en la abstención 2 se puede apreciar cómo esta se fue elevando a través del tiempo, pero la clase política y los gobiernos de turno centraban la discusión en la no inscripción de los jóvenes en los padrones electorales, pero no evidenciaban que la abstención seguía en camino ascendente, sin posibilidad de ser revertida la tendencia al aumento de ésta. Si se observa que el año 1999 la abstención se empinaba año 26,20%, siendo que un año atrás se había suprimido Educación Cívica de los planes de estudio del MINEDUC, es más, cuando la Comisión de Ciudadanía (2004) nos indicaba la necesidad de incorporar una actividad curricular específica de

Formación Ciudadana, la abstención se situaba en el 36,96%, pero la respuesta del Gobierno y los políticos no era buscar alguna solución, sino tratar de insistir en la no inscripción de los jóvenes en los registros electorales.

A lo anterior, se debe agregar que la ley de la inscripción automática y el voto voluntario, sincero la abstención en un 56,90% en las elecciones municipales del 2012. Lo anterior, provocó un verdadero terremoto político, pues por primera vez la clase política visualizaba la no participación de los ciudadanos. Ciertamente que la inscripción automática y el voto voluntario no resolvieron absolutamente nada, solo evidenciaron un problema de participación y un desapego con la política.

Dado el cuadro descrito en el párrafo anterior, la respuesta del Gobierno y la clase política se demoró aún cuatro años más, pero con una propuesta de largo plazo. Aunque es necesario indicar, que se deben realizar algunas modificaciones de fondo a la ley electoral, por ejemplo: reinstalar el voto obligatorio, pues de lo contrario se corre el riesgo de proponer una democracia de corte elitista, es decir, serán los grupos sociales con mayores ingresos y mejor educación aquellos que concurrirán a votar a los eventos electorales del futuro. Para esta elección municipal se vaticina un abstención entorno al 65% de electorado, lo cual, nos indica que ese 35% de participación estará asociado a esos grupos sociales que hemos descrito. Además, se debiera obligar el incluir un plan de Formación Ciudadana a los establecimientos de educación terciaria para poder generar una cobertura en todo el sistema educacional chileno.

Es necesario trabajar por instalar la cultura democrática no solo en los establecimientos de educación formal sino en quehacer de la sociedad civil, pues al intentar aquello habremos avanzado un paso más a la construcción de una sociedad más igualitaria.

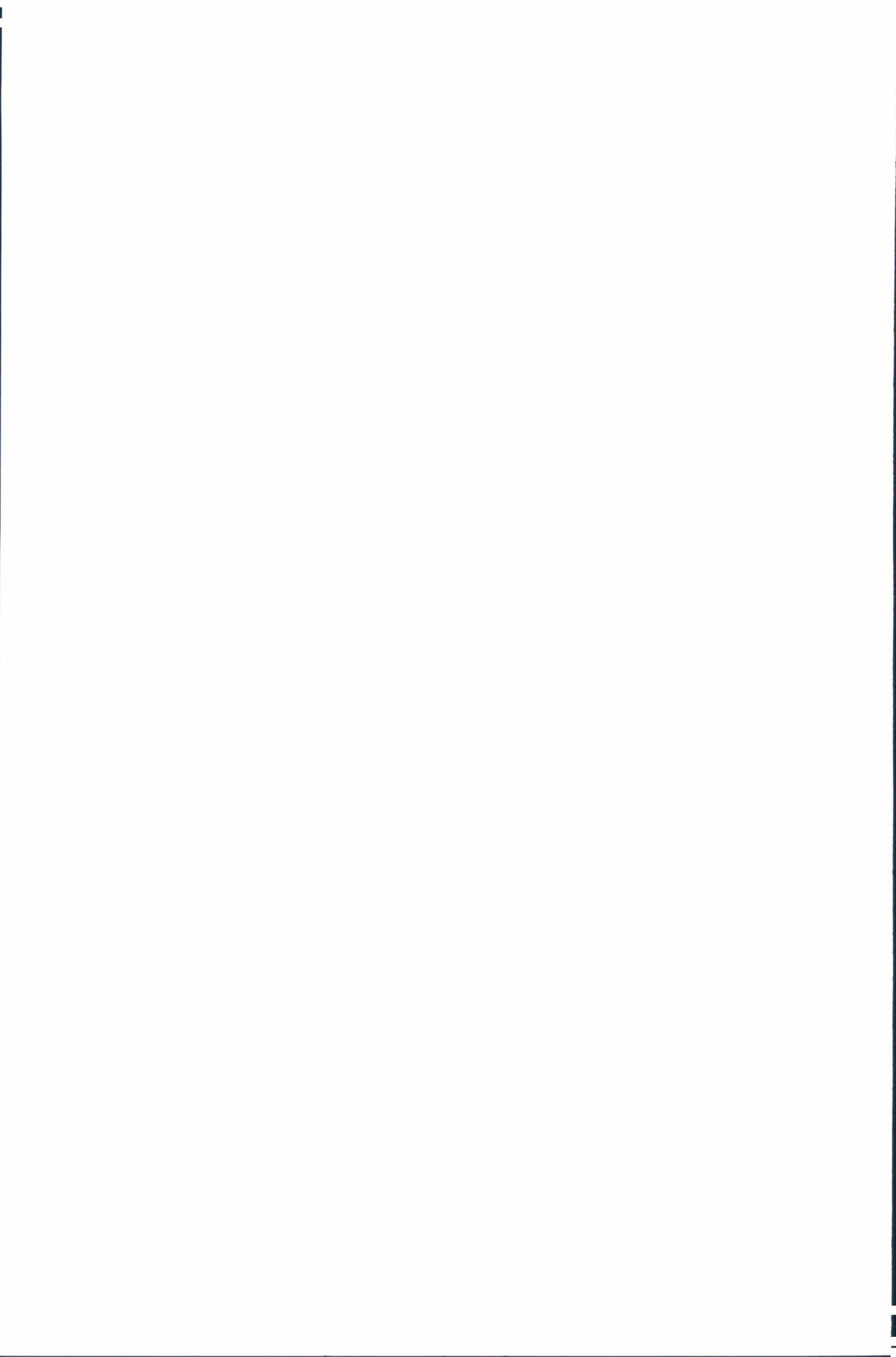
Por último, no se debe olvidar que en la base de nuestros problemas esta la condición de que nuestra sociedad es desigual, y mientras no despliegue políticas públicas tendientes a corregir aquello no tendrá sentido el pretender instalar Planes de Formación Ciudadana en el sistema educativo, pues la raíz de los problemas estará ahí presente.

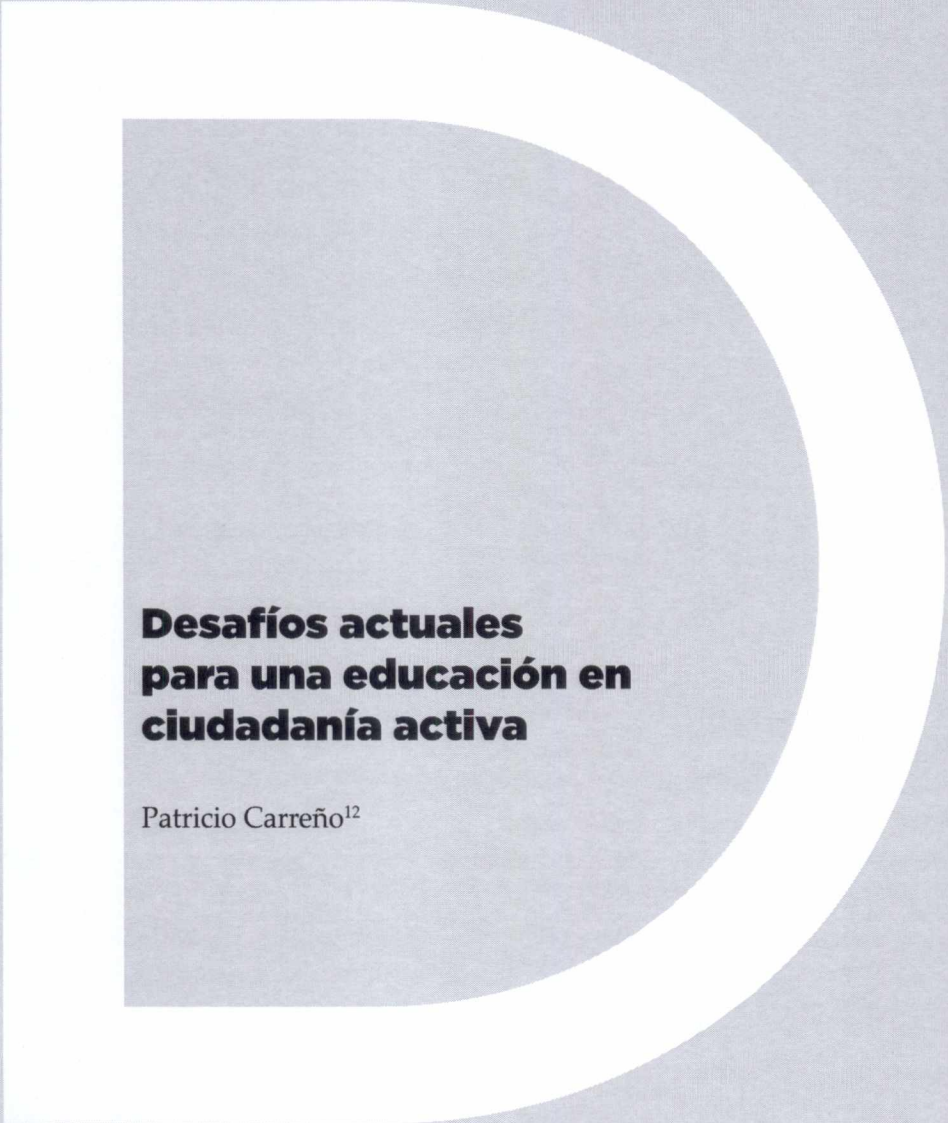
Tal vez a modo de colofón, recordar las palabras del cardenal Silva Henríquez en 1972:

“Chile –que para nosotros es la copia feliz de la eterna morada y la expresión maravillosa del amor fiel de Dios hacia nosotros– debe ser el centro y la síntesis de nuestros amores humanos, el objeto de nuestras metas y de nuestros sacrificios. Chile nos exige la generosa renuncia de nuestros orgullos, la afanosa e inteligente búsqueda de las soluciones que, superando todo conflicto, labren la grandeza futura de nuestra Patria”

Bibliografía

Cox, C. y Castillo, J. (2015). *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Santiago de Chile: Ediciones UC.





**Desafíos actuales
para una educación en
ciudadanía activa**

Patricio Carreño¹²

¹² Doctor en Educación por la Universidad de Barcelona y máster en Educación para la Ciudadanía y valores por la misma universidad. Actualmente coordina el área de Formación para la Ciudadanía y Valores de la UCSH.

En estos últimos tiempos la preocupación por una educación para la ciudadanía ha cobrado una relevancia crucial a partir de los cambios culturales y sociales que afectan a la ciudadanía y que se ha materializado en la petición gubernamental de reincorporar la formación para la ciudadanía en el currículo educacional, sea esta como una asignatura o inserto de un programa transversal de formación ciudadana para todos los niveles de enseñanza (Aylwin, 2016; MINEDUC, 2016).

Uno de los grandes retos que presenta una educación para la ciudadanía en la actualidad es encontrar distintas maneras de cómo podemos garantizar una sana convivencia y una cohesión social en una sociedad multicultural y pluralista basada en la tolerancia, el respeto por las minorías y la equidad como valores reconocidos socialmente, pero no totalmente asumidos, volviéndose en una tarea permanente el cómo abordarlos y llevarlo a la práctica dentro del contexto educativo. Impulsar esta tarea, es ya adentrarnos en una educación para la ciudadanía activa.

Una educación para la ciudadanía consistirá justamente en colaborar activamente en la profundización acerca de las bases de una convivencia social democrática. Sólo desde un espíritu de colaboración, sin sesgos políticos ni de búsqueda por implantar un particular modo de comprender la sociedad y la educación, es que podemos hablar de una educación para una *ciudadanía activa*, entendiéndola ésta como *un ejercicio ciudadano activo y vigilante en educar en valores para fortalecer una democracia participativa y comprometida con la inclusión social* y que promueve el protagonismo del conjunto de los actores sociales, afianzados en una sana convivencia de los distintos contextos culturales que forman parte del entramado social. Hablar de un ejercicio ciudadano activo y vigilante, lo referimos no como actos repetitivos, sino ante todo como la creación y puesta en marcha de verdaderas acciones y actitudes éticas cuyo horizonte referencial y de significado son la búsqueda y promoción del bien común y la apropiación de aquellos valores morales que sustentan una sociedad democrática.

En un contexto propiamente educativo, una educación para la ciudadanía conviene abordarla no sólo como una asignatura específica ni tampoco como un conjunto de actividades desarrolladas de manera transversal dentro el contexto de escolaridad, sino que conviene comprender y plantear la educación para la ciudadanía también en contextos de educación no formal e incluso informal, puesto que sus objetivos y beneficios son para todo el conjunto de la sociedad, que pretende ser más justa, inclusiva y garantice la convivencia social. Y esto porque en definitiva la ciudadanía es el más firme capital de los pueblos (Cortina, 2007).

En este sentido, agrupaciones de padres, apoderados y organizaciones de la sociedad civil son también agentes de formación ciudadana que debemos considerar e integrar dentro del plan de formación ciudadana si pretendemos apostar por una educación en valores de manera integral e integradora y de cara a la comunidad local y global.

1. Las posibilidades y límites de una educación en valores y en ciudadanía

Ante una necesidad sentida por distintos actores sociales y principalmente desde el ámbito educacional nos cabe preguntar, cuáles son los escenarios que favorecen una efectiva educación para una ciudadanía activa, y cuáles no lo favorecen, y por otro lado, nos preguntamos si estos escenarios están siendo o no verdaderamente aprovechados.

Atender a estas interrogantes nos permite reconocer las posibilidades y los límites de una educación para la ciudadanía activa en nuestra sociedad actual, con la convicción de que el ámbito educativo es en sí mismo un espacio de construcción ciudadana en donde el sujeto aprende a serlo y comprende de su valor y trascendencia para la vida personal y social. En este sentido, el ámbito educativo nos ofrece en todo momento la posibilidad de educar en y para la ciudadanía en la medida que involucre desde una participación activa a todos quienes conforman la comunidad educativa.

1.1. Educar en valores y ciudadanía exige una participación activa

Todo proyecto educativo puede y debe ser agente de promoción de valores. No obstante, a fin de que los proyectos educativos sean direccionados en clave de educación en valores y ciudadanía, se requiere en primer lugar que éstos sean promotores de un nivel de participación en donde todos los actores se sientan parte en la construcción de dicho proyecto. Hablamos entonces de una participación activa que promueve acciones y actitudes de implicación y que reconoce la necesidad de llevar a cabo un proyecto de formación ciudadana desde la promoción de los valores sociomORAles que son fundamentales no sólo para comprender la democracia, sino ante todo para vivirla. Por tal razón, los diversos proyectos educativos deben exigir al máximo en crear las condiciones pedagógicas más favorables para educar en *el valor de la participación activa*, y esto se logra provocando creativa y colaborativamente nuevos espacios y nuevos modos de

participación, tanto para los estudiantes como para los docentes y padres de un determinado centro educativo.

La participación activa la entendemos aquí no sólo como un vehículo para alcanzar determinados objetivos, sino ante todo como *un valor educativo que se convierte finalmente en una oportunidad de transformación personal y grupal de cada sujeto*, favoreciendo el desarrollo de una educación integral de la que todos aspiramos. Pero no sólo es necesaria educar en la participación sino educar en el conjunto de valores sociomorales, desde los niveles básicos hasta los niveles superiores, a fin de que cada sujeto sea un *ciudadano activo*, entendiéndolo como aquel que ha sido formado con la “capacidad y sensibilidad para desarrollar un comportamiento participativo, libre, de implicación y comprometido con la comunidad” (Bartolomé y Cabrera, 2007, p. 18).

Ahora bien, educar para la ciudadanía supone apostar por un modelo pedagógico que favorezca el desarrollo de la autonomía a fin de que los estudiantes vayan descubriendo y construyendo su *modo de estar en el mundo* y su proyecto de vida insertos en la sociedad, siendo a su vez constructores y promotores de una sociedad más justa y democrática. Aparece aquí una doble dimensión; *individual-relacional, particular-comunitaria*. Esta doble dimensión se debe conjugar dentro de un mismo espacio y tiempo educativo si lo que pretendemos es construir una sociedad más plural y que acoge activamente la diversidad no como una amenaza sino como una oportunidad de ser más mejores ciudadanos (Toro y Tallone, 2010).

Avanzar en sociedades más democráticas requiere de una participación activa por parte de los distintos grupos sociales. Sin embargo, en la actualidad se aprecian niveles significativos de apatía y desafección hacia lo público, hacia lo que nos importa a toda la sociedad en su conjunto. La pérdida de interés hacia la tarea política, debido en buena parte a la creciente desacreditación de la misma clase política es un buen ejemplo. No obstante esta apatía y rechazo es hacia los intereses partidistas que movilizan las acciones de quienes tienen responsabilidad política y no necesariamente es un desinterés hacia *lo político* propiamente tal. El aumento de distintos movimientos ciudadanos da cuenta de una cierta preocupación e interés por lo que acontece y aqueja a la sociedad. En muchas ocasiones apreciamos en los actores sociales la búsqueda de intereses económicos y de poder individuales y no de una atención y preocupación por atender a las necesidades e intereses reales de la ciudadanía¹³. Esta realidad ha generado niveles de apatía y desconfianza hacia las instituciones, lo que no significa necesariamente una apatía y desconfianza hacia todos ámbitos de lo público. Los movimientos juveniles, culturales y ciudadanos y la participación en red dan cuenta que estamos ante un *nuevo modo de estar presente*. No obstante, los nuevos modos de integración e identidad no

¹³ Esta problemática requiere de una mayor profundización. Aquí sólo destacamos la diferenciación que habrá que establecer entre el interés por “la política”, que se expresa en lo que llamamos “la arena política”, por “lo político”, entendido como el interés por lo público y lo que nos acontece como sociedad civil.

escapan a una mirada de la realidad instalada desde un individualismo, puesto que muchas agrupaciones sociales buscan alcanzar sus propias metas, alcanzar legítimos derechos, pero que sin embargo lo realizan con una escasa capacidad de diálogo y de aceptación de que existen diversos grupos sociales y culturales, y que por tanto deben saber acoger y dialogar. Una de las características de las sociedades modernas es la enorme dificultad en la concreción de los proyectos colectivos y la búsqueda genuina del bien común. Tal como lo expresa Taylor, "el lado oscuro del individualismo supone centrarse en el yo, lo que aplana y estrecha a la vez nuestras vidas, las empobrece de sentido y las hace perder interés por los demás o por la sociedad" (Taylor, 1994, p. 40).

Caminar en la superación de este individualismo y apatía requiere de educar en un *pensamiento reflexivo y crítico* en los ámbitos educativos formales y no formales desde temprana edad. Al decir pensamiento reflexivo, nos referimos a un pensamiento meditativo que nos conduzca a la pregunta por el sentido de nuestras acciones y decisiones, que nos lleven a salir de nuestros "yoismos" cargados de pragmatismo para encontrar finalmente un sentido de autorrealización, ciertamente en un plano individual pero a su vez en la búsqueda de un bienestar comunitario en el plano social.

El ser humano posee una facultad humana de búsqueda incesante de la felicidad y bienestar, que se vuelven en sí mismos posibilidades siempre abiertas y constantes para construir y educar en ciudadanía, a pesar de los límites sociales y políticos que se puedan encontrar. Estamos inmersos en medio de una sociedad que arroja una crisis de identidad y de pertenencia, que se halla fragmentada y adolece de un fuerte individualismo. Pero esta misma sociedad a lo largo de las últimas décadas ha valorado la democracia como la mejor forma de vivir en sociedad, en cuanto que se reconoce en ella no sólo como forma determinada de gobierno, sino sobre todo *un modo de con-vivir* desde un conjunto de valores sociomorales, a los que también llamamos *valores democráticos*, tales como la justicia, la igualdad, la solidaridad, el diálogo y el pluralismo (Martínez, 1995).

La educación ha vuelto a reposicionar la educación para la ciudadanía en el currículo, lo que nos parece una necesidad sentida por todos los actores vinculados a la educación, sea formal y no formal. Un programa de educación para la ciudadanía tendrá por lo tanto uno de sus mayores desafíos que es *promover de manera sostenida espacios de participación en todos los niveles educativos* y que involucre a todos quienes conforman la institución educativa, puesto que es no es un programa sólo *para los estudiantes*, sino para todos, quienes directa o indirectamente forman parte de la acción educativa. Para ello habrá que implementar variadas estrategias pedagógicas para su desarrollo y posteriormente

para su evaluación. Las posibilidades y límites de implementación de las distintas propuestas para educar en una ciudadanía activa y participativa dependerán justamente de los resultados de dicha implementación. Siguiendo a Bartolomé y Cabrera, (2007) las dimensiones de participación a considerar son:

- 1) *Dimensión política*, en donde participar es organizarse.
- 2) *Dimensión dinámica y transformadora*, en donde participar es transformar la comunidad.
- 3) *Dimensión de refuerzo del sentimiento de pertenencia y de identificación colectiva*, en donde participar significa reforzar la integración y cohesión grupal.

Desarrollar esta tercera dimensión es fundamental porque en ella se anida el concepto mismo de ciudadanía (Cortina, 1997). Sin embargo, tal como ya lo planteamos anteriormente, se nos presenta una de las mayores dificultades para educar en ciudadanía, que se refiere a lo difuso que es apreciar el sentido de identidad y pertenencia, debido a que vivimos en una sociedad multicultural y valoramos desde distintos códigos morales, en donde cada grupo social o cultural los defiende porque los códigos morales son la expresión de cómo se desea vivir y convivir. Por otro lado, observamos y valoramos la defensa de un pluralismo cultural, pero que al mismo tiempo se gesta en medio de una sociedad individualista, llevándola a una situación de *fragmentación* tanto al individuo como a la sociedad misma (Taylor, 1994). En este sentido, educar en los valores sociomorales se vuelve crucial si queremos avanzar en una sociedad más implicada por lo "común", comprometida en construir un mundo más justo y más habitable.

Creer en ciudadanía activa requiere de apostar a una educación valórica sostenida y sistematizada *desde los proyectos educativos institucionales*, de tal manera que toda propuesta de educación para la ciudadanía sea a su vez una propuesta de educación en valores, porque *en definitiva educar para la ciudadanía es educar en valores y viceversa*. Hay quienes consideran que hablar de valores es hablar de moralina o a recetas de buen comportamiento. Una auténtica educación en valores está muy lejos de ello. En muchos países al referirse a la formación ciudadana la denominan Educación en valores y ciudadanía, destacando que la dimensión valórica y ciudadana son objetos de educabilidad, porque responden a un proceso de aprendizaje permanente, en donde la educación para una ciudadanía activa no se entiende sin su fundamentación valórica. Será por tanto, necesario educar en el fortalecimiento de los valores que nos permiten la sana convivencia, la solidaridad y la búsqueda del bien común desde la justicia, equidad y diálogo, es decir, *desde los valores democráticos* (Martínez, 1995).

Educar en *ciudadanía activa* será *educar en valores*, pero no toda concepción de ciudadanía favorece un compromiso activo y responsable con la convivencia democrática, ni todo tipo de educación en valores contribuye necesariamente a la formación en la autonomía, el pluralismo, la diversidad, el diálogo y la convivencia en la diversidad. No es difícil desvirtuar un proyecto educativo ético y ver cómo la formación ciudadana puede presentar un sesgo político-partidista en sus orientaciones y a su vez ver cómo una determinada orientación en educación moral puede servir para mantener tanto un *monismo moral* en donde prevalece un solo modo de comprender la realidad y bajo un único parámetro valorico que la juzga, como promover un *politeísmo axiológico* en donde cada cual opina lo que quiera, cuya opinión será su propio dios eliminando cualquier tipo de esfuerzo por alcanzar argumentos razonables que promuevan el diálogo y convivencia (que no coexistencia) (Cortina, 2000).

Los distintos programas de educación para la ciudadanía deberán evitar estos peligros y promover una educación para la ciudadanía activa basada en un pluralismo moral para hacer de nuestro país una sociedad más justa, equitativa, solidaria y abierta a la diversidad, con la convicción de que educar para ser mejores personas lo será si educamos para ser buenos ciudadanos y ciudadanas comprometidos por construir una sociedad mejor.

1.2. Educar en valores y ciudadanía requiere de educar en el sentido de pertenencia

Los últimos movimientos migratorios que está viviendo nuestro país va dando cuenta de una nueva sociedad que se *re-construye* con nuevos rostros, nuevas expresiones y nuevos modos de comprender el mundo. Estamos siendo testigos del paso desde comprensión más o menos *homogénea* de lo que *somos* hacia una comprensión más heterogénea en donde *lo diverso comienza a ser parte de lo nuestro*, es decir, estamos ante una sociedad que se va autocomprendiendo cada vez más *desde la multiculturalidad y la diversidad*.

Este nuevo escenario social nos presenta la *posibilidad* de acoger la diversidad y la riqueza cultural que nos proporcionan *los que llegan*, y nos amplía la mirada para educar *en y desde la diversidad*, descubriendo y valorando otros modos de percibir el mundo. Esta realidad nos exige desarrollar una mayor capacidad de apertura, de abrir nuevos horizontes y desarrollar una *empatía social* que nos permita estrechar vínculos y salir de nuestros propios esquemas mentales-culturales.

Este nuevo escenario se vuelve para el sistema educacional un enorme desafío en establecer nuevos objetivos porque las problemáticas y necesidades que surgen de estas problemáticas son también nuevas. Esta realidad nos exige caminar hacia *una nueva educación en valores*, acorde a las exigencias éticas actuales, que

permita fundamentar, sostener y promover la transparencia, la convivencia y cohesión social; especialmente avanzar hacia una educación intercultural, basada en el pluralismo, el diálogo y la tolerancia activa. No obstante, hay que decir que el fenómeno de la multiculturalidad presenta el desafío de *reconocer, valorar y resignificar la propia identidad en medio de la diversidad y la globalidad*. (Martínez y Tiana, 2004).

Este desafío consiste en no quedar atrapados en apostar a una identidad que *“nos distinga”* de los otros sin quedar afectados por los otros, sino en desarrollar una actitud de intercambio, de diálogo y apertura hacia los otros. Y esto porque la distinción conduce con relativa facilidad a una sociedad no inclusiva, digámoslo, más bien excluyente, que raza las líneas diferenciadoras entre un colectivo y otro.

La tarea –no fácil por cierto– se encuentra en *aprender a vivir y con-vivir en la diferencia*, valorando y validando aquello que es propio, que nos otorga una identidad y un sentido de pertenencia vital pero a su vez acogiendo críticamente otros modos de comprensión. En muchas ocasiones focalizamos nuestra atención y preocupación en afianzar nuestro sentido de identidad y de pertenencia, pero de una manera que finalmente *limita y disminuye* el esfuerzo por *descentrarnos y salir al encuentro con el otro*, que es distinto a mí en manera de vivir y de percibir la realidad. Aquí *lo distinto se vuelve distante*. Sin embargo, desde el ámbito educativo, se nos presenta la posibilidad y oportunidad de *educar en un tipo de ciudadanía en donde lo distinto se vuelve atrayente y enriquece nuestra identidad común en medio de la diversidad*. No es una labor fácil, y creo que aquí estamos ante un aspecto central en el que todo plan de formación ciudadana, en los distintos niveles de educación (primaria, secundaria y superior) deberá considerar en sus objetivos y materializar en sus acciones.

Se trata por un lado de educar en los valores de la justicia e igualdad para todos, con carácter de universalidad y vislumbrando que el estudiante que deseamos educar es para que sea un *ciudadano y ciudadana del mundo y para el mundo*, situado en su entorno más inmediato, pero a su vez *inserto en una comunidad* más amplia, más global y con una mirada más universal. Se nos presenta el desafío de educar en ciudadanía desde el *sentido y sentimiento de pertenencia* que nos ofrece la comunidad inmediata en donde vivimos pero en clave de globalidad y universalidad. No se trata sólo de reconocer un *sentimiento*, sino de educar acerca de qué estamos comprendiendo por aquello que nos identifica y nos sentimos parte de ella y de cómo el sentido de pertenencia no puede ni deben ser motivos para establecer una cultura de la diferenciación que conduce finalmente a la exclusión y fragmentación de nuestra sociedad.

En este doble movimiento es donde podemos comprender la ciudadanía como un concepto *mediador* porque “integra exigencias de justicia y a la vez hace referencia a los que son miembros de la comunidad” (Cortina, 1997, p. 34-35) Educar en ciudadanía activa sugiere hacernos cargo de esta doble dimensión, en donde nos podamos hacer cargo de educar en la justicia e igualdad con pretensión de universalidad, y que esta justicia por un lado sea alcanzada para todos porque todos somos iguales en dignidad; “ninguna persona es más digna que otra, y no hay ningún proyecto político, económico, cultural o social válido si no tiene como base ética común el principio de la dignidad de la persona” (Juan XXIII, 1961, n° 220)¹⁴ Y por otro lado, educar en el compromiso y el afecto hacia la propia comunidad que vivimos y nos acoge, con sus tradiciones, sus historias y sus necesidades. En este sentido, el desafío para educar en los valores ciudadanos, requiere de al mismo tiempo de educar en el sentido y sentimiento de pertenencia, a querer afectivamente lo propio, pero asumir desde una empatía social el compromiso por ser sentirse parte de la ciudadanía que busca justicia e igualdad para todos.

En ese *para todos* se encuentran los distintos grupos sociales (migratorios, étnicos, y de otro tipo) que en la actualidad viven y forman parte de nuestra sociedad. En consecuencia, uno de los grandes desafíos de la educación será ofrecer todas las herramientas pedagógicas disponibles para lograr una adecuada incorporación de sus estudiantes a una sociedad que requiere de ellos, para contribuir con sus conocimientos e iniciativa a resolver los problemas que la sociedad presente padece. En este contexto es que un plan de formación para una ciudadanía activa se vuelve un aspecto fundamental para ser tratado desde los inicios de la escolaridad. Y esto porque el sentimiento de identidad y pertenencia en clave de educación para la ciudadanía no se expresa en el acto cívico del voto sino desde el tipo de relación que el estudiante va estableciendo desde temprana edad. Por tal razón es que aquí entendemos la ciudadanía como un modo de comprenderse e insertarse en la sociedad en la medida que nos vamos sintiendo parte de ella desde temprana edad (Redón, 2010).

Una educación en la ciudadana y sus valores supone previamente entender que el ser ciudadano *es un miembro de una comunidad política* que posee ciertos derechos pero en función de esos mismos derechos es que también está obligado a asumir ciertas responsabilidades que se derivan de su condición de miembro de una comunidad (Cortina y Conill, 2001).

El ciudadano propiamente tal es responsable y comprometido con su comunidad, no sólo en términos individuales –que por cierto es fundamental– sino desde la concepción antropológica de que somos seres sociales y que el ser humano no

¹⁴ La ética cristiana, especialmente a través de la Doctrina Social de la Iglesia ha sabido recoger y resaltar con profunda sensibilidad que todos los valores sociomorales se fundan en el principio de la igualdad en la dignidad humana. La cita corresponde a la Encíclica *Mater et Magistra* escrita por el Papa Juan XXIII.

es isla, sino ante todo un ser que se sitúa en y desde la sociedad que lo circunda. Muchas veces se ha creído que la solución a los problemas ciudadanos se solucionan creando más leyes sancionadoras y otorgando mayor presupuesto a los organismos institucionales, en donde muchos de ellos actúan desde una lógica de la represión para hacer efectivas las sanciones, suponiendo que a mayor sanción mejor es el comportamiento ciudadano. Estas políticas dejan fuera educar en la responsabilidad de cada sujeto y debilita una búsqueda que favorezca la construcción de lo que realmente interesa y necesita la propia ciudadanía. La tarea esencial de toda la educación ha sido formar a cada sujeto como *miembro-ciudadano*, que se inserta y forma parte activa de su propio entorno para encontrar allí su identidad y al mismo tiempo transformarlo en virtud del bienestar, tanto a nivel individual como social. Encontrar esta identidad ciudadana supone saberse ubicado en un espacio vital en torno a una comunidad a la que se pertenece y se identifica con un alto sentido de pertenencia. Sin este sentido de pertenencia es imposible una toma de conciencia de que cada ciudadano estamos llamados a integrar y participar en nuestro entorno más próximo. Eso sí, no se puede confundir un sentido de pertenencia e identidad hacia una sola cultura determinada porque se corre el peligro de una pérdida del reconocimiento de un horizonte social que está más allá de la vida social y comunitaria y que puede desembocar en la formación de grupos cerrados y excluyentes, que incluso, pueden degenerar en fundamentalismos que son excluyentes, intolerantes y hasta peligrosos que perturban gravemente el orden social.¹⁵

Destacamos algunas indicaciones que fortalecen el sentido de identidad y de pertenencia hacia un proyecto común y cohesionado (Bartolomé, 2002). En el ámbito educativo estas indicaciones se deben tratar en el marco de las propuestas pedagógicas para educar en una ciudadanía activa, participativa e intercultural.

1. No vincular el sentimiento de pertenencia a una identidad cultural determinada y enseñar que la identidad se forma a partir de las múltiples pertenencias que tiene una persona.
2. Abordar la problemática del sentido de la identidad educativamente para comprenderla desde una perspectiva intercultural. La identidad no es algo fijo, sino cambiante y dinámico según los procesos de interculturalidad que presentan los distintos grupos sociales y culturales y se encuentra en continuo proceso de transformación.
3. Favorecer el mutuo conocimiento y aprecio por las diferentes culturas así como una crítica constructiva sobre la cultura propia.

¹⁵ La problemática acerca del sentido de pertenencia (algunos hablan de sentimientos de pertenencia) hay que ubicarla dentro de la controversia que suscitan una ética comunitarista y una ética universalista, en el modo de entender la praxis moral del ciudadano de hoy. Estos temas los podemos encontrar en algunas publicaciones de Adela Cortina.

2. La tarea actual de una educación en los valores democráticos

La educación actual se encuentra inmersa en una frágil situación de fractura de las transmisiones de valores, representadas por las grandes instituciones sociales como la escuela, las iglesias y las instituciones políticas (Ortega y Mínguez, 2003). Lo que era válido ayer hoy no lo es tanto: los conocimientos, las creencias y valores ya no proporcionan una clara estabilidad e identidad social.

La situación actual por la que atraviesa la escuela es de incertidumbre y de incapacidad para determinar qué podemos y debemos hacer en esta llamada posmodernidad, en donde se pretende vivir sólo en un presente fugaz, desatendiendo a la historia pasada y carente de proyección del futuro. En este contexto, la educación se encuentra carente de dar respuestas adecuadas y significativas, respecto de una educación en valores, tanto hacia el profesorado como hacia los alumnos. En este marco de incertidumbre, la escuela ya no es la única referencia válida en la formación de los individuos ni tampoco se encuentra en condiciones de llevar a término su propia tarea, que es ayudar a las nuevas generaciones a cultivar el componente de humanidad para vivir el presente con proyección de futuro.

Esta tarea se ha convertido en algo muy difícil de realizar y complejo de evaluar. La situación actual de la escuela en su precaria situación de trasmisión, no es un hecho aislado sino que es una manifestación más de un profundo quiebre de los procesos de transmisión en el interior de nuestra sociedad. Familia, escuela, sociedad y religión son estructuras privilegiadas de la transmisión que han permitido sentar las bases de una construcción social y cultural pero que han dejado de ser un referente moral. Mientras que antes se tenía la sensación de estar *pisando tierra firme* de aquellas estructuras, hoy tan solo se han convertido en simples opciones que ejercen una pequeña influencia en la vida individual y comunitaria (Duch, 1997).

Como consecuencia, esto ha traído consigo una desestructuración y desorientación del individuo, con un abandono de los criterios que en años anteriores eran fiables. Esta desestructuración puede incidir en los procesos formativos de niños y adolescentes, siendo difícil de localizar y dimensionar el tipo de incidencia. Lo que sí parece cierto es que esta inestabilidad de hoy, desemboca en un peligroso desarraigo de los individuos de su comunidad tanto local como universal, y en la ausencia de las relaciones interpersonales que, en definitiva, conducen a una desvinculación y pérdida de una identidad social.

Una de las causas la podemos encontrar en el hecho de que la educación hacia las actuales y futuras generaciones se ha ido impregnando cada vez más de contenidos científicos-tecnológicos en detrimento de otros contenidos de rostro humano (Ortega y Mínguez, 2001). Estos contenidos son considerados los únicos que garantizan certeza y sólidos conocimientos, cuyo criterios de transmisión son todo lo que es útil y verificable basados en los principios de la certeza y evidencia empírica. Tal como lo ha dicho Duch, (1997) el comportamiento científico ha llegado a contraponerse al comportamiento sapiencial, entendiendo éste como el arte de vivir y un comportamiento que hace referencia a una formación ético-moral adecuado y más elevado.

El sujeto de nuestra sociedad actual se encuentra inmerso en una infinita cantidad de información en todos los ámbitos del conocimiento, pero también se halla carente de una identidad ante un colectivo determinado porque ante el acceso a la información inmediata en una sociedad tecnologizada y cientificista como la nuestra, se han debilitado las relaciones humanas, haciendo de una sociedad menos humanizadora. Hoy en día apreciamos que las relaciones humanas *no se viven, sino que se calculan*, según el beneficio individual o de grupos particulares. Vemos también que el avance científico y tecnológico ha desplazado un conocimiento más integral hacia la especialización, de tal forma que hoy en día es más fácil encontrar especialista que sabios (Heidegger, 1994). Por tal razón es que vivir a partir de los valores democráticos no sólo permite entender la democracia como una forma determinada de gobierno sino ante todo nos invita a *un modo de con-vivir, un estilo de vida en sociedad* entre los sujetos y hay que decirlo también, entre los individuos con las nuevas tecnologías. Pero ante todo *con-vivir es vivir con el otro*, con los demás en los distintos niveles de participación y compromiso en la promoción de la dignidad humana basada en una auténtica relación, ya no utilitarista sino en un reconocimiento de alteridad, en la búsqueda del otro como un *rostro* que nos interpela. (Lévinas, 2000).

La validación y valoración de la democracia como la manera más deseable de organización y de convivencia presenta a mi juicio la posibilidad permanente de una construcción para vivir los valores y la ciudadanía con mayor amplitud y profundidad. Reconocer y validar socialmente la democracia involucra adherir a los valores fundamentales que la sostienen como son la libertad, la justicia, la equidad, la solidaridad, el respeto por la diferencia y el pluralismo como los valores más destacables. Sin embargo, la democracia, como organización política y *un modo de vivir en comunidad* no ha logrado enraizarse del todo en la sociedad.

Aun así, y a pesar de ello, ha sido legitimada y valorada por los valores sociomorales que defiende. Ahora bien una democracia abierta, tolerante y pluralista no se obtiene sólo en el ámbito electoral sino que se valida día a día

en todos los ámbitos de la vida social. En este sentido, es más fácil luchar por la democracia que mantenerla. Podemos apreciar la debilidad que revelan las democracias de algunos países que se sostienen por las estructuras formales pero con serias grietas que garanticen su sostenibilidad. Será entonces el ámbito educativo uno de los espacios que nos ofrece una inestimable oportunidad que posibilita educar en valores para la ciudadanía, en el entendido que construir la ciudadanía requiere necesariamente de educar en ella y en los valores que la promueven. A su vez, educar moralmente supone educar en aquellos valores que nos permitan ser ciudadanos de una comunidad justa y equitativa.

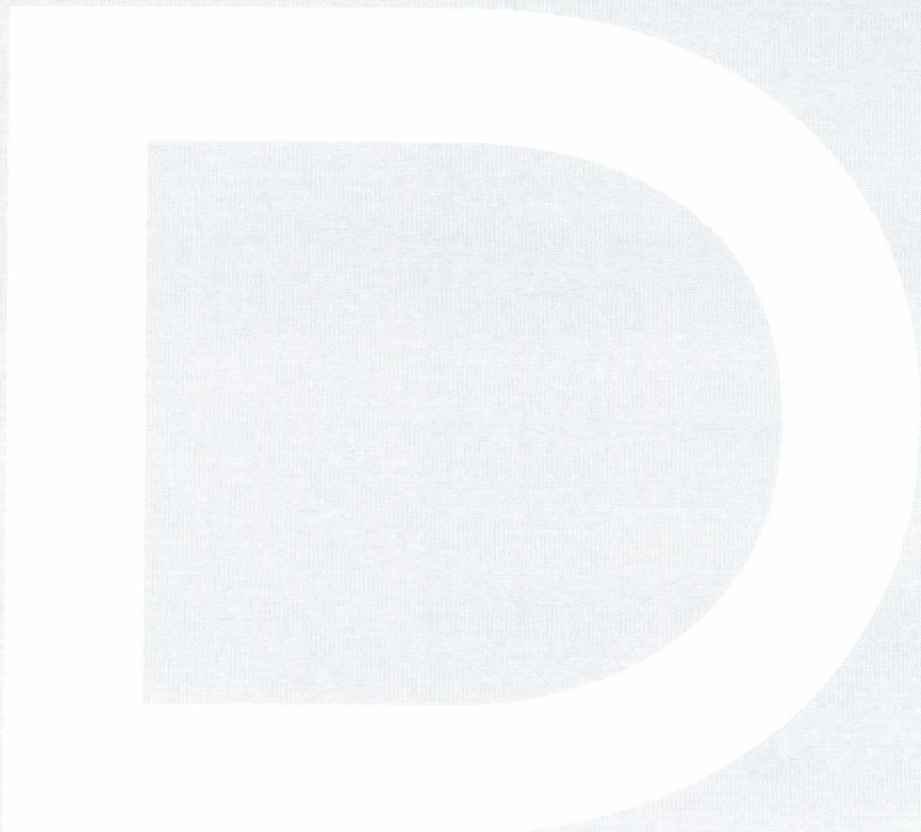
Los distintos escenarios educativos (desde primaria hasta los niveles de educación superior) son un lugar privilegiado en la construcción axiológica de una ciudadanía activa, comunitaria y democrática. Por esta razón el compromiso moral de todos los actores educativos deberá consistir en primer lugar la formación integral de las personas en donde puedan integrar y promover los valores de justicia, igualdad y dignidad de cada persona. Y en segundo lugar, deberá plantear qué modelo de ciudadanía enseñar en una sociedad abierta y pluralista, en donde coexisten distintas maneras de comprender la educación y la sociedad, a fin de promover una educación en los valores democráticos que garanticen una sana y constructiva convivencia.

Ante la complejidad de un nuevo ordenamiento social y cultural en donde cohabitan distintas culturas y grupos sociales, provocado en parte por los constantes flujos migratorios, nos parece que la respuesta que debe entregar la educación, es trabajar en la búsqueda de factores comunes a las diversas opciones ideológicas y propuestas de vida buena, (Cortina, 2000) y al mismo tiempo, educar en el respeto con aquellas personas y grupos que proponen modelos de felicidad, del que posiblemente no compartimos del todo pero al que estamos exigidos moralmente a acoger y legitimar si todos ellos promueven los valores sociomorales cuyos *mínimos* vayan en la dirección de construir un mundo más humano, más justo, más habitable.

Bibliografía

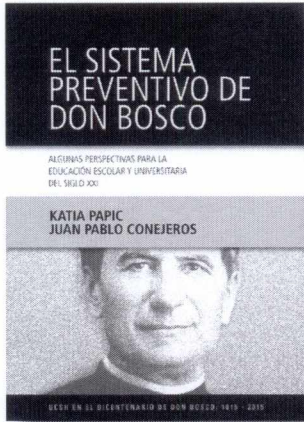
- Aylwin, P. (2016). *Formación ciudadana y desafíos para la formación inicial docente. Unidad de currículum y evaluación*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/06/02-UCE-Pilar-Aylwin.pdf>
- Bartolomé, M. (2002). *Identidad y Ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Barcelona: Narcea.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria*. Barcelona: Narcea.

- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cortina, A. y Conill, J. (2001). *Educación en la ciudadanía*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- Cortina, A. (2000). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Nobel.
- Duch, Ll. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Heidegger, M. (1994). *Serenidad*. Versión castellana de Yves Zimmermann. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- Martínez, M. (1995). La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas. *Revista Iberoamericana de Educación* n° 7.
- Martínez, M. y Tiana, A. (2004). *Educación, valores y cohesión social*. Ponencia invitada a la 47 Reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO sobre Calidad de la educación e inclusión social. Ginebra: BIE
- Toro, B, y Tallone, A. (2010). *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: OEI –S.M.
- Mineduc (2016). *Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana*. División de Educación General. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/OrientacionesPFC.pdf>
- Juan XXIII (1961). Encíclica *Mater et Magistra*. Sobre el desarrollo de la cuestión social. http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater.html. Extraído el 11 de octubre de 2016.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2003). *Familia y transmisión de valores*. En *Revista Teoría de la educación*, 15.
- Redón. S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, n° 2, pp. 213-239. P. Universidad Católica de Valparaíso.
- Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós - I.C.E. / U.A.B.



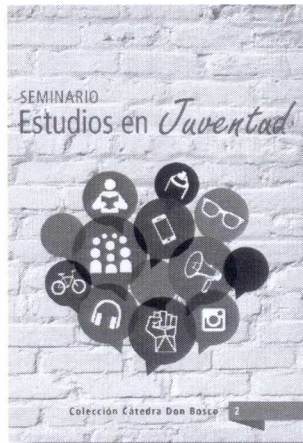
Publicaciones

Dirección de Formación Identitaria



2015

Colección Cátedra Don Bosco
El Sistema Preventivo de Don Bosco
Katia Papic y Juan Pablo Conejeros



2016

Seminario Estudios en Juventud
Nelson Rodríguez (compilador)



2016

Colección Cátedra Silva Henríquez
Formación Humana Integral:
Propuestas temáticas en clave multidisciplinar
Nelson Rodríguez (compilador)

