

# Ciudadanías en Conflicto

enfoques, experiencias y propuestas

Camila Berríos y Carolina García  
editoras

ARIADNA



EDICIONES



**Ciudadanías en conflicto.**  
**Enfoques, experiencias y propuestas**

Camila Berríos y Carolina García  
(Editoras)

Ciudadanías en conflicto.  
Enfoques, experiencias y propuestas

Camila Berríos y Carolina García (eds.)

Primera edición, julio 2018

ISBN: 978-956-8416-59-1

DOI: 10.26448/978-956-8416-59-1/11

Facultad de Humanidades  
Universidad de Santiago de Chile  
<http://www.usach.cl/facultad-humanidades>

Gestión editorial:  
Ariadna Ediciones  
<http://ariadnaediciones.cl/>



Gráfica LOM solo actúa como impresor

# Índice

	Páginas
<b>Introducción</b> .....	<b>7</b>
<b>Sección I. Ciudadanías: conceptos clave</b> .....	<b>43</b>
<b>Capítulo 1</b> <i>Ciudadanía: conceptos fundamentales</i> Hernán Neira Barrera.....	45
<b>Capítulo 2</b> <i>La Ciudadanía y su rol político: modelos, contexto y actualidad</i> Diana Aurenque y Martín de la Ravanal .....	75
<b>Capítulo 3</b> <i>Dilemas teóricos y estratégicos de la representación política</i> Marcelo Mella Polanco .....	107
<b>Sección II. Educar la ciudadanía</b> .....	<b>135</b>
<b>Capítulo 4</b> <i>Contingencia extrema e inseguridad ontológica.</i> <i>Condiciones determinantes de la formación ciudadana</i> Christian Retamal Hernández.....	137
<b>Capítulo 5</b> <i>Neoliberalismo, educación y ciudadanía en Chile:</i> <i>¿ciudadanos y/o agentes económicos?</i> Cristóbal Friz Echeverría.....	155
<b>Capítulo 6</b> <i>Educación ciudadana y segregación socioeconómica: reflexiones</i> <i>en torno a los límites del sistema escolar chileno</i> Carolina García y Claudia Córdoba .....	181
<b>Capítulo 7</b> <i>La educación ciudadana como acción transformadora de la escuela</i> Carolina Jorquera Martínez.....	205

**Sección III. Actores y ciudadanía emergentes ..... 221**

**Capítulo 8**

*¿Empoderamiento ciudadano? Evolución y determinantes de la participación y la politización en Chile, 1990-2016.*

Consuelo Nuñez, Rodrigo Osorio y Matías Petit ..... 223

**Capítulo 9**

*Movimiento Secundario en Chile: demandas políticas y lógicas organizacionales*

Camila Berríos y Takuri Tapia ..... 261

**Capítulo 10**

*Sexualidad y relaciones de género: un campo de ciudadanía en transformación*

Jaime Barrientos y Ricardo Espinoza ..... 293

Los Autores ..... 313

## Introducción

Las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales de las últimas décadas han posicionado a la ciudadanía como tema de interés público, generando un amplio debate en torno a su conceptualización y a las características del modelo educativo que se requiere para la formación ciudadana.

Si bien el concepto de ciudadanía, como toda construcción cultural, ha ido evolucionando de manera paralela a las transformaciones que han experimentado los sistemas sociopolíticos modernos y como reflejo de las cambiantes relaciones entre los sujetos y el poder, durante las últimas décadas dicha evolución se ha visto acelerada por la conjunción de tres situaciones que han tensionado aún más no solo la forma en que los ciudadanos se relacionan con el Estado, sino que han redefinido las dimensiones y alcances del ejercicio ciudadano y han cuestionado los límites del Estado-nación como comunidad política, transformando la naturaleza de la identidad y el sentido de pertenencia sobre los que, tradicionalmente, se sustentaba el compromiso ciudadano.

Los desafíos y tensiones que enfrenta actualmente la ciudadanía se ven complejizados por las redes de relaciones e interacciones que se generan entre la globalización, la crisis del sistema democrático y la incertidumbre vinculada a la sociedad del conocimiento, las que producen cuestionamientos a la forma en que tradicionalmente se concibió la sociedad, la relación con el poder y la naturaleza de la participación ciudadana, y hacen necesario replantearse cuál debiese ser el camino más apropiado para formar a los ciudadanos que la sociedad actual necesita.

Como consecuencia de lo anterior, una de las pocas certezas que se tiene en la actualidad es que no hay consenso sobre qué es la ciudadanía. Aunque la ciudadanía tradicionalmente ha sido objeto de debates y discusión en torno a su significado y lo que implica la práctica ciudadana en las sociedades modernas, esta indefinición se ha visto ampliada y profundizada por los desafíos y tensiones mencionados, haciendo necesario aceptar que las reflexiones sobre la ciudadanía son multidimensionales. Es decir, deben ser abordadas ya no solo desde una perspectiva política, sino también desde las dimensiones económica, social, cultural y de género.

En las siguientes páginas se presenta un análisis sobre el efecto que las características de la sociedad actual están teniendo sobre la ciudadanía, para explicar por qué se puede afirmar que hoy enfrentamos una serie de ciudadanía en conflicto y para comprender por qué un libro como este, que ofrece múltiples perspectivas y distintos formatos de análisis, es al mismo tiempo un reflejo de la complejidad que enfrentan los estudios ciudadanos, pero un recurso necesario para poder hacernos cargo de dicha complejidad.

## 1. Los debates tradicionales sobre la ciudadanía

En las sociedades contemporáneas se entiende la ciudadanía a partir de tres dimensiones centrales: la *titularidad*, que implica ser titular de derechos y deberes, la *condición política*, que define al ciudadano en su capacidad de participar e intervenir en los procesos políticos y formar parte de las instituciones públicas de gobierno de la sociedad, y la *identidad* o pertenencia a una comunidad determinada, con una historia y unos rasgos étnicos o culturales propios (Giraldo, 2015). En torno a la naturaleza de cada una de estas dimensiones se han desarrollado una serie de debates, algunos de carácter tradicional, vinculados a las características del Estado moderno y la comunidad política que lo conforma, y otros que se han ido sumando a partir de las transformaciones generadas por la globalización y la expansión del ideario neoliberal.

Dentro de estos debates, el más tradicional se ha desarrollado entre los partidarios de los derechos, la libertad y la justicia y los partidarios de una ciudadanía responsable y comprometida con la comunidad. Desde una perspectiva minimalista, este debate se ha reducido a dos formas mínimas de concebir la ciudadanía: la ciudadanía limitada y la ciudadanía amplia (Tilly, 1995, como se citó en Faulks, 2000; Barcena, 1997; Kerr, 2001; Naval, 2000).

La ciudadanía limitada es aquella que privilegia la titularidad enfatizando los derechos ciudadanos y considerando al Estado como un mal necesario, cuya obligación fundamental es garantizar la igualdad en el acceso a los derechos civiles. Esta concepción critica cualquier intento por establecer las directrices de lo que debe ser el bien común, por considerarlo un peligro que amenaza con limitar el ejercicio pleno de los derechos. La ciudadanía es concebida como un estatus legal que afecta la posición del individuo solo en la esfera pública, y que define al ciudadano como un agente independiente, preocupado de sus intereses individuales, sin la



necesidad de asumir responsabilidades o un compromiso moral con su comunidad. Además, también limita la condición política del ciudadano a la participación a través del ejercicio electoral, definiéndolo como un actor pasivo y sin aludir a los principios identitarios sobre los que debe constituirse su compromiso comunitario (García, 2016).

La ciudadanía amplia, por su parte, plantea que el ejercicio de los derechos que brinda la titularidad exige asumir y cumplir los deberes que implica la vida en una comunidad política que, además, debe ser la encargada de establecer los criterios de la vida buena. Desde esta perspectiva, la ciudadanía es una condición moral que afecta al individuo tanto en la esfera pública como en la esfera privada, y exige ciudadanos virtuosos, es decir, sujetos activos y no agentes pasivos, que reconozcan y valoren los vínculos de interdependencia con su comunidad y que participen activamente en espacios mucho más amplios que las instancias político-electorales (García, 2016).

Esta interpretación minimalista de las concepciones ciudadanas es una exacerbación de las teorías liberal y cívico republicana, que incorpora los efectos de las transformaciones sociopolíticas, culturales y económicas del siglo XX. Sin embargo, es una interpretación muy limitada, que no refleja la pluralidad de posiciones actuales frente a la ciudadanía (García, 2016).

Existe un debate mucho más amplio y complejo que surge del impacto que han tenido sobre el concepto de ciudadanía las demandas de democratización y de igualdad social promovidas durante el siglo XX y la crisis que ha caracterizado a las democracias liberales durante las últimas décadas. Este debate se ha organizado en torno a la tensión entre la perspectiva individual de la ciudadanía, vinculada a los derechos ciudadanos e identificada con los ideales liberales, y la perspectiva colectiva, relacionada al compromiso moral con la comunidad y vinculada con las ideologías comunitarista y cívico-republicana.

Desde la tradición liberal, los principios fundamentales sobre los que se define la ciudadanía son la racionalidad de los individuos, el rol neutral del Estado y la primacía de los derechos civiles y políticos. Desde esta perspectiva, la titularidad ciudadana es un estatus que debe ser garantizado por un Estado fundamentado en el ideal de justicia, concebida como el acceso igualitario de todos los ciudadanos a los derechos civiles y políticos vinculados a dicho estatus, brindando la posibilidad

de que los ciudadanos juzguen por sí mismos qué es la vida buena (Kymlicka, 1995). Es decir, el Estado no debe establecer un marco legal y valórico para determinar qué es el bien común, porque los individuos, como seres racionales, son capaces de auto determinarse a través de lo que ellos consideran la vida buena (Kymlicka, 2003). Imponer una visión común implicaría una amenaza al libre ejercicio de los derechos ciudadanos, favoreciendo la exclusión de quienes piensan diferente o no quieren participar de las instancias definidas por la política estatal (Kymlicka, 1995). Desde esta perspectiva, los derechos asociados a la titularidad son de carácter civil y político, ya que los derechos sociales son considerados producto de las elecciones racionales de los seres humanos y no condiciones previas a la conformación del Estado.

En síntesis, la premisa fundamental de la ciudadanía liberal es la libertad y no la igualdad de los ciudadanos, salvo en el acceso a los derechos civiles. La condición ciudadana, por tanto, limita la participación a los espacios de participación político-electoral, sin exigir un compromiso moral con su comunidad. El resultado ha sido la formación de ciudadanos pasivos, más empoderados en su condición de consumidores que como miembros de una comunidad, por tanto, con una identidad que se sustenta en los intereses individuales (Yarza, 2005). Frente a las concepciones ciudadanas de raigambre liberal, aparecen propuestas que critican la definición de la ciudadanía solo a partir de los derechos, sin asumir los deberes que implica la vida en comunidad, por considerar que debilitan los fundamentos democráticos a partir de los cuales se han obtenido esos derechos (Faulks, 2000). Desde esta perspectiva, lo esencial de la condición ciudadana es la responsabilidad con la comunidad y el compromiso con lo que esta ha definido como bien común.

Entre estas propuestas se puede destacar, en primer lugar, la concepción comunitarista de la ciudadanía, que niega la supremacía de los derechos sobre los deberes y el bien común, considerando que todos son igual de importantes en términos morales: los derechos solo adquieren sentido cuando se hacen asumiendo los compromisos con la comunidad, en busca de su bien común (Taylor, 1989, como se citó en Faulks, 2000). Plantea que la titularidad ciudadana se desarrolla en un contexto social determinado, en el que los individuos no son agentes desvinculados, sino sujetos contextualizados, insertos en una red de roles y relaciones sociales que inciden en sus acciones y elecciones. Es por ello que el Estado, como expresión política de la comunidad, no puede ser neutral frente al bien común, sino que debe establecer claramente en qué consiste,

sintetizando los aportes colectivos que han contribuido a su definición (Sandel, 1984; Taylor, 1986, como se citaron en Kymlicka, 1995), es decir, los elementos históricos, morales, pero sobre todo culturales —lengua, etnia y/o religión— sobre los que se organizan los Estados nacionales (Viroli, 1995; Kymlicka, 1995) y a partir de los cuales se debe desarrollar la identidad y el sentimiento de pertenencia comunitario.

Si bien la ciudadanía comunitaria ha significado un aporte en la ampliación de la definición de la ciudadanía, al igualar en importancia a los derechos cívicos, políticos y sociales, su convicción de que la cohesión de la comunidad se sostiene en ideales de carácter nacionalista, en algunas ocasiones ha fundamentado el desarrollo de gobiernos no democráticos, constituidos sobre un ferviente racismo o nacionalismo que han llevado a marginar a los grupos sociales que no comparten la misma estructura cultural, o a beneficiar gobiernos de carácter autoritario comprometidos con la defensa de los principios identitarios del Estado-nación (Viroli, 1995; Kymlicka, 1995; Faulks, 2000; Heater, 2007).

La tradición cívico republicana, por su parte, aunque también considera que la titularidad ciudadana se sustenta tanto en los derechos como en el compromiso con el bien común, se diferencian de los comunitaristas en que la base del compromiso comunitario es de carácter político y no cultural. La comunidad de los republicanos se estructura sobre la base del Estado territorial moderno, pero no se concibe como una nación, sino como una *patria*, es decir, como una construcción legal que se ha constituido a lo largo del tiempo. Por tanto, la virtud política es identificada como patriotismo: lealtad y amor a la patria, el que se constituye a partir del sentido de pertenencia que otorga la historia y la institucionalidad en común, de manera independiente de la composición cultural y étnica de la comunidad (Habermas, 1998; Heater, 2007; Magnette, 2005). Además, a diferencia de la perspectiva liberal, plantea que la ciudadanía no se limita al estatus que otorga la titularidad, sino que corresponde más bien a una *acción* compuesta por tres dimensiones: la *política*, referida a la participación en los procesos electorales; la *civil*, relacionada con la defensa de los derechos básicos de todo ser humano; y la *social*, orientada a la organización colectiva y al compromiso social (Marshall, 1949). De esta manera, desde la perspectiva republicana la condición ciudadana es activa y compleja, ya que exige una participación fundamentada en un fuerte compromiso ético con el bien común y mucho más amplia que los espacios ofrecidos en las instancias político-electorales (Viroli, 1995; Kymlicka, 1995; Heater, 2007).

Pese a las diferencias que presentan las tres tradiciones teóricas analizadas, todas comparten la necesidad de los límites del Estado-nación para poder desarrollarse. Es por esto que se considera que ninguna de estas formas de concebir la ciudadanía es capaz de enfrentar los desafíos supranacionales y multiculturales que ha generado la globalización, impulsando la aparición de nuevas aproximaciones teóricas a la ciudadanía que conviven con las anteriores, complejizado no solo su conceptualización, sino también las formas de concebir su ejercicio.

## **2. El impacto de la globalización en la conceptualización de la ciudadanía**

Las transformaciones económicas, sociales y culturales impulsadas por la globalización durante las últimas décadas, han generado un profundo cuestionamiento a la estructura del Estado nación como el tipo de comunidad ideal para un ejercicio ciudadano de carácter democrático y promotor de la justicia social.

Por una parte, el crecimiento sostenido de las migraciones internacionales y las transferencias culturales facilitadas y aceleradas por el desarrollo del mercado internacional y de los medios de comunicación, en especial de las redes sociales, ha estimulado la diversificación cultural de las sociedades, generando importantes tensiones. En primer lugar, porque se han incrementado las demandas de las minorías étnicas y de género por una igualdad efectiva de derechos y por obtener espacios de participación ciudadana desde sus propias formas culturales (Davies et al., 2005; Davies & Issitt, 2005; Stavenhagen, 2008). Y, en segundo lugar, porque las aspiraciones homogeneizadoras de los países desarrollados en torno a su modelo cultural (democrático, capitalista y consumista), ha despertado la resistencia de culturas locales que luchan por mantener sus particularidades (Heater, 2007; Faulks, 2000).

A lo anterior se suman los efectos de la mundialización de la economía y la expansión del modelo neoliberal, y la forma en que han promovido la integración de los Estados nacionales en organizaciones supranacionales principalmente de carácter comercial. Estas organizaciones han tendido a difuminar los límites políticos y culturales entre los Estados nacionales y han limitado su poder para decidir soberanamente las políticas económicas y sociales, generando una profunda crisis de autoridad y un cuestionamiento a los vínculos identitarios de unidad nacional (Davies, 2006; Faulks, 2000; Keating, 2009; H. Marshall, 2009; Suárez, 2008).

Desde esta perspectiva, uno de los primeros debates que se ha generado respecto a la ciudadanía, se relaciona al debilitamiento del Estado-nación como referente de identidad y espacio para el ejercicio ciudadano. La preocupación por lograr una democracia efectiva surge dentro de la izquierda ideológica, entre las propuestas de la ciudadanía cosmopolita y la ciudadanía patriótica, en relación a la titularidad de la ciudadanía y al ámbito de acción ciudadana (Habermas, 1998).

La ciudadanía cosmopolita, relacionada políticamente con la izquierda liberal, plantea la insuficiencia del Estado-nación como un espacio válido para el ejercicio de una ciudadanía democrática. Su principal fundamento teórico es la “Política de la Diferencia”, que plantea el respeto por las particularidades de todo grupo étnico, como la base para alcanzar la justicia y la realización personal. Plantea que la comunidad que otorga la titularidad ciudadana es de carácter mundial, y por tanto los compromisos morales no pueden limitarse a los que viven dentro de un Estado, sino que deben establecerse con todos los seres humanos (Nussbaum, 1995). Consideran que la democracia no necesita de una unidad nacional, sino simplemente de la adhesión a los principios universales de libertad, igualdad y participación política. Es por ello que promueven la conformación de una ciudadanía cosmopolita, sostenida en una identidad que se sustenta en los derechos humanos (Hung, 2012) que permita la formación de “ciudadanos del mundo”, comprometidos democráticamente con todos los seres humanos, y respetuosos de sus distintas manifestaciones culturales (Nussbaum, 1995).

El patriotismo constitucional, por su parte, identificado políticamente con la social democracia, propone una ciudadanía que coincide en varios de sus planteamientos con la tradición cívico-republicana, pero se define fundamentalmente en la respuesta que busca dar a la propuesta cosmopolita. En ese sentido, la ciudadanía patriótica reivindica los límites del Estado-nación como la única comunidad política que puede asegurar de manera efectiva tanto la titularidad como la condición ciudadana, ya que la participación efectiva de los ciudadanos, solo se puede ejercer dentro de los límites institucionales del Estado, pues no existe una institucionalidad política de carácter mundial que permita el ejercicio democrático de la ciudadanía. Salir de los límites del Estado-nación, implica ingresar a otro nivel que no se limita a imponer nuevas formas de participación ciudadana, sino que, además, podría limitar el desarrollo de las formas culturales propias (Gutnam, 1995; Perterson, 2012). Para los patriotas, la democracia requiere de un compromiso republicano

alimentado por el sentido de pertenencia y de una identidad patriótica, de origen político, y relacionada a la libertad común de un pueblo, protegida por las leyes, la constitución y las costumbres republicanas. Al igual que los cosmopolitas, los patriotas rechazan la constitución de una identidad ciudadana sustentada en la nación, por considerar que su naturaleza étnica y religiosa es una amenaza para la democracia, ya que promueve una identidad cultural única que atenta contra el pluralismo social, político, cultural y moral que impera en las sociedades democráticas (Bobbio como se citó en Viroli, 1995); y porque la nación puede coexistir con cualquier forma de gobierno, incluso gobiernos de carácter totalitario, pero la patria no. Al fundamentarse en una identidad política de carácter legal e institucional, no aspira a la homogenización cultural siendo perfectamente compatible con el pluralismo cultural que caracteriza a las sociedades en la actualidad (Viroli, 1995).

En Europa se ha desarrollado una posición intermedia entre cosmopolitas y patriotas, vinculada a la conformación de una *ciudadanía supranacional o post-nacional*, en torno a la Unión Europea. Los promotores de la ciudadanía europea comparten con los cosmopolitas la idea de que la participación ciudadana ya no se restringe a los límites del Estado-nación, porque la globalización ha borrado las fronteras económicas, sociales y políticas entre los Estados y ha proporcionado una institucionalidad política más amplia (Keating, Ortloff & Philippou, 2009; H. Marshall, 2009). Sin embargo, al mismo tiempo comparten con los patriotas, la idea de que la titularidad y la condición ciudadana solo pueden garantizarse dentro de una institucionalidad política clara y estable y de que dicha ciudadanía se debe sostener sobre una identidad patriótica de carácter ampliado y europeo, que permita el desarrollo del compromiso ciudadanos entorno a la institucionalidad que ha dado origen a esta comunidad de países (Keating, 2009).

Pese a que estas tres propuestas proponen formas ciudadanas para enfrentar los desafíos de la globalización, han sido criticadas desde otras perspectivas teóricas por considerar que ninguna de ellas permite responder efectivamente a la complejidad de los desafíos del mundo actual. Aunque se coincide con la idea de que la estructura del Estado-nación se hace cada vez más insuficiente para asegurar una inclusión democrática y justa de las demandas multiculturales, también se considera que no existe en la actualidad una institucionalidad que permita ejercer plenamente una ciudadanía de carácter mundial. Por tanto, es necesario descifrar de qué forma solucionar las demandas multiculturales dentro

de las estructuras estatales que siguen vigentes. Frente a ese desafío, ha surgido otra corriente de debate teórico que busca dar respuesta a los desafíos multiculturales y supranacionales de la ciudadanía desde una “perspectiva *holística*” (Faulks, 2000), que integre su naturaleza individual y colectiva, conjugando la importancia de la universalidad de los derechos con el compromiso comunitario y ético que necesitan los sistemas democráticos circunscritos a los límites del Estado. Se considera que el equilibrio entre derechos individuales y compromiso comunitario es fundamental para asegurar la universalidad de la titularidad de derechos, la participación efectiva de la ciudadanía y el desarrollo del sentido de pertenencia a una comunidad no homogénea, pero que comparte una visión clara del bien común.

Dentro de esta línea de debate, se pueden destacar en primer lugar, la propuesta de la ciudadanía multicultural (Banks, 2008), que promueve una condición ciudadana relacionada a la participación no solo civil, política y social, sino que además, agrega una cuarta dimensión de carácter cultural, es decir, promueve el ejercicio ciudadano desde las particularidades culturales de cada uno de los grupos culturales que conforman la sociedad, para permitir el desarrollo de una identidad común básica que reconozca la coexistencia de las múltiples culturas, como requisito para el funcionamiento del Estado-nación. En esta misma línea, pero desde un punto de vista más radical, la ciudadanía intercultural (Stavenhagen, 2008), no solo promueve el respeto a la diversidad cultural y la ampliación de formas de participación, sino que, además, impulsa la formación de una identidad nacional que sintetice el aporte de cada uno de los grupos culturales que coexisten dentro del Estado.

En segundo lugar, desde la perspectiva holística se encuentra en pleno desarrollo la propuesta de la *ciudadanía global*<sup>1</sup> (Davies, 2006; Osler, 2011; UNESCO, 2015). Para representar las condiciones culturales y políticas del mundo globalizado, promueve una condición ciudadana desde los cuatro niveles posibles de participación—cívica, política, social y cultural— con la finalidad de asegurar una igualdad efectiva entre los ciudadanos, independiente de su origen étnico o cultural. A esto se suma la búsqueda de la justicia social y la promoción de una participación activa desde las propias formas e intereses culturales, a través de la formación de una *identidad escalonada*, es decir, una identidad que reconoce los

---

<sup>1</sup> Esta concepción ciudadana también ha sido abordada por los siguientes autores: (Allan & Charles, 2015; Fanghanel & Cousin, 2012; Gifford, Mycock & Murakami, 2014; Oxley & Morris, 2013; Reimers, 2006; Sung, Park & Choi, 2013).

distintos niveles de pertenencia comunitaria, tanto a nivel local como nacional y global, reconociendo que los espacios de participación son diversos. Sin bien la participación político-electoral está circunscrita al Estado, existen otros espacios de participación civiles, sociales, culturales y políticos tanto a nivel local, como a nivel planetario (UNESCO, 2015).

Por último, la tercera propuesta que se puede destacar corresponde a la *ciudadanía posmoderna* (Faulks, 2006) cuyo principal objetivo es asumir el problema que representa el Estado para alcanzar una ciudadanía realmente universal, pero sin desconocer que en la actualidad es la única comunidad política que ofrece las condiciones para desarrollar una ciudadanía efectiva. Para la ciudadanía posmoderna, el ideal es eliminar las divisiones estatales y conseguir la conformación de una institucionalidad de carácter mundial que permita el ejercicio ciudadano. Sin embargo, considera que mientras eso no ocurra, la participación política debe fundamentarse en la propuesta del patriotismo constitucional, complementándolo con la superación de las divisiones entre la esfera pública y la esfera privada en busca de consensos y del desarrollo de identidades múltiples y escalonadas (Heater, 1990, como se citó en Faulks, 2000). El desarrollo de estas identidades, busca fusionar el pluralismo cultural de las sociedades posmodernas, con la participación de los ciudadanos en las distintas instituciones políticas y sociales de carácter local, nacional y global, que han surgido en los últimos años.

En la actualidad, cada una de las conceptualizaciones ciudadanas presentadas, permiten dimensionar la controvertida naturaleza que presenta la ciudadanía y la relevancia que tiene en la definición de la conformación política y social de las sociedades actuales. Además, evidencian que, en el proceso de evolución conceptual, ninguna de las visiones presentadas se ha impuesto a las otras, sino que, por el contrario, todas siguen conviviendo y complementándose con nuevas visiones relacionadas a los desafíos que propone la consolidación de la sociedad del conocimiento y al impacto que ha tenido la crisis del sistema democrático, análisis que se ofrece a continuación.

### **3. Los desafíos ciudadanos de la sociedad del conocimiento**

Otra de las condiciones fundamentales que ha determinado a la sociedad durante las últimas décadas, ha sido la consolidación de la sociedad del conocimiento, caracterizada por el crecimiento exponencial de la información y por el vertiginoso desarrollo de la tecnología y los



medios de comunicación, especialmente de las redes sociales, lo que ha dado origen a una sociedad en permanente cambio y marcada por la incertidumbre (Bauman, 2009; Morin, 2009). El aumento de la producción de conocimiento científico y su disposición instantánea en la Red, sumado a la masificación en el acceso a la información, ha ido provocando la pérdida de certezas sobre los saberes existentes. Así mismo, el carácter inmediato que han adquirido las relaciones humanas producto de la interconectividad comunicacional y tecnológica, ha provocado una creciente inestabilidad en los fundamentos valóricos de la sociedad.

La incertidumbre se ha ido poco a poco apoderando de los sujetos y las colectividades, generando una crisis de sentido que vuelve “líquidas” las instituciones: estas siguen funcionando, pero las significaciones morales, sociales, políticas y culturales sobre las que tradicionalmente se sustentaban, están vaciándose de sentido (Bauman, 2007a; Lipovetski, 2000). Esto ha dado origen a lo que algunos denominan la era posmoderna (Lipovetski, 2000) o la era de la licuefacción (Bauman, 2007a), caracterizada por la crisis de los marcos referenciales dados por la modernidad, generando un cuestionamiento a la institucionalidad sobre la que se sostiene su modelo de organización social y el retraimiento hacia la identidad tanto individual como colectiva, lo que deriva en una crisis del sentido y significado de los sujetos y de la acción individual y colectiva.

Beck, Giddens y Lash (1994) sostienen que el quiebre de las formas sociales tradicionales de fase industrial y la incapacidad de las instituciones para responder a las nuevas características y demandas de la sociedad derivan de los propios logros de la modernización, y de la aceleración histórica de las transformaciones sociales que generó, dando paso a un nuevo tipo de modernidad que se constituye desde la “individualización como forma social”, es decir, a partir de sujetos que frente a la desintegración de las certezas que caracterizaron a la sociedad industrial, buscan nuevas certezas de carácter individual, no colectivas. Sin embargo, dicha búsqueda se realiza en un contexto de globalización, en el que la interdependencia se incrementa al mismo tiempo que la individualización, profundizando la incertidumbre y la crisis de sentido, ya que el mayor nivel de poder personal con el que cuentan los sujetos, les hace aún más conscientes de la incertidumbre respecto de sí mismos y de su futuro (Beck, Giddens y Lash, 1994). En este contexto emergen con fuerza las tendencias hacia la centralidad de las identidades y de sus reconfiguraciones, ya que al debilitarse las estructuras que daban sentido, surgen nuevas subjetividades y la pluralidad de identidades es un proceso inevitable.

Por ello, la multiplicidad de los conceptos de ciudadanía se entiende porque al centro del debate se encuentra una gama de resignificaciones identitarias vinculadas a la etnia, la cultura, la sexualidad, la ideología y la identidad nacional.

La importancia que tiene la resignificación de las identidades es fundamental para abordar la ciudadanía, ya que, como una de sus dimensiones constitutivas, impacta en el sentido que se asigna a la vinculación entre comunidad y ciudadanía. El retraimiento hacia identidades esencialistas ligadas a los principios nacionalistas como refugio a la incertidumbre del sistema social actual, promovido por el fortalecimiento de la individualización y el debilitamiento del compromiso comunitario, ha traído consecuencias negativas a la idea de ciudadanía, porque se ha traducido en el distanciamiento del campo político. Como sostiene Mouffe (1999) *lo político* tiene un papel central en la conformación de las sociedades, ya que refiere al conflicto propio de las relaciones sociales y de la construcción de identidades colectivas, y define el tipo de ciudadanía que se busca promover, lo cual es fundamental para determinar el tipo de sociedad y de comunidad política que se quiere construir (Mouffe, 1999). La identidad política es una construcción social que no se fundamenta en la homogeneidad cultural, sino en la participación en los procesos políticos, por tanto, es contingente y flexible. En ese sentido, la identidad política es un tipo de identidad que permite promover la cohesión social en contextos diversos, marcados por las aspiraciones individuales y el conflicto de intereses no solo distintos, sino que muchas veces contrapuestos (Pitkin, 1972, citada en Mouffe, 1999). En consecuencia, frente a sociedades cada vez más diversificadas e individualistas, el debilitamiento de la identidad política solo profundiza la sensación de incertidumbre y la crisis de sentido.

A lo anterior se suma el impacto de la interdependencia generada por la globalización, y la forma en que esto ha ampliado la complejidad de las sociedades actuales. Los efectos sociales, políticos, económicos y culturales de la modernidad han generado una serie de desafíos de carácter global, muchos de los cuales, además, ponen en riesgo la misma sobrevivencia de la especie humana (Morin, 2009), como por ejemplo, el aceleramiento del cambio climático, los problemas ambientales vinculados a la renovación de recursos claves como el agua y la existencia de múltiples arsenales nucleares altamente destructivos, a disposición de un número cada vez más creciente de grupos extremistas y terroristas. Frente a estos desafíos, se requiere de una ciudadanía capaz

de afrontar los conflictos en toda su complejidad, de manera integral e interdisciplinaria, para poder abordar las múltiples dimensiones que intervienen en ellos.

En ese sentido, Morin (2009) plantea la necesidad de una ciudadanía planetaria, fundamentada en una dimensión identitaria que más allá de todas las diferencias que existen entre los sujetos, todo ser humano debería poseer: la identidad terrenal. Dicha identidad se caracteriza por ser consciente de que la diversidad es una dimensión constitutiva del ser humano como especie y no es algo que “ha surgido” en las últimas décadas, así como por asumir la fragilidad tanto de la condición humana como del conocimiento que se ha construido. Esta dimensión identitaria permitirá abordar la incertidumbre desde una perspectiva constructiva, como una condición constitutiva del ser humano que determina que nadie es dueño absoluto de la verdad, y por tanto se necesita trabajar colaborativamente para superar los desafíos de la sociedad actual y avanzar en la búsqueda colectiva de las soluciones a los problemas actuales. Lo anterior representa un desafío extra a la necesidad de contar con ciudadanos activos y participativos, ya que, además de requerir que desarrollen una identidad y un compromiso con las distintas comunidades políticas a las que pertenecen, se necesita que cuenten con las competencias requeridas para desenvolverse en un escenario cada vez más incierto y complejo. Sin embargo, este desafío se torna cada vez más difícil frente a un sistema democrático que pierde cada vez más legitimidad y que se estructura a partir de un modelo socioeconómico que en lugar de formar ciudadanos, está enfocado de formar consumidores comprometidos con sus intereses individuales. A continuación, se analizan las características de las crisis del sistema democrático y el impacto que esto ha tenido en la concepción y el ejercicio de la ciudadanía.

#### **4. La crisis del sistema democrático y su impacto en la ciudadanía**

Actualmente, a nivel mundial, el sistema democrático está enfrentando una profunda crisis de representatividad y legitimidad, caracterizada fundamentalmente por el distanciamiento entre los ciudadanos y la política tradicional y cuyo síntoma más evidente es el debilitamiento del compromiso ciudadano y la creciente apatía hacia la política tradicional, especialmente de las generaciones más jóvenes (Putnam, 2000).

El elitismo de las democracias representativas y su convicción de que la participación electoral es el único mecanismo de toma de decisión en el cual los ciudadanos pueden participar activamente, ha ido cerrando los espacios de deliberación de lo público a la ciudadanía, quitándole el componente de lo *político* a la *política* (Mouffe, 1999). Aunque la institucionalidad sigue funcionando, es decir, los cambios de gobierno se desarrollan pacíficamente, las elecciones se realizan periódicamente y las instituciones políticas cumplen las funciones para las que fueron creadas. Al mismo tiempo la indiferencia hacia la participación política tradicional en los espacios electorales y en relación a los partidos políticos, se profundiza cada vez más.

Pese a que desde inicios de la década de los noventa, la democracia representativa se ha consolidado prácticamente en todo occidente, de manera paralela se ha experimentado una creciente disminución del universo electoral y de la participación en organizaciones políticas y laborales, incluso en democracias tradicionales como la inglesa y la norteamericana (Crick, 1998; PNUD, 2015)<sup>2</sup>. Además, se ha ido potenciado la participación a través de la protesta y la manifestación callejera, pero desvinculadas de la clase política y los partidos políticos (Mycock & Tonge, 2012; Somma & Bargsted, 2015), y han surgido nuevas instancias de participación a través de las redes sociales transformándose en un espacio abierto y masivo para que los ciudadanos puedan manifestar sus ideas y opiniones, frente a los temas de interés público<sup>3</sup>.

Chile no ha quedado al margen de esta crisis, la que presenta características muy similares a lo que ocurre en el resto de América Latina. El estudio del PNUD sobre el estado de la democracia en la región, ya mostraba en 2004 que el compromiso democrático a nivel regional es bastante débil. Solo el 40% de los jóvenes de entre 16 y 29 años consultados, tiene orientaciones y opiniones democráticas claras, mientras que el 31,2% se muestra ambivalente frente al sistema democrático y 28,7% tiene orientaciones no democráticas. Además, el 56% de los entrevistados opina que el desarrollo económico es más importante que la democracia y el 55% apoyaría a un gobierno autoritario si pudiese solucionar los problemas económicos (Flores y García, 2015).

---

<sup>2</sup> Sobre este tema también se pueden consultar los trabajos de De Groot, Goodson & Veugelers, 2014; Dobozy, 2007; Mycock & Tonge, 2012; Osler & Starkley, 2001; Porter, 2013.

<sup>3</sup> Para profundizar sobre este tema se pueden consultar los trabajos de Campbell, 2013; Checkoway & Aldana, 2012; Conner, Zaino & Scarola, 2012; Hernández, Robles y Martínez, 2013; Kaun, 2014; Mihaidilis & Thevenin, 2013; UDP-Feddback, 2011.

Estas cifras llaman la atención cuando se considera que Chile y varios países latinoamericanos restablecieron la democracia solo hace un par de décadas, después de experimentar extensos gobiernos autoritarios, caracterizados por la marginación política y por violaciones sistemáticas a los derechos humanos. Además, actualmente cuentan con sistemas democráticos de hecho y de derecho, desarrollan procesos electorales pacíficos y periódicos y han definido políticas de formación ciudadana orientadas a desarrollar el compromiso y la conciencia de vivir en una sociedad democrática, implementándolas universalmente a través de los sistemas educativos (Flores y García, 2015). Sin embargo, tal como lo muestra el estudio de Corral (2011) sobre el estado de la democracia en América Latina, pese a que la preferencia por el sistema democrático como la forma de gobierno más óptima bordea el 70%, el nivel de satisfacción con la democracia solo se aproxima al 50%. A esto se suman los bajos niveles de confianza en las instituciones básicas del sistema democrático, como el Poder Legislativo, que solo cuenta con una confianza promedio que bordea el 40% y los partidos políticos, que cuentan con una confianza promedio cercana al 32%.

La crisis que se está experimentando puede entenderse desde la paradoja fundacional sobre la que se han estructurado las democracias occidentales, que tienen un discurso proclive a la participación, pero en la práctica restringen los espacios de participación política o permiten que estos sean absorbidos por la lógica economicista del mercado, produciendo la mercantilización de todas las esferas sociales (Flores y García, 2015). Sin embargo, en Chile esta situación se ha visto ampliada y profundizada por las particularidades de la historia reciente del país.

Durante la dictadura, la democracia pasó a concebirse como un destino unívoco, es decir, como la única forma que podía tomar la política para recuperar los espacios de participación y autodeterminación suprimidos por la dictadura (Lechner, 2002). Sin embargo, el retorno a la democracia no cumplió con las expectativas que había generado. Tal como lo plantean Flores y García (2015), la transición tuvo un desarrollo pactado entre cúpulas políticas, distanciado de la ciudadanía y como consecuencia, la democracia alcanzada comenzó a perder su sentido, porque no era lo que se esperaba ni lo que se había prometido. Las preocupaciones cotidianas, los intereses y las opiniones de las personas, no tuvieron el espacio esperado y la participación ciudadana se vio cada vez más reducida a la participación electoral. El sistema democrático se transformó en lo que Castoriadis (1999) denomina una oligarquía liberal, ya que la

política se concentró en cúpulas de poder, manejadas por una minoría política que ha llegado al poder por la vía electoral, pero sin dar más espacios de participación al ciudadano común y corriente.

A la desilusión por el tipo de sistema democrático construido, se han sumado los efectos de la consolidación del modelo neoliberal en Chile, los cuales han tenido efectos mucho más profundos que en el resto de los países occidentales, ya que la dictadura no solo impulsó reformas económicas desde esta concepción ideológica, sino que a partir de ella, impuso una nueva organización social que promovió la penetración de las ideas neoliberales en todas las esferas sociales (García, 2016). Chile se transformó a fines de la década de 1970, en el “laboratorio” de los ideólogos neoliberales, convirtiéndose en un caso paradigmático, ya que en ningún otro país del mundo se implementaron sus propuestas con el nivel de profundidad que se ha hecho en Chile (Gazmuri, 2000; Cavallo, 2008). Tras el retorno a la democracia, estas transformaciones tampoco fueron revertidas, provocando que la lógica economicista haya invadido tanto la esfera pública como la esfera privada, mercantilizando todos los aspectos de la vida cotidiana (Flores y García, 2015). Por esta razón en Chile, quizás con mayor profundidad que en el resto de los países occidentales, se ha impuesto una lógica en la que cada cosa, cada relación e incluso cada persona, asumen como medida y única razón de sí su valor de cambio en el mercado, contribuyendo a profundizar la desigualdad y la segregación social (Angus, 2015; Arendt, 2003; Bauman, 2009; Kelly, 2010; Fernández, Fernández y Alegre, 2007; Yarza, 2005).

La disminución de los espacios de participación sumado a la mercantilización de la sociedad han dado origen a lo que Cornejo et al. (2007) denomina, una “democracia de baja intensidad”, caracterizada por una participación ciudadana limitada a la esfera electoral y por la homogenización de la relación del ciudadano con el Estado, a sus vinculaciones con el mercado (Bellinger y Arce, 2011; Teichman, 2009; Yarza, 2005). El Estado chileno se ha visto cada vez más reducido en sus funciones, limitándose a generar las condiciones adecuadas para que el sistema económico funcione, a establecer un orden social acorde a la mercantilización, lo que implica limitar la participación ciudadana a la capacidad de consumir (García y Flores, 2011).

En este escenario, la crisis del sistema democrático se encuentra íntimamente relacionada con los procesos de individualización y con una ciudadanía que se define a partir de la resignificación de identidades

individuales en las que el componente colectivo y político se hace cada vez más difuso, debilitando la condición ciudadana al limitar la participación política o restringirla a espacios de acción que no siempre tienen un impacto directo en la toma de decisiones, lo que termina por profundizar el desencanto con el sistema político. Como consecuencia, la ciudadanía se asume cada vez más desde una perspectiva minimalista, que solo enfatiza en la titularidad, es decir, en el estatus que asegura el acceso a determinados derechos civiles.

Uno de los efectos más preocupantes que ha tenido la interacción entre crisis de sentido, incertidumbre, problemas globales, sociedades más diversificadas y multiculturales y la pérdida de legitimidad de la democracia representativa, ha sido la emergencia de fuerzas políticas radicales que buscan un retorno a las certezas dadas por las identidades esencialistas, en un contexto de erosión del terreno social y de las identificaciones colectivas. En un extremo, se encuentran los movimientos fundamentalistas que utilizan el terrorismo como forma de erosionar al sistema y reivindicar las demandas de los grupos que ellos consideran excluidos y discriminados. En el otro extremo, se encuentran las fuerzas de extrema derecha que se han visto fortalecidas, especialmente en Europa, producto de la crisis de legitimidad de los partidos políticos tradicionales, los elevados niveles de desigualdad que afectan a importantes sectores de la población, las crisis económicas y las reformas de austeridad, junto al conflictivo proceso de inmigración de los últimos años (Mellón y Hernández-Carr, 2016).

La mundialización del modelo capitalista a partir de las lógicas neoliberales y el tipo de integración que supuso la consolidación de la Unión Europea (Fernández, 2002), han sido para la derecha radical, los responsables del desempleo, la inmigración y, por sobre todo, la pérdida de soberanía, en donde las decisiones ya no se dan a escala nacional (Febbro, 2014). Este último punto es de suma relevancia ya que “la interacción de los intereses nacionales es el factor más relevante que organiza las políticas e instituciones básicas de la Unión Europea” (Marks, Wilson & Ray, 2002: 585).

Este contexto se ha visto reforzado por la transformación de la socialdemocracia europea a una élite neoliberal, lo que ha debilitado su diferenciación con el conservadurismo tradicional y el liberalismo europeo, tanto en términos de políticas como referentes ideológicos, y la ha identificado negativamente, con la idea de una Europa unida,

la cual se encuentra actualmente en crisis (Fernández, 2002). Estas condiciones, sumadas a la crisis económica que estalló el 2008 y a las políticas de austeridad que la acompañaron, han contribuido al ascenso de fuerzas políticas de derecha radical que recogen en su discurso temáticas abandonadas por los partidos tradicionales (Febbro, 2014).

Frente a estas problemáticas, la propuesta de la derecha radical se ha fundamentado en un nacionalismo de carácter “nativista”, ideología que sostiene la oposición ferviente a la presencia en un Estado de personas e ideas extranjeras no-nativas, que son consideradas amenazas a la identidad y seguridad de la mayoría del grupo nativo, es decir, la nación (Coben, 1964; Hernández-Carr, 2011; Higham, 1958; Mudde, 2007). El fuerte rechazo a la inmigración y particularmente la creciente islamofobia que se presenta en el discurso de la derecha radical se explica por la supuesta amenaza que presenta a la identidad cultural del pueblo nativo. El racismo del siglo XX es reemplazado ahora por la cultura, concebida como una cuestión estática e internamente homogénea, a la cual la población inmigrante es ajena (Hernández-Carr, 2011). La caracterización populista de la derecha radical está dada por la apelación tanto a las clases populares como a la nación interclasista cultural e identitariamente homogénea, en donde el enemigo es tanto la clase política como los extranjeros.

Ciertamente el ascenso de la derecha radical a la política institucional, a través de partidos políticos que ganan espacios de representación en sus sistemas de partidos, no es un fenómeno propio de Europa. El triunfo de Donald Trump en las elecciones presidenciales de Estados Unidos en noviembre de 2016, es otra de las manifestaciones del fenómeno anti cosmopolita y nacionalista de los últimos años. El fundamento tras este triunfo corresponde a un rechazo al denominado “poder material” que genera en los ciudadanos una percepción de pérdida de control efectivo sobre el destino de sus vidas, generando un miedo e incertidumbre abrumadora con respecto al futuro (Semán, 2017).

En América latina, pese a que tras el fin de los gobiernos dictatoriales y como respuesta a las reformas neoliberales impulsadas durante los ochenta y noventa, muchos países latinoamericanos comenzaron a ser gobernados por líderes y partidos políticos de izquierda y centro izquierda (Rovira Kaltwasser, 2014). Sin embargo, esto no ha supuesto que la derecha latinoamericana haya dejado de existir o perdido significancia en la región (Luna y Rovira, 2014). De hecho, México, Chile, Colombia y



Argentina, son casos en donde la fuerza de la derecha ha ido aumentando y los gobiernos nacionales de líderes y partidos de esta fuerza política se han instalado en los últimos años.

La derecha latinoamericana, por cierto, no es asimilable a las extremas derechas analizadas para Europa y Estados Unidos, no obstante, los efectos de la crisis global, han repercutido a su vez, en los países de América latina. La crisis de los gobiernos post-neoliberales generó la oportunidad para el avance de la “nueva derecha”, caracterizada por nuevos discursos, métodos y formas que buscan revertir los años de pérdida electoral, así como generar un “nuevo” arraigo principalmente en las clases medias (López Segre, 2016). En este sentido, Castro (2015) señala que la nueva derecha en la región, se basa en un diverso –pero consistente– conjunto de procedimientos y estrategias políticas que buscan renovar imágenes y procedimientos, pero que mantienen precedentes de una derecha tradicional y arraigada en la historia latinoamericana.

Por otro lado, Rovira Kaltwasser (2014) no habla necesariamente de una “nueva derecha” en América latina, pero sostiene que una de las características más desafiantes de la derecha es el uso de una estrategia política que busca “desarrollar opciones electorales no partidistas. En este caso, se da pie a la conformación de liderazgos que buscan competir en elecciones pero que de forma deliberada rehúyen la construcción de partidos políticos” (Rovira Kaltwasser, 2014: 43). Lo anterior va de la mano con la promoción de un discurso y actores colectivos que intentan incidir en los procesos de formación de preferencias, principalmente en temáticas vinculadas a la regulación de la economía, cuestiones identitarias y valóricas (Rovira Kaltwasser, 2014).

Las diferencias contextuales y particulares entre los casos analizados son evidentes. Sin embargo, la crisis generada por la tensión globalizadora y los efectos negativos del neoliberalismo tienen un amplio alcance, al menos en lo que respecta a la mayoría de las democracias de occidente. El ascenso político de derechas más radicales, y en algunos casos fuertemente nacionalistas y xenófobos, es un fenómeno que causa preocupación. Las consecuencias de la desigualdad extrema y el empleo precario, confluyen con el descrédito de los partidos y sistemas políticos tradicionales, en un contexto de extendida sensación de temor producto de la falta de certezas y la frustración de expectativas. Es en ese escenario en el cual adquiere relevancia una derecha que ha entrado a disputar con fuerza el campo político con un discurso anti político centrado en

temas como la eficacia económica y la seguridad ciudadana cuestiones que son valoradas por una mayoría de los votantes (Rovira Kaltwasser, 2014), así como la exaltación de identidades esencialistas, diferenciadas y en abierto conflicto con los “otros”.

Griffin (2000) sostiene, para el caso europeo, que la paradoja de las formaciones políticas de derecha, y por tanto, su mayor peligro, consiste en que han asumido “los postulados del sistema democrático liberal pero quieren que únicamente los miembros del grupo étnico mayoritario sean considerados miembros de pleno derecho de la sociedad” (Griffin, 2000 en Hernández-Carr, 2011:144). En este sentido el peligro no recae en la posibilidad de anulación de las libertades y el quiebre del sistema democrático, sino que el sistema acepte y adopte un proyecto político basado en la discriminación y exclusión. Sin embargo, muchos de los valores de la derecha radical son abiertamente antidemocráticos, por lo tanto, como señala Rodríguez (2006) a pesar que acepten el marco institucional, no como una estrategia política coyuntural, sino de manera estructural, su discurso y valores pueden erosionar considerablemente la legitimidad de las instituciones democráticas (Rodríguez, 2006 en Hernández-Carr, 2011).

Ante este escenario, se hace fundamental asumir la complejidad de la crisis que se está experimentando y tratar de comprender su naturaleza para poder avanzar en la conformación de una ciudadanía capaz de desenvolverse en este escenario, para contribuir a la construcción de sociedades más justas y democráticas. En ese sentido, se ofrece una perspectiva interpretativa desde la teoría de los imaginarios sociales, para comprender cuál podría ser el ámbito de acción que permitiera avanzar en la superación de las crisis y en la conformación de la ciudadanía que la sociedad actual necesita.

## **5. Los desafíos ciudadanos en una era de crisis e incertidumbre. Una aproximación comprensiva desde el imaginario social**

Una de las perspectivas para asumir la naturaleza de la actual crisis del sistema democrático es la propuesta por Castoriadis (1995), quien propone que se trata de una crisis del imaginario social y de las significaciones y sentidos que este otorga a las acciones humanas. Esta perspectiva plantea que el actual sistema político se ha constituido sobre una democracia considerada como procedimiento y no como régimen,

negando el imaginario social, es decir, las significaciones construidas y compartidas socialmente. Esta democracia procedimental corresponde a una *Burocracia Capitalista* (Castoriadis, 1999) una simbiosis perfecta entre Estado y mercado, que da origen a una sociedad que al mismo tiempo está dualizada y atomizada (García y Flores, 2011). Dualizada porque separa la esfera política de la esfera social, dividiendo a la sociedad en dos grupos: el de los que pueden participar de la lógica de mercado y que además tienden a ser los que participan en la toma de decisiones y aquellos que están marginados porque no pueden consumir y que optan también por marginarse de la toma de decisiones políticas (García y Flores, 2011). En efecto, tanto en Chile como en América Latina, los sectores más desposeídos son precisamente los que cuentan con menos espacios de participación y se manifiestan más apolíticos (Carreras y Castañeda-Angarita, 2014; Castillo et al., 2015; Espínola, 2005; Gómez, 2008; PNUD, 2015; Reimers, 2005).

La sociedad actual está además atomizada, porque la lógica capitalista ha construido un meta-relato del paraíso individualista que ha roto los vínculos sociales y ha ido acabando con los ideales colectivos (García y Flores, 2011). La esfera pública ha sido completamente colonizada por los intereses privados (Angus, 2015; Arendt, 2003; Bauman, 2007), imponiendo el bienestar individual por sobre el bien común, que queda reducido a un segundo plano, cuando no desaparece por completo. En otras palabras, el *ágora* ha sido absorbida por el *oikos*.

La combinación de dualismo y atomización ha minado la integración social, ya que mientras más individualistas se vuelven los individuos, más se erosiona la acción colectiva y la conciencia del “nosotros” que es básica para dar coherencia al sistema democrático y crear una cohesión social en torno a él (García y Flores, 2011; Lechner, 2002). En consecuencia, el sistema burócrata capitalista ha dado origen no al sujeto social, sino al individuo individualizado y privatizado que promueve una subjetividad des-subjetivada (García y Flores, 2011). Esto no quiere decir que se suprima la subjetividad, sino que esta subjetividad no considera o no asume las dimensiones fundamentales del ser humano. En primer lugar, desconoce que cada sujeto es en sí mismo social, porque solo puede existir y constituirse en un contexto intersubjetivo. Y en segundo lugar, omite la historicidad del ser humano, el hecho de que habita en un momento y espacio determinado, y que ese habitar forma parte de un continuo mayor, conectado con un pasado a través de la tradición, y con un futuro a partir de la expectativa. Por ello, la subjetividad de la

era del consumo, limita las posibilidades de desarrollar componentes identitarios que refuercen el sentido de pertenencia comunitario y la necesidad de un ejercicio comunitario comprometido con el bien común.

Desde la perspectiva de los imaginarios sociales, la crisis del sistema democrático actual, organizado como sistema burócrata capitalista, con su democracia representativa y restringida, y la mercantilización del espacio público y privado, se origina en su propio imaginario social, marcado por la imposición del ideal capitalista (Castoriadis, 2005). El sistema está des-subjetivado, porque es el mismo imaginario social y la comprensión antropológica que tiene del ser humano, como un ser ya dado, eterno y absoluto, y por tanto a histórico y descontextualizado, el que ha creado las condiciones para esa des-subjetivación (García y Flores, 2011).

Todo imaginario social tiene un poder instituyente, que permite el desarrollo de la sociedad, y que posee una doble dimensión: lo político y la política. Lo político está presente en todo tipo de sociedad y está vinculado a la dimensión explícita del poder, es decir, a las instituciones e instancias instituidas para emitir órdenes sancionables (Castoriadis, 1995: 50). Estas instituciones que encarnan explícitamente el poder, son una necesidad constitutiva de toda sociedad, para enfrentar los factores que amenazan su existencia (Castoriadis, 2004). La política, en cambio, es el resultado de una creación social e histórica muy particular, que solo se presenta en las sociedades autónomas y que consiste en la dimensión implícita del poder: la acción que construye el imaginario social y la red de significaciones e instituciones vinculadas a él y las decisiones futuras que buscan transformarlo (Castoriadis, 1995).

Las sociedades autónomas son aquellas sociedades que son conscientes de que la institucionalidad sobre la que se han organizado es una construcción propia, resultado de la interacción intersubjetiva de los individuos que la componen y, por tanto, son capaces de cuestionarla permanentemente (Castoriadis, 1998). Pese a que todas las sociedades a lo largo de la historia y en la actualidad construyen sus imaginarios sociales y determinan su institucionalidad, son muy pocas las que se han aproximado a constituirse como sociedades autónomas (Bauman, 2009), ya que la mayoría de las comunidades humanas asumen que la institucionalidad a partir de la cual se organizan, se ha constituido de manera externa a ella, adjudicándolo a una autoridad o poder extra social, como por ejemplo, las leyes del mercado, que impone dicha organización

a los miembros de la comunidad, sin que estos tengan más intervención que aceptarla y respetarla. Aunque en la actualidad todas las sociedades occidentales reconocen la autonomía como una de sus características básicas (Fernández et al., 2007), en términos prácticos, la autonomía entendida como la capacidad política de transformar la sociedad, es en el mejor de los casos un proyecto, y para los más pesimistas, una utopía (Bauman, 2009). La expansión del imaginario capitalista y los sistemas burócrata capitalistas a los que ha dado origen, han atrofiado la capacidad política de estas sociedades, transformándolas en sociedades heterónomas. Las sociedades burócrata capitalistas funcionan a partir de la lógica de las leyes del mercado (Castoriadis, 1995), asumidas como un conjunto de leyes extra sociales que no pueden ser modificadas sin desatar una serie de males que terminarían por destruir la sociedad (Bauman, 2009; Fernández et al., 2007). Sin embargo, este imaginario social tiene una radicalidad particular. Su naturalización no solo ha significado un distanciamiento entre el poder y la política, al asumir que la des-subjetivación de la política y la limitación de la participación ciudadana, “deben” ser así, y no pueden modificarse, como si en cada una de estas realidades que han dado forma al sistema, el accionar humano no hubiese intervenido (Lechner, 2002). Sino que, además, han generado el distanciamiento entre lo político y las instituciones que tradicionalmente han estado a cargo del poder (Bauman, 2009).

Hoy lo político no puede “tocar” a la economía; capitalismo y democracia representativa solo son compatibles si comparten los mismos intereses, por tanto, el establecimiento de los límites sobre los que deben actuar los individuos solo pueden ser establecidos por el gobierno o el parlamento, si no afectan los intereses económicos y de mercado, de lo contrario, corren el peligro de la desestructuración, la crisis y el derrocamiento (Castoriadis, 1998; Fernández et al., 2007). La institucionalidad gubernativa está al servicio de los intereses de las organizaciones económicas supranacionales, impulsadas paradójicamente por los mismos Estados que pierden cada vez más poder frente a su avance, viéndose la mayoría de las veces incapacitado de responder a las necesidades y las demandas sociales contrarias a la lógica de mercado (Bauman, 2009; Castoriadis, 1998, 2005; Fernández et al., 2007).

La radicalidad del imaginario capitalista se ha traducido en una transformación profunda y autodestructiva de las estructuras de la sociedad moderna, ya que no es solo la política lo que está desapareciendo, sino también lo político. La institucionalidad a partir de la cual se ha

desarrollado el poder político en occidente durante los últimos 200 años está llegando a su fin, sin ofrecer alternativas democráticas capaces de reemplazarlas, confiando en que la mano “invisible” del mercado entregue la solución (Bauman 2007; Fernández et al., 2007).

Asumir la crisis democrática desde la teoría de los imaginarios sociales, implica aceptar que es la misma sociedad la que está provocando esta crisis, estando en sus manos la posibilidad de revertirla y de transformar el imaginario capitalista. Sin embargo, puede parecer un contrasentido plantear que la solución a esta crisis es cambiar el imaginario social que la misma sociedad ha construido, pero la necesidad de hacerlo responde a la radicalidad de este imaginario, que mientras más se desarrolla y se expande, pone en peligro la supervivencia de la misma sociedad que le dio origen. Para lograr esta transformación es necesario desarrollar no solo la autonomía de los individuos, sino sobre todo la autonomía de la sociedad, y en ello, la educación, tiene un rol fundamental.

## **6. La construcción de una ciudadanía democrática y autónoma: los desafíos de la educación**

Construir una sociedad democrática significa construir una sociedad autónoma, una sociedad que asume al imaginario social como una creación social y no se detiene en una concepción cerrada y definitiva de la justicia, la igualdad o la libertad, sino que se instituye generando los espacios para que estas dimensiones puedan ser permanentemente cuestionadas y transformadas por el accionar político de los ciudadanos, en atención al funcionamiento de la sociedad (Castoriadis, 1995). Por tanto, una sociedad democrática debe desarrollar no solo el poder político, sino sobre todo la política, es decir, los espacios para que sean los ciudadanos quienes determinen de manera reflexiva y deliberante, las características del sistema democrático en el que quieren vivir.

La legitimidad del poder político y de la legislación que establece los límites a la libertad y a los derechos ciudadanos, no radica en el poder coercitivo de las instituciones, sino la internalización que los individuos hagan de su significación (Castoriadis, 1998). Para que los individuos se comprometan con esta institucionalidad y acepten los límites que establece deben sentirse parte de ella, deben sentir que sus intereses, fueron al menos considerados en el momento de establecerla. En consecuencia, un ciudadano democrático debe ser por definición crítico y autónomo, debe contar con espacios concretos no solo para cuestionar la

institucionalidad vigente, sino también para impulsar su transformación (Castoriadis, 1995). Desde esta perspectiva, no basta con asegurar la libertad de elección de los representantes, sino que, además, se debe garantizar una libertad de acción que permita fijar los márgenes del espacio dentro del cual podrá elegir. Una sociedad democrática debe fundamentarse en la acción política, asumida como una acción colectiva y explícita, en la que todos y cada uno de los miembros de la comunidad participa, sin exclusión alguna, asegurando de esta manera una participación libre e igualitaria (Castoriadis, 1995; Wheller-Bell, 2014).

La sociedad chilena durante los últimos años ha aspirado a formar una sociedad democrática, estimulando la formación de ciudadanos críticos, participativos y comprometidos con el sistema, pero las acciones colectivas a partir de las cuales se ha ido construyendo la ciudadanía, han logrado precisamente lo contrario. El sistema sigue funcionando, pero al mismo tiempo se está resquebrajando porque el compromiso ciudadano se debilita cada vez más producto de que el sistema ha tendido a marginar a los ciudadanos de los espacios de poder y de la toma de decisiones, potenciando su apatía política, porque sienten que sus intereses no son considerados. En cambio, en el mercado, los sujetos “creen” tener toda la libertad de poder elegir qué es lo que quieren para satisfacer sus necesidades individuales, a partir de sus propios intereses, sin preocuparse por el bien común, y mejor aún, sin que nadie sancione ese desinterés. El ciudadano ideal pierde terreno a pasos agigantados frente al consumidor real, un consumidor individualista, cada vez más desvinculado de los intereses colectivos y que por ello contribuye a fragmentar la subjetividad social que el sistema democrático necesita para seguir operando, generando así un complejo círculo vicioso.

Superar la crisis del actual sistema democrático chileno, transformando el imaginario social (Castoriadis, 1999), exige generar un cambio en los hábitos y las significaciones de los sujetos. La paradoja de este cambio, es que quienes deben realizarlo, son los mismos sujetos a los que este imaginario social ha des-subjetivado. Es decir, la solución a los problemas del sistema exige el accionar colectivo de ciudadanos críticos, reflexivos, participativos y con una clara conciencia política y social, en un sistema que en la práctica apunta precisamente a eliminar ese tipo de ciudadanía (Wheller-Bell, 2014). Por ello, pareciera ser el ámbito educativo, el espacio fundamental para impulsar la ruptura del imaginario capitalista (Castoriadis, 1995), pero este no debe ser cualquier espacio, ya que “no puede haber sociedad democrática sin *paideía* democrática”

(Castoriadis, 1995: 56), es decir, que la construcción de una sociedad democrática no puede producirse si no existe una educación organizada democráticamente y orientada a formar ciudadanos democráticos y autónomos. Esto implica asumir la experiencia educativa no como una instancia de preparación para el futuro ejercicio ciudadano, sino que la experiencia en la propia escuela debe estar organizado como un ejercicio democrático, para que los estudiantes cuenten con los espacios para ejercer la ciudadanía en sus dimensiones civil, social, cultural, pero, sobre todo, política.

## **7. Una aproximación multidisciplinar a los desafíos de la ciudadanía**

El presente libro tiene por finalidad abordar la ciudadanía a partir de toda la complejidad planteada en el análisis desarrollado. Se construye sobre la premisa de que en la actualidad no se puede hablar de “una ciudadanía”, sino que existen múltiples ciudadanía, muchas de las cuales se encuentran en conflicto, porque se fundamentan en principios identitarios contrapuestos y promueven la conformación de sociedades muy disímiles. En ese sentido, se propone una compilación de trabajos que se han construido desde perspectivas muy diversas y se presentan en variados formatos –artículos, revisiones, ensayos– porque no existe una única forma de abordar los desafíos ciudadanos. Sin embargo, todas las propuestas comparten su preocupación por la crisis que está experimentando el sistema democrático, y creen necesario construir reflexiones sobre la ciudadanía para superar dicha crisis y asegurar la construcción de sociedades justas y democráticas, que sean capaces no solo de asumir los desafíos de la sociedad globalizada, sino sobre todo, construir una comunidad global que se fundamente en la convivencia pacífica y en la que cada sujeto, independiente de su origen étnico, de su género, de su condición social o de su orientación sexual, se sienta parte de esta comunidad y quiera participar activa y críticamente en la construcción del bien común.

Los diez trabajos que incluyen este libro están organizados en tres secciones que abordan diversos ejes temáticos: La primera sección trata sobre los enfoques y nociones fundamentales sobre la teoría de la ciudadanía e intenta dar cuenta de las tensiones históricas, políticas y filosóficas que han rodeado la construcción del concepto y su práctica, desde la Grecia clásica hasta la actualidad. En la segunda sección, se aborda la importancia de la formación ciudadana para el desarrollo de la democracia en las actuales



condiciones de cambio social, las características políticas e ideológicas de la educación ciudadana en Chile, y los desafíos que estas presentan, y reflexiones en torno a orientaciones para la formación ciudadana en el sistema escolar chileno. En la tercera sección se trabajan problemáticas relacionadas con los sujetos sociales y las transformaciones actuales de los campos de referencia social, que tensionan los tradicionales vínculos políticos entre las instituciones y la sociedad civil, afectando a su vez, las clásicas concepciones sobre la ciudadanía.

En la primera sección, *Ciudadanías: conceptos claves*, Hernán Neira aborda la noción de ciudadanía centrándose en algunos momentos de ella en la filosofía clásica y posteriormente en la ilustrada. En el capítulo titulado *Ciudadanía: conceptos fundamentales*, presenta algunos de los principales aspectos del asedio que ha sufrido el concepto en la filosofía contemporánea. El autor muestra la tensión existente entre, por una parte, el hecho de que la ciudadanía asegura derechos y, por otra, excluye de estos a una parte importante de la población. A partir de este análisis, examina una serie de resquebrajamientos y cuestionamientos que se producen en el concepto de ciudadanía. Neira sostiene en este trabajo, que la noción de ciudadanía, a pesar de su ambigüedad, permite distinguir y contraponer una serie de derechos a los sistemas autoritarios que tienden a constituirse sobre una serie de negaciones de los derechos ciudadanos.

El capítulo de Diana Aurenque y Martín de la Raval, titulado *La ciudadanía y su rol político: modelos, contextos y actualidad*, expone los principales paradigmas y fundamentos teóricos del concepto ciudadanía desarrollados por el pensamiento filosófico político occidental. Se revisa la evolución histórica y teórica del concepto, enfatizando la diferencia entre la versión moderno-liberal de ciudadanía y las versiones “clásicas” de la soberanía. El trabajo también explora las posibilidades y límites que ofrece la versión moderna de la ciudadanía, enmarcándola en discusiones con otras corrientes normativas contemporáneas tales como el comunitarismo, el neo-republicanismo democrático o la teoría del reconocimiento.

En el último capítulo de la sección, titulado *Dilemas teóricos y estratégicos de la representación política*, Marcelo Mella analiza desde una perspectiva interpretativa y crítica, las creencias extendidas acerca de la relación entre gobierno representativo y democracia, y de la forma en que esta relación se reconstruye con la evolución histórica. El autor sostiene que la evolución del concepto, sus desplazamientos y su relación con la idea

de democracia, han sido resultados de coyunturas críticas dentro de determinados procesos históricos, ya que el concepto de representación política, así como todos los conceptos, es un instrumento para procesos contenciosos vinculados a la disputa por el poder. En el capítulo se describe las condiciones bajo las que la representación constituye un complemento de la democracia, así como de otros tipos de régimen político, y explica en qué medida los desafíos del gobierno representativo están relacionados con el paso de la “democracia de partidos” a la “democracia de audiencias”.

Abriendo la sección II, Christian Retamal, en el capítulo titulado *Contingencia extrema e inseguridad ontológica. Condiciones determinantes de la formación ciudadana*, analiza las condiciones globales más importantes que crean un nuevo escenario para la formación ciudadana en Chile en base a la idea de la “modernidad líquida”. El autor examina las peculiaridades de la contingencia extrema y la inseguridad ontológica, explicando cómo las bases de la experiencia de la seguridad ontológica se desvanecen a medida que el capitalismo expande una nueva cultura de la transformación permanente, sin contrapesos de estabilidad. En base a este análisis, el autor enfatiza en el rol de la formación ciudadana en la construcción de un nuevo *ethos* en contexto de contingencia extrema, de qué manera puede ayudar en esta construcción, y las amenazas a las que se ve enfrentada por determinados enfoques, como el comunitarismo extremo, los fundamentalismos, y como puede ser de utilidad explorar una salida cosmopolita.

En el siguiente capítulo de esta sección, titulado *Neoliberalismo, educación y ciudadanía en Chile: ¿ciudadanos y/o agentes económicos?*, Cristóbal Friz esboza un panorama de la relación entre educación y ciudadanía, tal como ella ha sido pensada e instituida en el Chile de las últimas décadas, marcadas por la impronta de las políticas neoliberales. En base a esto, el artículo pretende ofrecer un acercamiento general al problema de la formación ciudadana en el país, desde una perspectiva crítica. La finalidad es poner de manifiesto que la cuestión de la formación ciudadana —y de la relación ciudadanía/educación— es ante todo un problema complejo, que requiere de sostenidos esfuerzos para poder ser planteado y abordado en términos distintos a los del ideario neoliberal.

El capítulo de Carolina García y Claudia Córdoba, titulado *Educación ciudadana y segregación socioeconómica: reflexiones en torno a los límites del sistema escolar chileno*, analiza y reflexiona críticamente en

torno a las dificultades que conlleva formar en ciudadanía en un país como Chile, que tiene un sistema escolar altamente segregado tanto en términos socioeconómicos como académicos. La educación ciudadana que se desarrolla en la escuela, señalan las autoras, ha adquirido gran relevancia, transformándose en uno de los principales temas educativos de la agenda pública y por tanto, se ha generado un amplio debate sobre las características que debe tener el modelo educativo para formar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI. En esta línea, García y Córdoba realizan una propuesta reflexiva para abordar el desafío de la formación ciudadana en el sistema chileno actual.

Cerrando la sección, Carolina Jorquera, en el capítulo titulado *La educación ciudadana como acción transformadora de la escuela*, sostiene que la puesta en marcha de la Ley 20.911 que crea el plan de formación ciudadana, reedita desafíos que ha tenido desde el inicio de los años noventa la escuela en Chile. Estos desafíos están en directa relación con la formación de personas comprometidas con los Derechos Humanos y la democracia que puedan contribuir como ciudadanos al bien común; meta radical en una sociedad post dictadura. En esta línea, la autora reflexiona en torno a las consecuencias transformadoras que tiene para la institucionalidad educativa, la concreción de esta política educacional.

Abre la tercera sección del volumen, el capítulo *¿Empoderamiento ciudadano? Evolución y determinantes de la participación y la politización en Chile, 1990-2016*, de Consuelo Núñez, Rodrigo Osorio y Matías Petit. Los autores muestran, a través de datos de encuestas, que las formas de participación política convencional han disminuido en el tiempo y que las no convencionales no han aumentado significativamente. Lo anterior interpela la idea generalizada de un aumento en la participación no convencional o informal. Sin embargo, la existencia de estas formas de participación podría dar cuenta de una nueva forma de ciudadanía política, con vínculos más alejados de las formas tradicionales de participación, asociadas principalmente a las elecciones. En este sentido, el texto señala que los desafíos de la formación ciudadana consisten en reconocer e incentivar las múltiples formas de participación política, pero también se debe incentivar a través de la formación ciudadana, que la participación se canalice mediante los canales formales para lograr una mejor calidad de la democracia.

El capítulo de Camila Berríos y Takuri Tapia, *Movimiento Secundario en Chile: demandas políticas y lógicas organizacionales*, analiza las orgánicas

internas del movimiento secundario, su relación con la institucionalidad, las demandas generadas por las fuerzas políticas y la relación entre estas variables. El texto se enfoca particularmente en las formas de organización que han construido los estudiantes secundarios en los últimos años, y las dinámicas internas para la formación de demandas a la institucionalidad. Los autores sostienen que el interés de los jóvenes estudiantes por lo público y lo político no ha desaparecido completamente, así lo indican los ciclos de movilización social estudiantil en Chile. Más bien, se observa un rechazo a las formas de participación tradicionales, así como los mecanismos de toma de decisión excluyentes y poco participativos.

Cierra la sección, y el presente volumen, el capítulo de Jaime Barrientos y Ricardo Espinoza, titulado *Sexualidad y Relaciones de Género: un campo de ciudadanía en transformación*. El trabajo busca problematizar la relación entre la sexualidad y las relaciones de género como elementos vinculados necesariamente a la idea de ciudadanía. Las transformaciones de las representaciones y prácticas genérico-sexuales hacen necesario abordar en materia de políticas públicas la ampliación de los derechos referidos al género y la sexualidad. Frente a lo anterior, los autores dan cuenta de determinadas dificultades o limitaciones que persisten y que hacen necesario impugnar el proceso de construcción de normas socio-sexuales. Los autores plantean un recorrido histórico por controversias en torno a la sexualidad y al género a fin de posicionar una discusión relativa a los mecanismos que han regulado dichas prácticas, y a un cuestionamiento sobre el lugar del sujeto y los posibles agenciamientos en cuanto a una ciudadanía sexual y de género.

La construcción del presente volumen surge como una iniciativa del área de formación ciudadana que se está desarrollando en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile desde finales del 2015. La implementación de Cursos Sello de formación ciudadana en las distintas carreras de la Facultad fue el primer paso para avanzar en la misión institucional que tiene la Facultad de Humanidades de formar ciudadanos activos, críticos y comprometidos con lo público. Tanto los cursos de formación ciudadana como el presente libro han sido producto de la colaboración, el compromiso y el trabajo interdisciplinario de distintos actores dentro de nuestra Facultad. Es en base a este esfuerzo colectivo que agradecemos al Decano de la Facultad de Humanidades, Marcelo Mella, por el apoyo brindado a este proyecto, y a la Vicedecana de Investigación y Postgrado, Diana Aurenque por su compromiso y colaboración en la construcción del libro. Así mismo, agradecemos al

equipo de colaboradores académicos compuesto por Jaime Barrientos, Claudia Córdoba y Christian Retamal. Agradecemos especialmente a todos los autores y autoras por participar activamente en este libro. Finalmente queremos dar las gracias a los evaluadores anónimos que han contribuido decisivamente a mejorar el resultado final de esta publicación.

## Referencias

- Allan, A. & Charles, C. (2015). Preparing for the life in the global village: producing global citizen subjects in school. *Research papers in Education*, 30(1), 25 - 43.
- Angus, L. (2015). School choice: neoliberal education policy and imagined futures. *British Journal of Sociology of Education*. 36(3), 395 - 413.
- Arendt, H. (2003). *La condición Humana*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007a). *La Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2009). *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U, Giddens, A y Lash, S. (1994). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Alianza Editorial.
- Bellinger, P. & Arce, M. (2011). Protest and Democracy in Latin America's Market Era. *Political Research Quarterly*, 64(3), 688 - 704.
- Campbell, D. (2013). Social Networks and Political Participation. *Annual Review of Political Science*, 16, 33 - 48.
- Carreras, M. & Castañeda-Angarita, N. (2014). Who votes in Latin America? A test of three theoretical perspectives. *Comparative Political Studies*, 47(8), 1079 - 1104.
- Castillo, J.C., Miranda, D. y Bonhomme, M. (2015). *Desigualdad Social y Cambios en las Expectativas de Participación Política de los Estudiantes en Chile*. En C. Cox y J.C. Castillo, *Aprendizaje de la ciudadanía. Contenidos, experiencias y resultados*. Santiago: Ediciones UC. Pp. 459 - 485.
- Castoriadis, C. (1995). *La democracia como procedimiento y como régimen. La estrategia democrática nella società que cambia*. 01/06/2012 Roma: Datanews. <http://www.upf.edu/materials/fhuma/etfipo/eticaa/docs/39.pdf>
- Castoriadis, C. (1998). *El ascenso de la Insignificancia*. Madrid: Cátedra.
- Castoriadis, C. (1999). *Figuras de lo Pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2005). *Escritos Políticos*. Madrid: Catarata.
- Castro, N. (2015). La contraofensiva de las élites dominantes. *Revista de Historia de América*, (151), 133-156.
- Cavallo, A. (2008). *La Historia Oculta del Régimen Militar: Memoria de una época 1973 - 1988*. Santiago: Uqbar.

- Checkoway, B. & Aldana, A., (2012). Four forms of youth civic engagement for diverse democracy. *Children and Youth Services Review*. 35, Pp. 1894 - 1899.
- Coben, S. (1964). A Study in Nativism: The American Red Scare of 1919-20. *Political Science Quarterly*, 79 (1), 52-75.
- Conner, J., Zaino, K. & Scarola, E. (2012). 'Very powerful voices': The influence of youth organization on Educational Policy in Philadelphia. *Educational Policy*, 27(3), 560 - 588.
- Cornejo, R., González, J. y Caldichoury, J. P. (2007). Participación e incidencia en las políticas educativas: el caso chileno. Buenos Aires: Flape.
- Corral, M. (2011). El Estado de la Democracia en América Latina: un análisis comparado de las actitudes de la elite y los ciudadanos. Salamanca: PNUD - Instituto de Iberoamérica.
- Crick, B. (1998). Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship. Londres: Qualification and Curriculum.
- Davies, I., Evans, M. & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of 'global education' and 'citizenship education'. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66-89.
- Davies, I. & Issitt, J. (2005). Reflections on citizenship education in Australia, Canada and England. *Comparative Education*, 41(4), 389-410.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5-25.
- De Groot, I. Goodson, I. F. & Veugelers, W. (2014). Dutch adolescents' narratives about democracy: 'I know what democracy means, but not why means to me'. *Cambridge Journal of Education*. 44 (2), 271-292.
- Doboz, E. (2007). Effective learning of civic skills: democratic schools succeed in nurturing the critical capacities of students. *Educational Studies*, 33(2), 115-128.
- Espínola, V. (2005). Educación ciudadana para los jóvenes en la aldea global. En V. Espínola, Educación para la ciudadanía democrática en un mundo globalizado: una perspectiva comparativa. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo. Pp. 1 - 20.
- Fanghanel, J. & Cousin G. (2012). 'Wordly' pedagogy: a way of conceptualizing teaching towards global citizenship. *Teaching in higher education*, 17(1), 39-50.
- Faulks, K. (2000). Citizenship. New York: Key Ideas.
- Faulks, K. (2006). Education for citizenship in England's secondary schools: a critique of current principle and practice. *Journal of Education Policy*, 21 (1), 59-74.
- Febbro, E. (2014). Europa, crisis e inconformismo. *Nueva Sociedad*, (252).
- Fernández, A. (2002). El fantasma de la ultraderecha recorre Europa. *Mensaje*, 51 (509), 29.
- Fernández, C., Fernández, P. y Alegre, L. (2007). Educación para la ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho. Madrid: Akal.

- Flores, L. y García, C (2015). Paradojas de la participación juvenil y desafíos de la educación ciudadana en Chile. *Revista Magis*, 31 - 48.
- García, C. y Flores, L. (2011). Los desafíos de la formación ciudadana y la cohesión social frente a la des-subjetivación del sistema. Hacia una interpretación del fenómeno social desde la subjetividad. *Estudios Pedagógicos*, 37 (2), 329 - 344.
- García, C. (2016). Interpretaciones y paradojas de la educación ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones ciudadanas y pedagógicas de los profesores de historia. (Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gazmuri, C. (2000). La persistencia de la memoria. Reflexiones de un civil durante la dictadura. Santiago: Ril.
- Gifford, C., Mycock, A. & Murakami, J. (2014). Becoming citizens in late modernity: a global-national comparison of young people in Japan and the U.K. *Citizenship Studies*, 18 (1), 81 - 98.
- Griffin, R. (2000). Interregnum or Endgame? Radical Right Thought in the "Post-fascist" Era. *The Journal of Political Ideologies*, 5 (2), 163-78.
- Giraldo, G. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. *Educación y Educadores*, 18 (1), 76-92. Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia.
- Gómez, J. C. (2008). Ciudadanía y política en una sociedad neoliberal Avanzada, Chile: 1990-2008. Encuentro PreALAS. Santiago: Universidad de Chile.
- Gutmann, A. (1995). Primero la justicia. En M. Nussbaum, R. Rorty, Rusconi, y M. Viroli, *Cosmopolitas y Patriotas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Pp. 51 - 56.
- Habermas, J. (1998). Ciudadanía e Identidad Nacional: reflexiones sobre el futuro europeo. En J. Habermas, *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta. Pp. 619 - 643.
- Heater, D. (2007). Ciudadanía, una breve historia. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández-Carr, A. (2011). La derecha radical populista en Europa: discurso, electorado y explicaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (136), 141-159. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Hernández, E., Robles, M.C. y Martínez, J.B. (2013). Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediáticos y político del 15M. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*. 40 (XX), 59 - 67.
- Higham, J. (1958). Another Look at Nativism. *The Catholic Historical Review*, 44 (2), 147-158. Catholic University of America Press.
- Hung, R. (2012). Being human or being a citizen? Rethinking human rights and citizenship education in the light of Agamben and Merleau-Ponty. *Cambridge Journal of Education*, 42 (1), 37 - 51.
- Kaun, A. (2014). 'I really don't like them!' - Exploring citizen media criticism. *European Journal of Cultural Studies*. 17(5), 489 - 506.
- Keating, A. (2009). Educating Europe's citizens: moving from national to post-national models of educating for European citizenship. *Citizenship Studies*, 13(2), 135-151.

- Keating, A., Ortloff, D. H., & Philippou, S. (2009). Citizenship education curricula: the changes and challenges presented by global and European integration. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 145- 158.
- Kelly, A. (2010). Globalization and education: a review of conflicting perspectives and their effect on policy and profession.
- Kerr, D. (2002). Citizenship education in the Curriculum: an international review. *The School Field*, 10, 5 - 32.
- Kymlicka, W. (1995). *Filosofía política contemporánea. Una introducción*. Barcelona: Ariel.
- Kymlicka, W. (2003). *La política Vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión Subjetiva de la Política*. Santiago: LOM Ediciones.
- Lipovetski, G. (2000). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- López Segre, F. (2016). *América Latina: crisis del posneoliberalismo y ascenso de la nueva derecha*. Editorial CLACSO.
- Luna, J.P. & Rovira Kaltwasser, C. (2014) (Eds.). *The resilience of the latin american right*. Johns Hopkins University Press.
- Magnette, P. (2005). *Citizenship: the history of an idea*. Colchester, UK: University of Essex print center.
- Marks, G., Wilson, C.J. & Ray, L. (2002). National Political Parties and European Integration. *American Journal of Political Science*, 46 (3), 585-594.
- Marshall, H. (2009). Educating the European citizen in the global age: engaging with the post-national and identifying a research agenda. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (2), 247-267.
- Marshall, T. H. (1998). *Ciudadanía y clases sociales*. Madrid: Biblos.
- Mellón, J.A. (2011). El Eterno Retorno. ¿Son fascistas las ideas-fuerza de la Nueva Derecha Europea (ND)? . *Foro Interno*, 11, 69-92. doi.org/10.5209/rev\_FOIN.2011.v11.37009.
- Mellón, J.A. y Hernández-Carr, A. (2016). El crecimiento electoral de la derecha radical populista en Europa: parámetros ideológicos y motivaciones sociales. *Política y Sociedad*, 53 (1), 17-28. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_POSO.2016.v53.n1.48456](http://dx.doi.org/10.5209/rev_POSO.2016.v53.n1.48456)
- Mihaidilis, P. & Thevenin, B. (2013). Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy. *American Behavioral Scientist*, 57 (11), 1611 - 1622.
- Morin, E. (2009). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Mouffe, CH. (1999). *El retorno de lo político Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- Mudde, C. (2007). *Populist Radical Right Parties in Europe*. Cambridge: Cambridge.
- Mycock, A. & Tonge, J. (2012). The Party Politics of Youth Citizenship and Democratic Engagement. *Parliamentary Affairs*, 65, 138 - 161.
- Naval, C. (2000). *Educación ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: Eunsa.



- Nussbaum, M. (1995). Educar ciudadanos del mundo. En M. Nussbaum, R. Rorty, Rusconi, y M. Viroli, *Cosmopolitas o patriotas*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Osler, A. (2011). Teachers interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitans ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 1 - 24.
- Osler, A. & Starkey, H. (2001). Citizenship education and national identities in France and England: inclusive or exclusive? *Oxford Review of Education*, 27(2), 287-305.
- Oxley, L. & Morris, P. (2013). Global Citizenship: a typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61 (3).
- Peterson, A. (2012). The educational limits of Ethical Cosmopolitanism: towards the importance of virtue in Cosmopolitan Education and communities. *British Journal of Educational Studies*, 60 (3), 227 - 242.
- Pitkin, H.F. (1972). *The Concept of Representation*. University of California Press.
- PNUD (2015). *Condicionantes de la Participación electoral en Chile*. Santiago: PNUD.
- Porter, T. (2013). Moral and Political identity and civic involvement in adolescents. *Journal of Moral Education*, 42 (2), 239 - 255.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*.
- Reimers, F. (2005). Educación para la ciudadanía y la democracia: políticas y programas en escuelas secundarias de América Latina y El Caribe. En V. Espínola, *Educación para la Ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo. Pp. 65 - 84.
- Reimers, F. (2006). Citizenship, Identity and Education: Examining the public purposes of school in an age of globalization. *Prospects* 36 (3), 275-294.
- Rodríguez, J.L. (2006). De la vieja a la nueva extrema derecho (pasando por la fascinación por el fascismo). *Historia Actual Online* 9.
- Rovira Kaltwasser, C. (2014). La derecha en América Latina y su lucha contra la adversidad. *Nueva sociedad*, (254).
- Rydgren, J. (2007). The Sociology of the Radical Right. *Annual Review of Sociology*, 33, 241-262.
- Semán, E. (2017). Trumpismo: una minoría de masas. *Nueva Sociedad*, (268).
- Somma, N. y Bargsted, M. (2015). La autonomización de la protesta en Chile. En Cox, C y Castillo, C. (eds.) *Socialización política y experiencia escolar: aportes para la formación ciudadana en Chile*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. pp. 207-240.
- Stavenhagen, R. (2008). Building intercultural citizenship through education: a human rights approach. *European Journal of Education*, 43 (2), 161-179.
- Suárez, M. (2005). *El Grupo de Discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.

- Sung, Y.K., Park, M. & Choi, I.S. (2013). National construction of global education: a critical review of the national curriculum standards for South Korean global high school. *Asia Pacific Journal of Education*, 14, 285 - 294.
- Teichman, J. (2009). Competing Visions of Democracy and Development in the Era of Neoliberalism in Mexico and Chile. *International Political Science Review*, 30 (1), 67 - 87.
- UDP-Feedback. (2011). Encuesta Jóvenes, participación y consumo de medios. Santiago: UDP.
- UNESCO (2015). Educación para la ciudadanía mundial. París: Ediciones Unesco.
- Viroli, M. (1995). La querrela entre cosmopolitas y patriotas. En M. Nussbaum, R. Rorty, Rusconi, y M. Viroli, *Cosmopolitas y patriotas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Wheller-Bell, Q. (2014). Educating the spirit of Activism: A 'Critical' Civic Education. *Educational Policy*, 28 (3), 463 - 486.
- Yarza, C. (2005). ¿Ciudadanía postpolítica? El legado liberal y la despolitización. *Opción*, 21 (47), 138 - 157.

## **Sección I**

# **Ciudadanías: conceptos clave**



# Capítulo 1

## Ciudadanía: conceptos fundamentales<sup>4</sup>

Hernán Neira Barrera

### Introducción: un extranjero en Atenas

Diógenes de Sínope<sup>5</sup> huyó de su ciudad natal, Sínope (hoy Turquía), en la parte Sur del Mar Negro, tal vez acompañando a su padre, a quien se le acusó de haber falsificado monedas, o porque él mismo las falsificara. Vivió en Atenas, donde, por ser extranjero, nunca alcanzó la categoría jurídico-política de ciudadano. Tanto por su vida, su condición de extranjero y por su doctrina, es lo que hoy llamaríamos marginal. ¿Pero qué es un marginal? El Diccionario de la Real Academia Española lo define así: “Dicho de una persona o de un grupo: Que vive o actúa, de modo voluntario o forzoso, fuera de las normas sociales comúnmente admitidas”<sup>6</sup>. Así es representado Diógenes en el cuadro *La escuela de Atenas*, de Rafael Sanzio, donde le vemos echado en el suelo entre el segundo y tercer escalón de las gradas de un edificio público, de arquitectura suntuosa, vestido él con medio palio (túnica), y no con el palio entero que sí visten los demás filósofos de la escena, en especial Platón y Aristóteles, que ocupan el centro de la representación.

---

<sup>4</sup> Fruto parcial del proyecto Fondecyt N.º 1161253, *La construcción socioimaginaria del Estado*.

<sup>5</sup> 413 - 323 a. de C. Casi todo lo que se sabe de Diógenes de Sínope proviene de lo que nos narra Diógenes Laercio, durante el siglo tercero después de Cristo, quien se expresó en griego, en el libro *Vida y sentencia de los más ilustres filósofos* (Diógenes Laercio, 1999).

<sup>6</sup> Real Academia, entrada *marginal*. Extraída el 11/3/2017 desde <http://dle.rae.es/?id=OOhGuFX>.



*La escuela de Atenas, de Rafael Sanzio*

Ahora bien, un análisis más cuidadoso de la imagen nos lo muestra, no solo al margen de los principales filósofos, sino también casi al centro, al pie de donde pasarán Platón y Aristóteles, que se acercan hacia el observador y centro de la perspectiva, aunque Diógenes no los mira ni participa del diálogo que mantienen aquellos dos filósofos. Podemos enumerar algunos componentes de marginalidad de Diógenes: marginal respecto de las principales corrientes filosóficas de su época, en especial la filosofía de Platón (Diógenes Laercio, §14, §24); respecto de las costumbres atenienses (Diógenes Laercio, §33); respecto de la práctica y las doctrinas políticas (Diógenes Laercio, §40); y respecto del poder y la figura de Alejandro Magno (Diógenes Laercio, §12). Todo ello lo resume el mismo Diógenes: cuando se le preguntó que de dónde era, no dijo ser de Sínope, sino ciudadano del mundo (Diógenes Laercio, §31).

El cuadro de Rafael Sanzio representa dos mundos: el del marginal, por un lado, y el del centro, que ni se cruzan ni se tocan, pero que están contiguos. Es más, sin la relevancia de la figura de Diógenes no se percibiría en toda su plenitud la centralidad de la figura de Platón y de Aristóteles en la pintura de Rafael. Entonces lo marginal deja de ser solo marginal y se convierte en co-constitutivo de lo central. Ser marginal no significa estar aislado, ya que la marginalidad se dice en relación con un centro. Lo marginal supone y reafirma la referencia a lo central; quien está al margen confirma que hay un centro, que no es el suyo. Diógenes está

en el borde de las instituciones, tocándolas, pero no dentro de ellas, y reafirmandolas para criticarlas.

Volvamos unas líneas más atrás: cuando se le preguntó a Diógenes que de dónde era, no dijo ser de Sínope, sino *ciudadano del mundo*. A esa afirmación y a ese hecho llega por medio del destierro: “A uno que le objetaba el destierro, le dijo: “«Por ese mismo destierro, oh infeliz, he sido filósofo». Diciéndole también otro: «Los sinopenses te condenaron a destierro», respondió: «Y yo a ellos a quedarse»” (Diógenes Laercio, §21). La ciudadanía del mundo es, para Diógenes, la contraparte del destierro, que es, a su vez, contraparte de la *condena* que Diógenes entiende haber impuesto a los que le expulsan: la condena de quedarse en Sínope. Entre la ciudadanía restrictiva (quedarse) y del destierro (no ser ciudadano en ningún sitio, ser extranjero), se encuentra la ciudadanía del mundo, que anula y supera, en un mismo acto, el ya no ser más ciudadano de Sínope y, como veremos, tampoco ser ciudadano de Atenas, su lugar de acogida.

Pero si Diógenes vive en Atenas, ¿por qué no es ciudadano de ella? Porque es extranjero y porque no participa de los derechos de los que participan los ciudadanos. Ser extranjero, no ser ciudadano y no disponer de algunos derechos no es lo mismo, pero un concepto se incrusta en otro. Así sucede hoy y sucedió, en efecto, en la época de la filosofía clásica ateniense.

Platón, al poner en boca de Sócrates la descripción de lo que debiera ser la *polis* ideal en *La república* (Platón), diferencia entre dos grupos. Por un lado, los helenos, por otros, los bárbaros (Platón, 470c). Los helenos no deberán actuar con violencia entre ellos, pues sus diferencias no son propiamente guerras (*polemon*). Entre los ciudadanos debe darse una situación similar, es decir, el vínculo entre ellos debe ser normado y regulado, incluso cuando unos están en conflictos con otros. De la proximidad étnica de cada heleno con otro heleno se deduce una obligación; de modo semejante sucede entre ciudadanos. Así lo entenderá, unas décadas más tarde, también Aristóteles, según escribe en un párrafo ya célebre de la *Política* (2005):

El ciudadano no lo es por habitar en un sitio determinado (pues los metecos y los esclavos participan de la misma residencia), ni por participar de ciertos derechos en la medida necesaria para poder ser sometidos a proceso o entablarlo [...] en muchos lugares ni siquiera los metecos gozan de él plenamente, sino

que tienen que nombrar un patrono [*prostaten*], de suerte que participan imperfectamente de la comunidad [...] Resulta claro cuál es el ciudadano: llamamos, en efecto, ciudadano al que tiene derecho a participar en la función deliberativa o judicial de la ciudad, y llamamos ciudad, para decirlo en pocas palabras, una muchedumbre de tales ciudadanos suficiente para vivir con autarquía (Política, 1275a-1275b).

Desde entonces, la noción de ciudadano ha quedado asociada al derecho a deliberar sobre el destino de la ciudad, es decir, el ciudadano es quien tiene derecho a deliberar y decidir sobre su destino, que en este caso es colectivo. Esclavos y metecos (entre estos últimos está Diógenes de Sínope), en cambio, no deliberan sobre su futuro y están sometidos a lo que decidan los ciudadanos. Como Diógenes, también, los demás metecos gozan de cierta protección, pero no es directa, pues debe protegerles el *prostaten*, ya sea por el nombramiento de un individuo que ejerce de protector o representante o bien por una vía impersonal, la de las leyes. No se requiere que éstas otorguen derechos políticos a los extranjeros para protegerlos en los demás aspectos de la vida, como pueda ser el realizar algunas actividades o rechazarlas, o quedarse a vivir o marcharse, casarse o no casarse, o disfrutar de la amplísima libertad de la que disfrutó Diógenes. Se puede ser libre, pero no ciudadano, y hay ciudadanos que, aunque libres legalmente y con plena libertad para decidir el destino político, no alcanzan la libertad personal que Diógenes alcanza por medio de su marginalidad. ¿Quién, en efecto, se ha permitido mantener ante el poder político la autonomía de Diógenes, recogida en la siguiente anécdota que se cuenta de él?: “Estando [Diógenes de Sínope] tomando el sol, se le acercó Alejandro y le dijo: «Pídeme lo que quieras»; a lo que respondió él: «Pues no me hagas sombra»” (Diógenes Laercio, §12).

Esta anécdota expresa uno de más altos grados de autonomía que pueda alcanzar, no solo un filósofo, como lo piensa Sloterdijk, sino un ser humano al interior de su comunidad, sea o no ciudadano<sup>7</sup>. Por eso, la noción de ciudadanía no expresa de por sí el mayor nivel de libertad personal, aunque sí expresa la concesión política de una ciudad o de una comunidad para que algunos de sus miembros decidan sobre el destino colectivo. La libertad que reivindica Diógenes de Sínope ante el emperador Alejandro tiene, además, un doble aspecto, al menos si la interpretamos desde el conjunto de anécdotas que sus biógrafos

---

<sup>7</sup>“La fascinación de esta anécdota radica en que funda la emancipación del filósofo respecto del político” (Sloterdijk, 2005: 304).



describen sobre aquel. Alejandro es el jefe de la ciudadanía ateniense, pero no lo es de la ciudadanía del mundo. El Alejandro que se acerca a este para ofrecerle lo que le plazca era entonces solo un rey de la Hélade y quizás de Asia Menor y Egipto, pero no de esa vasta faja alejandrina que irá desde la actual Italia hasta los bordes occidentales de India. Su encuentro con Diógenes –si lo hubo– fue forzosamente antes de la gran expansión de las conquistas alejandrinas hasta el río Indo, pues el emperador muere poco después de esta victoria, sin regresar a Atenas, en 323, que sería también el año de la muerte de Diógenes. La ciudadanía del mundo no tiene más fronteras que la Tierra misma y nada prueba que Diógenes hubiese aceptado obediencia a un monarca del planeta entero, de haberlo existido o de haber Alejandro llegado a serlo. Al reclamar la ciudadanía del mundo, Diógenes colocaba una autoridad sobre la del rey local, aunque dejaba sin abordar ni resolver quién deba ser la autoridad de la ciudad mundial, no solo en el plano político, sino también en el antropológico y cultural.

En el plano político, Diógenes considera a los ciudadanos de Atenas como esclavos: “A uno que decía que vencía los hombres en los juegos pitios, le respondió: «Yo soy quien venzo a los hombres: tú vences a los esclavos»” (Diógenes Laercio, §9); en el plano antropológico, Diógenes no reconoce en los atenienses un modelo de humanidad: “clamando una ocasión y diciendo: «hombres, hombres», como concurriesen varios, los ahuyentó con el báculo diciendo: «Hombres he llamado, no heces»” (Diógenes Laercio, §8); en el plano cultural, se apropia de lo que para su atacante es un contravalor y hace de ello el valor supremo en el momento de polémica: “Estando en una cena, hubo algunos que le echaron los huesos como a un perro, y él, acercándose a los tales, se les meó encima como hacen los perros” (Diógenes Laercio, §19).

Atenas da a Diógenes una celebridad que no hubiese podido alcanzar en su Sínope de origen –una ciudad marginal en el mundo helénico–, pero no le da derechos políticos. La respuesta de Diógenes, al colocar como referencia de su vida y de sus valores la ciudadanía del mundo en lugar de la ateniense, será subvertir la relación entre centro y lo excéntrico. Con ello realiza un gesto que se repetirá sucesivamente al afirmar, con su vida y con su filosofía, el gesto de desplazar el eje de la reflexión desde el núcleo tradicionalmente considerado válido hacia la periferia. Con ello, la relación misma entre el centro y la periferia se modifica, así como se modifica el valor de la ciudadanía ateniense, del concepto de ciudadanía y del concepto de ciudad. Hegel interpreta la marginalidad

de Diógenes como fruto del lujo de la ciudad de Atenas, de forma que Diógenes no sería independiente de este (Hegel, 1986 [1820], §150). Esta interpretación no es contradictoria con la nuestra, pues no afirma Hegel que Diógenes lleve una vida lujosa, sino que es fruto de ella, lo que ha de entenderse como un estar al borde de las formas de vida más prestigiosas de la ciudad.

Para que Diógenes pueda poner en tensión el concepto de ciudadanía y el hecho mismo de la ciudadanía, requiere un espacio que es doble: por una parte, urbano, y, por otra, político, si bien ambas realidades se yuxtaponen e incluso son inseparables en su caso. La excentricidad de Diógenes respecto de los ciudadanos atenienses se expresa en un territorio donde existen caminos, casas, palacios y edificios públicos, lo que constituye propiamente el aspecto urbano de la ciudad, que es el lugar donde se asientan seres humanos que dictan leyes y establecen autoridades políticas. Innumerables son los párrafos de Diógenes de Sínope sobre Diógenes Laercio donde son identificados lugares y magistrados. Por eso, la ciudadanía y su contracara, que es el no ser ciudadano, están situados en un tipo de territorio principalmente urbano y habitado. Carecemos en castellano actual de una palabra que dé cuenta de esa unión, que en los tiempos de Diógenes, en Atenas, se llama *polis*, y que el concepto latino de *civitas* solo expresa a medias, porque deja más bien de lado el aspecto urbano, aunque no completamente. El concepto castellano de ciudad tampoco refleja exactamente la idea de *polis*, pues no da cuenta por completo de los aspectos políticos. La *polis*, a la que se ha llamado ciudad-Estado, no es ni *civitas* ni *ciudad*, sino una unión política territorial que tiene una urbe por eje del poder político, en la cual residen muchas personas que, habitando la urbe, están excluidas de los aspectos políticos de la ciudad<sup>8</sup>. La palabra castellana ciudadanía apunta más bien a los aspectos políticos de la ciudad, es decir, de la ciudad en cuanto *civitas*; dar a alguien ciudadanía se decía en latín “*in civitatem aliquem recipere*”, que equivale a recibir a alguien como ciudadano.

Por eso planteaba Aristóteles que *el ciudadano no lo es por habitar en un sitio determinado (pues los metecos y los esclavos participan de la misma residencia) [...] llamamos, en efecto, ciudadano al que tiene derecho a participar en la función deliberativa o judicial de la ciudad, y llamamos ciudad, para decirlo en pocas palabras, una muchedumbre de tales ciudadanos suficiente para vivir con autarquía* (1275a-1275b).

---

<sup>8</sup> Sobre la relación entre urbe y *polis* véase nuestro trabajo *La urbe como espacio infeliz*, en el libro *La ciudad y las palabras* (Neira, 2004).

El hecho de que la ciudad reúna una muchedumbre, pero que viva en autarquía, ha de entenderse doblemente. Por un lado, autarquía para la subsistencia, es decir, debe ser capaz de proveerse de lo necesario para vivir (lo que puede incluir el comercio), de los trabajadores y de las técnicas. Por otro, la autarquía es política: las decisiones deben ser tomadas autónomamente, sin subordinarse a poderes externos. La ciudad así entendida es lo que la modernidad entiende por *soberana* o capaz para decidir sobre los medios materiales y políticos para sobrevivir. Por lo tanto, todo lo que se diga en delante de la ciudad involucra estos aspectos y no se restringe ni a los aspectos físicos de una urbe, ni tampoco a lo que algunos entienden por gobierno local o municipal. El ciudadano y la ciudadanía vinculan el espacio y los derechos, y asignan ciertos derechos a quienes viven o se han vinculado con ciertos espacios, lo que da lugar al debate sobre cuáles son los criterios con los que ese vínculo puede ser establecido. En definitiva, la ciudad reúne muchos de los aspectos de lo que después recibirá el nombre de república y, en especial, la capacidad de un número de personas para autogobernarse en un territorio e instalar en él un sistema jurídico-político. Sin embargo, para Aristóteles, la finalidad de tales derechos no es solo vivir, sino vivir bien (*Política*, 1253). Es decir, la ciudad, entendida como *polis*, contribuye a generar una vida buena, lo que se opone radicalmente al concepto que hace de la ciudad y de los derechos un instrumento para mejorar el rendimiento financiero o laboral.

## 1. De la cosmo-polis a la república universal

Guy Haarscher sostiene que el encuentro de la filosofía con la situación colonial de que los helenos se encuentren con pueblos no griegos después de las conquistas alejandrinas y posteriormente la disolución del imperio heleno contribuyó al desarrollo de los derechos humanos (Haarscher, 1993). En efecto, la extinción de la ciudad antigua habría dejado al individuo rodeado de indiferencia o incluso de hostilidad. Con dicha extinción, la política, tal como fue vista por Platón y Aristóteles y tal vez incluso previamente por Diógenes, pasa a ser vista con distancia y ya no es más una solución. Se abre así, aún más, una visión cosmopolita de la ciudad.

Por eso, seiscientos años después de Diógenes, se renueva el cosmopolitismo en el mundo estoico, esta vez, no tanto en defensa de la primacía política, antropológica y cultural de los extranjeros ante la

ciudadanía ateniense, sino en una tensión que opone las instituciones locales y la patria al cosmopolitismo (Bustos, 2012). “No he nacido para un solo rincón; mi patria es todo el mundo visible”, afirma Séneca (Séneca 2011 [c. 64], 91), lo que Haarscher interpretaba bajo la idea de que en el cosmopolitismo clásico el hombre es ciudadano del mundo, pues pertenece al universo (Haarscher, 1993: 61).

Hacia el siglo XIII, la doctrina jurídico-filosófica castellana sobre la dependencia feudal está contenida en las *Partidas* de Alfonso el Sabio. Allí se define el concepto político de “naturaleza” y “desnaturar”:

Y la tierra deben amar mucho y mejorarla y morir por ella si fuere menester en la manera y por las razones que dijimos [...] Y esta naturaleza que tienen los naturales [sic] con sus señores debe ser siempre guardada con lealtad [...] Desnaturar, según el lenguaje de España, tanto quiere decir salir el hombre de la naturaleza que tiene con su señor con la tierra en que vive. Y porque esto es como deuda natural no se puede desatar sino por alguna derecha razón (Reino de España, *Partida IV*, Título XXV, ley IV/ V, p. 132)<sup>9</sup>.

La hipótesis recogida en las *Partidas* consiste en que corresponde a la naturaleza humana vivir socialmente, lo que también supone darse señores o, en lenguaje contemporáneo, autoridades políticas. Ahora bien, en esa doctrina, cabe comportarse en contra de la naturaleza que se posee y “desatar” el vínculo natural. Cuatro pueden ser las razones para ello: “por culpa del natural”, es decir, por traición al señor o a la tierra; si el natural deshonra a su mujer; la tercera, si desheredara a un tuerto (un agraviado) indebida o ilegalmente; y la cuarta, por intentar el rey matar injustamente a un natural (*Partida IV*, Título XXV, ley IV/ V, p. 132). Especialmente interesante es la idea de “desnaturar”. En aquella época era una forma de perder tanto la dependencia como los beneficios *político-jurídicos* que se desprenden del vínculo con la tierra, pues es la pertenencia a ella la que daba origen al disfrute de derechos.

El destierro, medioeval o contemporáneo, no es solo el alejamiento de un lugar, sino la pérdida de derechos. Dejar la comunidad política que se origina en la tierra o dejar la *polis* es, en aquella doctrina y en otras contemporáneas, una manera de dejar el espacio natural donde se realiza la humanidad y la libertad; es, en cierta medida, dejar de ser propiamente humano. La libertad es definida en las *Partidas* como

---

<sup>9</sup>La modernización lingüística es nuestra.

algo que “aman y codician naturalmente todas las criaturas del mundo [...] tanto más los hombres que tienen entendimiento [...] Libertad es el poderío que tiene todo hombre naturalmente de hacer lo que quiere, sin que fuerza o derecho por medio de ley se lo impida” (*Partida IV*, Título XXII, p. 121). Las mismas *Partidas* oponen la libertad a la servidumbre. El concepto entero de libertad está ligado a lo que naturalmente el hombre es; se trata de una reminiscencia aristotélica, para quien los hombres viven naturalmente en comunidades políticas y estas existen para vivir bien.

Ahora bien, la relación entre, por un lado, la ciudad, entendida al modo clásico, es decir, como comunidad política principal o Estado, y, por otro, una comunidad mayor, se plantea una vez más con motivo de la invasión europea a las tierras americanas. Es decir, la ciudad y la ciudadanía genera una doble tensión: concéntrica, cuando la tensión es con el individuo, que puede reclamar sus derechos contra la ciudad; y, excéntrica, por la tensión que se genera con una ciudad más amplia, ciudad que, desde 1492, alcanza, según algunos autores, una dimensión planetaria que recibe el nombre de república universal: “Y es que el orbe todo, que en cierta manera forma una república universal [*republica universalis*], tiene poder de dar leyes justas y convenientes para todos” (Vitoria, 1960 [1528], §21, 191)<sup>10</sup>. El hecho de pertenecer a una república universal supone que la relación con los individuos que viven en una república (local) debe satisfacer algunos principios jurídicos que sobrepasan la autoridad del príncipe y de la legislación que cada república se dé y de los cuales no se puede ser despojado. De esta forma, declararse ciudadano del mundo no es ya solo una apelación sin contenido definido por parte de un extranjero que reclama ante la ciudad que le da fama, pero no ciudadanía, sino que la apelación adquiere un contenido, aún no jurídico, pero sí filosófico. En efecto, la *republica universalis*, aun cuando pueda subentenderse que en el primer tercio del siglo XVI ha de tener por tutor a un emperador católico, restringe los derechos de este, de sus representantes coloniales y de cada ciudad particular tanto sobre otras repúblicas como sobre sus ciudadanos, todo ello en nombre de algunos derechos que las repúblicas y los seres humanos tienen por su propia naturaleza y no por haber nacido en un territorio (Vitoria, 1960 [1528], §21 a 23). Si el cosmopolitismo se relaciona con un poder central que mantiene, a la vez o alternativamente, relaciones

---

<sup>10</sup> La noción de *república* en Vitoria desempeña funciones y posee estructuras muy semejantes a la de la *polis*: tiene un gobierno, otorga derechos según criterios previamente definidos, en ella se da una división del trabajo, etc.

de dominio y colaboración con pueblos disímiles o distantes, más aún lo hace el concepto de república universal.

La hipótesis de la república universal liga *naturalmente* a los seres humanos con una ciudad más amplia que aquella donde se produce el nacimiento. Si alguien sufriera destierro, perdería la protección de su ciudad de origen, pero estaría protegido por esta ciudad mayor que es la que constituyen los humanos en planeta mismo. Con ello, la idea de la república universal complementa y, al complementar, altera el principio de subordinación política ligado a la ciudadanía. No relaja los vínculos entre ciudad y ciudadano, pero puede hacer menos gravoso el exilio que una ciudad imponga al mitigar la pena por medio de las obligaciones que tienen todos los humanos con cualquier congénere en cualquier lugar. ¿Y qué puede hacer que la ciudad decida castigar a uno de sus miembros? Faltar al deber de “amar mucho [a la tierra] y mejorarla y morir por ella si fuere menester [por ella]”, es decir, perder el vínculo que se entiende *natural*, como hemos visto que piden las *Partidas* en el siglo XIII al definir el concepto de *desnaturarse*. No es aún el concepto de “patria”, ni de “amor a la patria” que exigirá la ciudadanía moderna por una razón distinta, pero el deber de amar y de morir por la tierra ya está planteado, no solo en un texto filosófico, sino en una exigencia legal.

Para Zarka (2013), la obra de Vitoria busca legitimar la forma de apropiación territorial por medio de la conquista española. Según Zarka, Vitoria veía en la resistencia indígena a la invasión un rechazo al principio de libre comunicación y circulación en el planeta, que el mismo Vitoria ha defendido, lo que justifica la guerra colonial y llevaría a la expoliación de territorio, personas y gobierno (Zarka, 2013). Ahora bien, Zarka no percibe aspectos esenciales del colonialismo y su relación con el pensamiento: el trabajo de Vitoria se sitúa más bien en esa franja ambigua que es el dominio colonial, especialmente el dominio colonial en el mundo colonial americano. En este, muchas veces la dominación se da por la colaboración entre colonizado y colonizador<sup>11</sup>. Dominio y colaboración no son conceptos que se opongan de manera absoluta en el mundo colonial americano y muchas veces uno contribuye al otro, hecho que Zarka desconoce. La idea de república universal supone, a la vez, legitimación y restricción jurídica al despojo colonial, y es también un rechazo al criterio que según Platón y posteriormente según Aristóteles

<sup>11</sup> Múltiples son los testimonios de ello: la obra entera de Bartolomé de las Casas; *De procuranda indorum salute*, de José de Acosta (Acosta, 1984 [1588]); los *Comentarios Reales* del Inca Garcilazo de la Vega (1985 [1609]), *El Cautiverio feliz*, de Francisco Núñez de Pineda y Bascuñán (1973 [1673]); etc.

regulaba la exclusión de derechos de los griegos en relación a los bárbaros. El primero distingue entre el trato que se puede dar a los helenos y aquel que se puede dar a los bárbaros: “[A los helenos] Los traeremos, pues, benévolamente a razón sin castigarlos con la esclavitud ni con la muerte, siendo para ellos verdaderos correctores y no enemigos [...] de ese modo, por ser griegos, no talarán la Grecia [Hélade] ni incendiarán sus casas” (Platón, 471a a 471c). Y, el segundo, no pone en *La política* límites a la guerra, colonial o no, cuando no es entre helenos. La república universal, en cambio, limita el poder del Estado ante sus ciudadanos y ante los demás Estados, incluso bárbaros<sup>12</sup>, colocando a los primeros y segundos bajo una protección superior.

La distancia que media entre *ideal* de la cosmo-polis estoica y la enunciación de la *republica universalis* es la misma que media entre un planteamiento ético-filosófico y otro político-filosófico, pues la *republica universalis* tiene contenidos directamente políticos, establece obligaciones e incluso legítimas sanciones, entre las cuales está la guerra contra las naciones que violen los preceptos de la universalidad<sup>13</sup>. Fruto de esta universalidad es la aceptación por parte de Vitoria de que los indios “tienen, en efecto, ciudades [*civitates*] que requieren orden, y tienen instituidos [sic] matrimonios, magistrados, señores, leyes, artesanos, mercados, todo lo cual requiere uso de razón” (*De indis* §23). Elevar a la categoría de *ciudad* a la ciudad indígena es darle un estatuto equivalente al de otras ciudades europeas del siglo XVI y a colocarla como una más entre las múltiples que integran la república universal.

La reflexión que reconoce la existencia de ciudades bárbaras (en sentido latino de *barbari*) y las sitúa la ciudad en un plano subordinado frente

---

<sup>12</sup> Vitoria usa la palabra *barbari*, pero no equivale al bárbaro de los textos de Platón y Aristóteles. Para el primero, los *barbari* forman parte de la república universal, de forma que toda guerra con ellos está limitada y no hay ninguna justificación del dominio de uno sobre otro basado en una incapacidad natural. (Vitoria, *De los indios recientemente descubiertos*, 1960 [1532]).

<sup>13</sup> El planteamiento de Vitoria no es ajeno a un amplio movimiento político-religioso contrario a una colonización ajurídica y dispuesto a discutir la legitimidad de los títulos que los reyes tenían para llevarla a cabo. La figura más relevante fue Las Casas, pero no la única. La controversia de Valladolid da la razón a los argumentos de este, en muchos aspectos cercanos a los de Vitoria. Fruto de ese movimiento, en la Corona prohibió publicar 1550 los libros de Sepúlveda fueron y se instruyó que fuesen requisados y enviados al Consejo de Indias. En ese mismo año Las Casas obtiene que se prohíba la *Historia* de Fernández de Oviedo y las obras de López de Gómara. En cambio, Las Casas imprimió sus tratados con amplia “libertad”, lo que sigue siendo un fenómeno interesante en la historia colonial y de las complejas relaciones de dominio, protección y colaboración (Hanke, 1997 [1965]).

a un república o ciudad planetaria es un fruto inesperado y además indeseado para quienes buscaban un colonismo fundado en el concepto platónico-aristotélico de bárbaro. Con ello desaparece la posibilidad de un desnaturalarse de manera absoluta respecto del poder político y de quedar por ello expuesto a un vínculo ajurídico con sus semejantes, pues siempre se estará protegido por una ciudad planetaria. Es la introducción en la filosofía y en la política internacional de una cuña que expande el concepto de ciudadanía más allá de los límites de los poderes primero de la *polis*, después feudales y más tarde nacionales.

## 2. Ambigüedad y expansión de la ciudadanía

El concepto de ciudadanía se fortalece en las luchas políticas contra la monarquía del antiguo régimen, especialmente, pero no únicamente en Francia. Lo nuevo, en relación con el concepto utilizado en la tradición escolástica, es que la noción de ciudadanía moderna surge en oposición a la de súbdito, base de la filosofía política feudal, mientras que en la filosofía griega la ciudadanía se oponía a meteco (un extranjero con quien se podría mantener alguna relación de amistad) y a bárbaro (un extranjero con quien no era posible la amistad).

El concepto de ciudadanía moderno francés se deriva de *cité* (ciudad, en castellano). En la *Enciclopedia (L'Encyclopédie)* (Diderot) define *cité* de un modo esencialmente político: “es la primera de las grandes sociedades de varias familias, donde los actos de la voluntad y el uso de las fuerzas son conferidos [*résignés*] a una persona física o a un ser moral, para la seguridad, tranquilidad interior y exterior y todas las demás ventajas de la vida” (Diderot, *Cité*, 486)<sup>14</sup>. El concepto de ciudadanía (*citoyenneté*) no aparece en la *Declaración de derechos del hombre y del ciudadano* de 1789 (*Déclaration de droits de l'homme et du citoyen*) (République Française, 1789), de forma que la conexión de la ciudad (*cité*) con los derechos no se puede establecer de modo directo, sino por medio de quien disfruta de la ciudadanía, el ciudadano, el *citoyen*. Es necesario detenerse en este concepto y en el tratamiento que le da *La enciclopedia (L'encyclopédie)*. El ciudadano:

Es aquel que es miembro de una sociedad libre de varias familias, que comparte los derechos de esta sociedad y disfruta de sus franquicias [...] Aquel que establece [en esa sociedad] su residencia

---

<sup>14</sup>Todas las traducciones del francés son nuestras.



habitual, pero no toma ninguna parte de sus derechos y franquicias, no es tampoco un ciudadano [...] Solo se concede [*on n'accorde*] este título a las mujeres, a los niños pequeños, a la servidumbre en tanto miembros de la familia de un ciudadano<sup>15</sup> propiamente dicho, pero no son verdaderamente *ciudadanos* [...] Hobbes no coloca ninguna diferencia entre el súbdito [*sujet*] y el *ciudadano* [...] El nombre de *ciudadano* no conviene ni a los que viven subyugados, ni a los que viven aislados (Didérot, entrada "citoyen", 1753).

Especialmente importante resulta el reproche a Hobbes por parte de *La enciclopedia*, reproche que trasluzca la diferencia de contenido y al mismo tiempo la intencionalidad política de la definición de ciudadano. Se restablece así cierto aristotelismo: el ciudadano lo es, si es miembro de una sociedad libre y goza en ella de capacidad para decidir sobre sí mismo y sobre esta<sup>16</sup>, lo que para los autores de *La enciclopedia* es incompatible con el estar subyugado<sup>17</sup>. Con ello, *La enciclopedia* toma distancia e incluso se opone a la teoría del Leviatán de Hobbes, que supone la asignación de poderes absolutos al Estado en nombre de la defensa de la seguridad. La teoría del Leviatán de Hobbes puede corresponder a la época de las monarquías absolutas de Francia y del Reino Unido, pero no corresponde al período feudal previo, caracterizado por la atomización del poder y una multiplicidad de situaciones (ciudades libres, ciudades dependientes, vasallaje a reinos lejanos, etc.). Bajo el concepto de ciudadano de *La enciclopedia*, no cabe ciudadanía en el régimen feudal, porque la modernidad interpreta ese período como una época de ausencia de libertad, conclusión a la que llega más por una diferencia de principios que por una constatación. Pensamos que este planteamiento de *La enciclopedia* debe ser matizado: la ciudadanía clásica no coincide con la libertad feudal, pero esta recoge algunos aspectos de aquella al oponerla a la esclavitud, de modo semejante como Aristóteles oponía la ciudadanía al ejercicio de profesiones manuales, consideradas por él serviles.

---

<sup>15</sup> La palabra "ciudadano" va subrayada en el original, en todos los casos.

<sup>16</sup> Para una revisión de la idea de ciudadanía de la antigua Grecia, sugerimos revisar capítulo 2 del presente libro.

<sup>17</sup> "The *encyclopédiste's* main preoccupation, understandable for one living in a monarchy, was the relationship between the concepts 'citizen' and 'subject'. Were they the same (as Hobbes asserted) or contradictory (as a reading of Aristotle suggested)? This issue is less central today as we tend to take for granted that a liberal democratic regime is the appropriate starting-point for our reflections. This does not mean, however, that the concept has become uncontroversial. After a long period of relative calm, there has been a dramatic upsurge in philosophical interest in citizenship since the early 1990s" (Leydet, 2014).

La ciudadanía, en las múltiples formas que adquiere la doctrina en Europa hasta el siglo XVIII, es garantía de la libertad, ya sea territorial o desterritorializada. La doctrina moderna que entenderá que los hombres nacen libres no modifica el hecho de que la libertad sea natural, pero la característica de la noción de ciudadanía moderna es entender que dicha condición natural puede desarrollarse o que incluso solo puede desarrollarse en un sistema civil, local o universal. De allí que la modernidad político-filosófica haya sido compatible con la vigencia de un sistema global de discriminación jurídica de quienes no cumplen con la integración al sistema civil y que incluso la modernidad la haya reforzado en nombre de los derechos del ciudadano. Aquellos pueblos a los que se atribuyen la carencia de un sistema civil para ejercer la libertad, o bien aquellas personas a las que se atribuye una incapacidad individual para actuar civilmente, son considerados incapaces de ejercer la libertad, como pueda ocurrir en los negros y en los indígenas americanos. El *Code Noir* (Reino de Francia, 1718 [1685]) –texto jurídico que privaba de libertad a los negros de las colonias francesas– se mantuvo vigente hasta 1848. Desde 1685 a esta última fecha, sin perjuicio de las modificaciones que sufrió la *Declaración de derechos del hombre y del ciudadano* y de diversas constituciones políticas francesas inspiradas en estas, solo fue abolido durante un breve período posterior a la Revolución. Los territorios coloniales franceses quedaron fuera de la ley común (Gainot, 2007)<sup>18</sup>. Se produce entonces un doble movimiento. El concepto de ciudadano –el de ciudadanía no se perfila aún con nitidez– se expande en el mismo gesto por el que se contrae. Se expande, porque la ciudadanía moderna se estructura sobre la base de la libertad y los derechos naturales, en tanto regidos por la igualdad de todos los hombres; y se contrae, porque se constituye sobre la base de un principio paralelo de exclusión. Con ello se reitera un fenómeno filosófico-político antiguo: con la excepción de los principios de ciudadanía de orientación cosmopolita o bien ligados al *ius gentium* (derecho de gentes), el concepto greco-occidental de ciudadanía expresa, desde los tiempos Diógenes de Sínope, en el siglo cuarto a. de C. hasta el segundo tercio del siglo XX, distintos modos de concentración de derechos en algunos grupos, con exclusión de un número importante de otros grupos, quizás la mayoría.

---

<sup>18</sup> El artículo 8 de la Constitución de 1791, excluye expresamente de la protección constitucional: “Las colonias y posesiones francesas en el Asia, África y América, aunque forman parte del imperio francés, no están incluidas en la presente Constitución” (République française, 1791). En las colonias americanas españolas el Código Negro subsistió también con la vigencia de las leyes de Indias, que desde 1542 proclamaron la libertad de los indígenas. Véase la tesis de grado *Esclavos como subhumanos en distintos sistemas filosófico-políticos* (Ruz, 2016).

### 3. Ciudadanía, comunicación y exclusión

A fines del siglo XX Habermas propuso fundar la sociedad y los derechos de ciudadanía en los acuerdos de dos o más partes que tematizan, comprenden, aceptan y cumplen una las exigencias de la otra, incluyendo las sanciones para la transgresión de los acuerdos. Habermas entiende que la acción comunicativa “se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que [...] entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción” (Habermas, 2001: 124), todo ello con una pretensión universal, que sobrepase, en consecuencia, el campo propio de una sola cultura o de la cultura de origen. Paralelamente, Habermas se propone separar el ámbito del entendimiento comunicativo, que supone el ponerse de acuerdo en valores, respecto del ámbito que busca incrementar el control sobre la naturaleza (mediante el conocimiento de sus leyes) o sobre las demás personas (mediante el conocimiento y manipulación de sus valores). En otras palabras, la propuesta de Habermas entiende que la sociedad no se fundamenta en su capacidad productiva, sino en el establecimiento de una comunidad de valores que orienten la acción. El ideal de ciudadano es, entonces, un ciudadano que logra darse a entender y que entiende a los demás, poniéndose de acuerdo sobre las normas de la acción. Este modelo renueva indirectamente el modelo aristotélico del ciudadano como aquél que tiene derecho a participar en la función deliberativa o judicial de la ciudad, función que puede darse en un ágora o bien mediante otras formas consistentes de interacción comunicativa, entendiendo por “comunicación” los acuerdos para la acción.

La postura de Habermas revaloriza, quizás incluso sin proponérselo, lo que sería el ideal del hombre libre ateniense, pero en las circunstancias contemporáneas, tamizado por una forma algo menos rígida que contracto que para algunos autores modernos da origen a los derechos ciudadanos. Con todo, como se verá la sección siguiente, las posibilidades de entrar en una interacción comunicativa se ven debilitadas una diversidad de razones. El modelo de ser humano habermasiano no es universal, sino que se deriva del vehiculado por la fracción dominante de la historia de una tendencia filosófica, la occidental, y dentro de esta, una que se vincula con un proyecto teórico-político que ha logrado extender su dominio en el planeta. Las posibilidades de alcanzar un acuerdo comunicativo son más propicias en las comunidades donde el hombre

es entendido bajo un ideal racional no del todo distinto del concepto de *hombre* del que se hace uso en la *Declaración de derechos del hombre y del ciudadano* de 1789 y en las constituciones políticas de los principales países de Occidente. Esto quedará más claro al analizar, en la sección siguiente, los cinco *resquebrajamientos de la noción de ciudadanía*. Estos resquebrajamientos ponen en tela de juicio aspectos parciales o globales de la noción de ciudadanía, pero al mismo tiempo pueden contribuir a la validarla, pues en algunos casos exigen de ella el cumplimiento cabal de sus promesas. De ahí entonces la necesidad de analizarlos individualmente.

#### 4. Cinco resquebrajamientos de la noción de ciudadanía

##### Primer resquebrajamiento: la exclusión de las mujeres

¿Si la ciudadanía es un principio a la vez universal y restrictivo, cómo pueden integrarse a ello distintos tipos de individuos? El principio contractualista que busca fundamentar el origen del Estado, de las obligaciones y de los derechos políticos sobre la base de una convención, como por ejemplo lo propone Rousseau, hace surgir un individuo que nada hereda de la condición previa a la convención, pues esta le da una nueva cultura, una nueva condición política, una nueva libertad y un nuevo territorio. Con ello, se borra toda particularidad previa. Si carecía de cultura, condición política, libertad y territorio, los adquiere. Ello, sin embargo, no se reflejó ni en la *Declaración de derechos del hombre y del ciudadano* de 1789 ni en la constitución francesa de 1791 (*République Française*, 1791).

La *Declaración* de 1789 fue colocada al comienzo de la constitución francesa de 1791, como una suerte de preámbulo, sin perjuicio de lo cual el artículo II de esta excluía de los derechos a los sirvientes (*domestiques*) y a los asalariados (*à gages*) y de nuevo usa el concepto de hombre (*homme*) sin aclarar si se trata de un uso genérico o se refiere solo a los varones. Esto es coincidente con la definición de ciudadano de *La enciclopedia*, donde, como hemos visto, el concepto solo se aplica a las mujeres, a los niños y a los sirvientes *en cuanto son miembros de una familia de ciudadanos*. Esto significa que, sin familia y, por lo tanto, sin la tutela masculina que la ley daba en ella al varón entonces, ni mujeres, ni niños ni sirvientes eran ciudadanos. A la *Declaración* y a la *Constitución* de 1791 responde, un mes después de ser proclamada esta última, no

sin sorna, la *Declaración de derechos de la mujer y de la ciudadana (Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne)* de Olympe de Gauges (1791), donde se pregunta:

Hombre, ¿eres capaz de ser justo? Es una mujer quien te hace la pregunta: ¿no la despojarás de ese derecho, no? [...] Quien te ha dado el imperio soberano de oprimir a mi sexo. ¿Tu fuerza? ¿Tus talentos? [...] \* [El hombre] Extraño, ciego, perdido por las ciencias y degenerado, en este siglo de las luces y de sagacidad, en la ignorancia más crasa, quiere mandar como déspota sobre un sexo que ha recibido todas las facultades intelectuales

\* De París a Perú, del Japón hasta Roma, el animal más tonto, en mi opinión, es el hombre. (De Gauges, 1791: 5).

Olympia de Gauges pone en el tapete el concepto *homme* (hombre) usado en la declaración de 1789. Con ello se pregunta si la ciudadanía se aplica solo a los varones o bien al género humano o humanidad. En efecto, no queda claro en la declaración de 1789 si *homme* se aplica al género humano o bien solo a los varones, como interpreta Olympia de Gauges. Se suele aceptar que la interpretación de todo texto se rige por las normas definidas por la costumbre de interpretación en cada comunidad lingüística. Por eso, Olympia no se equivoca al percibir que de acuerdo con la costumbre la palabra *hombre (homme)* en la *Declaración de derechos del hombre y del ciudadano* de 1789 no necesariamente incluye a las mujeres, menos aun si esa interpretación se realiza inspirándose en *La enciclopedia*. Es decir, los derechos expuestos en la *Declaración* de 1789 debían concederse, como lo hacía la costumbre, exclusivamente a los varones, y no a la totalidad del género humano<sup>19</sup>. La revolución política no modificó la costumbre y mantuvo la privación de derechos en la mujer, como detectó Olympe de Gauges; el hombre de la declaración estaba *ciego, perdido por las ciencias y degenerado, en este siglo de las luces y de sagacidad*.

Los planteamientos de Olympia de Gauges ponen de relieve que quizás no se cumpla el ideal de ciudadanía que se deduce la tradición más bien

---

<sup>19</sup> El texto de la *Declaración de derechos del hombre y del ciudadano* de 1789 que transcribe el Conseil Constitutionnel francés en su sitio web usa la letra hache mayúscula al inicio de la palabra *Homme*, independientemente de si es o no comienzo de la oración. ¿Se debe a que distingue entre *Homme* (es decir, toda la especie humana) y *homme* (los varones)? Ahora bien, las imágenes correspondientes a las primeras publicaciones de la *Déclaration* muestran la hache de la palabra *homme* con minúscula. Sólo posteriormente aparece con mayúscula. Véase la imagen de la estampa de Jaufret (République Française, 1789).

republicana de la ciudadanía, que algunos distingue de otra concepción liberal (*Leydet, 2014*). El ideal republicano bien puede resumirse en algunas tesis de Rousseau, para quien cada individuo integra la unidad política, que se define por las cláusulas de su fundación y que permite que cada uno de ellos adquiriera una nueva moralidad (Rousseau, 1970 [1762]). De ese modo, la ciudadanía republicana borra o supera toda diferencia cultural, biológica y legal de cada persona para colocarla en un sistema de igualdad en relación con las cláusulas políticas pactadas. Ahora bien, la costumbre interpreta esa igualdad de tal forma que puede ser anulada, pues, como hemos dicho, la interpretación de un texto, también jurídico, se realiza de acuerdo con las normas de interpretación vigentes en la comunidad, pudiendo anular, con la interpretación, el matiz que incluye una nueva palabra.

Es justamente el incumplimiento de ese ideal universal el que Olympe de Gauges denuncia, pues la igualdad en las obligaciones contractuales no se establece. El nuevo régimen social asegura –según ella– los derechos de los varones, no de las mujeres, de donde surge la necesidad de establecer una declaración de los derechos de la mujer:

Las madres, las hijas, las hermanas, representantes de la nación [...] han decidido exponer, en una declaración solemne, los derechos naturales, inalienables y sagrados de la mujer (De Gauges, 1791).

Si es necesario exponerlos en una declaración específica, es porque consideran que la *Declaración de derechos del hombre y del ciudadano* de 1789 no exponen los derechos de la mujer, lo que es una forma de decir que en dicho texto la palabra “hombre” no se usa de forma genérica, para designar al género humano, sino para designar a los varones. La objeción hecha por Olympe de Gauges en el sentido de que el género femenino no está representado por el manifiesto de 1789 es también válida para todas las personas que, ya sea por nacimiento con sexo ambiguo o por otros motivos, no son o no se autoconsideran completamente varones o mujeres como lo entiende la clasificación civil, que en la mayoría de los países reduce a estos dos extremos lo que en la naturaleza y la cultura es un abanico sexual mucho más amplio y matizado.

### **Segundo resquebrajamiento: la exclusión de los trabajadores**

Marx somete a una crítica estructuralmente semejante a la planteada por Olympe de Gauges a la igualdad jurídica surgida del pacto social, por excluir, no de derecho, sino, *de hecho*, a los trabajadores, independientemente

de su sexo. El cuestionamiento que hace Marx apunta también a la noción liberal de ciudadanía, que promueve la libertad individual pero no elimina la oposición de intereses entre trabajadores y capitalistas y tampoco logra que el trabajo deje de ser extraño para el trabajador (Marx & Engels, 1986 [1846], 225). Asimismo, Marx criticará la prohibición de asociaciones obreras establecida en 1871 en el Reino Unido, prohibición que tiene lugar en nombre de los principios revolucionarios e igualitarios de origen francés (Marx, C. 1970 [1867], 787), lo que coloca al Estado al servicio de los patrones (Beauvisage, 2011). La igualdad jurídica nacida de los principios universalistas rousseauianos, que busca que los representantes defiendan intereses del conjunto del pacto social y, por lo tanto, defiendan la igualdad radical de todos los ciudadanos, se transforma en el instrumento jurídico que garantiza la mantención de la desigualdad social.

Sin embargo, se manifiesta una ambigüedad en Marx. Constata que el desarrollo productivo del capitalismo lleva a la creación de un mercado mundial. La revolución, en consecuencia, también lo será. Solo entonces los individuos se liberarán también de los límites locales y se establecerá la capacidad de satisfacción y de producción de la humanidad mundial (Marx & Engels, 1986 [1846], 230). Sería entonces posible suponer que la exclusión de los trabajadores por parte de la igualdad jurídica propia de la ciudadanía se resolverá no solo modificando la estructura productiva, sino también generando una historia y por lo tanto un destino mundial. Eso obligaría a reelaborar la noción de ciudadanía, entendida como ciudadanía del mundo, pero basada en una producción industrial mundial y en el dominio que la clase obrera tendría sobre ella. La clase obrera sería entonces la encargada de realizar un nuevo tipo de ciudadanía mundial, pues el fenómeno de producción industrial y el mercado al que da lugar son planetarios para Marx. Una vez más, el modelo universal de humanidad es definido a partir de un caso particular de ser humano: el obrero industrial británico y de la cuenca del Rin de mediados del siglo XIX.

### **Tercer resquebrajamiento: la exclusión de la humanidad**

El tercer resquebrajamiento de la noción de ciudadanía se produce por medio del cuestionamiento de la universalidad de la noción de *hombre* surgida en la modernidad, de la mano de la filosofía del progreso al confrontarse con modelos de humanidad que provienen de otras culturas. La filosofía del progreso —aquella representada por Kant, Hegel, Condorcet y algunos otros autores, silencia el hecho de que una

noción de *hombre* como aquella utilizada en la *Declaración* de 1789 es en realidad la proyección de la particularidad de un pequeño grupo de habitantes, de dos o tres naciones europeas que se consideran modelo de humanidad y civilidad que todo ser humano y toda nación debiese alcanzar (Neira, 2010)<sup>20</sup>. El fenómeno de universalización de un modelo humano no depende del carácter contractual del origen del Estado. De hecho, para Hegel, el Estado no se funda en el contrato, pero comparte la idea moderna de que el Estado es la realización de la libertad y sostiene que el individuo solo cumple sus deberes en tanto es ciudadano (Hegel, §261, 409).

Jean-Paul Sartre enuncia así la contradicción de esta pretensión: “No hace mucho tiempo [hacia mediados del siglo XX], la tierra estaba poblada por dos mil millones de habitantes, es decir, quinientos millones de hombres y mil quinientos millones de indígenas. Los primeros disponían del verbo, los otros lo tomaban prestado” (Sartre, 2002 [1961]:17). Inspirándose en el planteamiento de Sartre, Leopoldo Zea invierte el etnocentrismo de la filosofía del progreso y sostiene que la conciencia de la humanidad se manifiesta, no en el seguimiento del modelo que se ha querido universalizar, sino por medio de la resistencia que se le opone. Por ello, no correspondería a los americanos justificar sus derechos como hombres, sino a quienes desean universalizar el etnocentrismo de la filosofía europeo-occidental (Zea, 2005). “La catástrofe que fue la Segunda Guerra Mundial habría hecho patente para la filosofía occidental la limitación de la humanidad que esa filosofía expresaba” (Zea, 2005: 95). Zea propone entonces la “anulación” del humanismo que ha tenido como consecuencia la anulación de la humanidad de las grandes poblaciones del mundo (Zea, 2005). Dentro de este marco, se puede plantear que la ciudadanía no ha tomado en cuenta las diferencias culturales. Su lado positivo, es el no deducir privilegios de ello; el negativo, que los derechos de ciudadanía “fueron pensados en estrecha vinculación con una élite política haciendo abstracción de las comunidades, identidades culturales, étnicas y de género, lo que, en el contexto de gobernabilidad democrática, actualmente, [la

---

<sup>20</sup> La crítica al concepto moderno de *hombre* llevada a cabo en la filosofía Heidegger contribuye a poner de relieve cierta incapacidad de la filosofía para dar cuenta con la totalidad de lo que pueda ser un ser humano. Ahora bien, el concepto de *Dasein* propuesto por Heidegger actualiza, con un nuevo lenguaje, el fenómeno etnocéntrico de atribuir a un grupo pequeño de la población humana una superioridad cognitiva, ética y existencial que finalmente reproduce en un momento filosófico distinto y más actual la separación entre una minoría provista de privilegios y una mayoría con derechos restringidos.



ciudadanía] está siendo resignificada tanto en Chile como en otras partes del mundo” (Boitano, 2015: 20).

La pretensión universalizante del concepto de hombre ha sido acusada por la filosofía contemporánea de ocultar la exclusión de derechos hacia los pueblos colonizados (Sala-Molins, 2012 (1987)). Es posible plantear que la oposición ya no sea entre el ciudadano y el súbdito, como sucedió durante la modernidad, sino que a ello se agregue la oposición entre las naciones centrales y las de la periferia, considerando, sin embargo, que estas no son oprimidas en su totalidad, sino solo algunos sectores, a veces mayoritarios, que, sin embargo, no son considerados parte de la comunidad política. El pueblo estaría constituido por las naciones periféricas como totalidades parciales dependientes, pero incluidas en un sistema que las domina (Dussel, 2014 [1979]: 20).

La idea marxista previamente citada de que la clase obrera alcanzará también una tarea mundial se ve también resquebrajada por tratarse de una universalización, ya no del hombre, sino de una clase: el proletariado. A esta clase Marx y Engels le atribuyen un rol civilizador y liberador semejante al papel que el hombre tenía en la filosofía de la Ilustración alemana y francesa. La conclusión del *Manifiesto Comunista* de que “Los comunistas fijan su atención en Alemania porque se encuentra en vísperas de una revolución burguesa y porque eso la colocará en la situación más avanzada [*fortgeschrittenen*] en relación con la civilización europea”<sup>21</sup> (Marx & Engels, 1986 [1848]: 451), es explícita en el sentido de que una clase social, de un país, se constituirá en la “más avanzada” de la civilización europea, que entonces se tomaba por ejemplo mundial de civilización. Ahora bien, los hombres concretos de otros confines del mundo no tienen motivo alguno para considerar un ejemplo a seguir y es una marca de etnocentrismo la ilusión de que una clase social sea más “avanzada” que la otra, pues el concepto de avance en la historia es fruto del mismo etnocentrismo. La clase obrera europea no tiene equivalentes en el mundo y es posible que muchos de los grupos humanos no deseen vincularse con ella ni compartan su inserción en el sistema productivo ni tampoco la deseen como modelo. Desde este punto de vista, la clase obrera, ni alemana ni de ninguna otra nación, no es universal, sino singular, y el supuesto de que podría llevar a cabo una revolución mundial resulta otra forma de proyectar la particularidad de un momento político-económico y nacional de unas pocas naciones, que se consideran a sí mismas como modelo que todos los demás pueblos deben seguir.

---

<sup>21</sup> La traducción es nuestra.

#### Cuarto resquebrajamiento: los nómades, los trabajadores extranjeros

El cuarto resquebrajamiento de la noción de ciudadanía se produce por una tendencia universalista relacionada con una situación no del todo novedosa en la historia humana: la condición de las personas en tránsito y de los trabajadores extranjeros. El libre tránsito, pacífico, ya fue defendido por Vitoria al justificarlo en nombre de la “comunicación y sociedad natural” (*naturalis societatis et communicationis*, Vitoria, 1960 [1532] §1: 705) que existe entre todos los humanos y la libertad de asentamiento pacífico en distintas tierras, bajo el amparo de la teoría de que el orbe entero forma una sóla república regida por el derecho natural. En efecto, el concepto de ciudadanía es portador de una ambigüedad de la que no parece poder escapar: asegura derechos a un grupo ligado a un territorio tanto por nacimiento o por vínculos legales, pero los niega a aquellos a los que no cumplen dichos requisitos. En la tradición filosófica occidental un individuo capaz de actuar dispone de autonomía de conciencia para darse fines y los lleva a cabo o intenta llevarlos a cabo en el entorno civil, en la ciudad política. Ahora bien, en este caso, la ciudad política donde se encuentran no necesariamente permite la acción a los extranjeros, a pesar de que no cabe duda de que los extranjeros en situación de tránsito o de trabajo disponen de todas las facultades mentales que les permitan ejercer derechos y ser sujetos de acción.

El concepto de ciudadanía se aplica mejor a los sedentarios que a los nómades y surge como una cualidad propia de los primeros, quienes la elevan a un atributo esencial de la humanidad, siendo que es una característica etnográfica de algunos filósofos urbanos. Se produce así conflicto de territorialidad que puede traducirse en una nulidad de derechos para quienes están en movimiento: se es ciudadano desde el punto de vista de la legalidad del país que otorgó la ciudadanía en un momento previo, pero estando en movimiento, exilio o residencia en el extranjero se pierde la condición territorial que permite ejercerla en el país donde se vive o que se está recorriendo. La coincidencia del ejercicio de la ciudadanía con el territorio del poder político de quien la otorga excluye de los derechos a la multitud de todos los ciudadanos de otros países. En la medida en que un número creciente de miembros de la población mundial se traslada frecuentemente a lo largo de su vida, recuperando el nomadismo por el que se formó la especie humana en una versión modificada pero no ajena a las incertidumbres de antaño, la vinculación

excluyente de territorio y ciudadanía se vuelve un impedimento para hacer valer los derechos de amplios grupos humanos.

A ello se oponen las corrientes que buscan asegurar derechos desterritorializados y/o que no dependan de una autoridad nacional que otorgue la ciudadanía:

El surgimiento de los instrumentos de derechos humanos en el nivel internacional y transnacional ha prestado cierta credibilidad a la perspectiva de una desterritorialización de los regímenes de derechos y de la posibilidad de asegurar los derechos básicos de una persona [...] Quienes apoyan una democracia global rechazan la identificación convencional entre demos, territorio y ciudadanía. Desde el punto de vista de ellos, la ciudadanía no es un conjunto de prácticas que necesite ser anclada en un demos particular definido por límites territoriales específicos (Leydet, 2014)<sup>22</sup>.

La rapidez con que es posible desplazarse, de manera legal o ilegal, la multiplicación de refugiados de guerras declaradas o no declaradas y la existencia de poblaciones extranjeras cada vez más numerosas en algunas ciudades de todo el mundo, han hecho que los no-ciudadanos puedan igualar en número a los ciudadanos o al menos constituir parte importante de la población total en aquellos lugares. Cuando los marginales en relación con la ciudadanía, en la suposición que esta sea el centro, superan en número a los ciudadanos, forzoso es preguntarse dónde está el centro y donde lo marginal, más aún cuando estos pueden generar sus propios códigos y vivir con escasa relación con los ciudadanos.

### **Quinto resquebrajamiento: la exclusión de los seres vivos no humanos**

La tendencia universalista del concepto de ciudadanía puede alcanzar una verdadera universalidad si se la considera desde un punto de vista biológico, con la finalidad de integrar a ella a seres vivos no humanos. Según la posición que se tome, se puede admitir que todos los seres vivos forman algún tipo de ciudadanía biológica en la tierra o bien admitir que solo lo hacen aquellos a los que se pueda atribuir la noción de *persona*. El concepto de *persona* se ha entendido especialmente como con capacidad racional para realizar contratos tanto políticos como civiles. El Diccionario de la lengua española de la Real Academia describe su etimología en estos términos: "Del lat. *persōna* 'máscara

---

<sup>22</sup> La traducción es nuestra.

de actor', 'personaje teatral', 'personalidad', 'persona', este del etrusco *persu*, y este del gr. πρόσωπον *prósōpon*" (Real Academia Española, s.f.). Entonces, la persona es quien tiene capacidad de acción. Algunos autores han puesto de relieve que no todos los humanos son personas (Midgley, 1985) y otros han mostrado que no todas las personas son humanas (Rapchan y Neves, 2014; Rowlands, 2016).

La consecuencia de ello es un cuestionamiento a los límites biológicos del concepto de ciudadanía y la exploración de formas de ciudadanía aptas para una diversidad de individuos biológicos que compartan, con diferentes grados, algunas de las características de las personas. Una de dichas propuestas es la de extender los derechos de los animales por medio de atribuir a algunos de ellos los componentes esenciales de la noción de ciudadanía: nacionalidad, soberanía popular y acción política.

Para Donaldson y Kymlicka (2011) correspondería asignar a los animales un derecho a vivir en un territorio y la posibilidad animal de ejercer acción política (*political agency*). La capacidad de acción política se relaciona con el hecho de que se debe tomar en cuenta el interés de los animales en la determinación del bien común, lo que se puede lograr por medio de colaboradores humanos (Donaldson & Kymlicka, 2011). Al igual que sucede con los humanos, que no pueden ser simplemente divididos entre ciudadanos y no ciudadanos, debido a la variedad de situaciones, los animales mantienen una pluralidad de tipos de relación con los humanos, como pueda ser el caso de animales domésticos, animales que conviven con los humanos en ciudades, animales salvajes, animales en tránsito. Por eso Donaldson y Kymlicka (2011) acuñan la idea de "animales liminares", los cuales pueden ser catalogados de residentes o *denizen*, pero no de ciudadanos, asimilando así la condición de algunos animales a la de los humanos que se encuentran en un país distinto del que les otorgó la ciudadanía. Se puede sostener que entre las especies vivas se da una comunicación natural y que las medidas de control que puedan ejercer las ciudades sobre ellas deben respetar sus derechos básicos; en muchos casos no se puede hacer volver a los animales liminares a su lugar de origen porque carecen de las redes sociales que los protejan (Donaldson & Kymlicka, 2011) o porque existan otras circunstancias que lo impidan. Los animales salvajes o peligrosos difícilmente llegarán a ser liminares o ser considerados residentes en las ciudades humanas, pero integran comunidades en territorios propios en los que tampoco corresponde a inmiscuirse a los seres humanos.

Supeditar el derecho de los seres vivos no humanos a vivir en la Tierra a la condición de satisfacer capacidades contractuales que quizás jamás puedan cumplir, impide que se les conceda protección y se les reconozca la pertenencia a una comunidad de seres vivos que sobrepasa la comunidad humana. Aun sin coincidir con los planteamientos de Donaldson y Kymlicka (2011), es necesario reconocer que la reflexión sobre los animales en la ciudad ilumina la condición de los extranjeros en ella y, a la inversa, la reflexión sobre estos ilumina la condición de los animales.

## Palabras finales

Ni la libertad ni la ciudadanía tienen un contenido predefinido que se identifique con la libertad moderna, como pretende la Modernidad, sino que su contenido y definición es un hecho histórico-filosófico. La línea histórica de la ciudadanía no va de la menor a la mayor libertad, como se entiende en la filosofía del progreso francesa y alemana<sup>23</sup>, sino que es más bien una mutación y una sustitución constante, si bien cada momento piensa de sí que es el que más se acerca a una libertad plena e insuperable. Eso explica que a *La enciclopedia* cause escándalo que Hobbes asimile el súbdito al ciudadano, mientras que, en cambio, a ese libro no le llame la atención que el concepto de *citoyen* excluya a las mujeres, los niños, a la servidumbre, a los colonizados indígenas y a los transterrados negros, es decir, probablemente tres cuartos o más de los habitantes de la metrópoli francesa de entonces. Eso se manifiesta, entre otras cosas, en la amplitud de grupos de individuos que quedan excluidos de ser ciudadanos.

Una pregunta filosófico-política surge casi espontáneamente: ¿es la exclusión un hecho accidental o más bien una necesidad o incluso un objetivo tácito o explícito del instrumento político-conceptual llamado ciudadanía? Responder esa pregunta requiere un trabajo más extenso. De momento solo adelantamos que es posible que la noción misma de ciudadanía y de derechos ciudadanos mantenga tensiones ineludibles con las nociones de igualdad y universalidad, y que dicha tensión sea necesaria y por lo tanto inevitable en el concepto. De ser el caso, la ciudadanía sería, junto con un principio de inclusión, un principio de exclusión: dos caras de una misma realidad. Quizás el límite entre la exclusión y la inclusión pueda cambiar, desplazarse, cuestionarse, por sí mismo o por fuerzas externas, pero no desaparecer mientras la

---

<sup>23</sup> Sobre la interpretación que la modernidad hace sobre el período feudal y el sistema colonial véase: *Problemas de interpretación del debate indiano en el siglo XVI* (Neira, 1997).

noción exista. Así lo refleja la anécdota atribuida a Diógenes, que ya hemos citado, y que opone la ciudadanía ateniense a la ciudadanía del mundo. Con esta última, Diógenes buscaría superar el carácter para él *necesariamente* restrictivo de la noción de ciudadanía. Diógenes opone al principio restrictivo el haber nacido en un territorio mucho mayor: el mundo. Vitoria opone la república local a la república universal basada en la *naturalis communicationis* que vincula naturalmente a los seres humanos.

En el caso de que la ciudadanía no sea, necesariamente, una noción que tanto incluye como excluye a importantes proporciones de la población, cabe plantearse si es posible, si es deseable y por qué medio sería posible recomponer una noción de ciudadanía que dé cuenta de los desafíos y resquebrajamiento a los que se ve sometida por la filosofía y la condición humana actual. Tal vez ello pueda darse por medio de un reconocimiento intersubjetivo de los ciudadanos inspirado en Habermas (2001), pero alejado de él en cuanto no necesariamente toda ciudadanía ha de coincidir con una democracia liberal. La fundamentación de la sociedad y de la ciudadanía por medio de la acción comunicativa deja de lado situaciones que en el momento de ser desarrollada ya estaban en el tapete de la filosofía política del segundo tercio del siglo XX, en especial en lo que se refiere a las condiciones para que un acuerdo comunicativo tenga lugar: disponer de la palabra y que esta sea reconocida por los demás. El ideal comunicativo como entendimiento racional y fundamento de la sociedad y de la ciudadanía no da cuenta ni del fenómeno de la circulación actual de personas por motivos forzados, ni del fenómeno de la diversidad de los sistemas políticos ni del fenómeno de la colonización y neo colonización. No todos los sistemas políticos siguen el ideal de entendimiento racional, sin perjuicio de lo cual puedan gozar de legitimidad. Cierto es que la fundamentación de la ciudadanía de acuerdo con la teoría de la acción comunicativa podría ser al menos teóricamente compatible con una situación global de circulación de personas, como en la actualidad; cierto, también, que se puede establecer analogías entre sistemas políticos diversos y el ideal comunicativo; y cierto es también, que el ideal comunicativo es contrario a un sistema colonial de exclusión de amplios grupos humanos. Ahora bien, la compatibilidad no significa preocupación directa por estos temas, que afectan quizás a la mayoría de los habitantes del planeta, hecho no previsto por el ideal comunicativo habermasiano. El ideal comunicativo racional restituye la proyección universalizante del individuo europeo, sedentario, urbano, neocolonial y destructor del planeta Tierra, y no incluye a los seres

vivos no humanos. El entendimiento intersubjetivo debe dar lugar a reconocimientos de expectativas no necesariamente racionales; la idea de *naturalis communicationis* supone que un entendimiento que no tiene por base un reconocimiento racional, sino justamente un vínculo previo y no reflexivo como base de un compartir la casa común que es el planeta Tierra.

El concepto de ciudadanía carga desde su origen la doble práctica de incluir y excluir. En la antigüedad griega, la exclusión no genera tensiones internas al concepto. El asedio al que lo somete Diógenes contribuye a delimitarlo y a co-constituirlo gracias a que se sitúa en el borde. El concepto de ciudadanía nace ligado a un territorio y a ciertas condiciones legales que distinguen, muchas veces sin tránsito posible, entre los ciudadanos y los no ciudadanos, ya tengan o no estos el carácter de residentes extranjeros, simplemente de extranjeros o de enemigos. Ninguna revolución social que tenga por modelo a *una* clase social, de *un* país, puede pretender universalidad. Es necesario reivindicar la hipótesis de una comunicación natural, no solo entre los humanos, que son muy diversos, sino entre los seres vivos que habitamos el planeta. Se puede esbozar la idea de la instauración política de una universalidad de las obligaciones de los humanos con los seres humanos, extranjeros o no, y con todos los seres vivos. Para ello, reinterpretemos a Diógenes, reinterpretemos a Vitoria: la ciudadanía del mundo no es solo humana, sino una *biorepública*. Ello nos aproxima de una desterritorialización de derechos básicos que una ciudadanía nacional ya no puede asegurar ante la exigencia de universalidad y subsistencia biológica del planeta. A pesar de su ambigüedad, la noción de ciudadanía permite distinguir primero y después contraponer una serie sistemática de derechos, aunque no universales, a los sistemas autoritarios o dictatoriales que tienden a constituirse sobre una serie de negaciones de los derechos ciudadanos.

## Referencias

- Acosta, J. D. (1984 [1588]). De procuranda indorum salute. Pacificación y colonización (Edición bilingüe ed.). (L. Pereña, Ed.) Madrid, España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Assemblée Nationale. République française. (1718 [1685]). Le Code noir. Recueil d'édits, déclarations et arrêts concernant les esclaves nègres de l'Amérique. Retrieved from Assemblée Nationale: <http://www.assembleenationale.fr/histoire/esclavage/code-noir.pdf>
- Beauvisage, J. (2011). La Loi Le Chapelier du 14 juin 1791, fruit amer de la Révolution. *Les cahiers de l'institut CGT d'histoire sociale* (117), pp.6-11.
- Bibliograf.(1971). Entrada "Civitas". In *Diccionario Latino Spes* (p. 715). Barcelona, España: Bibliograf.
- Boitano, A. (2015). Introducción. In A. Boitano, & A. Ramm, *Rupturas e identidades: cuestionando la Nación y la Academia desde la etnia y el género*. pp. 11-27. Santiago de Chile, Chile: Ril editores.
- Bustos, N. (2012). Paideía y cosmopolitismo en la Estoa antigua: problemáticas en torno a la prioridad de la virtud y el acatamiento de la ley. *Enfoques*, 24 (2), 5-22.
- CNRS & Université de Lorraine. Entrada "Cité". Trésor de la langue française informatisé. Consultado el 27 de marzo 2017. Nancy, Francia. Retrieved from: <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.ee?8;s=3693338145>
- De Gauges, O. (09 de 1791). Les droits de la femme. À la Reine. Retrieved <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k64848397/f1.image>
- Didérot, D. (1753). Entrada "Cité". In D. Didérot, *Encyclopédie, ou Dictionnaire Raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers*. vol. 3. París, Francia. Didérot, D. (1753). Entrada "citoyen". In D. Didérot, & A. E. Project (Ed.), *Encyclopédie, ou Dictionnaire Raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers*. vol. 3, pp. 906. París.
- Donaldson, S. & Kymlicka, W. (2011). *Zoopolis. A Political Theory of Animal Rights*. Nueva York, Estados Unidos de Norteamérica: Oxford University Press.
- Dussel, E. (2014 [1979]). *Filosofía de la liberación*. México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Gainot, B. (2007). Du Code noir au Code civil. Jalons pour l'histoire du droit en Guadeloupe. Perspectives comparées avec la Martinique, la Guyane et la République d'Haïti. (J.-F. Niort, Ed.) *Annales historiques de la Révolution française* (356), 248-251.
- Haarscher, G. (1993). *Philosophie des droits de l'homme*. Bruselas, Bélgica: Editions de l'Université Libre de Bruxelles.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción social y racionalización social*. vol. 1. Madrid, España: Editorial Taurus.
- Hanke, L. (1997 [1965]). *Tratados*. In B. d. Las Casas. México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. W. (1986 [1820]). *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. (E. M. Michel, Ed.) Fráncfort, Alemania: Suhrkamp.



- Hübner, M. E., Nazer H, J. y Cifuentes O, L. (2001). Sexo ambiguo: prevalencia al nacimiento en la maternidad del Hospital Clínico de la Universidad de Chile. *Revista Médica de Chile*, 129 (5), 509-514.
- Laercio, D. (1999). *Vida de los más ilustres filósofos griegos*. (J. Ortiz y Sainz, Trans.). vol. II. Barcelona, España: Folio.
- Leydet, D. (2014). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. "Citizenship", 2001. (M. R. University, Producer) Retrieved from: <https://plato.stanford.edu/entries/citizenship/index.html#pagetopright>
- Marx, C. (1970 [1867]). *El Capital* (vol. 1). (J. M. Figueroa, R. Peñalosa, & et. al., Trad.) Madrid, España: Edhaf.
- Marx, K. & Engels, F. (1986 [1846]). *Die deutsche ideologie*. In K. Marx, & F. Engels, *In Ausgewählte Werke in sechs Bänden*. vol. 1, pp. 201-277. Berlín, Alemania: Dietz Verlag.
- Marx, K. & Engels, F. (1986 [1848]). *Das Kommunistische Manifest*. In K. Marx, & F. Engels, *Ausgewählte Werke in sechs Bänden*, 1, 383-499. Berlín, Alemania: Dietz Verlag.
- Midgley, M. (1985). *Persons and Non-Personas*. En *In defense of animals*. Singer, P. (Ed.). pp. 52-62. Nueva York, Estados Unidos de Norteamérica: Basil Blackwell.
- Neira, H. (1997). Problemas de interpretación del debate indiano del siglo XVI. *Revista Persona y Sociedad*. 11 (3), 41-45.
- Neira, H. (2004). *La urbe como espacio infeliz*. En Neira, H. *La ciudad y las palabras*. pp. 210. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Neira, H. (2010). El silencio del progreso: la triple reducción histórico-espacial de Condorcet. *Pensamiento*, (249), 771-790.
- Núñez de Pineda y Bascuñán, F. (1973 [1673]). *Cautiverio feliz y razón individual de las guerras dilatadas del reino de Chile*. (S. y Jara, eds.) Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Platón. (2006). *La república*. (C. d. Constitucionales, Ed., & J. M. Fernández-Galiano, Trad.) Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Rapchan, E. S. (2014). *Primatología, culturas ñao humanas e novas alteridades*. *Scientae Studia*. 12 (2), 309-329.
- Real Academia Española. (2015). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª edición. Retrieved from: Real Academia Española. Marginal: <http://dle.rae.es/?id=OOhGuFX>.
- Reino de España. (1807 [c. 1265]). *Las siete partidas del rey don Alfonso el Sabio*. vol. 3. Madrid: Imprenta Real.
- République Française. (1789). *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*. París. Retrieved from: Conseil Constitutionnel: <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/la-constitution-du-4-octobre-1958/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789.5076.html>
- République Française. (1789). *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* (estampe). (Jaufret, Ed.) París: Jaufret, M. d'estampes au Palais-Royal, n.º 146, et chez M. r Linguet, rue Philippeaux, n.º 15.

- République Française. (26 de agosto de 1791). Constitution. (C. Constitutionnel, Ed.) París, Francia.
- Rousseau, J. J. (1970 [1762]). Du contrat social. En Gagnebin, B. (Ed.), J. J. Rousseau. Oeuvres complètes. Du contrat social. Écrits politiques (Collection Bibliothèque de la Pléiade (Ed), vol. III. Paris: Gallimard.
- Rowlands, M. (2016a). Are animals persons? Retrieved from World AnimalProtection:<http://animalstudiesrepository.org/animsent/vol1/iss10/1/>
- Ruz, E. (2016). Esclavos como subhumanos en distintos sistemas filosófico-políticos. Santiago, Chile: Universidad de Santiago de Chile.
- Sala-Molins, L. (2012 [1987]). Le Code Noir ou le calvaire de Canaan. Paris: Presses Universitaires de France.
- Sartre, J.-P. (2002 [1961]). Práface. In F. Fanon, Les damnés de la terre. París, Francia: La découverte. Pp. 313
- Seneca, L. A. (2011 [c. 64]). Cartas Filosóficas (Epístolas morales a Lucilo). (I. Roca Meliá, Trad.) Mayen CM.
- Sloterdijk, P. (2005). In Weltinnenraum des Kapitals, Für eine philosophische Theorie der Globalisierung. Fráncfort, Alemania: Suhrkamp.
- Vega, I. G. (1985 [1609]). Comentarios Reales de los Incas. (C. Pacheco Vélez, ed.) Lima, Perú: Banco de Crédito del Perú.
- Vitoria, F. d. (1960 [1528]). Sobre la potesta civil. In F. d. Vitoria & T. Urdanoz (Ed.), Obras de Francisco de Vitoria. pp. 108-195. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Vitoria, F. d. (1960 [1538]). Obras de Francisco de Vitoria. En F. d. Vitoria, De los indios recientemente descubiertos. Relección primera. (O. P. Teófilo Urdanoz, Trans). pp. 491-726. Madrid, España: Biblioteca de Autores Cristianos (B.A.C.).
- Zarka, Y. C. (2013). L'inappropriabilité de la Terre. Principe d'une refondation philosophique. París, Francia: Armand Colin.
- Zea, L. (2005 [1969]). La filosofía americana como filosofía sin más. México, México: Siglo XXI Editores.

## Capítulo 2

# La ciudadanía y su rol político: modelos, contextos y actualidad<sup>24</sup>

Diana Aurenque y Martín de la Ravanal

### Introducción

El concepto de “ciudadanía” aún goza de una sana respetabilidad, pese a los problemas generalizados que se constatan en la política y la democracia<sup>25</sup>. Sin embargo, ni antes ni hoy el concepto goza de unanimidad. A pesar de que actualmente su definición se inscribe en el centro de tensas controversias (por ejemplo, respecto al estatus de refugiados, inmigrantes, etc.) aunque parezca paradójico es incorporada en planes educativos. En nuestro país, la “formación ciudadana”, según nos dice el Ministerio de Educación (MINEDUC), tiene por fin “formar personas integrales, así como ciudadanas y ciudadanos capaces de conducir su vida en plenitud, de convivir y participar en forma responsable, respetuosa, solidaria, democrática y activa en la comunidad, contribuir al desarrollo del país y hacer más equitativa nuestra sociedad.” (MINEDUC, 2016). Aunque el objetivo anterior suene razonable, no queda en absoluto claro cómo se articula el concepto de ciudadanía con nociones de alcances, tradiciones y significados heterogéneos como lo son los conceptos de democracia, responsabilidad, respeto, solidaridad, etc. Así pues, ¿cómo debemos entender el término “ciudadanía”? En vistas de lo anterior, el propósito de este capítulo es ofrecer una visión panorámica de algunas de las formas clásicas, modernas y contemporáneas más representativas e influyentes para entender la noción de “ciudadanía” y, con ello, proporcionar una base teórica crítica y contextualizada históricamente, para una mejor comprensión y articulación del concepto moderno de ciudadanía.

El anterior propósito se ve, sin embargo, dificultado por algunos reparos. Si bien en la historia podemos identificar ciertos modelos marcados de

---

<sup>24</sup> Este trabajo es resultado parcial del proyecto FONDECYT de INICIACIÓN N.º11150298

<sup>25</sup> Respecto a los problemas y crisis de la política y la democracia, sugerimos revisar: Balibar, 2013; Bauman, 2001; Stavrakakis, 2010; Laval y Dardot, 2013; Innerarity, 2015; Cadahia y Velasco, 2012.

“ciudadanía” (antigua, moderna, contemporánea) las complejidades sociales actuales dificultan aún más la tarea de fijar una definición pertinente de ciudadanía que trascienda meras fórmulas legales y/o electorales. Adicionalmente, debemos considerar que la ciudadanía no solo responde a los grandes cambios estructurales de la sociedad, sino también a lo que los ciudadanos transforman con sus acciones. En relación a lo anterior, un “síntoma” importante de nuestros tiempos consiste en la baja participación electoral. Esta última no necesariamente significa un desinterés en los asuntos públicos, sino más bien una desafección hacia canales convencionales de participación a través de elecciones, partidos, parlamentos etc. (cf. Innerarity, 2015). Esto entronca con las dificultades que el espíritu individualista y hedonista de la modernidad presenta a la hora de reconstruir un sentido de civilidad fuerte, que motive a los ciudadanos a comprometerse con la política y con los asuntos comunes (cf. Cortina, 2009). A este problema se suman las limitaciones sistémicas que estrechan a la democracia, tanto desde lo económico como desde lo político-administrativo<sup>26</sup>. Al parecer, pues, somos testigos de un fenómeno de despolitización y descuidanización en curso<sup>27</sup>.

A esta situación global se añaden las dificultades de nuestro contexto latinoamericano y chileno, marcado profundamente por la falta de justicia social y por la violencia de gobiernos autoritarios y dictatoriales. Respecto a esto último, en el caso chileno, la dictadura cívico-militar generó un modelo de ciudadanía pasiva, reprimida, excluyente, indefensa jurídicamente—cuestión que afectó sobre todo a los opositores al régimen militar— sin garantías mínimas de respeto a los derechos humanos, fuertemente atravesada por censuras ideológicas y marginaciones socioeconómicas. En dichas condiciones, las redes de la sociedad civil se debilitaron en desmedro de los grupos menos poderosos, el rol social y económico del Estado se desmanteló, y la cultura en general se volvió raquíctica debido al fuerte ambiente autoritario (cf. Salvat y Salas, 2009). Pese a que desde el año 1990 se habla de una paulatina “recuperación de la democracia en Chile” el modelo de ciudadanía en Chile y las formas de participación cívica no han dejado de estar en el centro del debate público. El proceso combinado de desafección a la “política tradicional” con una creciente politización, que se dio en la

---

<sup>26</sup> Donde suelen proliferar lecturas y soluciones tecnocráticas que recortan las discusiones públicas al molde economista del cálculo costo-beneficio, intereses corporativistas, la competencia electoral y los sondeos de opinión (cf. Salvat, 2014).

<sup>27</sup> Ver: Bauman, y Bordoni, 2016; Balibar, 2013. Para nuestro contexto latinoamericano y chileno, ver: Lechner, 2006.

primera década del siglo XXI, marca un punto de inflexión<sup>28</sup>. Esto reinstaló la discusión sobre la cultura y educación cívica en Chile, así como por el contenido mismo de la idea de ciudadanía: libertades, derechos, deberes, modos de participación, extensión, límites y efectividad de la condición de ciudadano/a.

Si observamos el curso de la democracia en América Latina, veremos también una serie de obstáculos y dificultades materiales y simbólicas para imaginar, pensar, y sobre todo ejercer, una ciudadanía democrática. El *locus* de nuestro examen de los modelos de ciudadanía no puede obviar el hecho que América Latina ha sido la historia de un constante comienzo y recomienzo, interpretación y reinterpretación de lo que somos (nuestra identidad) de nuestra convivencia (nuestro *ethos*) y de nuestra política (sus instituciones y los modos de ejercer el poder) de cara a numerosas experiencias de negación y dependencia<sup>29</sup>. Ante esas realidades, los modelos y teorías de la ciudadanía generados en Europa y países del norte, han de ser examinados críticamente atendiendo, por una parte, tanto a las problemáticas fundamentales que vuelven una y otra vez (como la libertad, la igualdad, la justicia), como también, por otra parte, a aquellos aspectos emergentes y locales que forman parte de nuestra historia latinoamericana y chilena. La selección de propuestas de ciudadanía que examinaremos tiene su eje fundamental en los variados intentos por superar “el modelo liberal” de ciudadanía difundido en la posguerra, cuya crítica ha ido recolocando y renovando aspectos descuidados sobre la ciudadanía, y ha dado voz a nuevos actores y temas emergentes en nuestra actualidad.

---

<sup>28</sup> El malestar social acumulado se transformó en un cuestionamiento del modelo económico, las bases constitucionales, los fundamentos del sistema educativo, la relación entre el mundo empresarial y el gobierno, las políticas energéticas y medioambientales, etc. en todos estos aspectos reapareció con fuerza la idea de la necesidad de generar una nueva relación entre las instituciones y la ciudadanía para poder hallar un remedio a la persistente crisis política. El clima de desconfianza y desafección, agudizado por casos de corrupción y escándalos políticos, se tradujo en un alto abstencionismo electoral combinado con un crecimiento de movimientos sociales que no se identificaban con actores y formas tradicionales de participación (cf. PNUD, 2015).

<sup>29</sup> La falta de soberanía cuando fuimos colonias; la condición dependiente de nuestras economías; las pobrezas y desigualdades que fracturan nuestras sociedades; el rechazo y la incomodidad ante nuestra diversidad de colores y lenguas; nuestro apocamiento ante lo dicho y pensado por la intelectualidad europea y norteamericana; las arbitrariedades e injusticias que atraviesan nuestras instituciones de poder y autoridad, etc. todos son fenómenos de negación que muestran que la cuestión de la ciudadanía muchas veces ha sido minusvalorada y postergada, válida y efectiva sólo para algunos, impuesta por minorías y a la fuerza, incluso arrebatada y negada violentamente, o severamente restringida y vigilada por poderes fácticos (cf. Roig, 2012). Al respecto véase: Cerutti, 2007.

Los nuevos desafíos sociales y políticos –locales y globales– en la praxis de la ciudadanía (enmarcados en cuestiones relativas al género, a la migración, a la pluralidad ética y cultural, etc.<sup>30</sup>) parecen poner a prueba los conceptos heredados de ciudadanía. A pesar de la pluralidad de “nuevas definiciones” de ciudadanía, el debate contemporáneo ha puesto especial atención, por un lado, a las cuestiones relativas a la justicia (o los “mínimos morales” como los llama Adela Cortina, 2009) y, por otro, a lo relativo a las pertenencias comunitarias (Kymlicka, 1996). Esto está bien representado por el debate entre las posiciones llamadas “liberales” y las “comunitaristas”. Al mismo tiempo, las discusiones actuales refieren constantemente a las concepciones más “clásicas” de la ciudadana que destacan, o bien el elemento de la participación directa (ciudadanía griega) o bien el estatuto jurídico del ciudadano (ciudadanía romana) (Cortina, 2009). A pesar de las diversas formas de abordar la temática, se puede afirmar que “existe un consenso en que el núcleo básico lo constituyen los conceptos de *derechos-deberes, pertenencia y participación*” (Rubio, 2007)<sup>31</sup>. Desde esta perspectiva, el horizonte antiguo como el moderno representan, aún en el siglo XXI, claves fundamentales para destacar la profundidad y riqueza de la idea de ciudadanía y así lograr responder, de esa manera, a nuestras interrogantes actuales. En función de esto parece necesario establecer un primer foco en las ideas pre-modernas y clásicas de la ciudadanía, para ir luego estableciendo los contrastes con la ciudadanía propiamente moderna y sus debates contemporáneos.

## 1. El ciudadano en el horizonte de la polis

La idea de “ciudadanía” que hemos heredado de la antigua Grecia se relaciona directamente con una concepción política de la vida, con una visión e inquietud por la justicia, y por la experiencia democrática que brotó en algunas ciudades griegas. Lo primero quiere decir que los griegos comprendieron la vida como un juego político donde la colectividad y el individuo se definen solo en el lugar donde se desarrollan, a saber, la *polis* (cf. Pannikar, 1999). La palabra “polis” no solo era sinónimo de “ciudad” sino refería a un grupo humano que se autogobernaba y de esa manera definía su convivencia y modo de organizar el poder (cf.

---

<sup>30</sup> Respecto a cuestiones relativas al género revisar capítulo 10 del presente libro.

<sup>31</sup> A su vez, cada una de estas aristas nos remite a distinciones fundamentales como las de libertades negativas y positivas, independencia y servidumbre, nación y Estado, comunidad y sociedad, soberanía y obediencia, inclusión y exclusión, entre otras (cf. Rubio, 2007).

Barceló y Hernández de la Fuente, 2014). Cada polis representaba así una unidad, una forma de vida, un modo de ser con los otros al que se pertenece, y por ello existía también una permanente aspiración a la autonomía y autarquía (cf. Barceló y Hernández de la Fuente, 2014). En la polis, lo “político” aparece primariamente como “conflictos entre hombres que defienden pretensiones opuestas” y que invocan como razones no solo el bien propio, sino el bien de toda la colectividad, bajo conceptos como el de “justicia” (Strauss, 2007). A través de una serie de profundos cambios, muchas “poleis” griegas dejaron de ser dominadas por monarcas divinos o aristocracias cerradas, para dar lugar a una participación cada vez mayor de los estamentos sociales más numerosos: sectores medios y bajos que poseían tierras y esclavos, que se desempeñaban en el ejército y tenían derecho a participar en la discusión y toma de decisiones de asuntos concernientes a toda la comunidad (cf. Abellán, 2011; Dunn, 2014). Estos “ciudadanos” (*polites-politai*) de la polis griega, siempre varones mayores de edad, podían formar parte de la asamblea del pueblo, llamada *ekklesia*. Aunque los cargos e instituciones más importantes estaban dominados por nobles –como el consejo de ancianos (*boule*) y las magistraturas– la participación ampliada en la asamblea hacía un contrapeso a las ambiciones de poder desmedidas y abusos de poder (cf. García, 1995). La vida política fermentaba públicamente en el *ágora* –mercado, plaza, foro y tribuna de ideas– espacio que conectaba lo privado y lo público, y donde la argumentación y el diálogo vertebraban las relaciones entre ciudadanos que, en general, se consideraban iguales<sup>32</sup>. Sin embargo, la ciudadanía griega consistía en excluir a muchos, en general, a la mayoría: mujeres, extranjeros, esclavos y a los más jóvenes.

La “democracia” representa aquella forma de gobierno donde la fuerza reside en la mayoría del pueblo que, al mismo tiempo, era la que carecía tanto de abundantes riquezas como de linajes míticos<sup>33</sup>. La ciudadanía democrática tuvo su modelo más reconocido en la Atenas del siglo V antes de Cristo, pero se comenzó a gestar mucho antes. Las reformas del legendario legislador Solón (612-560 a. d. C.) fueron claves en el camino hacia la democracia, muy en particular, la que terminó con la práctica de esclavizar a los ciudadanos atenienses que tenían deudas que no podían

---

<sup>32</sup> Esto supone una lengua, un origen y una memoria en común. El ciudadano habla griego, descendiendo de otros griegos y forma parte de la historia helénica, que es un imaginario completo, no una mera colección de hechos históricos (cf. Castoriadis, 1997).

<sup>33</sup> Muchas comunidades griegas experimentaron diversas formas de gobierno: aristocracias, oligarquías, democracias, tiranías, etc. Cada régimen político generaba un tipo de ciudadanía (*politeia*) específica.

pagar.<sup>34</sup> Dichas reformas que ampliaron la base de participación en el gobierno hacia las mayorías, tuvieron el sentido de evitar una guerra interna (*stasis*) entre los menos ricos y poderosos, y los muchos pobres y humillados<sup>35</sup>.

Sin embargo, Solón distribuyó la participación política en función de las riquezas y prestigios de los grupos de la época, cuestión que dejó con menos poder a los propietarios pequeños y a trabajadores sin tierras. Clístenes (aprox. 570-507 a. d. C.) introdujo nuevas y radicales reformas que abrieron la participación a dichas clases que tuvieron un papel relevante en las empresas militares atenienses. La palabra “*isonomía*” refiere a esa igualdad legal o más bien política –en el sentido de derechos de participación política– que destacará como principal característica de la praxis democrática<sup>36</sup>. Ser ciudadano consistía en el derecho de participar directamente en la decisión sobre los asuntos públicos en la *Ekklesia*, administrar justicia en los tribunales populares (la *heliaia*), ejercer una magistratura o participar en su vigilancia (los generales eran quienes normalmente ocupaban lo que llamamos hoy el “poder ejecutivo”). La última palabra respecto a las decisiones políticas quedaba en manos de la asamblea popular compuesta por los ciudadanos con plenos derechos –no de toda la población. Ellos eran el “*demos*”, el pueblo, y en ellos residía la soberanía (Castoriadis, 2012). La victoria sobre los persas en Maratón (490 a. d. C.) y Salamina (480 a. d. C.) fortaleció los ideales de *isonomía* entre los atenienses. El peso político fue inclinándose cada vez más a favor de los *demoi*, es decir, la clase formada por capas medias y bajas de atenienses. La *demokratia*, el gobierno del pueblo, pasó a ser la alternativa a la oligarquía y lo opuesto de la tiranía. Efiálfes

<sup>34</sup> El ciudadano para ser tal debe ser libre (*eleutheros*) en el sentido de no tener dueño ni amo, sólo así puede tratarse de igual a igual con los otros ciudadanos (cf. Rubio, 2007).

<sup>35</sup> Solón quiso reconstituir un espíritu de comunidad desde un sentido de lo justo no distorsionado por las arbitrariedades y prácticas inicuas de los poderosos, que protegiera a los débiles de sus abusos y diera a cada cual lo suyo permitiendo una convivencia en paz. Para lograr el buen orden (*eunomia*) un primerísimo deber de los ciudadanos era respetar, por sobre todas las cosas la ley común (*nomos*). Aunque se inspiró en visiones míticas y tradicionalistas, la ley de la que habla Solón y que da cumplimiento al ideal de justicia, es fruto de la propia colectividad, no una disposición de un monarca divino ni un mandato revelado a un grupo de elegidos. El movimiento ateniense hacia la democracia profundizará este aspecto de autonomía (autos = por sí mismo, *nomos* = ley) (cf. Barceló y Hernández, 2014). Ver también: Bubner, 2015; Castoriadis, 1997.

<sup>36</sup> Clístenes reorganizó el armazón de instituciones para menguar el poder de los clanes familiares y crear una nueva solidaridad de tipo “ciudadana” o “constitucional”. La base de esta nueva integración política fueron los “*demos*” que eran gobiernos asamblearios locales dotados de competencias judiciales y magistraturas propias. La ciudadanía tomaba cuerpo al estar inscrito en un *demos* (cf. Abellán, 2011).



y Pericles socavaron aún más el poder de la aristocracia<sup>37</sup> con lo que se extendió la igualdad de palabra, la *isegoría*, que era el derecho de todos los ciudadanos de hablar frente a la asamblea (cf. Castoriadis, 2012). Así tomaron parte activa de un proceso deliberativo grupal donde se habla y se escuchan opiniones (*doxai*) y se las pondera en vistas de la toma de decisiones<sup>38</sup>. Cualquier ciudadano –a saber, hombre, ateniense, mayor de edad– podía desempeñarse en un cargo público sin ser discriminado por su condición social (*isotimia*) tanto así que los atenienses practicaron nombramientos por sorteo y por rotación (cf. Córdova, 2015). Cuando estas prácticas se consolidan, la democracia se transforma en un régimen político-constitucional (*politeia*) donde nobles, ricos, clases medias y trabajadores pobres eran iguales entre sí en tanto ciudadanos, y se transformaban como conjunto –como pueblo en sentido amplio– en el soberano, teniendo un poder compartido de actuar en el ámbito público en función de ciertos bienes perseguidos por la colectividad (cf. Ober, 2007).

El proceso histórico de la democracia griega desplegó energías culturales que ensalzaron una forma de vida libre, el refinamiento en el gusto, la búsqueda de excelencia en los individuos y el cuestionamiento de lo dado<sup>39</sup>. Las virtudes, si bien cambiaron sus formas arcaicas guerreras, se concentraron tanto en la cooperación ciudadana como en una intensa competencia política. La democracia resultó entonces, un frágil experimento –fácilmente expuesto a la demagogia, la corrupción y la sedición– si no se fortalecía de un intenso compromiso cívico y de liderazgos responsables que actuaran con moderación (*sophrosyne*). La franqueza y libertad al tomar la palabra (*parrhesía*) para hablar con verdad, era una cualidad indispensable del ciudadano comprometido en los asuntos públicos (cf. Foucault, 2009). Así lo eran también el coraje, la responsabilidad y el sentido de vergüenza (*aidos*)<sup>40</sup>.

<sup>37</sup> Fortalecieron la participación ciudadana mediante una remuneración que permitió a los ciudadanos más pobres desempeñar cargos públicos y asistir a las reuniones de la asamblea (cf. García, 1995).

<sup>38</sup> La ciudadanía democrática también incluía, desde luego, el derecho a votar y el igual peso de todos los votos (*isosepsia*). (ver: Ober, 2007; Castoriadis, 2005).

<sup>39</sup> La Oración Fúnebre del gran general Pericles, reproducida por Tucídides, da cuenta de los altos fines del ideal de ciudadanía ateniense del siglo V a. d. C.: vivir en y por el amor a la sabiduría (*philosophia*), a la belleza, a la patria y a la justicia (ver: Castoriadis, 2005; 2012).

<sup>40</sup> Sócrates, aunque polémico y crítico de la polis, será un representante ejemplar de ese *ethos* democrático, pues él entendía como un servicio a la ciudad la constante interrogación a sus conciudadanos, una *parrhesía* necesaria para hacer ciudadanos más veraces (ver: West, 2008; Arendt, 2008).

## 2. Aristóteles y la herencia republicana

Mientras que la filosofía política de Platón se desarrolló como una crítica a la ciudad y a la democracia, la filosofía ético-política de Aristóteles recogió importantes elementos de la experiencia política griega y con ellos desarrolló una teoría completa de la ciudadanía plasmada en el libro III de *La Política* (Balibar, 2013). Como se sabe, Aristóteles define al ser humano como aquel animal dotado de *lógos* (razón y lenguaje), que al mismo tiempo es animal social y político<sup>41</sup>. El *lógos* como característica antropológica central, permite que seamos más que animales gregarios y podamos narrar un sentido a nuestra vida colectiva expresable en normas, costumbres, valores compartidos, etc. La ciudad constituye así una unidad que permite y a su vez se nutre de la pluralidad y diferencias. Para que cada cual pueda lograr su felicidad (acorde a la naturaleza) y para que el conjunto alcance un bien común, resulta clave el modo en el cual se organiza la ciudad y en el tipo de relación que se establece entre los ciudadanos. Aristóteles, define a una ciudad como “una cierta multitud de ciudadanos”, siendo un ciudadano aquel que participa de las funciones judiciales y de gobierno<sup>42</sup>. La ciudadanía, en este sentido, consiste en participar del poder, mandando y obedeciendo, gobernando y siendo gobernados. (cf. Balibar, 2013) Aristóteles presupone ciudadanos que son iguales y libres solamente en lo público<sup>43</sup>.

Las funciones de juez y miembro de la asamblea conforman lo sustancial de la condición de ciudadano en una democracia (cf. Aristóteles, 1988). La actividad clave de un ciudadano “en general” —más allá de si sea en una

---

<sup>41</sup> Así, el máximo florecimiento del ser humano para Aristóteles sólo es posible en una vida en sociedad políticamente organizada, es decir, en una polis. La polis demuestra para el filósofo la forma de organización humana idónea para fomentar la autosuficiencia y autonomía y, así, lograr el ideal ético de una “buena vida” o *eudaimonía*.

<sup>42</sup> Ciudadanos no son todos (no lo son los niños, los ancianos, los extranjeros, las mujeres, los esclavos) ni todos los que son ciudadanos ejercen las mismas funciones permanentemente. Estas desigualdades las fundamentaba Aristóteles en la convicción de que los seres humanos tienen “naturalezas” distintas: algunos están destinados a gobernar (los señores por ej.) y otros a ser esclavizados (los esclavos, por ej.). Gracias a estas diferencias “naturales” se justificaba el tipo de régimen político que configuraría la relación entre los ciudadanos y los no ciudadanos, tanto en la manera en que se distribuye el poder y las instituciones políticas donde pueden ejercer su ciudadanía (cf. Aristóteles, 1988).

<sup>43</sup> A diferencia del mundo privado (el *oikos*, el hogar familiar) donde reina la desigualdad y las jerarquías (entre padre e hijo, esposa y esposo, amo y esclavo, etc.). Quien manda y quien obedece, en qué y por cuanto tiempo, es una cuestión que se reparte entre los ciudadanos, pero todos ellos, como colectividad, son sus propios soberanos y amos (ver: Cf. Aristóteles, 1988; Balibar, 2013).

democracia o no— consiste en deliberar y juzgar (cf. Aristóteles, 1988). Aquí es fundamental atender que ser ciudadano corresponde precisamente a tener acceso a la palabra pública, a la argumentación y la disputa (cf. Bubner, 2015). El buen gobierno supone hacer diferencias entre los iguales para que las capacidades, competencias y méritos se pongan al servicio de la polis, de su estabilidad y prosperidad<sup>44</sup>. Aristóteles subraya la importancia de que el ciudadano tenga las virtudes específicas de la prudencia (*phronesis*) cuando ejerce el mando, y la “opinión correcta” cuando obedece. Aristóteles enfatiza que más allá del nivel de excelencia de los ciudadanos, estos se constituyen y forman como tales en el proceso de deliberación que conduce a la toma de decisiones, lo que no resta importancia al rol formativo de las leyes, la educación y la convivencia entre los ciudadanos (a la que Aristóteles se refirió como “amistad cívica”). La evolución posterior de la idea de ciudadanía cambio de énfasis, sobre todo en el periodo romano. El ciudadano aquí fue considerado un estatus legal que daba a todo romano derechos y obligaciones. La ciudadanía legal podía ejercerse a lo largo de todo el imperio gracias al sistema legal impersonal que se desarrolló, pero no todos los ciudadanos, solo el *homo romanus* tenía la participación política central que consistía en el sufragio<sup>45</sup>. Cicerón proclamó con su filosofía estoica al *homo humanus*, es decir, la idea de que los humanos (incluidos los esclavos, mujeres y niños) son iguales y que poseen los mismos derechos por naturaleza<sup>46</sup> (aunque los regímenes o ciudades dictasen civilmente otra cosa). Los estoicos imaginarán y postularán éticamente una ciudadanía cosmopolita, en tanto que todos los seres humanos pertenecen a una misma comunidad moral y política universal. Así, según Cicerón, la ciudadanía se amplía a través de distintas esferas que coexisten permanentemente: lo personal, lo familiar, lo local, lo estatal, hasta alcanzar lo mundial. En continuidad con Aristóteles, Cicerón afirmará la importancia de las virtudes en los ciudadanos, especialmente de las élites gobernantes (cf. Rubio, 2009). Es indiscutible que mucho de lo que se conoce como “herencia republicana”

---

<sup>44</sup> Aristóteles hace eco de la práctica política previa que preserva los cargos políticos supremos a los ciudadanos “virtuosos” mientras que el resto de los ciudadanos puede abocarse a las funciones de miembro de la asamblea y de los tribunales. El reparto proporcional y razonable de los cargos y magistraturas con capacidad de decisión contribuye a que no se fracture la unidad política. Aun así, cada ciudadano ve en sus autoridades un igual y cada ciudadano se ve a sí mismo como una potencial autoridad.

<sup>45</sup> Para Cicerón el ciudadano romano tenía su libertad (*libertas*) resguardada por el derecho (*jus*) por lo tanto, su estatus era el de la no dominación. Ese derecho protegía tanto los bienes públicos como los bienes privados (cf. Fierro, 2016).

<sup>46</sup> Para un análisis de los derechos por naturaleza y la ciudadanía, se sugiere revisar el capítulo 1 del presente libro.

recoge la tradición de pensamiento y prácticas políticas que se extiende y preserva desde la antigua Atenas hasta el republicanismo moderno. La existencia de repúblicas se puede verificar a lo largo de la Edad Media hasta el Renacimiento, y el rasgo en común que hallamos en ellas, es la participación de ciudadanos, tanto en ciertas decisiones como vigilancia del poder público<sup>47</sup>. Estas experiencias políticas serán importantes para las tradiciones modernas del liberalismo, el republicanismo y la democracia moderna.

### 3. La modernidad, la tradición liberal y la democracia representativa

Mientras que la polis era una forma de vida considerada natural y propia de los seres humanos, el orden político moderno, concentrado en el Estado, se concibe más bien como una creación, un producto de la voluntad y razón humanas que se opone en gran medida a lo que dictamina el orden natural (cf. Bubner, 2015). La modernidad, como se sabe, se constituye como un proceso de secularización, es decir, de una separación progresiva del orden social de fundamentos religiosos. Respecto de la noción moderna de ciudadanía deben considerarse dos procesos claves: por un lado, el surgimiento del Estado-nación en Europa y, por otro, el proceso que fue separando progresivamente el derecho natural del derecho divino<sup>48</sup>. La soberanía pasará paulatinamente de monarcas con derecho divino a individuos que han pactado su ciudadanía –idea del *contrato social*– y se reconocen como los autores de la ley ya que han dado su consentimiento a las instituciones que los gobiernan (cf. Dotti, 1994). El individuo tendrá un espacio central<sup>49</sup>. Sus intereses,

---

<sup>47</sup> Cuando en el siglo VIII d. de Cristo se constituyen reinos e imperios, algunas ciudades como Pisa, Florencia, Siena, Bolonia, Milán, Venecia, Génova, Ginebra y otras, desarrollaron regímenes mixtos que combinaron aristocracia y democracia, creando, en algunos casos, dos consejos, uno de notables aristócratas y otro, más amplio, donde los ciudadanos podían participar. En la Baja Edad Media aparecieron en Europa diversas instituciones que conservaban características de sistemas mixtos (es decir que combinaban monarquía, aristocracia y democracia). Aunque la participación de las mayorías de ciudadanos no tenía la influencia que tuvo en la antigua Atenas, hacían sentir el peso de su consentimiento a través de funciones consultivas, de control legislativo, deliberación política y, en unos pocos casos, elección directa de los cargos.

<sup>48</sup> Respecto a esto último, se trata de que los derechos, las libertades, responsabilidades y estatus moral de los seres humanos se disocian de una presunta *voluntas Dei* expresada en una ley divina eterna, sino productos históricos fundamentados en la racionalidad humana (cf. Vallespin, 1995).

<sup>49</sup> En tanto ser racional se le supondrá la posibilidad de fundamentar las verdades que

pasiones y razón serán el punto de partida en el ámbito social y ya no la comunidad organizada como tribu, polis o imperio. El Estado y la democracia se instauran, por lo tanto, como instrumento al servicio de este individuo y, en torno a él, confluirán tensiones entre la llamada tradición liberal y las visiones republicanas, democráticas y socialistas de la sociedad (cf. Bronner, 2007). No hay que perder de vista que este individualismo se nutrió del desarrollo de una “sociedad posesiva de mercado”, es decir, de una sociedad donde la energía y las capacidades de los individuos se consideran como propiedades, como mercancías intercambiables en un mercado (cf. Macpherson, 2005). Desde las teorías iusnaturalistas modernas los individuos eran considerados libres, iguales y dotados de derechos innatos (cf. Dotti, 1994). Sin embargo, en la esfera económica moderna estos aparecían como desiguales, en permanente competencia y motivados por inclinaciones egoístas que buscan realizarse gracias a cálculos de medios y fines (cf. Macpherson, 2005).

A partir de la centralidad moderna en la figura del individuo surge también un énfasis en lo que se llama la “libertad negativa”. Esta refiere a la idea de libertad no como posibilitadora de un estado o situación (libertad positiva), sino libertad en sentido de ser libre de una constricción, atadura u obligación. Al tener esa libertad el individuo puede perseguir, en el ámbito privado de su vida, los objetivos y fines que desee (cf. Lara, 2013). En esta concepción liberal, los derechos (individuales) tienen prioridad sobre los deberes, por ende, el énfasis, típicamente republicano, de participación política en el autogobierno se ve debilitado por los temores de que la “libertad positiva” o la “soberanía popular” pudiera convertirse en una opresión de las minorías por parte de una “tiranía de la mayoría”. Los derechos de la tradición liberal dicen relación con proteger la independencia y autonomía de cada cual frente a los demás, y en especial, frente al Estado, y constituyen el corazón de la llamada “primera generación de derechos humanos”<sup>50</sup>.

La idea de un “contrato social”, por su parte, busca fundamentar la obediencia a la autoridad y la ley postulando un acto voluntario de los individuos que aceptan limitar su libertad ilimitada para entrar en

---

ya no pueden sencillamente considerarse evidentes, aunque vengan del sabio orden natural o del Libro Sagrado.

<sup>50</sup> El derecho a estar libre de amenazas a la vida; la integridad física y moral; protección de la privacidad y la intimidad; el derecho a la propiedad privada; las libertades de conciencia, de pensamiento y expresión; la libertad de culto y el derecho a la búsqueda personal de la felicidad se transformarán en el corazón de los derechos humanos de primera generación (cf. Papachini, 2003. Ver también: Meyer-Bisch, 2000).

una convivencia jurídicamente ordenada como ciudadanos protegidos por derechos y libertades. Desde esta perspectiva, el poder para ser legítimo necesita del consentimiento de los gobernados y su actuar se halla limitado al respeto de los intereses personales, excepto aquellos que imposibiliten la coexistencia pacífica de las libertades. La protección de la autonomía individual y la propiedad privada son consideradas indispensables para el despliegue de la esfera civil de intercambio y trabajo, así como para la coordinación de las funciones productivas de la sociedad. Sobre aquella base, se construyen relaciones políticas voluntarias y artificiales en torno al Estado-nación (cf. Dotti, 1994). La noción de *representación* nace, pues, de que el individuo tiene la posibilidad de no presentarse a sí mismo como ciudadano ante el Estado —y no descuidar así sus propósitos privados y necesidades naturales—, sino que puede consentir que otro asuma, en su lugar, su soberanía política<sup>51</sup>. La modalidad de representación que terminó siendo dominante en la democracia representativo liberal<sup>52</sup> corresponde a la *indirecta*, la que, con el fin de conjurar los peligros del poder popular, permite la autonomía del representante en función del interés nacional y de la especialización necesaria de las tareas políticas, dejando, casi como única herramienta de control, la no re-elección (cf. Rubio, 2007). Este cambio en la noción de ciudadanía fue especialmente relevante en el periodo posterior a la Revolución Francesa y explica en gran parte la evolución de los sistemas modernos de partidos políticos (cf. Rubio, 2007).

#### 4. Libertad positiva, derechos políticos y ciudadanía social

En la versión moderna de la ciudadanía se verifican crecientemente las tensiones entre las concepciones negativa y positiva de la libertad. La última se identifica con la idea de autonomía a nivel individual —es decir, la capacidad de “ser dueño de sí mismo”, de determinar la voluntad de acción, nuestros fines y objetivos libremente (cf. Salvat, 2002), pero se refiere, más específicamente, a la autodeterminación colectiva, refiriendo también a la participación política y la soberanía popular (cf. Fierro, 2016). Esta versión de la libertad conecta tanto con los ideales de compromiso cívico de las antiguas repúblicas como con las expectativas

---

<sup>51</sup> El liberalismo y la tradición republicana contemplan, en principio, una representación directa, es decir, con rendición de cuentas y posibilidad de revocación del cargo (cf. Dotti, 1994; Balibar, 2013).

<sup>52</sup> Para un análisis de las formas de representación política y las teorías del consentimiento, sugerimos revisar el capítulo 3 del presente libro.

democratizadoras que se plasmaron en la Declaración de los Derechos del hombre y del ciudadano del año 1798. Los derechos políticos o ciudadanos se definen entonces como la capacidad de participar en el poder y de influir en la formación de la voluntad general: en la determinación de la ley, en la asignación de los recursos y fijación de objetivos del Estado (cf. Papachini, 2003). La autonomía política de los ciudadanos corresponde a la capacidad de autoimponerse una norma o ley, haciéndose ellos, a la vez, súbditos y soberanos<sup>53</sup>.

La ciudadanía democrática moderna se ve orientada fundamentalmente por la *igual-libertad*, idea que constituye el corazón de un régimen republicano, tal como lo expresó Cicerón en el contexto romano: el *aequa libertas* (cf. Balibar, 2013). Igualdad y libertad se transforman en el propósito firme de la lucha por mayor democracia –una lucha de cara al Estado, pero también frente a los conciudadanos– y se tornan, también, los ejes centrales en la aparición y ampliación de distintos derechos humanos<sup>54</sup>.

La noción de ciudadanía social nace de las inquietudes respecto de las desigualdades producidas por el capitalismo de los siglos XIX y XX que se traducen en pauperización, inseguridad, exclusión y desprecio social de las clases asalariadas y pobres. Más que la instauración de “derechos positivos” a la salud, educación o transporte, se generan nuevas formas de solidaridad para hacer frente al estado precario de las naciones en la posguerra y las grandes crisis económicas del siglo XX. La ciudadanía social se interpreta, así, como derechos personales del ciudadano, válidos universalmente, cuya realización debe ser suministrada por el Estado como una obligación pública establecida por políticas que buscan igualdad de oportunidades, movilidad social, acceso universal al sistema educativo, etc.,<sup>55</sup>. Estos derechos recogen las inquietudes

---

<sup>53</sup> La libertad positiva coincide con una autonomía democrática expresada por medio de ciudadanos que puedan “poner” valores y proyectos sociales; que examinan libre e ilimitadamente sus tradiciones, lo vigente, lo propuesto, lo experiencial y lo ideal (sentido que adquiere la idea de crítica en la modernidad ilustrada); que buscan la igualdad como ampliación de la participación en el poder y eliminación de jerarquías que distorsionen la voluntad democrática; y promueven una universalidad en la ley y ante el poder de todos los miembros de una comunidad política (cf. Castoriadis, 1998).

<sup>54</sup> La ciudadanía permite abrirse a la dimensión conflictiva, histórica y cambiante de la vida en la sociedad moderna, ella es inventada y reinventada, y sufre crisis periódicas

<sup>55</sup> Si bien se trata de garantizar los medios materiales para una vida libre de miseria y hambruna, al mismo tiempo se enfatiza la importancia “trabajo”. El trabajo es considerado como el modo principal de “ganarse la vida”, y que aparece como complementario a la necesidad de acceso a educación, salud y cultura como modo de desarrollo pleno de la

ético-políticas de la tradición socialista que apelaba tanto al ideal de igual-libertad como al de solidaridad. Justamente en nombre de la solidaridad el bienestar de las mayorías, en particular de los grupos desaventajados, pasa a ser responsabilidad, mediada por el Estado, de todos los ciudadanos (cf. Atria, 2004). Sin embargo, más allá de su consagración legal o constitucional, resulta relevante la emergencia de diversos movimientos sociales que emprendieron reivindicaciones y abogaron por nuevos derechos. Muchos de esos movimientos tuvieron un signo universalista, de instauración, expansión o defensa de los derechos sociales, como modo de hacer efectiva la ciudadanía para los sectores materialmente más desfavorecidos y simbólicamente excluidos, logrando, por esa vía, mostrar la interdependencia profunda ente derechos cívicos, políticos y económico-sociales<sup>56</sup>.

## 5. Crítica de la ciudadanía liberal “integrada” y el liberalismo de Rawls

La obra de 1949 del sociólogo inglés T. H. Marshall, *Ciudadanía y clase social*, intentó ordenar esquemática e históricamente la evolución de estos derechos y el concepto de ciudadanía moderna, que ordena en tres movimientos, desarrollados en los siglos XVIII, XIX y XX a saber: derechos de la libertad individual, derechos de participación en el poder político y derechos de bienestar y desarrollo social (Marshall y Bottomore, 1990). La ciudadanía corresponde para el sociólogo en un estatus legal reconocido por un Estado nación, que se concede a los miembros en plenitud de una comunidad política, que exige iguales derechos y obligaciones, y cuyo contenido específico expresa un ideal de vida considerado legítimo por una colectividad específica (Marshall y Bottomore, 1990). Se trata de una redefinición contemporánea de la

---

personalidad. Mediante sus actividades productivas los ciudadanos adquieren derechos sociales que se traducen en prestaciones o beneficios que provee principalmente el Estado (Estado que desde mediados del siglo XX se denomina Estado social de derecho, o Estado de bienestar o providencia. (cf. Puleo, 2008. Ver también: Papachini, 2003).

<sup>56</sup> En este contexto, se hicieron visibles las demandas por el reconocimiento social de grupos que fueron ignorados sistemáticamente por las concepciones previas de ciudadanía: mujeres, inmigrantes, enfermos, discapacitados, jóvenes, niños, minorías étnicas o raciales, etc. Al cuestionar las formas de distribución del poder económico, simbólico, sexual, entre otros, se pone en discusión las bases de la integración social y el desarrollo en las sociedades democrático-liberales de la modernidad avanzada, así como también las relaciones entre naciones ricas y prósperas y aquellas pobres, atrasadas y dependientes. Todo esto resultó en una revisión de la noción de ciudadanía alimenta el debate filosófico – político contemporáneo (Balibar, 2013).



ciudadanía liberal que, sin embargo, resulta insuficiente porque genera exclusiones, promueve la pasividad, no atiende a la heterogeneidad cultural, y se basa en presupuestos muy individualistas<sup>57</sup>.

Las deficiencias del modelo liberal de ciudadanía, incluso bajo su forma “integrada”, se tradujeron en importantes reformulaciones desde corrientes de liberalismo afirmativo (Rawls), el neocomunitarismo (Sandel, Walzer, McIntyre, etc.) el neorrepblicanismo (Pettit, Pocock, Domenech, Skinner, Gargarella, Ovejero, etc.) y el neosocialismo dialógico de Habermas. Para enfocar adecuadamente este debate contemporáneo resulta importante señalar su carácter post-metafísico. Este consiste, dicho brevemente, en partir del rechazo de los intentos filosóficos de dar con grandes razones absolutas y eternas (basada en la naturaleza, la divinidad o la razón a-histórica) que fundamenten los derechos de los ciudadanos<sup>58</sup>. Esto significa que para estos autores no hay “esencias” o “naturalezas” trascendentes que nos indiquen previamente el quién, el cómo y el porqué de la ciudadanía y sus derechos, sino que esto queda abierto a procesos intersubjetivos sociales y políticos (aludiendo a procesos comunicativos de los individuos propios de la polis) que pueden variar en la medida en que cambie la misma auto-comprensión ética de cada sociedad. Esto se constata con el desafío que representa el pluralismo moral<sup>59</sup> de las sociedades modernas para la construcción de

---

<sup>57</sup> En primer lugar, pese a ser manifiestamente universalista e inclusiva resulta ciega a diversas exclusiones concretas que se producen. Las exclusiones de la ciudadanía “integrada” marshalliana se concentran en quienes no cumplen dos condiciones: la *ius sanguinis*, es decir, tener lazos de sangre con otros ciudadanos y la *ius solis*, haber nacido en el territorio del Estado nación. En segundo lugar, se trata de una ciudadanía pasiva y que depende del reconocimiento del Estado más que de la capacidad de los ciudadanos de hacerse reconocer por él. Un tercer problema radica en la homogeneidad cultural que suponía y a la que apuntaba, al menos implícitamente, como mecanismo de integración social, pues esta dificulta el reconocimiento del derecho a la diferencia cultural. Finalmente, el modelo marshalliano limita la ciudadanía al talle del individualismo moderno, homologando ciudadanos con clientes en un Estado asistencialista, donde el individuo usa sus derechos ciudadanos para el logro de objetivos privados, al mismo tiempo que escasamente se compromete con su sociedad (cf. Rubio, 2007).

<sup>58</sup> Estos autores defienden una idea de racionalidad menos ambiciosa, en tanto entienden la “razón” no como un acceso privilegiado a una “región de verdades eternas”, sino como un proceso humano, intersubjetivo, lingüístico, comunicativo, cultural e histórico que se experimenta de diversas formas y arriba a diversos resultados en relación a los contextos en que se realiza.

<sup>59</sup> El estado actual de las sociedades democráticas modernas constituye en términos positivos un politeísmo valórico que implica a veces un choque entre opciones morales disímiles y sin posibilidad de diálogo. El llamado “pluralismo moral” alude precisamente a la coexistencia de diversas opciones ético-morales de vida, diversas concepciones de aquello que entendemos como “vida buena” (Ver: Cortina, 2000).

una ética cívica pluralista<sup>60</sup> en el marco de un proceso de modernización globalizadora<sup>61</sup>.

Desafíos como los señalados anteriormente son el punto de partida del “liberalismo afirmativo” de John Rawls y su concepción de ciudadanía. A diferencia del liberalismo conservador y el neoliberalismo, autores como Rawls y Dworkin, sin desconocer que el núcleo de la ciudadanía se ubica en la idea de libertades individuales y derechos subjetivos, le otorgan importancia a la igualdad y reciprocidad entre los ciudadanos. El principal esfuerzo de John Rawls consiste en desarrollar una teoría de la justicia como equidad o imparcialidad (*fairness*). Su planteamiento se sitúa desde la necesidad de definir principios públicos de justicia compartidos por todos los ciudadanos, que constituyan la “estructura básica de una democracia constitucional moderna” y que permitan la cooperación social (cf. Rawls, 1990; 2000). Dichos principios de justicia no pueden—obedeciendo el sentido “liberal” de su propuesta—corresponder a una versión particular de lo bueno, por mucho apoyo popular, influencia o utilidad que preste. Siguiendo a Kant, Rawls piensa que la justicia debe ser materia de la razón práctica, y que dichos principios debiesen ser razonables<sup>62</sup> para cualquier ser racional, con independencia de su posición social, sentimientos o ventajas. Para Rawls, estos principios de justicia son el marco de la convivencia democrática, dentro de la cual pueden coexistir, dentro de ciertos límites, las más diversas versiones de lo bueno y lo feliz.

---

<sup>60</sup> El objetivo de una ética cívica pluralista radica en el establecimiento de unos mínimos de justicia compartidos por todos los miembros de la sociedad, y representa uno de los núcleos que la ciudadanía espera asegurar en la actualidad. Las diversas alternativas de la filosofía práctica contemporánea intentan especificar cómo podemos hallar esos mínimos de justicia y como se pueden conciliar y articular, por un lado, con las diversas definiciones “culturales” de lo bueno—claves para la identidad de los grupos y pueblos—, y, por otro, con las definiciones de lo bueno que nacen del individuo y su derecho a buscar la felicidad por sí mismo (Ver: Cortina, 1993).

<sup>61</sup> El objetivo de una ética cívica pluralista radica en el establecimiento de unos mínimos de justicia compartidos por todos los miembros de la sociedad, y representa uno de los núcleos que la ciudadanía espera asegurar en la actualidad. Las diversas alternativas de la filosofía práctica contemporánea intentan especificar cómo podemos hallar esos mínimos de justicia y como se pueden conciliar y articular, por un lado, con las diversas definiciones “culturales” de lo bueno—claves para la identidad de los grupos y pueblos—, y, por otro, con las definiciones de lo bueno que nacen del individuo y su derecho a buscar la felicidad por sí mismo (Ver: Cortina, 1993).

<sup>62</sup> Rawls llama “razonable” a una posición que propone o reconoce, cuando son los otros lo que proponen, qué términos serían necesarios para que nuestro trato social sea “equitativo”, lo que incluye también la razonable disposición a respetar estos términos de forma coherente (Ver: Rawls, 2000).

El problema básico en una democracia consiste en la forma de especificar y asegurar derechos y libertades básicas a los ciudadanos que se conciben iguales y libres, respondiendo al mismo tiempo a la demanda democrática de igualdad política<sup>63</sup>. Rawls plantea que los ciudadanos deben cooperar entre sí de manera justa y eso requiere de reciprocidad en cuanto a sus derechos y deberes (cf. Rawls, 2000). Esto significa por un lado que no puede haber un descompromiso total de los ciudadanos con su sociedad: la idea de justicia implica que exista un “consenso entrecruzado” entre ciudadanos que, teniendo perspectivas diversas sobre lo bueno, se comprometan a respetar recíprocamente un conjunto básico de derechos y libertades. Justamente, los principios de justicia quieren orientar constructivamente esta tarea.

Los principios de justicia de Rawls se condensan en los dos siguientes:

- 1) Cada persona tiene igual derecho a una forma totalmente adecuada de iguales derechos básicos y libertades, forma que es compatible con una forma similar para todos.
- 2) Las desigualdades sociales y económicas deben satisfacer dos condiciones; primero, deben estar ligadas a oficios y cargos abiertos a todo el mundo bajo condiciones de justa igualdad de oportunidades; y segundo, ellas deben funcionar para el mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (Rawls, 2000).

Una cuestión importante que señala Rawls consiste en que los principios de justicia presentes en el marco básico de la convivencia social deben establecerse por un procedimiento en el que, en primer lugar, el acuerdo sea alcanzado por los ciudadanos que participan de la cooperación social (enfoque contractualista; Rawls, 2000) y, en segundo lugar, que dicho proceso no tome en cuenta las diferencias de posición, intereses, ventajas o capacidades que tengan los ciudadanos producto de la estructura social, económica y política en que se hallan inmersos o por diferencias genéticas heredadas (cf. Rawls, 2000). Se trata evidentemente de una concepción

---

<sup>63</sup> Un ciudadano, siguiendo a Rawls, es un miembro completo de la sociedad que coopera a lo largo de toda su vida. Los ciudadanos son personas iguales porque se reconoce en ellos las facultades morales (búsqueda del bien y sentido de la justicia) para así poder cooperar en sociedad, independiente si pertenezcan a comunidades particulares con ideas de bien y felicidad humana específicas. La libertad de los ciudadanos se concibe, primero, como la autonomía para establecer sus propias concepciones de bien o fines personales y, al mismo tiempo, dotado de la capacidad de respetar una idea pública de justicia con independencia de los objetivos personales o comunitarios que se fijen. En segundo lugar, el ciudadano se ve a sí mismo como una fuente de posturas válidas por sí mismas (independiente de su rol, función o posición social) que son de su responsabilidad y de relevancia para las instituciones públicas (Ver: Rawls, 2000).

abstracta de lo justo, que, gracias a dicha abstracción, intenta corregir lo que podrían considerarse injusticias o desigualdades naturalizadas (cf. Rawls, 2000). Aquí, cabe destacar “el Principio de la Diferencia” de Rawls. En particular se trata según Rawls de partir aceptando una distribución desigual de bienes que beneficie a los que tienen menos, pero dentro de ciertas condiciones-límites en la igualdad de oportunidades y respeto de los derechos fundamentales de los individuos. El acceso a ciertos bienes primarios sería fundamental para poder desarrollar una ciudadanía en forma plena<sup>64</sup>. La ética cívica ciudadana que se perfila con la teoría de Rawls corresponde a una en que los ciudadanos se comprometan con la protección de las libertades fundamentales, la igualdad de oportunidades y la equidad en el acceso a los bienes primarios (cf. Guibet-Lafaye, 2005). Rawls piensa una democracia constitucional representativa –es decir, no directa–, pero enfatiza los deberes de los ciudadanos en la participación política, en el control de las autoridades y en la esfera de opinión pública (cf. Rubio, 2000).

## 6. La posición comunitarista y neo-republicana

La aparición de *Theory of Justice* en 1971 y las posteriores obras rawlsianas (en especial *Liberalismo Político*) significaron un potente polo de discusión para la filosofía política y la teoría social. Las primeras críticas se mostraron con la posición conocida como “comunitarismo”, que justamente pone atención en las debilidades de la propuesta liberal cuyos fundamentos son los de un individualismo moderno que hace cortocircuito con la dimensión grupal-comunitaria de la vida en sociedad (cf. Salvat, 2002). Una crítica que toca a la posición liberal afirmativa sostiene que la idea de ciudadanía y la definición de sus derechos y libertades reposa en última instancia en una idea compartida sobre un modo de vida valioso (lo bueno) del cual se extrae una concepción de justicia<sup>65</sup>. El comunitarismo ha recordado –Charles Taylor en particular– que nuestras ideas de lo

---

<sup>64</sup> Los “bienes primarios” de Rawls son cercanos a lo que entendemos por derechos civiles, políticos, económicos y sociales considerados como derechos subjetivos. y se especifican como 1) derechos y libertades fundamentales, 2) libertad de circulación y de elección, 3) poderes y prerrogativas de ciertos empleos y cargos públicos, 4) ingresos sociales y riqueza, 5) bases sociales del respeto de sí. Estos bienes están conectados tanto con la posibilidad del desarrollo de la personalidad como el de la ciudadanía, es decir, compatibilizan las condiciones para que cada cual pueda desarrollar su proyecto vital en el marco de derechos, libertades y unos mínimos medios iguales para todos los ciudadanos (Ver: Rubio, 2000).

<sup>65</sup> El valor de la autonomía constituye el valor de una forma de vida considerada como buena, y desde este punto de vista no es una cuestión neutral (cf. Fierro, 2016).

bueno o valioso son parte fundamental de nuestras identidades personales y colectivas. Cada cual como persona y ciudadano se desenvuelve en medio de un trasfondo cultural que contiene concepciones de lo bueno y que son la base de nuestras evaluaciones morales. La participación en una comunidad política, en especial a través de la deliberación pública, es el modo de darle forma a la vida colectiva la cual está profundamente vinculada a nuestra vida privada<sup>66</sup>.

¿Cómo puede concretizarse una “ciudadanía” en términos comunitaristas? Se trata por una parte de que el Estado reconozca y promueva particularidades grupales al mismo tiempo que valores colectivos, sin ahogar la pluralidad de formas de vida. Por otro lado, los ciudadanos deben participar de forma horizontal en los debates públicos y procesos de toma de decisiones sin que eso anule sus pertenencias comunitarias específicas (iglesias, clubes, barrios, etnias, etc.). Más que con principios abstractos, la justicia social debe funcionar atendiendo al contexto social en que se desarrollan los conflictos y los principios reguladores de la convivencia social deben ser el resultado de un proceso de deliberación ciudadana (cf. Rubio, 2007; 2000). La posición comunitaria tiende a fortalecer la participación local, las organizaciones múltiples, asociaciones intermedias, la no neutralidad del Estado, la valoración de las diversas identidades y prácticas culturales, etc. (cf. Salvat, 2002).

Sin embargo, se suscitan cuestiones delicadas en torno a las cercanías entre comunitarismo y nacionalismo<sup>67</sup>. Resulta difícil ecualizar debidamente esa valoración comunitarista de las identidades colectivas con una ciudadanía marcada por patriotismos nacionalistas que pueden atropellar el respeto por la autonomía de los individuos como desatender la exigencia de

---

<sup>66</sup> Ciudadanos que se orienten en exceso hacia sus asuntos privados no sólo empobrecen nuestra sociedad, sino también sus propias vidas al debilitarse sus relaciones con los demás. Los derechos del individuo requieren del reconocimiento no sólo del Estado sino de la comunidad política. En efecto, si los individuos de una comunidad dejan de interesarse y sentirse responsables por “el bien común”, es fácil que las libertades democráticas más obvias desaparezcan (cf. Fierro, 2016).

<sup>67</sup> Los Estados-nación se constituyeron a través de la búsqueda centralista de una homogeneidad cultural y lingüística, privilegiando la nacionalidad mayoritaria, mientras que las nacionalidades minoritarias permanecieron bajo un nivel inferior de reconocimiento. Los procesos de globalización, los cambios económicos, el debilitamiento del Estado-nación, y los procesos de integración supranacional, reanimaron a la autoafirmación de estas nacionalidades minoritarias, cuestión que valoran los comunitaristas, pero que suponen el peligro de permitir identidades cerradas y excluyentes de otros subgrupos, al tratarse, en el caso de las “comunidades nacionales” de un ámbito vital-social atravesado por afectos, pasiones y lealtades intensas (frente, por ejemplo, al espacio despersonalizado del estado o a la atmósfera instrumental del mercado) (cf. Rubio, 2007).

reciprocidad y justicia entre los ciudadanos de cara al estado y la ley. La postura conocida como “neo-republicanismo” intenta por ello dar respuestas a estas aporías, y se presenta, tal como el comunitarismo, como una alternativa al liberalismo.

El republicanismo toma distancia del comunitarismo, incluso en sus versiones moderadas, para ubicar en el centro la idea de la pertenencia del ciudadano a una comunidad política, donde la dedicación a lo público debe ser un compromiso activo. Este compromiso es llevado a cabo mediante virtudes específicas del ciudadano, disposiciones tales como la responsabilidad, la integridad, austeridad, solidaridad, laboriosidad, etc. (cf. Peña, 2008). La vida política para el republicanismo no se reduce, pues, solo a la lucha por el poder, sino por un *espacio público* donde existe tanto lo unitario, el acuerdo y el diálogo como la diferencia, el desacuerdo y el conflicto. Aquí, la clave es la participación ciudadana en procesos deliberativos, pues esta permite no solo la preservación de la convivencia social, sino también la revisión y reelaboración de las instituciones. Los republicanos consideran que esto solo es posible si los ciudadanos junto con mantener una lealtad básica para con las instituciones, leyes y sus conciudadanos, al mismo tiempo, son sujetos reflexivos, críticos, valientes y proactivos frente a los problemas, decisiones y autoridades (cf. Rubio, 2007).

Nada de lo hasta aquí expuesto significa ir en contra de un pluralismo amplio ni de convertir a la ciudadanía en una comunidad cerrada y excluyente. La participación política se considera un proceso abierto donde el ingreso de nuevas alteridades –extranjeros, inmigrantes, subgrupos étnicos– da nuevos significados a la definición misma de ciudadanía (cf. Rubio, 2007). Dicha participación se entiende como acción ciudadana directa o a través de una representación directa. Los ciudadanos son los guardianes de la buena salud de la república, y no pueden confiarse pasivamente de las decisiones de élites políticas o de expertos. La libertad del ciudadano se entiende como *no dominación* e independencia de poderes ajenos no consentidos (cf. Salvat, 2014). El ciudadano se protege de la arbitrariedad y del abuso de poder desde su profundo sentido de autogobierno y de la confianza en las instituciones en cuya constitución él mismo ha participado y que permiten establecer y garantizar la igualdad real de los ciudadanos (cf. Peña, 2008). Una faceta importante del republicanismo es su idea de “control ciudadano del poder” que consiste no solo en una adecuada división del poder y contrapesos institucionales que evite la concentración del poder político,

sino también la lucha contra la corrupción dentro de las organizaciones civiles, estatales, y también en la conducta pública del ciudadano de a pie. La educación cívica será un punto fuerte del republicanismo, pues las virtudes públicas, los deberes y responsabilidades ciudadanas han de formarse y prepararse en las nuevas generaciones, sin que ello sea incompatible con la autonomía individual y el pluralismo social (cf. Rubio, 2007).

## **7. Democracia deliberativa, patriotismo constitucional y ciudadanía cosmopolita**

En sus escritos políticos Jürgen Habermas encuentra varios puntos en común con el republicanismo<sup>68</sup>. Habermas coincide en ver la comunidad política como una asociación voluntaria de ciudadanos libres e iguales que aseguran su libertad y sus derechos mediante una participación activa en los procedimientos deliberativos democráticos donde se forma la opinión pública y la voluntad política<sup>69</sup>. Pero Habermas se separa del republicanismo al considerar poco probable la expectativa de un compromiso virtuoso de los ciudadanos en torno al bien común. De forma similar a Rawls, atiende a las condiciones que coloca el pluralismo moral de la sociedad moderna y a la necesidad de la justicia como un principio de imparcialidad frente a intereses en conflicto que no tienen como trasfondo ni una preocupación especial por el bien común ni concepciones de lo compartidas sobre lo bueno. Ante esta situación, los derechos humanos representan para Habermas un límite moral necesario para la protección de la persona humana—vista como un fin en sí mismo— frente al poder político y económico (que se han convertido en subsistemas sociales con lógicas independientes de lo moral y lo ético). No obstante, este aseguramiento de dicha dignidad humana,

---

<sup>68</sup> En particular, con la idea de que la comunidad política y la integración social no pueden reposar exclusivamente en elementos cerrados de pertenencia cultural, ni tampoco en una idea de “nación” como una comunidad de origen, lengua y destino que sería, en tanto “pueblo”, fuente última de legitimidad y soberanía (cf. Habermas, 1999).

<sup>69</sup> Habermas enfatiza el tipo de racionalidad comunicativa—u orientada al entendimiento—que supone esta versión de democracia. Los espacios de deliberación son más que juegos retóricos de persuasión: ellos suponen discursos que tienen pretensiones de validez que pueden ser discutidas y criticadas por los interlocutores en relación a cuán generalizables son para los intereses comunes de la sociedad. En estos términos la validez de una decisión o una norma dependerá de que resulte razonable para los que se verán afectados por ella mediante un acuerdo logrado a través una discusión argumentativa donde priman las mejores razones y donde pueden ser incluidos todos los interesados (cf. Habermas, 1999. Ver también Salvat, 2002).

sostiene Habermas, demanda la participación ciudadana en los procesos políticos (cf. Habermas, 2000). Para Habermas la clave de la participación política democrática radica en la forma en que se institucionaliza el proceso político para que las decisiones y posturas que toman forma allí aparezcan legítimas ante los ciudadanos (cf. Habermas, 2000). Dicho proceso corresponde a una discusión pública que, si se quiere que sea racional, se orienta a la defensa pública de argumentos y a la crítica de los mismos en un marco de igualdad, libertad y transparencia para los ciudadanos que toman parte en la deliberación. De darse las condiciones de una discusión pública de calidad y participativa, las buenas razones se superpondrán a las manipulaciones afectivas y las presiones del poder, y los ciudadanos se verán a sí mismos como los autores de sus leyes y los soberanos de sus instituciones (cf. Habermas, 2000).

El armazón constitucional y las garantías legales a los derechos civiles y políticos constituyen las condiciones de posibilidad fundamentales del ejercicio habermasiano de los procedimientos democráticos. El ciudadano es un sujeto portador de derechos que garantizan su autonomía privada sin la cual es imposible la autonomía pública como ciudadano (y viceversa) (cf. Habermas, 1999; 2000). Los derechos cívicos y políticos se refuerzan con derechos sociales y económicos, sin que eso signifique convertir a los ciudadanos en pupilos de un Estado paternalista que reduzca sus espacios de autonomía (cf. Habermas, 1999). Habermas propone así una ciudadanía que actúa a través de una red de comunicaciones que fluye a través de la sociedad civil y que tiene eco en los ámbitos parlamentarios y gubernamentales, impactando en los procesos de discusión que llevan a decisiones legislativas o ejecutivas<sup>70</sup>. Habermas, considerando la condición de la globalización, apuesta por un patriotismo constitucional donde los ciudadanos son leales a la constitución como marco jurídico-político común legítimo para la convivencia que hace posible la combinación de la integración social con un amplio pluralismo cultural (cf. Rubio, 2007).

La proliferación de modelos y teorías de la ciudadanía hace difícil abarcarlas adecuadamente sin mutilar sus especificidades. Nos hemos limitado a señalar cómo el debate contemporáneo gravita sobre el descontento respecto al modelo “integrado” marshalliano de ciudadanía

---

<sup>70</sup> Para que la sociedad civil pueda actuar de esta manera se vuelve necesario concebir ciertos derechos básicos: derecho a la igual libertad de acción, libertad de asociación, protección de los derechos individuales, igualdad de participación en procesos de formación de opinión y de voluntad política, acceso a las condiciones sociales y culturales mínimas para la efectividad de los derechos (cf. Habermas, 1998; Salvat, 2002).



liberal y suscita un interesante debate entre liberales afirmativos, comunitaristas, republicanistas y partidarios de una revisión de una ciudadanía democrática en términos de ética del discurso. La fuerza del fenómeno de la globalización también ha despertado la inquietud por reinstalar el proyecto de una ciudadanía cosmopolita sobre la base de lo que, se cree, son las primeras manifestaciones de una sociedad civil interconectada mundialmente, que da cuenta de un entrelazamiento de acciones que supera con creces los marcos del Estado-nación y alcanzan consecuencias globales. Numerosos problemas mundiales se están afrontando desde perspectivas universalistas que sostienen que los derechos humanos tienen una vigencia más allá de su amparo legal bajo los Estados-nación o el estatus jurídico que posean quienes resultan vulnerados en su dignidad y libertad elementales.

Las propuestas cosmopolitas como las que presentan Held, Cortina, Nussbaum o el mismo Habermas, coinciden en la necesidad del respeto de los derechos humanos y en la desconfianza respecto a su garantía a través de un gobierno mundial, cuestión ya presente en Cicerón y Kant (cf. Chernilo, 2010). También parece acertado admitir que se necesitan instituciones supranacionales fuertes que fortalezcan la institucionalidad internacional, ya existente desde la posguerra, sobre todo respecto a protección mundial de los derechos humanos<sup>71</sup>. A pesar de su atractivo, el cosmopolitismo ha sido objeto de fuertes críticas<sup>72</sup>.

Un punto interesante acerca del cosmopolitismo consiste en que, pese a todas sus complejidades institucionales y jurídicas, se puede cultivar desde una ética que incentiva una actitud crítica ante lo propio, que contempla nuestra identidad y ciudadanía en distintos niveles, y la capacidad de “imaginarse” uno en la situación de otro en un contexto diferente del que somos “nativos” (López, 2012). Según Martha Nussbaum, un “cosmopolitismo moderado” puede compatibilizar identidades locales y nacionales con la condición de ser, al mismo tiempo, un “ciudadano

---

<sup>71</sup> Habermas insiste, por su lado, en que dicha institucionalidad solo tendrá legitimidad si cuenta con el asentimiento de todos los involucrados, por lo tanto, tendríamos que avanzar hacia mecanismos democráticos supraestatales. El nivel cosmopolita se agrega e interactúa con otros niveles de orden jurídico-político: local, regional, nacional, transnacional y global (cf. Rubio, 2007. Ver también: Chernilo, 2010).

<sup>72</sup> Algunas críticas que se han levantado contra la idea de ciudadanía cosmopolita consiste en esta sería poco más que una metáfora, pues la participación política activa, el autogobierno, el control ciudadano de las autoridades y el aseguramiento de derechos requieren de espacios abarcables e instituciones responsables con competencias delimitadas (cf. Peña, 2008).

del mundo” (Flamarique, 2012). Kwame Anthony Appiah sostiene un cosmopolitismo que afirma que ningún sistema cultural es superior a otro y, por lo tanto, valora la diversidad, pero que dicho respeto se supedita a un deber mucho más alto que son nuestras obligaciones morales hacia todos los seres humanos. Como resumen: las culturas son importantes porque las personas son importantes –más allá de su pasaporte o el reconocimiento que le den las instituciones– y a ellas les importa su identidad cultural. No debemos tolerar, sostiene, que una cultura atropelle la libertad de mujeres, hombres, niños, homosexuales, etc. y en nuestra consideración no debe importar exclusivamente que sean nuestros compatriotas o conciudadanos, porque es algo fundamental el hecho de que son nuestros congéneres (Flamarique, 2012). Appiah sostiene que una actitud cosmopolita se apoya en un genuino interés por escuchar el punto de vista de los extraños junto con un deseo de comprender los signos de los tiempos presentes y la manera en la que el mundo se ha vuelto “mundial” (Flamarique, 2012).

### Palabras finales

Con la exposición hasta aquí ofrecida, hemos hecho un recorrido de algunos de los hitos más representativos de lo que podemos denominar la articulación histórico-teórica del concepto de ciudadanía, en concordancia con diversas formas de entender y validar la participación democrática. Desde los griegos y hasta en las propuestas más actuales, observamos los esfuerzos por fortalecer la relación de co-pertenencia entre ciudadanía y democracia, sea vinculándola a libertades individuales, bienestar comunitarios, o bien a contratos sociales. Sin embargo, otro de los ejes fundamentales que ha articulado la formación del concepto de ciudadanía en su matiz democrático se relaciona con la *forma* en la que determinadas diferencias (nacionales, sociales culturales, étnicas, etc.) son validadas, incluidas, aceptadas o ignoradas como condición de derechos ciudadanos. En este respecto, un último recorrido necesario para, efectivamente, ofrecer una visión panorámica de las formas de la ciudadanía se derivan de posiciones fundadas en la llamada “ética del reconocimiento”. Esta última línea nos permite considerar los nuevos desafíos de la ciudadanía bajo una óptica que haga posible, verdaderamente, la anhelada integración e inclusión de minorías.

Si volvemos a las complejidades de la ciudadanía en los espacios locales y nacionales, en las democracias, incluso las más desarrolladas, se muestra un distanciamiento entre las formas “clásicas” de representación

política indirecta, a través de sistemas de partidos y elecciones, y nuevas formas de participación política donde han tomado relevancia “nuevos actores” y “nuevos temas” ciudadanos. Bajo este escenario parece pertinente la noción de “políticas del reconocimiento”, que da cuenta de un desplazamiento de los intereses desde los temas referidos a la opresión ética, política y la desigualdad social –que estructuraron gran parte del siglo XX– hacia cuestiones relativas a diferencias identitarias y culturales (cf. Innerarity, 2015). Más que la violencia física o la explotación económica, la demanda de reconocimiento nace de experiencias morales de indiferencia, desprecio, humillación, invisibilización y exclusión que han comenzado a ser atendidas como un tema de ética y justicia social (cf. Honneth, 2010). Esto se vincula con nuestro tema, la ciudadanía, en la medida que estas luchas por el reconocimiento suelen traducirse en demandas por derechos, libertades, igualdades que ejercen presión para su integración en los sistemas jurídicos y políticos. El reconocimiento busca ampliar la participación, mas, se inquieta por las relaciones de poder y dominación históricas que subyacen a los discursos establecidos sobre igualdad formal y democracia liberal, y que menosprecian a ciertos grupos sociales en relación a diferencias fácticas y/o simbólicas (cf. Innerarity, 2015).

Los diversos tipos de menosprecio hacia las mujeres en casi todas las esferas sociales es un aspecto que no podemos obviar al pensar un concepto de ciudadanía para el mundo de hoy. Ya desde el siglo XVIII defensoras del género femenino como Olympe de Gouges<sup>73</sup>, se apropiaron de elementos del pensamiento ilustrado y el lenguaje revolucionario para exigir la igualdad de ciudadanía de cara a la hegemonía masculina sobre el poder cultural, político y económico, bajo el argumento que las mujeres tenían derecho a ser ciudadanas porque la ciudadanía es una cuestión de mérito y no de naturaleza (como el sexo). La desigualdad ciudadana entre varones y mujeres no es legítima porque se funda en una cultura y educación que hace la discriminación y no en diferencias “naturales” (Amorós, 2008). Mary Wollstonecraft criticó la dominación masculina al estar sustentada en prejuicios irracionales apoyados por la tradición, que se reproducen por una “educación inapropiada” que no permite que las mujeres desarrollen las actividades intelectuales-rationales y fomenten por esa vía su independencia, entendida como autonomía personal y emancipación económica. Gouges y Wollstonecraft consideraron que, sin la participación de las ciudadanas en los procesos

---

<sup>73</sup> Para una revisión de los planteamientos de Olympe de Gouges sugerimos revisar capítulo 1 del presente libro.

políticos, estos carecerían de la suficiente legitimidad democrática (cf. Amorós, 2008). El movimiento sufragista, sobre la base de elementos iusnaturalistas liberales, luchó por el derecho de las mujeres a educarse, a ejercer profesiones, a tener propiedades, a votar y ejercer cargos públicos.

La crítica feminista de la identificación de lo humano con un modelo androcéntrico reveló y denunció una falsa universalidad que sustituye lo propio de las mujeres; la naturalización de sus roles sociales y la falta de reciprocidad en lo sexual; y la poca empatía masculina a los problemas específicos de las mujeres (violencia y explotación sexual, derechos reproductivos, trabajo doméstico, etc.). Se mostró, además, que el déficit de ciudadanía entre las mujeres se hallaba ligado a una mentalidad patriarcal profundamente arraigada en la cultura (cf. Peña, 2008). El llamado feminismo de “segunda ola” busca explicar el mecanismo de naturalización de los roles en la esfera privada que funda la exclusión y menosprecio de las mujeres en el ámbito de lo público-civil. Existe una construcción masculina de lo femenino que sostiene que los roles, las relaciones de poder y las expresiones de género que se dan en el ámbito de lo privado—el reparto desigual de las tareas domésticas, la crianza y sus formas, las relaciones de pareja, etc.—no son políticas sino pre-políticas (es decir “naturales”). Frente a esto, se reivindica que “lo personal es político” en el sentido de que son temas que deben ponerse en la crítica y el debate público, y deben ser atendidos por los sistemas jurídicos y políticos. Desde la segunda ola feminista, se plantea un concepto de ciudadanía con derechos diferenciados en cuestiones como los derechos reproductivos (aborto, salud reproductiva y otros) o el reconocimiento y remuneración tanto del trabajo doméstico como del cuidado de niños y ancianos, etc. Como consecuencia de la articulación —desfavorable para las mujeres— entre lo privado y lo público, ellas se encuentran sub-representadas en los cargos públicos y, en general, en los espacios de poder (cf. Fierro, 2016). El vínculo entre feminismo y ciudadanía es un ejemplo eminente de políticas del reconocimiento, válido para incluir la relación entre otras minorías y la ciudadanía<sup>74</sup>.

---

<sup>74</sup> La idea de una “ciudadanía diferenciada” (Young, 1989) va contra la homogeneización que supone integrarse forzosamente en función de una norma impuesta por una mayoría como condición para ser habilitado como ciudadano. La modalidad de ciudadanía liberal “integrada” no resulta sensible a las desigualdades que afectan a las minorías des-empoderadas, por lo que esto debe subsanarse con medidas de discriminación positiva como, por ejemplo, las políticas de paridad. Algunos críticos señalan que este tipo de medidas generan dependencia y rompen con la equidad pues asignan privilegios no basados en el mérito (cf. Rubio, 2007).

Una de las funciones de la sociedad civil y los movimientos sociales consiste en visibilizar problemáticas, malestares y riesgos percibidos por los distintos actores, quienes sustentan sus intereses en valores y expectativas normativas que reclaman reconocimiento social y participación en los debates públicos. Los problemas medioambientales tienen que ver con la capacidad de las esferas de opinión pública de ser receptivas a otros valores respecto a nuestro trato con la naturaleza que cuestionan los valores dominantes apegados a la utilidad, el lucro, la eficiencia productiva, etc. La noción de “ciudadanía ambiental” o “ecología” está relacionada con la reacción al proceso de devastación medioambiental, pero colocando el foco en la relación entre la democracia y la ecología (Villarroel, 2013). El énfasis en lo “ciudadano” se vincula con la idea de que la protección del medio ambiente tiene que ver con recursos naturales de uso público y que su adecuada gestión no se agota en su privatización y gestión bajo racionalidades utilitarias maximizadoras del beneficio, que en última instancia responden a lógicas de apropiación egoísta de lo común. La ciudadanía ambiental plantearía nuestros derechos y obligaciones en relación a una sociedad sustentable<sup>75</sup>. La ética incorporada a la idea de sostenibilidad ambiental incluye, además del principio de la responsabilidad con la humanidad futura (H. Jonas), un principio de solidaridad ampliado a todos los seres vivos capaces de sufrir, el principio de precaución o previsión tecnológica (H. Daly) y la idea de justicia intergeneracional (cf. Rubio, 2009).

Una de las formas en que se ha intentado concretizar estos postulados es a través de la incorporación de los “derechos humanos de tercera generación” –inspirados en el valor de la fraternidad–, donde se incluyen el derecho a la paz y a un medio ambiente sano (Puleo, 2008). El derecho al medio ambiente sano constata que para que los derechos de primera generación (cívicos y políticos) y de segunda generación (económico-sociales) deben darse, necesariamente, ciertas condiciones ecológicas que son el sustrato desde donde es posible satisfacer las necesidades materiales básicas de las poblaciones humanas. El acceso desigual a esos recursos ambientales (A. Dobson) sería el punto de partida de

---

<sup>75</sup> El concepto de desarrollo sustentable apunta a nuestra responsabilidad con las generaciones futuras a tener un “open future” (Feinberg, 1980) lo que nos lleva a cuestionar las racionalidades económicas dominantes en nuestra idea de desarrollo; a esforzarnos por integrar la perspectiva ecológica en las políticas públicas; a ocuparnos de las desigualdades entre países ricos y pobres respecto al uso de recursos y al impacto del deterioro medioambiental; a repensar nuestras nociones de calidad de vida y bienestar; y a replantearnos nuestro estilo de vida, de consumo y percepción de la naturaleza (cf. Villarroel, 2013. Ver también: Rubio, 2009).

una ciudadanía “ecológica” que plantea estas cuestiones en términos de una responsabilidad con los otros más que frente al Estado. Eduardo Gudynas (2009) plantea que estos términos aún son muy abstractos toda vez que la relación entre ciudadanía, territorio, identidades y pertenencias culturales son claves en el contexto latinoamericano (piénsese en el caso de las comunidades indígenas amazónicas y sus complejas relaciones con el entorno natural<sup>76</sup>). Se trata, a su juicio, de una ciudadanía ambiental más contextualizada, sensible a los vínculos estrechos entre comunidades, sus ambientes naturales inmediatos y sus concepciones éticas de la vida, elementos que son puestos también en peligro por el avance de la devastación industrial de los ecosistemas (cf. Gudynas, 2009). Todo este debate ha desembocado en una revisión de los presupuestos civilizatorios que regulan nuestra ética con lo no humano, desde las posturas antropocéntricas dominantes, que privilegian la perspectiva humana, hacia las que incluyen la perspectiva de los animales sintientes (ética patocéntrica), aquellas que ubican a todo lo vivo en la centralidad (biocéntricas), hasta las que subordinan todos los intereses a los imperativos del todo natural o cósmico (fisiocentrismo, *deepecology*).

Finalmente, una reflexión más contextualizada sobre las ciudadanía ambientales o ecológicas permite abrirnos multiculturalmente a los diversos modos en los que las culturas no occidentales (en el sentido de que no tienen su fuente en las tradiciones grecorromanas y judeocristianas) construyen sus cosmovisiones, tematizan el trato con lo natural y lo regulan políticamente. El desafío parece estar en la articulación de un diálogo intercultural en vistas de la creación de una cultura global en estas materias, que no anule las dimensiones menos abarcales de lo local, lo regional, lo continental, etc. (cf. Rubio, 2009).

---

<sup>76</sup>La consideración de las diversas formas de vida culturales, en sus relaciones con heterogéneos ecosistemas naturales, destacan la categoría de *territorio* para poder comprender el lugar donde se articula naturaleza, sociedades y cultura (cuestionando seriamente la idea de que el espacio de la ciudad se halla separado de la naturaleza) (cf. Gudynas, 2009).

## Referencias

- Abellán, J. (2011). *Democracia. Conceptos políticos fundamentales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Amorós, C. (2008): *El feminismo como proyecto filosófico político*. En: Quesada, F., *Ciudad y ciudadanía. Senderos contemporáneos de la filosofía política*. Madrid: Trotta.
- Arendt, H. (2008). *La promesa de la política*. Barcelona: Paidós.
- Aristóteles. (1988). *La política*. Madrid: Editorial Gredos.
- Atria, F. (2004). ¿Existen derechos sociales? *Discusiones: Derechos Sociales*. 4, 15-59.
- Balibar, E. (2013). *Ciudadanía*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Barceló, P. y Hernández de la Fuente, D. (2014). *Historia del pensamiento político griego. Teoría y praxis*. Madrid: Trotta.
- Bauman, Z. (2001). *En búsqueda de la política*. Buenos Aires: FCE.
- Bauman, Z. y Bordoni, C. (2016). *Estado de Crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Bronner, S. (2007). *Reivindicación de la Ilustración*. Pamplona: Laetoli.
- Bubner, R. (2015). *Polis y Estado. Líneas fundamentales de la filosofía política*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Cadahia, L. y Velasco, G. (2012) (comp.). *Normalidad de la crisis/crisis de la normalidad*. Madrid: Katz Editores.
- Castoriadis, C. (1997). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (2012). *Lo que hace a Grecia, 2. Seminarios 1983-1984. La Creación Humana III*. Buenos Aires: FDE.
- Cerutti, H. (2007). *Democracia e integración en nuestra América*. Mendoza: EDIUNC.
- Chernilo, D. (2010). *Nacionalismo y cosmopolitismo*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Cordova, D. (2015). *Repensar la igualdad democrática: isonomía, isegoría, isotimia*. Colección, 20 (25). Argentina.
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Dotti, J.E. (1994). *El pensamiento político moderno*. En: De Olazo, E., *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Del Renacimiento a la Ilustración I*. Madrid: Trotta.
- Dunn, J. (2014). *Libertad para el pueblo. Historia de la democracia*. México: FCE.
- Feinberg, J. (1980). *The Child's Right to an Open Future*. In *Whose Child? Children's Rights, Parental Authority, and State Power*, Aiken, W. and LaFollette, H. (Eds.) (Totowa, NJ: Rowman & Littlefield, 1980). pp. 76-97.
- Fierro, J. (2016). *La ciudadanía y sus límites*. Santiago: Universitaria.
- Flamarique, L. (2012) (Ed.). *Las raíces de la ética y el diálogo interdisciplinar*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Foucault, M. (2009). Gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II. Curso en el Collège de France (1983-1984). FCE: Buenos Aires.
- García Gual, C. (1995). La Grecia Antigua. En: Vallespin, F. (Ed.). Historia de la Teoría Política, 1. Madrid: Alianza Editorial.
- Gudynas, E. (2009). Ciudadanía ambiental y meta-ciudadanías ecológicas. Revisión y alternativas para América Latina. En: Reyes R., Javier y Castro R. (comp.) Urgencia y Utopía frente a la crisis de la civilización. Guadalajara: Universidad de Guadalajara y Ayuntamiento de Zapopan.
- Guibet-Lafaye, C. (2005). Bienes primarios, igualdad de oportunidades e igualdad de recursos. Revista Isegoría, (33), 263-277. Madrid.
- Habermas, J. (1999). La inclusión del otro. Madrid: Editorial Paidós.
- Habermas, J. (2000). La constelación postnacional. Madrid: Editorial Paidós.
- Habermas, J. (1998). Facticidad y validez. Madrid: Editorial Trotta.
- Honneth, A. (2010). Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Buenos Aires: Katz.
- Innerarity, D. (2015). La política en tiempos de indignación. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Kymlicka, W. (1996). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. En Cuadernos del CLAEH, n.º 75, Montevideo.
- Lara, M. P. (2013). La libertad como horizonte normativo de la modernidad. En: Olivé, L. (Ed.) Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. vol. 13. Filosofía política I: Ideas políticas y movimientos sociales. Madrid: Trotta.
- Laval, Ch. y Dardot, P. (2013). La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal. Barcelona: Gedisa.
- Lechner, N. (2006). Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política. En Lechner, Norbert. Obras escogidas 1. Santiago LOM.
- López, L. X. (2012). Ser ciudadanos del mundo: la ética sin fronteras en Flamarique, L. (Ed.). Las raíces de la ética y el diálogo interdisciplinar. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Macpherson, C. B. (2005). La teoría política del individualismo posesivo. De Hobbes a Locke. Madrid: Editorial Trotta.
- Marshall, T. H. y Bottomore, T. (1990). Ciudadanía y clase social. Madrid: Alianza editorial.
- Meyer-Bischoff, P. (2000). De una sucesión de generaciones a un sistema de derechos humanos. Revista Persona y Sociedad, XIV (1). Universidad Alberto Hurtado, Santiago.
- Ober, J. (2007). The original meaning of democracy: capacity to do things, not majority rule. Stanford University. Recuperado en: <https://www.princeton.edu/~pswpc/pdfs/ober/090704.pdf>.
- Orientaciones Curriculares para el Plan de Formación Ciudadana (2016), Ministerio de Educación (2016). En: <http://media.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/28/2016/11/Orientaciones-curriculares-PFC-op-web.pdf>



- Pannikar, R. (1999). *El espíritu de la política. Homo políticus*. Barcelona: Editorial Península.
- Papachini, A. (2003). *Filosofía y Derechos Humanos*. Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Peña, J. (2008). Nuevas perspectivas de la ciudadanía. En: Quesada, F. (Ed.) *Ciudad y ciudadanía. Senderos contemporáneos de la filosofía política*. Madrid: Trotta.
- PNUD (2015). *Desarrollo humano en Chile. Los tiempos de la politización*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Santiago de Chile.
- Puleo, A. H. (2008). Los derechos humanos un legado de la modernidad. En: Quesada, F. (Ed.) *Ciudad y ciudadanía. Senderos contemporáneos de la filosofía política*. Madrid: Trotta.
- Quesada, F. (2008). (Ed.) *Ciudad y ciudadanía. Senderos contemporáneos de la filosofía política*. Madrid: Trotta.
- Rawls, J. (1990). Justicia como "fairness": política no metafísica. *Revista de Ciencia Política*, 12 (1 -2), 89-118.
- Rawls, J. (2000). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Paidós.
- Roig, A. (2012). *Ética del poder y moralidad de la protesta*. Mendoza: EDIUNC.
- Rubio J., Rosales J. M. y Toscano M. (2000). *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*. Madrid: Editorial Trotta.
- Rubio, J. (2007). *Teoría Crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid: Trotta.
- Rubio, J. (2009). *Ética del siglo XXI*. Proteus Editorial.
- Salvat, P. (2014). *Max Weber: poder y racionalidad*. Santiago: RIL editores.
- Salvat, P. (2014). Liberalismo, comunitarismo y republicanism. En: Bello, D. y Valenzuela, E. (Eds.) *Manual de ciencia política. Herramientas para la comprensión de la disciplina*. Santiago: RIL editores.
- Salvat, P. y Salas, R. (2009). Del autoritarismo y la interminable transición: notas sobre la discusión de la democracia en Chile. *Revista Ciencia Política*, 7. Enero - Julio, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Salvat, P. (2002). *El porvenir de la equidad. Aportaciones para un giro ético en la filosofía política contemporánea*. Santiago: LOM.
- Stavrakakis, Y. (2010). *La izquierda lacaniana. Psicoanálisis, teoría, política*. Buenos Aires: FCE.
- Strauss, L. (2007). *El renacimiento del racionalismo político clásico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Vallespín, F. (1995) (Ed.). *Historia de la Teoría Política 1*. Madrid: Alianza Editorial.
- Villarroel, R. (2013). *Ética del desarrollo, democracia deliberativa y Ciudadanía ambiental. El desafío global de la sustentabilidad*. *Revista Acta Bioethica*, 19 (2). Santiago.
- West, C. (2008). *Asuntos democráticos. Ganando la pelea contra el imperialismo*. Caracas: Editorial el perro y la rana.
- Young, I. M. (1989). *Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship*. *Ethics*, 99 (2), 250-274.



## Capítulo 3

# Dilemas teóricos y estratégicos de la representación política

Marcelo Mella Polanco

### Introducción

El propósito de este artículo es analizar la relación entre representación política y democracia, bajo la creencia que la tesis de la “elasticidad infinita” de la representación, no da cuenta de los dilemas a los que se enfrenta este concepto y la democracia liberal por extensión. En el clásico trabajo de Bernard Manin “Los principios del gobierno representativo” (1998), se afirma que la representación sería una forma de gobierno, por tanto, un modo específico de gestionar intereses y demandas sociales bajo ciertas condiciones que constituyen características estructurales de la democracia moderna. Para este autor, la representación, o el gobierno representativo, no se encontraría en crisis, sino que enfrentarían un nuevo proceso de mutación o adaptación en base a los cambios socioculturales que modifican las condiciones históricas de posibilidad de la democracia (Manin, 1998; Held, 1993; Zolo, 2000). Entre estos cambios, Manin considera que los de mayor importancia han sido, el paso de la “democracia parlamentaria” a una “democracia de partidos” y luego a una “democracia de audiencias” (Manin, 1998). Pero ¿es efectivo que la representación política sea una idea que permite gestionar intereses, independiente de la profundidad y rapidez de los cambios contextuales? O, por el contrario, ¿la crisis de una forma de poder y dominación arrastra hacia el precipicio a las ideas y repertorios propios?

Asistimos en las últimas décadas al surgimiento de un malestar creciente en las democracias, que se traduce en desgaste de gobiernos, especialmente de aquellos reformistas, extensión de una cultura impolítica y profundización de desconfianza horizontal y vertical (Hagopian, 1998; Roberts y Wibbels, 1999; Roberts, 2002; Dalton, 1999, 2000a; Mainwaring et al., 2006; Pérez-Liñán, 2009; Kitschelt et al., 2010; Mainwaring y Torcal, 2003). Dado que la profundidad y duración de la crisis de la democracia no se puede adivinar, aunque actualmente pocos ponen en duda este fenómeno, en este trabajo abordaremos dos cuestiones

destacadas: ¿Cómo inciden las características del contexto teórico-ideológico en las creencias sobre la representación política, en una situación histórica marcada por la mutación de las condiciones de posibilidad de la democracia –transición de la “democracia de partidos” a la “democracia de audiencias”–? ¿Del mismo modo, en dicho contexto, cómo se relacionan las creencias fundamentales sobre la democracia y los desafíos del gobierno representativo?

Ciertamente, el concepto de representación política, como otras nociones, constituye una idea connotada por el uso y el interés de los actores, en contextos específicos de conflictos y disputas por el poder. En este sentido, la evolución del concepto, sus desplazamientos y su relación con la idea de democracia, han sido también respuestas o resultados de coyunturas críticas dentro de procesos históricos situados (Held, 1993: 23).

Del mismo modo, el concepto de representación política integrado en una narrativa más general, podría tener una alta incidencia en términos cognitivos, condicionando las percepciones del mundo, así como en la estructuración de creencias y preferencias en los sujetos. Bevir y Rhodes (2001) señalan a este respecto:

Una narración se presenta aquí como una forma de explicación que descompone las acciones humanas en términos de las creencias y deseos de los actores. Incorpora teorías particulares sobre la racionalidad de los actores, su institucionalidad intrínseca y su capacidad de agencia, así como una historia típica” (...) “Si tomamos en serio conceptos como la narrativa, la episteme y el paradigma, permitiremos que el mundo no se dé simplemente a la gente como percepción pura, sino que diferentes personas perciben el mundo de manera diferente porque tienen diferentes teorías (Bevir & Rhodes, 2001: 1-2).

Hemos optado para este trabajo por una perspectiva interpretativa, pensando que el objetivo central del mismo consiste en examinar críticamente creencias extendidas acerca de la relación entre gobierno representativo y democracia y de la forma en como esta relación se reconstruye con la evolución histórica.

## 1. El puzzle teórico

Si bien es cierto, Giovanni Sartori y otros comparativistas advierten acerca del problema del “estiramiento conceptual” (*conceptual stretching*) (Sartori, 1970, 2011), no es menos cierto que el concepto de representación política y la idea de democracia han experimentado giros y desplazamientos notables, así como una expansión global en el último siglo. Ello, incluso a costa de subvertir usos históricos originales o ser descontextualizado en su aplicación práctica, obligando a los estudiosos a análisis y teorizaciones *cross area*. Como ha señalado Bernard Crick (2001), la democracia ha sido en los últimos dos siglos una de las palabras más ambiguas y adulteradas del lenguaje político, debido a que su polisemia permite usos múltiples, sin perder su atractivo intelectual y práctico. Hablando metafóricamente, el mencionado autor señala:

Democracia debe ser la palabra más promiscua en el mundo de los asuntos públicos. Es la amante de todos y aun así consigue conservar su encanto, incluso cuando el enamorado ve que sus favores son compartidos por muchos otros que desde su punto de vista no lo merecen. De hecho, a pesar del dolor de que nos niegue su fidelidad exclusiva, nos enorgullecemos de su capacidad de adaptación a todo tipo de circunstancias y a todo tipo de compañías (Crick, 2001: 63).

Argumentaremos en este trabajo, que el uso disciplinar de adjetivos para comprender el significado de representación política, tiende por un lado a evitar el “estiramiento conceptual” indiscriminado (uso “extensivo”) e impide su vaciamiento de significado; pero puede colisionar con el uso social intuitivo o socialmente dominante del mismo. Entendemos por uso “extensivo” la utilización de significados connotativos que responden a la elaboración social de los conceptos o a la utilización política de éstos bajo el supuesto que el lenguaje y los significados son un campo de intercambio, cooperación, conflicto y síntesis en las luchas por el poder.

Por su parte, el uso “intensivo” de la representación, corresponde a significados socialmente dominantes, por tanto, objetivados y políticamente performativos. Este uso “intensivo” contemporáneo de la idea de representación, surge desde un contexto de producción de conocimiento caracterizado por la desconfianza y el malestar con las democracias representativas y tiene su principal foco, no en el acto de delegación original que funda el mandato, sino en el “ejercicio” de la representación que ha resultado menos central en el interés disciplinar.

En su lugar, la atención disciplinar ha indagado en mecanismos de *accountability* y participación, entendidos como prácticas externas e incluso antagónicas a la representación propiamente tal.

Históricamente, identificamos algunos hitos principales en esta evolución entre significados de la representación dominantes y en competencia. Primero, el momento generativo corresponde al desarrollo de la representación como institución del derecho privado romano (significado “intensivo”). Segundo, el creciente uso “extensivo” del concepto desarrollado en el medievo combinando significados referidos a atributos del representante (“estáticos”) y características de su capacidad de agencia. Tercero, la adaptación política de las diversas nociones de representación a cargo de los autores que posicionan la idea de consentimiento como fundamento último de legitimación. Aunque predomina en este momento un significado “intensivo” de la representación política como delegación formalizada mediante pactos horizontales y verticales, la justificación, más allá de la necesidad de legitimación del gobierno, permaneció en discusión (significado “extensivo”). Junto a la tradición liberal democrática expandida en Europa y América, coexistieron significados de representación desvinculados del pensamiento democrático como fue el caso de autocracias o regímenes híbridos (por ejemplo, autoritarismos, dictaduras, gobiernos populistas o democracias delegativas) que, no obstante explicitar su carácter excepcional, encontraron una justificación suficiente, durante la primera mitad del siglo veinte, en la objetivación de la idea de sujeto representado o de voluntad colectiva. Cuarto, luego de finalizada la segunda guerra mundial en 1945, y en paralelo a la expansión de la democracia competitiva (Held, 1993), se verifica la translación máxima de la representación política hacia un extremo procedimental en el que se asimila a elección competitiva y función de gobierno conforme señala la perspectiva schumpetereana (uso “intensivo”). Quinto, desde la primavera schumpetereana en adelante ha seguido paulatinamente, aunque con mayor intensidad después de la década de 1980, la aparición de un conjunto de problemáticas que tensionarían la sustentabilidad del concepto, constituyendo para algunos un nuevo desafío adaptativo o un proceso de agonía terminal. En cualquier caso, un nuevo desbordamiento semántico de la representación o un colapso por su uso “extensivo”.

La larga historia de estas palabras podría suponer una adaptabilidad sin límites de estos términos a los cambios en los regímenes políticos. Sin embargo, en la actualidad un extendido malestar e indiferencia frente a la

política replantea o cuestiona el optimismo sobre las ideas de democracia y gobierno representativo, así como sus relaciones de reciprocidad. Por cierto, no creemos que sea posible aquella adaptabilidad infinita de estos conceptos. Ni la democracia ni la idea de representación política, que constituye el objeto de indagación en este trabajo, resultan inmunes a las crisis y transformaciones epocales, máxime si estas compelen a los actores a resignificar sus creencias y los repertorios de ideas que fundamentan la acción política.

## **2. Características de la Institución en el derecho privado romano**

La idea de representación política, en su sentido liberal, se origina en el concepto de representación elaborado en el derecho privado romano. Para el derecho romano la representación fue una institución procesal, donde, el legitimado activo (demandante) como el legitimado pasivo (demandado) de una acción “actúan por medio de otra persona en el proceso, de modo que los efectos activos o pasivos recayeran en el *dominus litis*, como si hubiera sido él quien hubiese actuado” (Guzmán, 1996: 220). Se puede sostener, que la representación en este ámbito denotó “actuar por otro”, esto es, conceder a una persona (representante) la facultad de actuar y decidir dentro de límites determinados en interés y por cuenta del representado (Mella, 2005: 2).

Desde el punto de vista de las características y elementos básicos de esta institución, la teoría de la representación en el derecho romano consignó, acumulativamente, los siguientes puntos: la sustitución de un sujeto por otro con relación a un acto jurídico concreto, el nacimiento de todos los efectos negociables para el representado, la manifestación (exteriorización) de que el representante actúa en nombre del representado y la condición de que el representante debe actuar dentro de los límites del poder de la autorización (el poder puede ser el que dicta la ley o el representado) (Guzmán, 1996: T.1.)

El poder de autorización de un sujeto sobre las actuaciones de otro poseía ciertos límites que determinaban la posibilidad de la representación. Las posibilidades consistían, ya sea, en que un otro realizara la actividad en nombre del representado, porque este no podía hacerlo (representación legal) o porque no quería (representación voluntaria). Se trate de la representación legal o voluntaria, la existencia de condiciones para

legitimar la autorización, como el acto de “actuar por otro”, protege los intereses del representado, aunque este no tenga capacidad material para obrar. En consecuencia, este poder de representación puede ser concedido por la ley o por la voluntad del representado, siendo la condición de posibilidad de esta delegación, el resguardo de los intereses del principal (Guzmán, 1996).

Otras nociones del concepto, durante la antigüedad y medioevo, utilizaron el significado de la palabra proveniente del latín clásico *representare* que quiere decir “hacer presente, manifestar o presentar de nuevo”, siendo su uso limitado, según Georges de Lagarde, preferentemente a “objetos inanimados” o a “presencias místicas” (Lagarde en Pitkin, 1985). Durante la Edad Media los significados de representación vigente referían la idea de algún tipo de “encarnación mística” o imagen inanimada que simbolizaba abstracciones, en palabras de Hanna F. Pitkin, las nociones “estáticas” de representación (Pitkin, 1985: 65-121). Según Lagarde, la transición del significado “estático” de la representación al “dinámico” (formalista y/o substancial), con evidencia en el Latín, el Francés y el Inglés, se da hacia el siglo XIII o XIV, por ejemplo, con el jurista Alberto de Gaudino. Para este autor, el significado de representación por imagen (de una comunidad) se concilia con la de “agencia legal” en el debate que desarrolla Gaudino hacia el siglo XIII, respecto de las posibilidades de defender una comunidad mediante la acción de un procurador (Pitkin, 1985: 270).

### **3. Adaptación política y persistencia de la polisemia**

La elaboración de un concepto moderno de representación política en conexión con su referente original del derecho romano estuvo determinada por la persistencia del significado de la representación como “actuar por”, en concordancia con la idea de representación voluntaria. Ciertamente, la recepción de este discurso en el campo político, supuso cambios de contextos y de significados; desplazamientos que permitieron definir connotativamente los conceptos de representación operantes al momento de formular los primeros modelos de democracia liberal (indirecta).

No obstante, los usos históricos modernos de la representación surgen vinculados a las luchas políticas contra instituciones políticas tradicionales, específicamente, al desplazamiento del sorteo como mecanismo para la distribución de cargos en los regímenes políticos. Sin embargo, lo



anterior no significó que el reemplazo del sorteo por la elección fuese un proceso dialéctico y unidireccional. Tal como refiere Bernard Manin (1998), ni el sorteo fue exclusivo de la democracia antigua (ateniense), ni la llegada de la modernidad política significó la extinción inmediata de aquel mecanismo.

Antes de la invención del gobierno representativo, en la mayor parte de los sistemas políticos en los que el poder era ejercido por los ciudadanos más que por monarcas hereditarios, se utilizó el sorteo en diversos grados y formas. (...) El sorteo tuvo su parte (aunque limitada) en las asambleas (*comitia*) del pueblo romano. Las repúblicas de la edad media y del renacimiento elegían a menudo sus magistrados por sorteo. (...) los nuevos gobiernos representativos podían presentarse como repúblicas (como hicieron Estados Unidos desde el inicio de la Revolución o Francia a partir de 1792); pero estaban, no obstante, rompiendo con la tradición republicana al no encontrar un lugar para el sorteo (Manin, 1998: 59).

Un lugar relevante en esta compleja transición lo ocupó el republicano inglés James Harrington (1611-1677), conocido por *La República de Océana* (1656), quien formuló una enérgica defensa del mecanismo de la elección y del principio de la delegación, por cuanto, contribuirían a la formación de una aristocracia necesaria para el funcionamiento del régimen político (Manin, 1998: 88-92). Bernard Manin, describió con gran detalle este desplazamiento del sorteo, al consentimiento y la elección, desde la expansión del pensamiento republicano, para mostrar la superación de la herencia como narrativa de legitimación. El telón de fondo de este proceso fue, por una parte, la fundamentación de la obligación política en el consentimiento y por otra, el carácter alternativo del sorteo respecto del consentimiento (Manin, 1998: 110).

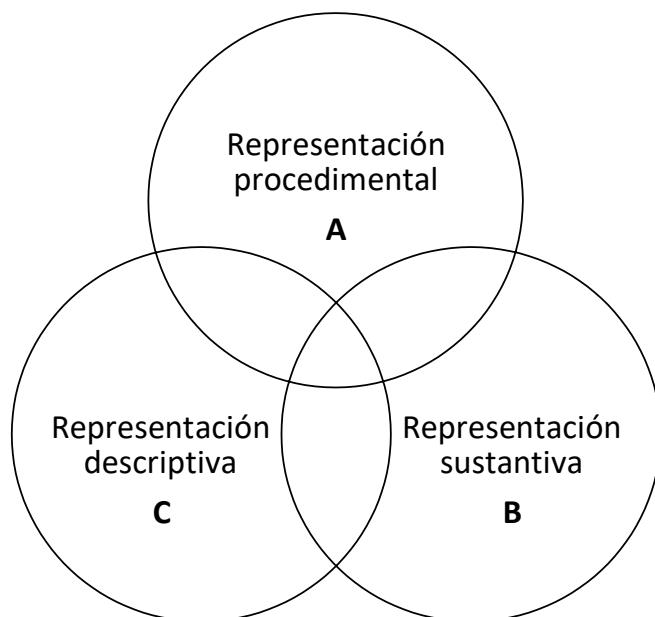
De esta forma, la representación política constituyó una idea al servicio de la historia y los procesos políticos, vale decir, una idea al servicio de lucha de actores por el poder. Su carácter polisémico se mantuvo durante la modernidad más allá de su inclinación a ser entendida como un modo de gobierno o de su tendencia a la institucionalización electoral. Esa polisemia significó la continuidad de un conjunto de recursos argumentativos para el fortalecimiento de la democracia, como asimismo para la legitimación de otros tipos de régimen.

Recopilando estos usos de la representación, Hanna Fenichel Pitkin (Pitkin, 1985), indica que durante la modernidad política coexistieron

en combinaciones específicas, dependiendo de las condiciones políticas e intereses en juego, al menos cinco significados del concepto: representación como autorización (significado formalista / procedimental) (1985:15-30); representación como rendición de cuentas (significado formalista/procedimental) (1985:41-63); representación como semejanza (significado estático / descriptivo) (1985: 65-99); representación simbólica (significado estático / descriptivo) (1985: 101-121) y representación como “actuar por” (significado sustantivo) (1985: 233).

De estos significados, la representación como “autorización” corresponde al acto de delegación realizado en el momento de inicio de un mandato, que transfiere la capacidad de agencia y su legitimidad, dejando en términos reales la soberanía en manos de quien ejerce el poder (autoridad para decidir). La representación como “rendición de cuentas”, consiste en actos de control social de los representados sobre el representante, usualmente, en el ejercicio o término del mandato (*accountability*), como también en la disposición del representante a dar cuenta por sus actuaciones (*responsiveness*). Cabe hacer presente que éstos dos usos del concepto son formalistas o procedimentales según Pitkin (1985) y por ello, son definidos como prácticas y mecanismos institucionales, siendo incluidos en el conjunto A de la figura 1.

**Figura 1. Dilemas teóricos de la representación política.**



Fuente: Elaboración propia en base a Pitkin (1985)

En el caso de la representación como “semejanza” (representación como reproducción a escala de la realidad social) y de la representación “simbólica” (afinidad cognitiva y emocional con representante), la delegación no depende de ningún procedimiento, sino de atributos que caracterizan al representante o de capacidades para fortalecer su liderazgo en base a atributos simbólicos, idiosincráticos o de carisma. Tanto la representación como semejanza como la representación simbólica, no constituyen complementos o precondiciones conceptuales de la idea de democracia liberal, más bien, podría fundamentar formas alternativas de dominación y por estas razones se incluyen en el conjunto C de la figura 1.

La representación “sustantiva”, en último lugar, corresponde a la capacidad del representante de actuar en beneficio del interés del representado, lo que supone que es posible la objetivación y materialización del interés de estos últimos, siendo incluido en el conjunto B de la figura 1. Esta modalidad de representación supone que los representados invariablemente poseen intereses o creencias frente a los asuntos públicos. Descifrar cual es el contenido de este interés que constituye el objeto de la representación se transformó desde comienzos de la tradición liberal en un asunto altamente controversial entre aquellos autores que defendían un concepto del interés individual, en contra de aquellos que defendieron una noción colectiva de interés. Este conflicto interpretativo dio lugar a lo que se ha denominado la “controversia mandato-independencia” (Véase figura 1).

Conforme lo anterior, se puede sostener que, de este conjunto de usos, no existe un significado de representación considerado a priori como necesariamente democrático que monopolice su performatividad en lo institucional. Con todo, la representación política se instaló en el pensamiento contractualista, originalmente, como delegación inicial y consentimiento en el origen del mandato y luego como representación sustantiva lo que facilitó el “triumfo de la elección” como mecanismo central de la democracia representativa y la asimilación de la representación política a un problema de ingeniería o técnica electoral.

#### **4. Dilemas de la teoría del consentimiento**

La tradición liberal democrática, constituyó la principal corriente donde se incorporó la idea de representación política, que institucionalizó la delegación y el consentimiento con el triunfo de la elección, frente a

mecanismos preexistentes para producir legitimidad de las estructuras de poder basadas, ya sea, en la tradición o en la justicia distributiva de cargos mediante azar.

Entre las diversas fuentes y autores de esta síntesis moderna se encontraban tradiciones tan diversas como: la escuela de los Monarcómanos, durante el siglo XVI, con su planteamiento sobre la limitación del poder del Monarca (*Du Droit des magistrats sur leurs sujets* de Teodoro de Beza, *Vindiciae contra Tyrannos* de Languet y Du Plessis Mornay entre otros); el individualismo político y las doctrinas contractualistas (*Leviatán* de Thomas Hobbes y posteriormente, *Dos tratados del Gobierno Civil* de John Locke); el liberalismo burgués revolucionario (*El Federalista* de Alexander Hamilton, John Jay y James Madison, *El Contrato Social* de J.J. Rousseau y una no despreciable cantidad de textos constitucionales); y el utilitarismo (*Introducción a los principios de moral y legislación* de Jeremías Bentham), entre otras. A pesar de que se trata de corrientes bastante heterogéneas, este extendido corpus contribuyó a transformar las narrativas y las prácticas políticas en los siglos siguientes, asociando representación política y democracia.

Los autores precursores de la teoría del consentimiento identificaron un repertorio de argumentos justificativos de la delegación del poder, respondiendo a condiciones y necesidades sociales específicas en cada momento histórico o a creencias ahistóricas funcionales a un propósito específico de dominación. Por ejemplo, los Monarcómanos definieron un mandato general y amplio para el gobernante: servir a Dios cumpliendo sus mandamientos y cumplir la ley positiva (Artola, 1979: 321).

Thomas Hobbes, en cambio, postuló una imagen de estado de naturaleza como estado de guerra permanente, referencia ahistórica que justifica pactos horizontales y verticales para abandonar esa condición de inseguridad estructural (Hobbes, 1992: 133, 142 y 143). Edmund Burke (1984), concibió la representación a partir de altos grados de autonomía para los gobernantes; bajo el propósito de evitar el particularismo, el faccionalismo y la fragmentación social (Burke, 1984: 312-314). Finalmente, J.J. Rousseau en las antípodas de Burke, sostuvo la creencia de que “la soberanía era inalienable (intransferible e indelegable), por tanto, los gobernantes deberían sujetarse a la voluntad del pueblo, apartándose de cualquier actuación autónoma” (Rousseau, 2007: 161). En lo que Burke y Rousseau coincidieron, sin embargo, fue en la necesidad de evitar los particularismos o la fragmentación del interés social.

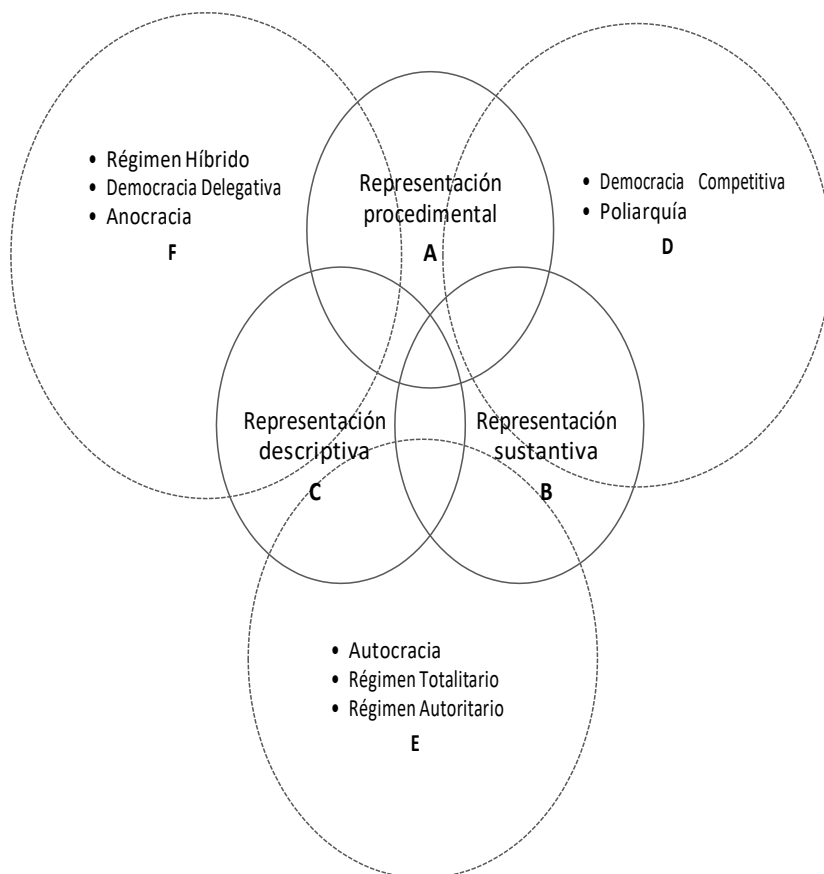
Estos autores, con sus diferencias notorias, generaron un conjunto de ideas que convirtieron a la delegación del poder mediante consentimiento, bajo la noción de “pacto” o “contrato”, en un principio básico de la lucha contra la tradición y el antiguo régimen y en un fundamento mayor de la democracia liberal. De acuerdo a lo señalado por H. F. Pitkin (1985), la estructura básica del concepto de representación como “actuar por” está tensionada por la dualidad control-participación, relativa a la autonomía o sujeción del representante a los intereses y voluntad de los ciudadanos. Aún, cuando el análisis de Pitkin (1985) identifica alternativas semánticas intermedias, estas solo tienen sentido si se vinculan a la estructura dual antes citada que remite a una idea de interés o de representado sometido a un conflicto de interpretación. Serán, por lo tanto, las posiciones intermedias, solo expresiones nominales y derivadas del mismo conflicto constituyente.

Un teórico defensor de un mandato altamente restrictivo podría sostener que la verdadera representación ocurre solo cuando el representante actúa siguiendo instrucciones explícitas de sus electores, y que cualquier ejercicio de discreción es una desviación de ese ideal. Una posición más moderada podría sostener que el representante puede ejercitar alguna discreción, pero que debe consultar a sus electores antes de realizar algo nuevo o algo que pueda levantar controversias, y entonces hacer lo que ellos deseen o renunciar a su cargo. Una posición todavía menos extrema podría ser aquella según la cual el representante puede actuar como cree que sus votantes desearían, a menos que o hasta que reciba instrucciones de ellos, y, en ese caso, obedecerlas. Muy próxima a la postura de la independencia estaría el argumento de que el representante debería hacerlo como crea que es mejor, excepto en la medida que esté obligado por promesas hechas en campañas o programas electorales. En el otro extremo está la idea de la completa independencia, afirmando que los electores ni siquiera tienen derecho a exigir el cumplimiento de las promesas hechas en las campañas electorales; una vez que el hombre es elegido debe ser completamente libre de usar su propio juicio (Pitkin, 1985: 159).

Entre los problemas de una mirada semejante se cuenta, que la disyuntiva que constituye el concepto aparece como un dilema suma cero entre un representante autónomo en su capacidad de agencia y un representante atado a la voluntad de los ciudadanos. Si representación equivale a independencia del representante, entonces, también conlleva una posible usurpación del poder a la sociedad civil, por tanto, su alejamiento de un

significado democrático. Pero si representación significa, sujeción del representante al mandato (o lo que es más complejo, a los mandatos) de los ciudadanos, entonces el concepto se transformaría en una adaptación del gobierno directo (Zolo, 2000). Evidentemente, en esta última perspectiva no se superaría la democracia antigua en sus dificultades y limitaciones, como es la ausencia de especialización de una clase dedicada a la función pública y costos de transacción elevados en contexto de Estados modernos. Por tanto, la representación podría ser criticada como anacronismo o factor de deterioro de la función de gobierno en contextos de sociedades complejas. De este modo, la estructura básica de la representación política, por su carácter abstracto y dicotómico, conduce a una disyuntiva difícil de superar. En situaciones políticas concretas, la representación, proyectaría esta contradicción interna, oscureciendo su especificidad conceptual (Pitkin, 1985: 164).

**Figura 2. Representación política y regímenes políticos**



Fuente: Elaboración propia a partir de Pitkin (1985).

Se podrá advertir que en lo conceptual el consentimiento admite diferentes formas de expresión: por procedimientos, en la representación procedimental (Conjunto A); por congruencia de intereses, en la representación sustantiva (Conjunto B); y por afinidad, en la representación descriptiva (Conjunto C, véase figura 1). Al incorporar la discusión de los teóricos del consentimiento, se observa además que el consentimiento, si bien permite fundamentar la teoría liberal democrática, también permite legitimar otras formas de dominación y ejercicio del poder (Conjuntos D, E y F en figura 2).

En consecuencia, no todos los tipos de representación pueden ser asociados como complementos de la democracia, dado que existen significados de representación que se asocian a tipos de régimen no democráticos o a variantes democráticas de baja intensidad (véase figura 2). Específicamente, la representación procedimental (Conjunto A), puede ser un componente de regímenes híbridos, como de la democracia competitiva y la poliarquía (Conjunto D). La representación sustantiva (Conjunto B), puede ser un componente de la democracia competitiva y la poliarquía (Conjunto D), como de regímenes autocráticos en todas sus variantes (Conjunto E). Asimismo, la representación descriptiva (Conjunto C), puede ser un componente de regímenes autocráticos, como de regímenes híbridos (Conjunto F). De manera resumida, se puede sostener que  $A \cap D$  o  $A \cap F$ ;  $B \cap D$  o  $B \cap E$ ; y  $C \cap E$  o  $C \cap F$  (Ver figura 2).

En cualquier caso, la representación política consiste en una fórmula para hacer presente intereses, entre un extremo dado por la voluntad individual y otro extremo dado por la voluntad general, que Pierre Bourdieu denominó “el misterio del ministerio” (Wacquant, 2005). A diferencia de las teorías habituales sobre la delegación que suponen que el poder nace de los ciudadanos y es encomendado, transitoriamente y bajo condiciones a un representante, perspectivas sociológicas como las de Bourdieu, sostienen que es un mecanismo a través del cual el colectivo se constituye en actor, superando la concreta y limitada condición serial.

Bourdieu analiza detalladamente, por ejemplo, las limitaciones políticas y empíricas de la actuación del colectivo mediante los procesos electorales o las encuestas de opinión pública, señalando que ambas modalidades operan mediante la agregación de intereses individuales limitando la capacidad de actuación o agencia del colectivo (Bourdieu, 1982). La delegación, asimilada por este autor a una forma de “fetichismo político” (Bourdieu, 1996), permite hacer presente una voluntad colectiva que

inicialmente no existe, confiere legitimidad al representante convertido en portavoz y confiere al mismo tiempo, capacidad de agencia al actor colectivo. Por esta razón, Bourdieu argumenta que, no obstante, el riesgo de usurpación que subyace a la delegación, esta constituye un mecanismo poderoso para materializar al sujeto y a la acción colectiva. El supuesto implícito en esta creencia es doble y relevante a estos efectos: que el actor colectivo no se autoconstituye y que el actor colectivo no tiene necesariamente opinión definida y racional sobre los asuntos públicos (Schumpeter, 2005: 67).

## 5. Representación como función de gobierno

Buena parte de los estudios contemporáneos sobre el concepto de representación política, ha pensado dicha categoría desde arriba, esto es, como capacidad o función de gobierno. El mayor parteaguas para el tratamiento de la representación como función de gobierno es “la otra teoría de la democracia” de Joseph Schumpeter desarrollada en la cuarta parte de *Capitalismo, Socialismo y Democracia* (Schumpeter, 2005: 11-91). Para Schumpeter la democracia es un método o proceso desprovisto de cualquier contenido normativo o expectativa de resultados a priori y se define como un mecanismo competitivo para generar liderazgos políticos legítimos. En palabras de este autor, “el método democrático es un sistema institucional para tomar decisiones políticas, en el que, a través de una lucha competitiva por el voto del pueblo, los individuos adquieren el derecho a decidir” (Schumpeter, 2005: 68).

Esto conlleva que el significado de la representación se corresponda más a una determinada forma de entender la agencia, vale decir un “actuar por” del representante respecto de los ciudadanos, sus demandas, intereses, opiniones o comportamiento electoral, que a una reflexión orientada a desarrollar una comprensión realista y multidimensional del concepto. Entender así esta idea (como función de gobierno), significa que la representación corresponde, por sobre otra consideración, a una forma de actuar de los políticos profesionales, incorporando sus lógicas particulares de “campo”, su propia racionalidad e intereses como criterios para la toma de decisiones.

El foco de estudio de la representación como función o capacidad de gobierno es también el resultado de un “sentido común” frente al concepto de democracia donde se pone énfasis en los representantes y



en su capacidad de agencia. Esta mirada, se impuso en la ciencia política desde el surgimiento de las perspectivas elitistas sobre la democracia que se han expandido casi sin contrapeso desde el modelo schumpeteriano en la década de 1950. David Held (1993) sintetiza los argumentos de este paradigma centrado en el elitismo, la competencia y la actuación de los representantes en el denominado “Modelo Competitivo de Democracia” (Held, 1993: cap. 5). Asimismo, esta focalización de la representación como capacidad de gobierno constituye una respuesta al “ascenso de las instituciones representativas”, fenómeno desarrollado desde inicios del siglo XIX hasta la actualidad (Przeworski, 2010: 95-119).

Bernard Manin (1998), en *Los principios del gobierno representativo*, conectado con la perspectiva descrita, centrada en el representante, señala que el llamado “principio de la distinción” consagró que en los gobiernos representativos “los representantes deben ser ciudadanos diferentes de quienes los eligen” (Manin, 1998: 120). Esta condición asegura diferenciación entre representantes y representados por intereses, creencias y capacidades. Al mismo tiempo, este autor sostiene que el triunfo del gobierno representativo conllevó el triunfo de una teoría “aristocrática” sobre las elecciones (Manin, 1998: 65-197; Held, 1993: 188-193). Ambos procesos posibilitaron una mayor atención y recepción a las relaciones verticales o jerárquicas subyacentes en los sistemas democráticos contemporáneos y posteriormente, la formalización metodológica de nuevos enfoques para el estudio del comportamiento político.

Por su parte, el “triunfo de la elección” sobre el mecanismo del sorteo, significó la supremacía de la delegación política por sobre el igual derecho a ocupar cargos, convirtiendo a este procedimiento en un pilar doctrinario de la democracia representativa (Manin, 1998: 59-18). Estas creencias fueron reforzadas con el pensamiento democrático impuesto después de la segunda postguerra y desarrolladas en los enfoques institucionalistas y de la teoría de la elección racional destinados mayormente a los estudios electorales.

Como se puede observar en el la tabla 1, Manin distingue los usos históricos del concepto de representación como capacidad de gobierno, en base a características del contexto (cuatro filas lado izquierdo) tipificadas en diferentes momentos (tres columnas barra superior). Estas características consisten en aquellas condiciones que definen el modus operandi de la representación y varían en los distintos momentos de la

evolución del gobierno representativo. A este respecto, se distinguen tres momentos claves: “parlamentarismo”, “democracia de partidos” y “democracia de audiencias”, siendo esta última la fase que más se aproxima al contexto sociopolítico actual. Esto, porque la democracia de audiencias supone la formación de los intereses “politizables” o “representables” mediante el descentramiento de la opinión pública y las negociaciones entre gobierno y grupos de presión, más que en el debate parlamentario o en el debate dentro de los partidos característico de períodos anteriores (Manin, 1998: 237-287).

**Tabla 1. Principios y variantes del gobierno representativo**

Principio\variante	Parlamentarismo	Democracia de partidos	Democracia de audiencias
<b>Elección de representantes</b>	-Elección de una persona de confianza. -Expresión de vínculos locales. -Notables.	-Lealtad a un único partido. -Expresión de pertenencia a una clase. -Activista/burócrata de partido.	-Elección de una persona de confianza. -Respuesta a los términos de oferta electoral. -Experto en medios de comunicación.
<b>Grado de autonomía de los representantes</b>	-Los miembros electos votan como les dicta su confianza.	-El liderazgo del partido tiene libertad e dictar las prioridades dentro del programa.	-Elección inducida por imágenes.
<b>Libertad de opinión pública</b>	-Opinión pública y expresión electoral no coinciden. -La voz del pueblo ante las “puertas del parlamento”.	-Coincidencia entre opinión pública y expresión electoral. -Oposición.	-Opinión pública y expresión electoral no coinciden. -Encuestas de opinión.
<b>Juicio mediante la discusión</b>	-Parlamento.	-Debate dentro del partido. -Negociaciones entre partidos. -Neo corporativismo.	-Negociaciones entre gobierno y grupos de interés. -Debate en los medios/votante flotante.

Fuente: Manin, 1998: 287

En esta perspectiva, se pone acento en las cuatro dimensiones cruciales (principios en la tabla 1) que distingue la representación en cada momento: *modos de elección de representantes, grado de autonomía de estos, libertad de opinión pública, y espacio para la deliberación pública que politiza intereses*. Se podrá apreciar en el paso de la “democracia de partidos” a la “democracia de audiencias” algunos procesos relevantes. En primer lugar, el paso de la delegación en base a criterios de pertenencia

de clase, en la democracia de partidos, a una delegación fundada en la confianza, en la democracia de audiencias. Por otra parte, el desplazamiento del mandato imperativo por un mandato representativo centrado en la autonomía de los liderazgos y la capacidad de estos para instalar imágenes en las audiencias. En tercer lugar, la sustitución de una etapa de coincidencias entre la opinión pública y la oferta electoral, por un momento en el que predomina la desestructuración del vínculo representantes y opinión pública. Finalmente, el descentramiento de los espacios tradicionales de formación del interés político. Proceso centrado originalmente en la deliberación intra e interpartidaria; que da lugar posteriormente, a lógicas de reproducción social y formación de creencias sociales situadas en múltiples arenas definidas por la interacción entre el gobierno y los diferentes grupos de interés o audiencias.

Tal como establece Manin (1998), parece ser que el pensamiento sobre el gobierno representativo asume con la “democracia de audiencias”, diversas condiciones que obligan a replantear el concepto de representación y su relación con la democracias por ejemplo: la creciente autonomía de representantes y opinión pública, como también, la desestructuración y autorreferencia de espacios de construcción de las demandas políticas; situaciones ambas que hace más costosa la generación de confianza horizontal y vertical. La crisis de la representación política como capacidad de gobierno, es decir, como capacidad de agencia legítima en base a la noción de consentimiento no consiste en una necesidad de mayor plasticidad y adaptabilidad del concepto, sino en el cambio de los supuestos estructurantes de la representación política. No se trataría de factores posibles de omitir, sino de condiciones necesarias de la delegación como fundamento de la democracia contemporánea. En lo que sigue, exploraremos algunas de estas condiciones; primero, la crisis de legitimidad en las democracias contemporáneas y segundo, la fragmentación de los intereses políticos.

## **6. El problema de la legitimidad**

Trabajos recientes referidos a la crisis contemporánea de legitimidad en las democracias, coinciden en que existen tres formas de entenderla (Beetham, 1991). Primero, la legitimidad que nace de las normas vigentes (legitimidad jurídica); la segunda, que consiste en la correspondencia entre las normas vigentes y las creencias de los gobernados; y la tercera, centrada en el consentimiento frente a los representantes (Beetham,

1991). David Beetham en *The Legitimation of Power* señala que la legitimidad es un concepto multidimensional, siendo su primera cara la más sencilla (legitimidad jurídica), y las dos últimas, las dimensiones más complejas. Esto, debido a que las disputas acerca de la legitimidad de la ley y la generación de consentimiento, involucran no solo creencias de los sujetos, sino la congruencia con principios éticos socialmente mayoritarios en diferentes momentos históricos.

Por su parte, Klingemann y Fuchs (1995); Klingemann (1998), siguiendo algunas intuiciones de David Easton distinguen la legitimidad como modos de adhesión o respaldo, distinguiendo entre “actitudes de apoyo” (variantes) y “objetos del apoyo” (destinos). Esta manera de entender la legitimidad, muestra los matices en el estudio de un fenómeno complejo y multidimensional, que puede tener una manifestación simbólica-expresiva, de concordancia valórica entre los ciudadanos y el objeto del apoyo, y finalmente, puede tener una manifestación estratégica o instrumental. Subyace, sin embargo, la distinción formulada por David Easton entre apoyo (legitimidad) “difuso” (generada por factores afectivos) y el apoyo (legitimidad) “específico” (referido a resultados) (Easton, 1975: 44).

Asumiendo lo anterior, se observa un énfasis en estudiar la legitimidad con un foco amplio que incorpora múltiples aristas o dimensiones del problema. De este modo, existe una extensa vertiente que aborda el estudio de la legitimidad en una perspectiva instrumental y orientada a la efectividad de instituciones, políticas y autoridades; especialmente, centrándose en los *outcomes* de tipo económico (Kinder & Sears, 1985; MacKuen, Erikson & Stimson, 1992).

**Tabla 2. Tipos de apoyo clasificado por actitudes y objetos**

Actitudes/objetos	Comunidad	Régimen	Autoridades
<b>Expresiva</b>	Identificación con la comunidad	Identificación con el sistema político	Identificación con las autoridades
<b>Moral</b>	Legitimidad de la comunidad	Legitimidad del Sistema Político	Legitimidad de las autoridades
<b>Instrumental</b>	Efectividad de la comunidad	Efectividad del sistema político	Efectividad de las autoridades

Adaptado de Klingemann y Fuchs (1995); Klingemann (1998).

A pesar del amplio foco para estudiar la legitimidad que proponen Fuchs y Klingemann (1995, 1998), en las últimas décadas resulta innegable que la tendencia predominante para discutir sobre apoyos, legitimidad y representación ha sido el desempeño del poder ejecutivo y lo que se ha denominado, la “presidencialización de las democracias” contemporáneas (Rosanvallon, 2015; Pérez Liñán, 2009). De alguna manera, la ampliación y diversificación de abordajes a la legitimidad y representación, colisiona con la tendencia a la personalización y presidencialización de la política. Pierre Rosanvallon sugiere en *El buen Gobierno* (2015) que el fenómeno de la presidencialización, que consiste en la expansión de la elección directa, ha contribuido durante las últimas tres décadas a centrar la mirada sobre la legitimidad de ejercicio. Este autor sugiere que, desde el contractualismo, el énfasis de la legitimidad permaneció en la elección o en las expresiones de consentimiento que generaban legitimidad de origen para el representante. Análíticamente, pero, sobre todo, en la praxis política, la legitimidad de ejercicio quedó desplazada en su relevancia por el consentimiento en el origen del mandato, contribuyendo con ello a la opacidad de los factores que afectan la evolución del apoyo político en el ejercicio del mandato (Mella, 2016). Por otra parte, se observa también desde una perspectiva estratégica, la investigación sobre comportamiento electoral que busca explicaciones para actuaciones de políticos y electores en base a funciones de utilidad de actores que maximizan sus beneficios en respuesta a sus intereses. Este tipo de investigaciones estudia, preferentemente, la representación como una medida de proporción entre votos y escaños (Cox, 1997; Duverger, 1954; Lijphart, 1994; Sartori, 1987; Taagepera and Shugart, 1989; Jones, 1995; Colomer, 2004; Taagepera, 2007).

Terminado el último ciclo de autoritarismos en el mundo, parece imponerse la paradoja de que nunca como ahora, la democracia constituye la forma indubitada de organización política y, sin embargo, el significado y el valor de ésta se ha transformado en una respuesta elusiva (Hermet, 2008). Superados los antagonismos de la Guerra Fría que organizaron el juego político entre los Estados (y dentro de éstos), ha sido lento e incierto la heurística de las nuevas contradicciones políticas (Judt, 2011; Gray, 2008). Sin conflictos nítidos, los actores y los sistemas políticos han puesto énfasis en los *outcomes*, mientras los *inputs* se convierten en espectros de intereses colectivos, surgidos de encuestas de opinión, que prefiguran un sustrato de creencias abstractas en base a la agregación de respuestas individuales, sin necesaria congruencia con opiniones de actores en situaciones de decisión concretas.

Respecto a los puntos anteriores, el progreso en el estudio de la opinión pública permite aislar problemas de interés para el estudio de la representación. En primer término, una tendencia a generar desgaste gubernamental sin relación necesaria con la evaluación de la situación económica (pasada, presente o futura), en el caso de democracias que no experimentan crisis económicas agudas. Dicha situación que caracteriza a democracias estables en su desempeño económico, incluso podría hacer necesario reformular los enfoques del voto económico. Otro problema relevante consiste en el aumento de los niveles de desconfianza horizontal, vertical y hacia instituciones, fenómeno que socava las bases de apoyo de la democracia representativa, en un contexto de ausencia de proyectos alternativos, generando nuevas nomenclaturas asociadas, por ejemplo; contrademocracia (Rosanvallon, 2008), postdemocracia (Crouch, 2004), invierno de la democracia (Hermet, 2008), entre otros.

La cuestión controvertida más relevante a este respecto, consiste en determinar los modos o mecanismos mediante los que la pérdida de legitimidad incide sobre la calidad de la representación. Si la representación política es un concepto instrumental, no solo a la disputa por el poder, sino también, frente al ejercicio del poder, entonces ¿de qué manera es posible la representación política en sociedades que se constituyen sin antagonismos ideológicos bien delineados? O si existen conflictos definidos, ¿cómo se operacionaliza una praxis de representación que se desarrolla en el contexto de sociedades pluralistas, donde la clave está dada por la fragmentación del espacio político y erosión de los sentidos comunes?

## **7. El problema del pluralismo**

Otro dilema relevante, que incide sobre la evolución de la representación política es el repliegue del equilibrio teórico e ideológico entre los intereses “plurales” (verticales) y “de clase” (horizontales). Buena parte de la teoría política de la segunda postguerra cuestionó severamente los fundamentos empíricos de la categoría “clase” al mismo tiempo que se asimiló la democracia con pluralismo, entendido este último, como un sistema con organizaciones “relativamente autónomas” (Dahl, 1991: 35). Robert Dahl sostiene que la poliarquía consiste en un conjunto de mecanismos institucionales para procesar conflictos que permite que una democracia funcione como tal en sociedades fragmentadas (poliarquía como aproximación de la democracia). Esto supone que

una democracia se construye como: i) procesos por medio de los cuales los ciudadanos comunes ejercen un grado relativo de control sobre los dirigentes y, ii) múltiples dispositivos para que diferentes grupos persigan sus propios intereses en una perspectiva predominante de demandas o reivindicaciones sectoriales (Dahl, 1987: 11).

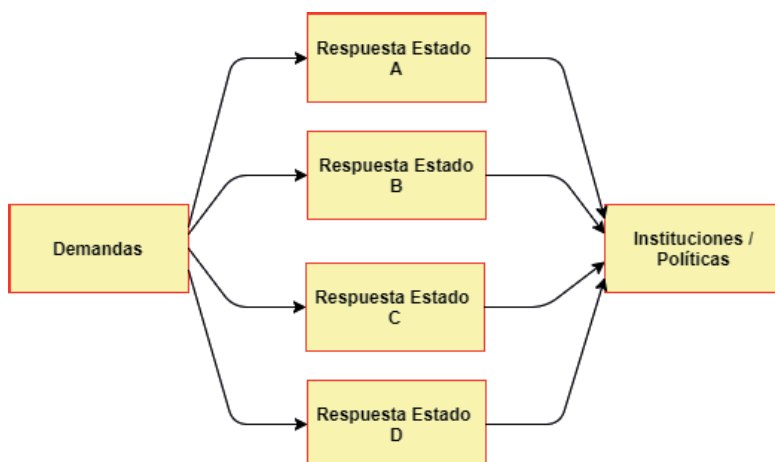
Entender de este modo la democracia, como mecanismo para limitar por control vertical a los representantes y dispositivo para garantizar la autonomía de actores, conlleva a identificar dificultades del pluralismo por parte de estos autores. Aunque Dahl promueve un modelo de democracia pluralista, al mismo tiempo, advierte acerca de riesgos del pluralismo como componente principal de un sistema democrático:

Si las consecuencias del pluralismo organizacional fueran enteramente ventajosas, no habría problema; si, aun cuando existieran desventajas, estas fueran minúsculas en comparación con las ventajas, el problema no sería serio; si las organizaciones independientes pudieran eliminarse fácilmente sin hacer mucho daño, el problema se resolvería sencillamente. El problema del pluralismo democrático es serio, sin embargo, precisamente porque las organizaciones independientes son altamente deseables y, al mismo tiempo, su independencia les permite ocasionar daño (Dahl, 1991: 39).

Los problemas a los que se refiere Dahl consisten en el riesgo de una creciente fragmentación de las estructuras sociales y políticas, así como en la tendencia a la pérdida de sentidos comunes, que podrían llegar a profundizar la desconfianza vertical y horizontal, multiplicando a grupos de minorías esencialistas con un frágil compromiso con la democracia. Sin llegar a estos extremos, la representación política en contextos de pluralismo, sin el contrapeso de una narrativa de clase, supuso replantearse diferentes macroestrategias para la gestión de intereses (Gerring y Thacker, 2008; Powell, 2004; Rehfeld, 2011; Klingemann, 1995; Klingemann, 1998; Mansbridge, 2011). En esta dirección, una trayectoria desarrollada en el último tiempo ha sido, repensar la gobernanza desde el punto de vista de los intereses que los gobiernos politizan y representan (Bevir y Rhodes, 2001). Mark Bevir y R.A.W. Rhodes (2001) suponen varias etapas en la transición desde una visión dogmática de la gobernanza, sustentada en las ideas del neoliberalismo (o de otro modelo históricamente hegemónico), a una agnóstica, donde intereses y creencias de los actores no pueden ser tratadas como hechos dados, sino como respuestas contingentes de actores situados en contextos concretos

(dilemas y contextos de contienda) que reformulan sus creencias básicas para la acción política. Bevir y Rhodes (2001) identifican “narrativas” de gobernabilidad desde un polo “dogmático” caracterizado por demandas y resultados fijos de la política o de la acción gubernamental (ver Figura 3) a un polo “agnóstico”, caracterizado en un caso extremo, por demandas heterogéneas y resultados heterogéneos (ver Figura 4). Como expresión más nítida del enfoque “dogmático” estos autores sitúan a la perspectiva neoliberal de gobernanza donde los *outcomes* son invariablemente: Estado mínimo, mercantilización y nueva gestión pública. En esta perspectiva la gestión de un gobierno democrático supone representar presiones comunes mediante instituciones comunes.

**Figura 3. Perspectiva neoliberal: presiones comunes / instituciones y políticas comunes (Estado mínimo, mercantilización y nueva gestión pública).**



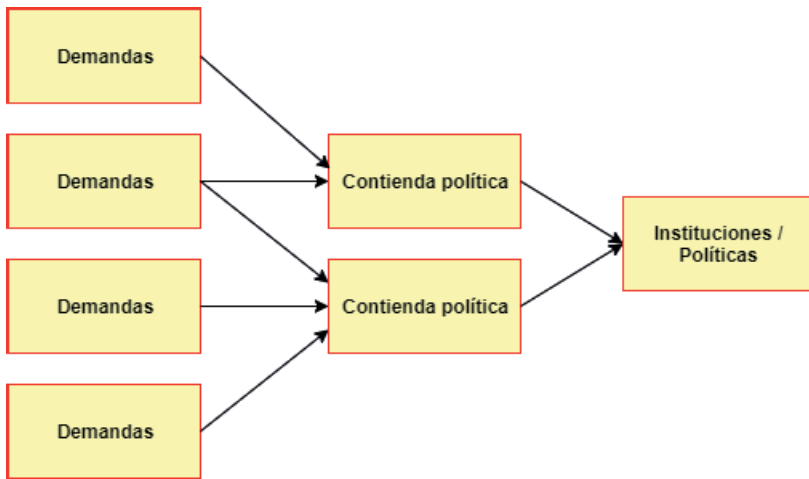
Fuente: Adaptado de Mark Bevir y R.A.W. Rhodes (2001)

Una perspectiva enfrentada a la anterior sería aquella caracterizada por heterogeneidad de *inputs* y *outputs*, así como un papel central de la “contienda política” como condición causal de la diversidad institucional o de las políticas públicas (figura 4). Este enfoque “descentrado” busca explicar, tanto la formación de creencias en los actores como de instituciones/políticas, centrándose en el proceso generado en situaciones de “contienda”, coyunturas críticas o dilemas, como momentos en los cuales se contraponen creencias y tradiciones generando respuestas adaptativas que implican acomodación de creencias o nuevos cursos de acción. En este sentido, Bevir y Rhodes (2001) sostienen:



Un enfoque descentrado nos animaría a examinar las formas en que nuestra vida, instituciones y políticas son creadas, sostenidas y modificadas por sujetos que actúan sobre creencias que no son dadas ni por un interés propio objetivo, ni por la propia institución, sino más bien surgen de un proceso en el que estos sujetos modifican las tradiciones en respuesta a dilemas. Debido a que no podemos leer las creencias sociales sobre las personas, tenemos que explorar tanto como las tradiciones les impulsan a adoptar ciertos significados y cómo los dilemas los obligan a modificar estas tradiciones (Bevir y Rhodes, 2001: 30-31).

**Figura 4. Perspectiva agnóstica descentralizada: diversos inputs, contienda política y diversos outputs.**



Fuente: Adaptado de Mark Bevir y R.A.W. Rhodes (2001)

## Palabras finales

Este capítulo discute dos asuntos de interés acerca de la representación política: primero, la incidencia del contexto teórico-ideológico en creencias sobre la representación política y segundo, la relación entre las creencias asociadas a la democracia y los desafíos del gobierno representativo.

Respecto del primer problema, la revisión concisa de argumentos de los teóricos del consentimiento muestra que los conceptos constituyen instrumentos para procesos contenciosos vinculados a la disputa por el poder. De este modo, subyacen contextos, clivajes y actores que permiten hacer inteligibles los giros de esta idea. Pero del mismo modo,

la existencia de un conflicto concreto y de una constelación de actores, remite a intereses y creencias enfrentadas que explican la polisemia original del concepto.

De manera contraintuitiva, y como una hipótesis a explorar en trabajos futuros, podría sostener que a esta mirada “extensiva” predominante en lo académico, para conceptos que son objeto de una elaboración contingente e interesada, se opone una mirada “intensiva” que prevalece en los procesos de producción de conocimiento generado por los propios actores de una coyuntura política. En consecuencia, los agentes que actúan en la política real buscan imponer sus creencias dentro de sus comunidades de referencia, en la búsqueda de sentidos comunes que movilicen al grupo de referencia. Las crisis serían aquellas coyunturas fluidas en las cuales se ponen en cuestión, interactúan y colisionan diferentes sentidos comunes, utilizando la imagen de las movilizaciones multisectoriales.

Persisten varios dilemas sobre aspectos teóricos e ideológicos de la representación en base a la tipología de significados elaborada por H.F. Pitkin (1985), siendo las cuestiones con controversias más activas; los efectos de la representación como “autorización” y “accountability”, en el entendido que ambas nociones tienen implicancias autoritarias o contra-democráticas, según el caso. Así también, la representación “sustantiva” presenta un mayor desarrollo teórico e institucional para el origen que para el ejercicio del consentimiento, lo que a la sazón deviene en un problema para los gobiernos representativos: comprender cabalmente cómo opera la legitimación de los gobiernos durante el ejercicio del mandato.

En segundo término, la relación entre las creencias asociadas a la democracia y los desafíos del gobierno representativo parece estar marcada por el paso desde la “democracia de partidos” a la “democracia de audiencias”. Siguiendo a Bernard Manin (1998), tanto la autonomización de representantes y de la opinión pública, como el descentramiento de los espacios de producción y reproducción de creencias en uno y otro modelo, plantean cierta tensión entre gobierno representativo y pluralismo. No solo el aumento de la desconfianza horizontal y vertical en las democracias más consolidadas, los fenómenos de desgaste gubernamental, sino también la mayor complejidad para gestionar lo que Bevir y Rhodes (2001) llaman “gobernanza descentrada”, constituyen en la actualidad, fenómenos concomitantes con diferentes formas de gobierno representativo. Más aún, la tendencia sostenida a la presidencialización

de los gobiernos representativos y a la fragmentación social, bosquejan como tema central para la sustentabilidad de la democracia, resolver de manera más eficiente, las modalidades de aprendizaje político que puedan resultar funcionales a dichos objetivos de reproducción social. Se puede sostener finalmente, que la representación política no agota su significado como procedimiento electoral e institución democrática, proyectando su significado a una dimensión no electoral como así también a regímenes híbridos o abiertamente no democráticos. Por tanto, aparece como un desafío para estudios futuros sobre el tema, comprender mejor la proyección de la idea de representación política como también, esclarecer las orientaciones antidemocráticas del gobierno representativo en las “democracias de audiencia”.

## Referencias

- Artola, M. (1979). *Textos fundamentales para la historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Beetham, D. (1991). *La legitimación del poder*. Londres: Macmillan.
- Bevir, M. & Rhodes, R.A.W. (2001). *A decentered theory of governance: rational choice, institutionalism, and interpretation*. Paper to a colloquium at the Institute of Governmental Studies, University of California, Berkeley.
- Bourdieu, P. (1982). La representación política. Elementos para una teoría del campo político. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (36-37), 3-24.
- Bourdieu, P. (1996). La delegación y el fetichismo político. En: *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Burke, E. (1984). Discurso a los Electores de Bristol. En *Textos Políticos*. FCE.
- Colomer, J.M. (2004). Taming the Tiger: Voting Rights and Political Instability in Latin America. *Latin American Politics and Society*, 46 (2), 29-58.
- Cox, G.W. (1997). *Making votes count*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crick, B. (2001). *En defensa de la Política*. Barcelona: Editorial Tusquets.
- Crouch, C. (2004). *La posdemocracia*. Madrid: Taurus.
- Dahl, R. (1987). *Un prefacio a la teoría democrática*. México: Guernika.
- Dahl R. (1989). *Democracy and Its Critics*. New Haven, CT: Yale Univ. Press.
- Dahl, R. (1991). Los dilemas del pluralismo democrático. *Autonomía versus Control*. México DF: Alianza.
- Dalton, R. (1999). Political Support in Advanced Industrial Democracies. En Pippa Norris (ed.), *Critical Citizens: Global Support for Democratic Government*. Oxford: Oxford University Press, pp. 57-77.
- Dalton, R. J. & Wattenberg, M. P. (2000a). Partisan change and the democratic process. In R. J. Dalton y M.P. Wattenberg (eds.), *Parties without partisans: political change in advanced industrial democracies* (261-284). Oxford: Oxford University Press.
- Duverger, M. (1954). *Los partidos políticos*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Easton, D. (1975). A Re-Assessment of the Concept of Political Support. *British Journal of Political Science*, 5 (4), 435-457.
- Gerring, J. & Thacker, S. (2008). *A Centripetal Theory of Democratic Governance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gray, J. (2008). *Jogos Finais. Questões do pensamento político moderno tardío*. São Paulo: Editora UNESP.
- Guzmán, A. (1996). *Derecho Privado Romano. T1*. Santiago: Editorial Jurídica de Chile.
- Hagopian, F. (1998). Democracy and Political Representation in Latin America in the 1990's: Pause, Reorganization, or Decline? En Felipe Agüero y Jeffrey Stark (Eds.), *Fault Lines of Democracy in PostTransitional Latin America*, Boulder, North-South Center Press, pp. 99-143.
- Held, D. (1993). *Modelos de democracia*. México: Alianza Editorial.
- Hermet, G. (2008). *El invierno de la democracia. Auge y decadencia del gobierno del pueblo*. Barcelona: Ed. Los libros del lince.
- Hobbes, TH. (1992). *Leviatán*. Buenos Aires: FCE.
- Judt, T. (2011). *Algo va mal*. Madrid: Taurus.
- Jones, M. (1995). *Electoral Laws and the Survival of Presidential Democracies*. South Bend: University of Notre Dame Press.
- Kinder, D. & Sears, D. (1985). Public Opinion and Political Action. En Gardner Lindzey y Elliot Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology*. Nueva York: Random House.
- Kitschelt, H., Hawkins, K.A., Luna, J.P., Rosas, G. & Zechmeister, E.J. (2010). *Latin American Party Systems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klingemann, H-D. & Fuchs, D. [Eds]. (1995). *Citizens and the State*. Oxford: Oxford University Press.
- Klingemann, H-D. (1998). Mapping political support in the 1990s: A global analysis. WZB Discussion Paper, FS III 98-202. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10419/49009>
- Languet & Du Plessis Mornay. (1979). *Vindiciae contra Tyrannos*. En Artola, M., *Textos fundamentales para la Historia*. Madrid: Alianza. Pp.321.
- Lijphart, A. (1994). *Electoral Systems and Party Systems: A Study of 27 Democracies, 1945-1990*. Oxford: Oxford University Press.
- Mackuen, M., Erikson, R. & Stimson, J. (1992). Peasants or Bankers? The American Electorate and the U.S. Economy. *American Political Science Review*, 86 (3), 597-611. doi: 10.2307/1964124
- Mainwaring, S., Bejarano, A.M. & Pizarro, E. (2006). The Crisis of Democratic Representation in the Andes: An Overview. En Mainwaring, S., Bejarano, A.M. & Pizarro, E. (Eds.), *The Crisis of Democratic Representation in the Andes*. Stanford: Stanford University Press.
- Mainwaring, S. & Torcal, M. (2003). The Political Re-Crafting of Social Bases of Party Competition: The Case of Chile 1973-1995. *British Journal of Political Science*, 33(1), 55-84.
- Mansbridge, J. (2011). Clarifying the Concept of Representation. *The American Political Science Review*, 621-630.

- Mella, M. (2016). Legitimidad y efectividad como factores para el estudio del desgaste político en Chile postautoritario (1990-2014). *Revista Análisis Político*, (86), 95-112.
- Mella, M. (2005). *Representación Política, Liderazgos y Participación en América Latina: Una Propuesta para la Comprensión Realista de la Democracia*. Documentos de Trabajo, (80). Universidad de Chile. Departamento de Ciencia Política.
- Manin, B. (1998). *Los principios del gobierno representativo*. Madrid: Alianza.
- Norris, P. (2009). *Derecha radical. Votantes y partidos políticos en el mercado electoral*. Madrid: Akal.
- Pérez-Liñán, A. (2009). *Juicio político al presidente y nueva inestabilidad política en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pitkin, H.F. (1985). *El Concepto de Representación*. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid.
- Przeworski, A. (2010). *Qué esperar de la democracia. Límites y posibilidades del autogobierno*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Powell, B. (2004). Political representation in comparative politics. *Annual Review of Political Science*, 7 (1), 273. doi: 10.1146/annurev.polisci.7.012003.104815
- Rehfeld, A. (2011). The Concepts of Representation. *The American Political Science Review*, 631-641.
- Roberts, K. (2002). Party-Society Linkages and the Transformation of Political Representation in Latin America. *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 27 (53), 9-34.
- Roberts, K. & Wibbels, E. (1999). Party Systems and Electoral Volatility in Latin America: A Test of Economic, Institutional, and Structural Explanations. *American Political Science Review*, 93 (3), 575-590.
- Rosanvallón, P. (2015). *El buen gobierno*. Buenos Aires: Manantial.
- Rosanvallón, P. (2008). *La contrademocracia: la política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial.
- Rousseau, J.J. (2007). *El Contrato Social*. Madrid: Tecnos.
- Sartori, G. (1987). *Partidos y sistemas de partidos*. Madrid: Alianza.
- Sartori, G. (1970). Concept Misformation in Comparative Politics. *American Political Science Review*, 64 (4), 1033-1053. doi:10.2307/1958356
- Sartori, G. (2011). *Cómo hacer ciencia política*. (trad.) Miguel Ángel Ruiz de Azúa, Madrid: Taurus.
- Schumpeter, J. (2005). *Capitalismo, Socialismo y Democracia*. Barcelona: Página Indómita.
- Taagepera, R. (2007). Electoral Systems. En Boix, C. & Stokes, S. *The Oxford Handbook of Comparative Politics*. Nueva York: Oxford University Press Inc.
- Taagepera, R. & Shugart, M. S. (1989). *Seats and Votes. The Effects and Determinants of Electoral Systems*. New Haven: Yale University Press.
- Wacquant, L. (2005). *El misterio del ministerio*. Barcelona: Gedisa.
- Zolo, D. (2000). *Democracia y Complejidad. Un enfoque realista*. Buenos Aires: Nueva Visión.



## **Sección II**

# **Educación la ciudadanía**





## Capítulo 4

### Contingencia extrema e inseguridad ontológica. Condiciones determinantes de la formación ciudadana<sup>77</sup>

Christian Retamal Hernández

#### Introducción

En las dos últimas décadas los análisis de los efectos perversos de la modernización capitalista están en el centro de las preocupaciones de la teoría sociológica y la filosofía política y social. Más aún si se considera que, como indica Zygmunt Bauman (2002), la modernidad actual es en realidad una modernidad privatizada caracterizada por su condición disolvente. Si luego de casi 160 años valoramos el diagnóstico contenido en la conocida afirmación de Marx y Engels respecto de que “todo lo que era sólido y estable es destruido; todo lo que era sagrado es profanado, y los hombres se ven forzados a considerar sus condiciones de existencia y sus relaciones recíprocas con desilusión”, veremos que la dinámica disolvente que la modernidad desató era condición necesaria de un nuevo ciclo de construcción.

En efecto, desde la revolución industrial la cultura moderna produjo una aceleración histórica sin precedentes. Una sensación inaudita de transformaciones sociales de gran calado que eran aceptados como parte de un relato generalizado de progreso. A pesar de las grandes tragedias del siglo XX existía un optimismo justificado por el carácter incuestionable del progreso y por la evidencia cotidiana de que la movilidad social tenía más ascensores de subida que de bajada. En efecto, había un relato general proclive a las promesas de integración social formuladas por la modernidad, ya sea en su versión liberal o socialista.

Como se sabe la famosa cita es reformulada por Marshall Berman bajo el lema “todo lo sólido se desvanece en el aire”, que sirve de título a su libro más famoso. Es llamativo que en este texto Berman también acentúe, aunque desde otro ángulo, el momento disolvente de la modernidad.

---

<sup>77</sup> Este texto forma parte del Proyecto DICYT 051653RH.

En ese sentido, Berman apunta a la atmósfera de transformación que produce la cultura moderna y la plantea justamente como el verdadero *ethos* de la modernidad. En ese espíritu se inscribe una larga serie de autores, escuelas filosóficas y sociológicas que entendieron que la condición disolvente de las transformaciones sociales eran el elemento distintivo de la condición moderna, aun por sobre su impulso constructivo.

De este modo, a diferencia de la formulación original de Marx y Engels, contenida en el *Manifiesto*, que valoraba positivamente las profundas transformaciones sociales como preámbulo de nuevas realidades más estables y omniabarcadoras, ya vemos desde mediados del siglo XX un cambio de perspectiva. Este cambio se traduce en que el momento disolvente de las transformaciones sociales es percibido como más abarcador y profundo que las nuevas realidades que se pretenden fundar y, en consecuencia, no hay quietud ni descanso posible. Todo está en proceso de transformación en una suerte de dinámica imparabile que socaba todas las certezas y todas las posiciones materiales y existenciales que los ciudadanos modernos tanto se habían esforzado en construir.

Cabe, sin embargo, matizar que nos encontramos en un espacio de transición entre los modelos de aquella modernidad sólida que aseguraba los puestos de trabajo, generaba protección social como parte de un equilibrio entre capital y trabajo y vehiculizaba las imágenes del progreso proporcionando seguridad ontológica y esta otra forma de modernidad, que llamamos líquida, en que justamente la inseguridad toma nuevos rostros y se desmontan las antiguas y venerables instituciones. En consecuencia, estos espacios y tiempos de transición nos hacen convivir con lo que Ulrich Beck llamaba categorías zombis (como la familia, el Estado, etc.), ya que no están completamente vivas ni muertas (Beck y Beck-Gernsheim, 2003: 339). Por ello el viejo totalitarismo aparece hoy desfasado frente a la complejidad de la licuefacción de las estructuras sociales, por lo que de producirse un nuevo totalitarismo sería muy diferente de aquellos surgidos en el siglo XX.

Estar situados en este espacio intermedio genera aún más incertidumbre, en la medida que los ciudadanos modernos tienen que tener cuenta una nueva forma de ambivalencia inscrita de modo ontológico en todos los ámbitos de su experiencia existencial. Deben decidir caso a caso, sin que las decisiones antes tomadas puedan servir como acerbo o precedente para las futuras disyuntivas, ya que rápidamente pierden valor predictivo. En efecto, nos encontramos en las horas más bajas

de la apuesta teleológica de la modernidad por lo que la confianza en la reconciliación entre la totalidad y la particularidad parece vivir sus últimos instantes. Es aquí donde el futuro cambia de tonalidad para convertirse en el espacio de proyección de los miedos de una época como si el mito del Apocalipsis hubiese retornado de forma secular. El futuro ha llegado y tiene muy mala cara.

Sin embargo, no debemos engañarnos respecto de lo que implica la desestabilización de las sociedades modernas por la nueva comprensión de sus semánticas temporales, ya que ninguna sociedad puede sobrevivir en un estado de permanente desvalorización del presente e incertidumbre respecto del futuro. Cada sociedad moderna debe crear un equilibrio entre las acciones del presente y la desestabilización que provoca la expectativa del mañana, cuestión que es también aplicable a los individuos. En este sentido, la tensión entre desequilibrio y estabilidad es un juego incesante y ambivalente, del que no se excluye la posibilidad de la catástrofe, como lo plantea Walter Benjamin en sus memorables *Tesis sobre la historia*. Se cuenta con ella como una posibilidad paralela, cosa que por cierto se evidenció en varios episodios de la Guerra Fría durante el siglo XX.

Ello puede resultar paradójico en la medida que los individuos modernos se perciben a sí mismos como constructores de su tiempo, como agentes que tienen posibilidades de apropiarse de la temporalidad en un acto de libertad contra las antiguas, aunque no derrotadas, concepciones que identificaban el paso del tiempo con los hitos del destino, que en última instancia es una cosificación y mimesis del tiempo natural.

Recordemos que la política moderna se caracteriza en convertir lo que estaba bajo la sombra del destino o de las divinidades en objeto de deliberación y decisión humana. Dicho proceso, que aún está en movimiento, siempre fue visto como un avance de la secularización, un empoderamiento del sujeto y de la libertad. En cierto modo la cultura moderna reedita el robo del fuego por parte de Prometeo, ya que cada nuevo objeto de discusión política implica convertir algo que era entendido como ajeno a la acción humana en algo que podemos y debemos transformar.

En consecuencia, vemos una diseminación del nihilismo que está impregnando la totalidad de la cultura. Cabe destacar el carácter masivo de este nihilismo que, a diferencia del surgido en el siglo XIX<sup>78</sup>, infiltra

---

<sup>78</sup> Para ver las notables diferencias entre estas formas de nihilismo ver: Watson (2014) y Hopenhayn (1997).

de modo más profundo la experiencia cotidiana sin paliativos religiosos, institucionales o protecciones a la intimidad como última salvaguarda existencial. En efecto, el actual nihilismo se instala como una desesperanza estructural cuyos síntomas los encontramos en el auge de la depresión, el estrés y la ansiedad y, más ampliamente, en una sensación de estar a la deriva, por lo que más que escenificarse como una explosión social que puede llegar a tener contenido político, se expresa como una implosión atribuible al fracaso personal<sup>79</sup>.

Dicho de otra manera, los individuos viven como problemas privados e individuales lo que en realidad son problemas sistémicos. Esto testimonia que el sujeto moderno pierde su capacidad de sujeción para darle dirección y sentido a la propia existencia y que, de este modo, modele su identidad. Giddens (1993) señalaba que la seguridad ontológica se caracteriza por la capacidad de predecir los entornos de acción en la vida cotidiana, gracias a una fe básica sustentada en marcos cognitivos construidos en la experiencia de la esperanza, la confianza y el coraje. Justamente esas bases de la experiencia de la seguridad ontológica se desvanecen a medida que el capitalismo flexible expande reticularmente una nueva cultura de la transformación permanente, sin contrapesos de estabilidad. Diluida la fe en que los ascensores de la movilidad social funcionen, el imaginario es copado crecientemente por la lucha por el empleo, la búsqueda de protecciones ante la inseguridad y el desamparo sin un contrapeso teleológico por lo que los estados de angustia existenciales se vuelven crónicos.

El efecto del nihilismo sobre la comprensión del futuro socava cualquier pretensión de llenar de contenido positivo la experiencia del presente a partir de la inminencia de lo que está por venir. Ello impacta directamente la posibilidad de tejer la trama de una historia que permita un relato personal y colectivo.

## **1. La formación ciudadana y el problema de la contingencia extrema**

Lo anterior plantea nuevos problemas en cuanto a lo que entendemos por la educación ciudadana, ya que como se sabe esta forma parte de los procesos habituales de reproducción social. Dichos procesos están

---

<sup>79</sup> Un análisis más profundo de esto puede encontrarse en Sennett (2000) y Ehrenberg (2000).

configurados en su conjunto sobre la base de una integración social homogeneizadora al interior de sociedades con tasas de transformaciones predecibles y relativamente controlables. En efecto, la educación ciudadana contaba con el hecho de estar reproduciendo los elementos centrales que caracterizaban una sociedad y podía absorber los puntos críticos de debate mediante una adecuada articulación de las políticas educativas y su expresión en la gestión curricular, lo que no está exento de juegos de poder. Más aún puede señalarse que la educación ciudadana respondía a la lógica de la construcción y vertebración de un Estado nacional y luego a su reproducción.

Aquí es donde se produce la gran fisura, ya que justamente la educación ciudadana tiene que responder a las nuevas realidades provenientes de la inseguridad ontológica y la crisis del vínculo social que implica. En este escenario hay que recordar que la educación y las escuelas en particular son instancias que más bien reproducen la realidad en vez de transformarla (Giddens, 1993), salvo que exista una voluntad general de transformación y un marco normativo, económico y cultural que lo permita. De allí que no sea extraño que veamos que las rutinas escolares, sus contenidos y lo que finalmente crean, sea un espacio casi atemporal desde donde no es posible apreciar los fenómenos antes señalados. La escuela aún reedita las antiguas promesas de un mundo estable que progresaba y en donde los alumnos podían encontrar su lugar si hacían lo correcto. Más aún, la educación formal parte de un imaginario de unas realidades sólidas con miradas de corto plazo, no afectas al cambio y la degradación.

Ello no solo es producto de las políticas educativas, sino también del deseo inconsciente de las familias de que la escuela sea un espacio de protección ante la contingencia que se infiltra por todos lados. En consecuencia, se exige cada vez más a la escuela sobrecargándola de nuevas obligaciones que la vuelven más rígida al tiempo que limitan su eficacia educativa. Hemos apuntado varias veces al término *infiltración* para hacer notar la pérdida de las barreras que limitan unas realidades de otras. Ello es resultado de una tensión desestructurante que afecta nuestra comprensión de los diversos espacios a los que estamos acostumbrados y que al mismo tiempo nos sirven de marco cognitivo para orientarnos en medio de condiciones fluidas. Dicho de otro modo, la infiltración supone una revuelta de las taxonomías sobre las cuales construimos nuestro mundo cotidiano y nuestros sentidos comunes. En efecto, las taxonomías con las cuales abordamos el mundo se nutren de nuestra

necesidad de orden y estabilidad, de modo que el lenguaje aparece como el instrumento que vehiculiza los distintos sentidos y definiciones convirtiéndolas en experiencia. Ello a su vez dinamiza, amplía y matiza las propias definiciones y sentidos de nuestro lenguaje.

La escuela proporciona el espacio primario, junto a la familia, en que ese conjunto de definiciones y taxonomías se reproducen dándonos la sensación de que asistimos a un mundo ya delimitado en que cada objeto tiene un lugar definido y asentado. Sin embargo, asistimos a la crisis de las definiciones y las taxonomías y vemos que las líneas divisorias que, trabajosamente se habían construido, empiezan a ser permeadas e infiltradas por las adyacentes o incluso por aquellas que antes aparecían como sinónimas o antónimas (Bauman, 2005).

La zona cubierta por la infiltración es proclive a la creación de ambivalencia donde no sabemos a ciencia cierta si nos encontramos simplemente con una mezcla o bien con algo nuevo. El resultado es una ampliación sin precedentes de la ambivalencia en el ámbito del lenguaje, que es en última instancia el resultado de la licuefacción e infiltración que vemos en la vida cotidiana. Tal ambivalencia la vemos en contextos muy diferentes que van desde los campos de la intimidad hasta los espacios públicos de la política y ciertamente también la educación. Nación, religión, sexualidad –entre otros términos– aparecen sometidos a la infiltración y la consecuente ambivalencia que dan como resultado la ruptura de las estructuras de límites. Dichas estructuras mantenían unidos los significantes y los significados permitiéndonos unas experiencias compartidas y una comunicación relativamente diáfana de nuestra experiencia de ser modernos.

Se conformarían así cuasi-objetos, ambivalentes por definición (Bauman, 2005) e imposibles de calificarlos como naturales o artificiales, subvirtiendo nuestras coordenadas ontológicas largamente acuñadas (Haraway, 1995, 2004). Ello supondría desarrollar –como un nuevo aspecto a investigar– la idea de la formación de identidades nómadas, definidas así por su propia oscilación ambivalente entre lo natural y lo artificial, que aparecería ahora comprimida en una nueva síntesis social (Braidotti, 2000). El resultado sería un desbordamiento de las oposiciones entre sujeto (activo y constructor) y objeto (pasivo y construido), interioridad (subjetiva y volátil) y exterioridad (objetiva y sólida), comunidad (arraigo, origen y permanencia) y sociedad (desarraigo, estructura y fugacidad), material (duro) y simbólico (etéreo), local (identidades y proximidad) y global (descentramiento y extrañamiento).

Es por ello que hoy podemos hablar de infiltración, diseminación e hibridación sin que ello implique un escándalo lógico. En este sentido, el espacio escolar es un escenario fascinante donde ver el desarrollo de lo antes señalado. Vemos por ejemplo cómo las sexualidades híbridas permean las tradicionales divisiones de género hasta el punto de hacerlas estallar mediante el simple uso del prefijo "trans", lo que supone la proliferación de nuevas categorías con su propia carga de ambivalencia. Desde allí se trastocan los habituales modos de trato hacia los alumnos y se les mira bajo una nueva luz. Cosa parecida sucede con los efectos migratorios en las escuelas, los cuales suponen tensionar el modelo de reproducción de la identidad nacional desbordando los esquemas de asimilación o integración.

Si concordamos que lo analizado anteriormente es parte esencial del estado de la situación en la que debe desarrollarse la educación ciudadana, veremos que nuestros debates deben cuestionarse profundamente sobre la tensión entre la educación como instrumento de reproducción social del estatus quo o de transformación. En efecto, no se trata de descubrir esencias de lo que debe ser la educación ciudadana como si fueran verdades ocultas reservadas para los especialistas, sino que –como señalábamos al principio– bajo un paradigma moderno se trata de ampliar las bases de comprensión de lo que significa ser ciudadano hoy y como reeditar el vínculo social.

La educación ciudadana en el caso chileno está ante una situación extraordinaria ya que habiendo desaparecido hace casi veinte años, con su retorno se abre la posibilidad de una discusión profunda de su sentido<sup>80</sup>, que además es impulsada por la politización creciente de la sociedad chilena<sup>81</sup>. Homogeneizar para construir nación y formar identidades acordes a ello parece ser una mala alternativa si consideramos el marco que hemos venido describiendo en las páginas anteriores. Por el contrario, en nuestra perspectiva el núcleo de la educación ciudadana debiera ser una formación para la vida en democracia. Ciertamente esto puede sonar a obviedad, pero no lo es tanto si consideramos que muchas dictaduras tienen formación cívica dentro de su sistema educativo, como lo tuvo Chile durante la dictadura militar<sup>82</sup>. De este modo, se nos hace evidente

---

<sup>80</sup> Para una caracterización de la educación ciudadana en Chile sugerimos revisar capítulo 6 del presente libro.

<sup>81</sup> Sobre los hitos de la desaparición de la Educación Cívica en Chile, ver: MINEDUC, 2004 y Minuta de la Biblioteca del Congreso Nacional, 2013.

<sup>82</sup> Durante 1980 y 1981, la dictadura cívico-militar restableció la Educación Cívica como

que la formación ciudadana es un instrumento que puede servir a fines muy disímiles e incluso contradictorios entre sí. En efecto, incluso en sistemas democráticos encontramos múltiples ejemplos de cómo este espacio formativo es un campo de batalla en donde suelen enfrentarse versiones muy dispares de la realidad social. Wayne Ross y Vinson (2012) han descrito, por ejemplo, como en el caso estadounidense, la formación ciudadana es una instancia prolífica de enfrentamientos entre visiones multiculturalistas donde se amalgaman matices de género, étnicos y de clase que permiten que las minorías y sus visiones de mundo sean incluidas en la educación contra visiones hegemónicas de la clase media blanca, anglosajona y protestante (WASP)<sup>83</sup>.

Otro conflicto notable y más pertinente para nuestra realidad, sucedió en España en 2006 con la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (EpC) que se impartiría en el último ciclo de la Educación Primaria y en la totalidad de la Educación Secundaria. El planteamiento de esta asignatura, promovida por el gobierno socialista de José Luís Rodríguez Zapatero, se centraba en el aprendizaje de una convivencia basada en valores democráticos y constitucionales (para superar el enfrentamiento entre el nacionalismo central y los nacionalismos periféricos). Igualmente, la asignatura se alineaba con las recomendaciones del Consejo de Europa (2002) que ponían el acento en el concepto de una educación para la ciudadanía democrática que incluía la promoción de una sociedad libre, tolerante y justa e instaba a los gobiernos europeos a ponerla como un objetivo central de las reformas educativas en el continente. En ese sentido, la propuesta era interesante, ya que permitía encajar distintos niveles –el de las Autonomías, el del Estado español y el Comunitario– en vistas a una ciudadanía ampliada<sup>84</sup>.

Rápidamente tanto los sectores conservadores como la Iglesia Católica se opusieron a dicha asignatura, acusándola de pretender que el Estado formara la conciencia moral de los futuros ciudadanos.

---

asignatura independiente, bajo el nombre de “Educación Cívica y Economía” en 1º y 2º año Medio. Su objetivo era promover la nueva Constitución Política. En 1984 esta asignatura se divide en Educación Cívica en 3º año Medio y Economía en 4º año Medio.

<sup>83</sup> Acrónimo en inglés de blanco, anglosajón y protestante (White, Anglo-Saxon and Protestant).

<sup>84</sup> A modo sumario sus contenidos en la Educación Primaria fueron: 1. Individuos y relaciones interpersonales y sociales 2. La vida en comunidad. 3. Vivir en sociedad. En Educación Secundaria 1. Aproximación respetuosa a la diversidad. 2. Relaciones interpersonales y participación. 3. Deberes y derechos ciudadanos. 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI. 5. Ciudadanía en un mundo global.



Resulta particularmente llamativo que una parte importante de esta oposición tuviera que ver con la moral sexual de la Iglesia, que condena la homosexualidad y el concepto de la diversidad de familias en un país que en esos momentos fue pionero en sus políticas progresistas a este respecto. Otro punto sensible era el carácter laicista de la ley que, según los conservadores, desconocía los orígenes cristianos de Europa, lo que dicho de otro modo suponía una forma de primacía cristiana en diversos ámbitos frente a otras tradiciones culturales y filosóficas. Como vemos estaban todos los ingredientes de una batalla cultural.

Los conservadores de distinta orientación lograron instalar un debate respecto de la posibilidad de la objeción de conciencia de las familias y los propios alumnos, afirmando que en este nuevo diseño educativo el Estado desapropiaba a las familias de su derecho a decidir la educación moral de sus hijos. Corrió mucha tinta respecto de cómo interpretar los límites de los derechos Humanos y los valores democráticos e, incluso, el empresariado se mostró molesto por unos supuestos prejuicios respecto del libre mercado. Desde la izquierda más allá del PSOE se criticó que la visión de la ciudadanía era una especie de "buenismo" progresista, que escondía la rudeza de la lucha social y trataba de homogeneizar a los individuos más allá de sus condiciones de clase (Fernández Liria, 2007). La discusión sobre la objeción de conciencia que las familias podían oponer a la asignatura se rechazó por parte del Tribunal Supremo en 2009, aunque luego en 2010 se presentó una demanda colectiva ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Finalmente, con la llegada de los conservadores del Partido Popular al poder, en diciembre de 2011, la asignatura fue eliminada y una parte de sus contenidos fue reinterpretado y transversalizado en el currículum.

Ambos ejemplos muestran la profunda capacidad conflictiva que implica el debate de esta asignatura. Ello se debe a que la formación ciudadana nos pone ante los fundamentos de la sociedad que deseamos, que claramente se confunde con la sociedad que realmente tenemos ante nosotros. Muchos vemos en la formación ciudadana uno de los instrumentos que nos permiten ir girando la realidad social justamente hacia ese polo "utópico" de la sociedad deseada. Esto ciertamente no es nuevo. Ya Theodor Adorno (1971) señalaba la importancia de la "función negativa de la utopía" como elemento que provoca un punto de fuga respecto de la realidad, que permite cuestionarla y superarla desde las posibilidades que nos proporciona la imaginación aplicada a la política. Ello supone ponernos de acuerdo en los contenidos mínimos que están implicados

en esa visión utópica, lo que no resulta nada fácil. Por otra parte, como se ha visto, implica también entender la diversidad social de una manera compleja, particularmente en cuanto a sus límites.

El caso español es especialmente interesante a este respecto, ya que cabe preguntarse hasta donde las familias pueden negarse a la producción de nuevos valores sociales compartidos. Desde una óptica ilustrada podemos afirmar que las tradiciones no tienen un valor intrínseco que les permita perpetuarse en el tiempo por el simple hecho de su antigüedad. Toda tradición debe justificar su sentido y racionalidad interna para poder tener un lugar en una sociedad verdaderamente democrática. De lo contrario, por el simple poder de la tradición, aún las mujeres no podrían votar ni ocupar espacios de poder. En consecuencia, el propio acto de deliberación pública es ya un acto de pedagogía democrática.

Aquí cabe agregar que el problema de fondo no es de reconocimiento, sino de hibridación. En efecto, lo que subyace en los ejemplos anteriores es un conflicto más profundo en nuestro modo de entender el cambio social. En efecto, para las distintas variedades del pensamiento conservador la realidad social es la acumulación de lo que la sedimentación del pasado ha producido y por ello merece ser respetado, conservado y sobre todo reproducido. Su mirada del tiempo y de la transformación social pone al pasado como el tiempo que determina nuestra realidad presente y futura no solo de manera causal, sino sobre todo como "emanaciones" históricas que proporcionan seguridad ante la contingencia (Mannheim, 1993).

Todo el juego de las esencias de la nación, la identidad étnica, la religión, los roles jerárquicos y las tradiciones se alinean como un manto protector ante un mundo cambiante y por ello amenazador. Se genera así un campo semántico en que la estabilidad social está claramente asociada a los mitos de la pureza. Pureza que se traduce aquí como miedo al otro, a su diferencia que desbordada se disemina por el cuerpo social. Como puede verse los problemas propios que genera la modernización son vistos por estos conservadores como problemas verdaderamente radicales, en que se juega no solo el modo de existencia sino la vida misma.

Puestas las cosas de esta manera, la hibridación que la globalización trae consigo es vista como un riesgo, primero de contaminación y luego de disolución continua. El miedo, como dice Bauman (2005) se vuelve líquido en la medida que se disemina por los barrios ante la

presencia de los emigrantes etiquetados como los nuevos delincuentes, los contaminadores de los espacios de los "nativos". También se expresa en el miedo a las nuevas costumbres que muchas veces desplazan a las antiguas y que aparecen como contaminaciones e infiltraciones de los modos de vida establecidos. Este miedo también permea la vida cotidiana de las escuelas y se encarna como un eventual riesgo para nuestros hijos. Ello hace tanto más difícil el diálogo sobre los fundamentos de la educación ciudadana.

No deberíamos subvalorar el peso de los miedos sobre los distintos actores cuando se enuncian los fundamentos en juego ya que, como nos muestra la historia del caso español, los debates que los especialistas e intelectuales plantean desde una óptica racionalizada se experimentan, por una parte, muy significativa de la opinión pública, como un ataque a sus convicciones y se viven con el vértigo de una discusión casi religiosa. Cuestión que, por otra parte, suele ser presentada de este modo por los sectores conservadores y la Iglesia.

Por otro lado, el pensamiento progresista y liberal carece de un adecuado arsenal conceptual para proponer una explicación coherente de las transformaciones sociales en curso. Recordemos que los múltiples sacrificios de las generaciones anteriores eran enmarcados en una interpretación en que el progreso daba sentido a esos sacrificios. Había una fuerte teleología implícita que tejía una trama explicativa permitiendo a los individuos interpretar sus propias vicisitudes personales en un contexto más amplio. De modo que las desgracias personales, las crisis económicas e incluso las guerras parecían tener un sentido porque, como hemos dicho anteriormente, había más ascensores de subida que de bajada en la movilidad social. A pesar de los avatares el sueño de la integración social seguía operando como marco normativo y fuente de esperanza. Pero desvanecida esa teleología general del progreso, resulta difícil sostener que los sacrificios particulares tienen sentido en una interpretación más global que los resigne. Por ello los actuales relatos liberales, social-liberales o socialistas difícilmente pueden encarar los resultados de las grandes transformaciones de los últimos veinticinco años, que en muchos casos ellos mismos han promovido.

### **Palabras finales**

Entonces, ¿cómo debiera abordar la formación ciudadana la creciente inseguridad ontológica de un mundo cambiante e incluso hostil? Hemos

indicado que, en nuestra perspectiva, el núcleo central de la formación ciudadana es el "aprendizaje profundo" de vivir en democracia. Pero no se trata de una perspectiva de adecuación a la democracia tal como ésta se nos presenta, sino que de la democracia en cuanto sueño compartido de lo que debiera llegar a ser. Las sociedades modernas –de allí nuestra insistencia en las condiciones de cambio social– instauran una dualidad entre la visión de "lo que es" y de "lo que debiera ser". En consecuencia, la formación ciudadana puede instalarse como un espacio para soñar la democracia desde la mirada de las nuevas generaciones, en base al amplio patrimonio conceptual de nuestras historias respecto de la propia democracia. Dicho de otro modo, cada generación necesita volver a reeditar el compromiso social de vivir en democracia y al mismo tiempo necesita poner su propio sello en esta forma de existencia. La democracia no puede ser un sistema que heredamos, sino un sistema que recreamos.

Concordamos con Koubi (2004) cuando nos indica que la educación no es solamente un acceso al saber, sino también una base de desarrollo de la emancipación. Pero no basta con ello. El impulso emancipador, base de todo pensamiento crítico, está en la base de prácticamente todas las concepciones progresistas de la formación ciudadana. Sin embargo, dicho impulso liberadores condición necesaria pero no suficiente para construir el círculo virtuoso de la democracia que hemos descrito. Tal impulso se ha construido sobre la búsqueda de liberarse de terribles fuentes de opresión que, parafraseando a Foucault, construyeron relaciones de dominación que buscan perpetuarse en el tiempo. Dichas relaciones de dominación marcan la experiencia vital tanto de los oprimidos como de los opresores inscribiendo una voluntad de agresión que es fuente de continua violencia. La vida realmente libre no comienza cuando los oprimidos se liberan de las relaciones de dominación. Tampoco cuando son curadas las heridas que provocan las determinaciones de la dominación, al modo de huellas que marcan la nueva vida de los liberados, aunque el opresor ya no exista. La verdadera vida libre comienza cuando los liberados pueden decidir su realidad habiendo superado las determinaciones de la dominación, libres de toda marca de la violencia y pueden experimentar su vida como un espacio de creatividad.

En este sentido, la educación podría ser un espacio de autocomprensión y liberación de las determinaciones que la historia impuso en su momento, pero debe ir más allá. Debe crear las bases para una *autopoiesis* personal y social que les permita a los estudiantes construirse una nueva vida,

libres de toda voluntad de agresión<sup>85</sup>. Por ello es importante que la formación y ejercicio del pensamiento crítico sea la antesala de un nuevo pensamiento creativo. De lo contrario corremos un fuerte riesgo de que el pensamiento crítico invisibilice la diversidad y complejidad de la realidad, se agote en una discursividad estéril que no transforma el mundo y, finalmente, sea una poderosa fuente de frustración.

Por otra parte, no debiéramos soslayar el universo emocional que subyace a las distintas formas del pensamiento crítico. Debíamos analizar el "entramado de emociones inconscientes" presentes en las diversas formulaciones del pensamiento crítico para preguntarnos, responsablemente, si son las emociones que deseamos que experimenten y reproduzcan los estudiantes a lo largo de su vida. Por ello resultan tan inadecuados y superficiales los planteamientos de Wayne Ross y Vinson (2012) en torno a convertir la educación para la ciudadanía en un instrumento para crear una "ciudadanía peligrosa". Tales planteamientos suponen reactualizar las emociones dolorosas de las afrentas históricas para que los estudiantes asuman una posición de lucha ante una realidad social que se caracteriza casi exclusivamente por su carácter opresivo. Lo que llama la atención es que hay un sustancialismo implícito en los planteamientos de este tipo, que llega a convertirse en una falla estándar.

Este sustancialismo supone que el elemento identitario fundamental de los alumnos, y por extensión el de los seres humanos, es la marca de las heridas históricas inscritas en él y en su orden familiar por sobre cualquier otro elemento. Puestas, así las cosas, lo que definiría a un joven sería su "negritud", "masculinidad", "chicanidad" u "homosexualidad" en tanto condiciones fundantes de la violencia. Todas estas características estarían elevadas a la condición de férreas marcas indelebles de la identidad y por ello las consideramos una forma de sustancialismo. Esta visión carece de la complejidad suficiente para comprender los sinuosos caminos de la resiliencia personal y social, fija a los individuos en roles heredados y oscurece la profunda hibridación en la vida de las personas que supera los límites de las historias familiares. Dicho de otro modo, podemos vivir muchas vidas en una misma vida y eso puede ser una liberación de los sustancialismos que nos imponen un determinado modo de ser.

---

<sup>85</sup> Adoptamos el concepto de autopoiesis de las reflexiones de Humberto Maturana y Francisco Varela (1995) y los posteriores desarrollos de Niklas Luhmann (1997) en el sentido que esta expresión describe la capacidad de continua autoproducción y recreación de sí. En un sentido más amplio, entendemos la autopoiesis como una capacidad que excede la mera continuidad existencial y se eleva a la potencialidad de autocreación mediante los complejos procesos de la cultura.

Para que ello sea posible necesitamos de este espacio de creatividad, como una base imprescindible para que los estudiantes obtengan las herramientas para modelar su futuro desarrollo personal. No nos parece que haya una contradicción fundamental entre la búsqueda de este desarrollo personal y la formación ciudadana como un modo de vivir en democracia. Por el contrario, si comprendemos que la educación debe responder a cuestiones más amplias y profundas que la formación ciudadana, veremos que ambas dimensiones se complementan de un modo especial, ya que no es posible el desarrollo de una sin la otra. En efecto, afirmamos que existe una continuidad evidente entre ambas dimensiones y por ende la disyuntiva que nos lleva a elegir entre una u otra es falsa. Aun así, hay que tener precaución con lo que nos indica Koubi (2004) respecto de que esta disyuntiva suele usarse como arma arrojadiza para limar el carácter problematizador de la noción de ciudadanía, la que es contrapesada por la noción de desarrollo personal. Si, como hemos venido señalando, la formación ciudadana debiera ser el aprendizaje profundo de vivir en democracia bien vale la pena preguntarse cómo construir un *ethos* de lo común. Las respuestas habituales suelen centrarse muy esquemáticamente en dos caminos: la respuesta comunitaria que nos remite a los vínculos primarios e identitarios más básicos como fuente del *ethos* de lo común<sup>86</sup>. En efecto, tales vínculos aparecen en muchos casos como una suerte de fuente originaria no sujeta a deliberación ni negociación que pretenden formar una unidad de origen y destino. A ello cabría agregar lo que Benedict Anderson (2006) denominó comunidades imaginadas en referencia a como los individuos "sueñan" su pertenencia a determinados grupos, mostrando así su carácter socialmente construido. Lo interesante de las comunidades de este tipo es que pretenden proporcionar protección ontológica ante los avatares de la modernización, lo que por otra parte supone una baja libertad individual. Nótese que las propuestas comunitarias no solo se encuentran a la derecha del arco político, sino –gracias a los diversos multiculturalismos– también las encontramos en lecturas de izquierdas que buscan construir una identidad comunitaria de resistencia. Wayne Ross y Vinson (2012) muestran como las comunidades étnicas son bases de resistencia ante la imposición cultural. El problema de estas formulaciones es que la comunidad suele ser una mano de acero con guante de seda que, al proporcionar protección ante la contingencia aguda, también en ese ejercicio define, modela y da sentido existencial excluyendo las posibilidades de definiciones que vayan más allá del

---

<sup>86</sup> Para un análisis del enfoque comunitarista sugerimos revisar capítulo 2 del presente libro.

horizonte de sentido de sus miembros. No debiéramos menospreciar el peligro de la influencia comunitaria en las definiciones más propias de la formación ciudadana. Koubi (2004) nos muestra como en el caso francés se da la paradoja según la cual, ante los problemas multiculturales, la formación ciudadana ha girado su atención a los problemas de las diferencias de los diversos grupos étnicos y culturales a costa del *ethos* común de la ciudadanía.

El otro sendero es el del cosmopolitismo que supone que todos los seres humanos, independientemente de sus orígenes y mutaciones biográficas pertenecen a la Humanidad, en cuanto comunidad ampliada<sup>87</sup>. Ciertamente no podemos desarrollar aquí los diversos caminos que ha seguido el cosmopolitismo, pero resulta interesante indicar que este tiene un mejor campo de comprensión respecto de los problemas derivados de la modernidad líquida y su creciente inseguridad ontológica. Ello porque el cosmopolitismo, por definición, se construye a partir de la diversidad de miradas que aportan un sano escepticismo respecto de la posibilidad de contar con bases privilegiadas para definir el orden político. Por otra parte, el cosmopolitismo se adapta mejor a una realidad fundamental: los alumnos que hoy se acercan a la formación ciudadana serán muy presumiblemente los ciudadanos de una nueva forma de globalización mucho más profunda. En consecuencia, necesitaran comprender la política, la pertenencia y la ciudadanía en unas escalas desconocidas hasta ahora.

El cosmopolitismo, desde sus primeras intuiciones basadas en el cinismo filosófico y sus posteriores formulaciones estoicas, siempre ha pensado la realidad humana como ilimitada respecto del Estado y las patrias. Esto implica abordar la inseguridad ontológica obviando los terruños religiosos, étnicos y comunitarios ya conocidos para adentrarse en la construcción de seguridades que reconocen sus propias condiciones de elaboración. En efecto, las seguridades no pueden ser absolutas y los ciudadanos modernos deben rehacer continuamente el sentido de sus vidas. Dicha tarea requiere de ciertas capacidades complejas que la formación ciudadana puede proporcionar si es adecuadamente diseñada. Por otra parte, el cosmopolitismo se aviene bien con los nuevos valores autoexpresivos, propios de sociedades postmaterialistas, ya que concede al individuo una primacía en la forma de autoconstrucción, que en términos normativos está por sobre las imposiciones estatales o comunitarias (Inglehart, 1991, 2001).

---

<sup>87</sup> Para una revisión de los postulados y debates del cosmopolitismo sugerimos revisar capítulos 1 y 2 del presente libro.

Otra característica relevante del cosmopolitismo, pertinente para la formación ciudadana, es su comprensión más adecuada respecto de los problemas de convivencia religiosa y sobre el fundamentalismo. En efecto, en los últimos años vemos una creciente *religionización* de la política que va en contra de los habituales procesos de secularización. Ello supone que los diversos objetos de deliberación pública, por acción de algunos de los autores involucrados, muestran un aspecto asociado a las religiones que antaño eran considerados parte de la esfera privada. De este modo, vemos crecientes conflictos culturales en torno a debates religiosos que se hubiesen considerado irracionales hace algunas décadas. Si bien la *religionización* de la política es uno de los efectos de la inseguridad ontológica que hemos descrito en las páginas precedentes, también forma parte de ciertos programas de construcción de una nueva hegemonía religiosa en contra del laicismo. De suerte que se teje una solución de continuidad entre los movimientos conservadores de raíz religiosa y los fundamentalismos de nuevo cuño. La formación ciudadana debiese en este punto, y con especial consideración a la realidad chilena, afirmar su laicismo como base de un espacio de comprensión en que la religión como derecho no devenga en obligación para los no adscritos a ella.

Finalmente, como puede desprenderse de lo antes indicado, la formación ciudadana puede ser parte de una comprensión más amplia de la educación que nos permita reelaborar el *ethos* de lo común en un contexto de contingencia extrema. Dicha comprensión supone producir una nueva forma de autoconciencia de lo que implica ser individuo y ciudadano en la globalización, superando los avatares que nos imponen las tradiciones y los dioses. Siempre es bueno recordar que la democracia es un modo de existencia humano relativamente nuevo en la historia y por ello excesivamente frágil. Nada asegura su permanencia en el futuro, salvo lo que hagamos en el presente.



## Referencias

- Adorno, T. (1971). Utopía. En Neusüss, A. (Comp.) Utopía. Barcelona: Barral.
- Anderson, B. (2006). Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2002). Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). Modernidad y ambivalencia. Barcelona: Anthropos.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Madrid: Paidós.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2013). ¿Cuándo se eliminó la asignatura Educación Cívica? Minuta. Santiago. <<https://www.camara.cl/pdf.aspx?prmlID=32251&prmlTIPO>>
- Braidoti, R. (2000). Sujetos nómadas. Buenos Aires: Paidós.
- Consejo de Europa. (2002). Educación para la Ciudadanía Democrática 2001-2004. Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática. Recuperado de <http://www.coe.int:80/fr/web/edc>
- Ehrenberg, A. (2000). La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad. Buenos Aires: Nueva visión.
- Fernández, L. C. (2007). Educación para la ciudadanía. Democracia, capitalismo y estado de derecho. Madrid: Akal.
- Giddens, A. (1993). Consecuencias de la modernidad. Madrid: Alianza.
- Haraway, D. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Madrid: Cátedra.
- Haraway, D. (2004). Testigo modesto. Feminismo y tecnociencia. Barcelona: UOC.
- Hopenhayn, M. (1997). Después del Nihilismo. De Nietzsche a Foucault. Santiago: Andrés Bello.
- Inglehart, R. (1991). El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas. Madrid: Consejo de Investigaciones Sociológicas, CIS.
- Inglehart, R. (2001). Modernización y posmodernización. El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades. Madrid: Consejo de Investigaciones Sociológicas, CIS.
- Koubi, G. (2004). Entre "civismo" y "civilidad". La educación de la ciudadanía. Anales de la Cátedra Francisco Suárez, 38, 47-70.
- Luhmann, N. (1997). Organización y decisión, autopoiesis y entendimiento comunicativo. Barcelona: Anthropos.
- Mannheim, K. (1993). Utopía e Ideología. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. y F. Engels (2004). Manifiesto Comunista. Buenos Aires: Longseller.
- Maturana, H. R. y Varela, F. (1995). De Máquinas y Seres Vivos: Una teoría sobre la organización biológica. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Ministerio de Educación de Chile. (2004). Formación ciudadana en el currículum de la reforma. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

- Sennett, R. (2000). La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama.
- Watson, P (2014). La edad de la nada. El mundo después de la muerte de Dios. Barcelona: Crítica.
- Wayne Ross, E. y K. Vinson. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. Enseñanza de las Ciencias Sociales, 11. 73-86.

## Capítulo 5

### Neoliberalismo, educación y ciudadanía en Chile: ¿ciudadanos y/o agentes económicos?<sup>88</sup>

Cristóbal Friz Echeverría

#### Introducción

En el marco de la actual discusión sobre formación ciudadana en Chile, en la que este libro se inscribe, en las siguientes páginas ensayaré un panorama—una cierta puesta al día, un estado del arte— sobre la cuestión de la educación de ciudadanos/as en las últimas cuatro décadas en el país. Periodo marcado, como se sabe, por la implementación de políticas neoliberales, las que siendo instauradas primeramente en dictadura, perfilan en medida considerable la impronta de las políticas educacionales —y con ello, los eventuales aportes de la educación a la formación de ciudadanía— hasta la actualidad<sup>89</sup>. Las preguntas en torno a las cuales girará la exposición son: ¿De qué ciudadanía estamos hablando? ¿Cómo se ha comprendido la contribución que la educación en sus distintos niveles hace o debe hacer a la formación de ciudadanos/as? Parto del supuesto de que un abordaje de estas interrogantes debe abandonar la pretensión de neutralidad o imparcialidad, pues no considero posible instalarse en un nivel a-ideológico o a-político al discutir sobre educación y ciudadanía.

En virtud de tal supuesto, me posicionaré en una óptica crítica, que pondrá de relieve que en las políticas educativas de las últimas cuatro décadas ha primado una cierta indistinción entre ciudadanos/as y agentes económicos; y, por lo tanto, una interpretación de la educación en la que no se distingue con toda la acuciosidad necesaria la formación de ciudadanos y la de agentes económicos. O, para expresarlo en otros términos, una comprensión de la educación que supone una cierta equiparación entre los conocimientos, valores, etc., necesarios para que

---

<sup>88</sup> Este texto forma parte del Proyecto FONDECYT de Iniciación N.º 11170435.

<sup>89</sup> Para un análisis de las políticas educativas neoliberales y de los supuestos teóricos que las sustentan —entre ellos, el lugar de la formación ciudadana en las mismas—, principalmente al nivel universitario, prestando particular atención a su instauración en América Latina. Ver: Friz, 2016.

los individuos participen adecuadamente en el espacio público-político, y aquellos mediante los cuales se incorporan a la vida productiva acorde a los lineamientos de la economía de libre mercado.

Dado que se trata de esbozar los modos en los que se ha pensado la relación entre educación y ciudadanía en las últimas cuatro décadas, prescindiré de una definición inicial de las mismas, justamente por tratarse de desentrañar cómo ellas han sido comprendidas y, ante todo, cómo se ha interpretado su nexo. Según cabría esperar, no pretendo clausurar o decir una última palabra sobre el problema abordado, sino más bien contribuir a exponerlo en la complejidad y problematicidad que el mismo comporta. Es por ello que procuraré poner de manifiesto, mediante un acercamiento al modo de círculos concéntricos que apuntan hacia una cuestión radicalmente difícil, problemática, que se trata de un asunto que demanda un conjunto de esfuerzos concertados para ser abordado en toda su complejidad.

## **1. Neoliberalismo, libertad, democracia**

En un artículo escrito con ocasión de la conmemoración de los 30 años del golpe de Estado, Manuel Antonio Garretón señala:

Para todas las generaciones que hoy conforman nuestra población y, me atrevería a decir, en las próximas décadas, lo que nos constituye como país, está definido en torno al 11 de septiembre de 1973, entendido como la negación y término de un período de un proyecto histórico y como el inicio de otro que, a su vez, da origen a nuestro contexto de vida actual. (...) Nosotros, nuestros hijos y nietos y quizás bisnietos somos hijos del 11 de septiembre, de la Unidad Popular, de la dictadura militar y de los procesos de democratización. De modo que todo nuestro futuro depende del modo como elaboremos estos hitos, sus antecedentes y proyecciones (Garretón, 2003: 218).

Parto con estas declaraciones de Garretón, toda vez que las relaciones entre educación y ciudadanía en nuestro país—como procuraré poner de manifiesto— se hallan signadas, hasta la actualidad, por el quiebre de la convivencia democrática y la experimentación neoliberal que tuvo lugar en su seno. Teniendo en cuenta que el Chile dictatorial es un laboratorio de experimentación de políticas neoliberales, pues como señala José Santos (2006), “Chile fue el primer país en el mundo donde se aplicó el modelo neoliberal tal como fuera concebido por Hayek y desarrollado por

la escuela de Chicago. Chile fue literalmente el laboratorio (...) donde se probó el funcionamiento del sistema neoliberal” (Santos Herceg, 2006: 2), siendo de particular relevancia las experimentaciones en el campo educativo, ¿Cuál —cabe preguntar— es la relación que se establecerá entre economía de libre mercado, democracia y ciudadanía? Esta pregunta será de gravitante importancia para entender el nexo desde entonces instaurado entre ciudadanía y educación.

Para adentrarnos a esta cuestión, debemos contemplar el hecho que no obstante ser el neoliberal un modelo económico, político y social que aboga y se justifica (o pretende justificarse) por una defensa irrestricta de la libertad, comporta una conjunción problemática, cuando no conflictiva, con la democracia. Buena muestra de ello son las declaraciones emitidas por Friedrich Hayek en una entrevista que publica *El Mercurio* a propósito de su visita a Chile el año 81<sup>90</sup>. Consultado por la situación política de los países latinoamericanos por aquellos años, dice rechazar las dictaduras como instituciones sostenidas en el tiempo, mas afirma su eventual necesidad en fases de tránsito hacia sistemas sociales regulados por la competencia y el mercado. Señala, de hecho:

Es posible que un dictador gobierne de manera liberal. Y también es posible que una democracia gobierne con una total falta de liberalismo. Mi impresión particular es —y esto es válido para Sudamérica— que, en Chile, por ejemplo, habrá una transición entre un Gobierno dictatorial y un Gobierno liberal. Y en esa transición puede ser necesario mantener algunos poderes dictatoriales, no como algo permanente, sino como un arreglo de transición (Sallas, 1981: D9).

A esto añade, refiriéndose puntualmente a la situación que atraviesa el país: “en esas circunstancias es prácticamente inevitable que alguien tenga poderes casi absolutos. Poderes absolutos que deberían usar, justamente, para evitar y limitar todo poder absoluto en el futuro” (Sallas, 1981: D9). El austriaco hace hincapié en que avala dichos poderes solo en períodos transitorios o provisorios, “Como medio para conseguir una democracia y una libertad estables, limpias de impurezas. Solo así lo justifico. Y lo aconsejo” (Sallas, 1981: D9). Las declaraciones de Hayek

---

<sup>90</sup> Presto atención al pensamiento de Hayek, y prontamente al de Milton Friedman, por el hecho de constituir el primero, en opinión de Franz Hinkelammert, el principal y más fecundo representante del ideario neoliberal (Hinkelammert, 2002: 11); y por ser ambos, como pone de manifiesto Carlos Ruiz, los autores más influyentes en el experimento neoliberal llevado a cabo en dictadura, siendo Friedman quien asienta los basamentos teóricos y de políticas públicas para el campo educativo (Ruiz, 2010: 108).

ponen de manifiesto que, cuando menos en su opinión, la libertad promovida por el ideario neoliberal no sería incompatible con un orden político de democracia suspendida, con un Estado de Derecho suprimido, toda vez que llega no solo a “justificar”, sino incluso a “aconsejar” el mantenimiento de poderes absolutos como medida necesaria para la conquista de un régimen liberal. Esto nos mueve a preguntar: ¿qué se entiende por ciudadanía en un sistema liberal como el propuesto, regido por el libre mercado y la competencia?

Sin abordar aún de lleno esta cuestión, valga mencionar, por el momento, que de algunas declaraciones de Milton Friedman parece colegirse una eventual compatibilidad entre la libertad promovida por el neoliberalismo y la suspensión de la democracia. O para expresarlo más moderadamente, que ambos –sistema de libre mercado como condición de la libertad y un régimen no democrático–, no serían necesariamente antagónicos.

Sabido es, pues, que la libertad por la que apuesta el economista de la Universidad de Chicago y en virtud de la cual justifica un paquete de reformas políticas, es la “libertad de elegir” en el mercado: la *free to choose* consignada como título de una de sus principales obras (Friedman, 1979). Libertad de y en el mercado, que según el estadounidense es condición de posibilidad de la libertad política, lo que supone, a la luz de un análisis de la relación medios/fines, que esta última sea un subproducto de aquella, cuando menos, o en principio, prescindible. En efecto, en su *Capitalismo y libertad* señala, como asunto fundamental de esta obra, “la función del capitalismo competitivo (la organización del grueso de la actividad económica mediante la empresa privada operando en un mercado libre) como sistema de libertad económica y como *condición necesaria* para la libertad política” (Friedman, 1966: 16, 22). En su primer capítulo, rotulado justamente “La relación entre libertad económica y libertad política”, afirma: “la libertad económica es un fin en sí misma. En segundo lugar, es *también* un *medio* para la consecución de la libertad política”<sup>91</sup> (Friedman, 1966:16, 22).

## 2. Educación, ¿para la ciudadanía y/o para la agencia económica?

Acercándonos ya más decididamente a la cuestión que nos convoca, conviene traer a colación las siguientes reflexiones de Jacques Rancière:

---

<sup>91</sup> Las cursivas son nuestras.

«Aprender para emprender»: la consigna (...) resume bastante bien la voluntad de un cierto consenso acerca de los fines de la enseñanza. (...) Este consenso propone una visión optimista de las relaciones entre la lógica de la instrucción y la de la producción (...) Y asegura también la armonía entre la promoción de los individuos emprendedores y el bien de la comunidad (Rancière, 1988).

¿En qué consiste, pues, aquel “consenso” del que nos habla el filósofo francés, en virtud del cual se cumpliría una confluencia entre el bien de la comunidad y la promoción de agentes propicios al emprendimiento? Será Friedman, nuevamente, quien nos orientará en esta búsqueda, por cuanto en su proyecto de reforma educacional hallamos una distinción –problemática, como veremos– entre dos dimensiones, orientaciones o finalidades de los procesos educativos, las que se expresan en los términos *education* y *schooling*. Friedman refiere, por un lado, la *education*, o de un modo genérico *general education for citizenship*, y que en la traducción al español comparece como “educación” o “educación general del ciudadano”. Sobre ella señala:

Para que una sociedad democrática y estable pueda existir tiene que haber un nivel mínimo de alfabetismo y de conocimiento por parte de la mayoría de los ciudadanos y una amplia escala de valores común a todos. La educación (*education*) puede contribuir a alcanzar ambos objetivos. Por tanto, lo que se gana con la educación (*education*) de un niño beneficia no solamente al niño o a sus padres, sino también a los demás miembros de la sociedad (Friedman, 1966: 116).

Junto a este primer sentido de la educación –del que conviene retener su contribución a la estabilidad de una sociedad democrática, mediante el asentamiento de un acervo compartido de valores y conocimientos–, Friedman hablará de la *schooling*, o más ampliamente de *vocational training* o *purely vocational training*. Esta, que hallamos traducida indistintamente como “enseñanza” o “instrucción”, o como “enseñanza puramente profesional”, se encuentra encaminada según el autor a aumentar “la productividad económica del estudiante” (Friedman, 1966: 118-119). En sintonía con ello, afirmará que “la enseñanza profesional y técnica” (*vocational and professional schooling*), que en principio corresponde a toda formación postsecundaria o superior, es “una forma de inversión en capital humano” (*a form of investment in human capital*), cuya “función es elevar la productividad económica del ser humano” (Friedman, 1966: 134).

No obstante, la importancia de esta diferenciación, cabe advertir que la misma no reviste mayor relevancia en las propuestas de política educativa del economista. Es el mismo Friedman quien en buena medida desanda o se desentiende de la distinción, al reconocer la imprecisión con que utiliza constantemente los términos *education* y *schooling*. En efecto, en el capítulo sexto de *Capitalismo y libertad*, titulado “La función del Estado en la educación”, advierte sobre la importancia de diferenciar *schooling* y *education*, y establece que “No todo lo que es instrucción (*schooling*) es educación (*education*), ni todo lo que es educación (*education*) es instrucción (*schooling*)” (Friedman, 1966: 116), sin embargo, no otorga pautas precisas para discernir entre una y otra. Por su parte, en “¿Qué falla en nuestras escuelas?”, del libro *Libertad de elegir*, al tiempo que reitera el alcance de la distinción, admite utilizar las nociones no solo en forma ambigua, sino incluso como sinónimos (Friedman, 1980).

¿Problema de conceptualización o más bien índice de una compleja y problemática separación entre educación para la ciudadanía y formación para el mercado? Pistas al respecto las encontramos en los propios Hayek y Friedman, quienes parecen comprender lúcidamente que la instauración de un sistema de libre mercado no pasa única o exclusivamente por la adopción de un paquete de políticas económicas y sociales centradas en la lógica competitiva del mercado; se trata, junto con ello, y quizá de un modo preponderante, de instituir dicha lógica en el plano de la subjetividad. Al modo, pues, de las “disciplinas” que, según el ya clásico análisis de Michel Foucault, son “fórmulas generales de dominación”, “medios del buen encausamiento” de las conductas, que operan con una penalidad que “normaliza”, que actualiza “el poder de la Norma”, de “lo Normal”, mediante la introyección subjetiva del poder, transformando a cada individuo en un vigilante de sí, y haciendo por tanto más fácil, por imperceptible, el ejercicio del poder. El objetivo de esta normalización es, según el filósofo francés, a la vez “prevenir la alteración civil”, producir un “hombre calculable” y predecible, aumentando “la utilidad posible de los individuos” (Foucault, 2009).

A esta instauración disciplinaria y normativa, de la lógica competitiva del mercado en el plano de la subjetividad, corresponde la promoción de un conjunto de valores y pautas de comportamiento que Hayek denomina “moral comercial”, y Friedman “ética capitalista” (Hayek, 1981; Friedman, 1962). La principal “virtud” de tales sistemas práctico-normativos es la “humildad” del individuo ante los procesos de libre mercado que en la óptica neoliberal han de regular a la sociedad. Su principal “vicio” o



“pecado”, por su parte, son el “orgullo” y la “fatal arrogancia” de creer que los sujetos, de modo consciente y concertado, pueden contravenir los designios del mercado e intervenir como planificadores en el desarrollo social.

Para comprender adecuadamente cómo la “moral comercial” y la “ética capitalista” han de delinear el comportamiento de los ciudadanos y/o de los agentes económicos en la perspectiva neoliberal, baste con señalar algunas de las consideraciones de los autores respecto de las mismas. Friedman, por ejemplo, promueve la “caridad” como virtud individual y privada, al tiempo que rechaza la “justicia social”, en cuanto esta supone un conjunto de acciones obligatorias dictadas por el Estado; vale decir, una interferencia sobre la libre iniciativa individual (Friedman, 1966: 27, 242). Hayek irá más lejos aún, al afirmar que el “egoísmo” –la preocupación por la esfera individual, sin mayores miramientos a lo que la excede– no es solo una virtud, entre otras, que se deba promover, sino el “motor universal de la naturaleza humana” (Hayek, 1975: 92).

¿Qué podemos concluir, provisoriamente, de lo abordado en este primer acercamiento a la relación entre educación y ciudadanía en el proyecto neoliberal? De momento, que no obstante la discriminación entre una educación para la ciudadanía y otra para la incorporación al mercado, la misma parece terminar careciendo de mayor relevancia, toda vez que se concibe la educación, de un modo general, como preparación para integrarse exitosamente al ámbito laboral. Es decir, se entiende la educación bajo el consenso del “aprender para emprender” referido por Rancière (1988), según el cual habría una confluencia entre el bienestar general y el impulso dado al emprendimiento individual.

¿Supone esto un abandono, un descuido respecto de la dimensión ciudadana de la educación? Sería ingenuo creerlo, sobre todo si tenemos en cuenta que la *education* es definida por Friedman como el acervo mínimo compartido, tanto de conocimientos como de valores, para la estabilidad de una sociedad democrática. La estabilidad social, el *orden*, en definitiva, parece ser el criterio normativo de las propuestas políticas y educativas neoliberales, para alcanzarlo se requiere un *mínimo* compartido, el que acaso puede coincidir con la preparación para actuar como competidor, oferente o productor en el libre mercado. Ello es del todo verosímil en virtud del supuesto neoliberal de que es la lógica competitiva del mercado la garantía de una sociedad democrática y estable. Dicho supuesto, por su parte, parece comportar una cierta identificación –o indistinción, si se

quiere— entre sociedad y democracia con libre mercado, y sus secuelas, como una cada vez más frágil separación entre lo concerniente al ámbito público y lo correspondiente al ámbito privado, entre otras.

### **3. Educación y ciudadanía, transición a la democracia y saber experto**

El asentamiento de esta compleja y problemática relación entre educación y ciudadanía —o si se prefiere, de esta comprensión del aporte de la educación a la conformación de un ciudadano no del todo distinguible del agente económico—, durante la dictadura y los gobiernos pos dictatoriales, ha sido profusamente trabajado, y la bibliografía al respecto es abundante y conocida (solo a modo de ejemplo de la ingente literatura al respecto, cf. Atria, 2007, 2012; Bellei, 2015; Falabella, 2005, 2015; Retamal, 2013; Ruiz, 2010). Lo que me interesa, por ahora, es poner de relieve el quiebre que esto supone respecto de algunos de los principales lineamientos de nuestro sistema educativo, desde la constitución del Chile republicano a comienzos del siglo XIX. No se busca con ello, por cierto, idealizar un presunto paraíso perdido y demonizar, desde tal idealización, nuestro presente: los procesos históricos y sociales son sumamente enrevesados, y en los quiebres encontraremos siempre continuidades.

En su estudio histórico-filosófico sobre las ideas educacionales en torno a las cuales se ha edificado el sistema educativo chileno, Carlos Ruiz Schneider (2010) hace notar que el mismo se ha erigido —desde el republicanismo y el liberalismo, pasando por el positivismo, el nacionalismo, el desarrollismo y el neoliberalismo— con la intención, expresa o solapada, de preservar las relaciones de dominación y las desigualdades socioeconómicas transversales a nuestra historia nacional. Reconociendo el riesgo de toda generalización, cabe sostener que el parecer de Ruiz respecto de las ideas educacionales imperantes en el siglo XIX, es válido para el desarrollo de la educación chilena en su conjunto. En sus palabras, “no se trata de transformar las diferencias de posición social, sino de la construcción de un sistema educacional adaptado a ellas y que a través de esa adaptación las transforme en legítimas” (Ruiz, 2010: 45). Continuando esta idea, podemos interpretar que esta desigualdad constitutiva de nuestro sistema educacional, reflejo y a la vez perpetuadora de la desigualdad social, ha comportado, en la práctica, la distinción de ciudadanos de distinto rango, o lo que es lo mismo, la existencia de distintos niveles o estatus de ciudadanía.

Esto, que en principio puede parecer sorprendente, se condice con la constitución misma de la ciudadanía en occidente. En su investigación sobre el particular, Étienne Balibar (2013) pone de manifiesto que desde su primera formulación en la Grecia del siglo IV antes de Cristo, la ciudadanía, en cuanto instancia inseparable de todo proyecto democrático que supone la reciprocidad entre quienes ejercen el mando por un lado y quienes obedecen por otro, se halla atravesada por una exclusión o segregación interna. Balibar ejemplifica el punto en el primer proyecto democrático de occidente, el de la Atenas del siglo IV a. de C., del que Aristóteles es su principal teórico. Sobre dicho proyecto y la idea de un cuerpo ciudadano que se alterna periódicamente en las posiciones de mando y obediencia, a fin de asegurar la reciprocidad, señala:

Esta concepción de la igual-libertad como reciprocidad de los poderes y de las obligaciones se acompaña inmediatamente de una *limitación* radical de la ciudadanía. La reciprocidad no puede existir, en efecto, más que entre aquellos que son iguales *por naturaleza*. Es lo que, en la interpretación de Aristóteles y de sus contemporáneos, instala en el corazón de lo político un mecanismo de discriminación basado en la explotación de la diferencia antropológica (Balibar, 2013: 29).

En cierto sentido, Hannah Arendt (2015) va aún más lejos que Balibar, al indicar que no solo la ciudadanía, sino que la política misma —o si se quiere, la institucionalización de lo político en occidente—, nace en la Grecia antigua marcada no solo por la exclusión respecto de quienes no participan en el gobierno de la polis, sino también por una exclusión respecto de otras formas de asociación y convivencia humana:

Aristóteles, señala Arendt, para el que *politikon* era un adjetivo para la organización de la polis y no una caracterización arbitraria de la convivencia humana, no se refería de ninguna manera a que todos los hombres fueran políticos o a que en cualquier parte donde viviesen hombres hubiera política, o sea polis. (...) A lo que se refería era simplemente a que es una particularidad del hombre que puede vivir en una polis y que la organización de ésta representa la suprema forma humana de convivencia (Arendt, 2015: 151).

Volviendo a nuestro punto, debemos indicar que, con todas las limitaciones y segregaciones inherentes a nuestra historia como país independiente, el modelo político y educativo republicano otorga un lugar central a la formación de ciudadanos, bajo el entendido de que dicha formación —

insistamos, con todas sus falencias— bajo ningún respecto es equiparable u homologable, en sentido absoluto, a la entrega de las habilidades necesarias para integrarse al ámbito económico. A ello debemos agregar que numerosos estudios (por ejemplo, Atria, 2007, 2012; Bellei, 2015; Falabella, 2005, 2015; Retamal, 2013; Ruiz, 2010) permiten conjeturar que el modelo educativo neoliberal ha sido uno de los más segregadores en nuestra historia<sup>92</sup>, conduciendo además a romper o dificultar la contribución de la educación a la formación de ciudadanos —a no ser, por supuesto, que esta formación se identifique con la preparación para operar competitivamente en el mercado. Como señala Ruiz (2010), bajo las lógicas de mercado, al tiempo que exacerbase la identificación de educación con formación para el trabajo, “la contribución de la educación a la democracia resulta puesta entre paréntesis. De una manera incluso más radical, se rompe también el vínculo entre educación y formación cívica y política de los jóvenes” (Ruiz, 2010: 120).

Considerando lo precedente, corresponderá poner de manifiesto cómo esta compleja y problemática relación entre educación y ciudadanía tensiona, hasta la actualidad, las posibilidades de establecer un nuevo vínculo entre ambas, que supere el evidente “reduccionismo economicista” con que dicho nexo ha sido pensado y establecido en nuestro país en las últimas décadas. Utilizo la noción de economicismo y de estrechez economicista en el sentido propuesto por José Luis Coraggio (1999). Para este autor, el economicismo descansa en el “principio filosófico irrefutable, no puesto a prueba”, central en el ideario neoliberal, de que son los mecanismos de mercado la mejor instancia para coordinar las acciones y actividades humanas. De esta creencia o fe en el mercado y su autorregulación se deduce, en su parecer, el “sesgo economicista”, el “reduccionismo economicista” que presentan organismos como el Banco Mundial en su tratamiento de la educación desde la década de los noventa. Dicho sesgo y reduccionismo consisten, en palabras del economista argentino, en que “una serie de cuestiones, propias del ámbito de la cultura y la política, han sido planteadas y respondidas usando la misma teoría y metodología con que se intenta dar cuenta de una economía de mercado” (Coraggio, 1999: 45).

Antes de procurar mostrar cómo la relación entre ciudadanía y educación instaurada por las lógicas neoliberales, pone en jaque las posibilidades de asentar un nuevo vínculo, superador del sesgo economicista, conviene

---

<sup>92</sup> Para un análisis de la segregación del sistema escolar chileno sugerimos revisar el capítulo 6 del presente volumen.

referir sintéticamente cómo dichas interpretaciones de la educación y la ciudadanía –puntualmente, del aporte que aquélla ha de hacer a ésta–, recomendadas por los teóricos neoliberales y entronizadas en dictadura, perviven en democracia, a pesar de la intención declarada de los gobiernos postautoritarios de modificar las reglas del juego de nuestra convivencia. Utilizando una metáfora propuesta por Tomás Moulian en los 90, lo que interesa es comprender el “transformismo” experimentado por la sociedad chilena durante los primeros años de la transición, y en cuyos efectos nos encontraríamos actualmente. Este transformismo, según el sociólogo, comporta un cambio de ropajes, que supone la consolidación de la reproducción de la “infraestructura” instituida en dictadura (pensemos, por ejemplo, en la Constitución de 1980, los sistemas previsional, educativo y de salud, por mencionar algunos de los más emblemáticos), pero desembarazada de las brutales y violentas “superestructuras” que en un principio la consolidan, con la finalidad de perpetuar el contrato social impuesto por el régimen militar (Moulian, 1997).

Pistas al respecto las encontramos nuevamente en Carlos Ruiz (1993), quien ha examinado las concepciones de democracia articuladoras de nuestra transición. El autor pone de manifiesto que el proyecto de una “democracia de los acuerdos”, consensual o consociativa, como fórmula democrática moderada para posibilitar una serie de consensos que permitiesen poner fin al régimen, y de la que con suma probabilidad aún no salimos, se remonta por lo menos a los años '83 y '84, en el marco de una serie de encuentros y seminarios en que participan políticos e intelectuales que posteriormente se convertirán en personeros de los primeros gobiernos concertacionistas.

Debe tenerse en cuenta, en primer lugar, que el modelo consociativo de la democracia es deudor de las teorías democráticas elitistas, para las cuales el agente principal de la política es la élite, comportando una exclusión de la sociedad civil y la ciudadanía en la toma de decisiones que afectan a la comunidad. Este modelo propugna que son las cúpulas políticas las encargadas de lograr consensos generales, evitando que la no resolución de los conflictos desencadene situaciones de polarización y abierta confrontación social (Ruiz, 1993). Como vemos, de lo que se trata, al igual que en la interpretación neoliberal de la democracia, es de un régimen de convivencia cuyo parámetro es la estabilidad de la sociedad, la conquista del orden, aun cuando ello implique una reducción del ejercicio democrático y de la participación ciudadana.

Debemos contemplar asimismo que en la aplicación del modelo consociativo a la realidad chilena, las violaciones a los derechos humanos y las demandas de justicia en este ámbito, como asimismo el sistema de economía de libre mercado, no serán objeto de consensos<sup>93</sup>. Sobre el último punto, Ruiz (1993) señala:

Lo que predomina en este campo, es una aceptación creciente del modelo de economía de mercado sobre los modelos de concertación socioeconómica. La opción por una economía de mercado se transforma así en una especie de principio metapolítico, que pone los límites externos a un ejercicio consociativo o concertado de las políticas sectoriales (Ruiz, 1993:176).

El hecho de ubicar a la economía de mercado como instancia no consensuable –y, por lo tanto, como *factum* o realidad allende toda discusión, debate o conflicto– comporta una interpretación según la cual la política económica descansa sobre sí misma, con independencia de mediaciones o determinaciones externas. Esto, señala oportunamente Ruiz (1993), da cuenta de una “sorprendente concepción apolítica de la economía”, cual “principio metapolítico”; vale decir, como mero instrumento, medio o territorio neutral. Esto, si ya es sumamente cuestionable en términos teóricos, lo es aun más en su adopción a un escenario como el chileno, en el que, como menciona nuestro filósofo, las profundas desigualdades socioeconómicas son inseparables de las relaciones de poder entre los distintos segmentos de la población, y sus eventuales proyectos y demandas políticas. Esta interpretación de la economía viene a suponer, a fin de cuentas, que los conflictos sociales tienen una base meramente político-ideológica, como si no descansaran en las profundas desigualdades del país (Ruiz, 1993).

Respecto del modelo consociativo y su aplicación a Chile conviene señalar, por último, que tanto la opción por un monopolio de las decisiones políticas por parte de las élites –y su correspondiente sustracción a la consideración y el debate ciudadano–, como la estimación del aparato económico como instancia apolítica, pre o a-ideológica que reposa en un espacio autónomo, obedece a la intención, vigente aún, de “profesionalizar excesivamente la política”. Ello supone que las decisiones que nos conciernen como comunidad sean interpretadas

---

<sup>93</sup> Recuérdese, a este respecto, el parecer de Hayek según el cual "en Chile, por ejemplo, habrá una transición entre un Gobierno dictatorial y un Gobierno liberal. Y en esa transición puede ser necesario mantener algunos poderes dictatoriales, no como algo permanente, sino como un arreglo de transición" (Sallas, 1981: D9).

como “medidas dictadas por una supuesta ciencia de la política” (Ruiz, 1993: 192-193).

Esto nos reconduce al problema de la educación y la ciudadanía, cuando menos en un sentido que merece destacarse ahora: desde la dictadura, y pasando por el “transformismo” de los gobiernos postdictatoriales, las decisiones de política educacional han sido adoptadas en una medida considerable en base al supuesto saber experto, apolítico y carente de ideologías, de la economía en su versión neoliberal. Nuestro país ofrece, de hecho, una muestra flagrante de un monopolio de la política educativa por parte de los presuntos “expertos en educación”, y su correspondiente sustracción al debate ciudadano. Fernando Atria (2012) señala que estos “expertos” o “técnicos” se han caracterizado por una férrea voluntad de cientificidad, fundada supuestamente en la capacidad de discernir “lo que es «realista» de lo «utópico», lo que «la evidencia empírica sugiere» de lo que es «ideología»”. Dicha capacidad, según Atria (2012), es la que los autorizaría a abordar los problemas educativos desde una presunta perspectiva “neutra”, contraria a la de los ciudadanos que, o por no ser competentes en el tema o por presentar un “interés ideológico” en el mismo, son descartados como interlocutores válidos (Atria, 2012: 36-37).

#### **4. De la educación cívica a la educación ciudadana: ¿un poco más de lo mismo?**

Lo ya alcanzado permite ir bosquejando una respuesta a la pregunta que ha animado el presente trabajo, y sobre la cual han dado vueltas, al modo de círculos concéntricos, las reflexiones y consideraciones precedentes.

Recogiendo lo avanzado hasta ahora, la pregunta puede replantearse en los siguientes términos: ¿Qué ciudadanía es la que se ha conformado en el Chile de las últimas décadas, y en respuesta a la cual podríamos procurar instaurar una nueva interpretación de la contribución de la educación a la formación de ciudadanos/as? ¿Puede superar dicha interpretación de la relación educación/ciudadanía la equiparación o la considerable indistinción entre sujetos político-sociales y agentes económicos? ¿Podría ella posicionarse en otro lugar que la estabilidad social y el *orden* de mercado como principios normativos, como horizontes de lo que pensamos por democracia y ciudadanía? O retomando nuevamente las sugerentes palabras de Rancière (1988), ¿puede remontarse más allá, o más acá, de aquel “aprender para emprender” que compendia

un consenso entre las lógicas de la educación y las del mercado, y que armoniza la promoción de individuos competitivos y emprendedores con el bien común?

En una reciente investigación sobre educación y ciudadanía en el Chile de la postdictadura a la actualidad, Carolina García González (2016) pone de manifiesto que, con el restablecimiento de la democracia, los gobiernos postautoritarios acometen la tarea de reconstruir y consolidar una ciudadanía disminuida durante el régimen militar. Del mismo modo que en nuestra anterior historia republicana, será la escuela, si bien no la única, la principal institución encargada de llevar adelante esta tarea. Entre los diversos hitos que la autora destaca en este proceso, reviste particular interés el hecho de que la Reforma Curricular de 1997 redefina la materia, proponiendo un remplazo de la “educación cívica”, la que forma parte del currículo desde comienzos del siglo XX, por la “educación ciudadana”<sup>94</sup>.

El primer modelo corresponde a una formación centrada en la transmisión de una serie de contenidos institucionales –una suerte de alfabetización político-ciudadana, un saber acumulable que no necesariamente conlleva un efectivo ejercicio ciudadano–, y que se materializaba en una asignatura del mismo nombre ubicada hacia los últimos años de la enseñanza escolar. Por su parte, el nuevo paradigma propuesto, la educación ciudadana, que se asume inspirado en los valores y prácticas democráticas, más que direccionarse hacia un saber de tipo enciclopédico, apuntará a la formación de ciudadanos activos y críticos, comprometidos con la sociedad.

Bajo esta nueva interpretación, la formación de ciudadanos/as ya no tendrá lugar exclusivo hacia fines de la enseñanza secundaria, sino que adoptará el carácter de un objetivo transversal al currículo, a lo largo de los 12 años de escolaridad. Por lo tanto, en las diversas asignaturas, no obstante, se le adjudique a Historia, Geografía y Ciencias Sociales actuar como tronco principal de la misma. Señala García González:

La propuesta curricular se sustenta en un modelo de educación ciudadana que busca superar los límites de la antigua educación cívica, enfocándose en una «educación para la ciudadanía» que, a través del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, forme ciudadanos activos, participativos y responsables, necesarios

---

<sup>94</sup> Para una revisión del cambio de modelo de formación en ciudadanía y los efectos de la Reforma Curricular de 1997, sugerimos revisar capítulo 6 del presente libro.



para fortalecer la democracia recientemente recuperada, y enfrentar los desafíos de la sociedad globalizada (García González, 2016: 329-330).

¿Supone este cambio de modelo una redefinición de las relaciones entre educación y ciudadanía que venimos comentando? ¿Comporta, pues, si no la superación, cuando menos un distanciamiento respecto de aquella homologación neoliberal entre formación ciudadana y adiestramiento para la actividad económica? El estudio de García González (2016) parece no arrojar mayores expectativas al respecto, toda vez que el nuevo enfoque de educación ciudadana queda irremisiblemente atrapado en lo que denomina la “paradoja fundacional” de la democracia chilena postdictadura.

Como su nombre lo sugiere, con dicha categoría la autora hace referencia a la presencia de una contradicción, de un contrasentido acaso insalvable en la base de nuestra actual democracia. Se trata, en la propuesta de García, de un sistema que en cuanto se quiere democrático, promueve una educación dirigida a una participación ciudadana activa y crítica. Por otra parte, sin embargo, ese mismo sistema reduce la participación democrática a las instancias de representación política, que en la práctica se traducen en el ejercicio periódico del sufragio. A esto debe sumarse el hecho de que, a la par de esta participación democrática ritualizada y reglamentada, se otorga a los individuos todas las facultades y facilidades –el crédito sostenido en base a endeudamiento, por ejemplo– para operar como consumidores activos, participantes del sistema económico y principales gestores en lo que a su calidad de vida concierne. Carolina García (2016) lo expone con total claridad:

La paradoja sobre la que se ha constituido el sistema, busca al mismo tiempo promover un sistema democrático formado por ciudadanos activos, participativos, críticos y responsables, y una sociedad de mercado fundamentada en una lógica neoliberal cuya finalidad es promover la competencia y el individualismo, imponiendo los espacios privados por sobre los públicos y rompiendo los lazos sociales con la finalidad de formar individuos funcionales al sistema. Es decir, en lugar de formar ciudadanos activos, se está formando consumidores activos que ejercen una ciudadanía pasiva (García González, 2016: 326).

Como resultado de esta paradoja fundacional, de este extraño maridaje entre actividad al consumidor y pasividad en el ejercicio ciudadano, García González (2016) destaca una homogeneización de las relaciones

entre el ciudadano y el Estado, por un lado, y del consumidor con el mercado, por otro. Efecto de ello, según la autora, es el desarrollo de una ciudadanía cuya participación se corresponde con la lógica del consumo: es decir, según su conveniencia, y siempre y cuando se ajuste a sus gustos y preferencias. Esto se corresponde y se refuerza, asimismo, con un viraje en el rol del Estado, en cuanto propiciador de las condiciones competitivas que dinamizan al sistema económico, estableciendo un orden social pro mercado, en el que la participación ciudadana bien puede concordar con la capacidad para consumir.

Por ello, todas las políticas públicas, especialmente las educativas, son puestas al servicio de la lógica de mercado, para formar la subjetividad ciudadana que el modelo económico necesita: el consumidor competente, productivo, individualizado y apolítico (García González, 2016: 8-9).

El análisis precedente pone de manifiesto que, a pesar de los cambios, no solo a nivel de discurso, sino también de política educativa, la educación ciudadana no logra desembarazarse de la impronta economicista neoliberal que asemeja, o tiende a identificar incluso, al ciudadano con el agente económico, ya en su forma de oferente, productor, demandante o consumidor. Esta permanencia de la interpretación neoliberal de las relaciones entre educación y ciudadanía da cuenta, ciertamente, de la presencia aún vigente, de lo que Carlos Ruiz (1993) caracteriza como una teoría o interpretación económica de la política y la democracia: esta, la democracia, es comprendida como un mecanismo de mercado; los votantes o ciudadanos, por su parte, como consumidores que optan por diversos proyectos que los políticos, cual empresarios, ofrecen para triunfar en la competencia político-electoral, con la finalidad de llegar al gobierno (Ruiz, 1993).

## **5. Consumo y endeudamiento, ciudadanía y educación**

Deseo complementar este análisis sobre la interpretación neoliberal de la relación entre educación y ciudadanía en nuestro país, deteniéndome en un eje de la cuestión que, durante el presente estudio y sus respectivos círculos concéntricos, ha aparecido reiteradamente y bajo distintas formulaciones. A saber, la identificación o indistinción entre el ciudadano y una forma específica de la agencia económica: el consumidor. Esta, en efecto, no ha dejado de hacerse presente, y con sostenida persistencia. La encontramos, por ejemplo, en la homologación friedmaniana de estudiantes y padres de familia con clientes o consumidores del servicio

educativo “en la educación, los padres y los hijos son los consumidores y el profesor y el administrador de la escuela, los productores” (Friedman, 1980: 220), lo que parece concordante con la subordinación de la libertad política a la libertad económica, o si se prefiere, de la ciudadanía a la agencia económica. Y la hallamos, sin lugar a dudas, en la figura del ciudadano/consumidor que irremisiblemente se replica en las políticas de educación ciudadana de los gobiernos postautoritarios, y que en buena medida descansan –según he propuesto– en una interpretación económica, o economicista, de la política y la democracia.

De hecho, el cambio en el rol del Estado, iniciado durante dictadura y consolidado con el retorno a la democracia, y que en términos generales podemos caracterizar como el paso de un Estado desarrollista a un Estado subsidiario y, en lo que compete al ámbito educativo, desde un Estado docente a un Estado evaluador (cf. Falabella, 2015), supone la privatización y la entrega al mercado de una serie de servicios, como la educación, que en forma previa a la arremetida neoliberal eran considerados –con todas sus falencias y desigualdades, conviene insistir– derechos indisolublemente ligados al estatuto de ciudadanía. Así lo expresa Tomás Moulian (1997):

Se trata de un pasaje del Estado-bienestar que aseguraba prestaciones por «derecho de ciudadanía» a un Estado plenamente liberal, que ha mercantilizado la salud y la educación, con excepción de los indigentes en los hospitales o de los estudiantes municipalizados. Es decir, el anterior era un Estado que, respecto de las formas de intercambio, reconocía además del trueque y el intercambio por dinero, el intercambio por un «derecho» emanado de la ciudadanía (Moulian, 1997: 116).

Este reemplazo del derecho a un determinado bien social por la libertad de escoger un servicio en el mercado (la *free to choose* friedmaniana) es concordante, en la opinión de Moulian, con una forma *sui generis* de ciudadanía, que rotula bajo la fórmula “ciudadano *credit-card*”.

Sabido es que en nuestro país la institución del consumo experimenta una profunda transformación desde la década del 80, al expandirse y flexibilizarse los requisitos que un individuo debe cumplir para conquistar el estatuto de sujeto crediticio. Como señala el autor, “los sectores «integrados» por la vía del consumo, derivados de sus ingresos o por el efecto de la gigantesca masificación del crédito, cubren casi todos los sectores”; éste les permite, pues, “un acceso a la «modernidad» de los

bienes u objetos que antes estaban restringidos a los ricos” (Moulian, 1997: 99). Un notable ejemplo de la “integración” posibilitada por la expansión del consumo lo constituye el tan cuestionado Crédito con Aval del Estado (CAE), vigente desde 2005. Este ha permitido, mediante endeudamiento, que los estudiantes cuyas familias no pueden costear por sí solas la educación superior, accedan a este crédito otorgado por la banca privada, para cursar estudios superiores tanto en instituciones de dependencia estatal como privadas, y cuya devolución puede comprender un plazo de hasta 20 años.

En principio, esta expansión y flexibilización del consumo a crédito, y la correspondiente “integración” de sectores anteriormente marginados a la condición de ciudadanos *credit-card*, parece constituir una respuesta adecuada a la exclusión que ha caracterizado a nuestro país. Sin embargo, una visión tal, además de refrendar la identidad ciudadano/agente económico, pasa por alto el componente disciplinario aparejado al endeudamiento y, con ello, su contribución a la perpetuación de los mecanismos de dominación y las desigualdades socioeconómicas.

En efecto, el análisis del consumo, y la consiguiente caracterización de la ciudadanía *credit-card*, realizados por Moulian hacia fines de los 90, obedecen a la intención de comprender cómo un país con tanta desigualdad como el Chile de entonces –circunstancia que sabemos no ha cambiado sustancialmente–, no desemboca en situaciones de abierta conflictividad, efervescencia y protesta social. Es en virtud de dicha preocupación que el autor emprende un estudio del sistema de dominación y sus sutiles dispositivos de integración social. En sus palabras:

Las diferencias entre primer y décimo decil son aplastantes tanto por persona como por hogar. ¿Cómo se sostiene una democracia con una distribución tan injusta, que no cede siquiera a los esfuerzos que el Estado realiza en materia de política social?, ¿cómo se sostiene sin rebeliones, sin protestas, sin una continua efervescencia social? Entender por qué diferencias de la magnitud señalada no producen ni siquiera un marcado inconformismo exige un análisis global del sistema de dominación, con sus complejos mecanismos de integración social (Moulian, 1997: 96)<sup>95</sup>.

---

<sup>95</sup> No debemos dejar de mencionar que, en la actualidad, nos hallamos en un escenario distinto al descrito por el sociólogo en los 90, toda vez que la institucionalidad político-económica neoliberal es objeto de crítica por amplios sectores de la población. El que nos encontremos discutiendo sobre la formación de ciudadanos/as en nuestro país es, cuando menos en parte importante, consecuencia de las demandas ciudadanas que desde hace años marcan la agenda y la discusión pública.

En su análisis, el sociólogo procura tomar distancia de una consideración unilateralmente negativa del consumo, como instancia de pura enajenación del individuo en los mecanismos del mercado, y las respectivas valoraciones que tal perspectiva conlleva. Una aproximación de esta índole, según Moulian (1997) impediría abordar el fenómeno en su complejidad, imposibilitando comprender su contribución a la conformación de la subjetividad y la integración social en un escenario marcado por la creciente disolución de los vínculos comunitarios. De hecho, postula que un análisis del consumo a crédito debe reparar en su faz positiva, en cuanto “democratiza”, como ya dijimos, el acceso a bienes antes destinados a unos pocos. De ahí que el consumo posea una faceta si se quiere emancipatoria, puesto que permite al grueso de la población aspirar a una calidad de vida impensable en décadas anteriores. Permite, ante todo, alivianar las exigencias de un mercado laboral cada vez más exigente, y que amenaza constantemente con una mayor precarización y flexibilización de las relaciones de trabajo.

Sin embargo—y es este el punto decisivo—, la “materialización de la libertad de elegir” que el consumo a crédito pone a disposición, y el placer que la misma provoca, opera “a costa de una mayor mercantilización de sí mismo”, pues a la satisfacción del bien o servicio alcanzado, sigue una aun mayor necesidad de trabajar arduamente para pagar la deuda adquirida vía crédito. Es por ello que finalmente, para Moulian, la realización del deseo del consumo opera un “disciplinamiento a posteriori” (Moulian, 1997: 89).

Es aquí donde debemos recordar, nuevamente, las consideraciones foucaulteanas sobre el poder disciplinario. Como veíamos, éste consiste en una serie de mecanismos por los que la norma, la normatividad es introducida en el plano de la subjetividad, con el fin de hacer del dominio algo soportable o incluso imperceptible para el dominado. Recuérdese asimismo que interpretamos bajo la óptica de los dispositivos de disciplina, la promoción de una “moral comercial” o una “ética capitalista” por parte de Hayek y Friedman, respectivamente, con su consiguiente exaltación de la “humildad” ante los procesos sociales de mercado, como virtud principal. En la misma óptica leíamos la crítica friedmaniana a la justicia social y su aprobación de la solidaridad, como también el encomio hayekiano del egoísmo. Pues bien, para Moulian (1997):

La ampliación de las posibilidades de consumo, a través del cepo disciplinario del crédito, pertenece al dispositivo global de la dominación (...). El endeudamiento masivo opera como una

manera de asegurar la velocidad de circulación de las mercancías, pero especialmente opera como dispositivo de integración social (Moulian, 1997: 121).

Bajo esta interpretación, según el autor, la posibilidad que el crédito de consumo otorga para acceder a bienes de mercado:

Opera como un factor decisivo en la construcción de la subjetividad y en la relación con la sociedad (...) Este ciudadano credit-card es normalizado, «puesto en orden», regulado por el consumo con pago diferido. Tiene que subordinar sus estrategias de conflicto, a sus estrategias de sobrevivencia como asalariado. (...) El crédito es un formidable factor de disciplinamiento, más eficiente en cuanto es plenamente mercantil, su mecanismo básico no es extraeconómico (Moulian, 1997: 103).

Como lo han hecho ver Valentina Buló (2012) y Jorge Martínez Posada (2014), este disciplinamiento vía endeudamiento, que asegura la integración y estabilidad social —el orden, criterio normativo de las propuestas educativas neoliberales—, toma cuerpo de un modo ejemplar en la deuda que se adquiere para cursar estudios superiores (Buló, 2012). Martínez Posada (2014) ha llegado a hablar de una “pedagogía de la deuda”, en el sentido de que el compromiso de devolver el pago correspondiente a los estudios superiores —pago que según Friedman debe ser acrecentado con intereses derivados de la “inversión en capital humano” que realiza el individuo gracias al crédito que le posibilita prever mayores ingresos económicos a futuro—, termina “educando”, “formando”, “normalizando” y “disciplinando” al estudiante. Esto tiene lugar tanto en su elección vocacional (una carrera rentable, por ejemplo) y su discriminación entre saberes útiles e inútiles, como en lo que respecta a su futuro desempeño profesional: el tipo de trabajo al que optará, los vínculos interpersonales que procurará cultivar, etc. (Martínez Posada, 2014).

Es el mismo Friedman quien señala que cuando los gastos de la enseñanza superior son bajos o nulos, “los estudiantes son clientes de segunda” que tienden a subestimar la enseñanza recibida. Cosa muy distinta sucede, en su parecer, en las instituciones privadas, o en general, cuando la formación superior es costeadada directamente o vía créditos por el receptor. En tal circunstancia, señala:

Lo importante es que los estudiantes son los principales clientes; pagan por lo que se les da y quieren recibir el equivalente a su

dinero (...) La universidad (*college*) vende enseñanza (*schooling*) y los estudiantes la compran. Como en la mayoría de los mercados privados, ambas partes tienen fuertes incentivos que ofrezcan mutuamente (Friedman, 1980: 243-244).

Este disciplinamiento del estudiante mediante el pago, en forma directa o con apoyo en crédito, es un tópico constante en las directrices neoliberales para la educación superior. En *El ladrillo*, por ejemplo, documento clave en la experimentación neoliberal chilena de los 80, se señala: “Dado el costo de la educación, los educandos desplegarían al máximo su esfuerzo para aprovecharla; de esta manera dejarían de existir los alumnos eternos y los que van a las universidades a ilustrar su holgazanería” (CEP, 1992: 146-147; cf. Friz, 2013). Ciertamente, las apreciaciones reseñadas ponen contundentemente de manifiesto que bajo la óptica neoliberal, en lo que concierne directamente a la enseñanza superior<sup>96</sup>, la eventual contribución de la educación a la ciudadanía (si ésta puede ser otra cosa que agencia económica) es bajísima, si no abiertamente nula, centrada más bien en un servicio que clienteliza al estudiante, entendido como agente económico, cuyo vínculo con el servicio recibido es de carácter instrumental, racional costo-eficiente.

## Palabras finales

En conformidad con el tono que ha caracterizado el presente trabajo, que no ha pretendido sino bosquejar de un modo crítico la interpretación dominante respecto del nexo instaurado entre ciudadanía y educación en las últimas décadas en el país, nuestras palabras finales no pueden sino adoptar la forma de una reflexión, concéntrica nuevamente, cuya función será recalcar una vez más que el vínculo, la relación que hemos tratado, es una cuestión sumamente compleja, problemática, difícil.

Notemos, en primer lugar, que lo emprendido podría sintetizarse, de un modo sumamente esquemático, en una serie de consideraciones y reflexiones sobre las conjunciones «y»/«o», en cuanto pueden ellas –particularmente «y»– referir tanto el nexo ciudadanía/educación, como –en el caso de «y»/«o»– el de ciudadanía/agencia económica. No pretendo con esto enrevesar el argumento; simplemente, poner de manifiesto que la conjunción ciudadanía/educación, por una parte, como

---

<sup>96</sup> Sobre la enseñanza escolar, baste lo señalado en el cuarto apartado, a propósito de la investigación de García González, 2016.

la problemática conjunción-disyunción ciudadanía/agencia económica, por otra, signan lo pensado e instituido en nuestro país sobre el problema abordado, por lo que puede tratarse, en no despreciable medida, de replantear los enlaces que el ideario neoliberal ha establecido respecto de la educación, la ciudadanía y la agencia económica. Veámoslo con claridad.

Respecto de la conjunción «y» –que signaría lo pensado sobre el binomio educación/ciudadanía–, debemos llamar la atención que la relación entre ambas ha estado profundamente marcada, en la historia de nuestro sistema educativo, por el ideal normativo del orden, lo que puede constatarse en los planteamientos de algunos insignes fundadores del sistema, como Andrés Bello, Domingo Faustino Sarmiento y Valentín Letelier. Por lo tanto, el llamado neoliberal al orden, a la estabilidad social como patrón normativo de lo pensable bajo el nexo educación/ciudadanía –puntualmente, respecto del aporte que debe hacer la educación a la conformación de ciudadanos/as–, no es algo nuevo. Nuevo es, sin embargo, al menos en la radicalidad que asume en el planteamiento neoliberal, la pretensión de que ese orden se identifique, o que sea en el fondo lo mismo, que libre mercado.

Por su parte, en la conjunción-disyunción «y»/«o» se pone en tensión lo que pueda ser esa ciudadanía que, desde comienzos del siglo XIX, se ha comprendido debe ser modelada, formada por los procesos educativos: ¿un ciudadano que es al mismo tiempo un agente económico, o que por el contrario, bajo ningún respecto puede coincidir plenamente con este? Nuevamente, si bien en nuestra historia político-educacional hay antecedentes al respecto (por ejemplo, el pensamiento educativo de Francisco Antonio Encina), sin embargo, ha habido una constante reticencia, una resistencia –necesarias a mi parecer– a identificar la ciudadanía con la agencia económica, identificación que finalmente deriva, para lo que a la educación compete, en la entronización del precepto “aprender para emprender”.

La exposición de la complejidad de la cuestión ciudadanía/educación llevada a cabo en las páginas precedentes, no pretende, por tanto, otra cosa que ofrecer pistas para repensar esta relación de cara al futuro, sin caer en nuevos “transformismos” que conduzcan a la preservación de lo viejo en lo nuevo. Ello implica, por una parte, relativizar el sentido absolutizante del “aprender para emprender”, poniendo de manifiesto que enseñamos y aprendemos, a la vez que para permitir a los individuos



desenvolverse en el mundo del trabajo –lo cual es sin duda necesario y legítimo–, también y quizá preferentemente, para otras tareas que, desde la estrechez economicista del neoliberalismo, no tengan cabida: el encuentro con los otros, la apertura a la novedad y lo imprevisible, por ejemplo.

Por otra parte, replantear la relación educación/ciudadanía implica asimismo cuestionarse lo que pueda significar el orden y cuáles son los mecanismos, las vías por las que procuramos alcanzarlo. Más que en desechar la pretensión de un orden, la clave podría hallarse en tratar de afincarlo en otro lugar que en las lógicas de la economía de mercado. Que sea este lugar, quizá no lo sepamos a ciencia cierta, no obstante reconocer que no se corresponde –o no simple y llanamente– con el supuesto equilibrio producto de la competencia económica, es ya bastante. Podría tratarse, quizá, con una entonación de carácter hegeliano, de postular un orden, una estabilidad dinámicos, en constante movimiento entre el mercado, la ciudadanía y el Estado, abiertos dialécticamente al advenimiento de algo nuevo, debiendo ser constantemente superado en este mismo movimiento.

Una condición para ello puede ser, acaso, superar el miedo, ese gran fantasma que parece entrapar sueños, proyectos personales y colectivos. Ante todo, el miedo instalado por la idea de que no hay vuelta atrás, de que no es posible un orden distinto al del mercado y su régimen de verdad, a no ser que estemos dispuestos, se nos dice, a abandonarnos al caos. Superar el miedo, por ejemplo, a buscar nuevos posicionamientos. A postular un nexo social, una “integración” social allende el interés privado; legítimo, por cierto, en su correspondiente ámbito; ilegítimo en cuanto entronizado como lógica total del sistema.

Atrévernos, pues, a repostular la urgencia de una justicia social, de un Estado que verdaderamente nos represente o nos haga presentes –sin por ello temer ser tildados de “estatistas”. Replantearse constantemente qué son y pueden ser lo público y lo privado, bajo el reconocimiento – parte de una larga y noble tradición– de que es el pueblo, el conjunto de ciudadanos/as, donde reside la soberanía. La soberanía, pues, pensada radicalmente como principio de autodeterminación de unos/as iguales: como capacidad de tensionar y buscar nuevas vías para lo que puedan ser la ciudadanía, la educación y sus nexos.

## Referencias

- Arendt, H. (2015). *La promesa de la política*. Buenos Aires: Paidós.
- Atria, F. (2012). *La mala educación. Ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile*. Prólogo de Giorgio Jackson y Francisco Figueroa. Santiago: Catalonia/Ciper.
- Atria, F. (2007). *Mercado y ciudadanía en la educación*. Santiago: Flandes Andino.
- Balibar, É. (2013). *Ciudadanía*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM.
- Bulo, V. (2012). *Producción de saber en el mercado del conocimiento: el caso ejemplar de Chile*. *La Cañada. Pensamiento filosófico chileno*, (3), 117-124.
- Centro de Estudios Públicos (CEP) (1992). "El ladrillo". *Bases de la política económica del gobierno militar chileno*. Prólogo de Sergio de Castro. Santiago: CEP.
- Coraggio, J. L., y Torres, R.M. (1999). *Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción? La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Madrid, Miño y Dávila Editores, pp. 9-72.
- Falabella, A. (2015). *El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009)*. *Educação & Sociedade*, 36 (132), 699-722.
- Falabella, A. (2005). *¿Quién mató a la educación pública? Un recuento desde 1979 a 2009*. *Cuadernos de Educación* Nº 69, Universidad Alberto Hurtado, pp. 1-7.
- Foucault, M. (2009). *Disciplina. Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI [1975], pp. 137-230.
- Friedman, M. (1980). *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. Barcelona: Grijalbo
- Friedman, M. (1966). *Capitalismo y libertad*. Madrid: Rialp.
- Friedman, M. (1979). *Free to choose. A personal statement*. New York and London: Harcourt Brace Jovanovich.
- Friz, C. (2013). *Educación y formación universitaria en Chile a 40 años del Golpe de Estado: El ladrillo, muestra del neoliberalismo educativo*. *Revista La Cañada. Pensamiento filosófico chileno*, (4), 136-168.
- Friz, C. (2016). *La universidad en disputa. Sujeto, educación y formación universitaria en la concepción neoliberal*. Santiago: Ceibo.
- García González, C. (2016). *Interpretaciones y paradojas de la educación ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones ciudadanas y pedagógicas de los profesores de historia*. (Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Garretón, M. A. (2003). *Memoria y proyecto de país*. *Revista de Ciencia Política*, 23 (2), 215-230.

- Hayek, F. (1981). Los fundamentos éticos de una sociedad libre. *Estudios Públicos*, (3), 69-82.
- Hayek, F. (1975). *Los fundamentos de la libertad*. Madrid: Unión Editorial
- Hinkelammert, F. (2002). *Crítica de la razón utópica*. Barcelona: Desclée de Brouwer.
- Martínez Posada, J. (2014). La pedagogía de la deuda en el mercado global del saber: universidad y biopolítica. *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Bogotá: Universidad de La Salle, pp. 89-109.
- Moulian, T. (1997). *Chile actual. Anatomía de un mito*. Santiago: LOM/ARCIS.
- Rancière, J. (1988). *Escuela, producción, igualdad. L'école de la democrati*, Edilig, Fondation Diderot. Recuperado de: <http://jranciere.blogspot.cl/2015/07/ranciere-escuela-produccion-igualdad.html>
- Retamal, J. (2013). *Nos siguen pegando abajo*. Jaime Guzmán, dictadura, Concertación y Alianza: 40 años de educación de mercado. Santiago: Ceibo.
- Ruiz Schneider, C. (2010). *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: LOM.
- Ruiz Schneider, C. (1993). *Seis ensayos sobre teoría de la democracia*. Santiago: Universidad Nacional Andrés Bello.
- Sallas, R. (1981). Friedrich von Hayek, Líder y maestro del liberalismo económico (Entrevista). *El Mercurio*, domingo 12 de abril, pp. D8-D9.
- Santos Herceg, J. (2006). Anomalías del modelo neoliberal en Chile. *La Universidad chilena hoy: el espejismo de su progreso. Estudios Avanzados Interactivos*, 5 (7). Recuperado de: <http://web.usach.cl/revistaidea/html/revista%207/pdf/santos.pdf>



## Capítulo 6

# Educación ciudadana y segregación socioeconómica: reflexiones en torno a los límites del sistema escolar chileno

Carolina García y Claudia Córdoba

### Introducción

Una de las principales premisas sobre las que se ha constituido la ciudadanía desde su origen en la antigua Grecia, y sobre todo desde la conformación de los Estados-nacionales, es que el ciudadano no nace, sino que se hace (Galston, 2001). Es decir, que se forma a partir de las distintas instancias de socialización que existen en las comunidades donde se desarrolla: la familia, la escuela, el barrio y los grupos étnicos, religiosos o comunitarios de los que forma parte (Galston, 2001; Kymlicka, 1995; Reimers, 2006). Sin embargo, la escuela es la única comunidad que ofrece oportunidades concretas e institucionalizadas para formar la ciudadanía (Espínola, 2005; Reimers, 2006), generando un espacio social que permite dirigir y medir sus efectos sobre el compromiso ciudadano.

Durante las últimas décadas, la educación ciudadana que se desarrolla en la escuela, ha adquirido gran relevancia, transformándose en uno de los principales temas educativos de la agenda pública. Los desafíos políticos, económicos, sociales y culturales impulsados por la globalización y la crisis de representatividad, credibilidad y legitimidad que están experimentando los sistemas democráticos a nivel mundial, han generado un amplio debate sobre las características que debe tener el modelo educativo para formar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI. Existen diversas propuestas para el desarrollo de una educación en ciudadanía y la mayoría de ellas valora como un aspecto central de la experiencia escolar, el espacio que otorga para encontrarse y convivir con otros distintos. Pero ¿cómo puede ser abordado el desafío de la formación ciudadana en un sistema escolar altamente segregado tanto en términos socioeconómicos y académicos, como es el caso chileno? Esta es la pregunta sobre la cual intentamos avanzar.

El siguiente capítulo se divide en tres apartados. En primer lugar, se presentará un análisis sobre la evolución de la formación ciudadana

desarrollada en la escuela, y las distintas perspectivas desde las que se propone abordar esta tarea, para enfrentar los desafíos de la sociedad actual, tanto en Chile, como en el resto del mundo. Posteriormente se alude al alto grado de segregación del sistema escolar chileno y las implicancias de este hecho para la formación ciudadana, para cerrar con una propuesta reflexiva orientadas a abordar la dificultad de formar en ciudadanía en este contexto.

## **1. Escuela y formación ciudadana: desafíos en el contexto de la sociedad actual**

La misión de formar a los ciudadanos en la escuela, se remonta a la formación y consolidación de los Estados nacionales. El objetivo original de esta tarea era la homogenización social, es decir, inculcar en las nuevas generaciones las ideas, valores, principios y prácticas sobre las que se había constituido la sociedad, y que eran necesarias para asegurar su persistencia en el tiempo (Durkheim, 1976). Para ello, la educación ciudadana se orientaba hacia la formación de una identidad nacional única y compartida por toda la población, especialmente por las comunidades indígenas y los inmigrantes, como requisito básico para convertirse en ciudadanos (Lewkowicz, 2008). Ciudadanía e identidad se transformaron en sinónimos y la enseñanza de la historia patria, asumida como “historia oficial”, se convirtió en la base de la formación ciudadana (Carretero y Voss, 2004; Hobsbawm, 1998; Muñoz, 2013).

A partir de las primeras décadas del siglo XX, al objetivo de homogenizar a la población se suma la aspiración de formar ciudadanos comprometidos con el desarrollo político y económico de la nación. Por ello, surgió la necesidad de contar con ciudadanos bien informados y capaces de comprender las distintas perspectivas desde las que podían contribuir a dicho desarrollo. La educación ciudadana se independizó de la enseñanza de la historia y se abordó en una asignatura autónoma que se denominó educación cívica. Dicha asignatura se impartía en los cursos finales de la educación secundaria, y privilegiaba la transmisión de contenidos vinculados a la institucionalidad política y jurídica, y a los valores propios de la comunidad nacional (Muñoz, 2013).

Hacia fines del siglo XX, los cambios políticos, económicos, sociales y culturales impulsados por la globalización, han profundizado la diversificación de las sociedades, incrementando las demandas de las

minorías culturales, étnicas y de género, por una igualdad efectiva de derechos y por obtener espacios de participación ciudadana desde sus propias formas culturales. Esta situación ha implicado un amplio cuestionamiento a la visión tradicional de la ciudadanía, que la fundamenta en el desarrollo de la identidad nacional, y la concebía como un estatus legal que limitaba la participación ciudadana a los espacios político-electorales (Faulks, 2000; Bárcena, 1997; Kerr 2002; Naval, 2000). Las nuevas formas de concebir la ciudadanía, la asumen como una acción, caracterizada por la participación activa y responsable de los ciudadanos, desde sus propias formas e intereses culturales, y fundamentada en un compromiso sustentado ya no en la identidad nacional, sino en una *identidad escalonada*, que incorpora los distintos niveles de pertenencia –local, nacional y global–, y que promueve la participación ciudadana en las distintas instituciones políticas, civiles y sociales asociadas a cada uno de ellos (Davies, 2006).

La conformación de sociedades más diversas, en las que se busca un ejercicio ciudadano que responda a los intereses y necesidades de dicha diversidad, ha tensionado las dimensiones sobre las que se construye la cohesión social que todo sistema democrático requiere para su estabilidad y legitimidad. En este sentido, se considera que la escuela es el espacio institucional más apropiado para impulsar dicha cohesión, formando un capital social amplio, que fortalezca tanto los vínculos intra-grupos, que se forman dentro de la comunidad de los iguales (capital social vinculante), como los vínculos entre grupos, que se forma entre los miembros de distintas comunidades (capital puente) (Putnam, 2000). Estos dos tipos de vínculos se consideran necesarios para el desarrollo de las identidades escalonadas, sin descuidar ni el sentido de pertenencia necesario para el compromiso democrático, ni la tolerancia y confianza que se requiere para generar acciones colectivas entre miembros de distintas comunidades (Granovetter, 1973; Putnam, 2000), ambos pilares de la convivencia pacífica dentro de las sociedades actuales, de carácter multicultural y complejo.

La escuela, presenta la ventaja de ofrecer un espacio de subjetivación y simbolización en el que se construye no solo la significación de lo que implica ser ciudadano, sino que, además, se viven las primeras dimensiones de la experiencia ciudadana (Fishman & Haas, 2012; Peña, 2015; Redón, 2010; Stitzlein, 2013; Torney-Purta, 2001). La escuela es la institución social que ofrece de manera concreta, la mayor cantidad de oportunidades para desarrollar un conocimiento cívico que promueva el

apoyo a los valores democráticos y una participación activa e informada, a través del desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias para hacer juicios racionales frente a las problemáticas y desafíos que impone la condición ciudadana (Galston, 2001). Por otra parte, promueve las competencias que permiten relacionar los intereses individuales con los intereses de la comunidad, vinculándolos con las propuestas de determinados representantes políticos. Y finalmente, contribuye a la comprensión de los problemas sociales y políticos, dando consistencia a las perspectivas a partir de las cuales se asumen dichos problemas, pero con la flexibilidad de modificarlas o ampliarlas (Galston, 2001).

Desde la década de 1990, como consecuencia de los desafíos de la sociedad globalizada y de la crisis que están experimentando los sistemas democráticos a nivel mundial, la formación ciudadana que puede promover la escuela, ha sido revalorizada como una de las instancias fundamentales para fortalecer el compromiso democrático, experimentando un proceso de renovación que la ha definido como una *educación ciudadana para la democracia* (Consejo Europeo, 2004; Kerr, 2015; Luisoni, 2006).

*La educación ciudadana para la democracia*, se fundamenta en una visión maximalista de la ciudadanía, que la concibe como una *acción* que exige una participación democrática, activa, responsable y comprometida con las necesidades de la comunidad. Su finalidad no se limita a la formación de ciudadanos informados, sino que busca ayudarlos a ampliar y mejorar su participación ciudadana. Por ello, su foco se orienta al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan transformarse en ciudadanos activos. Esto ha significado, en primer lugar, superar los límites de la asignatura de Educación Cívica, e impulsar un modelo educativo transversal a la experiencia educativa, permeando todo el currículo. Y en segundo lugar, ha implicado asumir enfoques didácticos interactivos, centrados en el aprendizaje activo y contextualizado de los estudiantes, y que promuevan la generación de amplios espacios de participación (Clark, 1999; Cox, Jaramillo y Reimers, 2005; Espínola, 2005; Kerr, 2002; Osler & Starkey, 2005; Reimers, 2006; Smith & Graham, 2014).

## **2. Características de la educación ciudadana en Chile**

Chile no ha quedado al margen de este proceso de revalorización de la experiencia escolar como un espacio clave para la formación



ciudadana. Al igual que el resto de América Latina, frente a la necesidad de reconstruir los sistemas y sociedades democráticas tras el largo periodo de dictaduras autoritarias, y en atención a los altos niveles de desigualdad y de marginación social que caracterizan a los países que integran la región, se ha priorizado la necesidad de superar la educación cívica tradicional, para desarrollar una educación ciudadana que contribuya a los procesos de redemocratización (Cox, 2006; Cueto, 2009; Espínola, 2005; Mejía y Perafán, 2006; Reimers, 2005; Restrepo, 2006; Tiramonti, 2003). Esto ha centrado la atención de las propuestas formativas en la reconstrucción de la confianza en la democracia y en el trabajo por la equidad social, dejando en un segundo plano los desafíos multiculturales relacionados a las demandas de los pueblos originarios y de los procesos migratorios que se han incrementado y diversificado durante los últimos años.

La reforma curricular de 1997 impulsó un modelo de formación para la ciudadanía democrática, dejando atrás la propuesta de educación cívica de los ochenta, reconocidamente deficitaria en términos democráticos (Cox y García, 2015). El nuevo currículo puso fin a la asignatura de Educación Cívica y dio origen a un modelo curricular de carácter “mixto” (Kerr, 2002), que abordaba la educación ciudadana de forma transversal e integrada al currículum, para que los estudiantes tuviesen acceso a ella a lo largo de toda su trayectoria escolar<sup>97</sup>. Además, se renovó la forma de concebir sus objetivos, ampliando el foco en los contenidos institucionales y jurídicos, hacia la promoción de la participación y el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para un ejercicio activo y democrático de la ciudadanía (Cox y García, 2015). Por último, se planteó la necesidad de asumir un enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje activo de los estudiantes, desarrollando estrategias participativas, enfocadas en su quehacer individual y grupal, y promoviendo un clima de aula democrático (Cox, et al., 2005).

El año 2015, el Consejo Asesor Presidencial Contra Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción (2015)<sup>98</sup>, destacó la necesidad

---

<sup>97</sup> El Marco Curricular incorporó la educación ciudadana transversalmente, a través de los objetivos fundamentales transversales (OFT) y de modo integrado al plan de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, desde 1.º básico a 4.º medio, transformando a esta asignatura en su "columna vertebral" (MINEDUC, 2007). Además, la vinculó con algunos objetivos de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Psicología y Filosofía y Orientación.

<sup>98</sup> Este consejo se crea por la presidencia de la república en atención a la baja participación ciudadana, a la creciente desconfianza en las organizaciones gubernamentales, y a los

de potenciar la Educación Ciudadana en atención al rol que debía desempeñar la educación escolar para enfrentar la crisis del sistema democrático, especialmente en lo que respecta a la disminución de la participación electoral y la creciente desconfianza hacia las instituciones gubernamentales (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). En ese contexto, el año 2016 entró en vigencia el Plan Nacional de Formación Ciudadana y Derechos Humanos que, además de reestablecer una asignatura autónoma para la Educación Ciudadana en los cursos finales de la secundaria, les exige a todos los establecimientos escolares reconocidos por el Ministerio de Educación, la creación de un proyecto de educación ciudadana, que explicita cómo se implementará la transversalidad propuesta en el currículo. Este Plan Nacional, representa uno de los esfuerzos más relevantes por visibilizar la educación ciudadana, al exigir una propuesta concreta sobre la forma en que se implementará a nivel curricular, pedagógico e institucional.

Sin perjuicio de estos esfuerzos, las evaluaciones efectuadas por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) en este plano, a saber, el Estudio de Educación Cívica (CivED) de 1999 y el Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS) de 2009, no muestran avances en los aprendizajes de los estudiantes chilenos. Tras quince años de implementación de la propuesta curricular de los noventa, al comparar los resultados de ambas evaluaciones<sup>99</sup>, no se observan variaciones en sus conocimientos y actitudes ciudadanas, manteniéndose en el mismo nivel y bajo el promedio internacional en ambas evaluaciones (Shulz, Ainley, Fraillo, Kerr & Losito, 2010; Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Shulz, 2001). La particularidad de estos resultados es que los estudiantes que participaron en la evaluación del año 2009, habían sido formados íntegramente a partir de la nueva propuesta formativa, mientras los alumnos que rindieron la evaluación internacional el año 1999, habían sido formados con el currículo de la dictadura.

Junto a ello, el trabajo de Collado, Lomos y Nicaise (2015), plantea que dado el alto nivel de segregación que caracteriza al sistema educativo, las escuelas tienden a profundizar la relación directamente proporcional

---

problemas de corrupción en que se vieron envueltos, algunos miembros del Congreso, del gobierno y de los partidos políticos.

<sup>99</sup> El puntaje de la prueba ICCS está construido en una escala distinta a los puntajes de CIVED. Sin embargo, los 483 puntos obtenidos por Chile en la prueba de 2009, son equivalentes a los 89 puntos obtenidos en la prueba de 1999.

que existe entre origen socioeconómico y los conocimientos cívicos alcanzados, es decir que, a menor nivel socioeconómico, menores son los conocimientos desarrollados. Sin embargo, el trabajo de Treviño, Béjar, Villalobos y Naranjo (2016), destaca que aquellos profesores que desarrollan metodologías activas, que promueven la participación de los estudiantes durante el desarrollo de la clase, tienen efectos positivos en los conocimientos y actitudes cívicas. En concordancia con este hallazgo, diversas investigaciones han buscado identificar los factores escolares que más influyen en el conocimiento y compromiso político de los ciudadanos, destacando a la experiencia escolar, las oportunidades de aprendizaje curriculares y en el aula y las capacidades y calidad de la práctica docente como los factores más decisivos para lograr aprendizajes significativos. Asimismo, han evidenciado que las concepciones ciudadanas y pedagógicas de los profesores, determinan las características que tendrá la experiencia de formación ciudadana (Cerdeira, Egaña, Magdenzo, Santa Cruz y Vargas, 2004; Down, Ditchburn & Lee, 2008; Evans, 2006; Kerr, 2002; Marri, 2005; Torney-Purta, Barber & Klandl, 2005).

La profundización de la crisis del sistema democrático que se observa a nivel nacional e internacional, está caracterizada por una ciudadanía cada vez más marginada de los espacios de participación político electoral, especialmente entre las generaciones más jóvenes (Contreras y Navia, 2013; PNUD, 2014, 2015; Toro, 2007). La VII Encuesta Nacional de la Juventud (2012) muestra que frente a la pregunta sobre el interés que los jóvenes tienen por la política, el 80% de los encuestados reconoce un interés bajo o prácticamente nulo.

Sin embargo, lo que es más relevante de destacar, es que el grado de interés está directamente relacionado con el nivel socioeconómico de los encuestados. La mayor parte del 18,7% de aquellos que manifiesta tener mucho interés por la política, se concentra en los sectores socioeconómicos más acomodados, mientras que entre los encuestados de los sectores socioeconómicos más bajos, el desinterés bordea el 90%. Esta evidencia está avalada por una serie de estudios que demuestran que los mayores porcentajes de marginación de la participación política y social, tanto en Chile, como en Latinoamérica, se concentran en los sectores más desposeídos de la sociedad (Castillo, Miranda y Bonhomme, 2015; Espínola, 2005; PNUD, 2014, 2015; Yarza, 2005).

### 3. Segregación del sistema escolar y formación ciudadana

Los hallazgos de investigación mencionados antes resultan especialmente relevantes cuando se tiene en cuenta el alto grado de segregación socioeconómica que caracteriza el sistema escolar chileno. Como se ha señalado, los estudiantes de sectores más desfavorecidos alcanzan resultados menos satisfactorios en mediciones estandarizadas no solo en materias como lenguaje, matemáticas o ciencias, sino también en el ámbito de la formación ciudadana, existiendo en este segmento –además– un menor interés por el campo de la política. Dado que los estudiantes chilenos tienden a asistir a establecimientos educativos en que solo se encuentran con otros similares a sí mismos en términos socioeconómicos y académicos<sup>100</sup>, quienes provienen de sectores más desfavorecidos no se beneficiarían del posible efecto positivo que sus pares de niveles socioeconómicos más altos podrían ejercer, por ejemplo, frente al interés por asuntos políticos.

Por otra parte, el hecho de que los establecimientos educativos atiendan *dentro de ellos* a estudiantes muy similares entre sí en términos socioeconómicos y académicos, existiendo notables diferencias en este sentido *entre establecimientos*<sup>101</sup>, implica que los estudiantes tienen escasas posibilidades de encontrarse y convivir con otros distintos, lo

---

<sup>100</sup> En sus distintas versiones el *Programme for International Student Assessment* PISA de la OCDE, posiciona al sistema escolar chileno como uno de aquellos con menor índice de inclusión social y académica en el concierto internacional. PISA plantea que en un sistema escolar inclusivo la distribución de las características socioeconómicas de las escuelas debe reflejar la distribución de la población; como contrapunto, cuando los establecimientos atienden a un alumnado con características socioeconómicas muy similares entre sí, el sistema se caracteriza por una baja inclusión social, que sería la situación de nuestro país. Algo similar ocurre a nivel académico, es decir, los estudiantes asisten a escuelas donde sus compañeros alcanzan niveles de desempeño similares.

<sup>101</sup> Valenzuela et. al (2014) muestran que la segregación socioeconómica para la población más pobre es muy alta, no obstante, aún más intensa es la segregación de los estudiantes con las mejores condiciones socioeconómicas quienes se encontrarían *hiper segregados*. Valenzuela, Villalobos y Gómez (2013) refrendan esta conclusión planteando que tanto los sectores más desaventajados como la elite se encuentran altamente segregados. Sin embargo, la situación resulta menos extrema en el caso de los grupos socioeconómicos medios debido a que las escuelas a las que éstos asisten atiende frecuentemente también a estudiantes de grupos vulnerables. Por tanto, existiría allí un nivel de diversidad intermedio que incrementa las probabilidades de que distintos sectores interactúen entre sí en la escuela. Por el contrario, los estudiantes de nivel socioeconómico medio no asisten a los establecimientos a los que asisten estudiantes de clase media alta o alta, de manera que las posibilidades de encuentro entre estudiantes de los sectores más privilegiados y los grupos medios y vulnerables es prácticamente inexistente.

que limita las oportunidades para la creación del capital puente básico para la cohesión social que toda sociedad democrática necesita.

Las causas del alto grado de segregación socioeconómica que se observa en el sistema escolar chileno son de diversa naturaleza. Bellei (2013) las organiza en tres dimensiones: factores institucionales del sistema educativo (como la existencia de cobros o prácticas de selección), factores socio-culturales, como las preferencias de las familias en la elección de una escuela para sus hijos y factores contextuales, dentro de los cuales el más relevante sería la segregación residencial.

Varios estudios establecen una asociación entre el grado de segregación socioeconómica entre escuelas y el sistema de financiamiento compartido. Elacqua (2012) documenta que los estudiantes de nivel socioeconómico bajo se encuentran más segregados en establecimientos privados subvencionados con copago que en aquellos gratuitos, mientras Valenzuela et al. (2014) concluyen que la proporción de matrícula en escuelas privadas con copago es significativa en la predicción de segregación escolar a nivel de las comunas.

Por otra parte, distintos trabajos han evidenciado el rol de la selección de estudiantes sobre la segmentación del sistema escolar (Hsieh y Urquiola, 2006; Contreras, Sepúlveda y Bustos, 2010). A pesar de la legislación vigente, investigaciones recientes muestran que las prácticas de selección están lejos de ser erradicadas. Carrasco, Bogolasky, Flores, Gutiérrez y San Martín (2014) documentan que estas son masivas en los establecimientos privados no subvencionados, bastante frecuentes en establecimientos privados subvencionados y también están presentes –aunque en menor medida– en el sector municipal. Godoy, Salazar y Treviño (2014) concuerdan con esta conclusión.

El trabajo de Córdoba, Rojas y Azócar (2016) muestra cómo ambos elementos –montos de financiamiento compartido e intensidad de prácticas de selección de estudiantes– se asocian al grado de segregación socioeconómica observado para tres casos de estudio. Por otra parte, la libre elección de escuela influiría sobre la segregación del sistema escolar en la medida que los padres no enfrentan esta decisión en igualdad de condiciones, resultando más beneficiados los sectores favorecidos que cuentan con conocimientos y herramientas para sacar las mejores ventajas del sistema (Ball, 1993; Ball, 1995; Ball, Bowe y Gewirtz, 1996; Ball y Vincent, 1998; Broccolichi y Van

Zanten, 2000; Teske y Schneider, 2001; Van Zanten, 2003; Van Zanten, 2015; Wells, 1996).

Para nuestros fines interesa aludir especialmente a algunos hallazgos de investigación en este ámbito. En primer término, diversas investigaciones muestran que las familias chilenas de distintos niveles socioeconómicos, escogen escuela teniendo en cuenta el tipo de estudiante que a ésta asiste, aun cuando este elemento no sea explicitado como un criterio de elección de escuela (Elacqua, Schneider y Buckley, 2006). De esta forma, las familias de nivel socioeconómico bajo buscan evitar que sus hijos convivan con niños, niñas y jóvenes percibidos como una mala influencia o un peligro para sus hijos, siendo éstos los hijos de familias más pobres o con conductas marginales como delincuencia, consumo de drogas / alcohol o el narcotráfico (Córdoba, 2014). Por su parte, las familias de nivel socioeconómico medio buscan distanciarse de las de nivel socioeconómico bajo por lo cual evitan las escuelas municipales y optan por aquellas privadas subvencionadas que pueden pagar (Hernández y Raczynski, 2015; Canales, Bellei y Orellana, 2016; Rojas, Falabella y Leyton, 2016), mientras las familias de los niveles socioeconómicos más altos tienen una alta tendencia a la autosegregación alcanzando niveles de hiper segregación en los colegios privados no subvencionados (Valenzuela, Villalobos y Gómez, 2013; Valenzuela et. al, 2014). Además, las familias valoran en gran medida la homogeneidad socioeconómica que un establecimiento puede ofrecer, buscando establecimientos cuya composición sea levemente superior a la propia y evitando aquellas instituciones con una composición social inferior (Carrasco y Flores, 2014). Es decir, las familias no valoran positivamente un espacio escolar en el cual sus hijos encuentren representadas distintas realidades socioeconómicas, más bien buscan precisamente lo contrario.

Por otra parte, las familias suelen elegir una escuela tomando en consideración elementos que posibilitarían la movilidad social ascendente de sus hijos o la mantención del nivel socioeconómico alcanzado (Gubbins, 2013; Castillo, 2014; Canales, Bellei y Orellana, 2016), valorándose aspectos tales como el tipo de compañeros, los resultados de pruebas estandarizadas o las oportunidades educativas que la escuela ofrece. En este contexto, la formación ciudadana, que la escuela históricamente ha estado llamada a promover, se ve completamente desdibujada como requerimiento o demanda por parte de las familias (Hernández y Raczynski, 2010).

Algunas de las tendencias brevemente reseñadas aquí en torno a la elección de escuela han sido descritas en parte para otras latitudes (Ball, 1993; Ball, 1995; Ball, Bowe y Gewirtz, 1996; Ball y Vincent, 1998; Broccolichi y Van Zanten, 2000; Van Zanten, 2003; Van Zanten, 2015). Sin embargo, las características institucionales de nuestro sistema escolar, como el financiamiento compartido o los procesos de selección de estudiantes en establecimientos financiados con fondos públicos, han creado un escenario especialmente propicio para el surgimiento y consolidación de un “mercado” escolar altamente segregado.

#### **4. Hacia una perspectiva pedagógica para formar ciudadanía en un contexto de alta segregación socioeconómica**

En atención a la perspectiva analítica hasta aquí desarrollada, podríamos plantear que la formación ciudadana en nuestro país está llamada a atender a dos grandes problemas. En primer término, ¿cómo promover la adquisición de disposiciones para la participación ciudadana entre los estudiantes de nivel socio-económico bajo, que son quienes muestran los resultados e intereses más débiles en esta área? y, en segundo lugar, ¿cómo promover una ciudadanía democrática, activa y participativa en la escuela, si los estudiantes solo se relacionan con otros niños, niñas y jóvenes muy similares a ellos? En los párrafos siguientes proponemos algunas reflexiones en torno a ambas interrogantes.

Existe consenso en que el alto grado de segregación del sistema escolar chileno puede tener un efecto negativo en cuanto a la formación de ciudadanos capaces de convivir en una sociedad cada vez más plural (García Huidobro y Bellei, 2003; Valenzuela et. al, 2014; Madrid, 2016). Nuestras escuelas no se caracterizan por ser un espacio de encuentro entre niños, niñas y jóvenes que representen dicha diversidad; los establecimientos educativos, más bien, tienden a atender a estudiantes muy parecidos entre sí tanto en términos socioeconómicos como académicos.

La estructura escolar presenta una relación de homología con la estructura de la sociedad que le ha dado vida, provocando que las jerarquías a partir de las cuales se organiza el espacio educativo tiendan a naturalizarse, desconociendo su verdadero origen y la forma en que este contribuye a la reproducción de las relaciones de clase, aparentando una actitud de neutralidad que en la práctica no existe (Bourdieu como se citó en

Wacquant, 2005b). Los modelos didácticos que se desarrollan en la escuela se fundamentan en un tipo de alumno ideal, cuyas características socioculturales tienden a identificarse con las cualidades de las clases dominantes, exigiendo a todos los alumnos el desarrollo de las prácticas relacionadas a estas cualidades, sin asumir que no todos lo poseen, y sin entregar una formación que permitan adquirir las disposiciones necesarias para desarrollar las prácticas esperadas. La diversidad de los estudiantes tiende a enfrentarse casi de manera exclusiva, con criterios de carácter psicológico y cognitivo, desconociendo que los factores sociales y culturales también tienen una incidencia importante en el éxito del proceso educativo.

La escuela tiende a funcionar a partir de la *ideología del don o del carisma*, vinculando el éxito escolar a aquellas prácticas propias de las clases dominantes, que son de carácter hereditario y que se adquieren de manera innata en el seno familiar, como si fueran talentos individuales, mientras tiende a subvalorar aquellas prácticas impulsadas por el propio sistema educativo (Bourdieu y Passeron, 2001). Lo más grave de esta situación, es que la institución escolar no tiene conciencia del sesgo social sobre el que se organiza, lo que se ha traducido en una serie de desventajas para los estudiantes de las clases más desfavorecidas, ya que se interpreta como falta de talento individual el hecho de que su condición socioeconómica no les permite contar con las disposiciones necesarias para el desarrollo de las prácticas esperadas, derivando en el fracaso escolar y la marginación del sistema (Bourdieu, 2008; Bourdieu y Wacquant, 1997). Como consecuencia, hay amplios sectores sociales que no se sienten reflejados en la escuela, ya que para “tener éxito” en ella se les exige ser y hacer cosas que sus condiciones objetivas de vida no les permiten, y la escuela muchas veces, o no valora las herramientas que les ha entregado para poder responder a esas exigencias, o definitivamente, no entrega dichas herramientas.

Esta situación, se complejiza al considerar la misión de formación ciudadana que se le ha encomendado a la escuela. Bourdieu plantea que la capacidad de enunciar una expresión propiamente política, necesaria para participar del campo del poder, no puede separarse de las condiciones sociales que la generan (Bourdieu, 2005; Wood, 2014). Es decir, que a diferencia de lo que tradicionalmente se piensa, esta capacidad no es algo universal que todas las personas comparten, sino que se debe formar desarrollando competencias ciudadanas, que dependen de las posibilidades sociales, económicas y culturales que permite la posición social. Desde esta perspectiva, la homologación



que existe entre las posiciones que se ocupan en la estructura social y las prácticas políticas de los agentes, daría origen a dos modalidades de expresión política: la de la clase trabajadora, cuyos juicios políticos estarían muy vinculados al razonamiento de sus necesidades cotidianas; y la de la burguesía, cuyos juicios están directamente vinculados con las posturas especializadas que exige el debate político (Wacquant, 2005a).

En este contexto, la implementación de la *educación ciudadana para la democracia* que se busca desarrollar en Chile, tiene como requisito fundamental, la renovación del enfoque pedagógico, incorporando la dimensión sociocultural. Ello implica promover una *pedagogía racional*, es decir, que sea consciente del impacto que las diferencias socioculturales pueden tener en el logro de los aprendizajes esperados, y que asuma que toda práctica pedagógica es un dispositivo de transmisión cultural de la distribución del poder, que tiene su origen en las necesidades propias de las clases dominantes (Bernstein, 1977). Este origen social no es negativo en sí mismo, ya que las disposiciones y las prácticas propias de la clase dominante, en la mayoría de los casos, son las que aseguran el acceso a una participación ciudadana activa. Sin embargo, si se quiere contribuir a la conformación de una democracia efectiva, las prácticas pedagógicas deben estar orientadas a la expansión de dichas disposiciones.

La renovación de las prácticas pedagógicas, a partir de las propuestas constructivistas no han sido suficientes, porque al centrarse en el desarrollo de las capacidades individuales del alumno, han hecho invisibles tanto las relaciones jerárquicas propias de la interacción educativa, como las exigencias que deben cumplir los y las estudiantes para alcanzar el éxito educativo (Bernstein, 1988). El enfoque constructivista, han profundizado la exclusión de los sectores más desfavorecidos, porque siguen funcionando bajo la ideología del don, y al no hacer visible a los alumnos qué es lo que se espera de ellos para el logro de los aprendizajes esperados, han ampliado sus efectos.

Los estudiantes de los sectores más acomodados, han conseguido adaptarse sin mayores dificultades a esta nueva modalidad pedagógica porque sus criterios de evaluación tienden a estructurarse a partir de las prácticas, conductas y saberes previos de estos grupos sociales. Sin embargo, no ha ocurrido lo mismo con los sectores más vulnerables quienes, al no poseer las disposiciones necesarias para desarrollar las prácticas exigidas, siguen acumulando los mayores índices de fracaso escolar, pese a toda la inversión económica que se ha hecho en educación.

Para lograr una formación ciudadana que contribuya a superar la crisis del sistema democrático, y avanzar hacia una democracia más efectiva, es necesario implementar prácticas pedagógicas que, además de estar centradas en la actividad de los y las estudiantes y de promover su participación activa en las experiencias de aprendizaje, aseguren una enseñanza explícita y universal de las herramientas que fomenten el desarrollo de una ciudadanía crítica y participativa, que asegure que los sectores más desfavorecidos, que no tienen acceso a ellas a partir de su socialización familiar, puedan desarrollar en el transcurso de su trayectoria escolar, las competencias ciudadanas y cívicas requeridas, evitando que queden sujetos al “azar de los talentos individuales” (Bourdieu y Passeron, 2001).

La Pedagogía Racional de Pierre Bourdieu (2008) es una práctica pedagógica fundada en la sociología de las desigualdades sociales. Su carácter fundamental consiste en la explicitación de las exigencias recíprocas de los docentes y los alumnos, organizando el proceso educativo de acuerdo a las necesidades socioculturales del contexto, y con especial preocupación en que los sectores más desfavorecidos superen sus desventajas. Desde este punto de vista, asegurar el acceso a las competencias necesarias para la ciudadanía, requiere de una enseñanza democrática que se “proponga como fin incondicional permitir al mayor número posible de individuos adquirir en el menor tiempo posible, de la manera lo más completa y perfecta posible, el mayor número de aptitudes que conforman la cultura educacional en un momento dado” (Bourdieu y Passeron, 2001: 114).

Esta propuesta se ve ampliada por la Pedagogía Visible Radical, centrada en el accionar del docente, pero orientada a la transformación del grupo social al que se está educando (Bernstein, 1988). Para ello, la enseñanza debe incorporar los intereses y necesidades de los estudiantes y ofrecerles al mismo tiempo, las herramientas que les asegurarán la satisfacción de dichas necesidades. Es decir, la práctica pedagógica debe incorporar el discurso horizontal de los estudiantes, dando cabida al conocimiento que han adquirido en su propio contexto, pero con la finalidad de transformar dicho discurso a través de la construcción del conocimiento científico que les dará acceso a las competencias que se requieren para participar de manera activa en el campo político (Bourne, 2004). Esta orientación pedagógica permitiría desarrollar de manera concreta los enfoques interactivos que exige la *educación ciudadana para la democracia*, pero desde la perspectiva socioconstructivista, mucho más consciente del rol

de mediador que debe desempeñar el docente, y de la importancia que tiene el contexto sociocultural y las interacciones dentro del espacio escolar, en la construcción de los aprendizajes esperados (García, 2016).

En síntesis, una pedagogía que contribuya de manera concreta al desarrollo de una ciudadanía democrática debe ser consciente de las condiciones de segregación sobre las que opera el sistema educativo, y asumir que los estudiantes a los que se educa no necesariamente presentan las características socioculturales del estudiante ideal sobre el que se construye la propuesta educativa. Por ello es necesario que los docentes identifiquen cuáles son las capacidades y dificultades no solo psicológicas, sino también sociales, que intervienen de manera directa en el aprendizaje, desarrollando una práctica pedagógica contextualizada, visible y flexible, para responder a las reales necesidades formativas de sus estudiantes.

Esta necesidad se vuelve especialmente relevante en el escenario educativo generado por la Ley de Inclusión, que incide directamente sobre los factores de tipo institucional que se encuentran asociados a la segregación escolar, para superarla y generar espacios escolares más diversos y democráticos. Dicha normativa pretende poner fin a dos importantes barreras de entrada a los establecimientos educativos que reciben financiamiento público: el copago y la selección de estudiantes. Pese a que puede ser objeto de crítica en función de diversos elementos<sup>102</sup>, a nuestro juicio, constituye un avance que es necesario valorar si es que lo que se busca es la construcción de un sistema escolar con mayores grados de integración. Sin perjuicio de ello, dado el horizonte temporal que plantea esta ley para su implementación, sus posibles efectos sobre el fenómeno de la segregación escolar solo podrán ser evaluados en el largo plazo.

## Palabras finales

Desarrollar una *educación ciudadana para la democracia*, exige una renovación de la experiencia pedagógica en toda su complejidad, es decir, promover que el espacio escolar sea en sí mismo, un espacio de

---

<sup>102</sup> Por ejemplo, se ha señalado que esta normativa deja abierta la posibilidad a que determinados establecimientos educativos continúen seleccionando a su alumnado, que no incide de ninguna forma sobre el sector que se encuentra más segregado en el sistema, es decir, los colegios privados no subvencionados y que no considera de ninguna forma un cambio en la financiación del sistema escolar (Toro, s/f.; Foro chileno por el derecho a la educación, 2015).

ejercicio ciudadano, y se construya desde una experiencia pedagógica democrática. Esto solo será posible en un ambiente escolar democrático que, para alcanzarse, requiere de un cambio de la cultura escolar, del tipo de relaciones y de la naturaleza de la convivencia que se desarrolla dentro del espacio educativo.

Por esta razón es de vital importancia que, desde las políticas públicas, se impulsen medidas orientadas a la transformación de la cultura escolar, desde múltiples dimensiones. En relación a los profesores, se hace necesario que, aprovechando los Convenios de Desempeño a través de los cuales el MINEDUC está impulsando la actualización de los programas de Formación Inicial Docente, se promueva el desarrollo de programas que incorporen oportunidades concretas para que los futuros profesores puedan abordar didáctica y conceptualmente, las exigencias del nuevo modelo de educación ciudadana, desde enfoques pedagógicos que consideren el impacto de las dimensiones socioculturales en los procesos de enseñanza aprendizaje.

A nivel curricular, se debe promover el desarrollo de espacios para que los estudiantes puedan participar activamente en la experiencia escolar y desarrollar a través de ella, las competencias ciudadanas que se requieren para participar en el campo del poder, especialmente en aquellos sectores que no cuentan con instancias de socialización primaria que asegure su desarrollo. Para ello, se deben considerar acciones concretas de participación, búsqueda de soluciones a los problemas que la afectan, y toma de decisiones que les permita tener un impacto directo en la convivencia escolar; para que puedan experimentar la importancia del diálogo y el acuerdo, y comprender y valorar la importancia de la representación en un sistema democrático. En este sentido, el Plan Nacional de Formación Ciudadana y Derechos Humanos, constituye una oportunidad única para impulsar la transformación del modelo educativo a nivel de la cultura escolar, para concretar los espacios para impulsar las transformaciones que se necesitan para el desarrollo de una experiencia pedagógica democrática.

A nivel del sistema escolar es imperativo avanzar hacia la construcción de espacios escolares con mayor mixtura social y, en ese sentido, la normativa propuesta desde la Ley de Inclusión Escolar constituye un avance. Sin embargo, quedan varios flancos por abordar. Entre ellos, cómo involucrar en este desafío al sector privado no subvencionado, que se encuentra híper segregado, y cómo fortalecer a la educación pública gratuita y no selectiva, que viene experimentado una pérdida

constante de matrícula en el tiempo. Es de esperar que la ley sobre fortalecimiento de la educación pública, aún en trámite legislativo, llegue a constituirse como un aporte en este sentido. Nuestro país tiene como tarea pendiente la conformación de un sistema educativo que permita efectivamente convivir con los otros y formar ciudadanos que cuenten con el capital puente que se requiere para el desarrollo de un sistema democrático cohesionado y estable.

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2016). Formación Ciudadana en el sistema escolar chileno: una mirada a las prácticas actuales y recomendaciones de mejora. Santiago: MINEDUC.
- Alviar, T., Ho, L. Ch, Sim, J. & Yap, P.S. (2012). The ecologies of civic competence: student's perceptions from one Singapore school. *Asia Pacific Journal of Education*, 32 (4), 473 - 488.
- Appiah, A. (1995). De la aldea al Estado del mundo. In M. Nussbaum, R. Rorty, Rusconi, & M. Viroli, *Cosmopolitas o patriotas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. pp. 45 - 50.
- Ball, S. (1993). Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and the USA, *British Journal of Sociology of Education*, 14 (1).
- Ball, S. (1995). Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class context, *Sociological Review*, 43 (1), 52-78.
- Ball, S., Bowe, R. & Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction: The realization of social advantage in education, *Journal of Education Policy*, 11(1), 89-112.
- Ball, S. & Vincent, C. (1998). I heard it on the grapevine: Hot knowledge and school choice, *British Journal of Sociology of Education*, 10(3), 377-400.
- Bárcena, F. (1997). El oficio de la ciudadanía. Barcelona: Paidós.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena, *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. doi: 10.4067/S0718- 07052013000100019
- Bernstein, B. (1977). Hacia una teoría de las transmisiones educativas. En B. Bernstein, *Clases, Códigos y Control*. Madrid: Akal, Universitaria.
- Bernstein, B. (1988). Modalidades pedagógicas visibles e invisibles. En C. Cox, *Poder, educación y conciencia* (Pp. 61-98). Santiago: CIDE.
- Bernstein, B. (1998). Conocimiento oficial e identidades pedagógicas: la política de recontextualización, en B. Bernstein (Ed.) *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Barcelona: Morata.
- Bourdieu, P. (1980). El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2005). El misterio del ministerio. De las voluntades particulares a la voluntad general. En L. Wacquant (coordinador) *El Misterio del Ministerio*. Barcelona: Gedisa. pp. 71 - 81.

- Bourdieu, P. (2008). Entrevista sobre educación. En P. Bourdieu, *Capital Cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI. pp. 127-151.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2001). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1997). *Respuestas: por una antropología reflexiva*.
- Bourne, J. (2004). *Framing Talk, Towards a radical Visible Pedagogy*. En B. D. J. Muller, *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: Routledge Falmer.
- Broccolichi, S. & Van Zanten A. (2000). School competition and pupil flight in the urban periphery, *Journal Education Policy*, 15(1), 51-60.
- Canales, M., Bellei, C. y Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado, *Estudios Pedagógicos*, XLII, (3), 89-109.
- Castillo, J.C., Miranda, D. y Bonhomme, M. (2015). Desigualdad Social y Cambios en las Expectativas de Participación Política de los Estudiantes en Chile. En C. Cox y J.C. Castillo, *Aprendizaje de la ciudadanía. Contenidos, experiencias y resultados*. Santiago: Ediciones UC. pp. 459 -485.
- Carrasco, A., Bogolasky, F., Flores, C., Gutiérrez, G. y San Martín, E. (2014). Selección de estudiantes y desigualdad educativa en Chile: ¿Qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe? [Informe Final FONIDE]. Ministerio de Educación. Recuperado de: [http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/VF\\_Resumen\\_A\\_Carrasco\\_et\\_al\\_FONIDE\\_Seleccion\\_2014.pdf](http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/VF_Resumen_A_Carrasco_et_al_FONIDE_Seleccion_2014.pdf)
- Carrasco, A. & Flores, C. (2014). Choosing schools: parental preferences, constraints to school choice and school segregation in Chile. Recuperado de: [http://www.cie2014.cl/?page=view\\_programa\\_completo](http://www.cie2014.cl/?page=view_programa_completo)
- Carretero, M. y Voss, J. (2004). *Aprender y Pensar la Historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castillo, D. (2014). Representaciones sobre la educación en apoderados de Peñalolén. (Memoria para optar al título profesional de Antropólogo Social), Universidad de Chile.
- Cerda, A. M., Egaña, M. L., Magendzo, A., Santa Cruz, E. y Vargas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana*. Santiago: LOM - PIIE.
- Clark, T. (1999). Chapter 4. Rethinking Civic Education for the 21st Century. En D. Marsh, *Preparing Our Schools for the 21st Century*. ASCD Yearbook. ASCD Yearbook.
- Collado, D., Lomos, C. & Nicaise, I. (2015). The effects of classroom socioeconomic composition on student's civic knowledge in Chile. *School Effectiveness and School Improvement*, 26, 415-440.
- Consejo Asesor Presidencial Contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción (2015). Informe final. Recuperado de <http://consejoanticorrupcion.cl/lanzamiento-final/>, octubre 2016.
- Consejo Europeo (2004). *Education for Democratic Citizenship Activities 2001-2004*; Strasbourg;: All-European Study on EDC Policies.
- Contreras, G. y Navia, P. (2013). Diferencias generacionales en la participación electoral en Chile, 1988-2010. *Revista de Ciencia Política*, 33 (2), 419-441.

- Contreras, D., Sepúlveda, P. & Bustos, S. (2010). When schools are the ones that choose: The effects of screening in Chile. *Social Science Quarterly*, 91 (5), 1349-1368.
- Córdoba, C. (2014). La elección de escuela en sectores pobres. Resultados de un estudio cualitativo, *Psicoperspectivas*, 13 (1), 56-67.
- Córdoba, C., Rojas, K. y Azócar, J. (2016). Selección de alumnos y co-pago como factores de segregación escolar: Presentación de tres casos de estudio. *Psicoperspectivas*, 15(1), 102-116.
- Cox, C. (2006). Jóvenes y ciudadanía política en América Latina. *Desafíos al Currículum*. Prelac, pp. 64- 73.
- Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). *Educación para la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Washington: Inter-American Development Bank.
- Cox, C. y García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la formación ciudadana escolar en Chile 1996-2013: tres currículos comparados. En C. Cox y J. C. Castillo (eds.), *Aprendizaje de la Ciudadanía*. Contextos, experiencias y resultados. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Final report of the Advisory Group on Citizenship. Londres: Qualificaton and Curriculum.
- Cueto, S. (2009). La evaluación estandarizada de la educación ciudadana en América Latina: estado de la cuestión y algunas propuestas. Grupo de análisis para el desarrollo, Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación. Santiago: PREAL.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58 (1), 5-25.
- Down, B., Ditchburn, G. & Lee, L. (2008). Teacher's ideological discourses and the enactment of citizenship education. *Curriculum perspectives*. 28, 1-27.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile, *International Journal of Educational Development*, 32, 444-453.
- Elacqua, G., Schneider, M. & Buckley (2006). School choice in Chile: Is it class or the classroom? *Journal of Policy Analysis a Management*, 25 (3), 577-601.
- Espínola, V. (2005). *Educación para la ciudadanía democrática en un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Evans, M. (2006). Educating for Citizenship: What Teachers Say and What Teachers Do. *Canadian Journal of Education*, 29 (2), 410-435.
- Faulks, K. (2000). *Citizenship*. New York: Key Ideas.
- Fishman, G. & Haas, E. (2012). Beyond idealized citizenship education: embodied cognition, metaphors and democracy. *Review of Research in Education*, 36, 169-196.

- Foro Chileno por el derecho a la Educación (2015), Análisis crítico de la Ley que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Recuperado de [http://www.opech.cl/comunicaciones/2015/05/index\\_19\\_05\\_2015\\_analisis\\_ley\\_inclusion.pdf](http://www.opech.cl/comunicaciones/2015/05/index_19_05_2015_analisis_ley_inclusion.pdf)
- Galston, W. (2001). Political Knowledge, political engagement and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4, 217-234.
- García, C. (2016). Interpretaciones y paradojas de la educación ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones ciudadanas y pedagógicas de los profesores de historia. (Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación), Pontificia Universidad Católica de Chile.
- García-Huidobro, J.E. y Bellei, C. (2003). Desigualdad educativa en Chile. Universidad Alberto Hurtado, Escuela de Educación, Santiago.
- Geboers, E., Gijssels, F., Admiraal, W. & ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158-173.
- Godoy, F., Salazar, F. y Treviño, E. (2014). Prácticas de selección en el sistema escolar chileno: Requisitos de postulación y vacíos legales. Informes para la Política Educativa. Centro de Políticas Comparadas de Educación. Universidad Diego Portales, Chile.
- Goh, M. (2012). Teaching with cultural intelligence: developing multiculturally educated and globally engaged citizens. *Asia Pacific Journal of Education*. 32 (4), 395-415.
- González, M. C. (1996). La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, Tendencias e Innovaciones. Madrid: Marcial Pons.
- Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *The American Journal of Sociology*, 1360-1380.
- Gubbins, V. (2013). La Experiencia Subjetiva del proceso de Elección de Establecimiento Educativo en Apoderados de Escuelas Municipales de la Región Metropolitana. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX (2), 165-177.
- Hernández, M. y Raczynski, D. (2015). Elección de escuela en Chile: De las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar, *Estudios Pedagógicos*, XLI (2), 127-141.
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica. pp. 266 - 276.
- Hsieh, C. & M. Urquiola (2006). The effects of generalized school on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program, *Journal of Municipal Economics*, 90:1477-1503. DOI: 10.1016/j.jpubeco.2005.11.002
- INJUV (2012). VII Encuesta Nacional de la Juventud. Santiago: INJUV.
- Kawashima-Ginsberg, K. & Levine, P. (2014). Diversity in Classrooms: The relationship between Deliberative and associative Opportunities in School and later electoral engagement. *Analyses of Social issues and Public Policy*, 14 (1), 394 - 414.
- Kerr, D. (2002). Citizenship education in the Curriculum: an international review. *The School Field*, 10, 5 - 32.



- Kerr, D. (2015). Ciudadanía a Nivel Nacional, Regional e Internacional: una revisión de Enfoques, Investigaciones y Debates. En C. Cox y J.C. Castillo, *Aprendizaje de la ciudadanía. Contenidos, experiencias y resultados*. Santiago: Ediciones UC. Pp. 111 - 141.
- Knighth, M. & Watson, V. (2014). Toward Participatory Communal Citizenship: Rendering visible the Civic Teaching, Learning and Actions of african Immigrant Youth and Young Adults. *American Educational Research Journal*. 51(3), 539 - 566.
- Kymlicka, W. (1995). *Filosofía política contemporánea. Una introducción*. Barcelona, España: Ariel.
- Levy, B. (2013). An empirical exploration of factors are related to adolescents' political efficacy. *Educational Psychology*. 33 (3), 357 - 390.
- Lewkowicz, I. (2008). *Escuela y Ciudadanía Pedagogía del Aburrido*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Lin, A. (2015). Citizenship education in American school and its role in developing civic engagement: a review of the research. *Educational Review*. 67 (1), 35 - 63.
- Luis, A. (2000). *La enseñanza de la historia ayer y hoy : entre la continuidad y el cambio*. Sevilla: Diada.
- Luisoni, P. (2006). Educación para la ciudadanía, globalización y democratización. *Perspectivas*. 36 (3).
- Mager, U. & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at the school. *Asystematic review and synthesis of empirical research*. *Educational Research Review*, 7, 38 - 61.
- Marri, A. R. (2005). Building a framework for classroom-based multicultural democratic education: Learning from three skilled teachers. *Teachers College Record*. 107 (5), 1036-1059.
- Mejía, A., y Perafrán, B. (2006). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica de las competencias ciudadanas. *Revista de Estudios Sociales*. 23, 23 -35.
- Madrid, S. (2016). Diversidad sin diversidad: los colegios particulares pagados de élite y la formación de la clase dominante en una sociedad de Mercado, en Corvalán, J., Carrasco, A., García Huidobro, J.E., *Mercado Escolar y oportunidad educacional, Estudios de Políticas y Prácticas en Educación CEPPE*, Ediciones UC., pp. 269-299.
- Metzger, A., Oosterhoff, B., Palmer, C. & Ferri, K. (2014). Dimensions of Citizenship: association among Adolescents' Sociopolitical Values and Civic Judgment. *Political Science & Politics*, 47 (2), 443 - 448.
- Ministerio de Educación (2007). *Programa de Formación Ciudadana*. Santiago: MINEDUC.
- Muñoz, I. y Ossandón, L. (2013). *La Didáctica de la Historia y la Formación de Ciudadanos en el Mundo Actual*. Santiago: DIBAM.
- Naval, C. (2000). *Educación ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: Eunsa.

- Osler, A., & Starkey, H. (2005). Education for Democratic Citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 24, 433 - 466.
- Peña, C. (2007). Educación y Ciudadanía. Los problemas subyacentes. *Revista Pensamiento Educativo*, 40 (1), 31 – 43.
- Peña, C. (2015). Escuela y Vida Cívica. En C. Cox y J.C. Castillo, *Aprendizaje de la ciudadanía. Contenidos, experiencias y resultados*. Santiago: Ediciones UC. pp. 25 - 49.
- PNUD (2014). Auditoría a la Democracia. Más y mejor democracia para un Chile inclusivo. Santiago: PNUD.
- PNUD (2015). Condicionantes de la Participación electoral en Chile. Santiago: PNUD.
- Porter, T. (2013). Moral and Political identity and civic involvement in adolescents. *Journal of Moral Education*, 42 (2), 239 - 255.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Shuster.
- Redón, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 233 - 259.
- Reimers, F. (2005). Educación para la ciudadanía y la democracia: políticas y programas en escuelas secundarias de América Latina y El Caribe. En V. Espínola, *Educación para la Ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo. pp. 65 - 84.
- Reimers, F. (2006). Citizenship, Identity and Education: Examining the public purposes of school in an age of globalization. *Prospects* 36 (3), 275-294.
- Restrepo, J. C. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papel Político*, 11 (1), 137 - 175.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillo, M.J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *Initial Findings from the IEA International civis and Citizenship Education Study*. Amsterdam: IEA.
- Rojas, M. T., Falabella, A. y Leyton, D. (2016). Madres de clases medias frente al Mercado educativo en Chile: decisiones y dilemas. En Corvalán, J., Carrasco, A., García Huidobro, J.E., *Mercado Escolar y oportunidad educacional, Estudios de Políticas y Prácticas en Educación CEPPE*, Ediciones UC, pp. 233-266.
- Shumer, R., Lam, C. & Laabs, B. (2012). Ensuring good character and civic education: connecting through service learning. *Asia Pacific Journal of Education*, 32 (4), 430 - 440.
- Smith, M. & Graham, B. (2014). Teaching Active Citizenship: a companion to the traditional Political Science Curriculum. *Political Science & Politics*, 47 (3), 703 - 710.
- Stitzlein, S. (2013). Education for citizenship in for-profit charter school? *Journal of Curriculum Studies*, 45 (2), 251 - 276.

- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24 - 44.
- Teske, P. & Schneider, M. (2001). What research can tell policymakers about school choice, *Journal of Policy Analysis and Management*, 20 (4), 609-631.
- Tiramonti, G. (2003). Después de los '90: agenda de cuestiones educativas. *Cuadernos de pesquisa*, 119, 71 – 83.
- Torney-Purta, J. (2001). What adolescents know about citizenship and democracy? *Educational Leadership*, 59 (4), 45-50.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Shulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eighth countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Torney-Purta, J., Henry Barber, C., & Klandl, W. (2005). How teacher's preparations relates to student's civic knowledge and engagement in the United State. *Análisis from the IEA study. CIRCLE*.
- Toro, S. (2007). La inscripción electoral de los jóvenes en Chile: Factores de incidencia y aproximaciones al debate. En Arturo Fontaine: *Modernización del Régimen Electoral Chileno*. Santiago: PNUD.
- Toro, J. (s/f), Revisión crítica del proyecto de ley que pone fin a la selección, al copago y a lucro en educación, Nodo XXI.
- Treviño, E., Béjar, C., Villalobos, C. & Naranjo, E. (2016). Influence of teachers and schools on students' civic outcomes in Latin America, *The Journal of Educational Research*, 0 (0), 1-15.
- Valenzuela, J.P., Bellei, C. & De los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market – oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. doi:10.1080/02680939.2013.806995
- Valenzuela, J.P., Villalobos, C. y Gómez, G. (2013). Segregación y polarización en el sistema escolar chileno y recientes tendencias: ¿Qué ha sucedido con los grupos medios? Recuperado de: <http://www.espaciopublico.cl/media/publicaciones/archivos/9.pdf>
- Van Zanten, A. (2003). Middle class parents and social mix in French urban schools: Reproduction and transformation of class relations in education, *International Studies in Sociology of Education*, 3, (2), 107-123.
- Van Zanten, A. (2015). The determinants and dynamics of school choice. A comparative review, en Seppänen, P., Carrasco, A., Kalalahti, M., Rinne, R., Simola H (Eds.), *Contrasting dynamics in Education Politics of Extremes. School choice in Chile and Finland*, Sense Publishers: Rotterdam, 3-28.
- Wells, A. (1996). African-American Students view of school choice, en B. Fuller, R. Elmore y G. Orfield (Eds.), *Who chooses? Who loses? Culture, institutions and the unequal effects of school choice* (pp.29-48). New York: Teachers College Press.
- Wacquant, L. (2005a). Indicaciones sobre Pierre Bourdieu y la política democrática. En L. Wacquant (coordinador), *El misterio del ministerio*. Barcelona: Gedisa. pp. 23-42.

- Wacquant, L. (2005b). Symbolic Power in the Rule of the "State Nobility". En L. Wacquant, Pierre Bourdieu and Democratic Politics. Polity Press. pp. 133 - 150.
- Wood, B. (2014), Participatory Capital: Bourdieu and citizenship education in diverse school communities. *British Journal of Sociology of Education*, 35 (4), 578 - 597.
- Yarza, C. (2005). ¿Ciudadanía postpolítica? El legado liberal y la despolitización. *Opción*, 21 (47), 138 - 157.

## Capítulo 7

# La educación ciudadana como acción transformadora de la escuela

Carolina Jorquera Martínez

### Introducción

La formación de ciudadanos aparece como una de las tareas consustanciales a la acción de la escuela desde su fundación. En el caso de América Latina esta tarea se entendió en pro de la construcción de la idea simbólica de nación, educando en torno a valores como el progreso y el orden social, asumiendo la capacitación de las nuevas generaciones en el adecuado cumplimiento de sus deberes cívicos. La escuela realiza su labor en torno a la vida común regida por los valores antes citados, poniendo énfasis en la generación de virtudes que permitieran dicho ejercicio (Mayordomo, 2008).

La escuela, en tanto institución de socialización secundaria, ha sido históricamente concebida como un organismo de la sociedad que se hace cargo de la preparación de niños, niñas y jóvenes como futuros participantes de la sociedad adulta, considerando en este rol las características derivadas del estatus laboral, así como aquellas que se asocian al estatus de participante pleno de la comunidad política que lo circunda. La institucionalidad escolar, por tanto, asume su función sociopolítica a partir de la responsabilidad de formar en las nuevas generaciones valores, actitudes, sentido de pertenencia y conductas de manera de que cada uno de sus miembros puedan participar en la definición colectiva de sociedad (García-Huidobro, Ferrada y Gil, 2014).

A pesar de lo tradicional que es dicha tarea, la discusión sobre la efectividad de la formación ciudadana y las perspectivas que debieran asumirse para emprenderla es algo que aparece como problemática irresoluta desde una perspectiva única en el escenario educativo actual. Lo anterior, está asociado a los numerosos cambios socioculturales que han afectado la institucionalidad política y los modos de relación entre las personas que han modificado, tanto la dimensión de pertenencia e identidad colectiva antes asociadas a la idea de Estado-nación como

los modos de participar del antes unívoco bien común. Otro cambio importante que consignar es el hecho de que hoy se considera a los educandos como sujetos de derecho y participantes activos por lo que la formación ciudadana no es una meta pensada para una vida futura, como se definía al asociarla a la vida adulta, sino que se reconoce como un ejercicio que debe estar presente en las organizaciones escolares.

Dentro de los cambios a nivel societal, se destacan la coexistencia de múltiples maneras de entender los paradigmas reguladores de la vida buena, la desideologización de los Estados y la baja en la participación de los individuos en organizaciones de corte religioso, situaciones que impactan en la educación ciudadana atribuyendo a esta metas que anteriormente se pensaban desde lo valórico individual sin considerar su estatus colectivo político. Un elemento que complementa esta asociación, que alcanza en muchos casos la sinonimia entre formación ética y formación ciudadana, es el hecho que debido a la mercantilización de las relaciones al interior de las sociedades que han instaurado fuertes sistemas neoliberales para la regulación sociopolítico- económica, la educación ciudadana aparece como una voz disonante que aún apela al Estado y a los lazos solidarios de la sociedad civil<sup>103</sup>, lo que actúa como fuerza tensionante del individualismo moderno (Magendzo, 2006a; García-Huidobro, 2007; García y Flores, 2011).

En el caso de nuestro país, a los rasgos antes descritos hay que sumar las consecuencias de haber sufrido una cruenta dictadura cívico militar, así como la baja de participación política posterior a ella, producto de la falta de cumplimiento de expectativas sobre la vuelta a la democracia y de la consolidación de un sistema neoliberal que contribuye a la segregación social. Lo anterior, ha provocado una tendencia a la baja participación e interés en la vida política asociada a la vía electoral a la vez que aumentan otros modos de asociatividad y participación, por ejemplo, la acción ciudadana directa (Magendzo 2006; Flores-González y García González, 2014).

Frente a este escenario, aparecen una serie de interpelaciones a la efectividad de la tarea de formación ciudadana de la escuela, las que son complementadas por evidencia desde la misma institucionalidad educativa: los resultados en la evaluación mundial hecha el año 2009 sobre aprendizajes ciudadanos muestran un bajo desempeño comparativo con

---

<sup>103</sup> Para un análisis del neoliberalismo y la educación ciudadana en Chile, sugerimos revisar Capítulo 5 del presente libro.

países similares con respecto a los aprendizajes asociados a conocimientos cívicos, situación que no ha cambiado en los logros de aprendizaje de los estudiantes a lo largo de una década (Schulz, Ainley, Friedman, y Lietz, 2011). Debido al estancamiento de resultados, se cuestiona fuertemente el modelo de educación ciudadana que se instaló desde la Reforma Educacional considerando esta meta como parte de los Objetivos Fundamentales Transversales y no incluyéndola como una asignatura específica.

La falta de impactos percibidos en logros de aprendizaje para las nuevas generaciones en el ámbito de la ciudadanía –ya sea a partir de tasas de participación electoral o en pruebas estandarizadas– convergen con una serie de conflictos propios de la clase político empresarial en nuestro país, generando un escenario favorable para la puesta en valor de esta dimensión educativa y la necesidad de reimpulsar su acción, lo que se mediatiza a partir de la ley 20.911, que dictamina la necesidad de generar un plan de formación ciudadana que se concretiza a partir de la formulación de proyectos al interior de los establecimientos.

El presente capítulo tiene como objeto reflexionar sobre este plan de formación que entra en vigencia el año 2016 en nuestro país, relevando los impactos transformadores y desafíos que dicho proyecto tiene para el entorno educativo y la sociedad general. Para alcanzar dicha meta se abordarán los modos de construir las metas formativas en el ámbito de la ciudadanía desde una perspectiva curricular para luego revisar el caso específico de Chile.

A partir de dichos antecedentes se relevarán los impactos transformadores de la realidad educativa que tendrían los modos de entender la ciudadanía de la propuesta a implementar, finalizando con el señalamiento de desafíos que devienen de esta situación.

## **1. Desde la ciudadanía teórica a la ciudadanía enseñada**

El estatus de ciudadano no es un atributo natural, sino que es una construcción social situada en el marco de características socio-históricas determinadas. En palabras de Guerra (2002), ser y sentirse ciudadano es el resultado de un proceso cultural donde interactúa la historia personal con los significados propios de un momento y de una sociedad determinada para poder definir la relación entre los sujetos y el Estado

en el espacio público. Para el logro de este proceso de subjetivación ha sido necesaria la generación de instituciones que permitan la generación de aprendizajes para ejercer dicho rol social y asumir dicha identidad.

Estos procesos especializados son asumidos por los sistemas educativos, lo que implica que a partir de los dispositivos de gestión asociados a la construcción de estrategias que permitan diseñar procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación y certificación, existirá una transformación continua entre lo que concebimos como ciudadanía a nivel discursivo, aquello que es indicado como objeto de estudio de distintas disciplinas de las ciencias sociales y lo que se configura como una ciudadanía enseñable, meta de aprendizaje.

Dicho proceso –que ha sido trabajado de modo clásico en torno al concepto de transposición didáctica– implicará que las discusiones propias de las disciplinas que tienen la ciudadanía como objeto, serán tensionadas por saberes propios de la construcción curricular (Magendzo, 2008). Dentro de los elementos que se incluyen en esta discusión cabe mencionar las políticas públicas que, intencionarán modos específicos de concebir las metas formativas seleccionando aquella o aquellas que se consideren más relevantes para delimitar logros y estrategias que configuren el proceso formativo de los educandos.

Si se toman en cuenta estas características de la escolarización, habría que enriquecer la caracterización inicial de ser y sentirse ciudadano. Este proceso será mediado por la acción de la escuela afectando los modos de articular la propia biografía con la historia colectiva. La acción pedagógica –a partir de los dispositivos curriculares– seleccionará y construirá los elementos que se reconozcan como valiosos de la historia colectiva a partir de la instalación de metas de aprendizaje en un momento determinado, a la vez que seleccionará elementos individuales con los cuales articularlos, mediatizado por lo que la escuela define como relevante a ser enseñado, aprendido, evaluado y certificado.

Dentro de la historia de la educación, la escuela siempre se ha hecho cargo de aprendizajes que permiten configurar al ciudadano. Lo anterior, a partir de su actuar que permite la superación de la particularidad de los grupos familiares, dando paso a la comunidad política, donde prima la igualdad de condiciones, derechos y tratamientos a pesar de diversidad y diferencia de origen como grupo de referencia relevante. Este ingreso al mundo común se mediatizará a partir del aprendizaje



de una lengua e historia oficiales y la internalización de elementos tales como mitos, valores patrios e incluso la religión como elemento unificador (García-Huidobro, 2007; Vain, 2009). Este modo de entender las necesidades de aprendizaje para ejercer la ciudadanía, asociados a contenidos informacionales, como meta del proceso de escolarización, es considerado hasta el día de hoy, como meta de la escuela; sin embargo, ha cambiado sustancialmente a lo largo de la historia de ésta el rol que tienen dichos aprendizajes.

Actualmente, el aprendizaje de información asociada a la historia oficial y a la institucionalidad del Estado se reconoce como parte de logros educativos. Las metas de educación ciudadana son definidas de modo más complejo, integrando a los conocimientos antes citados otro tipo de recursos personales, lo que ha sido conceptualizado como competencias ciudadanas. Se necesita que los estudiantes sean habilitados para el ejercicio de su rol ciudadano dentro y fuera de las escuelas a partir del desarrollo de capacidades cognitivas, habilidades sociales y de planificación junto con el reconocimiento de sí mismos como agentes políticos comprometidos con la democracia y derechos humanos (Ruiz y Chau, 2015; Flores-González y García González, 2014).

Otro cambio a considerar es que hoy se piensa todo proceso educativo situado en entornos de alta diversidad donde los elementos que amalgamaban tradicionalmente el espacio común no son posibles de asumir vigentes para todos los miembros de la sociedad. Hoy en día se reconoce que la formación ciudadana no puede estar asociada a una identidad nacional de modo cerrado y único siendo necesario construir procesos formativos que permitan integrar diferencias individuales y colectivas con la necesidad de cohesión social (Vargas, 2007).

## **2. Propuesta de formación ciudadana: ¿qué enseñar y para qué hacerlo en el Chile de hoy?**

En Chile, la educación ciudadana fue parte de las necesidades que los sectores opositores a la dictadura reconocían como fundamentales en función de la recomposición del tejido social y la convivencia democrática. Por tanto, la discusión educativa y las iniciativas al respecto aparecen tempranamente en la configuración del sistema educativo en las políticas del gobierno de Patricio Aylwin (Magendzo, 2006b). Sin embargo, la concreción de programas y estrategias educativas

focalizadas al respecto son de reciente data, lo que da cuenta de un complejo proceso que supera la esfera de lo educativo y que tiene que ver con las vivencias sociales de lo que implica la democracia y la vida política en nuestro país.

La incorporación de aprendizajes en torno a la ciudadanía, ha estado asociado curricularmente a los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) desde las primeras versiones de los planes y programas elaborados al alero de la denominada Reforma Educacional<sup>104</sup>, cambio que en sí mismo se pensó como aporte a la reconstrucción social post dictadura a partir de la construcción de un curriculum que aportara a una base moral que asegurara la integración social (Gysling en Cox 2005).

El reconocimiento de la ciudadanía y los derechos humanos como metas de la escuela chilena fue desde el inicio una discusión política compleja cuyo debate ideológico tensionaba las lógicas de los pactos de la transición democrática (Cox, 2006). La explicitación de ambos elementos como parte de los objetivos de la escolarización implicaba revertir los procesos de limpieza ideológica que llevó a cabo la dictadura -utilizando todo tipo de acciones represivas que incluyeron la tortura, desaparición y ejecución de trabajadores de la educación- y que fueron instalados bajo el discurso de despolitizar la educación (Cabaluz, 2015). Este mismo proceso explicará la recuperación de una serie de contenidos y metas de aprendizaje en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales que también colaboran a la formación ciudadana aportando aprendizajes desde las disciplinas involucradas.

Un objetivo de tipo transversal, define que los logros de aprendizaje asociados a la ciudadanía no son propios de una sola asignatura y por tanto, no se refieren solo a una dimensión conceptual sino que incluyen habilidades y recursos socioafectivos a desarrollar integralmente en la experiencia escolar en su conjunto, superando distinciones de asignaturas, años de escolarización y el espacio del aula como lugar de la enseñanza. Sin embargo, ese mismo modo –integral y holístico– de definir la ciudadanía enseñable, implica una menor capacidad de control y retroalimentación de los procesos pedagógicos involucrados (Cerdeña, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Varas, 2004; Flores-González y García González, 2014).

---

<sup>104</sup> Para complementar información sobre la Reforma Curricular, sugerimos revisar capítulo 6 del presente volumen.

Otros aportes tempranos a la formación ciudadana tuvieron que ver con generar las condiciones de posibilidad para la construcción de una escuela más democrática. El año 1990 se dictaron los decretos reguladores de Centros de Alumnos (525) y Centros de Padres (565) devolviendo la legitimidad a la participación colegiada de dichos estamentos en escuelas y liceos vinculando ésta al aprendizaje de una vida democrática por parte de los estudiantes.

Dentro de estrategias que afectan al establecimiento en su conjunto cabe mencionar que el año 2002 se publica la primera versión de la política de convivencia escolar cuyo objetivo es orientar los modos de relación entre los miembros de una organización escolar asegurando la convivencia pacífica y democrática entre ellos. Tres años después, se dicta el decreto 24 (2005) que implementa los consejos escolares en los establecimientos, los cuales se constituyen con representantes de los distintos estamentos de la comunidad escolar siendo una instancia informativa, consultiva y propositiva –y a decisión del sostenedor resolutive– en el gobierno de esta. Este tipo de instancia colegiada está en consonancia con un modo de trabajar que se instaura en los establecimientos desde el inicio de la Reforma Educacional a partir de procedimientos de gestión que consideran el principio de participación como consustancial al diseño, ejecución y elaboración de proyectos que afectan la acción de la escuela y que permiten el acceso a recursos por parte del Estado.

En términos cronológicos otro elemento a destacar en la configuración de la formación ciudadana, tiene que ver con el modo en que la Ley General de Educación (2009), marco de toda la institucionalidad educativa de nuestro país, define la educación escolarizada como una instancia que prepara para la convivencia y participación responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad. Dicha educación se concibe como respetuosa de los derechos humanos, las libertades fundamentales, la diversidad cultural, la paz y la identidad nacional.

Cabe destacar que todos los elementos anteriormente citados plantean de modo global elementos que se asocian a la ciudadanía tales como democracia, participación y el ejercicio de derechos y deberes y no son estrategias focalizadas en esta formación. Lo anterior aparece como una continúa referencia a las tensiones ideológicas que levanta esta temática al interior del sistema educativo y fuera de este. Será una presión externa a la escuela la que permitirá un giro en esta tendencia, obligando y legitimando transversalmente el diseño de estrategias

focalizadas en la formación ciudadana incluyendo la reposición de una asignatura específica para dicho fin.

Una serie de escándalos asociados a la probidad, transparencia y conflictos de interés entre grupos económicos, partidos políticos, funcionarios públicos y dirigentes políticos el año 2015, desembocaron en la convocatoria Presidencial a constituir el Consejo Asesor contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción –también denominada Comisión Engel– quienes estuvieron mandatados para la propuesta de acciones administrativas, legales y éticas para prevenir y responder a los problemas derivados de las relaciones entre el ámbito de los negocios y el servicio público, asumiendo que este tipo de conflictos son atentatorios a la fe pública, la cohesión social y la democracia.

Dicha comisión sitúa claramente la educación ciudadana como parte de las acciones críticas a emprender debido a la necesidad de desarrollar respeto a la convivencia y fomento del bienestar común en los ciudadanos. Los procesos educativos desde las definiciones de esta comisión, tendrían logros de aprendizaje relevantes para estas metas, asociados a la autonomía para la toma de decisiones, la convivencia respetuosa de la diversidad, la formación ética y comprometida con el avance del país y el desarrollo sustentable, todos rasgos necesarios para poder concretar un modo ético, transparente y probo de relaciones humanas e institucionales, foco del trabajo realizado.

Concordantemente con las sugerencias realizadas en el informe al año siguiente es dictada la ley 20.911 que mandata a todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado en todos sus niveles, la inclusión de un plan de formación ciudadana que brinde a los estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre. Cabe destacar que, en el artículo único de la ley, también se destaca que la meta formativa incluye un mejoramiento integral de las personas que pueda fundamentar el sistema democrático, la justicia social y el progreso.

Esta meta se desglosa en nueve objetivos operativos que incluyen metas deseables tanto para los estudiantes focalizándose en contenidos a desarrollar como aprendizaje –de tipo conceptual, valórico o de habilidades, como para la escuela como organización relacionadas con la construcción de una cultura formativa–. Debido a esta diferencia de planos formativos con la cual se está realizando la construcción de

objetivos parece importante explicitar los tipos de componentes que orientan cada uno de ellos de modo de facilitar su comprensión<sup>105</sup>:

- i. Competencias declaradas: Ciudadanía activa en ejercicio y cumplimiento de derechos y deberes (a), ejercicio de ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa en los estudiantes (b), participación de estudiantes en temas de interés público (f).
- ii. Aprendizajes Conceptuales: Comprensión analítica del concepto de ciudadanía, derechos y deberes ciudadanos (a), Estado de Derecho e institucionalidad local, regional y nacional (c), derechos humanos de aquellos tratados ratificados por el país con énfasis en los Derechos del niño (d).
- iii. Aprendizajes Actitudinales: fomento de virtudes cívicas (c) tolerancia y pluralismo (i), compromiso con los derechos humanos (d), valoración de diversidad social y cultural (e).
- iv. Impacto en cultura de la Escuela: Desarrollo de cultura democrática y ética en la escuela (g), fomento de cultura de transparencia y probidad (h).

Se definen entonces, un grupo de objetivos de corte individual y complejo (competencias) que apuntan a la integración de aprendizajes en torno al ejercicio de la ciudadanía definido este de modo crítico y activo. La ciudadanía crítica se define como aquella que problematiza las relaciones sociales y la distribución de poder; consecuentemente, todo proceso pedagógico que asuma esta meta deberá concebirse como transformador de estos, de la escuela en los que ocurren y de la sociedad en su conjunto. En tanto ciudadanía activa, los procesos de enseñanza de aprendizaje deben enfatizar la participación ciudadana como medio y como fin de la educación, fortaleciendo la identidad colectiva basada en valores de solidaridad, autonomía, reconocimiento de la diferencia y responsabilidad de la construcción de condiciones que permitan asegurar los derechos de todos. Por tanto, es un enfoque ciudadano de tipo comunitarista que promueve la coordinación y cooperación de las personas en pro del beneficio mutuo generando redes de relaciones sociales de compromiso y confianza (Cerdea, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Varas, 2004).

Un segundo grupo de objetivos se enfoca en características individuales, pero de menor complejidad a las competencias, puesto que no integran tipos de aprendizaje, sino que se focalizan en la adquisición de conceptos

---

<sup>105</sup> Se consigna entre paréntesis la letra del inciso donde aparece el objetivo citado.

relevantes y el fomento de actitudes fundamentales para el desarrollo de competencias antes citadas. Un tercer grupo incluye objetivos que no son individuales, sino que son asociados a la organización escolar, pero debieran ser indicados como condiciones de logro de los objetivos de aprendizaje citados, lo que puede dar origen a estrategias específicas de innovación, cambio y mejora de los establecimientos.

Llama la atención el que no se consignen de manera explícita el desarrollo de aprendizajes de corte más procedimental, los que si aparecen en otro tipo de dispositivos de gestión pedagógica como las orientaciones para la implementación de este plan. Dentro de estos, cabe mencionar el pensamiento crítico y deliberativo lo que implica el desarrollo de habilidades de procesamiento de información y de comunicación.

Además, se observa que dentro de las metas asociadas a la formación ciudadana coexisten tres enfoques, todos asociados a la democracia como eje de sentido: en primer lugar, la formación sobre ciudadanía, donde esta es un objeto sobre el cual se trabajan contenidos que permiten comprender la institucionalidad y su construcción socio-histórica, enfoque que ha sido tradicionalmente asociado a la asignatura de historia y educación cívica. Dicho enfoque se enriquece al interactuar con el enfoque de formación en ciudadanía, el cual destaca la necesidad de construir entornos democráticos que sean espacio de ejercicio de aprendizajes de corte más procedimental y actitudinal al respecto, a la vez que propicie el aprendizaje por modelaje de conductas y actitudes. Finalmente, se propone que la educación sea para la ciudadanía, destacando el rol que las metas de aprendizaje antes propuestas tendrán en la vida cotidiana, más allá de los muros de la Escuela (MINEDUC, 2016b).

Se comprende, por tanto, que la propuesta de formación ciudadana no se agote en la generación de una asignatura al respecto—que tendrá que ser implementada en el ciclo terminal de la enseñanza media—sino que esta se combine con el modo en el que la Reforma Educacional ha abordado esta meta históricamente y que se caracteriza por ser transversal. A partir de lo propuesto, el Ministerio de Educación (2016a, b) colabora con las orientaciones para que cada escuela formule una serie de actividades—tanto en el aula como fuera de ella—enfocadas en la búsqueda del bien común. Este núcleo valórico es desagregado por la misma institución en los siguientes valores: respeto, tolerancia, transparencia, cooperación y libertad, que son los mismos valores destacados por la Comisión Engel para orientar la formación cívica como estrategia contra la corrupción.

Al desarrollo de éstos se suma la meta de propiciar la conciencia de derechos y responsabilidades ciudadanas de los educandos.

A estos valores institucionales declarados como rectores de la acción de la escuela, deben agregarse otros que se desprenden de la lectura del citado documento. Se reconoce desde las orientaciones que es necesario formar en alteridad y empatía, situación que está en concordancia con las problemáticas de la configuración de sociedades con una alta diversidad, tensionadas por el socavamiento de los proyectos e identidades comunes, las que han sido producto de una creciente neoliberalización que posiciona a los otros en una situación sospechosa (Magendzo, 2006a). Asimismo, se observa la justicia social como valor que se adoptaría por parte de los ciudadanos en pro de la transformación de los entornos próximos e incluso del país a partir de la acción ciudadana. En el caso de estos últimos valores mencionados, se debe destacar la alta coherencia que tienen con los modelos de ciudadanía que están a la base de los objetivos de la formación, situación que no es posible de afirmar en el primer grupo de valores puesto que son posibles de asociar a múltiples modelos de ciudadanía.

### **3. La formación ciudadana como acción transformadora de la escuela**

La Ley 20.911 explicita que su implementación deberá impactar positivamente en la cultura de la escuela, haciéndola más democrática, ética, comprometida con la transparencia y la probidad. Todas estas son metas abiertas de la formación y no pueden ser consideradas epifenómenos de los otros objetivos planteados en la ley o formulados dentro de la matriz curricular, por lo que implican acciones específicas que busquen la consecución de dichas metas.

La interacción de los miembros de una organización escolar debiera ser entonces, una experiencia continua de aprendizaje ciudadano, construyéndose a partir de dichas vivencias, los marcos referenciales que construyen la identidad ciudadana de los sujetos, permitiéndoles actuar en consecuencia (MINEDUC, 2016a). Se reconoce que para educar en y para la democracia la dimensión de la convivencia es un campo privilegiado para la formación, puesto que en la relación humana es posible aprender y practicar aprendizajes claves incluidos en la propuesta mencionada: empatía, respeto por el otro, participación activa y construcción de bien común, entre otras.

Además, al optar por una ciudadanía crítica, el campo de la convivencia debe ser continuamente foco de reflexión develando los conflictos de poder, los modos de legitimar intereses, las lógicas de reconocimiento de los rasgos de diversidad y diferencia, etc., que se derivan de las diversas aristas de la vida de la escuela. Las orientaciones de formación ciudadana del Ministerio de Educación (2016a) reconocen que la elaboración de planes por parte de cada uno de los establecimientos escolares es un llamado a la construcción de espacios de diálogo y reflexión sobre las prácticas institucionales y pedagógicas, colaborando al fortalecimiento de esta ciudadanía.

A partir de las sugerencias de implementación para la consecución de metas formativas se explicita la necesidad de activar su sentido comunitario, haciendo contextual la acción pedagógica a problemáticas sentidas por dicha comunidad, permitiendo el trabajo de temáticas tales como el patrimonio, las identidades locales, la diversidad social, todos rasgos constituyentes del capital social de la ciudadanía activa. La escuela, tal como la piensan las orientaciones de formación ciudadana, es un espacio social de valor público innegable, basal a la construcción de la sociedad más justa y participativa. Lo anterior, debido a que es el espacio privilegiado para que los sujetos se reconozcan como miembros de una comunidad política que aporta en la construcción de bienes públicos, y por tanto un lugar insustituible para la formación en las deliberaciones políticas y para aprender a vivir en un entorno de alta diversidad y fragmentación (MINEDUC, 2016a).

Es importante destacar que, a pesar de la relación estrecha entre convivencia y ciudadanía, una buena convivencia no es sinónimo de formación ciudadana, puesto que esta última dimensión formativa implica el reconocimiento de los estudiantes como miembros de comunidades políticas y la consideración de los bienes públicos como metas formativas. Ambos elementos se plantean desde las orientaciones pedagógicas antes citadas, como diferenciales de la convivencia, siendo ésta entonces un fenómeno más amplio, asociado a los medios para la consecución de los logros de aprendizaje involucrados.

Al considerar la convivencia de modo convergente a ésta, pero distinguiéndose de la misma, se aborda la dificultad pedagógica que ha tenido a lo largo de los años trabajar de manera transversal la temática. Un elemento radical en este proceso es la repolitización de la ciudadanía, asociándola claramente a la participación en espacios deliberativos que



democratizan las relaciones e instituciones, explicitando en este proceso derechos y deberes ciudadanos y temáticas de interés público que permitan desarrollar compromiso con el bien común en los educandos.

En términos operacionales, se solicita que los planes de formación ciudadana por escuela se articulen tanto con los Proyectos Educativos Institucionales como con los Proyectos de Mejoramiento Educativo en el caso de que existan en el establecimiento, para lo cual se proponen talleres que fomenten la reflexión en las orientaciones desarrolladas. Se trata de que este tipo de acciones se relacionen de modo claro con los sellos formativos que dan identidad a cada cultura escolar (MINEDUC, 2016a).

Sin embargo, al considerar las metas de este plan no es posible obviar lo complejo que es la acción educativa en un contexto social donde no existe evidencia suficiente para asumir que el bien común, el establecimiento de un espacio público donde se ejercite y tengan sentido los modelos de ciudadanía crítica y activa como tipo de relación entre individuos y entre estos las instituciones sea el contexto de la formación escolar, dando un sentido adaptativo a los aprendizajes logrados por la escuela.

### **Palabras finales**

A partir de lo expuesto en los párrafos precedentes es importante destacar que la implementación de la formación ciudadana en los establecimientos de nuestro país implica un gran desafío para todos los agentes educativos: ¿cómo construir entornos democráticos, participativos y articulados definidos de modo crítico y activo, sin tener experiencias vitales significativas al respecto? En ese sentido parece relevante señalar una serie de recomendaciones que permitan avanzar en la dimensión transformadora de la escuela y el entorno social:

La necesidad de que los agentes educativos puedan tener experiencias que permitan asegurar el desarrollo de sus propias competencias ciudadanas críticas y activas, instala la exigencia a los procesos formativos de los futuros profesionales y, de modo especial de aquellos que se desempeñarán como profesionales de la educación, de tener instancias curriculares que aborden aprendizajes asociados al desarrollo de sus componentes. Aparece radical en el diseño de este tipo de asignaturas la coordinación con las necesidades de aprendizaje que plantea el currículum

escolar privilegiando, por tanto, la formación en derechos humanos, incluyendo el compromiso con la transformación de los entornos sociales, y el desarrollo de aprendizajes que faciliten la constitución de redes corresponsables de la construcción de una sociedad más justa.

En la misma línea, es importante considerar la necesidad de avanzar en la democratización de las organizaciones de educación superior poniendo énfasis en la participación responsable y conjunta con otros estamentos universitarios, enriqueciendo los procesos de formación inicial con la inclusión del estudiantado en espacios donde exista la necesidad de desarrollar y poner en juego competencias de deliberación, pensamiento crítico y elaboración de proyectos en contextos interdisciplinarios. Lo anterior es fundamental para que los futuros profesionales tengan experiencias significativas que permitan la generación de sistemas de creencias que medien positivamente en los desafíos que implica la democratización de la escuela.

## Referencias

- Cabaluz, J. (2015). El proyecto curricular de la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990). *Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, 54 (2), 165-180.
- Cerda, A., Egaña, M., Magendzo, A., Santa Cruz, E. y Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Consejo Asesor Presidencial Contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción (2015). *Informe Final*. Recuperado de: <http://www.primera Piedra.cl/documentos/informeconsejo.pdf>
- Cox, C. (2006). Construcción política de Reformas curriculares: El caso de Chile en los noventa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (1), 1-24.
- Flores-González, L. y García- González, C. (2014). Paradojas de la participación juvenil y desafíos de la educación ciudadana en Chile. *Magis, Revista internacional de investigación en educación*, 6 (13), 31-48.
- García, C. y Flores, J. (2011). Los desafíos de la formación ciudadana y la cohesión frente a la des-subjetivación del sistema. *Hacia una interpretación del fenómeno social desde la subjetividad. Estudios Pedagógicos*, XXXVII (2), 329-344.
- García-Huidobro, J. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar: consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo*, 40 (1), 65-85.
- García-Huidobro, J., Ferrada, R. y Gil, M. (2014). La relación educación-sociedad en el discurso político-educativo de los gobiernos de la Concertación

- (1990-2009) Estudios Pedagógicos, XL (1), 113-131. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100007>
- Guerra, F. (2002). El soberano y su reino: Reflexiones sobre la génesis del ciudadano en América Latina. En: Sábato, H. (Coord.) Ciudadanía política y formación de las naciones: Perspectivas históricas de América Latina. México: Fondo de Cultura Económica. pp. 33-61.
- Gysling, J. (2005). Reforma curricular: Itinerario de una transformación cultural. En: Cox, C (Ed.) Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Magendzo, A. (2006a). El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación, Polis [En línea], 15 | Recuperado de: <http://polis.revues.org/4897>
- (2006b). Educación en derechos humanos: Un desafío para los docentes de hoy. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- (2008). Dilemas del currículum y la pedagogía: Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Mayordomo, A. (2008). El sentido político de la educación cívica: Libertad, participación y ciudadanía. Revista Iberoamericana de Educación, 47, 211-235.
- Ministerio de Educación (1990a). Decreto 524. Aprueba el reglamento general de organización y funcionamiento de los Centros de alumnos de los establecimientos educacionales de segundo ciclo de enseñanza básica y enseñanza media, reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación Biblioteca del Congreso Nacional de Chile 11 de mayo de 1990. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/N?i=13994&f=2006-06-21&p=>
- Ministerio de Educación (2016a). Orientaciones para el plan de formación ciudadana. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2016b). Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan de formación ciudadana. Santiago, Chile: MINEDUC.
- República de Chile (2011). Decreto con fuerza ley 2. Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N.º 20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley N.º 1 de 2005. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile 17 de septiembre de 2011 Recuperado de: <https://www.leychile.cl/N?i=1014974&f=2011-09-17&p=>
- República de Chile (2015). Ley 20.845 De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile 08-06-2015. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/N?i=1078172&f=2016-03-01&p=>
- República de Chile (2016). Ley 20.911 Crea el plan de Formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el estado. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile 03 de marzo de 2016. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/N?i=1088963&f=2016-03-03&p=>
- Ruiz, A. y Chaux, R. (2005). La Formación de Competencias Ciudadana. Colombia: Asociación colombiana de facultades de educación.

- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. y Lietz, P. (2011). Informe latinoamericano del ICCS 2009: Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina. Ámsterdam, Países Bajos: IEA.
- Vain, P. (2009). Escuela, Estado y Familia. Un pacto por redefinir Educación, Lenguaje y Sociedad. VI (6), 329-344.
- Vargas, J. (2007). La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 11, (002).

## **Sección III**

# **Actores y ciudadanía emergentes**



## **Capítulo 8**

# **¿Empoderamiento ciudadano? Evolución y determinantes de la participación y la politización en Chile, 1990-2016**

Consuelo Núñez, Rodrigo Osorio y Matías Petit

### **Introducción**

En las últimas décadas hemos visto como han caído drásticamente los niveles de participación electoral. Si en 1989, la primera elección presidencial tras el retorno a la democracia votó, casi un 87% de la población en edad de votar, en la elección presidencial de 2014 votó solo el 45,7%. Esta caída en la participación electoral ha ido de la mano de una importante disminución en la identificación con partidos y bajos niveles de confianza en las instituciones. Se ha señalado que este fenómeno ha ido acompañado de un aumento de manifestaciones políticas asociadas a la participación no convencional (Garretón, 2016; Mayol, 2012a). Esta supuesta mayor politización de la sociedad chilena se ha visto reflejada en un aumento de las protestas sociales que –bajo distintas consignas– ha generado la idea de una ciudadanía más empoderada y politizada. Así, el ejercicio de la ciudadanía en los últimos años en Chile podría estar entregando nuevos matices de politización y participación dentro del país.

Este capítulo tiene como objetivo analizar la evolución de las formas de participación y politización en Chile en las últimas décadas. Para ello, elaboramos un breve marco teórico que da cuenta de las formas de politización, distinguiendo entre convencional y no convencional. También abordamos las distintas formas de participación política y sus determinantes. Luego, entregamos algunos antecedentes para entender el sistema político chileno, dando cuenta de la posible tesis de ser una sociedad desencantada y movilizada. A través de datos recuperados de las principales encuestas que se realizan en el país analizamos la evolución y los determinantes de las distintas formas en como la ciudadanía se vincula con el espacio público y el proceso de deliberación política.

## 1. Ciudadanía y participación política

En el marco de las relaciones de la sociedad con el Estado, el concepto de ciudadanía ha tenido una amplia discusión teórica desde las ciencias sociales en general. Aquí podemos encontrar distintas concepciones asociadas a la ciudadanía. Una primera forma puede estar asociada a una *ciudadanía civil* relacionada con la pertenencia a una comunidad o Estado que, dentro del plano jurídico, otorga libertad de expresión y de creencias. Una segunda forma se relaciona con una *ciudadanía política*, que se centra en el derecho a elegir y ser elegido dentro de los espacios de competencia por cargos públicos. Una tercera, puede estar relacionado con una forma amplia de entender el concepto, puede estar relacionada a una *ciudadanía social*, que se referiría a la prerrogativa de los ciudadanos de gozar de un estándar mínimo de bienestar económico y social. A partir de esta tercera forma de entender la ciudadanía podemos encontrar el derecho a la seguridad social, a salarios, a beneficios sociales, entre otros. De esta forma, el concepto moderno de ciudadanía ha sido tradicionalmente entendido como un estado de plena pertenencia de los individuos a una sociedad de disfrutar de sus derechos civiles, políticos y sociales (Marshall, 1951).

Otra forma de entender la ciudadanía está relacionada con la necesidad que tienen los individuos de ser conscientes —y en cierta medida responsables— del funcionamiento de las instituciones; las que, a su vez, deben velar por respetar los derechos de los ciudadanos (Touraine, 1992). Esta forma de entender la ciudadanía, perfectamente complementaria con las formas anteriormente descritas, requiere de un mayor involucramiento de los ciudadanos en los asuntos públicos de la comunidad. Desde este punto de vista, una parte importante de la definición de ciudadanía estaría constituida por la forma en cómo los ciudadanos se vinculan con los asuntos públicos de la comunidad a la que pertenecen. Desde un punto de vista normativo se espera que los ciudadanos se vinculen y participen en el proceso de deliberación de su comunidad y ejerzan cierto control sobre las autoridades e instituciones. Así, analizar y entender cambios en las dinámicas de participación ciudadana —entendidas como la variación en las formas de movilización social y formatos de participación— ayuda a explicar las distintas variaciones que ha tenido el mismo concepto de ciudadanía<sup>106</sup> (Gattoni, 2010).

---

<sup>106</sup> Para profundizar en el recorrido teórico del concepto de ciudadanía sugerimos revisar el Capítulo 2 del presente volumen.



Este involucramiento político por parte de los ciudadanos corresponde a todas aquellas acciones concretas, a través de las que los individuos se relacionan con el espacio en donde se discute lo político. Dentro de estas podemos encontrar formas de participación convencionales como el informarse sobre política de manera regular, hablar de política con los pares, convencer a otros de que voten igual que uno, trabajar para resolver problemas de la comunidad y asistir a reuniones políticas, entre otras.

Para Norris (2002) la participación política corresponde a toda actividad que busque influir en el gobierno o el proceso político o que busque alterar patrones sistemáticos de comportamiento social. La participación política correspondería a un fenómeno instrumental, por tanto, intencional, que contempla fines políticos. Dentro de los actos que contemplamos como acciones políticas se encuentran votar en elecciones, donar dinero para partidos políticos y candidatos, colaborar en campañas políticas, contactar a funcionarios para expresar opiniones o pedir que tomen acción frente a un problema, tomar parte en actividades de una organización dirigida a cambiar una decisión pública, manifestarse, protestar y persuadir a otros para hacer ciertas acciones políticas.

La mayoría de las formas de participación política se pueden inscribir dentro de la lógica de la acción colectiva. Esto implica que los individuos participan dependiendo de los incentivos —egoístas o altruistas— a los que se vean expuestos (Olson, 1971). De esta forma, podemos encontrar individuos que optan por participar por la convicción de modificar el sistema político y otros que deciden no participar, pues no les incentiva determinada causa o porque prefieren actuar como *free riders*. Es decir, no participan porque saben que de todas formas se verán beneficiados de la acción colectiva (Olson, 1971; Elster, 1996).

Los estudios sobre participación política tienden a realizar una distinción entre formas de participación política convencional y no convencional (Delfino y Zubietta, 2010; Dalton & Kiwglemann, 2007; Milbrath, 1981; Sabucedo, 1988; Verba y Nie, 1972). Las formas de participación convencional estarían relacionadas y fomentadas desde la visión de la democracia moderna y liberal. Estas formas servirían de mecanismo legitimador del proceso de deliberación en democracia. Por otro lado, las formas no convencionales de participación se caracterizarían por actuar por fuera de los mecanismos de representación tradicionales, por lo que muchas veces supone un enfrentamiento con las formas de participación convencional.

Desde el punto de vista de la democracia liberal, la forma que tienen los ciudadanos de vincularse con el proceso de deliberación es a través de elecciones libres, periódicas e informadas que eligen agentes de un partido político que representan intereses políticos o una ideología determinada (Dahl, 1971; Przeworski, 2010). Estos representantes tendrían la legitimidad y soberanía para tomar decisiones sobre distintos aspectos relevantes a nombre de sus representados (Bobbio, 1989). De este modo, las formas primarias de participación política estarían constituidas por acciones que, de una u otra forma, conducen al voto y que suponen una filiación o inclinación política. Estas acciones serían votar, vincularse con algún partido, presentarse como candidato a alguna elección popular y, por cierto, actuar como representante en algún cargo de elección popular (Dalton y Klingemann, 2007). Estas formas de participación también pueden ser extendidas a informarse sobre política a través de distintos medios de comunicación, discutir de política con otras personas, tener contacto con políticos y funcionarios y trabajar por un partido o por un candidato en particular. Para Verba y Nie (1972) y Milbrath (1981) la participación política convencional se compondría de cuatro factores: Participar de campañas políticas, participar en actividades comunitarias, buscar contactos con la administración política y la participación electoral.

A pesar de las múltiples formas que puede tomar la participación ciudadana desde un punto de vista convencional, las asociadas a las elecciones presentan características especiales que la diferencian de otras. Estas se dan de manera regular y dentro de los marcos establecidos por los sistemas políticos. En democracia, las elecciones son la instancia que tienen los ciudadanos para dar a conocer sus opiniones políticas y elegir a sus representantes. Es a través del voto que los ciudadanos pueden participar en las decisiones sobre qué políticas públicas son las que debe adoptar una comunidad. Es, además, una instancia de control de las autoridades y de rendición de cuentas de su gestión, pues pueden castigar a los candidatos o partidos que buscan la reelección si consideran que su gestión no ha cumplido con sus expectativas de representación. Al final, el voto igualitario y secreto permite a los ciudadanos participar en el proceso de deliberación pública, sin otra condicionante que su estatus de ciudadano.

No obstante, la disminución de la participación en procesos electorales y partidistas en las últimas décadas se ha visto acompañada por un aumento de otras formas de participación menos estructuradas, denominadas

formas de participación no convencional (Dalton & Kiwglemann, 2007). En general, los métodos de acción dentro de la participación política no convencional buscan el cambio por fuera de los mecanismos instituidos por las democracias representativas y, en algunos casos, suponen un enfrentamiento con la legalidad (Sabucedo, 1988).

Por estas razones es que las distintas formas de participación política pueden ser clasificadas como legales e ilegales. Incluso en estas últimas pueden incluir el uso de violencia explícita. Dentro de las formas legales se encuentran las manifestaciones autorizadas, huelgas, boicots, firma de peticiones y pintar consignas en paredes. En tanto, dentro las no legales se destacan la violencia contra personas públicas o policías, cortes de tráfico, daños a la propiedad privada y el uso de violencia armada (Muller, 1982; Sabucedo y Arce, 1991).

Si bien se ha destacado la división entre formas de participación política en convencional y no convencional, existen distintos elementos que esta clasificación no considera. Según el Informe de Desarrollo Humano del PNUD (2015), el involucramiento con lo político se dividiría en tres formas principales; las que corresponden a interés en temas públicos, adhesión a causas y acciones colectivas y participación electoral. Por cierto, esta clasificación no considera la participación como el interés individual de los ciudadanos por temas de actualidad relacionadas con el país, la región o el mundo. Esta forma de participación se vería reflejada en la frecuencia con que las personas conversan sobre estos temas con amigos, familiares o compañeros de trabajo y en el uso de medios de comunicación para mantenerse informados.

Fernández (2004) explica cómo estas nuevas formas de participación buscan una integración hacia una acción de carácter colectivo. Al respecto, son los jóvenes y adultos jóvenes los que parecieran verse menos satisfechos con las formas tradicionales de participación política, y quienes finalmente han optado por el uso de mecanismos no tradicionales y el empleo de redes sociales para manifestarse y generar acción colectiva organizada (Pardo, 2015).

En los últimos años las nuevas tecnologías de la información y la comunicación e internet se han legitimado como nuevas herramientas para encauzar demandas ciudadanas de la población. De este modo, redes sociales como Facebook, YouTube y Twitter resultan ser nuevos canales de comunicación y participación política que se caracterizan

por su dinamismo, por la instantaneidad, espontaneidad y por la capacidad de gestionar e integrar demandas que se traducen muchas veces en convocatorias multitudinarias donde se busca, por medio de la participación colectiva, que los intereses de determinados grupos sean considerados en la agenda política del gobierno de turno (Pardo, 2015; Valenzuela, Arriagada y Scherman, 2012).

## 2. Chile: ¿desencantado y movilizado?

Tras el retorno a la democracia en 1990, y como consecuencia de la forma en que se ha administrado el desarrollo político y económico del país durante los primeros gobiernos de la Concertación —la coalición de centro-izquierda que gobernó entre 1990 y 2010— académicos e intelectuales han dado cuenta de cierto malestar de los ciudadanos con el sistema político, lo que, en cierta medida, mermaría la calidad de la ciudadanía, deprimiría las formas de participación tradicionales e incentivaría las formas de participación menos tradicionales.

Ya en 1994, Nortbert Lechner argumentaba la existencia de un descontento de la ciudadanía como consecuencia de la falta de alternativas y poca competencia política. Esta situación se expresaría en la pérdida de identidad y compromiso con la política (Lechner, 1994). Este fenómeno se habría evidenciado, entre otras cosas, con el aumento de la cantidad de votos nulos y blancos en la elección legislativa de 1997 y acentuada en una serie de columnas y editoriales de medios de prensa escritos que criticaban el modelo político económico (Brunner, 1998).

Tras la publicación de *El Chile actual. Anatomía de un mito*, donde el sociólogo Tomás Moulian critica el desarrollo social y económico de la transición, planteando una transformación de la ciudadanía (Moulian, 1997), una serie de trabajos han dado cuenta del supuesto descontento de los chilenos que los incentivaría a estar más politizados y empoderados (Atria, Larraín, Benavente, Couso y Joignant, 2013; Garretón, 2016; Mayol, 2012a, 2012b; Tironi, 1999; Jocelyn-Holt, 1998). Para algunos, este supuesto malestar se vería reflejado en la caída en la participación electoral, la baja confianza en las instituciones y el aumento en las movilizaciones sociales (Castiglioni y Rovira, 2016; Garretón, 2016, Mayol; 2012a; PNUD, 2015; Somma, 2017). Para otros, los problemas asociados a la representación política que generaría el supuesto malestar ciudadano estaría basado en evidencia empírica poco concluyente y altamente

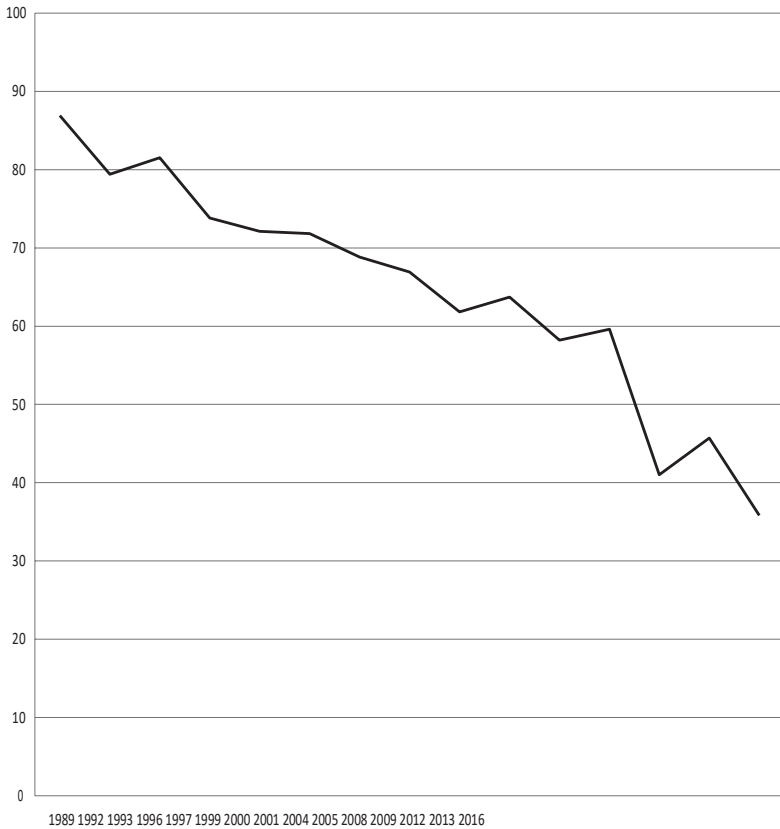
influenciada por la ideología (Navia, 2017). Como sea, el supuesto desencanto con el sistema político probablemente sea consecuencia de la poca inclusión en el proceso de deliberación, los altos niveles de desigualdad social y económica, la poca transparencia en los partidos políticos y la baja tasa de renovación de las elites (Barozet y Espinoza, 2016; Luna, 2016; Siavelis, 2016).

Este hecho se vería reflejado, por ejemplo, en los niveles de participación electoral que han ido a la baja en los últimos años, tal como se muestra en la figura 1 que muestra el porcentaje de personas en edad de votar que sufragaron entre 1989 y 1996. Se observa que para la elección de 1989 —la primera tras los 17 años de dictadura de Augusto Pinochet, 1973-1990— votó casi el 87% de la población en edad de votar, experimentado una caída de un 10% para la elección presidencial de 1999. En la elección presidencial de 2009 concurren a las urnas el 59,6% de la población en edad de votar.

Para tratar de revertir la tendencia a la baja, se planteó la idea de pasar de un régimen de inscripción voluntaria y voto obligatorio a uno de inscripción automática y voto voluntario. A pesar que gran parte de la evidencia internacional señalaba que países con voto voluntario tienen, en promedio, menor participación que países con voto obligatorio (Blais, 2003, 2008; Franklin, 2004; Lijphart, 1997; Powell Jr, 1986), la reforma se implementó para la elección municipal de 2012. En esta elección votó solo el 41% de los ciudadanos habilitados.

Esta cifra cayó aún más en la elección municipal de 2016, donde solo votó el 35,8% de los chilenos en edad de votar. Tras la importante caída en los niveles de participación electoral, una serie de estudios han intentado dar cuenta de la explicación de este fenómeno. En general, hay un cierto acuerdo en que los jóvenes y la población con menos educación e ingresos tienden a votar menos (Contreras, Morales y Joignant, 2016; Contreras y Navia, 2013; Corvalán y Cox, 2013).

**Figura 1: Participación electoral en Chile, 1989-2016**



\*Cálculos en función de la población en edad de votar.

Fuente: Elaboración propia en base a datos oficiales del Servicio Electoral

Otro de los argumentos para señalar el desarraigo de la ciudadanía con el sistema político es la importante caída en la identificación con partidos observada tras el retorno a la democracia. Los datos de las encuestas del Centro de Estudios Públicos (CEP) muestra que en 1990 casi el 80% de los chilenos se identificaba con algún partido. No obstante, ya en 2000 esta cifra había descendido al 50%. En diciembre de 2016 solo el 20% de los chilenos se identificaba con algún partido. Hoy Chile es uno de los países con menos identificación partidaria de América Latina según datos de Latinobarómetro o el *Latin American Public Opinion Project* (LAPOP).

A pesar de esta importante caída en la identificación con los partidos políticos desde 1990, si comparamos el total de identificación con el periodo anterior al golpe militar de 1973, observamos que la variación

no es tan significativa si descontamos la identificación con el Partido Demócrata Cristiano (PDC). Tal como se observa en la Figura 2, que muestra el porcentaje de personas que declaró identificarse con algún partido, gran parte de la pérdida de la identificación con partidos se debe a la disminución de las personas que se sienten cercanas al PDC. Además, a partir de la Figura 2, podemos inferir que la polarización y politización de los chilenos —medida como porcentaje de personas que se identifica con algún partido— ha estado asociada a periodos de mayor conflicto político o a una mayor polarización de las elites. De esta forma se observa una mayor polarización y politización en el periodo anterior al golpe militar del 1973 y tras la transición a la democracia en 1990. En tiempos de baja polarización la identificación con partidos se ha mantenido relativamente estable (Navia & Osorio, 2016).

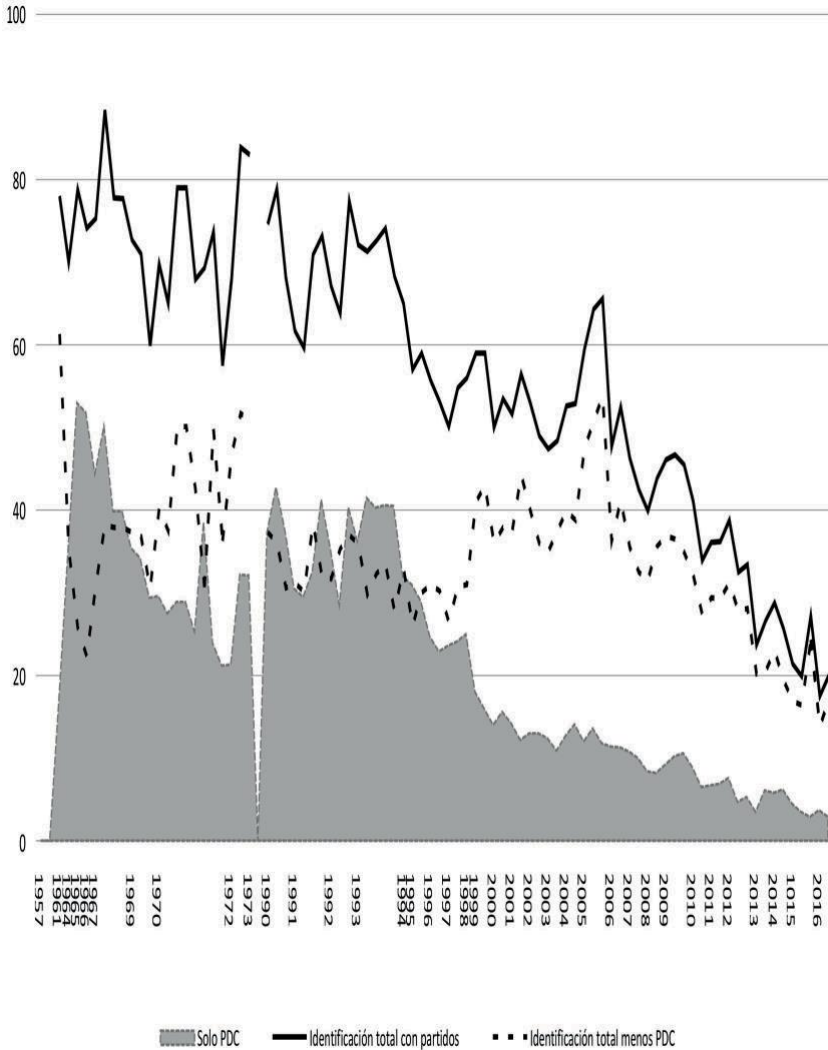
Una serie de estudios —críticos del modelo político, económico y social— han argumentado que, conforme al supuesto descontento, la sociedad chilena ha canalizado nuevos espacios de conflicto con los cuales busca empoderar diversas temáticas sociales, politizándolas para que tengan un espacio prioritario en la agenda gubernamental. Uno de los mayores ejemplos de esto, son las movilizaciones de estudiantes que, a partir de mayo de 2006, obligaron a los distintos gobiernos a incluir en sus agendas una serie de reformas para mejorar el sistema educacional chileno.

Otras formas de participación no convencional se han dado en protestas a favor de mejores condiciones sociales, económicas y laborales en zonas aisladas del país, como la serie de manifestaciones en Magallanes en 2011, Aysén durante febrero y marzo de 2012 o en Chiloé durante mayo de 2016. Los ciudadanos chilenos también han utilizado formas de participación no convencional para protestar en contra de temas particulares. Por ejemplo, en mayo de 2011 surgió un movimiento social originado por la aprobación del proyecto HidroAysén, plan que pretendía construir 5 hidroeléctricas en la región de Aysén. Tras su aprobación, movimientos ecologistas organizaron masivas marchas que estaban en contra de los efectos medioambientales que podrían generar las hidroeléctricas y cuestionaban la validez de la evaluación medioambiental.

Si bien esta evidencia nos da cuenta de una ciudadanía desencantada políticamente y socialmente movilizadora, no sabemos si este constituye un fenómeno nuevo de las últimas décadas. Tampoco sabemos si este supuesto malestar que estaría afectando a la sociedad chilena incentiva o deprime las formas de participación. De este modo, para poder analizar

la evolución y determinantes de la participación en Chile revisamos las principales encuestas de opinión que se realizan en Chile y sistematizamos sus resultados. Para seleccionar las preguntas analizadas, utilizamos una definición amplia de participación, que va desde interés e involucramiento político de la ciudadanía hasta la participación electoral tradicional.

**Figura 2: Identificación con partidos, con y sin el PDC, 1957-2016**



Fuente: Encuestas de Eduardo Hamuy y Centro de Estudios Públicos, basado en Navia y Osorio (2016)



### 3. El informe del PNUD y los tiempos de la politización en Chile

En 2015, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) publicó su tradicional informe titulado *Desarrollo Humano en Chile. Los tiempos de la politización*. Entendiendo lo político como aquello que puede ser objeto de deliberación social, el organismo argumenta que en Chile se ha observado en los últimos años un aumento en los niveles de politización y polarización. En este proceso de transformación se disputa la delimitación de lo político, definiendo la construcción de los límites que pueden ampliar o restringir el campo de autodeterminación de la sociedad. Visto de otra forma, para el PNUD la politización es una discusión sobre la estructura y las relaciones de poder al interior de la sociedad y un cuestionamiento de los criterios de distinción y exclusión sobre los que se fundan. En este sentido, la politización deseable —desde la perspectiva del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano— es aquella que permite, reconociendo la pluralidad y las disputas, construir los acuerdos que sirvan de orientación y fuente de legitimidad para llevar a cabo los debates que cada sociedad se plantee asumir (PNUD, 2015). El informe se nutre de una serie de datos para argumentar que en Chile “las señales de la politización son diversas y es relevante enfatizar este hecho: no se limita a un único espacio de la sociedad, sino que se expresa en diversos planos de lo social: como ampliación de la discusión pública, como aumento de la conflictividad y la movilización social, como involucramiento ciudadano” (PNUD, 2015: 15).

Uno de los principales insumos para argumentar el aumento del conflicto, la polarización y la politización de los chilenos en 2015 es una encuesta que —tal como se señala explícitamente en la ficha metodológica del estudio— su trabajo de campo fue realizado entre el 17 de agosto y el 9 de octubre de 2013 (PNUD, 2015: 223). Es decir, un periodo inmediatamente anterior a la primera vuelta de las elecciones presidenciales. Más allá de los resultados de la elección, la evidente contaminación por las campañas electorales podría haber influido los resultados del informe.

Y si bien los resultados son interesantes para comprender cambios y continuidades en la forma en que los chilenos ejercemos nuestra ciudadanía y nos relacionamos con el espacio público, sus conclusiones no necesariamente se condicen con la evidencia empírica. Los datos muestrean que los métodos de participación política tienden a ser justificados cuando se trata de marchas o manifestaciones autorizadas (57,7%). Contrariamente, cuando este tipo de acción se encuentra fuera

de lo legalmente permitido, los encuestados mayoritariamente no justifican marchas no autorizadas (55,7%), bloqueos de calles o carreteras (64,6%), tomas de lugares de trabajo (71,3%) o establecimientos educacionales (55,2%), huelgas de hambre (62,9%) y rayados consignas en paredes (75,8). Es así como se observa una tendencia generalizada al rechazo de las actividades políticas que se realicen fuera del marco legal establecido.

Una de los resultados interesantes de la encuesta que realizó el PNUD deriva de la pregunta que intenta dar cuenta de los elementos que se necesitarían para ser un buen ciudadano. En esta pregunta, la gran mayoría de los encuestados —casi un 63%— consideraron que para ser un buen ciudadano es necesario siempre votar en las elecciones.

Esta cifra se reduce a un 41,9% cuando se les preguntó a los chilenos si es necesario participar activamente en organizaciones o movimientos sociales. Cuando se les planteó el requisito de participar activamente en partidos o colectivos políticos solo el 22,4% consideró que este era un requisito para ser un buen ciudadano. Esto da cuenta que uno de los elementos fundamentales del concepto de ciudadanía —a pesar del supuesto malestar con las instituciones y la democracia— sigue siendo la participación electoral, pero alejados de movimientos sociales y partidos políticos.

Este hecho también queda demostrado al preguntar a los chilenos sobre las formas de participación política que utilizaban. Aquí, solo un grupo minoritario declaró participar en organizaciones, tanto en los grupos institucionales tradicionales —como partidos políticos (1,8%) y sindicatos (4,6%)— como en grupos menos formales como colectivos (1,5%), grupos ecológicos (1,6%) o de defensa de derechos (0,9%). Pero la falta de participación del año 2013 tiene su correlato en los años anteriores. Al preguntarles a los chilenos si en los últimos 3 años participaron de alguna actividad política —asistencia a marchas autorizadas y no autorizadas, firma de peticiones, participación en huelgas, tomas o boicots— solo el 10% declaró haber participado. No obstante, cuando se les consultó por el uso de nuevas tecnologías para expresar opinión o apoyar causas con fines políticos, la participación en estas actividades aumenta a un 13,9%.

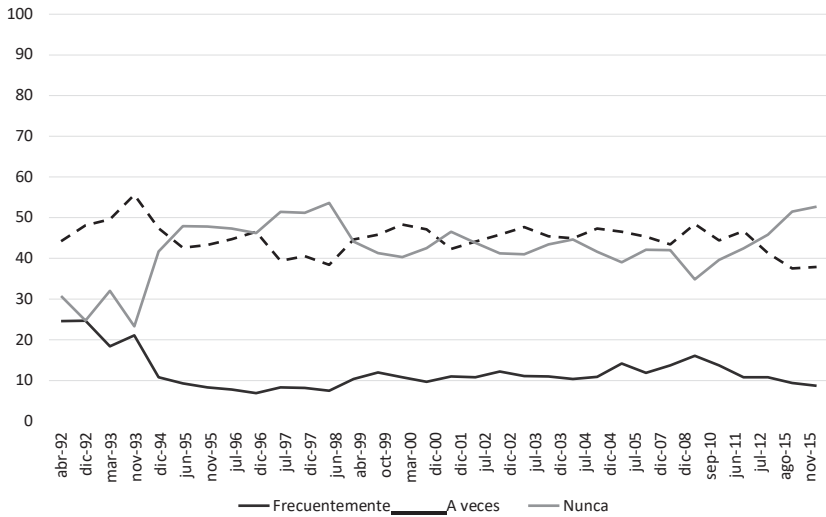
Cuando el PNUD preguntó a chilenos y chilenas sobre su interés en política los resultados muestran que solo el 20% declaró tener interés por

la política, contra el 80% que respondió estar poco o nada interesado. Dentro de aquellos que declararon tener interés en política, el 41,1% declara que su preocupación por temas políticos se debe a que les gusta estar informados y el 24,6% porque cree que las decisiones políticas afectan su vida. Adicionalmente, este estudio preguntó por la frecuencia con la que los chilenos hablan de política con familiares, en el trabajo o en sus lugares de estudio. Los resultados no superan el 20%, siendo el contexto familiar el más ocupado para hablar sobre temas políticos.

#### **4. Evolución del interés en política de los chilenos**

Una de las formas que tenemos para medir el interés de las personas con la política es la frecuencia con que se informan sobre distintos asuntos públicos. El CEP desde la década de los noventa incluye en sus cuestionarios preguntas que dan cuenta del nivel de involucramiento político de los chilenos. Tal como se observa en la Figura 3, aquellas personas que han declarado mirar programas políticos de televisión frecuentemente se han mantenido prácticamente constantes en las últimas dos décadas, mostrando leves aumentos entre 2005 y 2010. A partir de 2010 la cantidad de personas que declaró mirar siempre programas políticos ha comenzado a disminuir. Con respecto a los ciudadanos que declararon mirar a veces este tipo de programas, no se observan grandes variaciones entre 1994 y 2012, año en que se comienza a observar una disminución en estas cifras.

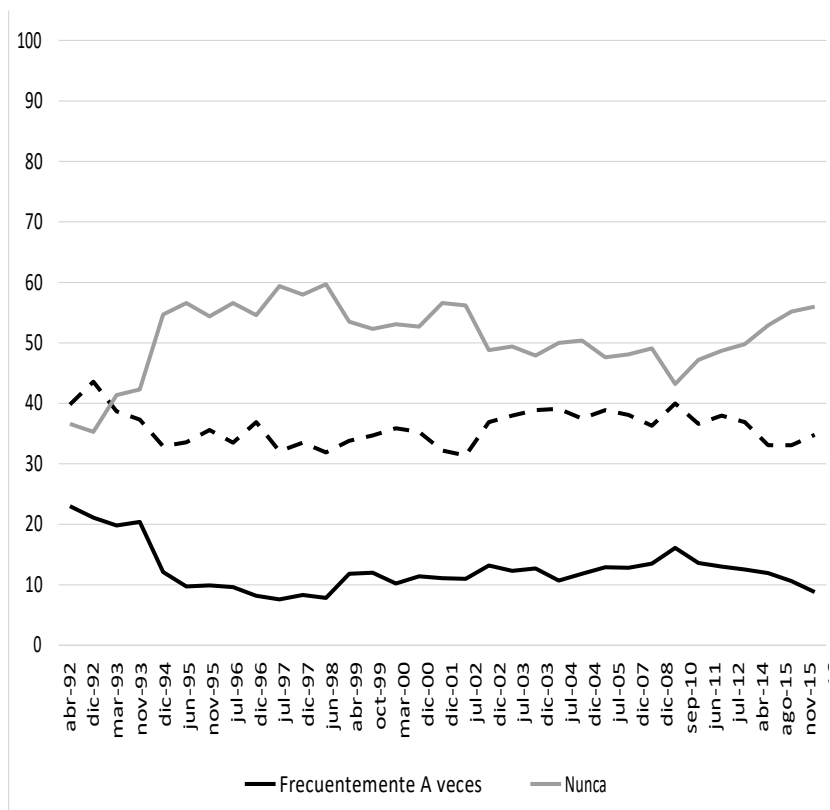
**Figura 3: Frecuencia que los chilenos miran programas políticos en televisión, 1992-2016 (%)**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de las encuestas del CEP

Tal como se observa en la Figura 4, la mayoría de los ciudadanos ha declarado nunca leer noticias sobre política. Es más, en los últimos años se observa un menor consumo de este tipo de noticias en comparación a los años de la década de los noventa. Si a comienzos de la década de los noventa casi el 25% de los chilenos declaraba mirar programas políticos por televisión o leer noticias sobre política, a mediados del decenio esta cifra cae cerca de un 10%, y se mantuvo relativamente constante hasta 2016, salvo en los años de elecciones presidenciales, donde el consumo de programas y noticias políticas aumenta un poco. Aquí, llama particularmente la atención que las personas que han declarado leer frecuentemente o a ver noticias sobre política se han mantenido relativamente constantes a lo largo de los años. Es más, esta cifra ha caído casi 15 puntos porcentuales desde 2010.

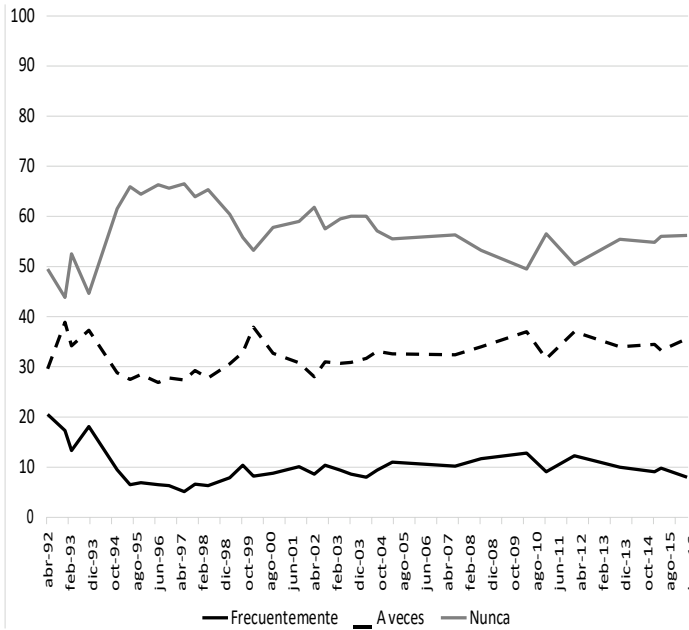
**Figura 4: Frecuencia con que los chilenos leen noticias sobre política en diarios o periódicos, 1992-2016 (%)**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de las encuestas del CEP

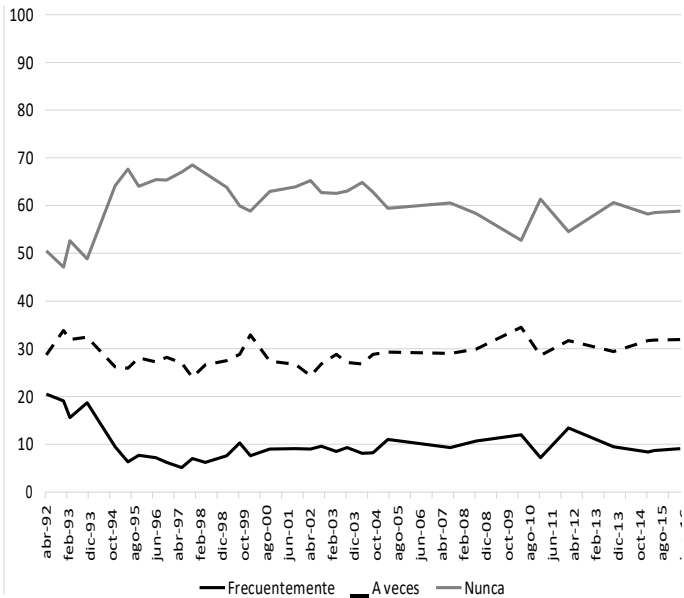
Pero los chilenos no solo se informan poco sobre política. También hablan poco sobre temas políticos, tal como se observa en las Figuras 5 y 6. A comienzos de la década de los noventa, alrededor del 20% de los chilenos declaraba hablar frecuentemente sobre política con su familia o amigos. Esta cifra ha caído a casi un 10% desde mediados de la misma década, manteniéndose relativamente constante hasta 2016. Aquí también se observa un pequeño aumento en años electorales. No obstante, las personas que declaran nunca conversar sobre política siempre han sido más que los declaran hacerlo siempre o a veces. Desde 2000 se observa que tampoco hay una mayor variación en la cantidad de personas que no conversan nunca sobre política. Asimismo, se observa que la cantidad de chilenos que ha declarado realizar esta actividad a veces o frecuentemente, se ha mantenido prácticamente constante en las últimas dos décadas.

**Figura 5: Frecuencia con que los chilenos hablan de política con su familia, 1992-2016 (%)**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de las encuestas del CEP

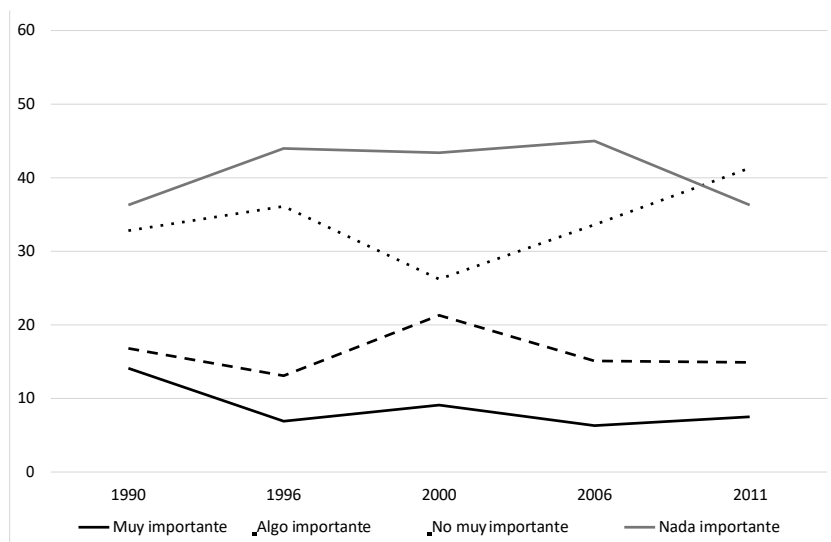
**Figura 6: Frecuencia con que los chilenos hablan de política con sus amigos, 1992-2016 (%)**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de las encuestas del CEP

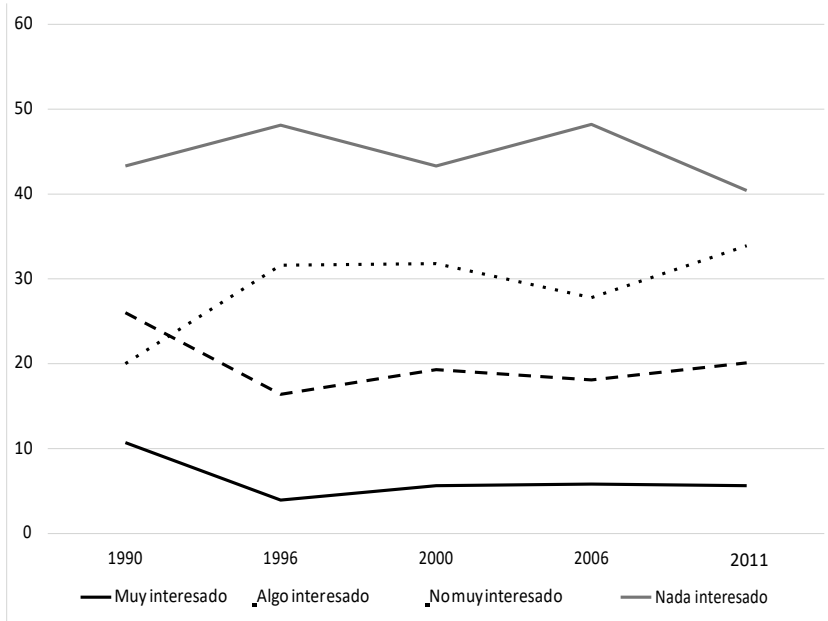
A partir de los datos de la Encuesta Mundial de Valores podemos observar que la poca importancia y el poco interés que le asignan los chilenos a la política ha sido más bien una constante tras la polarización y politización de los chilenos con la transición a la democracia. Los datos muestran que en 1990 casi un 30% de los chilenos consideraba muy importante o algo importante la política en sus vidas, tal como se observa en la Figura 7. Ya en 1996 esta cifra había bajado a casi un 20%. Entre 2000 y 2011 esta cifra se mantuvo relativamente constante. La Figura 8 muestra la evolución del interés de los chilenos en política. Mostramos que en 1990 un poco más del 35% de los chilenos se declaraba muy interesado o algo interesado en la política. Ya en 1996 esta cifra había descendido más de la mitad, manteniéndose constante hasta 2011, la última ola disponible de este estudio.

**Figura 7: Importancia de la política en la vida de los chilenos, 1990-2011 (%)**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Mundial de Valores

**Figura 8: Interés de los chilenos en la política, 1990-2011 (%)**

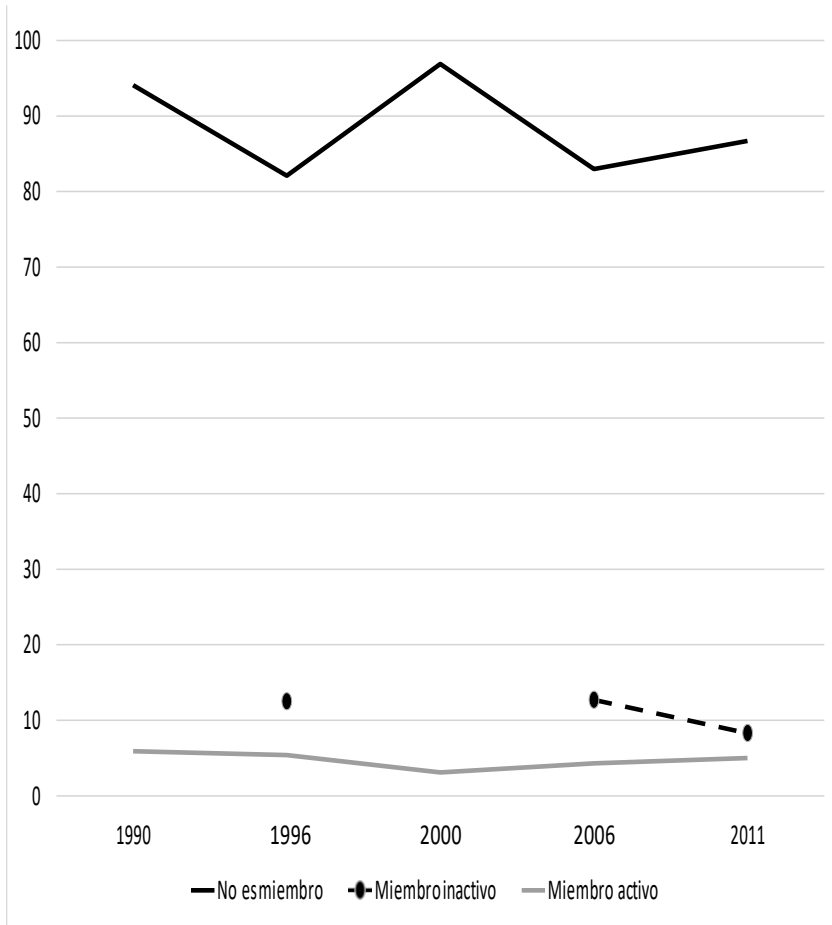


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Mundial de Valores

La Encuesta Mundial de Valores también ha preguntado por la participación de los chilenos en alguna organización política. El gráfico 9 muestra la participación de chilenos en sindicatos. Se observa que entre 1990 y 2011 alrededor del 5% de los chilenos participó como miembro activo de algún sindicato y casi el 10% como miembro inactivo. La Figura 10 muestra la participación de chilenos en partidos políticos. Se observa que a lo largo de los 21 años analizados la cantidad de miembros activos no ha superado el 5% y que los miembros inactivos han estado en torno al 15%.

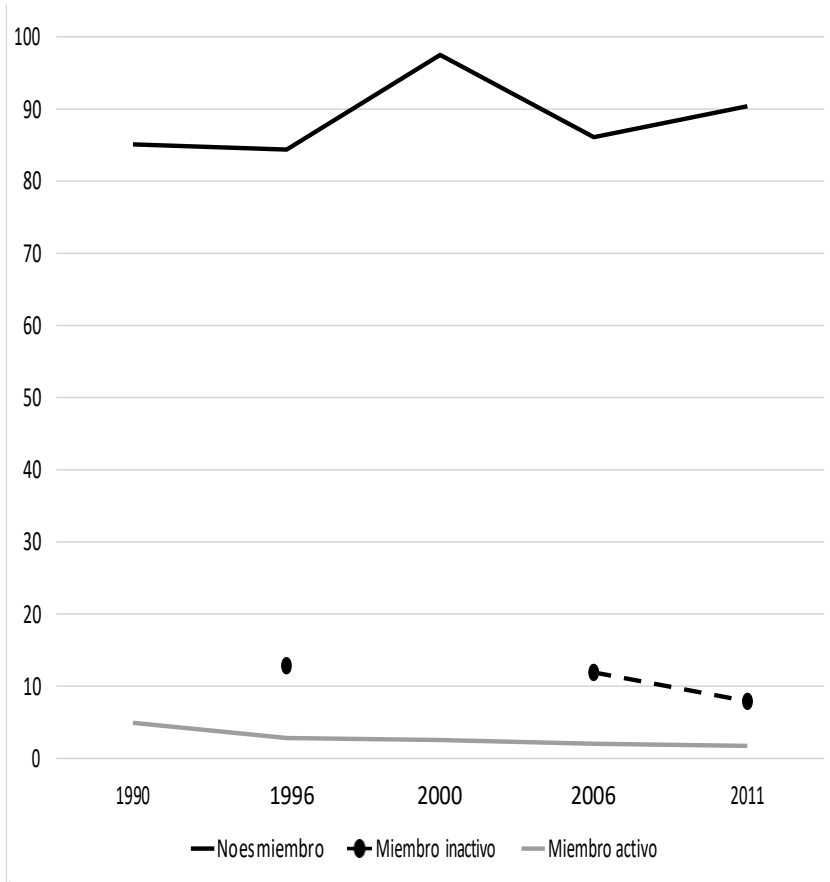


**Figura 9: Chilenos miembros de sindicatos, 1990-2011 (%)**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Mundial de Valores

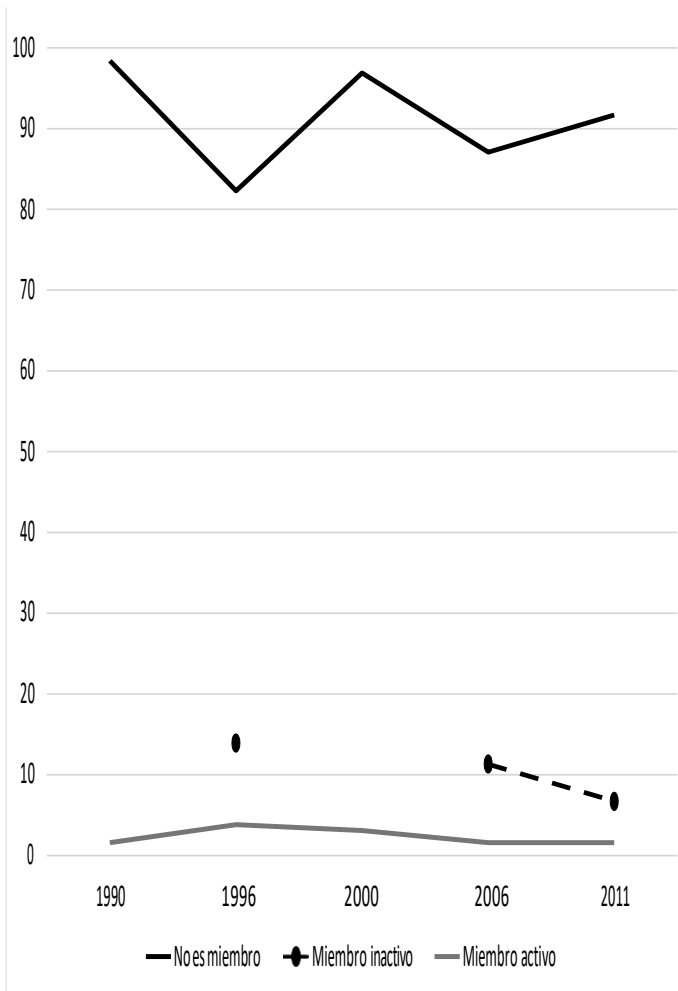
**Figura 10: Chilenos miembros de partidos políticos, 1990-2011 (%)**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Mundial de Valores

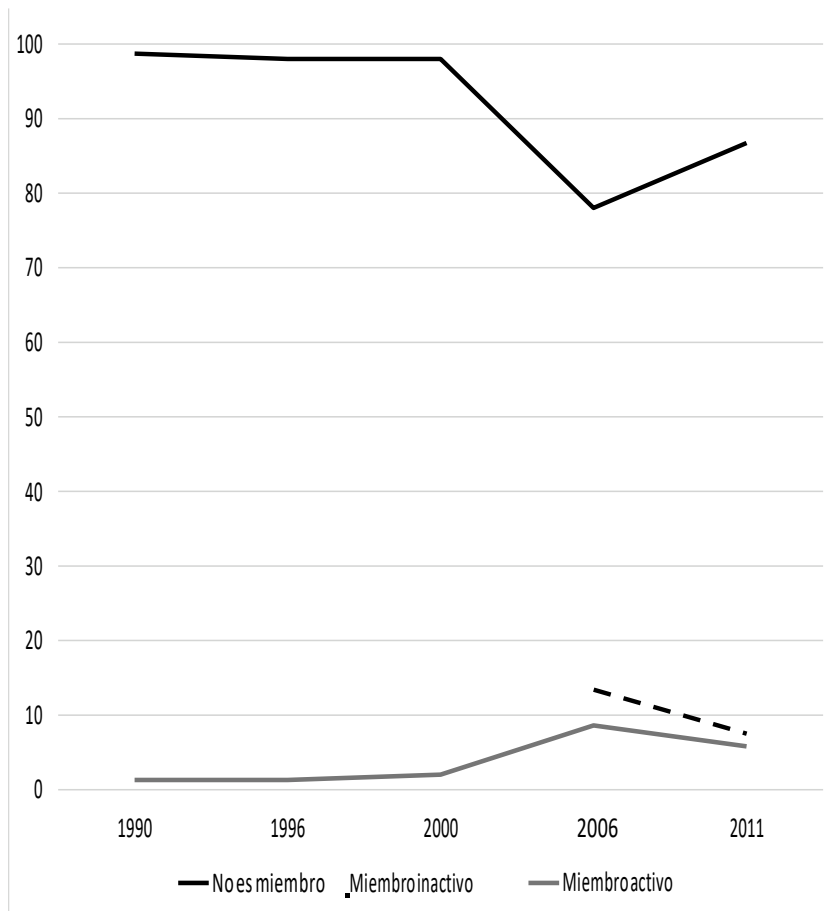
La Figura 11 muestra la evolución de la participación de chilenos en organizaciones medioambientales. Aquí tampoco se observa una mayor variación en las tasas de participación como miembro activo. Entre 1990 y 2011 esta cifra nunca ha superado el 5% de la población. La cantidad de personas que han declarado ser miembro inactivo tampoco ha variado mucho, manteniéndose en torno al 10%. La Figura 12 muestra cómo ha evolucionado la participación de chilenos en alguna organización humanitaria o de caridad. Se observa que entre 1990 y 2000 la cantidad de miembros activos se mantuvo constante en torno al 1,5%. No obstante, en 2006 se observa un aumento a casi un 10% y una leve caída en 2011.

**Figura 11: Chilenos miembros de organizaciones medioambientales, 1990-2011 (%)**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Mundial de Valores

**Figura 12: Chilenos miembros de alguna organización humanitaria o de caridad, 1990-2011 (%)**

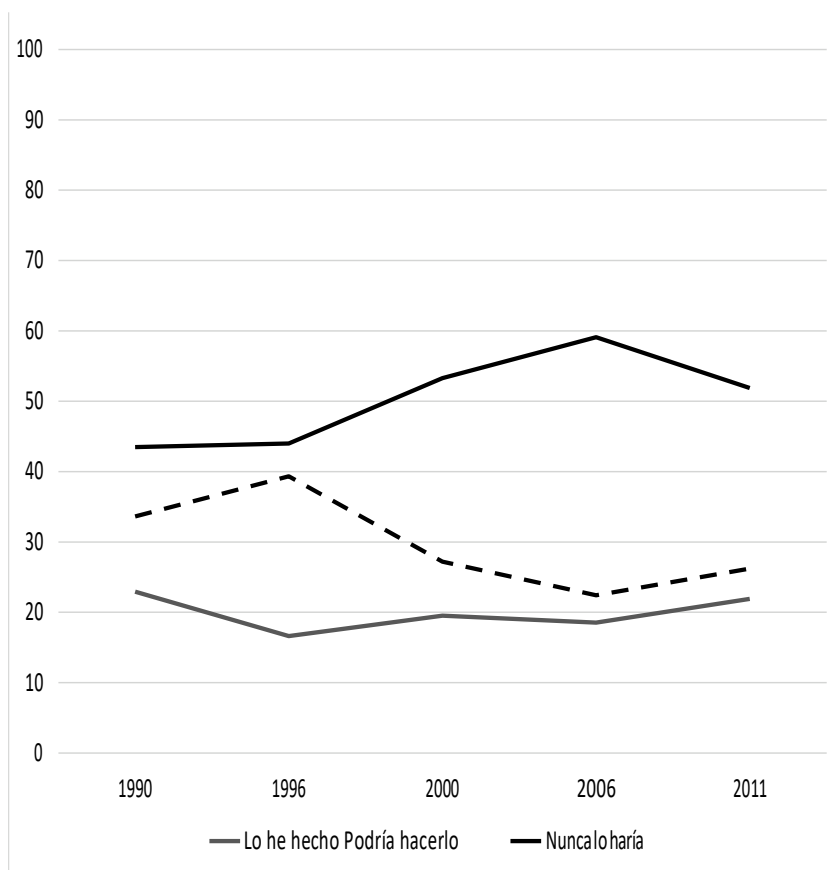


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Mundial de Valores

La Encuesta Mundial de Valores también ha preguntado por el involucramiento de los chilenos en distintas formas de participación política no tradicional. La Figura 13 muestra que alrededor del 20% de los chilenos ha firmado alguna petición entre 1990 y 2011. Llama la atención que entre 1996 y 2011 la cantidad de chilenos que estaría dispuesto a firmar una petición ha disminuido de casi un 40% a un 26%. También que la cantidad de chilenos que han declarado que nunca firmarían una petición aumentó de un 43,5% en 1990 a casi un 52% en 2011, alcanzando su punto más alto en 2006 con casi un 60%.

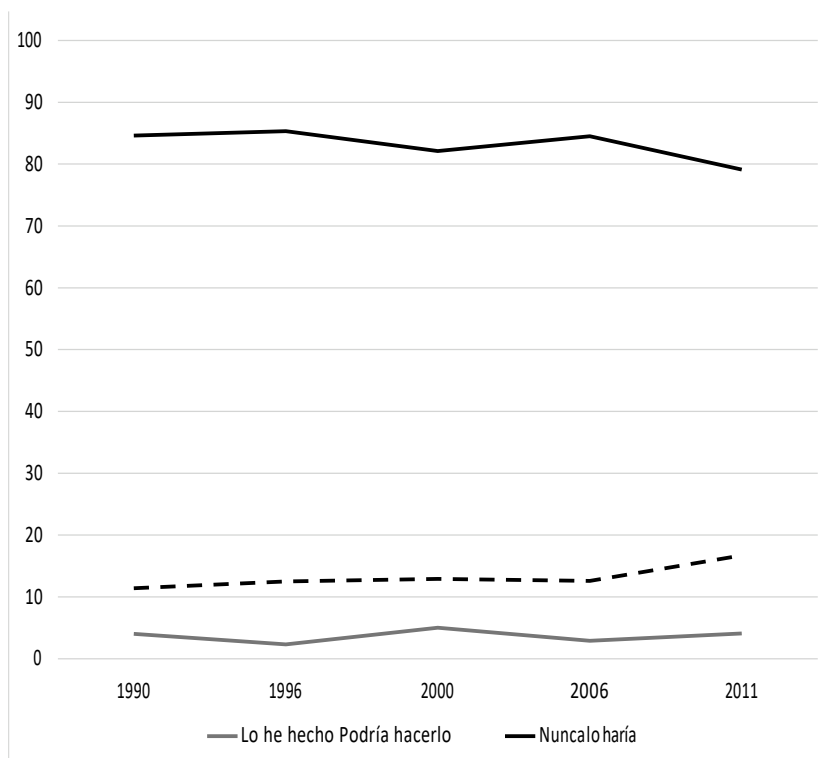
En la Figura 14 mostramos la evolución de los chilenos que han participado de un boicot. Se observa que son muy pocos —en torno al 3%— los que han declarado haberlo hecho. La cantidad de personas que declararon que podrían participar se mantuvo prácticamente constantes en torno al 12%, salvo en 2011 que se observa un leve aumento de un 4%. Las personas que han declarado que nunca participarían de un boicot también se han mantenido relativamente constantes en torno al 83% en promedio.

**Figura 13: Chilenos que han firmado una petición, 1990-2011**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Mundial de Valores

**Figura 14: Chilenos que han participado en un boicot, 1990-2011 (%)**



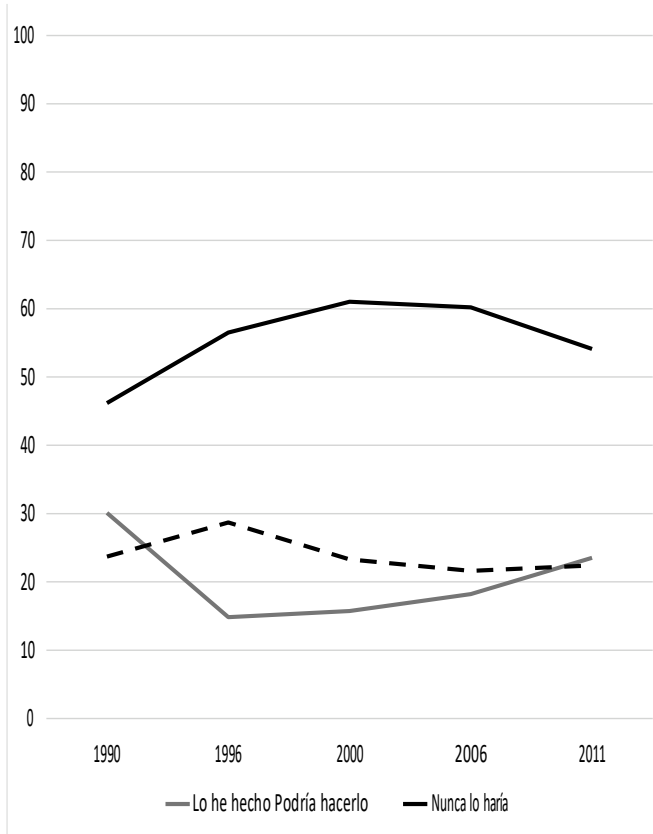
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Mundial de Valores

La figura 15 muestra la evolución de la cantidad de personas que han participado en actos considerados pacíficos. Se observa que en 1990 el 30,1% de los ciudadanos participaron en alguno de estos actos, cifra que descendió a un 14,8% en 1996 para luego aumentar hasta un 23,5% en 2011. La cantidad de chilenos que ha declarado que podría participar de actos pacíficos ha fluctuado entre 20 y 30% entre 1990 y 2011. En tanto, se observa un aumento desde un 46,2% en 1990 hasta un 61,5% en 2000, descendiendo a 54,1% en 2011.

En la Figura 16 se muestra cómo ha variado la participación en huelgas. En 1990 el 8,2% de los chilenos declaró que había participado de alguna huelga. Para 2006 esta cifra había aumentado a casi 17%, manteniéndose constante hasta 2011. Por otro lado, la gente que declaró que podría participar de alguna huelga correspondía al 16,3% en 1990. En 2000 esta cantidad había aumentado a casi un 22%, manteniéndose igual hasta 2011. De este modo, a partir de estas dos formas de participación política —firma de peticiones, participación de actos pacíficos y participación

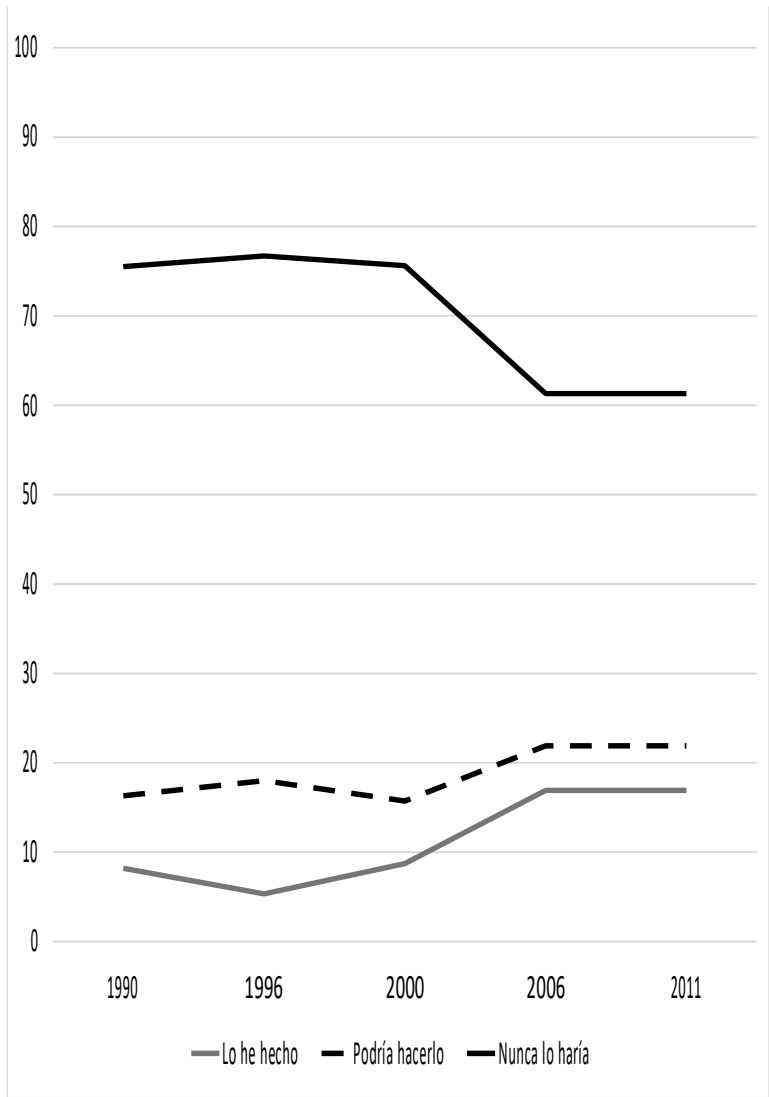
en huelgas— se puede observar un leve aumento de las formas de participación. No obstante, este aumento no es tan significativo para hablar de un proceso de politización y polarización de los chilenos.

**Figura 15: Chilenos que han participado en actos pacíficos, 1990-2011 (%)**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Mundial de Valores

**Figura 16: Acción política: chilenos que han participado en huelgas, 1990-2011 (%)**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Mundial de Valores



## 5. Determinantes de las formas de participación en Chile

Además de analizar la evolución de las formas de participación política en Chile es relevante analizar los determinantes de las distintas formas de participación tradicional y no tradicional. Para medir una forma de participación tradicional, analizamos los determinantes de la participación electoral declarada en la última elección.

Además, analizamos los determinantes de la participación en manifestaciones, protestas o marchas y del uso de redes sociales para realizar algún tipo de reclamo. Si existen diferencias en los determinantes de las distintas formas de participación podríamos tener una aproximación a la forma en que distintos grupos ejercen su ciudadanía. A partir de los datos de la encuesta Latinobarómetro de 2015, analizamos en qué medida distintas variables que los estudios sobre participación política han considerado como relevante aplican para el caso chileno.

Según la encuesta Latinobarómetro de 2015, el 75,2% declaró haber votado en la elección anterior, el 10,9% declaró haber participado de alguna manifestación, protestas o marchas y el 7,4% declaró haber utilizado las redes sociales para realizar algún tipo de reclamo. Para analizar si existe algún tipo de relación entre las tres variables analizadas y las variables independientes propuestas hacemos un análisis descriptivo, calculamos para cada caso el estadístico *chi*-cuadrado. Los resultados se muestran en la tabla 1.

El análisis muestra que no hay diferencias estadísticamente significativas en las formas de participación según género. Al mismo tiempo, la edad no parece ser influyente para entender la asistencia a manifestaciones. No así respecto a la participación electoral en la que los grupos con mayor edad votaron mucho más que los grupos etarios menores. Lo contrario sucede con el uso de redes sociales, en donde a menor edad mayor el uso de este medio como forma de protesta.

Con respecto a la educación, se observa que no pareciera ser un factor significativo para entender los determinantes de la participación electoral. No obstante, con respecto a la relación con participación en marchas y redes sociales sí existe una relación significativa. Aquí, a mayor nivel educacional hay una mayor tendencia a participar de estas actividades.

Para tener una aproximación a la idea de malestar de los ciudadanos se incluyeron dos variables que dan cuenta de las percepciones sobre el estado de la economía. La primera da cuenta del estado de la economía a nivel personal (percepción egotrópica) y la segunda da cuenta de la percepción sobre el estado de la economía del país (percepción sociotrópica). También se incluyeron variables que miden el grado de satisfacción con la democracia y la confianza en las instituciones que representan los tres poderes del Estado, ejecutivo, legislativo y judicial. La percepción sociotrópica de los encuestados resulta significativa para las tres variables analizadas. Se puede apreciar que los encuestados más optimistas sobre el estado de la economía del país tienen una tendencia más alta a votar, en comparación a los que tienen una percepción mala o muy mala. Sin embargo, con la asistencia a manifestaciones y al uso de redes sociales la tendencia no es muy clara. En tanto, la percepción egotrópica no muestra una relación significativa con la participación electoral. Y si bien los datos muestran que sí existe una relación estadísticamente significativa entre esta variable y la participación mediante marchas y redes sociales, tampoco se puede identificar una tendencia clara.

Por otro lado, el nivel de satisfacción con la democracia solo resulta significativa en relación a la declaración de participación en la última elección presidencial. Se puede apreciar que, a mayor nivel de satisfacción del encuestado, la tendencia es a una mayor participación. Finalmente, con respecto a la confianza en los poderes del Estado se observa que solo hay una relación estadísticamente significativa con la concurrencia a las urnas. En el análisis se observa claramente que aquellas personas que confían más en las instituciones que representan los tres poderes del Estado—representados por el ejecutivo, el legislativo y el judicial—tienden a votar más que aquellos que confían menos en estas instituciones.

**Tabla 1. Asociación entre participación electoral, participación en marchas y participación en redes sociales con algunas variables relevantes**

	Votó en la última elección presidencial	Asistió a manifestaciones, protestas o marchas	Ha realizado un reclamo a través de las redes sociales
<b>Género</b>			
Mujer	65,6	9,6	8,1
Hombre	62,6	13,9	8,8
<b>Edad</b>			
16 – 39	45,4*	14,4	11,8*
40 – 64	75*	10,3	7,3*
65+	82,7*	6,9	3*
<b>Educación</b>			
Sin educación	77,48	5,6*	0*
Educación básica	71,4	3,6*	1*
Educación secundaria	62	12,6*	8,8*
Educación superior	64,5	15,3*	15,3*
<b>Percepción sociotrópica</b>			
Muy buena	66,7*	14,3*	10,5*
Buena	69*	14,2*	14,6*
Regular	66,8*	9,9*	5,8*
Mala	50,8*	11,8*	9,1*
Muy mala	43,8*	18,8*	0*
<b>Percepción egotrópica</b>			
Muy buena	63,2	5,3*	10,1*
Buena	67	17,2*	9,4*
Regular	64,5	9,3*	6,4*
Mala	56,6	11,9*	6,7*
Muy mala	58,3	0*	5,2*
<b>Satisfacción con la democracia</b>			
Muy satisfecho	74,7*	21,3	16
Más bien satisfecho	73,2*	10,2	8,2
No muy satisfecho	60,1*	11	7,3
Nada satisfecho	48,8*	15,4	12,2
<b>Confianza en el Congreso</b>			
Mucha	68,8*	15,6	3,1
Algo	70,7*	8,1	5,7
Poca	67,7*	12,7	10,1
Ninguna	52,4*	11,7	9,1

	<b>Votó en la última elección presidencial</b>	<b>Asistió a manifestaciones, protestas o marchas</b>	<b>Ha realizado un reclamo a través de las redes sociales</b>
<b>Confianza en el gobierno</b>			
Mucha	81,1*	20	10,7
Algo	75,6*	8,9	7,7
Poca	58,1*	12,8	7,9
Ninguna	44,9*	11,9	11,4
<b>Confianza en el poder judicial</b>			
Mucha	71,2*	11,9	5,1
Algo	66,4*	10,7	6,3
Poca	68,3*	11,1	10,7
Ninguna	56,9*	12,7	7,5

\*Se estableció que existía una relación estadísticamente significativa cuando en la prueba de Chi-cuadrado el *p-value* era igual o menor a un 0,05.

Fuente: Cálculos y elaboración de los autores en base a encuesta Latinobarómetro

Para controlar el efecto de todas las variables en su conjunto sobre la participación en elecciones, marchas y redes sociales estimamos tres modelos de regresión probabilístico, uno para cada forma de participación política. Para cada modelo se recodificó la variable dependiente 1 cuando las personas declararon haber participado de alguna de estas formas y en 0 las demás opciones.

Como variables independientes del modelo incluimos el género de los encuestados, recodificado en 1 para el género femenino y 0 para las demás opciones. Adicionalmente, se incluyó la educación de las personas, la edad y la identificación en la escala política de 0 a 10, donde 0 es izquierda y 10 es derecha. Se agregaron las variables que miden el grado de satisfacción con la democracia, la confianza por los tres poderes del Estado. Adicionalmente, las percepciones sobre el estado de la economía a nivel egotrópica y sociotrópica. Tras estimar los tres modelos probabilísticos se calcularon los efectos marginales de cada variable sobre la probabilidad de participar en elecciones, marchas o redes sociales. Los resultados se muestran en la tabla 2.

Los resultados muestran que la edad y el grado de satisfacción con la democracia son los principales predictores de participación política a través de elecciones. Mientras más edad tienen los encuestados, mayor es la probabilidad de participar de las elecciones.

En tanto, la satisfacción con la democracia, las personas que declararon estar no muy satisfecho con la democracia tienen menos probabilidades de ir a votar en comparación a quienes están satisfechos. Del mismo modo, aquellos que se declararon insatisfechos con la democracia tienen menos probabilidades de votar que aquellos que están satisfechos con la democracia. No obstante, el efecto inhibitorio sobre la participación en elecciones es mayor entre quienes declaran estar no muy insatisfechos, en comparación a los que están completamente insatisfechos.

La confianza en el gobierno también es importante al momento de explicar la concurrencia a las urnas. Las personas que declararon no confiar nada en el gobierno tenían menos probabilidades de votar que aquellas que confiaban en el gobierno. De hecho, las personas que declararon no confiar nada en el gobierno tenían menos probabilidades de votar que aquellos que declararon tener algo de confianza. La percepción sobre el estado de la economía también es significativa para explicar la concurrencia a las urnas. Aquellos que consideraron que la economía del país era regular o mala tenían más probabilidades de ir a votar que aquellos que consideraban que era buena.

En concordancia con estudios previos que han intentado dar cuenta de los determinantes de la participación electoral en Chile —y en otros lugares— aquellas personas con un mayor nivel educacional tienen más probabilidades de ir a votar, en comparación a aquellos que solo aprobaron la educación primaria. De igual modo, a mayor edad mayor es la probabilidad de asistir a votar. Adicionalmente, los resultados muestran que mientras más a la derecha se identificaban políticamente los ciudadanos, más probabilidades tenían de asistir a votar.

Con respecto a los determinantes de la asistencia a marchas, los resultados muestran que, en general, las mujeres tienden a participar menos que los hombres en estas manifestaciones callejeras, al igual que aquellas personas con un mayor nivel de educación. Las personas con educación secundaria y educación terciaria tienen mayores probabilidades de asistir a marchas que aquellos que solo cursaron educación primaria, pero el efecto es mayor entre quienes tienen solo educación secundaria.

Contrario a lo que pasaba con la asistencia a votar, la edad tiene un efecto negativo sobre la probabilidad de participar en marchas. Es decir, los más jóvenes son los que participan más de las marchas. Lo mismo con la identificación política, donde los que se identificaban más a la izquierda

tenían más probabilidades de participar de estas manifestaciones públicas. El nivel de confianza en el congreso y el gobierno pareciera tener una incidencia negativa sobre la participación en marchas. Se observa que las personas que declararon tener algo de confianza en el Congreso tienen menos probabilidad de participar de marchas que las que tienen mucha confianza. Del mismo modo, mientras menos confianza se tiene en el congreso la probabilidad de participar de alguna marcha es mayor. No obstante, el efecto de la confianza en el poder judicial tiene un efecto inverso. Aquellos que declararon tener algo, poco o nada de confianza en el poder judicial tenían más probabilidad de participar en marchas que aquellos que declararon confiar mucho en el poder judicial.

Con respecto a hacer un reclamo a través de redes sociales, el análisis solo mostró significancia estadística para educación y edad. Se observa que, a mayor nivel educacional, mayor es la probabilidad de participar a través de redes sociales. Si bien las personas con educación secundaria y terciaria tienen más probabilidades de realizar algún tipo de reclamo a través de redes sociales, en comparación a quienes solo tienen educación primaria, el efecto es mayor entre quienes tienen educación terciaria. Adicionalmente, a medida que aumenta la edad de las personas, menor es la probabilidad de hacer un reclamo a través de redes sociales.

**Tabla 2: Determinantes de la participación en elecciones, marchas y redes sociales como forma de expresión política en Chile**

	Elecciones	Marchas	Redes sociales
Género: Femenino	0,0426 (0,0335)	-0,0428* (0,0241)	-0,00163 (0,0190)
Educación: Secundaria	0,0258 (0,0472)	0,123*** (0,0342)	0,0894*** (0,0297)
Educación: Terciaria	0,0850* (0,0508)	0,165** (0,0665)	0,153** (0,0665)
Edad	0,00934*** (0,00119)	-0,00188** (0,000812)	-0,00200*** (0,000657)
Escala política: 0 izquierda, 10 derecha	0,0230*** (0,00827)	-0,0138** (0,00556)	-0,00413 (0,00442)
Satisfacción democracia <sup>b</sup> : No muy satisfecho	-0,0844** (0,0396)	0,00366 (0,0276)	-0,0144 (0,0206)
Satisfacción democracia: Insatisfecho	-0,189** (0,0767)	0,0450 (0,0527)	-0,0127 (0,0325)
Confianza Congreso: Algo	-0,102 (0,125)	-0,115** (0,0520)	0,0227 (0,0833)
Confianza Congreso: Poco	-0,0237 (0,120)	-0,0363 (0,0795)	0,0851 (0,0845)
Confianza Congreso: Nada	-0,0505 (0,135)	-0,0317 (0,0780)	0,120 (0,130)
Confianza gobierno <sup>c</sup> : Algo	-0,129 (0,0869)	-0,135*** (0,0425)	-0,0366 (0,0370)
Confianza gobierno: Poco	-0,312*** (0,0985)	-0,124*** (0,0417)	-0,0526 (0,0364)
Confianza gobierno: Nada	-0,406*** (0,123)	-0,119*** (0,0275)	-0,0131 (0,0458)
Confianza poder judicial <sup>c</sup> : Algo	0,0221 (0,0875)	0,225* (0,120)	0,0956 (0,0842)
Confianza poder judicial: Poco	0,114 (0,0914)	0,177* (0,0926)	0,0937 (0,0672)
Confianza poder judicial: Nada	0,133 (0,0844)	0,213* (0,125)	0,0118 (0,0662)
Percepción sociotrópica <sup>d</sup> : Regular	0,158*** (0,0532)	-0,0613 (0,0386)	0,0141 (0,0323)

	Elecciones	Marchas	Redes sociales
Percepción sociotrópica: Mala	0,130** (0,0554)	-0,0646 (0,0389)	-0,0187 (0,0359)
Percepción egotrópica <sup>d</sup> : Regular	-0,0245 (0,0594)	-0,101 (0,0459)	-0,0979 (0,0411)
Percepción egotrópica: Mala	-0,0288 (0,0692)	-0,0269 (0,0433)	-0,0270 (0,0329)
Observaciones	749	749	749

La categoría de referencia es educación primaria (b) La categoría de referencia es 'satisfecho con la democracia' (c) La categoría de referencia es 'confía mucho' (d) La categoría de referencia es 'buena. Errores estandarizados entre paréntesis  
\*\*\* p<0,01; \*\* p<0,05; \* p<0,1.

Fuente: Cálculo de los autores en base a encuesta Latinobarómetro 2015

## Palabras finales

En los últimos años ha sido común el argumento que la sociedad chilena ha tendido a politizarse comenzando a utilizar formas no tradicionales de participación para expresar cierto descontento con la manera en que se ha manejado el proceso político, social y económico. Si bien los datos analizados muestran que efectivamente los niveles de participación electoral y las vinculadas a los partidos políticos ha descendido bastante en la última década, no se observa un aumento significativo en las formas de participación no tradicional, manifestadas a través de marchas, protestas, boicots o participación activa en grupos de interés. Tampoco se observa en los últimos años un aumento del interés de los ciudadanos en los asuntos públicos.

Al analizar los determinantes de tres formas de participación – participación en elecciones, en marchas y en reclamos a través de redes sociales– se observan algunas diferencias en la forma en como distintos grupos se vinculan políticamente con el proceso de deliberación. Se puede apreciar que, en general, las personas con más educación tienden a participar más. Además, se observa una tendencia en términos de edad. Los jóvenes tienden a votar menos que los más adultos. No obstante, los jóvenes tienen a participar más de marchas y a expresar más sus opiniones a través de redes sociales. Adicionalmente, se observa que, en general la confianza en las instituciones –y particularmente



con el gobierno— tiende a deprimir la participación política de los ciudadanos.

Y si bien se observa que las formas de participación política convencionales —particularmente la participación en elecciones— ha disminuido drásticamente desde 1989, las formas no convencionales no han tenido un aumento importante a lo largo de las últimas décadas en Chile. En este contexto, es importante reconocer que la participación electoral puede ser una de las principales formas de participación tradicional, entender que esta es la única forma de vinculación con los procesos de deliberación nos entrega solo una visión parcial del fenómeno de las formas de ciudadanía. La emergencia de las nuevas tecnologías otorga a los ciudadanos una nueva forma de visibilizar sus opiniones e inquietudes. Así, los desafíos de la formación ciudadana consisten en reconocer e incentivar las múltiples formas de participación política. No obstante, también la formación ciudadana debe incentivar que la participación ciudadana se canalice a través de los canales formales. Solo de esta forma podremos lograr una mejor calidad de la democracia.

## Referencias

- Atria, F., Larraín, G., Benavente, J. M., Couso, J. y Joignant, A. (2013). El otro modelo. Del orden neoliberal al régimen de lo público. Santiago: Debate.
- Barozet, E. & Espinoza, V. (2016). Current Issues on the Political Representation of Middle Classes in Chile. *Journal of Politics in Latin America*, 8 (3), 95-123.
- Blais, A. (2003). Why is Turnout Higher in Some Countries than in Others? *Annual Review of Political Science*, 9, 111-125.
- Blais, A. (2008). Turnout in Elections. En R. J. Dalton y H.-D. Klingemann (Eds.), *Oxford Handbook of Political Behavior*. New York: Oxford University Press.
- Bobbio, N. (1989). *Democracy and Dictatorship*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Brunner, J. J. (1998). Malestar en la sociedad chilena. ¿De qué, exactamente, estamos hablando? *Estudios Públicos*, 72 173-198.
- Castiglioni, R. & Rovira, C. (2016). Challenges to Political Representation in Contemporary Chile. *Journal of Politics in Latin America*, 8 (3), 3-24.
- Contreras, G. y Navia, P. (2013). Diferencias generacionales en la participación electoral en Chile, 1988-2010. *Revista de ciencia política*, 33 (2), 419-441.
- Contreras, G., Morales, M. & Joignant, A. (2016). The Return of Censitary Suffrage? The Effects of Automatic Voter Registration and Voluntary Voting in Chile. *Democratization*, 23 (3), 520-544.

- Corvalán, A. & Cox, P. (2013). Class-biased Electoral Participation. *The Youth Vote in Chile. Latin American Politics and Society*, 55 (3), 47-68.
- Dahl, R. A. (1971). *Polyarchy. Participation and Opposition*. New Haven: Yale University Press.
- Dalton, R. J. & Klingemann, H.-D. (2007). Citizens and Political Behavior. En R. J. Dalton y H.-D. Klingemann (Eds.), *The Oxford Handbook of Political Behavior* (pp. 3-26). New York: Oxford University Press.
- Delfino G. y Zubieta E. (2010). Participación política: conceptos y modalidades. *Anuario de investigaciones*, 17, 211-220.
- Elster, J. (1996). *Tuercas y tornillos*. Buenos Aires: GEDISA.
- Fernández, J. y Rojas, A. (2003). Escala de acción política no convencional. *Análisis de fiabilidad y validez. Psicología Política*, 26, 41-55.
- Franklin, M. N. (2004). *Voter Turnout and the Dynamics of Electoral Competition in Established Democracies Since 1945*. New York: Cambridge University Press.
- Garretón, M. A. (2016). *La gran ruptura. Institucionalidad política y actores sociales en el Chile del siglo XXI*. Santiago: Lom Ediciones.
- Gattoni, M. (2010). Dispositivos participativos en el municipio bonaerense de Morón: reflexiones en torno al Estado local, la ciudadanía y la legitimidad democrática. *Revista Opera*, (10), 83-102.
- Jocelyn-Holt, A. (1998). *El Chile perplejo. Del Avanzar sin Transar al Transar sin Parar*. Santiago: Planeta.
- Lechner, N. (1994). Chile 2000: Lassombras del mañana. *Estudios Internacionales*, 27(105), 3-11.
- Lijphart, A. (1997). Unequal Participation: Democracy's Unresolved Dilemma. Presidential Address. *American Political Science Review*, 91(1), 1-14.
- Luna, J. P. (2016). Chile's Crisis of Representation. *Journal of Democracy* 27 (3), 129-138.
- Marshall, T. (1951). Citizenship and social class: And other essays. *The Economic Journal* 61, (242), 420-422.
- Mayol, A. (2012a). El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo. Santiago: Lom Editores.
- Mayol, A. (2012b). No al lucro. De la crisis del modelo a la nueva era política. Santiago: Random House Mondadori.
- Milbrath, L. (1981). Political participation. En Long S (Ed.), *The Handbook of Political Behavior*, 197-240. New York: Springer.
- Moulian, T. (1997). *El Chile actual. Anatomía de un mito*. Santiago: Lom-Arcis.
- Muller, E. (1982). An explanatory model of differing types of participation. *European Journal of Political Research*, 10, 1-16.
- Navia, P. (2017). Malaise in Representation in Chile: An 18-Year-Old Debate in Search of Evidence. En A. Joignant, M. M. Morales y C. Fuentes (Eds.), *Malaise in Representation in Latin American Countries. Chile, Argentina and Uruguay*, 119-136. New York: Palgrave Macmillan.
- Navia, P. & Osorio, R. (2016). It's the Christian Democrats' Fault: Declining Political Identification in Chile, 1957-2012. *Canadian Journal of Political Science*, 48 (4), 815-838. doi: 10.1017/S0008423915001067

- Norris, P. (2002). *Democratic Phoenix: Reinventing Political Activism*. New York: Cambridge University Press.
- Olson, M. (1971). *The Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pardo M. (2015). Nuevas formas de participación ciudadana en Chile: Hacia una democracia del siglo XXI. *Revista de estudios políticos y estratégicos*, 3, 14-41.
- PNUD. (2015). *Desarrollo humano en Chile. Los tiempos de la politización*. Santiago: PNUD.
- Powell Jr., G. B. (1986). American Voter Turnout in Comparative Perspective. *American Political Science Review*, 80 (1 ), 17-43.
- Przeworski, A. (2010). *Democracy and the Limits of Self-Government*. New York: Cambridge University Press.
- Sabucedo, J. & Arce, C. (1991). Types of Political Participation: A Multidimensional Analysis. *European Journal of Political Research*, 20, 93-102.
- Sabucedo, J. (1988). Participación política. En Seoane J, Rodríguez A. (Ed.), *Psicología política*, 165-194. Madrid: Pirámide.
- Siavelis, P. (2016). Crisis of Representation in Chile? The Institutional Connection. *Journal of Politics in Latin America*, 8 (3), 61-93.
- Somma, N. (2017). Discontent, Collective Protest, and Social Movements in Chile. En A. Joignant, M. M. Morales y C. Fuentes (Eds.), *Malaise in Representation in Latin American Countries. Chile, Argentina and Uruguay*, 47-68. New York: Palgrave Macmillan.
- Tironi, E. (1999). *La irrupción de las masas y el malestar de las elites*. Santiago: Grijalbo.
- Touraine, A. (1992). *¿Qué es la democracia?* Santiago, Fondo de Cultura Económica.
- Valenzuela, S, Arriagada, A. & Scherman, A. (2012). The Social Media Basis of Youth Protest Behavior: The Case of Chile. *Journal of Communication*, 62 (2), 299-314.
- Verba S. & Nie H. (1972). *Participation in America: Political Democracy and Social Equality*. New York: Harper and Row.



## Capítulo 9

# Movimiento Secundario en Chile: demandas políticas y lógicas organizacionales

Camila Berríos y Takuri Tapia

### Introducción

Durante los años noventa comienza un proceso de reforma educacional que afectó directamente la forma en que se enseñaría la educación ciudadana en los colegios y escuelas en Chile, y que traería una serie de consecuencias, entre las que se encuentra un déficit importante en formación política y ciudadana de muchas generaciones de estudiantes que se formaron bajo la reforma curricular de finales de los noventa. Lo anterior significó entre otras cosas, un distanciamiento entre los estudiantes secundarios y los espacios formales de formación política. Frente a esto se buscaron nuevos referentes para el aprendizaje político y social, así como nuevas dinámicas organizacionales dentro del movimiento estudiantil a partir de la década del dos mil. Una de las demandas que comienza a surgir desde esta generación de estudiantes secundarios está orientada a abrir los espacios de participación política y de toma de decisiones para su reconocimiento e involucramiento como actores relevantes en la educación en Chile.

Los espacios institucionales que debieran hacerse cargo de formar en ciudadanía y política a los estudiantes en los colegios, han abandonado en gran parte esta labor. El rol del entorno escolar y el clima de apertura que exista en la sala de clases, es crucial para el aprendizaje de competencias ciudadana de los estudiantes debido a que “promueve la adquisición de conocimientos y habilidades cívicas, contribuye a una cultura democrática compartida y, por sobre todo, influye en la participación política futura” (Bonhomme et al., 2015: 391)<sup>107</sup>.

La reforma curricular bajo la cual se formaron los actores secundarios de los ciclos de movilización 2006 y 2011, buscó integrar los conocimientos

<sup>107</sup> Respecto al rol de la escuela en la formación de ciudadanos y las características de la educación ciudadana en Chile, sugerimos revisar capítulos 6 y 7 en este libro.

sobre ciudadanía a través de todo el proceso formativo de los estudiantes, sin embargo, en la práctica, los resultados no fueron los esperados. La lógica de integración terminó in-visualizando para los profesores la temática de la formación ciudadana, y por lo tanto, muchos de ellos no lograron integrar adecuadamente los contenidos en sus cursos (García, 2016). Esto significa que muchos estudiantes terminaron su ciclo formativo sin aprender sobre ciudadanía.

A pesar del déficit en educación ciudadana de los jóvenes, no significa que exista un rechazo a la política *per se*. El distanciamiento que se observa entre los jóvenes y la política tiene su explicación en un rechazo a la política tradicional, y a los actores que componen el espacio político formal, como los partidos políticos. El informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) del año 2015, argumenta que los niveles de politización han aumentado en los últimos años y, por lo tanto, es muy importante no confundir el rechazo a “la Política” con un rechazo a “lo Político” que hace referencia a la acción pública, al conflicto propio de las relaciones sociales y de la construcción de identidades colectivas. En tanto la política apunta a establecer un orden, a organizar la coexistencia humana en condiciones que son siempre conflictivas, pues están atravesadas por lo político (Mouffe, 1999). En este sentido, la política es la expresión institucional de un determinado estatus de la definición de lo político. Así, “lo político trasciende ampliamente a la política, pero la contiene” (PNUD, 2015: 15). De acuerdo al informe señalado, una de las señales del proceso de politización en Chile, es la influencia creciente de los movimientos sociales al momento de incorporar temas y demandas a la discusión pública (PNUD, 2015).

El movimiento estudiantil se ha convertido en el actor social más activo de la última década, funcionando muchas veces como agente dinamizador de distintas movilizaciones sociales y retro- alimentándose de las demandas de otros sectores sociales. En este sentido, la potencialidad del movimiento estudiantil, más allá del poder de la acción colectiva, se encuentra en la capacidad que ha tenido para institucionalizar en el Estado demandas del sistema educacional, e incluso más allá del ámbito educativo cuestionando el modelo de desarrollo neoliberal del sistema chileno (Fleet, 2011; Thielemann, 2012).

El presente artículo tiene como objetivo analizar la relación entre el tipo de orgánica del movimiento secundario en Chile y las demandas sectoriales e institucionales de éste movimiento. Como hipótesis se

plantea que las demandas vinculadas al cambio institucional generan un tipo de organización dinámica y con formas de toma de decisión de carácter deliberativo y asambleario. Por otro lado, las demandas sectoriales del sistema educativo producen formas de organización más institucionales y con mecanismos de toma de decisión representativos y estructurados. Por último, la presencia de fuerzas políticas interviene en la relación entre demanda y tipo de orgánica modificando tanto el carácter de la demanda como el tipo de orgánica, generando en determinados contextos, nuevas formas de organización. Sin embargo, a lo largo de la investigación se comprobó que son las fuerzas políticas, y no el tipo de demanda, la variable principal que genera distintas formas de orgánica al interior del movimiento secundario.

Para analizar la relación entre el tipo de orgánica del movimiento secundario en Chile y las demandas sectoriales e institucionales de este movimiento, se caracterizarán inicialmente las principales organizaciones secundarias de la década del 2000 (ACES y CONES) y el tipo de demanda de estas organizaciones en los periodos de movilización de 2006 y 2011. Luego se identifican a las principales fuerzas políticas presentes en las organizaciones secundarias y su rol dentro de estas en los periodos de movilización de 2006 y 2011. En tercer lugar, se analiza la dinámica e interacción entre demandas, orgánica secundaria y fuerzas políticas en los periodos 2006 y 2011. Finalmente se entregan algunas reflexiones finales en torno a la importancia del rol que juegan las fuerzas políticas al interior del movimiento secundario y las repercusiones que ha traído al movimiento la fragmentación organizacional sufrida a partir de 2010.

## **1. Acción colectiva y movimiento estudiantil**

Desde finales de la década de 1970 se da un proceso de reevaluación teórica en el estudio de los movimientos sociales, generada por el surgimiento de nuevas formas de acción colectiva en dimensiones sociales que no habían sido tocadas por los conflictos sociales. Esta nueva realidad obligó a ampliar el conocimiento empírico de los movimientos sociales, y a redefinir categorías analíticas (Melucci, 1999). De esta manera surgieron distintos enfoques para el análisis de la acción colectiva en las sociedades complejas contemporáneas.

El primer enfoque es el de la “movilización de recursos”, proveniente de la escuela estadounidense. Esta perspectiva está centrada en los

actores y la estrategia política. Entiende a los movimientos sociales en términos del problema de la acción colectiva propuesta por la teoría de la acción racional. Los movimientos sociales son estudiados a partir de los individuos que estratégicamente comparan los costos y los beneficios de su participación en la acción colectiva (Munck, 1995). Ciertamente el análisis de los autores agrupados en la perspectiva de la movilización de recursos, es variado y diverso, pero es posible agruparlos de acuerdo a su enfoque de estudio: la estrategia y los actores, es decir, el “cómo”. (Autores tributarios de este enfoque son Olson, 1965; Klandermans & Tarrow, 1988; McCarthy, 1977,1988; Zald, 1969, entre otros).

Un segundo enfoque está centrado en la identidad colectiva o simplemente identidad, que hace referencia al “por qué” y es proveniente de la escuela europea. Esta perspectiva, sin desconocer al actor, sostiene que los actores están estructuralmente constituidos, y deben ser entendidos en primer lugar, a partir de la estructura de conflicto de la sociedad y, en segundo lugar, por la estrategia que los actores escogen (Munck, 1995). Este enfoque también es denominado “de los nuevos movimientos sociales”. (Se encuentran autores como Touraine, 1988; Melucci, 1999; Castells, 1978, entre otros).

Una tercera perspectiva corresponde al modelo de “proceso político”<sup>108</sup>. Autores como Tilly (1977); Tarrow (1997); McAdam (1988), son referentes de esta perspectiva. El enfoque del proceso político investiga el contexto político en el que se desenvuelven los movimientos sociales. Este enfoque fija su atención en factores de naturaleza política como principales factores precipitantes de la acción colectiva (Munck, 1995). En la perspectiva del proceso político se denomina “Estructura de Oportunidad Política” (EOP), a “las dimensiones congruentes, aunque no necesariamente formales o permanentes, del entorno político que ofrecen incentivos para que la gente participe en acciones colectivas al afectar a sus expectativas de éxito o fracaso” (Tarrow, 1997:155). Las condiciones identificadas corresponden: al cierre o apertura (parcial o total) del sistema político, a la emergencia

---

<sup>108</sup> La distinción de enfoques en dos grandes perspectivas es realizada originalmente por Jean Cohen (1985) y es generalmente aceptada por los reseñadores de los movimientos sociales (Munck, 1995). Sin embargo, para este trabajo hemos optado por dividir en tres las perspectivas, debido a las importantes distinciones que existen a partir de la Estructura de Oportunidad Política (EOP), en relación con la perspectiva de Movilización de Recursos, de la cual es tributaria en sus inicios. Esta decisión se basa en que la perspectiva de análisis de la EOP—rebas el marco meramente instrumental-organizacional típico de la Movilización de Recursos e introduce variables no solo estructurales e institucionales ( ) sino agrega, sin cierta reticencia, la dimensión cultural-psicológica de estos movimientos— (Rodríguez, 2010:188).



de conflictos entre las élites políticas (o cuando las alineaciones intra-élite son inestables), y a las alianzas entre los movimientos sociales y grupos al interior de la elite política dispuestos servir de vehículo de las reivindicaciones de la sociedad civil.

La característica principal del movimiento social, como actor político, es la orientación hacia el cambio social. Las distintas definiciones sobre los movimientos sociales, responden a los distintos enfoques que abordan este objeto de estudio. Es por eso que algunas definiciones se centran en el rol de los actores estratégicos, otros en la acción colectiva propiamente tal, en las formas de organización interna, etc. No obstante, lo común en las definiciones es la orientación al cambio social. De acuerdo a Tarrow, un movimiento social corresponde a “desafíos colectivos planteados por personas que comparten objetivos comunes y solidaridad en una interacción mantenida con las élites, los oponentes y las autoridades” (Tarrow, 1997:21).

Por otro lado, Melucci (1999) sostiene que lo que empíricamente se denomina movimientos sociales se debe ver como un sistema de acción que conecta orientaciones y propósitos plurales. Al respecto señala que “una acción colectiva no puede ser explicada sin tomar en cuenta cómo son movilizados los recursos internos y externos, cómo las estructuras organizativas son erigidas y mantenidas, cómo las funciones de liderazgo son garantizadas” (Melucci, 1999: 37). Eyerman y Jamison (1991) sostienen, que el sello distintivo de los movimientos sociales es la existencia de un “espacio conceptual” en torno al cual se producen enfrentamientos entre actores y organizaciones, orientadas a transformar o mantener el statu quo de los significantes de un determinado asunto o lo que es lo mismo, los movimientos sociales conforman los espacios en donde se generan muchas de las ideas sobre la sociedad en general (Bro Khomasi, 2011).

Frente a los enfoques planteados en este apartado, Munck (1995) realiza un análisis relevante para el objeto del presente artículo, y en general para el estudio de los movimientos sociales. El autor sostiene que ha sido “poco lo que se ha hecho para teorizar las conexiones entre los movimientos sociales y las instituciones políticas nacionales” (Munck, 1995: 17), haciendo referencia principalmente al problema de la estrategia política ligada a la orientación hacia el cambio que tienen los movimientos sociales. En este sentido, se produce una paradoja en cualquier movimiento orientado al cambio social, pues, por un lado, están

obligados a actuar como actores estratégicos y vincularse necesariamente con el medio político que lo rodea, y, por otro lado, deben mantener la naturaleza no negociable de su identidad. Es así como la conexión entre identidad y estrategia puede romperse cuando, en pos de buscar el cambio social y al desplazarse a la arena político-institucional, esta termina transformando al movimiento y haciéndolo parte del sistema, (Munk, 1995). Por otro lado, la conexión se puede romper cuando, frente a la posibilidad de perder la visión que encarna al movimiento, debido a cuestiones estratégicas, “las consideraciones estratégicas son desatendidas en nombre de la identidad colectiva (...) refugiándose en la actividad puramente expresiva de su identidad” (Munck, 1995: 31).

El problema analizado por Munck es una característica a la que se ven enfrentados la mayoría de los movimientos sociales, y particularmente el movimiento secundario, pues tanto en su orgánica como en la relación política con la autoridad existe mayor riesgo de perder el equilibrio entre identidad y estrategia. De hecho, como se verá más adelante en el texto, la institucionalización de las demandas del movimiento secundario en 2006, produjo en el largo plazo el quiebre de la principal organización secundaria.

El enfoque sobre el que basaremos el presente artículo busca complementar las distintas perspectivas expuestas, pues consideramos que contribuyen unas a otras en el estudio de la acción colectiva. Sin embargo, trataremos con especial énfasis, el enfoque de procesos políticos, propuestos por Tarrow y Tilly, pues hace hincapié en la naturaleza complementaria de la identidad y la materialidad en el surgimiento de movimientos sociales. Junto a lo anterior, este enfoque pone particular énfasis en las formas en que los movimientos sociales permean la acción y la estructura de otros actores institucionalizados (Donoso, 2013). En este sentido, la complementariedad del enfoque de procesos políticos, favorece la comprensión del movimiento secundario chileno, debido a sus particularidades tales como su capacidad de levantar demandas estructurales para la educación, evidenciar la crisis de la educación como mecanismo de ascenso social, lo que generó vinculación por parte de otros sectores sociales al proyecto de los secundarios (Bro Khomasi, 2011). Por otro lado, a diferencia de otro tipo de movimientos sociales, el movimiento secundario, tiende a tener ciclos de movilización de corta duración, principalmente debido a que requiere de una renovación constante de dirigentes una vez que terminan la enseñanza media (Bro Khomasi, 2011).

Por lo tanto, es de suma importancia considerar en el análisis, la apertura de una estructura de oportunidad política para la acción del movimiento secundario. Como señala Tarrow (1997) el hecho que se abra una estructura de oportunidad política, no da por sentada la acción de un movimiento social, pues estos pueden no aprovechar la apertura del sistema para la movilización, debido a distintos factores. En el caso del movimiento estudiantil, sí ocurrió la confluencia entre la capacidad de movilización y la apertura de oportunidades políticas. En el año 2006, la retórica de la presidenta Bachelet sobre “un gobierno de ciudadanos como una tentativa de neutralizar la naturaleza elitista de la fórmula de gobernanza de la Concertación significó una apertura de la estructura de oportunidades políticas que los estudiantes lograron aprovechar” (Donoso, 2013: 5). Y en año 2011, la llegada de un gobierno de derecha después de veinte años, trajo consigo, un conflicto entre las elites políticas, y como nuevo aliado dentro de la elite, a los partidos de la Concertación.

## **2. Antecedentes del movimiento secundario 80-90**

La historia de las organizaciones secundarias en Chile se remonta a la creación de la Federación de Estudiantes Secundarios (FESES) entre 1948 y 1973, que agrupaba a los estudiantes secundarios de liceos humanistas de la provincia de Santiago (OPECH, 2009). Esta organización contaba con una fuerte presencia de las juventudes de los partidos políticos del periodo, siendo los más representativos el Partido Socialista y el Partido Comunista, que disputaban constantemente la dirigencia de la organización. Con el golpe de estado de 1973 y la instauración del régimen autoritario, la FESES es proscrita y no volvería a surgir, con un nuevo nombre, hasta mediados de la década de los ochenta.

Durante los años 1983 y 1984 comienza el proceso de recomposición de las organizaciones secundarias con un marcado carácter político. El año 1983 se establece como el punto de partida de la reorganización del movimiento secundario en el contexto de inicio de las movilizaciones sociales contra la dictadura militar a partir del primer paro y protesta nacional, convocados por la Confederación del Cobre en mayo de 1983 (Labrin, 2005).

El inicio del proceso de recomposición de las organizaciones secundarias se originó principalmente en los colegios de la periferia de Santiago, tales

como el colegio Manuel de Salas, el Francisco de Miranda, el colegio Latino entre otros, a través de los Comités Democráticos (CODE) de la zona oriente de la región metropolitana. A partir de 1985 comienzan a cobrar protagonismo los liceos de la zona centro. Un factor importante para lo anterior, fue el traspaso de los liceos fiscales a manos de las Municipalidades (Labrin, 2005).

A medida que se extendía la organización secundaria, los CODE se constituyeron en zonales, que posteriormente fueron la orgánica interna de la Coordinadora de organizaciones de Enseñanza Media (COEM). Desde 1983 se observan tres principales organizaciones secundarias:

1. La Coordinadora de Organizaciones de Enseñanza Media (COEM), de carácter metropolitano, en torno a la cual se agrupaban las juventudes de izquierda, tales como las juventudes comunistas, la izquierda cristiana, la juventud rebelde Miguel Enríquez del MIR, y la juventud socialista-Almeyda.

La COEM estaba articulada por los Comités democráticos (CODE) que a su vez se constituían en los siguientes zonales:

- El Frente Unitario y democrático de Enseñanza Media (FUDEM), circunscrito en la zona centro.
  - La Unión de Estudiantes Secundarios (UES), en la zona oriente.
  - Movimiento de Estudiantes Democráticos (MED) en la zona norte.
  - La Organización Democrática de Estudiantes Secundarios (ODES), circunscrito en la zona sur.
2. Asociación de Estudiantes Cristianos (ASEC), formada por la Juventud Demócrata Cristiana, de carácter sectorial.
  3. Asociación Democrática de Estudiantes (ADE), creada por la Juventud Socialdemócrata, de carácter sectorial.

A pesar que existían una importante presencia de los partidos políticos a través de sus juventudes en las tres organizaciones, con hegemonía de la juventud comunista en el COEM (Álvarez, 2005), a comienzo de la reorganización del Movimiento Secundario (MES), este aún era bastante autónomo e independiente de las directrices partidistas. Con la configuración del Comité pro FESES y la ocupación de cargos directivos, los partidos políticos comienzan a buscar mayor presencia en el mundo

secundario y disputar los cargos de poder. En abril de 1985 se crea el Comité pro FESES a través de la convergencia de las tres organizaciones secundarias del momento (COEM, ASEC y ADE). El Comité pro FESES nace como una alianza política que busca cubrir todo el espectro político de oposición al régimen militar y refundar la Federación de Estudiantes Secundarios proscrita por la dictadura.

La construcción del Comité pro FESES reproduce, en cierta forma, la realidad de los partidos políticos de oposición que entran en conversaciones en 1985 para una posible negociación, principalmente entre el Partido Comunista y la Democracia Cristiana. En este sentido, la figura del Comité pro FESES, en donde se unen las dos organizaciones más representativas al interior del MES (COEM y ASEC), es la respuesta secundaria a los lineamientos de las directivas de estos dos grandes partidos políticos. Torres (2010) plantea que la FESES se reconstituye al año siguiente de las negociaciones, durante 1986 hasta 1989 cuando el contexto electoral previo al fin de la dictadura cambia las directrices internas de los partidos y sus juventudes.

Por otro lado, las demandas reivindicativas del COEM eran inicialmente más políticas que sectoriales. Esto se explica según Álvarez (2005) porque las demandas gremiales o sectoriales eran principalmente maximalistas y genéricas, lo que implicaba que su satisfacción implicaba cambios políticos de fondo. Las principales luchas de los estudiantes secundarios durante los ochenta fueron la democratización de los centros de alumnos, reivindicaciones de carácter corporativo y la democratización del país.

Dentro de las demandas sectoriales o corporativas del MES se encontraban el rechazo a la municipalización de los liceos públicos científicos humanistas, el rechazo a la privatización de los establecimientos de carácter técnico profesional, la reconstrucción de la FESES, la gratuidad de la Prueba de Aptitud Académica y el acceso al pase escolar (Silva, 2007). Se demandaba a su vez, el fin de la dictadura y el rechazo al proyecto del régimen militar para la educación, es decir, se consideraba que la lucha por la democratización en el país y la lucha por democratizar la educación eran dos procesos que estaban directamente relacionados.

Las formas de acción colectiva del movimiento secundario de los ochenta se pueden dividir en dos momentos con distintas características en torno

a la masividad y radicalidad de la protesta. Entre los años 1983 y 1984 la acción colectiva se caracterizó por las protestas relámpagos, formas de intervención focales en liceos y áreas públicas para difundir propaganda relacionada con las demandas del MES. Estas formas de protesta eran menos masivas que las vendrían en los siguientes años, y estaban diseñadas estratégicamente de esta forma para eludir la represión del periodo, sobre todo teniendo en consideración la emergente organización del MES. A partir de 1985 hasta 1988, las formas de acción colectiva se caracterizaron por su masividad, que desbordaba en muchos casos la capacidad represiva de las fuerzas policiales, y la radicalidad a través del uso de la violencia en las calles. Estas formas estaban moldeadas por el contexto político que caracterizó la protesta nacional contra el régimen a partir de 1986, el denominado “año decisivo” para derrocar la dictadura de Pinochet (Torres, 2010).

En 1989 se dan los primeros cambios al interior de la FESES que adelantan la crisis de esta organización. De acuerdo a Thielemann (2012), la electoralización de la oposición con miras al triunfo de Aylwin, fue la forma histórica del proceso de desmovilización social en Chile, y por lo tanto, afectó también a la fuerza del movimiento secundario y su orgánica interna. Durante el IV Congreso de la FESES en 1989, la mesa política compuesta por los partidos políticos de la Concertación desestructura la plataforma reivindicativa que caracterizó al movimiento durante la dictadura, reemplazándolo por una plataforma electoral de apoyo a Aylwin.

Con la crisis de la FESES en 1989, y en el nuevo contexto de transición y democracia que caracteriza a los noventa, comienzan a morir las organizaciones formales de los estudiantes secundarios, y nacen nuevas formas de organización fragmentadas y autónomas que no logran una unificación efectiva hasta mediados de la década del 2000.

Desde finales de la década de los ochenta, y particularmente con la restauración democrática en 1990, comienza un proceso de distanciamiento entre los movimientos sociales y los partidos políticos tradicionales (Sommay y Bargsted, 2015), afectando también al movimiento secundario que venía transitando por una crisis de representación y unidad interna. Lo anterior no significó necesariamente una desmovilización del sector secundario, sino más bien, la tendencia hacia nuevas formas de organización distantes a los partidos políticos y a la política institucional (Thielemann, 2012), pero desprovistos de programas reivindicativos que

permitieran unidad y cohesión como en la década anterior. A partir de la segunda mitad de los noventa se da un proceso de extensión en número y el crecimiento de la capacidad organizativa de diferentes colectivos, grupos y redes en el ámbito secundario (Torres, 2010) que jugaran, muchos de ellos, un rol importante en la unificación del movimiento secundario a mediados del 2000.

Durante la década de los noventa se desarrollan tres formas de construcción de organización del movimiento secundario que se dieron en paralelo y se superpusieron en ciertos momentos. El primer camino apuntaba a construir organización secundaria circunscrita en la lógica representativa, y fue impulsado por los partidos políticos de la Concertación y de derecha. Es bajo esta línea que se crea el Parlamento Juvenil en 1997, que durará hasta el 2000, como una instancia análoga al congreso nacional. Como relata Torres (2010), en el parlamento juvenil participaban dos dirigentes secundarios por distrito, el cargo duraba un año y los 120 parlamentarios juveniles se reunían cada seis meses en el Congreso Nacional. La principal crítica de la que era objeto esta instancia por parte del mundo secundario era su escasa representatividad y su cooptación por parte de los partidos políticos.

Una segunda línea de organización secundaria estaba dada por la reconstrucción de la FESES, trazada por las juventudes comunistas y la izquierda tradicional. A partir de 1992 se forma la Coordinadora de Estudiantes Secundarios de Chile (CESCH) que agrupaba a centros de alumnos de las zonas centro y oriente de la capital. El objetivo de esta coordinadora era la reorganización de la FESES, entendiendo que ésta organización era la instancia formal y legítima del movimiento secundario. Tras la derrota de las juventudes comunistas a favor de los socialistas, en la dirección de la nueva FESES a finales de la década de los noventa, surge la división interna de participar o no como organización en el parlamento Juvenil. Esta disputa interna, sumada a la fragilidad relativa de la organización durante todo el periodo, lleva al fin de la FESES hacia el año 2000 y al surgimiento de una nueva organización que pasará a denominarse Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), que tendrá un importante rol en la reunificación del movimiento secundario a mediados de los 2000.

Una tercera línea de organización secundaria, estuvo dada por la conformación de colectivos o grupos autónomos de estudiantes secundarios, cuya característica era la horizontalidad, el trabajo territorial

y un activismo político distanciado de la institucionalidad y autoridad formal. Entre las principales organizaciones que se pueden mencionar dentro de la gran cantidad de colectivos y grupos del periodo, se encuentra a mediados de los noventa, el Comando de Estudiantes Revolucionarios (CER), que tras una serie de cambios pasa a llamarse CREA y se constituye como uno de las fuerzas políticas re-articuladoras de la ACES en 2005 y actor clave en la movilización de 2006 (Herrera, JC).

### **3. Caracterización organizacional del movimiento secundario**

Para analizar el movimiento estudiantil secundario chileno debemos enfocarnos en el relato y los elementos fundacionales de su movilización. Junto con ello, debemos situarnos en un período como el 2006, el año de la “Revolución Pingüina” del despertar del actor secundario con la ACES como organización principal (Quitral, 2017). En el año 2011, existen dos organizaciones principales, por un lado, se mantiene la ACES, y por otro irrumpe la CONES como nueva organización que representa a estudiantes secundarios a nivel nacional. A continuación, analizamos tres dimensiones fundamentales del Movimiento Secundario Chileno:

- Plano Organizacional
- Demandas
- Fuerzas Políticas

Para abordarlo de manera específica nos centraremos en el año 2006 y el año 2011 logrando visualizar el funcionamiento interno, las dinámicas presentes en las organizaciones, cómo se configuran las demandas y, además, de qué forma las fuerzas políticas intervienen y están presentes durante los procesos de movilización de estudiantes secundarios.

#### **Plano organizacional**

Para ir al primer punto, que tiene que ver con el Plano Organizacional, partiremos por describir el funcionamiento y la composición al interior de la ACES y la CONES. En la Tabla 1 podemos ver las características principales de ambas organizaciones en el año 2006 y el año 2011.



**Tabla 1. Organizaciones Secundarias 2006 y 2011**

<b>Caracterización Organizaciones Secundarias</b>	<b>2006</b>	<b>2011</b>
ACES	Coordinadora-asamblea	Asamblea-dinámica
CONES	-	Representativa-estructurada

Fuente: Elaboración propia en base a documentos oficiales ACES y CONES

### ***ACES: Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios***

La Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios tiene sus orígenes en el 2001, creada en oposición al oficialista Parlamento Juvenil, en donde justamente ese año la recientemente creada ACES conduce la mayor movilización desde los '80, hasta ese entonces, conocida como "el Mochilazo", demandando reformas al sistema de transporte público (OPECH, 2009). Esta movilización se caracterizó por ser una de las primeras instancias de participación masiva de los estudiantes secundarios con presencia de todas las fuerzas políticas.

Las demandas de esta movilización eran principalmente reivindicativas y no estaban dirigidas hacia una crítica estructural (Silva, 2007). La movilización surge como respuesta al alza del valor del pase escolar y se transforma en una demanda que buscaba que la administración del pase escolar estuviera en manos del Estado. Tras días de paro en los establecimientos más importantes de la comuna de Santiago, y dos días de masivas movilizaciones, el conflicto finalizó con el regreso de la administración del pase escolar al Ministerio de Educación.

La ACES, ha pasado por distintos períodos. Durante 2006 tenía una organización basada en centros de estudiantes que dirimían las resoluciones de la asamblea. Con el pasar de la movilización se logró levantar la Asamblea Nacional (ANES) tributaria de la ACES y con características nacionales. Por lo tanto, la toma de decisiones era paritaria para cada región, independiente de la cantidad de colegios que se representaban. Lo fundamental, era incluir a toda la movilización que no solo estaba en Santiago, sino también en regiones.

La ACES de 2006 cumple a cabalidad su nombre coordinadora, funcionando fundamentalmente de manera asamblearia, en donde podían participar los colegios que fueran llegando a esta instancia, a través de sus centros de estudiantes.

Desde 2006 a 2011, se va generando un fraccionamiento en la ACES, principalmente por disputas internas que terminaron con el quiebre de la organización a partir del negativo cierre de la movilización de 2006. El quiebre entre sectores de la asamblea, dio paso a una multiplicidad de organizaciones secundarias con características más locales, provinciales o agrupadas por sector territorial (Ej.: Liceos Emblemáticos Centro de Santiago). Incluso, durante la movilización estudiantil de 2008, existió la ACEUS (Asamblea Coordinadora de Estudiantes Universitarios y Secundarios) que, si bien fue breve esta instancia, también tensionó ambientes internos en la relación Secundarios-Universitarios, principalmente con los Universitarios agrupados en la CONFECU de ese entonces.

Por ende, la ACES de 2011 posee otra dinámica, otra forma de organización y un discurso mucho más sectorizado a un sector político e ideológico, cuestión que también la hace chocar y disentir con los secundarios de la CONES.

La ACES de 2011 hasta la fecha se caracteriza por funcionar con una lógica asamblearia, participan centros de estudiantes, colectivos secundarios o el activo social y político del movimiento secundario (Opech, 2009). Todos opinan, debaten y toman decisiones. La Asamblea está organizada a través de comisiones, que pueden integrar cualquier participante de la asamblea. En el caso de las vocerías, estas se dividen entre un vocero político, con un carácter más interno, y el vocero mediático que tiene la responsabilidad de comunicar las resoluciones de la asamblea y llamados a movilización hacia el exterior.

Una característica importante destacar de la ACES de 2011 en adelante es el aumento en presencia de estudiantes secundarios de liceos que no responden ni a los clásicos emblemáticos, ni presentaban historia política como establecimiento (Opech, 2009). Estos establecimientos (principalmente de la periferia de Santiago) están marcados por una precarización de la infraestructura y la calidad de la educación.

## **CONES: Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios**

La CONES es una organización creada a fines de 2010, principalmente por los colegios emblemáticos del centro de Santiago, que se organizan en función de crear un Coordinadora Nacional. Esta coordinadora funciona de manera federativa, representada únicamente por centros de alumnos de los distintos liceos de la capital y de regiones, tiene presencia en regiones del sur principalmente, como la región de los Ríos y del Maule.

Su conformación esta dada por Centros de Alumnos (CAA) de los colegios y liceos. La mesa federativa se escoge de forma anual y esta compuesta por un vocero de la CONES que tiene la función de representar a la coordinadora, relacionándose y vinculándose con las organizaciones del mundo social. Además, escogen un coordinador que posee un rol interno cuya función es mantener el contacto con las regiones y solventar la estructura nacional.

### **Demandas del Movimiento Secundario**

En la tabla 2 se observa un avance del trayecto 2006-2011, en cuanto a la claridad en las demandas y en la búsqueda de solución a las problemáticas desde los mismos espacios de organización secundaria.

Respecto a una visión comparativa entre ambos años, 2006 y 2011, vemos que existe un proceso de distanciamiento entre orgánica, lo que no determina necesariamente una gran brecha entre los temas tratados en ambos petitorios. Sin embargo, lo que se puede ver respecto a puntos de distinción y diferenciación, son los enfoques o vías de solución a las problemáticas que plantean. Un ejemplo de esto, es como el Estado debe enfocarse respecto a la Educación Pública. Mientras la CONES lo ve como el financiador y administrador principal, la ACES lo ve solo como el financista, en donde la comunidad educativa resuelve la administración y gestión educativa.

**Tabla 2. Petitorios ACES y CONES**

Movilizaciones Secundarias	ACES	CONES
2006	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pase Escolar: Gratuito, Único nacional, vigente los 365 días del año, sin regulación horaria y gratuidad de la tarifa escolar.</li> <li>2. Gratuidad en la PSU.</li> <li>3. Reemplazo del Decreto N.º 524 por uno nuevo, que norme el funcionamiento de los CCAA.</li> <li>4. Prácticas pagadas para los Liceos Técnicos Profesionales e inclusión de talleres de formación sindical de la malla curricular de estos establecimientos.</li> <li>5. Mejora de las raciones alimenticias.</li> <li>6. Derogación de la LOCE.</li> <li>7. Modificación o Derogación de la Jornada Escolar Completa.</li> </ol>	<p>No existía como organización en 2006.</p>
2011	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sistema nacional de educación Estatal, gratuita, de excelencia y con control comunitario.             <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Sistema educativo nacional articulado desde la educación parvularia a la educación técnica y universitaria. Con énfasis en la articulación y fortalecimiento de la educación técnica. Pasar de la lógica mercantil (esencialmente caótica) a la articulación. De la competencia entre escuelas a la colaboración. Las Universidades Estatales regionales deben ser un apoyo permanente para las escuelas y liceos estatales y foco de desarrollo local o regional.</li> <li>1.2. Sistema educativo gratuito financiado por el Estado. Este sistema debe ser gratuito en todos sus niveles porque es un derecho social y un bien público.</li> </ol> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>. Estatización de la educación pública, a través de un proceso de des-municipalización el cual tenga participación de todos los actores en búsqueda del fortalecimiento y calidad de esta misma, siendo democrática e igualitaria.</li> <li>2. Fiscalización e inyección preferencial de recursos a:             <ul style="list-style-type: none"> <li>-Educación de adultos.</li> <li>-Educación pre-básica.</li> <li>-Educación diferencial o especial.</li> <li>-Educación rural.</li> </ul> </li> <li>3. Crear una nueva ley constitucional en reemplazo a la LGE, que asegure: Con ramos con valor social como:             <ul style="list-style-type: none"> <li>-Educación Cívica.</li> <li>-Educación Sexual Laica.</li> </ul> </li> <li>14. El freno definitivo a la creación de establecimientos particulares subvencionados.</li> <li>5. Fin al sistema de la prueba PSU de ingreso a la universidad, siendo esta reemplazada por alguna de nuestras propuestas:</li> </ol>

**Tabla 2. Petitorios ACES y CONES**

Movilizaciones Secundarias	ACES	CONES
	<p><b>1.3.</b> Sistema educativo de excelencia integral e igualitaria. Es necesario cuestionar el concepto de calidad, concepto coherente con la concepción de la educación como un bien de consumo y/o bien de inversión. Esto implica no sólo preocuparse del control de resultados (puntajes SIMCE), sino además controlar los procesos que ocurren al interior de las comunidades educativas. Es necesario cuestionar las mediciones como el SIMCE y la PSU como parámetros para evaluar la educación.<sup>7</sup> El SIMCE obliga a las escuelas a hacer ensayos de las materias evaluadas, con lo cual se empobrece el currículo.</p> <p><b>1.4.</b> Sistema educativo descentralizado, participativo y con control comunitario.</p> <p><b>1.5.</b> Fin al lucro, mayor control y fiscalización a los establecimientos particulares subvencionados y de educación superior que reciben fondos del Estado.</p> <p><b>2.</b> Tarjeta Nacional Estudiantil (TNE) gratuita los 365 días del año.</p> <p><b>3.</b> Reconstrucción de colegios, liceos y escuelas estatales sin privatización: El Estado financiará completamente la reconstrucción de los establecimientos a través de un fondo de recuperación de la infraestructura de las escuelas públicas. La labor de las empresas constructoras se limitará sólo a reparar o reconstruir la infraestructura, no teniendo ninguna incidencia en la administración u otros aspectos de la vida del establecimiento.</p>	<p><b>5.1.</b> Que cada carrera tenga una prueba de ingreso específica, en la que se evalúe los conocimientos básicos necesarios para ingresar a la misma y de la cual se entregue un prospecto con anterioridad a la prueba definitiva.</p> <p><b>5.2.</b> Que se cree un sistema de bachillerato impartido por cada facultad con una duración de dos semestres, el estudiante pueda elegir la carrera que desee tomar al final de este período.</p> <p><b>6.</b> Reformulación de los parámetros a medir en las pruebas SIMCE.</p> <p><b>7.</b> Aumentar el porcentaje de dinero del PIB entregado a educación del 3,1% actual, al 7% que es la cifra planteada como ideal por UNESCO.</p> <p><b>8.</b> Tarjeta única nacional estudiantil, con chip validador de Transantiago, gratuita los 365 días de año las 24 horas del día.</p> <p><b>9.</b> Consejos Escolares Resolutivos, con participación de todos los estamentos involucrados en la comunidad escolar, dándoles un marco legal donde se especifique su rol obligatorio y periódico.</p> <p><b>10.</b> Educación Técnico Profesional: -Sueldo a los practicantes de un mínimo del 80% de salario del supuesto reemplazo. -Prácticas Duales dignas y remuneradas al 60% en respecto al sueldo mínimo. -Protección laboral a prácticas estudiantiles, en donde impere la creación de un seguro especial para el practicante de tipo escolar y laboral. -Asegurar el 100% de las prácticas de los colegios técnicos con fiscalización estatal</p> <p><b>11.</b> Infraestructura: Creación de una agenda de reconstrucción y mejoramiento de la infraestructura a nivel nacional, según las necesidades específicas de cada establecimiento público, en la cual queden fijados plazos y recursos a invertir.</p>

Nota: Elaboración propia en base a documentos oficiales ACES y CONES.

## Fuerzas políticas

Para explorar respecto a las fuerzas políticas presentes, intervinientes en el campo de acción de la movilización secundario, nos basaremos en las militancias reconocidas por las y los protagonistas principales (vocerías y actores claves), como también en las organizaciones que, sin tener los principales puestos dentro de la conducción del movimiento, sí intervienen y determinan el curso de la movilización de estudiantes a nivel local y nacional.

En la Tabla 3, se muestran las organizaciones políticas, juventudes de partidos o colectivos estudiantiles presentes en la ACES de 2006 y del 2011, y en la CONES de 2011.

**Tabla 3. Organizaciones Políticas presentes en los Estudiantes Secundarios**

Caracterización Movimiento Secundario	2006	2011
ACES	Juventud UDI, Juventudes Socialistas, Juventudes Comunistas, Colectivo CREAR.	Frente de Estudiantes Revolucionarios, Colectivos secundarios por establecimientos.
CONES	-	Juventudes Comunistas, Juventudes Socialistas, Juventudes PPD, Juventudes del PRO.

Fuente: Elaboración propia en base a documentos oficiales ACES y CONES

Durante el año 2006, la ACES era el espacio secundario de mayor relevancia nacional y presentaba una gran transversalidad de organizaciones que provenían principalmente de las juventudes de partidos políticos tradicionales.

Durante 2006 las principales vocerías las tenían las juventudes socialistas, juventudes comunistas, con César Valenzuela del Colegio Confederación Suiza y María Jesús Sanhueza del Liceo Carmela Carvajal, respectivamente. Estos poseían la mayor trascendencia al interior de la ACES junto a sectores de las juventudes de la Concertación. Cabe destacar la presencia de las juventudes de la UDI, principalmente dirigida a través de Germán Westoof, desde el CAA del Instituto Nacional.

Cercano a las juventudes comunistas, en aquel entonces, aparece el colectivo CREAR, posicionándose a la izquierda de la juventud comunista y con una importante presencia en colegios de la zona poniente, zona norte y zona oriente. Junto a las juventudes comunistas conformaron el sector más radical al interior de la ACES, durante los inicios de la “Revolución Pingüina”, como también en las movilizaciones que se dieron durante este proceso.

En 2011 existe un escenario totalmente distinto. Ya no existe un espacio único como la ACES de 2006, sino que ahora existen dos espacios de estudiantes secundarios, la nueva ACES y la CONES. Ambas organizaciones con diferencias entre sí, además de las distintas fuerzas políticas que intervienen y habitan ambos espacios. La “ACES 2.0” del año 2011 se conformó principalmente desde la vereda de colectivos o fuerzas políticas emergentes, del campo de la izquierda extraparlamentaria o revolucionaria. Como por ejemplo, el Frente de Estudiantes Revolucionarios (FER) de la corriente “rojinegra mirista” principalmente. Por ello la crítica permanente a los partidos políticos tradicionales y su función dentro de las movilizaciones sociales, es lo que caracteriza a la ACES, como plantea Gabriel Iturra (G.I.), vocero ACES en 2010, diciendo que: cumplen “un rol catalizador, de conducción, de impulso en la radicalidad de las demandas y la movilización”.

Mientras en la CONES están presentes las juventudes de partidos políticos históricos, como las juventudes comunistas, las juventudes socialistas, y de nuevos partidos como las juventudes del PRO. Al inicio de la CONES, la presencia de militantes de las juventudes políticas en centros de alumnos estratégico de la región metropolitana fue sustancial para darle respaldo a la nueva organización. Liceo emblemáticos como el Liceo Manuel Barros Borgoño y el Instituto Nacional.

Queda claro que ambos años, poseen características diversas en cuanto a la presencia de fuerzas políticas, ya que vemos la fragmentación de dos bloques explicitada por la división en dos organizaciones durante el 2011. Junto a lo anterior se observa el nacimiento de nuevas organizaciones políticas o pequeños esfuerzos colectivos que comienzan a tener un importante rol al interior de la ACES 2.0. En tanto la CONES cuenta con la presencia de las juventudes de partidos políticos ligados a una coalición de gobierno en formación, la Nueva Mayoría.

#### 4. Episodios críticos 2006 y 2011

En el presente apartado se presentan cuatro episodios críticos en el desarrollo del movimiento secundarios para los años 2006 y 2011. El objetivo es comprobar la hipótesis planteada en este trabajo. Para cumplir con lo anterior, se compararon las variables estudiadas a través del contraste de episodios similares en ambos años.

**Tabla 4. Episodios del movimiento secundario años 2006 y 2011**

Episodios	2006	2011
1	Unificación del movimiento secundario	Fragmentación movimiento secundario: ACES v/s CONES.
2	Acuerdo entre las fuerzas políticas	Negociación MINEDUC – Movimiento Estudiantil
3	“Parlamentarización del conflicto”	“Parlamentarización del conflicto”
4	Consejo asesor y Cierre del conflicto	Cierre conflicto

Fuente: elaboración propia

#### Fragmentación orgánica secundaria

A partir de la Tabla 4 y la combinación entre el episodio 4 de 2006 y el episodio 1 de 2011, se puede establecer que, entre los costos más relevantes de la movilización secundaria de 2006, se encuentra la división del movimiento en dos orgánicas distintas.

En el cierre del conflicto de 2006 se generan dos posturas al interior de la ACES/ANES, en torno a participar o no en el Consejo Asesor. La Juventud Comunista, aliada con la Concertación, redirigen la decisión de la ANES a través de sus nuevas dirigencias, y gana la postura de mantenerse en el consejo asesor sin quebrar la negociación. En este contexto, CREAR rompe con el consejo asesor presidencial, se baja de la mesa de negociación y declina sus dirigencias. En este punto se disuelve la ACES/ANES y se van bajando paulatinamente los dirigentes de la mesa de negociación.

La ACES llega a su fin, y se recompone en el año 2010, pero bajo una orgánica completamente distinta y enfrentando la presencia de una nueva organización que representaba a los estudiantes secundarios, la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios CONES, creada el año



2010, por las juventudes políticas de los partidos Comunista, Socialista y el PRO. Este nuevo referente secundario se encuentra conformado principalmente por los Centros de Alumnos de los colegios del centro de Santiago, también llamados “emblemáticos”.

Desde el nacimiento de la CONES comienza a existir una disputa con la ACES, ya sea por posiciones políticas, o por niveles de representatividad dentro del movimiento secundario. Esta situación se mantuvo durante el año 2011 y llegó a permear a otras organizaciones estudiantiles como la CONFECCh, en la cual existían sectores que creían que la CONES era el espacio legítimo, mientras que otros consideraban a la ACES.

Al respecto, Ricardo Paredes, vocero de la CONES 2014-2015 señala que la fragmentación entre orgánicas de secundarios, les trajo costos en cuanto a la legitimidad y seriedad frente a otras organizaciones del mundo de la educación,

“A modo de autocrítica, la CONFECCh, el Colegio de Profesores o la CUT, no nos tomaban en cuenta en las mesas que teníamos, ya que discutíamos insultándonos entre ambos, claramente eso nos hacía perder legitimidad... lo que pasa es que representábamos dos visiones del movimiento estudiantil secundario, que me parece que existen y son bien definidas, y está bien que existan, pero esas facciones nunca deberían haberse separado en dos organizaciones secundarias”.

Juan Carlos Herrera, vocero de la ACES en 2006 señala que la división en dos organizaciones afecta profundamente al movimiento en términos de fortaleza política:

“el CONFECCh ha logrado el lugar preponderante en las fuerzas políticas de educación (...) y lo que primó en las dos organizaciones secundarias no fue la instalación de una propuesta o de un petitorio que pueda cohesionar fuerzas, sino que conflictos entre fuerzas políticas de cada organización por la conducción, por vocerías y la alternancia (...) la idea de proyectos políticos o incluso de petitorios del mundo secundario ha quedado muy suprimida, ya que hoy en día lo que se intenta consolidar es la forma de cómo quieren la vida cada organización, antes de que es lo que puedo disputar y ganar frente al poder”.

## Alianzas y disputas en las orgánicas secundarias

A partir del contraste de los episodios 1 (2006) y episodio 2 (2011) se analizan dos momentos claves en la historia del movimiento secundario de la década del 2000, la unificación del movimiento secundario en una sola organización que logra carácter nacional, y luego las consecuencias para el movimiento secundario, de la existencia de dos organizaciones que buscan la representación del movimiento.

En el año 2005, a partir de la necesidad de superar la fragmentación del movimiento secundario, las fuerzas políticas del CREAR y las juventudes comunistas buscan un acuerdo con las juventudes partidos de la concertación, para fusionar las organizaciones existentes (ACES, FESOL y Asamblea Coordinadora de colegios emblemáticos), y refundan la ACES como señala Juan Carlos Herrera:

“propusimos como moción cambiar los estatutos y como teníamos más colegios ganamos la posición y disolvimos los estatutos anteriores. Establecimos como estatutos los principios del ACES y la forma organizativa del ACES. Todos quedamos dentro de la misma organización”.

Durante 2011, tanto la ACES como la CONES representaban a distintos sectores dentro de los estudiantes secundarios, con distintas tácticas, demandas y tipo de orgánica. El impacto de esta división generó importantes conflictos relacionados con la legitimidad de las organizaciones. En este sentido, cuando el MINEDUC convoca a la mesa de negociación en junio de 2011, no contempla a la ACES dentro de los interlocutores, llevando a miembros de esta organización a una huelga de hambre como medida de presión para ser incorporados en la negociación. Esta situación es superada a través de la intervención de la CONFECCh ante el ministerio para que la ACES se integre a la mesa de negociación, lo que trae como resultado la deposición de la huelga de hambre.

Cabe destacar, como lo señalaron algunos de los entrevistados, en relación a la influencia de 2006 en las movilizaciones de 2011 que, en este último ciclo de movilización, muchos dirigentes universitarios habían participado activamente ya sea como dirigentes o bases, de la “revolución pingüina” de 2006, por lo tanto, había un cierto sentido de continuar con lo que se había empezado en 2006, pero ahora desde un espacio más fuerte y legitimado socialmente, la CONFECCh. Al respecto Aldo Cerpa, delegado de la “Comisión LOCE”, ACES en 2006, señala:

“La movilización estudiantil del 2011, a diferencia del 2006, estuvo marcada por la alta participación de estudiantes universitarios, situación coherente con la llegada de muchos de los dirigentes secundarios del 2006 a las universidades movilizadas el 2011, además del trabajo realizado en años anteriores por el movimiento estudiantil en su conjunto, pero especialmente por el secundario, respecto de la profundización del debate y socialización de la problemática educacional en Chile”.

En este sentido, es la CONFECh la organización con mayor legitimidad y estructuración de las demandas en el mundo estudiantil, quien conduce la movilización de 2011, relegando a los estudiantes secundarios a un segundo plano, a pesar que estos últimos movilizaban cuantitativamente a más estudiantes. Como señala Ricardo Paredes:

“ambas organizaciones secundarias, ACES y CONES, carecían de propuestas consistentes (...) en su momento de división carecían de demandas y simplemente se colgaron de la CONFECh pues tenía un trabajo mucho más elaborado. Es por eso que veíamos muy positivamente el rol que cumplían los dirigentes nacionales de la CONFECh, y había mucha disconformidad con las dirigencias secundarias nacionales”.

### **Parlamentarización de los conflictos**

En base al episodio 3 de ambos años, se observa que las posiciones de las fuerzas políticas asociadas a partidos políticos tradicionales optan por llevar el conflicto al Parlamento y desde ahí solucionar las demandas. En 2006 esta situación generó la división de la ACES, en tanto en 2011 la posición de parlamentarizar es impulsada por la CONES, que representa principalmente a las juventudes políticas de los partidos tradicionales.

A pesar de la derogación de la LOCE se encontraba en el petitorio del año 2006, éste no era un eje central de las demandas del movimiento. Sin embargo, tras la mediatización del “No +LOCE”, ésta demanda cobra mayor relevancia, hasta convertirse en el tema en torno al cual gira el debate sobre la educación el año 2006. Al ser un tema relacionado con el cambio de una ley, la discusión pasa al Parlamento y por lo tanto el interlocutor de los estudiantes ya no es solamente el ejecutivo, que a esa altura no había logrado ningún acuerdo en las mesas de negociación. Al interior del movimiento se generó un debate sobre la “parlamentarización” del conflicto, pues era una demanda que no se había discutido. Finalmente se impuso la postura de las juventudes de

los partidos políticos tradicionales y se traslada la discusión hacia el parlamento.

En 2011, debido a la existencia de dos organizaciones secundarias, el conflicto sobre la “parlamentarización” que al igual que en 2006 divide a los estudiantes, esta vez no logra ser superado. Tras una larga discusión, la CONES decidió participar en el debate en el Parlamento y reunirse con las bancadas de la oposición al Gobierno de Piñera. Por otro lado, la ACES mantenía la posición de no querer “parlamentarizar el conflicto”, argumentando que no era un espacio donde el movimiento estudiantil históricamente haya triunfado, a lo que se sumaba la desconfianza hacia las dos coaliciones políticas que habían mantenido el modelo de mercado en la educación.

### **Cierre de conflictos del movimiento secundario**

A partir del análisis de los episodios 4 en ambos años, se establece que los desenlaces de los años de movilización 2006 y 2011 poseen características distintas. En 2006 comienza con la discusión interna de si participar o no en el consejo asesor. La ANES decide participar para impugnar las propuestas del consejo y luego bajarse de la negociación. Sin embargo, la Juventud Comunista, aliada con los partidos de la Concertación, logran redirigir la decisión de la ANES a través de sus nuevas dirigencias, y gana la postura de mantenerse en el consejo asesor sin quebrar la negociación. Debido a lo anterior según retrata J.C. Herrera, CREAR decide romper con el consejo asesor presidencial, lo que conlleva al quiebre de la ACES y su disolución al final del conflicto.

En este sentido, Herrera sostiene que a pesar del avance que significó la movilización de 2006, el proceso de fragmentación interna trajo consecuencias negativas en el cierre del conflicto y para el futuro del movimiento secundario:

“En el año 2006 ganamos el petitorio más grande que se ha ganado, y nunca pudimos hacerlo victoria, porque el tema de la discusión parlamentaria de la LOCE fue lo que sumió esa victoria en derrota, y de ahí en adelante la dispersión no ha permitido que haya mayores enfrentamientos con el ministerio para poder avanzar en ciertos puntos”.

Por otro lado, en 2011, con el cierre del conflicto la CONES responsabiliza al gobierno por la no consecución de las demandas.

Además, realizan un análisis hacia el interior del movimiento estudiantil, planteando que la radicalización de las demandas de la CONFECH dificultó la toma de acuerdos. Mientras, la ACES planteó que el error estuvo en “parlamentarizar” el conflicto, redirigiendo la solución desde el ejecutivo hacia el parlamento. En los últimos meses de movilización la discusión se centró en cómo terminar los paros y tomas de liceos y universidades. En este sentido las universidades fueron las primeras en deponer tomas y la movilización, principalmente debido al sistema de financiamiento que obliga a los estudiantes a pagar los aranceles, a la posibilidad de pérdida de becas por no término del semestre académico, y a la necesidad de evitar el no pago a funcionarios a docentes como consecuencia de meses de movilización. En el caso de los liceos y colegios el resultado fue dispar pues algunos liceos decidieron perder el año definitivamente y mantuvieron tomas de establecimientos incluso hasta enero de 2012 (Urrea, 2012).

De acuerdo a Ricardo Paredes existe un importante problema en las organizaciones secundarias a la hora de negociar y posicionar al movimiento secundario en los conflictos por la educación, debido a que en la actualidad el movimiento depende mucho de la coyuntura y de los tipos individuales de dirigencias:

“la fragmentación trajo consecuencias gravísimas en cuanto a que el movimiento secundario no tenga la visibilidad pública de antaño o que depende de buenos dirigentes para lograr posicionarse y ganar legitimidad, esto responde mucho a esa fragmentación”.

### **Palabras finales**

En este artículo se argumentó inicialmente que la demanda del movimiento secundario determinaba el tipo de orgánica, y que, a su vez, la relación entre ambas variables era modificada por las fuerzas políticas, actuando como variable interviniente. Sin embargo, con el desarrollo de la investigación, se comprobó que son las fuerzas políticas las que condicionan y se movilizan para modificar, mantener o fragmentar los tipos de organización. En relación a la demanda, son también las fuerzas políticas las que establecen demandas, priorizando temas, según los propios intereses y tácticas políticas de sus organizaciones, ya sean juventudes políticas o colectivos políticos estudiantiles.

Las fuerzas políticas logran proyectar sus posiciones hacia el espacio organizativo del movimiento secundario, y, en los casos estudiados,

modifica de manera radical la orgánica de las organizaciones secundarias. Cabe destacar que el carácter del movimiento secundario es bastante más dinámico que otras formas de organización del mundo social, incluyendo las organizaciones universitarias, debido entre otros factores, a la alta movilidad de los sujetos que lo componen, que una vez terminada la enseñanza media, dejan de pertenecer al mundo secundario (Bro Khomasi, 2011). Por lo tanto, la estructura de oportunidad para la acción estratégica de las fuerzas políticas, es más amplia y flexible, lo mismo ocurre con las instancias de acuerdo y negociación entre las fuerzas políticas. En este sentido, a pesar de que las fuerzas políticas tengan directrices propias de hacia dónde debe encaminarse el movimiento secundario, los resultados son más bien producto de negociaciones e improvisaciones a partir de la coyuntura y de la ventana de oportunidad que se presente.

El acuerdo entre las fuerzas políticas en 2006 permitió la superación de la fragmentación que vivía el movimiento secundario después de 2001. El tipo de orgánica federativa que se constituyó en 2006 (ACES/ANES) fue producto del tipo de dirigencias secundarias y sectores mayoritarios, que se caracterizaban por su militancia en juventudes políticas y en colectivos políticos, cuyas estructuras internas tendían a formas más representativas y estratificadas. Cuestión que se evidenciaba en una lógica organizativa novedosa en el escenario de los movimientos reivindicativos surgidos desde el retorno de la democracia, y de la instauración de las políticas neoliberales en Chile (OPECH, 2009).

En 2006, cuando comienza el conflicto, la presencia de los partidos políticos en el mundo secundario era menor (con excepción del Partido Comunista), pues los estudiantes secundarios, no eran considerado un actor estratégico del mundo educacional; las prioridades de los partidos políticos iban más bien dirigidos hacia el sector universitario. Los colectivos políticos por otro lado, si encontraban un nicho en el mundo secundario, debido a la distancia que habían establecido con los partidos tradicionales y a los nuevos discursos y referentes que establecían para los estudiantes.

A partir de la coyuntura del conflicto, su escalada y mediatización, los partidos tradicionales debieron hacer frente a la situación y establecer mayor presencia en el mundo secundario, dirigiendo a sus juventudes políticas en el intento de moderar la intensidad del conflicto, pues eran parte de la coalición de gobierno. Es esta última postura la que se impone

al interior de la organización secundaria, y termina por dividir a las fuerzas políticas estudiantiles, entre aquellas que buscaban completa autonomía de los partidos políticos tradicionales y de gobierno, y aquellos sectores de militantes que invariablemente mantendrían su dependencia de los partidos políticos.

La demanda que levantaron los estudiantes en torno a la educación como derecho social y no como servicio de consumo, generó la discusión y el cuestionamiento a la concepción instaurada en dictadura del sistema educativo como ajeno a lo público e inserto en las dinámicas de lo privado (Rifo, 2013). Esta discusión reconstituye a la educación pública en un ámbito de independencia social respecto a la hegemonía del mercado, lo que vinculó demandas redistributivas de otros ámbitos (reforma tributaria, renacionalización de recursos naturales y el cambio al sistema previsional) con la demanda por la reforma a la educación en Chile.

Por otro lado, el poder de movilización del movimiento estudiantil depende de la capacidad organizativa de los estudiantes, ya sea por la existencia de una firme organización que represente al sector o de la capacidad de organizarse por una coyuntura determinada, pero manteniendo esta organización durante todo el movimiento. El movimiento estudiantil se ha desarrollado en los escenarios mencionados anteriormente, manteniendo una larga trayectoria organizacional a través de la CONFECH, que se ha establecido como la mayor y principal organización universitaria desde su creación en 1948, la FESES creada el mismo año 1948 hasta los ochenta, y la ACES de la década del dos mil en el ámbito secundario. En el caso del movimiento secundario, la ausencia de una estructura firme y unitaria a partir de 2010, tuvo como consecuencia la baja capacidad de conducción del movimiento secundario en el ciclo de movilizaciones de 2011 y en los años posteriores, generando un evidente fraccionamiento en los secundarios organizados, y reduciendo la histórica capacidad movilizadora de este sector.

La dificultad actual que tiene el movimiento secundario para dialogar entre organizaciones, fijando objetivos y petitorios comunes, se debe a que gran parte de la discusión entre los estudiantes está orientada a la forma de organización secundaria y las formas de coexistencia social que son muy distintas. Por lo tanto, las orgánicas que se han generado tras la división de la ACES están permeadas por la idea de sociedad que se busca construir, como un fin en sí mismo. Lo anterior constituye un problema para la organización y efectividad del movimiento secundario,

toda vez que estas posiciones ideológicas se tornan inflexibles y carecen de diálogo entre ellas.

Los agentes políticos pueden generar, dentro del espacio en los cuales se desarrollan, lógicas más horizontales o federativas de acuerdo a los intereses de las fuerzas políticas, sin embargo, cuando la demanda tiene como interlocutor a un ente institucional cobran mayor relevancia las estrategias de movilización y negociación para influir en la toma de decisiones y, conseguir la implementación del tipo de demanda reivindicativa, como ha sido el caso del movimiento secundario. En este sentido la fuerza de movilización sería mayor si existiera menor fragmentación. Los efectos negativos de la fragmentación del movimiento secundario pudieron observarse en la capacidad de dirigir al sector secundario en 2011. La existencia de dos orgánicas distintas, condujo al movimiento secundario por caminos distintos, restándole fuerza en comparación con la organización unitaria que tenían los universitarios en el mismo ciclo de movilización 2011.

Por otro lado, a través de la investigación, se confirma la necesidad de profundizar en la formación política y ciudadana de los estudiantes secundarios. Como han demostrado los distintos ciclos de movilización estudiantil, los estudiantes son actores relevantes en las temáticas del sistema educacional. Por lo tanto, es aún mayor la importancia de generar espacios formativos de lo público en el ámbito escolar, debido a que, como señala el informe del PNUD del año 2015, los niveles de politización han aumentado en los últimos años, siendo una de las señales del proceso de politización, la influencia de los movimientos sociales en el debate público. En este sentido, formar a los estudiantes en ciudadanía y brindar oportunidades para la socialización de actitudes y comportamientos cívicos, es un rol fundamental de la escuela, pues “la escuela es una de las instituciones sociales con mandato explícito de incorporar a niños y jóvenes al espacio público y propiciar que ellos se formen una idea de quienes son como parte del cuerpo político” (Martínez y Cumsille, 2015: 433).

La necesidad de potenciar y profundizar en la formación ciudadana de los jóvenes está en directa relación con el auge de movimientos estudiantiles y de formas de organización política estudiantil distintas a las tradicionales juventudes políticas. En este sentido, el interés de los jóvenes estudiantes por lo público y lo político no ha desaparecido completamente, así lo indican los ciclos de movilización social estudiantil. Más bien, se observa



un rechazo a las formas de participación tradicionales, así como los mecanismos de toma de decisión excluyentes y poco participativos. En definitiva, el distanciamiento que se observa entre los jóvenes y la política tiene su explicación en un rechazo a la política tradicional, y a los actores que componen el espacio político formal.

## Referencias

- ACES (2011). Petitorio Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios. Santiago.
- ACES (2006/2011). Petitorio Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios. Santiago.
- Álvarez, R. (2005). Las Juventudes Comunistas de Chile y el Movimiento Estudiantil Secundario: Un caso de radicalización política de masas (1983-1988). *Alternativa*, (23).
- Bonhomme, M., Cox, C., Tham, M. y Lira, R. (2015). La educación ciudadana escolar de Chile en acto: prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes. En *Aprendizaje de la ciudadanía. Contexto, experiencias y resultados*. Cox, C. y Castillo, J.C. (Eds.) Colección de estudios en educación. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. pp. 373-425.
- Bro Khomasi, N. (2011). Condiciones culturales en la constitución de identidades políticas en el Chile actual. Algunas reflexiones a partir del caso del movimiento estudiantil secundario de 2006. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 10 (28), 51-68.
- Brooks, C. (2012). Actores Secundarios en el Movimiento Estudiantil Chileno en 2011 y 2012: Un análisis comparativo de la Asamblea. Independent Study Project (ISP).
- Castells, M. (1978). *City, Class and Power*. Londres: MacMillan.
- Cohen, J.L. (1985). Strategy or. Identity: New Theoretical Paradigms and Contemporary Social Movements. *Social Research*, 52 (4), 663-716.
- CONES. (2011). Petitorio Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios. Santiago.
- Donoso, S. (2013). Dynamics of Change in Chile: Explaining the Emergence of the Pingüino Movement. *Journal. Lat. Amer. Study*, 45, 1-29.
- Equipo Observatorio Chileno de Políticas Educativas. (2010). Las luchas del movimiento por la educación y la reacción neoliberal. En C. d. Chile, *Alternativas y propuestas para la (auto) educación en Chile* (pp. 88). Quimantú.
- Eyerman, R. & Jamison, A. (1991). *Social Movements. A Cognitive Approach*. Pennsylvania State University Press.
- Fleet, N. (2011). Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica. *Polis, revista latinoamericana*, 96-116.
- García, C. (2016). Interpretaciones y paradojas de la educación ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones

- ciudadanas y pedagógicas de los profesores de historia. (Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Klandermans, B. & Tarrow, S. (1988). Mobilization into Social Movements: Synthesizing European and American Approaches, En Bert Klandermans, Hanspeter Kriesi y Sidney Tarrow (comps.), *International Social Movement research*. vol. 1, JAI Press, Greenwich, Connecticut, pp. 1-38.
- Labrin, F. (2005). *Movimiento Estudiantil Secundario en Santiago de Chile. (1983- 1986). Testimonio de sujetos. (Seminario de grado para optar al grado de Licenciado en Historia) Universidad de Chile. Chile.*
- Martínez, M. y Cumsille, P. (2015). La escuela como contexto de socialización política: Influencias colectivas e individuales. En *Aprendizaje de la ciudadanía. Contexto, experiencias y resultados*. Cox, C. y Castillo, J.C. (Eds.) Colección de estudios en educación. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPE). pp. 431-457.
- McAdam, D, J.D. McCarthy & M.N. Zald. (1988). *Social Movements*, En Neil Smelser (comp.), *Handbook of Sociology*. California: Sage Publications. pp. 695-737.
- McCarthy, J.D. & Zald, M.N. (1977). Resource Mobilization and Social Movements: A Partial Theory. *The American Journal of Sociology*, 82 (6), 1212-1241.
- Melucci, A. (1999). Acción colectiva, vida cotidiana y democracia. Capítulo 1. Teoría de la acción colectiva. El Colegio de México. pp. 25-54.
- Mouffe, CH. (1999). *El retorno de Lo Político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Munck, G. (1995). Algunos problemas conceptuales en el estudio de los movimientos sociales. *Revista Mexicana de Sociología*, 57 (3), 17-40.
- Olson, M. (1965). *The logic of collective action. Public goods and the theory of groups*. Harvard University Press. Pp. 208.
- OPECH. (2009). *De actores secundarios a estudiantes protagonistas*. Santiago: Editor OPECH.
- PNUD. (2015). *Desarrollo humano en Chile. Los tiempos de la politización*. Santiago: PNUD.
- Quitral, M. (2017). *El movimiento universitario chileno, antecedentes de su origen y explicaciones de su perdurabilidad 2011-2015 (Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencia Política)*. Universidad Nacional de San Martín. Argentina.
- Rifo, M. (2013). *Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile*. Polis, *Revista Latinoamericana*, 223-240.
- Rodríguez, C. (2010). De la estructura de oportunidades políticas a la identidad colectiva. Apuntes teóricos sobre el poder, la acción colectiva y los movimientos sociales. *Universidad Autónoma del Estado de México. Espacios Públicos*, 13 (27), 187-215.
- Somma, N. y Bargsted, M. (2015). La autonomización de la protesta en Chile. En Cox, C y Castillo, C. (eds.) *Socialización política y experiencia escolar: aportes para la formación ciudadana en Chile*. Centro de Estudios de

- Políticas y Prácticas en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. pp. 207-240.
- Silva, B. (2007). La "Revolución Pingüina" y el cambio cultural en Chile. CLACSO.
- Tarrow, S. (1997). El poder en movimiento. Movimientos sociales, acción colectiva y política. Madrid: Alianza.
- Thielemann, L. (2012). Para una periodificación del Movimiento Estudiantil de la transición. Pretérito Imperfecto.
- Tilly, CH. (1977). From mobilization to revolution. Center for research on social organization. University of Michigan.
- Torres, R. (2010). Juventud, resistencia y cambio social: el movimiento de estudiantes secundarios como un "actor político" en la sociedad chilena post-Pinochet (1986-2006). Independencias-Dependencias-Interdependencias, VI Congreso CEISAL 2010. Toulouse, Francia: Hal archives-ouvertes.
- Touraine, A. (1988). The Return of the Actor. Social Theory in Postindustrial Society. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Urta, J. (2012). La movilización estudiantil chilena en 2011: una cronología. OSAL. XIII (31), 23-37.

## **ENTREVISTAS**

- Cerpa, Aldo (abril de 2017). Delegado ACES en "Comisión LOCE" 2006 (C. Berríos, entrevistador)
- Herrera, Juan Carlos (marzo de 2017). Vocero ACES 2006. (C. Berríos/T. Tapia, entrevistador)
- Iturra, Gabriel (abril de 2017). Vocero ACES 2010 y encargado político 2011. (T. Tapia, entrevistador)
- Paredes, Ricardo (abril de 2017). Vocero CONES 2014-2015. (C. Berríos, entrevistador)



## Capítulo 10

# Sexualidad y relaciones de género: un campo de ciudadanía en transformación

Jaime Barrientos y Ricardo Espinoza

### Introducción

El presente artículo busca problematizar la relación entre la sexualidad y las relaciones de género como elementos de la vida del sujeto, ambos fenómenos ligados de forma indisoluble a la noción de ciudadanía. Para tales efectos, se plantea un recorrido histórico por diversas controversias en torno a la sexualidad y al género a fin de posicionar una discusión relativa a los mecanismos que han regulado dichos fenómenos y prácticas. Los principales hallazgos de este trabajo dan cuenta de la dificultad para separar el sexo de la procreación, la emergencia de movimientos sociales en torno a la sexualidad que han permitido impugnar el proceso de construcción de normas socio-sexuales, y asimismo, la relación entre las identidades sexuales y el mercado al alero del régimen neoliberal, entre otros. Lo anterior, nos lleva a cuestionar el lugar del sujeto y los posibles agenciamientos en cuanto a una ciudadanía sexual y de género que se abren a partir de las discusiones propuestas.

En la sociedad contemporánea se han producido cambios importantes que afectan la sexualidad y, finalmente, a cada uno de nosotros, a cada una de nuestras vidas. Probablemente, una de las transformaciones más relevantes acontecidas en la modernidad no solo implica una nueva representación visual y una nueva epistemología explicativa del sexo y la sexualidad, sino que la aparición misma de la sexualidad como fenómeno<sup>109</sup>. La sexualidad como un campo de representación e intervención no existía antes de la modernidad, nos indicó el filósofo francés Michel Foucault. Por tanto, algunas preguntas a instalar con relación a la modernidad consisten en problematizar: ¿qué significa y

---

<sup>109</sup> Podríamos afirmar, siguiendo a diversos autores, entre los que podemos mencionar a Michel Foucault (2005), Thomas Laqueur (2003) y Beatriz Preciado (2008), que habría tres tipos diferentes de representaciones de la sexualidad: régimen soberano, disciplinario y fármaco-pornográfico. Para más detalles acerca de estos modelos.

qué representa la sexualidad? y, ¿cuáles son los efectos de la modernidad sobre la comprensión de la sexualidad?

En primer lugar, podríamos afirmar que la sexualidad nace en la modernidad (Barrientos, 2015). La modernización, por otra parte, supone la *naturalización* de la sexualidad, es decir, ha supuesto el ámbito de la sexualidad visto de manera aislada de la vida social. La naturalización supondrá, así mismo, la aplicación del método científico a la explicación de las actividades sexuales. La sexualidad aparece entonces en dicho momento, constituyendo una especie de correlato de esa práctica discursiva lentamente desarrollada que, siempre según Foucault, es la *scientia sexualis*.

Para Foucault (2005), la racionalidad moderna buscará encontrar la verdad del sexo y la sexualidad mediante mecanismos ligados al desarrollo del método científico. Esta imposición se ha expresado en la sexología como una ciencia específica que tiene por objeto la regulación y la producción de la sexualidad. De modo que la constitución del método desarrollado por la sexología heredó la técnica de la confesión, utilizada en regímenes previos al discurso científico, generando así una nueva retórica científica propia de disciplinas como la psiquiatría o la psicología. Más adelante, el método desarrollado por la clínica psicoanalítica buscará obtener la verdad del sexo utilizando el método confesional. En dicho periodo de construcción del relato científicista de la sexología se buscaba explicar lo que acontecía con aquellos sujetos denominados «anormales», problematizados, igualmente, por Foucault (2001).

Recordemos que antes de la época moderna, el orden social de la sexualidad se sustentaba en la reproducción (Bozon, 2002). Dicho orden, visualizado como natural –origen y fin–, explicaba y daba sentido a las relaciones entre hombres y mujeres. Sostenida en dicho orden, se origina una forma particular de organizar lo social que ubica a los hombres y a las mujeres en lugares diferentes y diferenciados del espacio social o, diríamos en otras palabras, un orden sustentado en las relaciones de género, donde determinadas prácticas sexuales y de género como es el caso de la homosexualidad y la transexualidad, no tienen cabida alguna (Barrientos, 2015).

Así, la mayoría de las culturas, incluso si no producen mitos de justificación para el lugar que ocuparán hombres y mujeres, ha traducido la diferencia de los sexos en un lenguaje binario y jerarquizado, en el cual, uno solo

de los términos es enaltecido: el de la masculinidad. De esta forma, nos encontramos con la atribución de un valor diferencial a los sexos, orden que se sigue reproduciendo en la medida que las representaciones que se crean son *androcéntricas*, o en otras palabras, estrictamente centradas en lo masculino como un valor. Nos encontramos, por lo tanto, con un punto de vista masculino sobre la reproducción y el acto sexual. Además, en todas las culturas este orden va de la mano con la diferenciación de las prácticas sexuales entre aquellas permitidas versus aquellas no permitidas, siendo, entre otras, no permitidas las prácticas sexuales entre personas del mismo sexo. Estas prácticas sexuales en la época contemporánea sustentarán la noción de homosexualidad que traerá, posteriormente, nociones como diversidad sexual y disidencia sexual.

La institucionalización del cristianismo en Occidente y de la ética sexual restrictiva que le acompaña, reglamentan los comportamientos en función de principios absolutos y sagrados que se aplican a todos los sujetos (Boswell, 1996)<sup>110</sup>. No obstante, algo interesante a mencionar, es que también se observa que muchas transgresiones son toleradas para los hombres, mientras que no acontece lo mismo y es moralmente inaceptable en las mujeres. Esta tolerancia también la encontramos en función del nivel social. Y, por tanto, la sexualidad contribuye a definir estatus radicalmente diferentes para hombres y mujeres, eventualmente, también, para ricos y pobres.

El orden de la procreación que, como señalábamos anteriormente, ordena las sociedades y genera las relaciones de género y sus efectos, obliga a procrear, lo que se transforma en una carga que sobrellevan las mujeres. El cuerpo de las mujeres es percibido y tratado como un objeto, un receptáculo para el acto sexual del que los hombres toman posesión, lo que nos lleva a comprender que en la época previa a la modernidad se restrinja la actividad sexual al ámbito del matrimonio.

Entonces, ¿dónde quedan situadas las prácticas sexuales entre personas del mismo sexo? Si bien estas existen y hay una extensa documentación histórica al respecto, dichas prácticas están relegadas del orden social. Son consideradas *lisa y llanamente pecados*. El pecado nefando es equivalente a la *sodomía*. La prescripción social antes señalada permite mostrar como la actividad sexual se centraba en la reproducción y no así

<sup>110</sup>El historiador norteamericano John Boswell (1996), en su libro *Las bodas de la semejanza*, examina y explica históricamente las ceremonias cristianas denominadas «de hermanamiento», mediante las que se unía a dos personas del mismo sexo, en un ritual equivalente al de los matrimonios heterosexuales actuales.

en determinadas prácticas que no contribuyesen a dicho fin. No existe el placer en sí mismo o, más bien existe, pero no así las condiciones sociales y culturales para su enunciación. Por tanto, desde el discurso religioso, la concupiscencia debía ser perseguida y sancionada. Asimismo, aquellas prácticas sexuales entre personas del mismo sexo debían ser severamente castigadas.

En el momento histórico antes descrito se observa un estricto control y vigilancia sobre los cuerpos y la confesión cristiana podrá obtener pruebas sobre ellos de modo permanente. Los excesos carnales y sexuales eran reprimidos con dureza. Los manuales de confesión constituyen una taxonomía sugestiva de aquellos excesos y su control. Habrá castigos para todas aquellas prácticas que desvirtúen el fin último de la reproducción.

La represión de la sexualidad situada en la civilización occidental a mediados del siglo XVI—sin ceder terreno hasta los años sesenta del siglo XX—provocó una tensión entre la libido personal y los ideales colectivos, lo que habría originado un proceso de *sublimación*, factor esencial en la creación de la modernidad. De esto último, como ya se adelantó, se ocupará más tarde el psicoanálisis, y posteriormente, la ciencia del sexo: la sexología. Si bien es cierto, los controles y regulaciones ejercidas sobre la sexualidad son múltiples durante la modernidad, estos se van haciendo cada vez más flexibles. No obstante, muchos hombres y mujeres que tienen prácticas sexuales con personas de su mismo sexo siguen teniendo regulaciones sociales, médicas y religiosas. Es decir, el control se desplaza y se ubica en otro lugar.

Podemos mencionar, igualmente, que en los albores de la modernidad aún no existe plenamente la condición de «sujetos»<sup>111</sup>. Los sujetos constituyen un bien escaso. No hay autonomía y la libertad está restringida. La homogeneidad es característica de la época pre-moderna y no existe la posibilidad de encontrar diferencias entre unos y otros. Hasta la Revolución francesa, la sujeción es total y completa al rey. Con la modernidad comenzamos la transición de las monarquías absolutas a los Estados-nación. Poco a poco comienza a desmoronarse la figura del rey y del padre de familia. Poco a poco aparecen otros sujetos sociales que van a reconfigurar el orden social.

---

<sup>111</sup> Esta noción tiene larga data en la filosofía. No entraremos en detalle en esta noción ya que no es el objetivo de este artículo. Sin embargo, podemos decir que en la filosofía contemporánea ha sido precisamente Judith Butler (2010), quien se ha referido a esta noción en su libro *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*.



Pese a estos cambios acarreados por la modernidad, la iglesia persiste en intentar seguir sosteniendo dicha sujeción. Desde la sujeción ejercida por la iglesia solo existe un único camino y curso a seguir en nuestras vidas: casarse y tener hijos. Y, todo ello, obviamente bajo la imposición de la ausencia del placer. Más adelante, la modernidad generará condiciones para que esto acontezca de modo aún más eficiente.

La revolución industrial no solo genera nuevas condiciones de trabajo, sino que inventa nuevas condiciones para la vida sexual. La idea o noción de intimidad aparece precisamente en la época moderna. La modernidad va concibiendo, además, un espacio arquitectónico apropiado para la reproducción: la alcoba de los padres. Es la habitación la que permite y, a la vez, sostiene la reproducción. Este espacio —íntimo— permite que los padres puedan actualizar el mandato reproductivo (Elias, 2009)<sup>112</sup>. El amor conyugal toma lugar y vida en este periodo en un proceso de tipo multiseccular de creación de un dominio específico y nuevo: la intimidad, una noción históricamente reciente que supone la formación de esferas diferentes de la vida humana, en la que una es íntima y secreta y la otra abierta, de comportamiento público.

Paralelamente, el cristianismo y sus regulaciones siguen intentando aprisionar la sexualidad bajo diversos tipos de prohibiciones. La presión moral, de origen católico o protestante, apoya su acción con leyes que castigan severamente el «pecado nefando».<sup>113</sup> El autocontrol personal y la culpa contribuyen a imponer un modelo sexual puramente procreativo en el marco del matrimonio, rechazando los placeres de la carne. Toda otra conducta será estigmatizada hasta bien entrada la modernidad. Las relaciones sexuales entre personas del mismo sexo serán, por tanto, prácticas severamente estigmatizadas, pero no por ello no ejecutadas cotidianamente, a oscuras, en la ciudad o en el campo, cerca o lejos de los inquisidores, quizás incluso entre los mismos inquisidores. Nos encontramos, entonces, ante una vigilancia creciente de los cuerpos y las almas, lo que trae efectos positivos y negativos, y al sufrimiento en el núcleo del placer. Así, bajo el manto de la religión, y más adelante, el discurso científico, se trata de alabar y promover el autocontrol individual de las pulsiones.

---

<sup>112</sup> En *El proceso de civilización*, Norbert Elias (2009) intenta explicar cómo va apareciendo la intimidad en la época moderna.

<sup>113</sup> Esta noción alude al pecado cometido por un hombre al emitir su semen durante cualquier acto sexual sin la posibilidad de procreación. En su interpretación más amplia, el pecado nefando constituía cualquier acto sodomítico que pusiera en peligro la economía de la creación e impidiera la posibilidad de la colaboración del hombre con Dios.

La «ascesis» conformaba el conjunto de reglas y prácticas encaminadas a la liberación del espíritu y al logro de la virtud. El modelo a seguir eran los monjes, quienes deben ser célibes y continentes sexualmente. La idea consistía en gobernar y domesticar el cuerpo, «gobernar la voluptuosidad». La posibilidad de ser «sujeto» no existía nada más que para el rey y el padre de familia. El padre de familia es el único que tiene autonomía total. Pero con la modernidad se puede pensar por primera vez en nuestra autonomía a partir de dicha sujeción y dicho orden real. La posibilidad de pensar en la constitución de otros sujetos alternos al *pater familias* se inicia en la modernidad. Pero no todo es tan simple. Los controles reales y eclesiásticos son remplazados por el control estatal. Aparece el Estado-nación y el capitalismo acompaña dicho proceso de construcción de subjetividad.

En la época previa a la modernidad solo podemos decir/afirmar quiénes somos en relación con los círculos/grupos a los que pertenecemos. Y, aunque hay otra vía para intentar ser autónomos respecto a los controles, esta vía es minoritaria: la transgresión, es decir, la puesta en cuestión de las obligaciones religiosas y morales. Por tanto, en dicha época no podemos explorar nuestra «intimidad» sino vinculada de manera consciente con los grupos a los que pertenecemos bajo la mirada atenta del poder real y luego del Estado-nación. El individuo existe en todas las sociedades, pero la calidad genérica señalada por el segundo término constituye un dato reciente; en otras palabras, el individuo solo aparece en la época moderna.

A su vez, el sujeto homosexual hace su aparición solo a fines del XIX. La palabra homosexual proviene del griego «homo», que significa «igual», y el latín «sexus», que significa sexo. La noción de homosexualidad fue acuñada por Karl Maria Kertbeny en 1869. El propósito de su uso era protestar contra la aplicación en Prusia de las leyes contra la sodomía. Kertbeny publicó varios textos sobre la homosexualidad y se destacó como un defensor de los derechos del hombre. Dirigió una buena parte de sus ataques contra el párrafo 143 del Código Penal prusiano, que sancionaba la homosexualidad. Sin embargo, fue Richard Freiherr von Krafft-Ebing, en su libro *Psychopathia Sexualis*, quien divulgó el concepto en 1886<sup>114</sup>, categorizando así de manera psicopatológica una práctica que solo antes habría contravenido la moral social amparada en los mandatos religiosos.

---

<sup>114</sup> Richard von Krafft-Ebing, psiquiatra de origen alemán, autor de numerosas obras. Entre estas obras se destaca *Psychopathia Sexualis* (1886), el primer libro dedicado enteramente a las perversiones sexuales.

## 1. La época actual: cambios y transformaciones

En la actualidad, los valores sexuales y los significados sexuales están siendo fuertemente rebatidos. Así mismo, se observa que estos están modificándose profundamente. Y así, en muchas partes del mundo nos encontramos con una transformación de la sexualidad y las relaciones de género. Según Weeks, Heapy y Donovan (2001), estaríamos viviendo en un mundo diferente y en transición, en medio de una revolución no concluida. En esta rebelión, nosotros nos estamos haciendo a nosotros mismos. Nuestras vidas serían vidas conectadas, vidas reflexivas, lo que supondría nuevas formas de *agencia* social y sexual<sup>115</sup>.

Pero ¿en qué tipo de mundo diferente estaríamos viviendo? Se trataría de un mundo de mutación que ha reformado las posibilidades de vivir la diversidad sexual y la intimidad. Esta revolución habría aumentado los discursos de autonomía individual, así como aquellos referidos a derechos y justicia sexual, implicando un conjunto de nuevos estándares para juzgar los errores sexuales y, creando así, nuevas formas de *agencia*. Estas nuevas formas de *agencia* permiten pensar en nuevas formas de ciudadanía.

La revolución sexual y la creación de la intimidad sería el largo resultado de transformaciones que hemos hecho de modo conjunto, tanto local como globalmente. Así, por ejemplo, las teorías *queer* reconocen que ha habido grandes cambios en las actitudes hacia la homosexualidad y la diversidad sexual, lo que ha provocado una suerte de verdadera revolución cultural en las sociedades occidentales avanzadas con identidades lesbianas, gays, bisexuales y transgénero (LGBT) afirmativas que llevan un peso en la cultura, la creación en general y la vanguardia<sup>116</sup>. Pero ¿realmente cuánto ha cambiado la sexualidad? ¿No será el matrimonio entre personas del mismo sexo una simple asimilación a la heteronormatividad?

---

<sup>115</sup> Según John Shotter, desde una perspectiva psicosocial, este concepto denota la capacidad del ser humano de transformarse modificando el mundo y de estructurarse construyendo estructuras. Tales estructuras, por supuesto, le pertenecen; no están eternamente predestinadas ni desde dentro ni desde fuera de ningún ámbito cultural (Shotter, 1975).

<sup>116</sup> Las teorías *queer* suponen una crítica de los dispositivos heterocentros y del binomio hetero/homo. Así, Eve Kosofsky Sedgwick, en su influyente ensayo de 1990 titulado *Epistemología del armario*, realiza una reflexión sobre los binarismos que han preponderado en el debate sobre el género y los estudios realizados en el marco de la investigación de género de las últimas décadas. Las teorías *queer* cuestionarán la aparente naturalidad del sexo y señalarán que el propio sexo es un producto del dispositivo discursivo del género.

En la época actual, observamos una diversificación e individualización de las trayectorias conyugales y afectivas y un declive de la regulación de la sexualidad por principios absolutos. Además, aun cuando siguen existiendo normas que regulan la sexualidad, la evolución de las costumbres ha modificado profundamente sus funciones (Barrientos, 2006; Bozon, 2002). Las normas sexuales fijan, ordenan e interpretan el sentido de los comportamientos en función de la situación y las experiencias vividas. Las normas son cada vez menos transmitidas por la familia pasando a ser elaboradas entre pares. Las normas acompañan los procesos de individualización de los comportamientos: los sujetos se refieren a lo que se hace, a lo que conocen, a vulgarizaciones psicológicas encontradas en manuales de autoayuda. Los sujetos interpretan cada vez más sus comportamientos sexuales en función de situaciones y contextos relacionales más bien extrafamiliares que en función de principios absolutos.

Puede que las mutaciones en las relaciones entre los géneros sean algunas de las más poderosas de todas las reformas que hemos vivido y a las que estamos asistiendo, desde el punto de vista sociocultural. La categoría de género en sí misma ha sido modificada por la emergencia de los movimientos intersex y transgénero, que cuestionan la naturalización de esta categoría y su carácter fijo. A la vez, la revolución del género se ha acelerado por los profundos cambios en las formas como hombres y mujeres se relacionan unos con otros. Estaríamos viviendo hoy relaciones más igualitarias, abiertas e inclusivas, lo que se ha denominado democratización de las relaciones (Giddens, 1995).

Del mismo modo, estaríamos viviendo una época en que existe una notable diversificación de las formas de familia causada por un debilitamiento de la autoridad patriarcal. El mejor ejemplo de estas nuevas formas de familia son las «familias de elección» (Weston, 1997)<sup>117</sup>. Habría también, una emergencia de una más compleja y mayor diversidad cultural como resultado de las migraciones y la pluralización de los patrones familiares y los arreglos domésticos (Weeks et al., 2001).

Tal como hemos adelantado, existen diversos elementos que subyacen a las transformaciones acontecidas en el ámbito de la sexualidad, pero

---

<sup>117</sup> Noción usada tempranamente por Kath Weston en el estudio sobre parentesco LGBT en los años ochenta. Esta noción pone en jaque la noción clásica de parentesco basada exclusivamente en los vínculos biológicos. Estas familias de elección involucran a amantes, amistades, es decir, toda clase de vínculos para los que no tenemos nombre. José Pichardo (2000) ha sido quien más ha estudiado esta noción en su libro *Entender la diversidad familiar: relaciones homosexuales y nuevos modelos de familiar*.

uno clave es el relativo a los cambios en el orden de la reproducción y el control de la natalidad, separándose el sexo de la reproducción. Del mismo modo, observamos otros cambios como aquellos referidos a la reflexión sobre el derecho a tener o no hijos, a concluir o no un embarazo, o bien, a controlar la fertilidad, como, asimismo, controlar la procreación mediante proceso de fertilización asistida.

En otros ámbitos, observamos que la categoría de perverso/perversión ha desaparecido, aunque hay muchos que se preguntan si asistimos, finalmente, a una suerte de domesticación de la homosexualidad y si hay realmente una incorporación potencialmente transgresora y transformadora de este *eros* en los rituales de la cultura *heteronormativa*. Otro aspecto diferenciador es que hoy podemos contar nuestras historias sexuales en una variedad de formas. Tal como nos lo señalaba Foucault, en el siglo XVIII explotan los discursos referidos al sexo, si bien es cierto existían reglas bien claras respecto a quién podía hablar y en qué circunstancias. En nuestros días, la diferencia es que hay una democratización, diversificación e individualización de las narrativas sexuales. Hoy las voces son diferentes y cada uno habla de sus verdades. La ciudadanía sexual se amplía con derechos y deberes y se comienza a reconocer nuevas ciudadanía sexuales.

En esta época aparecen, igualmente, diferentes formas de moldear la vida según género, raza, clases, o edades. Resultando significativo que, desde un punto de vista histórico, la ciudadanía estaba restringida según la pertenencia social, pero también, racial, genérica y sexualmente. Hoy en cambio se amplían y reconocen diversas ciudadanía, como resultado de un conjunto de luchas políticas llevadas a cabo tanto por grupos de personas gays, lesbianas, bisexuales, intersex o transgénero, así como por diversos movimientos sociales. Paralelamente, se observan fuertes resistencias a las transformaciones en las diferencias de género. Los fundamentalismos van de la mano con la incertidumbre: se trata de restaurar las diferencias de género y el predominio de la heterosexualidad. El mejor ejemplo de ello es lo que se ha denominado “ideología de género” y que arrasa en diversos países del mundo (Cornejo-Valle y Pichardo, 2017). Tal como lo exponen detalladamente Cornejo-Valle y Pichardo (2017), luego de enormes avances en materia de igualdad de género, derechos sexuales y derechos orientados hacia la diversidad sexual en diversos países occidentales, se extiende en países de América Latina (Brasil y Colombia con fuerza) y Europa (Italia, España, Polonia) un fenómeno de carácter transnacional, bien organizado por partidos y

lobbies conservadores que tienen una misma retórica instalada, difundida y promovida por la jerarquía de la Iglesia Católica y compartida por otras iglesias como las evangélicas en América Latina. Este movimiento está afectando diversos procesos de agencia y ciudadanía alcanzados por diversos grupos de mujeres y minorías sexuales, lo que puede a corto y mediano plazo afectar profundamente el escenario de cambios descritos previamente.

Además, en esta época la homosexualidad, por tanto, sigue provocando terror como camino posible, pese a que la heterosexualidad no es solo una institución, sino una construcción social (Katz, 2012). Por tanto, se continúa reproduciendo la heterosexualidad, sus normas y valores, lo que se transforma en una restricción para los cambios. Así mismo, en este ciclo se reconocen ampliamente los riesgos de la sexualidad. Se habla del abuso y la violencia sexual. Y aparece el SIDA como una epidemia que pone en jaque a la sexualidad, produciendo miedo y prejuicio, a la vez que un retroceso respecto de la reivindicación de una sexualidad abierta.

Es importante resaltar que la organización moderna de la sexualidad supone como fundamento estructural, la existencia de un sistema particular que organiza la relación entre el sexo y el género, es decir, la existencia de un específico *sistema sexo/género* que articula un conjunto de disposiciones por los que la materia biológica del sexo y la procreación humana son reguladas por la intervención social y satisfechas de una forma convencional (Del Valle, 2002). El *sistema sexo/género* alude al conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales, que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anatómo/fisiológica y dan sentido a la satisfacción de los impulsos sexuales, la reproducción y a las relaciones que las personas establecen entre sí; son la trama que condiciona las relaciones de los seres humanos en tanto personas sexuadas (Rubin, 1986). En otras palabras, la sexualidad se organiza en el entramado de *sistemas de sexo/género* que delimitan las diferencias socialmente construidas, en el marco de la acción recíproca de las fuerzas globales y locales, de las significaciones nativas y extranjeras, de la estructura social y de la acción humana, en circunstancias históricas específicas. Este sistema define las relaciones entre hombres y mujeres, pero también, entre hombres. Según su asignación de género, establece las posiciones que ocupan, define los espacios en los que organiza a los sujetos, distribuye recursos para el ejercicio de poder, asigna atributos, especialización, normatividad, valores, jerarquías, privilegios y sanciones (Lagarde, 1996).

Analíticamente, este sistema puede ser comprendido a partir de los aportes de R.K. Connell (2002) quien propone desarrollar una teoría social sistémica del género. Esta teoría se crea a partir de una crítica a las teorías categoriales del género en cuanto suponen la consideración de hombres y mujeres como categorías estáticas y preformadas a-históricamente y que a menudo implican una apelación a las diferencias biológicas de manera implícita. Para el autor el género es concebido como una estructura de relaciones sociales. Además, una teoría social del género requiere una teoría de la estructura social, por lo cual se tornaría relevante también el concepto de estructura, concepto que da cuenta de la complejidad de la dinámica histórica del género.

## **2. Algunas transformaciones contemporáneas en las prácticas y discursos sexuales**

En la época moderna asistimos a la desnaturalización del sexo, lo que no supone abandonar todo lo aprendido, sino situar al individuo con y dentro la historia. En este tiempo, lo sexual aparece como problemático. La época contemporánea supone un cambio conceptual que permite mirar tanto la experiencia individual como la colectiva. La sexualidad, según la perspectiva de la desnaturalización, sería socialmente construida. El origen del deseo solo se encuentra en la vida social y la relevancia del lenguaje es que permite codificar nuestras experiencias (Barrientos, 2015). En las sociedades occidentales se verifica un cambio importante en las prácticas sexuales (Bozon, 2002). Puede observarse una creciente sincronización de los calendarios de entrada de hombres y mujeres a la sexualidad activa, es decir, iniciación sexual. Al mismo tiempo, se observa un inicio más precoz y un prolongamiento de la sexualidad activa de los adultos mayores. Disminuye el desfase en las edades de los actores en la entrada a la vida sexual, esto es, parejas con diferencias de edad. También, se observa el tránsito femenino desde una lógica institucional a una lógica relacional en el primer emparejamiento sexual.

Se constata además una reducción de la brecha en el número de parejas sexuales entre hombres y mujeres, un aumento del número de parejas sexuales en las mujeres, una mayor exploración de vínculos y contextos sexuales en mujeres de nuevas generaciones, con la aparición de una sociabilidad sexual basada en la amistad, una prolongación de la sexualidad activa en el caso de las mujeres y una emergencia de nuevos contextos sexuales en el caso de mujeres que inician procesos

de ruptura conyugal. Del mismo modo, se observa una ampliación de los repertorios de prácticas en las nuevas generaciones en relación al uso de medidas preventivas en inicio sexual ante la amenaza del VIH/SIDA y uso de condón más que uso de píldora. La procreación no ocupa más que un espacio reducido en la sexualidad contemporánea.

En la actualidad y de la mano de los cambios sociales producidos en las sociedades occidentales, la sexualidad aparece como una experiencia personal, fundamentalmente, en la construcción del sujeto, en el corazón de un dominio que se desarrolla y que llega a tener un peso relevante: la esfera de la intimidad y la afectividad (Bozon, 2002). Los repertorios sexuales se amplían, las normas y trayectorias de la vida sexual se diversifican, los saberes y las puestas en escena de la sexualidad se multiplican. Estamos ante nueva experiencia de sí y de nuevas relaciones interpersonales. Otra transformación importante dice relación con los contextos y trayectorias sexuales. Ambos se hacen más plásticos, flexibles y diversos. En otras palabras, podríamos decir que se complejizan las trayectorias biográficas. Lejos de ser únicas, se diversifican; aparecen diversos cursos de acción. También, acontecen cambios relevantes referidos a la normatividad sexual. Aparecen cambios en las normas y en el sistema que las soporta. Las normas dejan de ser externas para volverse internas, propias de cada individuo.

### **3. La globalización de la sexualidad y el rol del mercado**

Actualmente, el mercado opera como un mecanismo importante de individuación y, por tanto, juega un rol fundamental en la sexualidad. El sujeto decide en función de sus intereses y preferencias y hay un mercado que asiste a este sujeto en su consumo. El orden social actual opera sobre la base de individuos autónomos que resuelven con arreglo a sí mismos acerca de los múltiples asuntos de la vida individual. La sexualidad se asocia a una desenfadada comercialización de la cultura, encontrándose lo erótico inextricablemente ligado a los modos capitalistas.

Por tanto, hoy observamos una marcada expansión del capitalismo, pero no por ello debemos asumir que todo se reduce a cuestiones de poder económico. De esta forma, la moda posmoderna que reduce todo a cuestiones de desigualdad y poder a material discursivo resulta desorientadora pues no todo se reduce a ello: ¿cuán marcado y rápidamente el cambio –económico– está conduciendo a un cambio social en términos de familia y estructuras de género?



Como efecto de estos cambios sociales y del creciente rol del mercado, la sexualidad se vuelve de manera creciente un tema en el que se libran amargas disputas alrededor del impacto del capital y las ideas globales. Tanto las instituciones como las ideologías que relacionan sexo y política están ellas mismas globalizándose a medida que las preocupaciones alrededor de género, sexualidad y cuerpo desempeñan un papel central en la construcción de regímenes sociales y económicos internacionales.

Pero ¿qué es en definitiva la globalización? De modo muy esquemático, podemos señalar que se trata de un término para designar la etapa postrera del capitalismo y la incorporación de economías locales a organismos internacionales. Dicho proceso ha cambiado casi todos los aspectos de la vida moderna (Chauncey y Povinelli, 1999)<sup>118</sup>. Cualquiera que sea el punto de vista que se adopte, críticos y seguidores de la globalización están de acuerdo en que esta ha cambiado casi todos los aspectos de la vida de manera irreversible. Tal como apunta Dennis Altmann (2001), necesitamos con urgencia una economía política de la sexualidad que reconozca las interrelaciones entre las estructuras políticas, culturales, económicas, y que evite la tentación de ver la sexualidad como privada y lo político/económico como público. Dicha economía política debería, según Altmann (2001), estar más interesada en las condiciones materiales y la acción política que por las teorías del discurso y la representación, pero también debería interesarse por las formas en que el Estado está siendo socavado por la combinación de fuerzas económicas globales y los movimientos políticos particularistas.

#### 4. La crisis de la masculinidad

Cuando se habla de cambios en el *sistema sexo/género*, la descripción y la investigación se ha concentrado en los cambios acontecidos en las mujeres, dejando fuera muchas veces lo que estaría aconteciendo con los hombres. Por esta razón, en la actualidad, están cobrando mucha fuerza los estudios en relación con la masculinidad. En estos estudios se parte de la premisa de que en gran parte de las sociedades existe

---

<sup>118</sup>Sobre la noción de globalización se ha escrito mucho. No pretendemos abordar dicha noción en toda su complejidad. Sin embargo, una definición útil y pertinente, que proviene de los estudios LGBT, indica que la globalización se refiere menos al hecho de un conjunto global de cambios económicos, políticos y sociales conectados—fenómeno que ya existía al menos desde el siglo XV—, que a su escala, intensidad y densidad en el capitalismo post-fordista y a sus efectos en las prácticas sociales, identidades e imaginarios de las personas en todo el mundo.

una cierta versión de la masculinidad que se erige en norma y deviene hegemónica, incorporándose tanto en hombres como en mujeres y que forma parte de la identidad de los varones, pretendiendo regular al máximo las relaciones genéricas. Este modelo definiría atributos propios de los hombres, imponiendo mandatos que señalan lo que se espera de ellos, y constituyendo además el patrón con el que se comparan y son comparados los varones (Connell y Messerschmidt, 2005). El día de hoy, este modelo está en una profunda crisis (Olavarría, 2001).

Entre los principales atributos del hombre, descritos por el modelo de masculinidad están: ser varón comporta distinción; el hombre debe ser recto, responsable y está obligado a comportarse correctamente; el hombre es una persona autónoma, libre, que trata de igual a igual a los otros hombres y se diferencia de las mujeres, que deben depender de él y estar bajo su protección; el hombre debe ser fuerte, racional y orientar su acción de acuerdo con una racionalidad económica; debe ser emocionalmente controlado, valiente y no desviarse de su curso por sentimientos; debe ser físicamente fuerte; el hombre es de la calle, debe salir a ella para buscar los recursos y mantener a su familia, y debe ser heterosexual; le deben gustar las mujeres, las desea y conquista para poseerlas y penetrarlas.

Además, este modelo de masculinidad tiene ciertos mandatos implícitos que deben cumplirse para ser un digno portador de los atributos antes mencionados. Según Olavarría (2001) estos preceptos consisten en demostrar cualidades y atributos adquiridos en la vida que les permitan reconocerse y ser reconocidos como varones, en especial, cuando son adultos; que el hombre conoce el esfuerzo, la frustración, el dolor; que ha conquistado y penetrado a mujeres, hace uso de la fuerza cuando es necesario, actúa valientemente, trabaja remuneradamente, es padre y tiene hijos. Las mujeres constituyen la contrapartida de este paradigma, ya que ellas refrendan la orientación heterosexual del varón y sus capacidades sexuales, sociales, económicas, según sea la calificación pública que hagan de su desempeño sexual y social, transformándose en garantes, también, de la masculinidad.

Gran parte de este modelo de masculinidad habría invisibilizado las diferencias entre hombres/mujeres y las habría transformado en naturales, lo que ha posibilitado que los hombres accedan a recursos de poder significativamente mayores que las mujeres y que ciertos hombres los posean en mayores proporciones que otros hombres. Todo esto lleva a

los hombres a establecer relaciones de subordinación entre los propios varones y con las mujeres. Esta subordinación puede ser observada en ámbitos tales como: la autonomía personal, el cuerpo como fuerte, activo y duro, y la interpretación de las pulsiones como irresistibles; la sexualidad como heterosexual y a veces ingobernable, lo que en determinadas ocasiones llevaría al ejercicio de la violencia hacia otros hombres y mujeres; las relaciones con otros y la posición asignada en la familia, en la que el varón ocuparía el lugar de poder en su núcleo familiar.

Por otra parte, este modelo de masculinidad permite a los hombres que muchas prácticas contradictorias –de las cuales ellos mismos son los responsables–, les sean justificadas, liberándoles subjetivamente de las obligaciones que tienen en las consecuencias de dichas prácticas. Así, por ejemplo, una de las responsabilidades del hombre es demostrar que es heterosexual, que ha conquistado y penetrado a una mujer. Esta demanda, muchas veces, puede llegar a ser más fuerte que la responsabilidad que él puede profesar con sus primeras parejas sexuales, lo que en el sentido de actuar irresponsablemente conduce a que muchos varones, para comprobar su hombría, «embaracen» a sus parejas en múltiples ocasiones, situación frente a la cual, en algunas ocasiones, actúan sorprendidos, negando la paternidad o induciendo a que su pareja aborte. La responsabilidad se da, también, cuando los hombres transfieren el control de la sexualidad a sus parejas pues ellos tienen un deseo e impulso que sería «incontrolable».

Este modelo de masculinidad ha dado origen a la violencia tanto en las relaciones interpersonales como a nivel institucional, en tanto violencia intrafamiliar, violencia sexual y obviamente, violencia homofóbica (Barrientos, 2015). No obstante, esta masculinidad hegemónica es reforzada en diferentes espacios de *homosociabilidad*. La *homosociabilidad* describe la preferencia por las relaciones sociales con personas del mismo sexo, excluyendo las relaciones románticas o de naturaleza sexual. Los bares, los estadios y los *night clubs* son algunos ejemplos de espacios homosociales. En estos locales se promueve y fortalece, de forma privilegiada, una sociabilidad masculina. En nuestro país dichos espacios por excelencia son las *schoperías*, extensamente descritas por Barrientos et al., (2009) en el norte del país. Las *schoperías* son espacios privilegiados para la performance de una masculinidad hegemónica heterosexual y así son percibidas por muchos habitantes de la ciudad. En dichos contextos, la amistad masculina, con diversos grados de expresión afectiva y emocional, así como el deseo *homoerótico* se despliegan, lo

que hace de estos espacios, escenarios interesantes para el análisis de las interacciones masculinas y la construcción de la masculinidad.

## 5. ¿Y América Latina?

En el mundo y en América Latina existe una forma particular de articular las relaciones entre los géneros. Esta forma ha causado una histórica inequidad entre hombres y mujeres, favoreciendo y privilegiando a los hombres heterosexuales (Barrientos y Páez, 2006). Sin embargo, cambios socioculturales operados a nivel global durante las últimas décadas han facilitado un conjunto de transformaciones en la región. Estas modificaciones han supuesto una alteración de los valores de las sociedades occidentales, incluida América Latina y, particularmente, un incremento de normas seculares y valores de autoexpresión, especialmente a fines del siglo XX y comienzos del XXI. Las personas han dejado de ser fieles a las instituciones religiosas establecidas, aunque, paralelamente, han surgido diversos tipos de fundamentalismo religioso con amplia difusión en muchos países de América Latina (Marcano, 2013).

Las transformaciones sociales han supuesto una mayor equidad en los estándares y las relaciones entre los géneros hasta cierto punto. Empero, estos procesos afectan de modo diferenciado y a veces paradójico a diferentes categorías sociales: ricos, pobres, muy pobres, blancos y gentes de color, mujeres, hombres, poblaciones migrantes, rurales, etc. Al tiempo que se han desarrollado dichos cambios socioculturales, se ha producido un conjunto de cambios de tipo económico, transformaciones que han facilitado, entre otras cosas, el acceso de las mujeres a mejores oportunidades educacionales y laborales (Chionda, 2011). Estas mayores oportunidades han creado nuevos conflictos y tensiones entre hombres y mujeres. Por ejemplo, en muchos países de América Latina existen enormes diferencias en la distribución de los salarios entre hombres y mujeres, privilegiando a los hombres.

Además, las inequidades de género están sostenidas por el machismo y el marianismo. Por un lado, el machismo alude a la ideología que engloba el conjunto de actitudes, prácticas sociales y creencias destinadas a promover la negación de la mujer y la exageración de las características masculinas y la superioridad del hombre (Fuller, 2012). Por otro lado, el marianismo promueve una imagen idealizada de la mujer, en la que esta se constituye en una suerte de arquetipo (Moisés, 2012). El culto

a la virgen María proporciona un patrón de creencias y prácticas que se traducen en idea de la fortaleza espiritual de la mujer, la paciencia con el hombre pecador y el respeto por la figura –sagrada– de la madre. Las masculinidades hegemónicas sostenidas en el machismo y el marianismo excluyen cualquier trazo de homosexualidad. Esta situación produce efectos físicos y emocionales sobre las personas homosexuales, así como su discriminación y victimización. Por ejemplo, en la mayoría de los países de la región esto se traduce en altos niveles de homofobia hacia las personas LGBT (CIDH, 2015). La exclusión social de gays, lesbianas, bisexuales, sujetos transgénero y otros hombres que tienen sexo con hombres (HSH) es una frecuente y vigente realidad en América Latina.

### **Palabras finales**

En este capítulo hemos revisado ampliamente dos nociones relevantes en la época actual: sexualidad y género. También, hemos aludido a una tercera noción que está muy asociada a las dos previas: la de ciudadanía sexual. Dichas nociones aluden a fenómenos que tensionan las relaciones sociales en la medida que implican cuestiones valóricas. Por tanto, son tres conceptos fuertemente politizados. Actualmente, en un contexto global y local que adhiere a principios de protección de los derechos humanos universales, así como a diversas declaraciones y convenciones referidas a las mujeres y las orientaciones sexuales y las identidades de género, existen más condiciones de protección y resguardo de los derechos de las mujeres y las diversidades sexuales. Estas orientaciones se han traducido en políticas nacionales que buscan resguardar dichos derechos.

Nuestro país ha adherido a diversos tratados y convenciones internacionales y, además, ha diseñado y creado institucionalidad pública para el tratamiento de los temas asociados a la sexualidad y el género, priorizando en dicha institucionalidad a las mujeres. Esto ha permitido avanzar mucho en el resguardo y protección de las mujeres y en el paulatino avance hacia la equidad de género en diversos planos. Chile solo recientemente, aprobó una ley de aborto, dejando atrás el triste record de ser de los pocos países del mundo sin una legislación de dicho fenómeno. En el caso de las diversidades sexuales, los cambios han sido muy actuales (ley antidiscriminación, ley de unión civil y actual discusión de la ley identidad de género), y el país no ha sido capaz de generar una institucionalidad que gestione el trabajo de protección de derechos hacia este grupo.

Pese a estos avances, aún queda mucho por avanzar en el país para llegar a la equidad de género y el respeto a la diversidad sexual. Asimismo, queda mucho por avanzar para lograr una plena ciudadanía sexual para las mujeres chilenas y las personas pertenecientes a la diversidad sexual. El rol que juega la educación en esto es fundamental, lo que ha sido descrito extensamente en la literatura especializada en el tema. Sin embargo, nuestro país ha generado una apuesta débil en instalar estos temas en la formación educativa básica, media y universitaria. Así, diversas tensiones políticas que estos temas generan, han inhibido que el Estado, a través de sus diversas instituciones, colabore en la construcción de procesos de ciudadanía más equitativos entre hombres y mujeres y entre las diversas sexualidades sean estas heterosexuales como no heterosexuales.

En dicho contexto, ante el escaso desarrollo de políticas públicas explícitas en materia de sexualidad es la universidad, en particular la universidad pública, la que ha asumido el desafío de contribuir a la formación ciudadana en estos temas. La universidad constituye un espacio social heterogéneo que produce y reproduce muchas de las dinámicas que acontecen en la sociedad. No obstante, la universidad tiene como objetivo crear, preservar, difundir y aplicar el conocimiento generado y transmitido en ella para contribuir al bienestar de la sociedad chilena a través de la docencia, investigación y extensión.

## Referencias

- Altman, D. (2001). *Global sex*. The University of Chicago Press: Chicago.
- Barrientos, J. (ed.) (2006). *Construyendo una agenda temática de Investigación en sexualidad*. Universidad Católica del Norte: Antofagasta.
- Barrientos, J. & Páez, D. (2006). Psychosocial variables of sexual satisfaction in Chile. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 32 (5), 351-368.
- Barrientos, J., Salinas, P. y Meza, P. (2009). Minería, género y cultura. Una aproximación etnográfica a espacios de esparcimiento y diversión masculina en el norte de Chile. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4, (3), 385-408.
- Barrientos, J. (2015). *Violencia homofóbica en América Latina y Chile*. Ediciones el Buen Aire: Santiago.
- Boswell, J. (1996). *Christianity, Social Tolerance, and Homosexuality: Gay People in Western Europe from the Beginning of the Christian Era to the Fourteenth Century*. University of Chicago Press: Chicago.
- Bozon, M. (2002). *Sociologie de la sexualité*. Nathan: Paris.
- Butler, J. (2010). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Cátedra: Madrid.
- CIDH (2015). *Violencia contra Personas Lesbianas, Gay, Bisexuales, Trans e Intersex en América*. Recuperado de: <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciapersonaslgbti.pdf>
- Chauncey, G. & Povinelli, E. (1999). Thinking Sexuality Transnationally. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 5 (4), 439-450.
- Chionda, L. (2011). *Work and Family: Latin American & Caribbean Women in Search of a New Balance*. The World Bank: Washington.
- Connell, R. K. (2002). *Gender*. Polity Press; Malden, Blackwell Publishers: Cambridge.
- Connell, R. K. & Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19 (6), 829-859.
- Cornejo-Valle, M., y Pichardo, J.I. (2017). La "ideología de género" frente a los derechos sexuales y reproductivos. *El escenario español*. *Cadernos Pagu*, (50).
- Del Valle, T. (ed.) (2002). *Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de género*. Narcea: Madrid.
- Elias, N. (2009). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo Cultura Económica: México.
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad, 1: La voluntad de saber*. Siglo XXI: Madrid. (2001). *Los anormales*. AKAL: Madrid.
- Fuller, N. (2012). Repensando el Machismo Latinoamericano. *Masculinities and Social Change*, (2), 114-133.
- Giddens, A. (1995). *La transformación de la intimidad. sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Ediciones Cátedra: Madrid.
- Katz, J.N. (2012). *La invención de la heterosexualidad*. Editorial me cayó el veinte A.C: México.

- Kosofsky Sedgwick, E. (2008). *Epistemology of the Closet*. University of California Press: Berkeley.
- Krafft-Ebing, R.V. (1886). *Psychopathia Sexualis: The Classic Study of Deviant Sex*. Arcade Publishing: Nueva York (2011).
- Marcano, I. (2013). *Evangelicalismo y derechos de los homosexuales en América Latina. Perspectivas desde el Barómetro de las Américas*, (94).
- Moisés, A. (2012). *Sexualidad en Mesoamérica: machismo y marianismo*. Científica, 1 (1), época 2, 45-53.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Horas y Horas: Madrid.
- Lacqueur, T. (2003). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Ediciones Cátedra: Madrid.
- Olavarría, J. (2001). *Y todos querían ser (buenos) padres. Varones de Santiago en conflicto*. FLACSO: Santiago de Chile.
- Pichardo, J. (2000). *Entender la diversidad familiar: Relaciones homosexuales y nuevos modelos de familia*. Ed. Bellaterra: Barcelona.
- Preciado, B. (2008). *Testo Yonqui*. Espasa Calpe: Madrid.
- Rubin, G. (1986). *El tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo*. Nueva antropología, 8 (30).
- Shotter, J. (1975). *Images of man in psychological research*. Methuen: Londres.
- Weeks, J., Heaphy, B. & Donovan, C. (2001). *Same Sex Intimacies: Families of Choice and other Life Experiments*. Routledge: Londres.
- Weston, K. (1997). *Families We Choose: Lesbians, Gays, Kinship*. Columbia University Press: Columbia.



## Los autores

**Diana Aurenque Stephan.** Doctora en Filosofía por la Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Alemania y Licenciada en Educación en Filosofía por la Universidad de Santiago de Chile. Ha cursado estudios post-doctorales de bioética en The Kennedy Institute of Ethics, Georgetown University (USA) y en la Eberhard Karls Universität Tübingen (Alemania). Desde el 2015 es Académica con jornada completa del Departamento de Filosofía de la USACH y actualmente se desempeña como Vicedecana de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades de la misma universidad. Sus líneas de investigación incluyen: Antropología Filosófica, Filosofía de la Medicina, Ética y Bioética (en particular, ética médica) ([diana.aurenque@usach.cl](mailto:diana.aurenque@usach.cl))

**Jaime Barrientos Delgado.** Psicólogo, Magíster en Ciencias Sociales, Doctor en Psicología Social por la Universidad de Barcelona, España. Actualmente se desempeña como Académico de la Escuela de psicología de la Universidad de Santiago de Chile. Sus áreas de investigación incluyen: sexualidad, prejuicio sexual, calidad de vida ([jbarrientos@uahurtado.cl](mailto:jbarrientos@uahurtado.cl))

**Camila Berríos Silva.** Analista en política y Asuntos Internacionales, Universidad de Santiago de Chile, Magister en Ciencia Política, Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile. Actualmente se desempeña como profesora del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile, y como Coordinadora del Área de Formación Ciudadana de la Facultad de Humanidades. Entre sus áreas de investigación se incluyen: movimientos sociales, conflicto social, ciudadanía y democracia. ([camilaberrios@gmail.com](mailto:camilaberrios@gmail.com))

**Claudia Córdoba Calquin.** Doctora en Sociología de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid y Psicóloga por la Universidad de Chile. Desde 2013 se desempeña como Académica del Departamento de Educación en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile. Entre sus temáticas de investigación se encuentran: elección de escuela, segregación socioeconómica escolar y profesores participantes. ([claudia.cordoba.c@usach.cl](mailto:claudia.cordoba.c@usach.cl))

**Martín de la Raval Gómez.** Doctor (c) en Filosofía Moral y Política por la Universidad de Chile. Magíster en Ética Social y Desarrollo Humano por la Universidad Alberto Hurtado. Licenciado en Educación mención Filosofía en la Universidad de Santiago de Chile. Profesor especializado en ética y filosofía política. Profesor del Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades y en el Bachillerato en Ciencias y Humanidades de la Universidad de Santiago, e imparte clases en las carreras de Ciencias Políticas y Administración Pública en

la Universidad Alberto Hurtado. Sus líneas de investigación están relacionadas con historia de las ideas morales y políticas, democracia, crisis sociales, justicia social, derechos humanos y ciudadanía. ([martindelaravanal@yahoo.com](mailto:martindelaravanal@yahoo.com))

**Ricardo Espinoza Tapia.** Psicólogo, Universidad Católica del Norte, Magíster y Doctorado en psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Actualmente se desempeña como Académico de la Escuela de Psicología de la Facultad de Humanidades de la Universidad Católica del Norte. Entre sus áreas de investigación se incluyen: género, violencia, masculinidades, memoria y derechos humanos. ([respinoza@ucn.cl](mailto:respinoza@ucn.cl))

**Cristóbal Friz Echeverría.** Doctor en Estudios Americanos Especialidad Pensamiento y Cultura, Universidad de Santiago de Chile; Licenciado en Filosofía, Universidad Alberto Hurtado (Chile). Profesor Departamento de Filosofía, Departamento de Educación y Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades, Universidad de Santiago de Chile. Sus líneas de investigación son Filosofía de la Educación, Filosofía Política y Pensamiento y Filosofía Latinoamericana y Chilena. Autor del libro *La universidad en disputa. Sujeto, educación y formación universitaria en la concepción neoliberal* (Santiago, Ceibo Ediciones, 2016) y de numerosos artículos y capítulos de libros tanto en Chile como en el extranjero. Sus publicaciones se pueden consultar: <http://usach.academia.edu/CristobalFriz>. ([cristobalfriz@gmail.com](mailto:cristobalfriz@gmail.com))

**Carolina García González.** Doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, profesora de Enseñanza Media de Historia, Licenciada en Historia y en Educación y Magíster en Educación. Actualmente se desempeña como académica de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile, y participa en el proyecto institucional PMI USA 1503, enfocado en el Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente. Sus líneas de investigación están referidas a la Formación Ciudadana, la Convivencia Escolar y la Formación del Profesorado. ([carolina.garcia.g@usach.cl](mailto:carolina.garcia.g@usach.cl))

**Carolina Jorquera Martínez.** Psicóloga educacional, Magíster en educación mención currículum y evaluación y Doctora en Ciencias de la Educación con mención en Interculturalidad de la Universidad de Santiago de Chile. Ha ejercido durante más de 15 años en el ámbito de formación de profesionales de la educación, tanto psicólogos como profesores. Sus intereses investigativos están en torno a los procesos de formación profesional, ciudadanía y derechos humanos. Actualmente, forma parte de la Escuela de Psicología de la Universidad de Santiago de Chile como Académica dentro del área de psicología educacional e infante juvenil ejerciendo el cargo de subdirectora de docencia. ([carolina.jorquera@usach.cl](mailto:carolina.jorquera@usach.cl))

**Marcelo Mella Polanco.** Cientista Político por la Universidad de Chile. Doctor en Estudios Americanos por el Instituto de Estudios Avanzados y Posdoctorado en la Universidad Nacional de Córdoba. Desde 2006 se desempeña como Académico jornada completa en el Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile. Actualmente es Decano de la Facultad de Humanidades de la misma institución, (USACH) y sus líneas de investigación están centradas en: democratización en perspectiva comparada, agentes y estructuras de producción de conocimientos, presidencialismo de coalición y políticas de educación superior. ([marcelo.mella@usach.cl](mailto:marcelo.mella@usach.cl))

**Hernán Neira Barrera.** Doctor en Filosofía por la Universidad de Paris 8 y escritor. Actualmente de profesor del Departamento de Filosofía de la Universidad de Santiago de Chile. Sus líneas de investigación se centran en Filosofía político-social, política de la tecnología, ética de los seres vivos y filosofía latinoamericana. Sus últimos libros filosóficos son *Leituras contemporâneas da modernidade*, *Olhares sobre a América* ambos publicados por la Universidade do Paraná, Brasil. Además, ha publicado las novelas *El sueño inconcluso* (Santiago de Chile) y *El naufragio de la luz* (Barcelona). ([hernan.neira@usach.cl](mailto:hernan.neira@usach.cl) [www.neira.cl](http://www.neira.cl))

**Consuelo Núñez Soto.** Bachiller en Ciencias Sociales y Analista en Políticas y Asuntos Internacionales de la Universidad de Santiago de Chile. Actual estudiante de Licenciatura en Seguridad y Defensa en la Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos (ANEPE). Presenta interés por temáticas de participación ciudadana, políticas públicas y seguridad. ([consuenunezsoto@gmail.com](mailto:consuenunezsoto@gmail.com))

**Rodrigo Osorio Flores.** Cientista político, Magíster en políticas públicas e Investigador Asociado del Observatorio Político-Electoral de la Universidad Diego Portales. Actualmente se desempeña como profesor en la Universidad de Santiago de Chile y en la Universidad Diego Portales. Sus áreas de interés incluyen: partidos políticos, elecciones, instituciones políticas y análisis de opinión pública. Sus investigaciones han sido publicadas en distintos libros y en las revistas *Latin American Research Review*, *Bulletin of Latin American Research*, *Revista Política*, *Canadian Journal of Political Science* y *Journal of Latin American Studies*. ([rosoriof@gmail.com](mailto:rosoriof@gmail.com))

**Matías Petit Valdivia:** Bachiller en Ciencias Sociales y Analista en Políticas y Asuntos Internacionales de la Universidad de Santiago de Chile. Dentro de sus áreas de interés se encuentran: análisis de procesos electorales, organismos internacionales y desarrollo sustentable. ([mati.petit@gmail.com](mailto:mati.petit@gmail.com))

**Christian Retamal Hernández.** Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid, Magíster en Filosofía Política y Axiología por la Universidad de Chile y Profesor de Filosofía por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Actualmente trabaja en la Universidad de Santiago de Chile, donde desarrolla docencia de pregrado en las áreas de Ética, Historia de la Filosofía Moderna y Teoría Política entre otras asignaturas. Al presente dirige un proyecto DICYT con vigencia 2016-2018 sobre los problemas de la igualdad en el contexto de la globalización, financiado por la Universidad de Santiago de Chile. Sus investigaciones están orientadas a la teoría crítica y globalización y sus aplicaciones a distintos campos como las transformaciones sociopolíticas y de la subjetividad. ([christian.retamal.h@gmail.com](mailto:christian.retamal.h@gmail.com))

**Takuri Tapia Muñoz.** Administrador Público y Magíster en Gerencia y Políticas Públicas Universidad de Santiago de Chile. Actualmente desempeña como Analista de Gestión en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile. Fue Consejero Superior Académico durante el 2012 y Presidente Federación de Estudiantes Universidad de Santiago período 2013-2014. Sus áreas de interés son Movimiento Estudiantil, Gobernanza Universitaria y Modelo Educativo. ([takuri.tapia@gmail.com](mailto:takuri.tapia@gmail.com))



Las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales de las últimas décadas, han posicionado a la ciudadanía como tema de interés público, generando un amplio debate en torno a su conceptualización y a las características del modelo educativo que se requiere para la formación ciudadana.

Este libro es resultado del trabajo interdisciplinario de investigadores y académicos de las distintas unidades de la Facultad de Humanidades (FAHU) de la Universidad de Santiago de Chile. La construcción del presente volumen surge como una iniciativa del área de formación ciudadana que se está desarrollando en la FAHU desde finales del 2015. La implementación de Cursos Sello de formación ciudadana en las distintas carreras de la Facultad fue el primer paso para avanzar en la misión institucional que tiene la Facultad de Humanidades de formar ciudadanos activos, críticos y comprometidos con lo público. Tanto los cursos de formación ciudadana como el presente libro han sido producto de la colaboración y compromiso de distintos actores dentro de nuestra Facultad.



FACULTAD DE  
**HUMANIDADES**  
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

ISBN 978-956-8416-59-1



9 789568 416591 >