Universiteit
Leiden
The Netherlands

# Formación ciudadana en universidades chilenas: variaciones históricas e institucionales

Infante Espinola, F.

**Citation**
Infante Espinola, F. (2023, July 6). *Formación ciudadana en universidades chilenas: variaciones históricas e institucionales*. Retrieved from https://hdl.handle.net/1887/3629797

| | |
|---|---|
| Version: | Publisher's Version |
| License: | Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden |
| Downloaded from: | https://hdl.handle.net/1887/3629797 |

**Note:** To cite this publication please use the final published version (if applicable).

# Formación ciudadana en universidades chilenas

## Variaciones históricas e institucionales

Francisca Infante Espínola

Formación ciudadana en universidades chilenas
Variaciones históricas e institucionales

Proefschrift
ter verkrijging van
de graad van doctor aan de Universiteit Leiden,
op gezag van rector magnificus prof.dr.ir. H. Bijl,
volgens besluit van het college voor promoties
te verdedigen op donderdag 6 juli 2023
klokke 16:15 uur

door

Francisca Infante Espínola
geboren te Santiago de Chile in 1973

**Promotores:** Prof.dr. P. Silva
Prof.dr. C. Cox (Universidad Diego Portales, Chili)

**Promotiecommissie:**

Prof.dr. D.A. Pargas
Prof.dr. C. Kay (Erasmus Universiteit Rotterdam / ISS)
Prof.dr. J. Couso (Universiteit Utrecht)
Mw.Dr. S. Valdivia Rivera
Dr. P.A. Isla Monsalve

# Contenido


Agradecimientos ..... viii

**Introducción** ..... 1

**Capítulo 1**

**Bases conceptuales de la formación ciudadana en la universidad** ..... 12

Introducción ..... 12

**1.1 La universidad como espacio para la formación ciudadana** ..... 16

1.1.1. La universidad contemporánea ..... 16

1.1.2. Propósitos de la universidad y ciudadanía ..... 21

1.1.3. Desarrollo humano y formación ciudadana ..... 26

1.1.4. Formación Ciudadana, una aproximación al estudiante ..... 30

**1.2 Ciudadanía y la formación ciudadana en la universidad** ..... 36

1.2.1. Bases filosóficas de la ciudadanía ..... 36

1.2.2. Lo cívico y lo civil de la ciudadanía ..... 43

1.2.3. Ámbitos de expresión o ejercicio de la ciudadanía ..... 46

1.2.4. Tipos de ciudadanos ..... 49

**1.3 Formación Ciudadana y Estrategias de Abordaje Institucional** ..... 52

1.3.1. Misiones institucionales y los principios de la institución ..... 55

1.3.2. Estructura organizacional de la Universidad y formación ciudadana ..... 58

1.3.3. Formación ciudadana en el currículum ..... 62

Síntesis ..... 68

**Capítulo 2**

**Evolución Histórica de la Formación Ciudadana en la Universidad Chilena** ..... 72

Introducción ..... 72

**2.1 Instalación de la Universidad en Chile (1844-1920)** ..... 76

**2.2 Diversificación y Consolidación del Sistema de Educación Superior (1920-1967)** ..... 85

**2.3 Reforma Universitaria de 1967 (1967-1973)** ..... 92

**2.4 La Universidad Vigilada (1973-1990)** ..... 99

**2.5 La Educación Superior en Democracia (1990-2018)** ..... 104

**2.6 La Reforma Universitaria de 2018** ..... 118
Síntesis y discusión ..... 124

**C a p í t u l o 3**

**Universidad de Chile y su Ethos Republicano** ..... 129
Introducción ..... 129
**3.1 Caracterización histórica de la Universidad de Chile** ..... 132
3.1.1. Momento Fundacional ..... 132
3.1.2. Reforma Universitaria en la década de 1960 ..... 138
3.1.3. La Universidad Vigilada ..... 142
3.1.4. La Universidad de Chile en Democracia ..... 145
**3.2 Institucionalidad que sostiene la formación ciudadana** ..... 151
3.2.1. Misión, propósitos y valores institucionales en el Siglo XXI ..... 151
3.2.2. Estructura organizacional que sustenta la formación ciudadana ..... 157
**3.3 Formación General y su relación con formación ciudadana** ..... 162
3.3.1. Descripción del Programa de Formación General ..... 163
3.3.2. Análisis de contenido de los cursos de formación general ..... 167
3.3.3. Pedagogía ..... 176
**3.4 Conclusiones** ..... 178

**C a p í t u l o 4**

**Pontificia Universidad Católica de Chile y su misión de servicio al país y a la Iglesia** ..... 183
Introducción ..... 183
**4.1 Caracterización histórica** ..... 185
4.1.1. Momento Fundacional ..... 185
4.1.2. Proceso de autonomización y consolidación (1920-1967) ..... 187
4.1.3. La Reforma Universitaria de 1960 ..... 190
4.1.4. La Universidad vigilada ..... 193
4.1.5. La PUC en Democracia ..... 195
**4.2 Institucionalidad que sostiene la formación ciudadana** ..... 199
4.2.1. Misión, propósitos y valores institucionales en el siglo XXI ..... 199
4.2.2. Estructura organizacional que sustenta la formación ciudadana ..... 205

**4.3 Formación General y su relación con formación ciudadana** ..... 211
4.3.1. Descripción del Programa de Formación General ..... 211
4.3.2. Análisis de contenido de los cursos ..... 215
4.3.3. Pedagogía ..... 228
**4.4 Conclusiones** ..... 231

**C a p í t u l o 5**

**Universidad del Desarrollo y la libertad de elegir** ..... 237
Introducción ..... 237
**5.1 Caracterización histórica de la Universidad** ..... 239
5.1.1. Institucionalización ..... 242
5.1.2. UDD y la política ..... 243
5.1.3. Sellos y Modelo Educativo ..... 245
**5.2 Institucionalidad que sostiene la formación ciudadana** ..... 248
5.2.1. Misión, Propósitos y valores institucionales en el Siglo XXI ..... 248
5.2.2. Estructura Organizacional que sustenta la Formación Ciudadana ..... 252
**5.3 Formación General y su Relación con la Formación Ciudadana** ..... 258
5.3.1. Programa de Formación General ..... 258
5.3.2. Análisis de contenido de los cursos ..... 263
5.3.3. Pedagogía ..... 278
**5.4 Conclusiones** ..... 280

**C o n c l u s i o n e s** ..... 284
B i b l i o g r a f í a ..... 308
S a m e n v a t t i n g ..... 326
S u m m a r y ..... 334
C u r r i c u l u m V i t a e ..... 341

# Agradecimientos

Cuando ya había comenzado mis estudios el año 2017, impulsada por mi trayectoria profesional y mi curiosidad investigativa, el país y el mundo vivió fuertes conmociones que hicieron que la discusión por la formación ciudadana en las universidades se instalara en el centro. Entre ellas, las movilizaciones sociales del *mayo feminista* de 2018, el *estallido social* en 2019 y en 2020 el inicio de un proceso de búsqueda democrática de una nueva constitución para Chile. Como si esto no fuera suficiente, el año 2020 llegó la *pandemia de COVID-19* y sus consecuencias en la forma en como entendemos el mundo y la ciudadanía global. En 2018 en Chile también se implementó la Reforma de Educación Superior, que incluye dentro de sus principios la formación ciudadana en las universidades. Lo que parecía iba a ser un peregrinaje individual, se transformó en un aprendizaje colectivo, orientado a dar espacio a las diversas realidades que constituyen nuestra sociedad y a potenciar las relaciones democráticas que conforman nuestro tejido social. Es así como en el proceso de investigación y escritura de esta tesis doctoral primó la generosidad y apoyo de múltiples personas e instituciones que hicieron este proyecto posible.

El principal reconocimiento es para mi copromotor, el profesor Cristián Cox, por la profundidad de su conocimiento, su valiosa guía y exigencia. En particular, su confianza es lo que me dio la fuerza para cumplir con el rigor que implica el cultivo del *bildung.* También agradezco a mi promotor, el Profesor Patricio Silva, por su sabiduría, templanza y pragmatismo en el proceso de investigación y escritura. Al equipo de profesores del doctorado en Educación Superior de la Universidad Diego Portales y la Universidad de Leiden, y en especial a su director, José Joaquín Brunner, quienes en conjunto colaboraron con el estado del arte en el campo de la educación superior a nivel nacional y global.

Agradezco a aquellas personas que contribuyeron en la profundización de conocimientos específicos o prestaron consejos en momentos claves: Svenska Arensburg, Andrés Bernasconi, Pilar Bontá, Francesca Colzani, Martín Correa, Pablo Cottet, Alejandro Escobar, Oscar Espinoza, Peter Levine, Miquel Martínez, Tristan McCowan, Fernanda Palacios, Jamil Salmi, Francisco Soto, Ana María Stuven, Maite Troncoso, Alejandra Urzúa, Fernanda Valdés y Wiel Veugelers. Le doy las gracias también a Pilar Armanet, Hernán Sandoval y colegas de la Universidad de las Américas, con quienes tuve la oportunidad de implementar una experiencia de formación ciudadana y compromiso comunitario en el currículum de diversas carreras, lo que actuó como experiencia germinal de esta Tesis Doctoral. Y en especial, a los directivos, dirigentes estudiantiles y docentes de la Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica y Universidad del Desarrollo y al equipo de Formación Ciudadana del Consorcio de Universidades del Estado de Chile que accedieron a ser entrevistados.

Reconozco también el tejido de relaciones afectivas que me sostuvo durante estos años. Ese espacio en el que me dejé caer a descansar, inspirar o simplemente estar. Agradezco a mis

amigos y amigas Laura, Alejandra, María José, Memé, Alejandro, Vale, Fran M., Pancho Ch., Pancho H., Carlos, Juan, Fernanda, Filo y Margarita, que estuvieron disponibles en este período de pensamiento tubular, donde lo único que parecía existir fue la tesis doctoral. A Cristóbal por impulsarme a profundizar en la esoteria del conocimiento. A mi hermana Javiera, mi cuñado Sebastián, mis sobrinas y Alfredo por acompañarme y hacer más cariñosa la cotidianeidad del estudio. A mi papá por su sensibilidad y sentido de justicia social. A mi mamá, por su fuerza y ejemplo de mujer libre, intelectual y profesional, que me dio consejo, confianza y apoyo incondicional durante todo el proceso y toda mi vida. Agradezco también a los cerros, los bosques, los pájaros, las aguas y las estrellas, que me inspiraron a mirar con paciencia y perspectiva la posibilidad de una ecología de saberes. Y sobre todo, agradezco a mi hijo Luciano y mi hija Milena, que fueron y son mis compañeros de ruta, mi espejo y mis inspiradores para reimaginar otro mundo posible.

# Introducción

La formación ciudadana en la universidad ha adquirido cada vez mayor importancia a nivel mundial. Esto se asocia con la creciente preocupación de académicos, políticos y la sociedad civil ante los signos convergentes y globales de debilitamiento de la cohesión social y crisis de legitimidad de la democracia. Desde el punto de vista político, preocupa seriamente la evidencia de desconfianza en las instituciones y los gobiernos, una clara disminución de la participación ciudadana en las votaciones, además del surgimiento de liderazgos autoritarios y populistas que amenazan con debilitar los Estados democráticos (Castells, 2018; Inglehart y Norris, 2016; Rosanvallon y Goldhammer, 2008; Runciman, 2018). Desde una perspectiva socioeconómica global, es evidente la existencia de problemas de niveles de complejidad sin precedentes, como las grandes inequidades económicas y sociales, las migraciones y la crisis medioambiental, que requieren de respuestas con altas demandas de conocimientos y tecnología, a la vez que un actuar coordinado de múltiples actores en los ámbitos políticos, sociales, y culturales. Las capacidades requeridas, tanto intelectuales como morales, ponen a la universidad contemporánea en el centro. Tanto en su función de investigación y redefinición de las fronteras del conocimiento, como en su esencia formadora de nuevas generaciones de profesionales y su talante moral. En la encrucijada evocada, los requerimientos a la universidad contemporánea convergen en relevar una formación con una base moral explícitamente orientada al bien común.

Frente a esta preocupación, algunos han asumido una perspectiva filosófica-histórica según la cual la visión de ciudadanía y de servicio público de la universidad ha estado presente desde sus inicios (Scott, 2006; Zgaga, 2009). Esto se expresaría de diferente modo dependiendo del contexto histórico y la orientación filosófica de cada institución. Mientras algunas instituciones enfatizan, por ejemplo, el propósito democrático, otras subrayan el propósito de eficiencia social o el propósito meritocrático (Labaree, 2000). A su vez, todo lo anterior se manifiesta en diferentes dimensiones de ciudadanía. Alternativamente, otros autores (Apple *et al*., 2022; W.A. Galston, 2007; Levine, 2013; McCowan, 2012a) plantean que este es un debate reciente, en parte producto de la masificación en el acceso, que llama a la universidad a ampliar su misión y realizar explícitos esfuerzos educativos por la democracia, el bien común y la convivencia entre diferentes. De hecho, en Estados Unidos se ha generado un movimiento académico a inicio de los años noventa, que se ha expandido a otras latitudes, en el que se aboga por un nuevo modelo de universidad que se sustenta en los aportes de John Dewey y

su propuesta de educación para la democracia (Battistoni *et al*., 2009; Saltmarsh, 2011; Saltmarsh *et al*., 2015). Por otra parte, en una importante declaración de ministros responsables de la Educación Superior de 33 países europeos reunidos en Berlín el año 2003, se evaluaron los avances del acuerdo de Bolonia de 1989 y se definieron nuevos objetivos que enfatizan el componente social de la educación (Comisión Europea de Educación Superior, 2003). En ese documento, además de la competitividad, se incluyó el objetivo de lograr una formación orientada a la cohesión social y reducción de desigualdades. Luego de consecutivas actualizaciones, el año 2021 se acuerdan nuevos objetivos que se reflejan en un acuerdo de la Comisión Europea según el cual sus estados miembros deben asegurar al año 2030 una educación que promueve los valores democráticos, la igualdad, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural (Comisión Europea, 2021). En 2022 la UNESCO en el Informe "Reimaginar Juntos Nuestros Futuros" (2022) hace referencia a la necesidad de reimaginar una educación comprometida con el fomento de la participación democrática y la ciudadanía activa en todas las etapas de la vida. Y en especial, a la Educación Superior la invita a renovar su misión y apoyar a los estudiantes para que sean más conscientes de sus responsabilidades cívicas y ambientales. También se llama a dar acceso a la diversidad epistémica y promover aprendizajes colaborativos e interdisciplinarios orientados a resolver problemas. Por último, es relevante mencionar que más allá del espacio norteamericano, europeo y global, es consistente la aparición en las últimas dos décadas de redes de universidades que incluyen la formación ciudadana y el fortalecimiento de su rol cívico entre sus propósitos orientadores.[1]

En Chile, la referencia a la formación ciudadana como parte de los principios del sistema de Educación Superior aparece en forma explícita por primera vez en la reforma, en curso, de su Educación Superior de 2018, cuando una ley (Ministerio de Educación, 2018) establece que sus instituciones deberán formar a las personas con vocación de servicio a la sociedad y comprometidas con su desarrollo. El texto legal para las universidades públicas va más allá de una exhortación genérica, al especificar que las universidades tienen como misión formar a personas con espíritu crítico y reflexivo, que promuevan el diálogo racional y la tolerancia. Además, estas deben contribuir a forjar una ciudadanía inspirada en valores éticos,

[1] A nivel mundial destaca la Red Talloires, creada en 2005 con 29 universidades y que en 2021 contaba con 426 universidades asociadas pertenecientes a 85 países. La red explicita entre sus propósitos fortalecer el rol cívico y la responsabilidad social de las universidades (Talloires Network, 2022). También a nivel global, la Red GUNI (Global University: Network for Innovation), creada en 1999 con apoyo de UNESCO y con presencia en todas las regiones del mundo, manifiesta la misión de contribuir a fortalecer el servicio público, y la relevancia y la responsabilidad social de las universidades. Esto se debería lograr a través de su aporte a la renovación de las políticas públicas y las visiones de la Educación Superior en los países (GUNI, 2022). En América Latina, apunta en la dirección referida, la Red Clays (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio) que agrupa universidades interesadas en contribuir a una ciudadanía activa, solidaria y comprometida con el cuidado a través de la pedagogía de aprendizaje y servicio (CLAYS, 2022).

democráticos, cívicos y de solidaridad social, respetuosa de los pueblos originarios y del medio ambiente. Al año siguiente de la promulgación de la ley, el Consorcio de Universidades Estatales estableció una estrategia de trabajo conjunto que busca definir lo que se entiende por formación ciudadana en el espacio universitario. Para esto se realizó un estado del arte de la formación ciudadana en la universidad (Mardones Arévalo, 2021) y se vio cómo ella se refleja en los modelos educativos de las universidades estatales (CUECH, 2021, 2022).[2]

En todos los casos, este debate contemporáneo en torno a la responsabilidad social de la universidad y la formación ciudadana como aporte a la crisis de legitimidad de la democracia e incrementada complejidad de problemas de alcance global, se expresa en un interés por hacer de la universidad un espacio para la formación valórica y política. Este interés resulta más relevante aun cuando se lo considera a partir del hecho de que la universidad ha alcanzado grados importantes de masificación en la mayor parte de las regiones del mundo, y particularmente en Chile. País donde se exhibe una de las coberturas brutas en Educación Superior más altas del mundo (Labraña y Brunner, 2021). En Chile la universidad se ha transformado así en una oportunidad para la formación de vastas capas de nuevos profesionales, a los que, como señalado, la política pública quiere comprometidos con el bien común. Sin embargo, a pesar de lo vigente de la discusión y el percibido acuerdo en torno a la relevancia de la universidad como espacio para la formación ciudadana de los futuros profesionales, esta investigación ha dilucidado que existe poco acuerdo sobre qué significa la formación ciudadana en el contexto universitario y menos aún, acerca de cómo ofrecerla. Es más, la mayor parte de la literatura es de carácter normativo, declarando lo que la universidad debe o no debe hacer para formar ciudadanos, aunque con reducida convergencia conceptual y magra evidencia en términos de diseños de implementación de la formación ciudadana como elemento constitutivo de la gestión de calidad de las instituciones universitarias (Mardones Arévalo, 2021). Lo señalado en general cobra rasgos más agudos en Chile, donde el campo de la investigación sobre la Educación Superior no ha abordado aún la temática en términos comparados o sistémicos y la evidencia que existe corresponde a información primaria (programas, currículos) de iniciativas a nivel de instituciones. Así, la investigación en que se funda este estudio tiene el valor de novedad, como los límites, de un esfuerzo en los

[2] Además, se han llevado a cabo una serie de seminarios e iniciativas a partir de la implementación de la nueva reforma del año 2018, donde las universidades han buscado profundizar en el desarrollo conceptual, político y programático de la formación ciudadana en la Educación Superior. Ejemplo de éstas son el Seminario "Experiencias en la Evaluación de Formación Ciudadana y Aprendizaje y Servicio en la Universidad" organizado por AEQUALIS: Foro de Educación Superior donde se invitó a un connotado teórico de la formación ciudadana en España Miquel Martínez el año 2019, o el seminario internacional "Formación Ciudadana en Educación Superior" organizado por el Consorcio de Universidades Estatales de Chile (CUECH) el año 2021 donde se invitó al académico Wiel Veugelers y Antoni Santiesteban a reflexionar sobre las estrategias para el desarrollo de la formación ciudadana en Educación Superior.

albores del tratamiento sistemático de la respuesta formativa de universidades chilenas a los requerimientos de formación ciudadana de su sociedad.

## Propósitos y preguntas de investigación

Contra el trasfondo evocado, tanto internacional como nacional, de requerimientos de nuevo tipo sobre la dimensión formativa de capacidades y lealtades democráticas de la universidad contemporánea, este estudio busca en primer término formular y fundamentar unas bases conceptuales para comprender la universidad desde la perspectiva de su contribución a la formación ciudadana. En base al marco conceptual construido, que provee tanto una perspectiva como las categorías analíticas necesarias, el estudio se propone identificar y sistematizar qué definen como formación ciudadana en el presente tres universidades consideradas emblemáticas del sistema de educación chileno. Estas universidades fueron seleccionadas por: i) declarar explícitamente en sus documentos oficiales su compromiso institucional y educativo con la formación ciudadana de sus estudiantes de pregrado. ii) representar diferentes momentos históricos. Dos son de carácter fundacional y otra nueva dentro del sistema de Educación Superior de Chile. iii) Por tener diferente filiación. Una universidad pública de filiación estatal. Otra universidad privada de filiación a la elite empresarial del país. Y otra universidad privada de filiación religiosa. Además, este estudio explora cómo la llevan a cabo en el pregrado a través de sus arreglos institucionales y curriculares. A la vez, el análisis comparado de los tres casos permitirá identificar unos rasgos invariantes acerca de las implicancias para sus visiones de ciudadanía y cómo formar para ella, que derivan de su origen e identidad institucional como de la evolución de los contextos sociopolíticos mayores con los que interactúan.

En el marco general de propósitos y perspectiva establecido, las preguntas que estructuran la investigación y este estudio son: i) ¿Cuál es la trayectoria histórica de las Universidades en Chile y cuál ha sido, en esta *longue durée*, la evolución de sus conceptos de ciudadanía y prácticas formativas correspondientes, implícitas o explícitas, características de cada período? ii) ¿Cuál es el discurso oficial sobre formación ciudadana en los tres casos institucionales del estudio y cómo se relaciona éste con la visión de cada institución acerca de su identidad? iii) ¿Qué estructura organizacional típicamente sostiene a la formación ciudadana tanto en la universidad contemporánea, como en el caso de las universidades chilenas estudiadas? iv) ¿Qué estructura y contenidos curriculares realizan el propósito formativo ciudadano en cada uno de los tres casos institucionales estudiados y cómo se comparan en su alcance y características? v) ¿Es posible distinguir tipos de ciudadanía que cada universidad promueve, y que se relacionan tanto con la identidad de cada institución como con características del contexto?

## Enfoque metodológico

La naturaleza poco explorada de un objeto de estudio que perfila su relevancia y demandas de conceptualización sólo en el último tiempo, obligó a un primer paso de construcción de un marco conceptual que permitiera delimitar tal objeto y definir las categorías fundamentales del análisis. El esfuerzo, como se apreciará en el Capítulo 1, fue abordado recurriendo a conceptos de la sociología de la universidad, instrumentales para distinguir las tres dimensiones en que se anida la educación ciudadana –misión, organización, currículum; conceptos de filosofía y ciencia política para distinguir tradiciones de pensamiento democrático y sus relaciones con tipos de ciudadanía– republicana, liberal, comunitarista, radical, cosmopolita, multidimensional; y conceptos de psicología del desarrollo instrumentales para el examen de las especificidades de una educación ciudadana en la juventud y adultez temprana. Esta triple base teórica se juzgó necesaria para relacionar e interpretar las relaciones entre la base filosófica o de valores manifestada en el discurso misional y de identidad de cada institución, con la dimensión organizacional de cada universidad, las oportunidades de aprendizaje presentes en los cursos de los currículos del caso, y, finalmente, con los tipos de ciudadanía democrática mencionados. El conjunto, además, como se revelará y conceptualizará al traer la dimensión temporal, es decir histórica, al núcleo del análisis, profundamente influenciado por el contexto sociopolítico de nivel societal de cada período histórico en que estas relaciones serán examinadas, tanto a nivel de institución, como de la Educación Superior del país en su conjunto.

La investigación empírica del objeto y problema de estudio consiste en un estudio de casos, correspondientes a tres universidades seleccionadas que se han referido como emblemáticas. Dos de ellas representan el liderazgo institucional e histórico del sistema: la Universidad de Chile, fundada en 1842, y la Pontificia Universidad Católica de Chile, fundada en 1888; el tercer caso es la Universidad del Desarrollo, fundada en 1990, hija de la historia política reciente y de rápido y consistente desarrollo. Las tres universidades declaran explícitamente en sus documentos oficiales su compromiso institucional y educativo con la formación ciudadana de sus estudiantes de pregrado, aunque con una evidente diversidad en su sello institucional y el tipo de ciudadanía que favorecen. Se selecciona el nivel de pregrado puesto que es la etapa del desarrollo en que los individuos definen sus posturas políticas, así como la forma como van a ejercer su profesión en relación a los otros.

La evidencia necesaria para el análisis intra e inter instituciones tiene como fuentes una base documental y entrevistas a actores. La base documental incluye tres tipos de documentos: (i) documentos normativos, como constituciones (principios), estatutos y reglamentos, que contienen el discurso oficial de la institución; ii) documentación de los planes estratégicos, de

carácter más contingente y reveladores del desarrollo de la institución y su relación con el medio; y iii) documentos que definen el currículum, desde el modelo educativo, a planes de estudio y programas de cursos, que definen los propósitos, estructura y contenidos de la formación general de los futuros profesionales. Las entrevistas a actores juegan un papel complementario de la evidencia documental, y tienen una gravitación que varía según las instituciones: menor en las dos universidades centenarias, y mayor en la universidad fundada en 1990. Se trata de entrevistas semiestructuradas a directivos y líderes estudiantiles de cada una de las tres universidades según la distribución que se presenta en la tabla a continuación.

| **ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LÍDERES INSTITUCIONALES** | **U. Chile** | **PUC** | **UDD** |
|---|---|---|---|
| Prorrector, Vicerrector/a Académico y/o Vicerrector/a de Vinculación con el Medio | | | 2 |
| Director/a de Pregrado | | | 1 |
| Director/a de Formación General | 1 | 1 | 1 |
| Director/a de aseguramiento de calidad o formación docente | | 2 | 1 |
| Director/a de asuntos estudiantiles | 1 | 1 | 2 |
| Representantes Estudiantiles | 1 | 1 | 1 |
| Académicos | | 1 | |
| Total | 3 | 6 | 8 |

Luego, el análisis comparativo que realiza la investigación se puede dividir en tres fases. Primero se utiliza el método historiográfico donde se realiza una interpretación histórica desde mediados del siglo XIX hasta hoy, que transita a través del contexto sociopolítico más amplio, al contexto institucional, y finalmente, dentro de éste, a la formación ciudadana propiamente tal. El foco del análisis se concentra en el contexto sociopolítico e institucional que ha estado a la base de la definición de quién es el o la estudiante a la que se espera formar y cómo este se refleja en una idea de ciudadano. Como parte del estudio historiográfico, utilizando los mismos intervalos de tiempo que el análisis histórico general, se estudió también la trayectoria histórica de las tres universidades seleccionadas, el contexto que dio origen a su existencia y cómo este contexto fue variando en el tiempo dando origen a diferentes ideas del ciudadano a formar.

Segundo, se realiza un análisis organizacional de las instituciones para identificar la ubicación o dependencia de los órganos responsables de la formación ciudadana. La documentación de base en este caso la constituyen las definiciones de estructura y funciones de las vicerrectorías y de las unidades específicas que las conforman, con sus propósitos,

organización, dependencias, personal, rendición de cuentas y aspectos similares. Además, se presta especial atención a documentos mencionados del tipo programático que se refieren explícitamente a la función de formar ciudadanos ya sea en la experiencia social o académica de los estudiantes.

El tercer nivel de descripción y análisis de cada caso institucional es el curricular. En el conjunto del currículum se distingue como objeto el plan de formación general de cada una de las tres universidades seleccionadas, es decir, el conjunto de cursos definidos como oportunidades de formación para cualquier alumno del pregrado, con independencia de facultades y carreras. El currículum de la formación ciudadana está alojado dentro de esta formación general. Los cursos de formación general correspondientes a los programas académicos que imparten las tres universidades durante el primer semestre de 2021, constituyen el objeto privilegiado de análisis.

El abordaje metodológico para esta tercera etapa de investigación –el análisis curricular– es el aportado por Fairclough (2003) quien distingue dos tipos de discurso. El discurso como una representación de una parte del mundo, un territorio, como en este caso son las diferentes representaciones o dimensiones de la ciudadanía. Y segundo, el discurso como una representación de una perspectiva o punto de vista, que en este caso es la intención formativa determinada por opciones de base filosófica o valórica (ideológica) asociada a las nociones de ciudadanía y democracia. De esta forma, del total de 305 cursos de formación general ofertados por las tres universidades, fueron seleccionados 170 cursos según una malla de categorías construidas a partir los ámbitos de diferenciación de la sociedad que la sociología distingue en una sociedad suficientemente compleja. Estas son: política, economía, sociedad, comunidad y cultura. A lo que el marco conceptual presentado en el capítulo 1 justifica agregar dos asuntos fundamentales que confronta la sociedad contemporánea, a saber, la globalización y la crisis medioambiental. Este conjunto de categorías por cierto no es exhaustivo, pero si suficiente para abordar la multidimensionalidad de la conceptualización de ciudadanía con que se aborda el estudio de los casos.

Por último, el estudio de los cursos de la formación general incluye el análisis de la pedagogía utilizada, con el propósito de identificar si existe una estrategia de enseñanza preponderante en cada universidad. El método en este caso compara las definiciones de los cursos con categorías generales de la pedagogía en base a una tipología que establece un continuo que va de un polo rotulado como minimalista, caracterizado por una didáctica basada en una transmisión *top-down* tradicional de conocimiento, a un polo maximalista, caracterizado por metodologías interactivas e innovadoras orientadas a la promoción de la participación en la vida en sociedad. La dimensión pedagógica de los cursos analizados agrega evidencia esencial

para responder la pregunta acerca de qué es lo que el currículum enfatiza o privilegia como competencias (conocimientos, habilidades, actitudes) válidas, y cuál es la relación del propósito formativo enfatizado con los tipos de ciudadanía y ciudadano distinguidos en el marco conceptual.

## Organización del libro

El libro está organizado en cinco capítulos y un apartado final de conclusiones. El Capítulo 1 define las bases conceptuales a partir de las cuales se comprenderá la formación ciudadana en el espacio universitario. Para esto se organiza en tres secciones. La primera define la universidad como un conglomerado de acuerdo a las categorías de Burton Clark e identifica las fuerzas externas que tensionan al conglomerado. Como parte de esta sección se analiza también la figura del estudiante, incorporando la oportunidad epistemológica y pragmática que implica para el desarrollo humano y social el que este reciba una formación ciudadana pertinente y coherente a los lineamientos institucionales, la adquisición de capacidades y habilidades para el ejercicio ciudadano. En la segunda sección, se desarrolla el concepto de ciudadanía y de formación ciudadana. Entendiendo por formación ciudadana el conocimiento, los valores y las actitudes necesarias para participar de la vida juntos a nivel local, nacional y global. Dentro de la definición de ciudadanía se propone identificar el ámbito en el que tienen lugar los procesos y relaciones ciudadanos y los tipos de ciudadanos que identifica la literatura. La tercera sección aborda el contexto organizacional que sostiene la formación ciudadana en la universidad, el que es conceptualizado en términos de la articulación de tres ámbitos: el de la definición de la misión y sello institucional, la estructura organizacional propiamente tal, y el currículum.

El Capítulo 2 analiza las bases históricas de la formación ciudadana en la universidad en Chile, desde mediados del siglo XIX al presente, desde una perspectiva que interroga por la existencia y modalidad (explícita o implícita) de la formación ciudadana, y cómo ésta varía acorde con los contextos sociocultural y político macro, y el contexto institucional del sistema de Educación Superior. La descripción histórica de estas relaciones macro se estructura en base a una periodización que en los poco menos de dos siglos bajo consideración, distingue seis períodos, dando mayor énfasis a los cuatro que van desde mediados de la década de 1960 al presente: reforma universitaria (1967-1973), la universidad vigilada, (1973-1990), la Educación Superior en democracia (1990-2018), y la reforma universitaria de 2018. El foco del análisis se concentra en identificar la naturaleza de la formación ciudadana que provee la universidad en general en cada período, y cómo ésta se relaciona con el contexto institucional 'Educación Superior', y éste a su vez con el contexto sociopolítico y cultural macro. Este doble anidamiento de la formación ciudadana, como teoriza Gumport (2002; 2007) en general para

el quehacer de la universidad es el que permitirá comprender como la institución realiza ajustes a su estructura. Ajustes en términos organizacionales, programáticos y curriculares, con el fin de ajustarse a lo que interpreta como requerimientos del contexto sociopolítico, a la vez que mantiene su identidad institucional. En particular, permitirá hacer visible quiénes son los estudiantes destinatarios de la formación y la naturaleza implícita de ésta (no presente en el currículum), cuando estos constituyen un grupo nítidamente elitario y homogéneo, o explícita (presente en el currículum), cuando el estudiantado ve ampliada la base sociocultural de su reclutamiento y su diversidad se ve incrementada. Finalmente, se sostiene que esta revisión amplia de la evolución histórica de la formación ciudadana en la universidad es la que permite abordar e interpretar desde una perspectiva comparada la formación ciudadana en las tres instituciones cuyo análisis se desarrolla en otros tantos capítulos.

El Capítulo 3 está dedicado al caso de la Universidad de Chile y la reconstitución selectiva del devenir histórico largo de la formación ciudadana que provee. El momento fundacional define a esta universidad como hija y servidora del Estado y su *ethos* fundamental como republicano. Esta filiación y marca identitaria se prolonga a todo lo largo de la historia siguiente, que constata que la formación ciudadana es de naturaleza implícita, o no abordada en el currículo, sino a través del discurso misional institucional, los rituales y el impacto de socialización política en el alumnado, intrínseco al quehacer de su Federación de Estudiantes (FECH), durante gran parte del siglo XX. El capítulo describirá cómo esto cambia en la década del 2000, cuando se inaugura una formación general que explícitamente define cursos con propósitos y contenidos de formación ciudadana, para un estudiantado reconocido y valorado como marcadamente más diverso en términos socio económicos y culturales que en el pasado. El análisis del presente de la formación ciudadana, tal cual figura en la normativa y el discurso oficial de la institución, como en los cursos del currículum de la formación general, concluirá que la Universidad de Chile tiene la formación ciudadana como elemento constitutivo de su quehacer, con una intención formativa de base republicana. Ésta, de larga data e inseparable de la identidad más profunda de la institución, en las circunstancias de eclosión político social del final de la segunda década del presente siglo, se combina con orientaciones que la tipología del marco conceptual identifica como ciudadanía radical.

El Capítulo 4 desarrolla el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), también desde una perspectiva histórica larga. Así como su congénere laica es hija del Estado, la Universidad Católica "nace del corazón de la Iglesia".[3] Universidad que declara desde su etapa fundacional el servicio a la sociedad y la cultura, y su aporte al desarrollo humano y de los

[3] Como declara el documento papal *Ex Corde Eclessiae*, sobre la universidad en el mundo (Juan Pablo II, Constitución Apostólica, 1990).

pueblos. De modo análogo al caso de la Universidad de Chile, la formación ciudadana en la PUC es de naturaleza implícita a lo largo del siglo XX, lo que implica su ausencia del currículum y su presencia en cambio en: i) el sello institucional, comunicado por discursos, normativa y rituales institucionales, que incluye valores republicanos (virtud pública) y comunitarios; ii) la vinculación con el medio en función del alivio de la pobreza; iii) participación estudiantil en la Federación de Estudiantes. Los contenidos de la formación ciudadana explícita tienen lugar a partir de la década de 2000 y el análisis de los cursos pertinentes revelará que estos conjugan orientaciones que apuntan tanto al significado republicano clásico de la ciudadanía y su foco en el núcleo cívico y político-institucional de la vida democrática, como al significado comunitarista de la misma y su foco en la dimensión social o el núcleo civil de la vida colectiva, de larga tradición en la cultura política católica (Taylor, 2007).

El Capítulo 5 está dedicado al estudio del caso de la Universidad del Desarrollo (UDD), fundada en 1990 por actores pertenecientes tanto a la elite empresarial del país como a la tecnocracia civil que sostuvo a la dictadura de Pinochet. En su filiación más profunda y decisiva la nueva institución, como especificará la descripción de su breve y consistente desarrollo, expresa muy directamente la visión de la empresa y de las políticas públicas en un marco filosófico liberal, de soluciones privadas a los problemas públicos. No hay, como es obvio, *longue durée* en este caso, ni períodos de una formación ciudadana de características implícitas. Al contrario, los testimonios de los fundadores, como el desarrollo de su proyecto educativo, mostrarán inequívocamente su vocación política, y un énfasis explícito en la centralidad de la formación ciudadana. Así, el capítulo dará cuenta cómo la UDD declara en su discurso de misión, y plasma en los cursos de su formación general, su propósito de formar capital humano con sentido de responsabilidad pública, innovación y emprendimiento; en que la excelencia se refiere al desarrollo económico y social en base a valores de libertad, creatividad y esfuerzo individual. Al mismo tiempo, en su silencio sobre la democracia y los derechos humanos, la formación ciudadana que favorece contrasta notoriamente con los dos casos precedentes, lo que es coherente con las circunstancias y actores de su fundación.

La sección de Conclusión del estudio recapitula el análisis histórico largo de la formación ciudadana en la Educación Superior de Chile, exponiendo en forma concisa los resultados de la periodización abordada en el Capítulo 2, es decir, la evolución de las formas implícitas que toma la formación ciudadana desde el siglo XIX hasta el año 2000, incluida su interrupción durante el período de la dictadura. El núcleo de la Conclusión, sin embargo, es el análisis comparado de la formación ciudadana en las tres universidades, en dos planos: el de las relaciones entre formación ciudadana e identidad o sello institucional, y su vinculación con visiones filosóficas de la ciudadanía –republicana, liberal, comunitarista, radical– por un lado; y el de las características organizacionales, curriculares y pedagógicas de la educación

ciudadana explícita que realizan las tres universidades del estudio en su formación general, por otro. Ambos análisis se fundan en los resultados de los estudios de caso, que revelan un patrón de diferencias y continuidades entre las instituciones de gran riqueza y complejidad.

## C a p í t u l o 1

# Bases conceptuales de la formación ciudadana en la universidad

## Introducción

Los estudios sobre Educación Superior son coincidentes en entender la universidad como una institución social que juega un rol crucial en el desarrollo social y económico de los países (Bok, 2009; Kerr, 1963; McCowan, 2019; Salmi, 2017). Institución que, a pesar de experimentar transformaciones institucionales importantes a lo largo de la historia, mantendría su esencia orientada al bien común (Altbach, 2014; Meyer *et al*., 2007) sirviendo como recurso cultural y de producción y consumo de conocimiento (Altbach, 2014; Kerr, 1963).

En cuanto al aporte que la universidad hace a la democracia y a la formación ciudadana, es posible distinguir dos corrientes complementarias. Una es la de Meyer y Ramírez (2007), quienes plantean que la universidad es una institución que es un fin en sí mismo, por ser considerada una unidad cultural universalista y fundamentada en principios cuya misión es contribuir a grandes proyectos sociales y generar acceso a valores o verdades universales. Entre estos valores está el fomento de la democracia. Otra visión del aporte de la universidad a la democracia y la formación ciudadana se centra en la contribución que la Educación Superior hace al capital humano y a mejorar la vida de aquellos que tienen acceso a la universidad, e incluso la vida de las futuras generaciones. Aquellos que tienen estudios universitarios tienden a depender menos de programas de ayuda social, suelen gozar de mejor salud, participar más de sus responsabilidades cívicas y de su rol de ciudadanos (Salmi, 2017). En esta línea, también se considera que la universidad contribuye al bienestar, la solidaridad y la cohesión social, a través del desarrollo de obligaciones mutuas que fortalecen un sentido de sociedad civil (Watson, 2008).

Tras la idea de universidad y su aporte a la democracia, subyace una visión de individuo o estudiante inherentemente democrático y liberal, ya que hoy, con el acceso masificado a la Educación Superior, todos tienen la posibilidad de asimilar verdades superiores, así como la capacidad de adquirir, gestionar y utilizar el conocimiento (Meyer *et al.,* 2007). Es más, desde una perspectiva práctica, el creciente interés por el rol de la universidad en la formación de

ciudadanos y del capital humano y social, es visto como una posible respuesta compensatoria a la fragmentación social, la inequidad, la generalizada crisis de las instituciones y en particular de la política (Watson, 2014; Boyte, 2010; Martínez, 2006). Este enfoque práctico plantea que la universidad y su función formativa representan una oportunidad para aportar a la formación ciudadana y al fortalecimiento de la democracia.

Desde una perspectiva filosófica-histórica, algunos autores argumentan que la visión de ciudadanía y de servicio público de la universidad ha estado presente desde sus inicios (Scott, 2006). Para ellos, la ciudadanía como concepto pareciera ser inherente a la idea de universidad (Zgaga, 2009), solo que se expresa de diferente modo dependiendo de la orientación de ésta. Al respecto, autores como Labaree (1997), Marginson (2020), Meyer y Ramírez (2007) entre otros, han identificado los diferentes propósitos de la universidad, que son el propósito democrático, el propósito de eficiencia social y el propósito meritocrático, cada uno de los cuales se manifiesta en la orientación de la universidad contemporánea en Chile y a su vez, reflejan diferentes dimensiones de ciudadanía. Por cierto, estos propósitos no se dan en forma de compartimentos estancos de instituciones que representan en forma pura cada tipo, sino que entregan una visión del rango de propósitos posibles definitorios de una identidad. Este enfoque contribuirá al marco analítico para entender las instituciones que serán examinadas para el caso de Chile respecto de la formación ciudadana.

En la universidad contemporánea, los propósitos antes mencionados conviven en modelos de universidad complejos. Por ejemplo, el modelo de conglomerado de Clark (1983), o de multiuniversidad de Kerr C. (1963), ambos se caracterizan por múltiples fuerzas concurrentes o en tensión en una misma institución que están expuestas a las demandas del entorno, sea el mercado, el Estado o la sociedad civil. De hecho, Kerr se refiere a la idea de multiuniversidad como un conjunto de comunidades y actividades que se agrupan bajo un mismo nombre y sistema de gobierno, donde las diferentes fuerzas que conforman la universidad conviven en un equilibrio tal que hacen de ésta una institución única. Al existir la diversidad de fuerzas y propósitos subyacentes, cobra especial relevancia la necesidad de definir un propósito aglutinador y declararlo en una misión institucional. Así como también el velar por su implementación en la cultura académica, la estructura de gestión de la universidad y en el currículum. Lo que puede o no responder a la diversidad de la organización y de las fuerzas externas que la influyen.

Es así como en este capítulo se sentarán las bases conceptuales para entender la idea de universidad desde la perspectiva de su contribución a la formación ciudadana, perspectiva que a su vez busca responder a los siguientes objetivos de investigación.

El objetivo general es identificar y sistematizar qué definen como formación ciudadana en el presente las universidades chilenas y cómo la implementan en los arreglos organizacionales y curriculares en el pregrado.

Los objetivos específicos son:

i) Conocer si la formación ciudadana forma parte de las funciones del pregrado en las universidades chilenas.
ii) Identificar las bases filosóficas y los principios orientadores de la formación ciudadana en la trayectoria histórica de la universidad chilena.
iii) Realizar un análisis comparado de las bases filosóficas y formas de implementación de la formación ciudadana en el pregrado en tres casos –una universidad estatal, una privada y una privada católica–, considerando la estructura organizacional que la sostiene y el currículum que la realiza.

Para cumplir estos objetivos, en el Capítulo 2 se realiza un análisis histórico de la formación ciudadana en las universidades chilenas, desde mediados del siglo XIX al presente. Esto se hace desde una perspectiva que interroga por la existencia y modalidad (explícita o implícita) de la formación ciudadana. Además, se estudia cómo la formación ciudadana varía acorde con los contextos sociocultural y político macro, y el contexto institucional del sistema de Educación Superior. Luego, en los capítulos 3, 4 y 5, se aborda cada uno de los tres casos de universidades del estudio. Se trata de la Universidad de Chile (Capítulo 3), la Pontificia Universidad Católica de Chile (Capítulo 4) y Universidad del Desarrollo (Capítulo 5). En cada caso se trata de caracterizar la formación ciudadana en su sello institucional, sus definiciones de principios, sus arreglos organizacionales y el currículum. Así como también, de identificar el tipo de ciudadanía que cada institución privilegia, y cómo éste varía históricamente. En las conclusiones se compara los patrones identificados en los tres casos respecto a formación ciudadana, identificando rasgos de continuidad y diferencia entre las instituciones, así como patrones acerca de las relaciones entre contextos externos e identidad en la definición del tipo de ciudadano que cada universidad privilegia.

Es importante destacar que, para responder a estas preguntas tanto en el análisis histórico de la universidad, como en el análisis de caso de las tres universidades seleccionadas, se realiza una distinción entre la *formación ciudadana implícita* y la *formación ciudadana explícita*. Entendiendo por *formación ciudadana implícita* todo aquel intento de subjetivación y socialización de valores, conocimientos y actitudes asociados a la vida juntos que forman parte de los discursos oficiales y normativos. Ejemplos de formación ciudadana implícita son los rituales oficiales de la institución, de las características relacionales de la vida universitaria, como si hay o no posibilidades de encuentro con la diversidad socioeconómica de la sociedad,

o de participación en política estudiantil. Estos, sin embargo, no están reconocidos bajo el concepto formación ciudadana, ni tienen un correlato de contenidos de un currículum. Por otra parte, la *formación ciudadana explícita*, que, como se verá en el Capítulo 2, recién aparece como función de la universidad a inicios de la década del 2000. Esta se refiere a el objetivo deliberado de las universidades de formar en los valores, conocimientos y actitudes asociados a la vida juntos. Esto se busca a través de la experiencia social de los estudiantes dentro de cada casa de estudios, como también, en la experiencia académica definida por competencias transversales a ser desarrolladas en el currículum.

Este capítulo inicial se organiza en tres secciones. La primera sección se refiere a la universidad como espacio formativo de ciudadanos. Para esto se definen las categorías fundamentales que conforman la organización de la universidad contemporánea, los propósitos de la universidad y su relación con la formación ciudadana. Se realiza también una aproximación al desarrollo humano comprendiendo las fases del ciclo vital en las que se concentra la formación ciudadana en la universidad. Y, finalmente, se profundiza en el sujeto que aprende, es decir el estudiante y sus procesos de subjetivación y socialización respecto de su formación ciudadana.

La segunda sección desarrolla el concepto de ciudadanía en la universidad, para lo que se postulan seis bases filosóficas desde donde se puede entender la ciudadanía. A saber, la ciudadanía republicana, la ciudadanía liberal, la ciudadanía comunitarista, la ciudadanía radical, la ciudadanía cosmopolita y la ciudadanía multidimensional. Adicionalmente, la sección presenta los componentes cívico y civil de la ciudadanía.

La tercera sección aborda el contexto organizacional para la provisión de la formación ciudadana en la universidad. Es decir, examina lo que plantea la literatura respecto a cómo se puede implementar la formación ciudadana y su tratamiento del problema de la coherencia entre la misión institucional, la estructura organizacional y los programas y el currículum que se hacen cargo de su realización.

En la sección final se sistematiza la presentación y discusión conceptual de cada una de las secciones precedentes. Esto dará pie al marco conceptual que constituye la base del ordenamiento descriptivo como analítico de los capítulos históricos y sociológicos sobre los tipos y evolución de la formación ciudadana en universidades chilenas.

## 1.1. La universidad como espacio para la formación ciudadana

Como se planteó en la introducción, existe un debate a nivel global respecto al rol de las universidades y el aporte de éstas a la democracia y al bien común. Dentro de este debate, hay una tendencia principal que las considera un aporte al desarrollo del capital humano de los países, al conocimiento y por cierto a los avances globales necesarios para enfrentar el siglo XXI. Complementaria a esta visión predominante, desde principios de los noventa, ha comenzado a tomar fuerza un movimiento que le da a las universidades un rol crucial en la formación de ciudadanos comprometidos con una sociedad sustentable y democrática, relevando así, los objetivos sociales y culturales de la Educación Superior (Boni y Walker, 2013). Este movimiento destaca el compromiso con la democracia, el bien común y la vida asociativa para incorporarlos a los logros económicos para las personas y los países.

Desde esta segunda visión, o movimiento, el compromiso social, la visión de ciudadanía y el servicio público serían elementos constitutivos de la universidad que estarían presente en la idea de lo que es esta institución y de los diferentes propósitos que la conforman. Con el fin de profundizar en esta hipótesis, se comenzará en la sección 1.1 con una breve descripción de la universidad contemporánea y las fuerzas internas y externas que interactúan al momento de definir una misión institucional y su aporte explícito a la formación ciudadana. En la sección 1.2 se profundizará en los diferentes propósitos de universidad que conviven hoy en el sistema de Educación Superior y si estos abordan o no la formación ciudadana. Luego en la sección 1.3 se indagará en torno a los beneficios de promover la formación ciudadana en la fase de desarrollo en que se encuentran los estudiantes universitarios, con sus ganancias pragmáticas y epistemológicas. Para terminar, en la sección 1.4 se entregan antecedentes respecto a lo que implica la formación ciudadana en los estudiantes en tanto socialización y subjetivación de contenidos, valores y actitudes, además de la promoción de capacidades y habilidades específicas.

### 1.1.1. La universidad contemporánea

La Universidad como institución es un *conglomerado* cuyo material esencial es el *conocimiento* (Clark, 1983). Se diferencia de otras instituciones por que la autoridad real está en el trabajo cotidiano ejercido por los académicos a través de la docencia y la investigación. Sin embargo, tiene una estructura administrativa y una autoridad que define lineamientos y recomendaciones, junto con creencias que marcan una cultura organizacional y una forma de gestión que definen su identidad institucional. Para Clark (1983), el conocimiento, el trabajo, las creencias y la autoridad son los componentes de la universidad, los que a su vez están

tensionados por fuerzas externas desde el Estado, el mercado, y la oligarquía académica, que compiten por cómo esta se organiza internamente.

*El conocimiento* es considerado como el material que constituye la esencia y propósito de la universidad. La Universidad es una estructura social cuya "tarea es el control del conocimiento avanzado" (Clark, 1983, p. 33), y cuya tecnología o estrategia para lograr el *control es la enseñanza y la investigación*. A diferencia del Estado y la empresa privada, esta organización define su propósito a través de lo que hace, y no de lo que se propone. De esta forma, su estructura organizacional es un conglomerado de disciplinas cuyo material de trabajo no tiene límite, es autónomo y de carácter creciente, es abierto y portador de herencias ancestrales. Lo anterior implica que es necesariamente de estructura difusa y muy difícil de gobernar. Como se verá más adelante, la identidad de este conglomerado es muchas veces la que tensiona la idea del rol social de la universidad y en particular la de formación ciudadana. Esto, debido a que la formación ciudadana puede ser considerada una imposición y distracción a la generación de conocimiento, al obligar a añadir más y más actividades y programas, corrompiendo la búsqueda del conocimiento y la creatividad (Bok, 2009). Estas últimas son tareas exclusivas de la universidad e irremplazables por cualquier otra institución. Desde la perspectiva de la formación ciudadana, cómo se conciba el conocimiento en la institución marca el sello en su aporte al mundo.

Respecto al *trabajo*, Burton Clark plantea que una forma de gobernar la institución universitaria es a través del trabajo académico de investigación y docencia, así como del trabajo institucional o administrativo que se hace necesario para dar sentido e interdependencia al conglomerado. En la Educación Superior son las bases ejecutoras las que tienen la autoridad y libertad para profundizar en el conocimiento, y las cúpulas administrativas las que buscan unificar esta dispersión de sectores aislados ya sea por lineamientos internos o externos.[1] Por lo mismo, más adelante se abordará la importancia de que exista coherencia en el trabajo de los diferentes actores que conforman la universidad. En este caso una coherencia entre las declaraciones institucionales y el trabajo de las cúpulas administrativas, con el trabajo de docentes y administrativos que ejecutan programas e iniciativas que sustentan la formación ciudadana, o si son iniciativas aisladas de trabajo.

Otro componente clave de la universidad de acuerdo a Clark (1983), son las *creencias*, ideas y la cultura académica que define al sistema, o que están profundamente arraigadas en el seno de lo que es la universidad y que funcionan como mediadores entre las tendencias y

[1] Importante destacar que el trabajo define la implementación de la formación ciudadana ya que exige que esta se incorpore en la docencia y por tanto, que sea retribuida en las evaluaciones y en las remuneraciones. De lo contrario compite o simplemente es subordinada a la investigación.

demandas externas al sistema y su funcionamiento interno. Estas creencias tienen múltiples agrupamientos: por ejemplo, la cultura de la disciplina, la cultura del establecimiento, la cultura de la profesión académica y la cultura del sistema de Educación Superior. Otra dimensión clave de las creencias, agrega Bok (2009), guarda relación a la matriz moral de la universidad y lo que se interpreta como las responsabilidades sociales de la institución. Esta matriz moral determina cómo la universidad sirve a la sociedad. Al mismo tiempo, mantiene la libertad de cátedra, los altos estándares intelectuales y la protección de la vida académica contra la interferencia externa, respetando los intereses de quienes conforman la comunidad académica. Como se verá más adelante, según los aportes de Gumport (2007), la matriz moral a su vez está determinada por la historia de la universidad, cuándo fue creada y cuál es su afiliación, incidiendo directamente en el sello institucional. Es así como las creencias, la matriz moral y la historia de la universidad conforman el sello institucional que tiene una influencia directa en la visión de ciudadanía que se promueve. Esto sustentado en los diferentes propósitos de universidad que se verán más adelante.

La autoridad es la responsable de definir lineamientos y recomendaciones que regulan la producción de conocimiento. Tarea nada fácil considerando que la universidad es una organización agrupada en torno a disciplinas, departamentos o facultades que atraen las mayores lealtades por parte de los docentes que trabajan en ella. Por eso la relevancia de que la misión, los valores y los principios institucionales que orientan la gestión de la institución sean parte de la cultura organizacional a la vez que del sistema administrativo de aseguramiento de calidad. De lo contrario, el trabajo, plantea Clark, estará orientado sólo a los intereses específicos de cada disciplina, o a responder a demandas externas de gran variabilidad, atentando contra la sustentabilidad del proyecto educativo. Como se verá más adelante, resulta relevante para la formación ciudadana el espacio que la autoridad y la cultura institucional le da a la convivencia interna de la comunidad académica, como también los lineamientos respecto a la relación de la institución con la comunidad y el país.

Estos cuatro componentes (el conocimiento, el trabajo, las creencias y la autoridad), que diferencian a la universidad de otras instituciones se sostienen y regulan en torno a tres fuentes de influencia informal, fuerzas externas o vértices principales que, si bien Clark los plantea para todo el sistema de Educación Superior nacional, su teoría también es aplicable a una institución en particular. Para Clark, estas fuentes de influencia son el Estado, el mercado y la oligarquía académica. Pusser (2014) agrega la sociedad civil como un componente externo adicional, que tensiona a la institución. Como se podrá observar en el Capítulo 2 de esta tesis, la fuerza y relevancia que cada una de estas cuatro fuentes de influencia adquiere en su función de regulación externa a la universidad, depende del contexto histórico, político y social del entorno, tanto nacional como global.

En una integración armónica, las cuatro fuentes de influencia tienen propósitos convergentes y por tanto el sistema funciona en forma coherente. De lo contrario, cuando cada fuente tiene fines dispares, solo se da una colaboración informal o una dependencia desbalanceada hacia el mercado, el Estado, la sociedad civil o la oligarquía académica. De esta forma, Clark identifica las posibles formas que tiene el sistema de mantener el equilibrio entre la integración y el cambio. Luego Pusser (2014) complementa con posibles combinaciones de estas fuentes de influencia. Esta integración y combinación entre fuentes de influencia externas con los componentes de una universidad (el conocimiento, el trabajo, la autoridad y las creencias) es lo que en los capítulos dedicados a los casos institucionales (capítulos 3, 4 y 5) permitirá analizar y categorizar las universidades seleccionadas de acuerdo con su orientación, así como conocer la incidencia que tienen en la idea de formación ciudadana a lo largo de su historia.

A continuación, se presentan las cuatro fuentes de influencia externas que inciden tanto en la identidad como en la gestión de la universidad, según el análisis de Clark y Pusser.

**El Estado** es el responsable de definir las políticas públicas y la integridad del sistema en función de una visión nacional que tiene dos grandes motivaciones. Por una parte, el Estado es la instancia desde donde se plantea la pregunta sobre el rol de la Educación Superior en el proyecto de país, lo que luego se traduce en regulaciones, patrones de subsidio y lineamientos que dan forma a la universidad (Pusser, 2014). El Estado responde también a demandas de las otras fuerzas externas a la universidad, como son el mercado, que exige transformaciones orientadas al desarrollo económico y de talentos. El Estado también responde a demandas de la sociedad civil, representadas por movimientos sociales o grupos de interés privado que financian cierto tipo de producción de conocimiento por sobre otros. Finalmente, el Estado responde las demandas que se generan en su interior como por ejemplo, las referidas a la tarea de compensar desigualdades, o seguir lineamientos político-democráticos del país (Pusser, 2014).

**La oligarquía académica**: esta categoría se refiere a los académicos, actores que constituyen la base del quehacer de la Universidad. Junto con trabajar su disciplina, impulsan parte del cambio en su institución al depender de su relación con la sociedad y con el conocimiento. Relación que está mediada por incentivos a la investigación, lealtades a grupos de la sociedad civil que pueden privilegiar ciertas áreas de conocimiento por sobre otras, intereses políticos que provienen de las fuerzas externas a la institución, como también por aspectos personales propios de quienes la constituyen. Sobre esto, es de interés la contribución de Pusser (2014) quien ofrece un complemento a la visión de Clark al evidenciar una tensión entre el incentivo al prestigio de las instituciones y de la oligarquía académica dados por los rankings

universitarios y el desarrollo del conglomerado, con otros intereses que dicen relación con misiones asociadas al interés público, las investigaciones en áreas del interés general así como el interés por el servicio comunitario.

**El mercado**: directamente dependiente de las regulaciones o no regulaciones del Estado, la universidad tiende a ser sensible a las demandas de los consumidores, de las ocupaciones o "empleadores", y de las instituciones que compran libremente servicios de asesoría o investigación donde influye la reputación o prestigio de la Universidad. Ejemplos de estas demandas del mercado pueden ser, el impacto de la competencia entre instituciones de Educación Superior, la naturaleza del apoyo financiero a los estudiantes y las universidades, o la comercialización de la investigación y de la propia educación postsecundaria.

**La sociedad civil:** en su análisis de los vértices que tensionan a la Educación Superior Clark divide la influencia de la sociedad civil entre el Estado a través de las demandas que esta hace en los movimientos sociales y el mercado, a través de las demandas y ofertas específicas que hacen grupos de interés privado a las diferentes disciplinas. Dada la relevancia que tiene la fuerza externa de los movimientos sociales en las universidades chilenas este último tiempo, es que se ha decidido mantenerla como una fuerza separada de Estado y Mercado, siguiendo así la categorización de Pusser (2014)**.** Este enfatiza la importancia de la sociedad civil en la universidad, específicamente de los movimientos sociales que han jugado papeles significativos en la definición de políticas de acceso a la Educación Superior, la transformación del currículum, las demandas de los sindicatos de trabajadores, así como la relación de las universidades con la comunidad. También la sociedad civil ha tenido un rol importante en la relevancia que se le da a la responsabilidad cívica y al capital social, haciendo de la universidad un escenario de fortalecimiento de la responsabilidad cívica, así como una esfera de influencia en los estudios de capital social (Bok, 2009). Por último, la sociedad civil ha tenido un rol importante en la agenda de las universidades a través de asociaciones formales con intereses económicos que compiten con el Estado y el mercado, ya sea a través de demandas de servicios de estudios y de formación en habilidades específicas haciendo alianzas con la oligarquía académica, por ejemplo, en la investigación médica básica, o como fuerzas formadoras dueñas de instituciones de Educación Superior.

El cómo se organicen internamente las categorías fundamentales de la universidad y cómo resuelvan e integren estas fuerzas externas a la universidad descritas por Clark (1983) y Pusser (2014) define, en parte, la orientación de las instituciones de la Educación Superior. Orientación que a su vez se traduce en misiones institucionales, propósitos, valores, cultura organizacional y sistema de gestión que promueven o no, la formación ciudadana de los futuros profesionales. Esto se podrá observar en el Capítulo 2 con la revisión histórica de la

formación ciudadana en el sistema de Educación Superior y cómo este ha respondido a las diferentes fuerzas externas, variando así la orientación de la formación ciudadana.

En suma, las universidades están sometidas a un conjunto de fuerzas de influencia externas que inciden en ellas de forma diferente dependiendo de su propósito social, su sello institucional y las tensiones internas respecto a la idea de lo que debiese ser o es la universidad para los diferentes grupos de interés que la componen (Brunner, 2014; Seeber *et al*., 2019). Alineado con la preponderancia de una u otra fuerza externa, se produce una articulación entre el conocimiento, el trabajo, la autoridad y las creencias. Esta articulación marca así diferentes nociones de ciudadanía las que pueden responder a las demandas sociales del Estado-nación, dar plena libertad a los estudiantes y a la oligarquía académica para desarrollar conocimiento, o comprometidas con la formación de ciudadanos responsables del ejercicio democrático. También casos de instituciones que buscan la mayor representatividad de grupos sociales excluidos y una forma de gobernanza democrática y representativa. La diversidad de visiones e intereses que conviven dentro de la institución compiten y colaboran entre sí al momento de definir el propósito institucional y su implementación en su cultura organizacional y su trabajo. En este contexto resulta especialmente relevante el esfuerzo por identificar cómo tal pluralidad se resuelve en una misión institucional única que define la identidad, las expectativas institucionales tanto para la propia institución como desde la perspectiva del aporte que la institución hace a la sociedad y específicamente, cómo esta misión se implementa en su contexto institucional.

### 1.1.2. **Propósitos de la universidad y ciudadanía**

Como se planteó previamente, existe un debate a nivel global respecto al propósito de las universidades y el aporte de éstas a la democracia y al bien común. Entendiendo por bien común aquellos bienes colectivos no asociados al mercado que "contribuyen al bienestar social y a relaciones de solidaridad, inclusión, tolerancia, libertad, igualdad derechos humanos y a las capacidades individuales con una base democrática" (Marginson, 2020, p. 258). Dentro de este debate, es posible identificar cuatro propósitos alternativos de la educación que están en permanentemente tensión y disputa dependiendo del contexto histórico, cultural, social y, sobre todo, político en el que se sitúa la discusión. Los tres primeros, planteados por Labaree (1997)[2] son: El *propósito democrático y de equidad,* otras veces referido como el modelo Dewey (Saltmarsh, 2011), que busca servir a la comunidad y preparar a estudiantes

[2] Si bien el autor se refiere al sistema educativo en Estados Unidos, su propuesta coincide con el debate contemporáneo respecto a los propósitos de la Educación Superior a nivel global, lo que lo hace una referencia frecuente para diversos autores (Morphew *et al*., 2018; Oertel y Söll, 2017; Pusser y Marginson, 2013; Saichaie y Morphew, 2014; Seeber *et al*., 2019) que aluden a los múltiples propósito que están en juego en la Educación Superior contemporánea.

para su vida como ciudadanos activos en una sociedad democrática. Segundo, el *propósito de eficiencia social* o también referido como *capital humano,* que busca formar trabajadores profesionales que aporten a la sociedad a través de la producción de conocimiento y de su trabajo. Tercero, el *propósito orientado a la movilidad social* que prepara individuos como consumidores que buscan posicionarse mejor en la estructura social.

Es importante recalcar que estos propósitos tienden a darse en forma simultánea dentro de un mismo país incluso dentro de una misma institución, que, como se verá más adelante, buscan equilibrar las fuerzas internas y externas en un propósito compartido. Según Labaree (1997), esta negociación en la definición de propósitos está lejos de ser un tema técnico o basado en la eficiencia del sistema educativo. Es más bien una definición fundamentalmente política que reside en valores respecto al tipo de educación que se busca, los intereses o fuerzas externas a los que responde, así como también al rol de la universidad respecto a la sociedad. Como se verá más adelante, Gumport agrega el momento histórico y la afiliación de la universidad, o su posicionamiento respecto a los grandes vértices externos de Clark y Pusser –Estado, mercado, sociedad civil– y las características político-culturales de la circunstancia histórica de su creación. La combinación de factores de posicionamiento y de características del momento fundacional de la institución de que se trate, influirán decisivamente respecto a la visión fundamental de su misión, y sus opciones respecto a contrastes ideológicos del tipo Educación Superior como bien público que aporta al bien común, o educación concebida como un bien privado para la movilidad social.

#### 1.1.2.1. ***El propósito de democracia y equidad***

La democracia y la equidad como propósitos de la Educación Superior, considera preparar a los futuros profesionales como ciudadanos responsables de velar por el bien común, capaces de actuar y funcionar en el mercado, pero sin perder su rol ciudadano y ni el sentido de pertenencia a una comunidad. En la base de esta perspectiva está la idea de que todos somos iguales; sin embargo, no necesariamente tenemos todos iguales oportunidades. Por lo que el propósito democrático vela también por que el ejercicio ciudadano sea equitativo y de esta forma promueve equidad de acceso y equidad de trato.

Esta perspectiva deriva de las ideas de Dewey (2004, 2017), quien rescata las bases aristotélicas de la polis, al entender que el individuo solo se puede desarrollar plenamente en la medida en que está en contacto con otros. Asimismo, hace referencia a lo que posteriormente Tilly (2010) describe como base para la democracia, que es entender la participación y el compromiso cívico de los ciudadanos como sustento primordial para una sociedad democrática y para la justicia social.

Para Dewey (2017), la educación es la estrategia para construir una sociedad democrática ya que en esta se encuentran el afecto y las emociones, el desarrollo de los motivos sociales e institucionales orientados al bienestar de la sociedad, como también el motivo intelectual y científico que es el interés por el conocimiento y la búsqueda de la verdad. Por encima de estos motivos se encuentra la democracia, que es la responsabilidad y la eficacia de la inteligencia liberada. Para lograr este propósito, Dewey asigna un rol fundamental a la experiencia educativa, es decir, la participación activa y vital a través del cuerpo y con los medios y materiales existentes que permiten la construcción personal de respuestas a los problemas, junto con un aprendizaje significativo a través del juicio y la investigación activa. De esta forma, según Saltmarsh (2011), Dewey lo que hace es conectar el desarrollo intelectual de los estudiantes, con el desarrollo moral y el desarrollo social. Es decir, el propósito democrático, asume la universidad como parte de una comunidad y una sociedad en la cual sucede el aprendizaje significativo permitiendo la integración de la educación con la acción, con la razón, con la emoción y con la vida.

Tanto Labaree como seguidores de Dewey coinciden que, si bien ha existido una proliferación amplia de este propósito democrático en Estados Unidos y en Europa, existe una tensión importante entre quienes interpelan a la universidad como está pensada hoy. De esta manera, ellos hacen un llamado urgente a su democratización, apelando a un nuevo modelo de universidad, y otros que lo circunscriben a una apuesta de valor pedagógico que tiene que sumarse a las propuestas disciplinares de la formación universitaria (Hartley, 2010; Saltmarsh, Zlotkowski, 2014; Saltmarsh *et al*., 2015). En ambos casos, lo que está a la base de este propósito democrático es una base filosófica marcada por una identidad política que se define en forma colectiva a través de la participación en la vida juntos. Esta identidad tiene una base moral que existe previamente, por lo tanto, la formación no solo está orientada a la constitución de sujetos políticos sino también a la socialización en esta base moral, a través de diversas formas de participación. Se verá más adelante, que esta participación puede ser fomentada en espacios cívicos, de participación política, o también en espacios de participación civil, es decir en la comunidad y/o la vida cotidiana. Así como también, puede tener un fin nacional o un interés global.

#### 1.1.2.2. *El propósito de eficiencia social o del capital humano*

El propósito de la eficiencia social, de acuerdo a Labaree (1997), plantea que la base para el bienestar económico de la sociedad depende de la preparación de profesionales que contribuyen al fortalecimiento del capital humano a través de su productividad. Se entiende por capital humano "el conocimiento, la información, las ideas y la salud de los individuos" (Becker, 2002, p. 3) que en su totalidad, aportan al desarrollo económico, cultural,

tecnológico y social de los países. Lo que hace que el paso por la universidad sea contribución al bienestar de la sociedad, ya que toda la sociedad se beneficia de una fuerza de trabajo activa y eficiente. La eficiencia social, desde esta perspectiva, está garantizada por el pago de impuestos y los empleadores que dan espacios productivos a los egresados de la Educación Superior. Donde la educación es un bien público funcional a las necesidades del mercado y proporcional a la capacidad de desarrollo e innovación de los países. Es más, es esta inversión en capital humano lo que de acuerdo a Becker (2002) establece la brecha entre los países desarrollados y los países pobres.

Es importante recalcar que, a diferencia del propósito democrático, el propósito de eficiencia social no tiene un fin trasformador de justicia social y equidad, sino que asume que es la tarea de los estudiantes adaptarse a la estructura social existente, desarrollar sus intereses de acuerdo con las necesidades del mercado y luego ejercer su rol profesional de acuerdo con las oportunidades existentes. Es más, según Labaree (1997), el propósito de eficiencia social se beneficia de la inequidad del sistema educativo ya que la estratificación social de éste permite crear capital humano funcional a todos los niveles de la jerarquía ocupacional, diferenciando por ejemplo a quienes cursan su Educación Superior en una universidad de prestigio versus una universidad de poca reputación o un ´community college´.

Como es posible constatar, la fuerza externa principal que rige este propósito es el mercado, y el buen profesional ciudadano es aquel que paga impuestos y aporta al bien común a través de su participación en la economía.

#### 1.1.2.3. *El propósito de la movilidad social*

En opinión de Labaree (1997), la educación entendida desde la perspectiva de la movilidad social asume que esta es un bien privado o una “mercancía” cuyo único propósito es proveer a los estudiantes de las credenciales y los recursos necesarios para lograr una posición social. Mientras más educación, más ventajas frente a los competidores. Este propósito, por tanto, se refiere al individuo como consumidor, en una sociedad estructuralmente estratificada y desigual. Por tanto, el propósito de la movilidad social es preparar a los estudiantes para el éxito en una competencia social por los puestos en el mercado.

Al igual que el propósito de la eficiencia social, considera que la sociedad es estratificada y al servicio del mercado. Sin embargo, el propósito de la movilidad social está centrado en las necesidades particulares del individuo y no del colectivo, como es el caso de la eficiencia social que busca la producción del capital humano. Según Labaree, las necesidades varían dependiendo de la posición social de los estudiantes-consumidores ya que por una parte están los grupos de bajos o medianos ingresos que buscan ascender socialmente, mientras

que los grupos de la elite no buscan ascender sino mantener sus posiciones en la estructura social o en algunos casos transformar su capital económico en capital cultural. Independiente de la posición económica, el fin de la obtención del grado es la credencial que se obtiene, por sobre lo que se aprende o el aporte que se le puede hacer a la sociedad.

De acuerdo con Labaree, el propósito de movilidad social adquiere mayor relevancia hoy producto de su base liberal y creencia meritocrática, con lo que la educación apela a las posibilidades ilimitadas ofrecidas por el mercado. Creencia que coincide con la idea del propósito democrático y de que todos somos iguales. Sin embargo, con fines diferentes, sino antagónicos, ya que, para el propósito democrático, la intención formativa es un ciudadano que participa de la vida juntos motivado por la idea de libertad positiva[3] y bien común. En cambio, para la movilidad social, el resultado es el logro individual basado en una lógica liberal de libertad negativa[4] que tiene escasa, si no nula, relación con el ejercicio democrático de la ciudadanía.

Otra posición interesante según Labaree (1997) es la relación de la educación con el mercado, en tanto el propósito de la movilidad social, al igual que el de eficiencia, refuerzan la idea de la educación como funcional al mercado y por tanto la necesidad de adaptarse a lo que ya existe. En cambio, la propuesta de la democracia y la equidad busca subordinar los intereses personales al interés común y formar por tanto ciudadanos que podrían considerarse con visión republicana. A diferencia del propósito de eficiencia o de capital humano que busca formar trabajadores, y el de movilidad social que busca formar ganadores.

Por último, de acuerdo a Labaree, los tres propósitos referidos de la educación hoy se pueden dar en forma simultánea en una misma institución o sistema educativo ya que "toda sociedad

[3] La libertad positiva es considerada aquella donde el individuo y ciudadano participa colectivamente de la autodeterminación del cuerpo social. La libertad positiva está directamente relacionada a la participación en el ejercicio ciudadano en un contexto de igualdad y como medio para el buen vivir, tanto en la esfera pública como en la privada (García González, 2016). Ya que como plantea Hannah Arendt, "la libertad pública es una realidad mundana tangible, creada por los hombres para gozar conjuntamente en público, para ser vistos, escuchados, conocidos, recordados por otros. Y ese tipo de libertad exige igualdad, solo es posible entre iguales" (Arendt, 2018, p. 29). Esto debido a que la participación en la vida política asegura que las leyes sean justas para la sociedad en su conjunto. Se valora ser parte del proceso, más que la decisión tomada. Los derechos bajo la perspectiva de la libertad positiva implican ayudar al ciudadano o ciudadana a obtener el objeto del derecho, por ejemplo, el derecho a la salud, a la educación y a la participación. Esta noción amplia de la ciudadanía exige ciudadanos activos que reconozcan sus vínculos de interdependencia con su comunidad y que participen de espacios más amplios que las instancias electorales (García González, 2016).

[4] Por libertad negativa se entiende la ausencia de interferencia frente a los derechos individuales. O el derecho a tener ciertas libertades, es decir, el límite hasta donde pueden llegar las decisiones de la mayoría. La participación política y las decisiones colectivas son consideradas una amenaza a la libertad negativa. Por lo mismo, una visión de ciudadanía sustentada en la libertad negativa es también denominada ciudadanía débil o limitada (Faulks, 2000; Barcena, 1997; Kerr 2001; Naval, 2000), que como se abordó previamente, tiene una tradición liberal, que privilegia los derechos individuales sin un compromiso con su comunidad. Donde su participación se limita al ejercicio político electoral (García González, 2016).

necesita de buenos ciudadanos, buenos trabajadores y buenas oportunidades sociales" (Labaree, 1997, p. 73), por tanto requiere también de instituciones que puedan equilibrar estos propósitos. Sin embargo, como se mencionó previamente, es el mismo autor quien sugiere que el propósito democrático y de equidad se ha visto tensionado o relegado a cursos o programas aislados dentro de las instituciones, dejando la idea de formación democrática en segundo plano respecto a los propósitos de eficiencia social y de movilidad social. Esto ha generado un sistema educativo cada vez más estratificado por clase social, prestigio o logros académicos. Lo anterior ocurre a pesar de que el propósito de la eficiencia social o de capital humano es, al igual que el propósito democrático y de equidad, un bien público que aporta al bien común.

### 1.1.3. Desarrollo humano y formación ciudadana

Como se ha mencionado anteriormente, en los últimos treinta años ha adquirido mayor fuerza la corriente de pensamiento emergente que plantea a la universidad como un espacio que aporta a la formación ciudadana y al fortalecimiento de la democracia a nivel mundial y local. De acuerdo con Levine (2013) y Boite (2010), la formación ciudadana está en el ADN de los valores académicos ya que la Educación Superior genera conocimiento, socializa a las personas en sus identidades profesionales, influye a los estudiantes en sus planes, sus carreras y sus vidas, incluso define lo que se entiende por éxito. Por tanto, implícita o explícitamente, el aporte que esta hace a la sociedad y a la democracia a través de la creación de conocimiento y de la formación de profesionales en conocimiento, habilidades y actitudes asociadas a la vida juntos es inseparable de las funciones de la universidad como institución. Además, la Educación Superior también es un espacio óptimo de aprendizaje de la ciudadanía desde la perspectiva del estudiante (Flanagan y Levine, 2010), puesto que contribuye a su desarrollo humano y al desarrollo de capacidades para su ejercicio ciudadano.

Desde la perspectiva del desarrollo humano, el rango etario de los jóvenes entre 18 y 24 años, que están transitando entre la adolescencia tardía y la adultez joven, encuentra en la universidad un espacio fértil para evaluar sus valores y creencias y de esta forma elaborar un bosquejo de su futuro, pensarse como miembros de lo público, así como también constituir una fuerza importante en el escenario político (Flanagan y Levine, 2010, p. 160). Tanto así que de acuerdo con Levine (2013), la formación ciudadana en el contexto universitario tiene ganancias pragmáticas y epistemológicas, lo que está facilitado por las características de la universidad hoy. Una institución que tiene mayor diversidad estudiantil, diversidad cultural y en algunos casos, una nueva concepción del aprendizaje, que incorpora un aprendizaje experiencial, fomenta la formación del sujeto ciudadano y de su participación en la sociedad.

En base a lo anterior, a continuación, se analiza el desarrollo humano y la formación ciudadana en la universidad desde tres perspectivas. Primero, desde la perspectiva del ciclo vital, que considera la juventud y la adultez temprana, su desarrollo moral y político. Segundo, las ganancias pragmáticas de la formación ciudadana para la sociedad y para los estudiantes. Y como tercer punto, lo referido a las ganancias epistemológicas tanto para los estudiantes como para la sociedad. Concluyendo que la formación ciudadana en la universidad es una ventana de oportunidad para el desarrollo humano y social de los países.

#### 1.1.3.1. *Formación ciudadana en la juventud y la adultez temprana*

Observar la formación ciudadana desde la perspectiva del ciclo de vida lleva a prestar atención a las trayectorias de desarrollo de los jóvenes una vez terminada su etapa escolar. Esta perspectiva se centra en un proceso sistemático de continuidad y cambio que va diferenciando e integrando nuevas funciones a partir de la interacción entre los aspectos biológicos, psicológicos y sociales. El desarrollo humano actúa como una referencia cuyo proceso depende del contexto social, el género, la cultura y la historia individual de cada persona. Esta interacción situada en un contexto determinado que articula lo que el sujeto es, cómo vive y las oportunidades que tiene, va facilitando el desarrollo de capacidades que le permiten participar de la vida juntos.

Este proceso de maduración, si bien es diferente para cada individuo, tiene ciertos rasgos comunes en cada fase del ciclo vital. Específicamente, esta fase de la juventud y la adultez temprana que viven la mayoría de los jóvenes que ingresan a la Educación Superior es de especial relevancia para adquirir y mantener habilidades, actitudes y valores ciudadanos. Esto incluye, por ejemplo, el conocimiento de sí, la conexión con otros diferentes, el desarrollo de valores asociados al bien común, la responsabilidad y la resolución de problemas en forma colectiva. De esta forma, la transición entre la juventud y la adultez temprana permite explorar diferentes perspectivas a la vez que se reflexiona y toma postura en las opiniones propias (Flanagan y Levine, 2010).

Erikson (1993) se refiere a la juventud como una etapa ideológica en que se busca valores sociales que permitan guiar la identidad en un proceso de búsqueda, ensayo y error que se practica en la interrelación con otros y se va consolidando en el paso a la adultez temprana. La ideologización se da en parte por un pensamiento abstracto que se combina con un desarrollo moral que permite entender, cuestionar e idealmente tener una postura frente a los grandes problemas sociales. Por lo mismo es tan relevante que la adquisición de conocimiento dentro de la Educación Superior vaya acompañada de la libertad y el espacio para compartir con otros, reflexionar e ir modelando la propia identidad que definirá al futuro profesional.

En esta fase del desarrollo de acuerdo con Kegan (1982) empieza a quedar atrás el deseo egocéntrico de la niñez y la adolescencia, lo que hace posible reconocer y cultivar la capacidad colaborativa. Además, permite cultivar la empatía y el sacrificio propio en caso de existir un bien mayor reconocido, que es una habilidad clave para adherir a la dimensión de libertad positiva. Las relaciones interpersonales pueden instalarse y entenderse a partir de contextos sociales más amplios como son la ideología, la identidad cultural y social. Ya no es el círculo cerrado de pares, sino que comienza a tomar más importancia la relación con la comunidad y sociedad. De hecho, Kegan (1982) propone otorgar oportunidades experienciales que permitan un juego de identidad provisional para experimentar y vivir una transición natural a la fase de la adultez joven que se caracteriza por la institucionalización.

De acuerdo con la psicología del desarrollo, la institucionalización implica la autonomía y la consolidación de la identidad en lo que se denomina la ´autoría´ que se da por la inmersión en el mundo público y laboral. La identidad política formada en estos años es un alto predictor de la posición que los individuos asuman en su adultez e incluso en su adultez mayor, ya que es en esta etapa donde habilidades, actitudes y valores ciudadanos se asientan y cristalizan (Flanagan y Levine, 2010). Sin embargo, para Kegan (1982) el riesgo de la etapa de institucionalización es la disolución de las ideologías y la sobre identificación y sobre adaptación con el sistema hegemónico y con la noción de éxito, simplificando la complejidad y el balance entre las múltiples lealtades desarrolladas en la trayectoria de vida a una identidad rígida y sobre adaptada al sistema dominante. Otro riesgo posible es la depresión y el sentimiento de alienación producto de no poder participar en el sistema formal.

Específicamente con respecto al desarrollo moral Kohlberg (Colby *et al.,* 1987; Kohlberg, 1981) hace referencia a la transición entre la etapa convencional y la posconvencional. Lo que equivale a reconocer la existencia de intereses individuales y convenciones sociales acerca de lo que es malo y lo que es bueno. Con un foco primero en la autoridad y en el consenso. Para transitar hacia una fase posconvencional donde el foco es el contrato social de manera tal que el razonamiento propio cuestiona y construye a partir de la interacción con otros y sobre la base de dar forma a una convivencia social justa.[5]

En suma, las etapas de la juventud y la adultez temprana encuentran en la universidad un espacio fértil para el desarrollo de conocimiento, valores y actitudes para promover la ciudadanía y la creación de sociedades más cohesionadas y justas. Si bien el simple acceso a

[5] Anne Colby (2008) asocia el desarrollo político al desarrollo moral y la idea de justicia. Basada en las etapas del desarrollo moral de Kohlberg, llega a la conclusión que mientras más avanzada la etapa de desarrollo moral, mayor compromiso personal respecto a asuntos públicos y sociales, así como también mayor motivación para influir en valores, prácticas y políticas que le dan forma a la vida colectiva como por ejemplo la empatía, la compasión, la rabia y/o la pasión por un asunto en particular.

la universidad tiene un efecto general en la esfera ciudadana de los estudiantes, este efecto es mucho mayor cuando existe una intención formativa explícita, que se asocia a ganancias pragmáticas y epistemológicas que se profundizarán a continuación

#### 1.1.3.2. *Ganancias pragmáticas de la formación ciudadana*

Desde el punto de vista pragmático, los estudios demuestran que la formación ciudadana se asocia a mejor salud y bienestar, mayor satisfacción con el trabajo y comunidades más cohesionadas, ideas más creativas para la solución de problemas y mayor esfuerzo para hacer del sistema político un espacio más democrático (Levine, 2013; Myers *et al.*, 2019). Estudiantes que han tenido acceso a formación ciudadana en la universidad tienen una tendencia mayor a desarrollar habilidades de pensamiento crítico, tener mejores calificaciones, mejores indicadores de retención y graduación; desarrollan mayor tolerancia cultural y un compromiso a resolver problemas sociales, votar, desarrollar mayor liderazgo y confianza en sí mismos para expresar sus ideas y comunicarse con la autoridad (Goldner y Golan, 2019; Levine, 2013; Myers *et al*., 2019).[6] Por otra parte, estudios con estudiantes norteamericanos demuestran que las ganancias pragmáticas varían de acuerdo a las oportunidades de participación que han existido en la infancia y la adolescencia (Flanagan y Levine, 2010). Existen diferencias de clase social tanto en las habilidades como en las oportunidades. Por ejemplo, Flanagan y Levine (2010) muestran que el solo hecho de asistir a colegios privilegiados permite acceso a mayores oportunidades para vivir experiencias de formación ciudadana. Estas diferencias también existen de acuerdo con raza, educación de los padres, intereses específicos de la familia y si fue o no a la universidad.

#### 1.1.3.3. *Ganancias epistemológicas de la formación ciudadana*

Por ganancias epistemológicas de la formación ciudadana se entiende la posibilidad de proponer un nuevo tipo de racionalidad que comprenda la vida juntos desde la diversidad cosmopolita, pluridimensional, transdisciplinaria y multicultural. Las ganancias epistemológicas enfatizan la relevancia de tener oportunidades de reflexión y toma de conciencia de aspectos sociales como por ejemplo exponerse al reconocimiento y validación de la diversidad como base para la convivencia democrática, así como también, la necesidad

[6] Un aporte relevante en este campo es de Myers (2019) quien desarrolló un estudio longitudinal de diez años con una cohorte de estudiantes norteamericanos de segundo medio (10° grado) y les hizo un seguimiento al egresar de la educación secundaria (12° grado), en segundo año de educación terciaria y finalmente diez años después de su primera medición en el colegio, ya en su adultez temprana. Los resultados son empíricamente decidores respecto a la asociación entre experiencias de formación ciudadana en la universidad y compromiso ciudadano en la adultez. Aquellos estudiantes que habían participado de programas de formación ciudadana tienden a ser ciudadanos más comprometidos que aquellos que no participaron de experiencias de formación ciudadana en su universidad.

de vivir la experiencia de acción colectiva, de dar forma al mundo en común (Levine, 2013). De acuerdo a De Souza Santos (2009), no habrá justicia social sin justicia cognitiva, ya que los procesos de opresión y de explotación excluyen grupos y prácticas sociales así como también los conocimientos usados por esos grupos. Para el autor, la universidad puede aportar a generar ganancia epistemológica de la ciudadanía a partir prácticas de conocimiento que permitan experimentar la diversidad, hacer visible las realidades sociales y culturales de la periferia e intensificar la voluntad de transformación social a partir del reconocimiento cultural y político.

Las ganancias epistemológicas se amparan bajo el concepto de ciudadanía multidimensional que será abordado más adelante. Por tanto, aquí solo se intenta acotar que es bajo la base filosófica de ciudadanía multidimensional, que algunos autores incluyen el ejercicio ciudadano de las reivindicaciones feministas, postcoloniales, de pueblos indígenas, afrodescendientes, grupos étnicos, minorías sexuales y también ecologistas, por nombrar algunos. Ya que estas permiten diversificar los saberes y las escalas de identificación, permiten una imaginación democrática del reconocimiento de diferentes actores y prácticas sociales a partir de las cuales se construye una nueva concepción de emancipación social (De Sousa Santos, 2009). Las ganancias epistemológicas de la ciudadanía reconocen el conflicto permanente entre las diferencias y a su vez lo celebran, ya que este permite hacer vulnerables y desestabilizar los modelos hegemónicos y aprender un nuevo tipo de relacionamiento entre saberes, entre personas y entre grupos sociales. Un relacionamiento más igualitario, más justo, emancipador y multicultural (De Sousa Santos, 2015).

Una vez definida la relación entre el desarrollo humano y la formación ciudadana en la universidad, es posible profundizar en las diferentes aproximaciones a la formación ciudadana desde la perspectiva de la formación del estudiante, así como las competencias y capacidades que se buscan promover.

### 1.1.4. Formación Ciudadana, una aproximación al estudiante

La educación está vinculada al proyecto de producción de un tipo de sujeto social (Dubet y Martuccelli, 1998). Lo anterior implica el acompañamiento cotidiano en el proceso de individuación y desarrollo de la identidad social y política, donde el estudiante adquiere la capacidad crítica que lo distingue como persona única y responsable de su actuar en el mundo, a la vez que aprende a ser parte de un orden mayor como puede ser la comunidad, el Estado-nación o el mundo. De esta forma, la educación y en particular la formación ciudadana "construye una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no lo posee a priori" (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 79). Por tanto, esta tiene una doble

función. Por una parte, proveer el aprendizaje necesario para convertirse en parte de un orden sociopolítico y cultural existente o socialización; y por otra parte, la formación y aprendizaje involucrados en la producción de un tipo de sujeto (Dubet y Martuccelli, 1998) o subjetivación. Donde el ejercicio de la democracia se refiere a la posibilidad de un proceso abierto que está en constante reconfiguración de identidades y subjetividades en tensión permanente entre la subjetivación y la socialización (Biesta, 2016).

#### 1.1.4.1. *Socialización y Subjetivación en la Formación Ciudadana*

La función de socialización se refiere a la formación de un individuo adaptado a la sociedad en que vive, que reconoce los aspectos heredados de la cultura y de la vida juntos al mismo tiempo que se adapta y participa en su rol de sujeto social, político y cultural (Dubet y Martuccelli, 1998). Para lograr esta adaptación y participación en la vida juntos, el estudiante interioriza conocimientos, normas y aptitudes que le permitirán entrar en la sociedad. Y por tanto, el énfasis está puesto en la integración, en la cohesión social y en la calidad y fuerza del tejido social.

La función de subjetivación tiene un énfasis presente y experiencial y por tanto es tarea de la educación y en particular de la formación ciudadana en la universidad, el crear oportunidades democráticas reales en que los ciudadanos puedan desarrollar sus capacidades para ejercer su subjetividad democrática. Capacidades y subjetividad que se crean a partir de la experiencia de la pluralidad y de la diferencia, que son la razón de ser de los procesos y prácticas democráticas (Biesta, 2016). Por tanto, es tarea de la educación el formar a ese sujeto democrático que está interactuando constantemente con otros, formarlo a través de momentos y espacios de acción política que tiene una orientación hacia intereses colectivos y el bien común.

El aprendizaje de la ciudadanía como socialización y subjetivación es acumulativo, donde experiencias del pasado desempeñan un rol importante en las experiencias y acciones del futuro. Relevante al aprendizaje ciudadano en su función de subjetivación, es que este necesariamente se da en espacios públicos, entendido como lugares donde es posible transformar deseos privados en necesidades colectivas, por lo mismo la relevancia del aprendizaje experiencial o lo que Haste (2005) denomina la praxis ciudadana, donde los estudiantes tienen la oportunidad de vivir el acto político y moral, la oportunidad de compromiso con la participación y el dominio público que los hará sujetos de acción ciudadana.

De la formación ciudadana entendida en su doble funcionalidad, de socialización y subjetivación, se desprende la relevancia de generar oportunidades reales para el

experimento democrático (que vayan más allá de la simple transmisión de conocimiento). Se desprende también, como consecuencia, la formación de sujetos democráticos, que cuentan con la capacidad de ser y ejercer su rol ciudadano través de capacidades y competencias que se espera fomentar.

#### 1.1.4.2. ***Capacidades y competencias ciudadanas***

Las competencias y las capacidades responden a la pregunta respecto a lo que la persona es capaz de hacer y ser, por tanto, pone el énfasis en las oportunidades que están disponibles para actualizarlas y desarrollarlas. Este enfoque se aborda a continuación desde dos principios conceptuales complementarios. Estas son el concepto de capacidades desarrollado por Nussbaum (2013; 1997) que construye sobre el modelo de capacidades propuesto por Amartya Sen[7] y el modelo de competencias[8] desarrollado por Haste (2004, 2005).

Con una base moral y teórica de justicia social, Nussbaum (2013) establece una lista de capacidades que los gobiernos deben asegurar a sus ciudadanos para permitirles una calidad de vida digna y en relación con otros. Estas capacidades son promovidas en diferentes instancias, pero por sobre todo a través de la educación. Según Nussbaum (1997), es tarea de la educación el producir ciudadanos libres. Libres no por el acceso a bienes, ni por su privilegio de raza, clase, etnia o religión, sino porque pueden acceder a oportunidades que les permitan ser dueños de sus propios pensamientos y así, elegir la forma en que quieren vivir. Ciudadanos que aportan a la convivencia democrática a través de la deliberación y la reflexión, que conviven unos con otros mediados por el entendimiento mutuo y no por el choque de una serie de preferencias que han sido asumidas sin un cuestionamiento previo.

Nussbaum (1997) le da especial relevancia a la Educación Superior, sobre la que sostiene que "tiene el fin de cultivar a los seres humanos en su función de ciudadanos y de la vida en general" (1997, p. 9). Con una formación ciudadana con base en la justicia social, centrada en el estudiante y con un currículum que promueva tres capacidades básicas, que son:

---

[7] Para abordar la formación ciudadana y la posibilidad de aportar a la democracia y a un mundo equitativo es necesario incorporar en el currículum universitario el razonamiento público y los contenidos que permitan acceder a la libertad (Sen, 1999). Para esto Amartya Sen propone un modelo conceptual de desarrollo humano, con un énfasis en las capacidades que se distribuyen homogéneamente en la población lo que obliga a poner el acento en las oportunidades o andamiaje necesario para su desarrollo. Sen define como capacidades aquello que la persona es capaz de ser y hacer, e instala una teoría de justicia y derecho universal que considera la igualdad desde la base, donde el desarrollo de las capacidades depende de las oportunidades existentes. Por tanto, es tarea de la sociedad promover oportunidades y libertades para que cada persona pueda elegir.

[8] Las competencias se refieren a habilidades emocionales, sociales y racionales del individuo que se combinan con elementos sociales y conductuales para ser ejecutados en acciones efectivas que la hacen una ciudadanía activa. Siendo una ciudadanía activa aquella que es capaz de desafiar a la vez que participar (Haste, 2005).

**Una vida reflexiva de autoconocimiento y pensamiento crítico** donde los estudiantes aprenden a desarrollar una postura, a lidiar con opiniones diferentes en un contexto de respeto mutuo y asumen responsabilidades producto de su propio raciocinio. Para la autora es clave el pensamiento crítico como una forma de develar el prejuicio, confrontar la pasividad y asegurar la justicia junto a una comunidad que puede razonar en conjunto. Coincide en este planteo Haste (2004), que con su propuesta de competencias para la ciudadanía, argumenta la relevancia de posicionarse como ciudadanos, concepto este último que es bastante similar a la capacidad de vida reflexiva y de autoconocimiento que describe Nussbaum. El posicionarse según Haste (ibid.) es clave para la definición de la identidad.

**La capacidad de una imaginación narrativa**, es decir, poder imaginar cómo es el mundo para aquellos diferentes a mí. Esta implica una imaginación empática que permite comprender los motivos, las circunstancias y las opciones de personas diferentes a nosotros. Personas con las que podemos compartir muchos problemas y posibilidades. La imaginación narrativa está directamente relacionada al desarrollo moral, el pensamiento abstracto y la diversidad. Por su parte, Haste (2004) también se refiere a la narrativa como un elemento central de la construcción y desarrollo de la ciudadanía, aunque con un énfasis diferente, considera la narrativa como un proceso que se centra en el proceso de cómo se usan, se negocian y se gestionan los valores. La narrativa para Haste requiere de explicación, justificación moral, predicción y expectación basada en experiencias previas.

**La capacidad de verse como un ciudadano del mundo**, parte de una comunidad universal que dialoga, se preocupa y muestra respeto por lo humano donde quiera que esté. Comunidad cuya finalidad es la justicia y el bienestar humano. La capacidad de verse como ciudadano global trasciende la inclinación a identificarse con un grupo local o un territorio. Si bien no niega las múltiples lealtades, reconoce una identidad humana que trasciende las divisiones, lo cual hace referencia a su visión de ciudadanía cosmopolita o global.

Como ya avanzado, Haste (s. f., 2004, 2005; Haste y Hogan, 2006) se refiere a las competencias necesarias para la ciudadanía. Estas competencias constituyen al sujeto, su aprendizaje es acumulativo, producto de la experiencia y su resultado final incluye el ´saber cómo ser´ muy similar a lo que se abordó previamente respecto a los mecanismos de socialización y subjetivación de la formación ciudadana. Si se acepta el valor de distinguir competencias y capacidades[9] Haste al referirse a la formación ciudadana como una praxis,

[9] La discusión en torno a las diferencias entre competencias y capacidades se basa en que la competencia acentúa el rendimiento del sujeto, a diferencia de las capacidades que pone el énfasis en las oportunidades disponibles para el ejercicio de éstas. Para mayores detalles véase Lozano *et al.* (2012).

estaría acercándose más a la noción de capacidades de Nussbaum que a una visión tradicional de las competencias.

Específicamente, por competencias ciudadanas, Haste (2005) se refiere a "las interacciones efectivas y el sentido de agencia en el mundo físico, social y cultural. Este debe incluir autorregulación, monitoreo, e iniciativa. Incorpora adaptación e implica efectividad no solo como performance pero también en la interpretación del contexto" (Haste, 2005, p. 151). La autora sugiere tres competencias específicas altamente relevantes para nuestro propósito de establecer categorías analíticas de la formación ciudadana en la universidad contemporánea. Estas son:

**Interacciones efectivas**: Haste se refiere tanto al aspecto de performance como también a la efectividad en la interpretación del contexto y su significado. "Los individuos competentes son autosuficientes, son capaces de focalizar la atención y tener un plan, tienen un sentido de orientación hacia el futuro, se adaptan al cambio, tienen un sentido de responsabilidad y la creencia de que pueden crear un efecto a través de su compromiso y acción" (2005, p. 151). Este sentido de efectividad surge de la experiencia o la praxis de haber generado algún tipo de efecto en el ambiente. Este efecto puede ser considerado un logro individual, aunque lo más común nos plantea la autora, es que sea un efecto creado en forma colectiva. El aprendizaje de la efectividad es acumulativo y desde este punto de vista cobran especial importancia las oportunidades de experimentar, en la Educación Superior, las interacciones efectivas a las que se refiere la autora.

**El sentido de responsabilidad o compromiso** se refiere al sentimiento de obligación y las expectativas con la comunidad, las cuales varían dependiendo de la base moral. Para Kohlberg y sus fases de desarrollo moral, el sentido de responsabilidad está asociado a la noción ética de justicia social que parte de la premisa de autonomía y la necesidad de equilibrar derechos, intereses y obligaciones para todos los involucrados. Lo que Gilligan (1982) complementa desde una perspectiva de género relevando que para varones es más común la ética de la justicia social. Sin embargo, para mujeres, la responsabilidad y el compromiso tienden a estar asociados a aspectos relacionales e interpersonales del vínculo, a una ética del cuidado. La ética del cuidado reconoce que el individuo es parte de un contexto social y de interconexiones con otros por lo tanto requiere de negociación, diálogo, consenso, como también la creación de sentido en conjunto. En cualquier caso, el aprendizaje ético para muchos autores lo que busca es que cada persona pueda desarrollar su propia evaluación moral teniendo como base la declaración universal de los derechos humanos y a partir de esta poder analizar críticamente la realidad así como también construir o reconstruir los valores guiados por los principios de justicia, igualdad y coherencia entre el ser profesional y

el ciudadano que están a la base (Lozano *et al*., 2012). El sentido de responsabilidad y el compromiso, así como también el aprendizaje ético se aprende a través de la experiencia cotidiana en el currículum, en la relación con los profesores y con otros estudiantes y/o en la cultura propia de la institución (Martínez, 2011). Por último, es necesario mencionar que el sentido de responsabilidad está asociado a la idea de libertad de la ciudadanía, ya que lo que se ha descrito previamente asume una noción de libertad positiva. Sin embargo, existe también la idea de responsabilidad ciudadana asociada a la libertad negativa, donde la motivación moral es el evadir acciones antisociales y el sentido de eficacia es de carácter individual, donde prima lo privado por sobre lo común (Haste, 2005).

**El sentido de agencia** tiende a asociarse a una autonomía ideal e individual donde la madurez moral está dada por la capacidad de resistir a la presión colectiva. Es decir, una visión de ciudadano liberal basada en la ilusión de que el ser humano vive en aislamiento social y la formación ciudadana se centra principalmente en aspectos cognitivos de reconocimiento de derechos. Sin embargo, los estudios que se centran en el desarrollo moral y político demuestran que el sentido de agencia y la identidad se relacionan más a lo que Biesta (2016) propone como subjetivación ya que se desarrollan a partir de la reflexión y la experiencia cuando se es parte de una comunidad. Donde el sentido de agencia es el encontrar, negociar, articular y mantener relaciones con la comunidad. Otro referente importante que plantea la relevancia del sentido de agencia es Amartya Sen (1999) quien la define como la capacidad de perseguir metas que son importantes para la persona y para la vida que quiere llevar. Lo que se traduce en una participación activa en la conducción de la vida propia, que a su vez es instrumental para la participación en la vida colectiva y la participación en la vida democrática. Es decir, la relevancia del sentido de agencia en la formación ciudadana y la constitución del sujeto dice relación con la capacidad de aplicar decisiones personales a la conducción de la propia vida, que a su vez se transforma en la capacidad de analizar críticamente el mundo y hacerse parte de aquello que se quiere cambiar (Lozano *et al.,* 2012).

En resumen, desde la perspectiva del estudiante, su subjetivación y su socialización, la formación ciudadana se centra en aquellas capacidades o competencias necesarias de promover en la Educación Superior, así como también en el sentido de praxis. Es decir, en la existencia de oportunidades reales para practicar, aprender y reflexionar con otros respecto al ejercicio de estas competencias y capacidades con un sentido de la ética y de justicia social además de la capacidad de pensar un mundo diferente.

## 1.2 Ciudadanía y la formación ciudadana en la universidad

Una vez abordada la universidad como espacio para la formación ciudadana se procederá a profundizar en las bases conceptuales de la ciudadanía, las que se analizarán en cuatro niveles. Primero se abordarán las diferentes nociones de la ciudadanía dependiendo de las bases filosóficas que definen las motivaciones que orientan la formación ciudadana, luego un segundo nivel que define las formas de participación que se establecen en la vida juntos, sea en el componente cívico o en el componente civil de la ciudadanía; para luego analizar dimensiones donde la ciudadanía se pone en juego; y finalmente el tipo de ciudadano o ciudadana que se espera formar. A continuación, cada nivel de análisis desarrollado en detalle.

### 1.2.1. Bases filosóficas de la ciudadanía

La preocupación por lo ciudadano en la Educación Superior va más allá de la pertenencia, es decir de si una persona forma parte o no de cierto territorio o nación y de los derechos que tiene gracias a tal pertenencia. El ser ciudadanos implica, además, la responsabilidad de contribuir al bien común en función de una premisa moral que nos convoca como seres humanos. Esta visión de lo que es un buen ciudadano, en la literatura de Educación Superior está directamente relacionada con la idea de estudiante y la visión del buen profesional, así como con una base filosófica que define el tipo de formación ciudadana que se imparte, algo que está sujeto a variaciones según el contexto histórico, político, cultural e institucional.

En otras palabras, en la interpretación de ciudadanía y de bien común coexisten una diversidad de aproximaciones filosóficas, lo que explica, en parte, la falta de consenso en el campo de estudio acerca de la formación ciudadana, dejando la impresión de que a veces nos enfrentamos a una teoría que aún no está madura o articulada y que por tanto genera también una multiplicidad de enfoques. Esto justifica definir lo que en esta investigación se entenderá por ciudadanía y formación ciudadana.

De acuerdo a autores de reconocida influencia en este campo (Biesta, 2009; Fierro, 2017; McCowan, 2009, 2012a), la definición de la ciudadanía se articula en función de tres pilares filosóficos estructurantes que varían en su intención, su ideología y su relevancia de acuerdo a contextos históricos y políticos. Estos son, su base identitaria; su base moral e idea de libertad; y su base política e idea de la democracia. El cómo se integran estos tres pilares de la ciudadanía y bajo qué base filosófica se enmarcan, da lugar a diferentes posturas o énfasis en la definición de la ciudadanía y el tipo de sujeto que la encarna. En términos generales, las posturas clave aquí se distinguen en términos de las nociones republicana, liberal,

comunitarista, radical, cosmopolita y multidimensional de la ciudadanía, cada una de las cuales es necesario caracterizar.

Antes de describir cada visión de ciudadanía, es necesario destacar que a todas ellas subyace una premisa transversal en torno a la idea de lo ciudadano, esto es, que el ser humano es un ser político, y, por tanto, le es necesario pertenecer a una comunidad y vivir en sociedad. De acuerdo a Aristóteles, es en la polis donde la persona alcanza su mayor desarrollo. Esta forma de vivir junto a otros implica la capacidad de comunicarse, cooperar y participar en los asuntos de la polis y en la sociedad gobernada por una visión compartida de lo que es el bien común y la justicia. Sobre este sustrato ideológico fundamental, las diferentes nociones de ciudadanía variarán en qué valoran como crucial y qué subordinan en la relación del sujeto con el colectivo y las instituciones políticas, de maneras que interesa identificar para el examen posterior de la formación ciudadana en distintas fases históricas y distintos casos de universidades chilenas.

#### 1.2.1.1. ***Ciudadanía republicana***

Distingue a la visión republicana o clásica (griega) de la ciudadanía, la preeminencia de la comunidad política y sus valores y designios sobre el individuo: éste es virtuoso en la medida que es capaz de anteponer la *res publica*, a sus propios intereses. La expresión máxima de la vida humana, desde esta perspectiva, es la participación en los asuntos públicos: la *vita activa* es la vida política (Arendt, 1958). Esta pertenencia al colectivo político otorga una base moral y un sentido del bien común que viene definida en forma colectiva a través de generaciones, con una connotación histórica; como también en el propio presente a través de la participación política. En la ciudadanía republicana prima la dimensión de la libertad positiva, la libertad para autodeterminarse y autogobernarse que se ejerce a través de la participación. Es decir, es una libertad que busca la toma de decisiones en conjunto, pero manteniendo las diferencias culturales y sociales del grupo. De esta forma, la participación es un derecho y una responsabilidad, que trasciende el voto y abarca una participación en la construcción de la sociedad. La ciudadanía republicana logra esta participación a través de una democracia representativa, por tanto, tiene la tarea de elegir a sus representantes a la vez que controlarlos y controlarlas en su ejercicio democrático. Esta democracia resguarda también la representatividad y convivencia de todos quienes la conforman.

Los principales exponentes modernos de la ciudadanía republicana son John Dewey y Hannah Arendt, que asumen un ciudadano o ciudadana que construye su identidad a partir de la pertenencia y de la interacción con otros, aunque conservando sus diferencias en tanto grupos sociales o culturales. Es decir, la noción de identidad y de bien común no es homogénea a toda la comunidad. Lo anterior implica entonces que los derechos son

diferentes para distintos tipos de personas, resguardando la igualdad con derechos fundamentales, pero también la equidad garantizada por derechos sociales y políticos (Arendt, 2019). Tan relevante como el derecho individual y las obligaciones jurídicas es la responsabilidad de participar en la política.

Dewey[10] profundiza en esta idea de ciudadanía republicana y le otorga un espacio crucial a la educación en tanto ente socializador de la base moral compartida y heredada, como a su vez, espacio que permite el ejercicio y la subjetivación de las bases morales de la vida juntos.

#### 1.2.1.2. ***Ciudadanía liberal***

El concepto de ciudadanía liberal se basa en autores como T.H. Marshall y John Rawls quienes entienden la ciudadanía como un estatus de pertenencia a una comunidad política responsable de garantizar derechos ciudadanos a todos por igual, así como de reducir las responsabilidades. Estos derechos ciudadanos se limitan a los derechos individuales, la libertad y la propiedad privada. Las obligaciones son de omisión o de no hacer –por ejemplo, no matar, no robar– y la responsabilidad en su mayor parte se refiere a pagar impuestos y al ejercicio del voto. El ciudadano liberal busca que se asegure la posibilidad de ser gobernado por un Estado de consenso, que respete los derechos individuales y que pueda desarrollar sin ninguna interferencia su proyecto de vida, sus gustos y sus valores. En este sentido, la noción de bien común, para la ciudadanía liberal, depende de lo que cada individuo persigue. No existe algo así como un bien común preexistente o comunitario. La figura del Estado es responsable de garantizar que los individuos puedan contar con sus libertades individuales y una vida plena en el mundo privado.

Críticas a la ciudadanía liberal son su excesivo individualismo y la subvaloración de las responsabilidades y la vida juntos, a favor de una vida motivada por el interés personal donde el bien común no es más que la convergencia de fines individuales. Desde el sentido de identidad, se le critica que no considera el hecho de que somos seres sociales y que nuestra identidad y nuestra moral se define con otros. Charles Taylor (2012) critica la ciudadanía liberal por promover la alienación ciudadana y por concebir una relación instrumental con la sociedad, lo que deja a esta última expuesta a la amenaza de peligros externos e internos. Al dejar de lado la dignidad ciudadana, argumenta Taylor, es decir, al no considerar que las personas desempeñen un papel activo en su propio gobierno y que gobiernen por sí mismas; se pierde el sentido de lo común, y con esto el sentimiento de identificación de sus ciudadanos, necesario para que estos defiendan la democracia y el territorio cuando se ven en peligro. Cierto grado de patriotismo o identificación con la comunidad o el Estado es

[10] Que fue visto en detalle en la sección referente a propósito democrático de la universidad.

necesario, especialmente cuando existen problemas sociales que requieren de soluciones colectivas y globales; que van más allá de lo individual, e incluso más allá del Estado-Nación y que por tanto es necesario poder actuar globalmente.

#### 1.2.1.3. *Ciudadanía comunitarista*

La ciudadanía comunitarista surge en la segunda mitad del siglo XX como respuesta al liberalismo y la supremacía de los derechos sobre las responsabilidades, considerando que son igual de importantes. Está basada en el humanismo cívico que se remonta a Rousseau y supone una voluntad común o voluntad general. Esta ciudadanía comunitarista, al igual que la ciudadanía republicana, mantiene la apuesta por el balance entre los derechos individuales y la responsabilidad social, junto con la noción del bien común y de "vida buena" como preexistente al individuo. Es decir, la ciudadanía comunitarista sostiene que "nuestra identidad personal se encuentra definida en parte por nuestros compromisos morales, los cuales nos proporcionan el marco de lo que es el bien o lo valioso" (Fierro, 2017, p. 152), lo que a su vez da sentido y orientación a nuestras vidas. La vida buena y el bien común se delibera en conjunto con otros, de ahí la relevancia de participar en el autogobierno de la comunidad y en la solución conjunta de problemáticas de carácter comunitario. La ciudadanía comunitarista rescata el valor de la comunidad y de las responsabilidades individuales y colectivas hacia ella.

Desde la ciudadanía comunitarista se critica a la ciudadanía liberal por arriesgar la democracia al no valorar las ideas de participación, bien común y de construcción colectiva. Sin embargo, se diferencian en que en la ciudadanía comunitarista el bien común es homogéneo para todos y asume la voluntad colectiva negando las concepciones divergentes y restándole legitimidad a la diferencia. Para algunos autores, este supuesto potencial ético universalizador del bien común está presente, por ejemplo, en el Cristianismo (Dávila Balcarce, 2017). Otros, como Taylor alertan de sus riesgos, planteando que "los regímenes que se basan en este modelo son universalmente despóticos" (Taylor, 2012, p. 21). Crítica a la cual Juárez (2010) suma el hecho de que al asumir una identidad colectiva homogénea, se impediría la innovación y la libre elección de la forma de vida individual que se espera lograr. Si bien la ciudadanía comunitarista es muchas veces homologada a la ciudadanía republicana, la diferencia radica en que para la ciudadanía comunitarista la base del bien común es de carácter político, como para la republicana, pero además cultural.

#### 1.2.1.4. *Ciudadanía radical*

Constituye otro abordaje sobre ciudadanía democrática, más reciente, el representado por los autores Ernesto Laclau y Chantal Mouffe y su teorización acerca de la democracia radical.

Estos autores consideran la ciudadanía como "un principio articulador que afecta las diferentes posiciones de sujeto del agente social al tiempo que permite una pluralidad de lealtades específicas y el respeto de la libertad individual" (Mouffe, 1993, p. 16). La ciudadanía es contingente, siempre en construcción (Sant, 2019). No es una identidad entre muchas como puede ser para la democracia liberal, tampoco una identidad dominante con base moral que anule a todas las otras (como sería, desde esta perspectiva, la posición republicana), sino una identidad que articula y se hace cargo de las diferencias en un consenso no coercitivo que incorpora en primer plano la disidencia y la diferencia al igual como las relaciones de subordinación. La disidencia es considerada constitutiva, y no provisional del acto democrático (Wildemeersch y Vandenabeele, 2010). Es decir, la democracia solo es posible en los momentos cuando las fuerzas sociales existentes entran en conflicto (Sant, 2019). Estas diferencias y relaciones de poder conviven en una ´confrontación agonística´, es decir un consenso que comparte un espacio simbólico entre posturas enemigas, aunque no antagónicas (Mouffe, 2012). El bien común para la visión de ciudadanía radical popular de Mouffe, es un imaginario social que fija un horizonte y una condición de posibilidad, pero que, al coexistir diversas formas de concebirlo a partir de las diferentes comunidades o identidades, este se desdibuja; por lo tanto, tiene que estar constantemente referenciado como eje de la articulación de las diferencias. Desde aquí, en la formación ciudadana esta se manifiesta en reconocer, validar, articular y referenciar en forma cotidiana y constante las múltiples identidades y su articulación por un fin común. Por tanto, el propósito de la formación ciudadana con perspectiva radical es la creación de espacios seguros para disentir y no estar de acuerdo, a la vez que la tarea educativa es apoyar a los estudiantes a reflexionar y aprender de los momentos de conflicto, de las emociones que estos les gatillan además de sus ideas y la evidencia que tengan para contraargumentar (Sant, 2019).

Una de las distinciones relevantes de la ciudadanía radical es la idea de lo plural y la participación como una garantía para mantener la organización política necesaria para habitar la democracia y garantizar la unidad del pueblo a través de la articulación de sus múltiples identidades (Mouffe, 2012).

#### 1.2.1.5. ***Ciudadanía cosmopolita***

Esta corriente de pensamiento está cada vez más presente en el mundo de las universidades y en la noción del ciudadano-profesional del Siglo XXI. Sus principales exponentes son Martha Nussbaum y David Held, quienes plantean que vivimos en comunidades cada vez más interconectadas, donde los individuos pueden acceder a múltiples ciudadanías, ya no solo determinadas por el lugar de origen sino por la lealtad de sus ciudadanos. De acuerdo a Martha Nussbaum (1997) acotar nuestra humanidad a la pertenencia territorial o política es

muy reducido y excluyente de otros diferentes, en un mundo que es ineludiblemente internacional. Por lo mismo, propone un ciudadano del mundo, leal a la vida humana y parte de una comunidad moral conformada por todos los seres humanos.

Lo medular de la ciudadanía cosmopolita es que el ser humano forma parte de una comunidad moral universal a pesar de pertenecer a una comunidad política determinada, poniendo el énfasis en el individuo y en la idea de justicia y el bienestar de la humanidad sin abandonar la pertenencia a la comunidad local.

La ciudadanía cosmopolita o global, reconoce que los problemas económicos, sociales y ambientales que enfrentamos actualmente no pueden ser resueltos solo a nivel país o por individuos aislados; sino que requieren de una gobernanza y una justicia global, además de una sociedad civil globalizada cuya lealtad principal sea a los seres humanos como un todo, asumiendo su complejidad y diversidad. De hecho Nussbaum (1997) nos invita a imaginarnos rodeados de círculos concéntricos donde establecemos relaciones y desarrollamos identidad. Estos círculos, sugiere Nussbaum, son la familia, el barrio, la ciudad, la región, la religión, la identidad de género, la red profesional hasta llegar al círculo de la humanidad en su totalidad.

Si bien la ciudadanía cosmopolita tiene muchos críticos por considerarse inalcanzable y utópica, ella se expresa en la creación de la Organización de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el reconocimiento de crímenes contra la humanidad entre otros; y lo que plantea es la posibilidad de una democracia cosmopolita y/o una justicia global. A pesar de no existir desde el punto político o legal, tiene una fuerte presencia en los discursos institucionales de las universidades que promueven una ciudadanía global a través, por ejemplo, de semestres de intercambio o programas de aprendizaje y servicio en otros países.

Las críticas a esta propuesta son contundentes (Fierro, 2017; Mouffe, 2012) y se centran en que este tipo de ciudadanía transgrede principios fundamentales como son los de derechos y responsabilidades –la participación– y los de pertenencia e identidad. Si bien hay valores universales representados en los derechos humanos, no existe una gobernanza global que permita garantizar esos derechos, como tampoco existe una articulación política que invoque a la humanidad a ejercer responsabilidades al ciudadano común. Tampoco se puede hablar de una identidad colectiva capaz de abarcar a todos los seres humanos.

Esto no significa que una ciudadanía cosmopolita no sea posible en un futuro lejano. O que variaciones de ésta puedan ser consideradas en una ciudadanía multidimensional, sujeta a una identidad nacional, pero con alcance global. Donde exista una moral que le dé sentido a nuestras obligaciones para que vayan más allá de nuestra comunidad cercana o de nuestros

con-ciudadanos, hacia una moral universal que reconozca que todas las personas son importantes considerando la diversidad de metas, valores e intereses que nos conforman. Es decir, una comunidad política conformada por todas las comunidades democráticas, que mientras más amplia sea, mayor capacidad tendrá de incorporar la variedad de subculturas.

#### 1.2.1.6. ***Ciudadanía multidimensional***

Las múltiples identidades que en forma evidente genera la sociedad posmoderna han llevado a una ampliación de las nociones tradicionales de ciudadanía (republicana o liberal), para intentar abarcar identidades como la ecológica, la cultural, la de minorías, la de migrantes (Marshall, 2009), en un marco de ideas que concibe una identidad líquida, múltiple y dinámica (Faulks, 2006), y que supone que ser ciudadano no está restringido a una sola identidad, sino a múltiples identidades que interactúan y se expresan según el contexto social, político y cultural. A su vez, los movimientos sociales asociados a la ecología, los derechos de los animales, el anticapitalismo y la equidad de género, por nombrar algunos, han desafiado la definición de "lo político," atrayendo a jóvenes desilusionados con la política tradicional asociada a la institucionalidad del Estado hacia nuevas nociones de lo que es la "participación política" y un "ciudadano activo" (Faulks, 2006, p. 65). Otro ejemplo es la existencia de problemas cada vez más complejos y de gran escala como el cambio climático, la inequidad de género, la pobreza y los efectos de la pluralidad cultural, étnica y religiosa (por nombrar algunos), que han demandado ampliar también la noción de bien común, cuyo alcance va más allá de la residencia en un territorio específico, lo que hace necesario conceptualizar nociones de ciudadanía multinivel, donde lo global y lo local se relacionan con límites difusos (Marshall, 2009). Los rasgos enunciados junto a la realidad evidente del incremento en la interdependencia a nivel global a partir de las transformaciones económica, el desarrollo de tecnologías de información y comunicación y la migración masiva, así como también el reconocimiento de la diversidad religiosa, étnica, cultural y de género, además de la noción de responsabilidad ciudadana para con el medio ambiente y su protección a largo plazo, demandan una visión de la ciudadanía que sea multidimensional, inclusiva u holística. En la misma dirección, y en forma más reciente y aguda, los movimientos sociales, los avances tecnológicos y la pérdida de adhesión a las instituciones del Estado parecen requerir de una nueva visión de ciudadanía, que "provee una base común de derechos y responsabilidades a partir de la cual la diversidad puede acomodarse positivamente" (Faulks, 2006, p. 62) y a partir de esta visión, formar en "conocimiento, habilidades y valores que permitan lidiar con la diferencia, desarrollar una identidad (o un set de identidades) en lugares y espacios que van más allá de lo local y lo nacional (…) y promover cohesión social" (Marshall, 2009, p. 256). Una visión "inclusiva de la ciudadanía necesariamente incluye una aproximación activa y

positiva a (…) los derechos humanos que (…) necesita ser central para la enseñanza del alfabetismo político" (Faulks, 2006, p. 63).

A partir de las distintas nociones de ciudadanía según sus bases filosóficas arriba expuestas, es posible concluir que la ciudadanía es un medio de pertenencia a una comunidad definida por sus relaciones o por su territorialidad. Esta ciudadanía se orienta hacia el logro del bien común definido a partir de una suma de intereses individuales como es en la visión de ciudadanía liberal, de un consenso que expresa la voluntad del pueblo en el caso de la ciudadanía republicana, o de un ´consenso agonístico´ o fruto del conflicto, que se debe estar construyendo constantemente, como sería la visión de ciudadanía en la democracia radical. Hoy en día, a pesar de las diferencias filosóficas en la visión de ciudadanía, prima una idea multidimensional que reconoce el carácter individual y colectivo de la ciudadanía donde conviven diversas culturas e identidades, con una responsabilidad declarada por la protección del medio ambiente, bajo una identidad básica común que permite el funcionamiento del Estado-nación. En todos los casos, la participación y la negociación a través de la política son el vehículo necesario para el logro de ese bien. Esta participación puede ser de carácter directo o representativo, como también puede ser a través de una mezcla entre ambos, que sería el caso de la participación diferencial multinivel (De Sousa Santos, 2014), lo que a pequeña escala promueve una participación directa en territorios acotados o temas de interés definidos. Sin embargo, se mantiene una democracia representativa con sus instituciones y mecanismos de participación a nivel nacional.

### 1.2.2. **Lo cívico y lo civil de la ciudadanía**

Una distinción de base respecto al concepto de ciudadanía refiere a la vida con otros cercanos (o dimensión civil) y la vida con otros lejanos o de interrelación con el sistema político (dimensión cívica). En términos concretos esta distinción puede representarse como un continuo que va desde la interacción individual en el mundo privado, como puede ser la vida en el barrio o hablar de política con los amigos, hasta una expresión colectiva en el mundo público, como es la militancia en un partido o presentarse de candidata para elecciones municipales. Por lo general, la noción de participación de la ciudadanía tiende a asociarse a la "ciudadanía activa" (Biesta, 2016). Entendiendo por ciudadanía activa "la participación en la sociedad civil, la comunidad y/o la vida política, caracterizada por el respeto mutuo y la no violencia en coherencia con los derechos humanos y la democracia" (Biesta, 2016, p. 148). Lo

que se asocia también a la discusión en torno al capital social y la teoría de Robert Putnam por su rol clave en la cohesión social.[11]

Con el fin de operacionalizar la participación ciudadana en la investigación en educación Joakim Ekman y Erik Amná (2012; 2013; 2012) hacen la distinción entre el componente cívico y el componente civil de la ciudadanía y sus formas de participación de carácter latente o manifiestas, lo que permite distinguir con mayor precisión los ámbitos del accionar ciudadano.

**El componente cívico** se refiere al conocimiento y las capacidades de participación política en la sociedad, a las relaciones de las personas con el sistema político, a la pluralidad, la competencia y la permanente negociación entre diferentes ideas o posturas de vida que necesitan ser consideradas y protegidas para salvaguardar la libertad de los actores como la cohesión del orden social en su conjunto (Crick, 1993; Mclaughlin, 1992; Schulz *et al*., 2016). Cívico también se refiere a los principios, mecanismos y procesos en la toma de decisiones, ya sea en cuanto a participación, gobernanza y/o control legislativo que existe en estas comunidades" (Schulz *et al*., 2016, p. 15). Es decir, esta definición es más cercana a la participación política, al conocimiento formal de gobierno, de la política, la democracia y su quehacer a nivel macro, dado por la negociación entre diferentes ideas o posturas de vida que necesitan ser consideradas para que el ser humano pueda ser libre (Crick, 1993) y de esta forma pensar en conjunto el tipo de sociedad en la que se quiere vivir. También se asocia al "compromiso cívico" o "civic engagement" que conlleva diferentes acciones orientadas a la obtención de resultados a nivel comunitario y cívico, incluyendo la vida política y la voz pública (Ehrlich y Jacoby, 2009; Ekman y Amná, 2012; Myers *et al*., 2019).

Dentro de los programas educativos asociados al componente cívico es posible diferenciar aquellos que fomentan la participación formal y la participación activista. La participación formal dentro del componente cívico es aquella que fomenta la institucionalidad política, sus reglas y sus procedimientos, como puede ser las elecciones, el voto y la militancia política entre otras. De hecho el fomento de la participación formal o compromiso político tiende a ser muy controversial y divisorio entre los académicos por el riesgo de adoctrinamiento que reviste, o porque los propios académicos no creen en la política (Dalton y Crosby, 2008). Para algunas instituciones los mecanismos de gobernanza universitaria que incluyen la

[11] La teoría de capital social de Robert Putnam (2000) se refiere la red de relaciones sociales y normas de reciprocidad, honestidad y confianza que nos rodea como individuos y grupos sociales. En esta red hace la distinción entre una red de relaciones individuales o de mirada interior ("bonding"), que refuerza identidades exclusivas y grupos homogéneos, cercana a lo que se acaba de denominar componente civil de la ciudadanía, y otra red de relaciones externas que incorporan a personas y grupos diversos ("bridging"), que la tipología de Ekman y Amná denomina "componente cívico de la ciudadanía".

participación de los estudiantes son considerados como parte de la participación formal (M. Martínez, 2006), a modo de ejercicio de la democracia dentro de la universidad. Otros se circunscriben a aspectos de conocimiento e incorporan información cívica y relativa a políticas públicas en el currículum universitario.

Forma también parte del componente cívico de la ciudadanía, lo que la literatura distingue como la participación activista. Lo que la distingue es el ejercicio de autodescubrimiento y cambio social. Goldner *et al.* (2019) plantean que la participación y aprendizaje activista lo que busca es un aprendizaje en grupo con dos objetivos. Primero para generar cambio social a nivel de políticas públicas y/o a escala local generando transformaciones en las comunidades. Segundo, para generar cambios en la identidad de los estudiantes a partir de la identificación de las múltiples identidades que los conforman, ya sea de género, raza, nacionalidad, nivel socio económico, cultura, entre otros, con el fin de cuestionar paradigmas imperantes junto con reconocer la diversidad y la necesidad de representación de la diversidad, especialmente de aquellos grupos excluidos. A la base está la noción del autodescubrimiento, la reflexión y el análisis crítico de valores y creencias desde una perspectiva sociopolítica, incorporando el análisis de contexto, ideología, relaciones de poder y estructuras sociales, lo que permite redefinir prejuicios y paradigmas.

En los casos donde existe un relacionamiento con la comunidad, se asume que la inequidad es inevitable, por tanto, lo que la participación activista busca es que las relaciones se basen en la igualdad, respeto y aprendizaje mutuos, así como en una postura moral activa en contra de la exclusión social. El aprendizaje activista busca apoyar a los miembros de la comunidad a identificar mecanismos de opresión y a partir de esto crear sus propios planes que permitan acortar brechas (Goldner y Golan, 2019). Es relevante mencionar que esta corriente de compromiso cívico releva la necesidad de ir más allá de la propuesta de Putnam de "*Bridging" y "Bonding"* del capital social, para conectarlo con la idea de transformación y justicia social o lo que Veugelers (2019b) denomina formación crítico-democrática.

**El componente civil** se refiere a la esfera de la sociedad en que las conexiones entre las personas van más allá de la familia extendida pero que no incluyen las conexiones con el Estado (Schulz *et al*., 2016, p. 15). Se trata de ese nivel intermedio entre individuo y sus interacciones cara a cara en los grupos primarios (familia, amigos, localidad) y el Estado y la arena política: o lo que algunos autores llaman "comunidad", que se refiere a "un grupo de personas que comparten algo en común. Sea la historia, valores, la identidad cultural o étnica, una localidad. Esta puede ser definida por su función o por la membresía o el creer que se pertenece a esa comunidad, por ejemplo, el identificarse con personas con creencias similares a nivel religioso, filosófico o político" (Wolfram Schulz, 2016, pág. 15). Según

Schudson (1998), el carácter civil de la ciudadanía provee los recursos sociales y el entrenamiento cívico que los ciudadanos necesitan para que exista la democracia, las redes y el capital social. De acuerdo a Putnam (2000) los beneficios del componente civil son el apoyo mutuo, la cooperación, la confianza, y la efectividad social que ayuda a resolver problemas de carácter colectivo.

El componente civil de la ciudadanía usualmente se fomenta a través del compromiso comunitario o "community engagement", que en el ámbito de la presente investigación se refiere a la colaboración entre universidades y las comunidades donde están insertas, sea a nivel local, regional, nacional o global. Este implica un acuerdo de alianza y reciprocidad, es decir, de beneficio mutuo de conocimiento y recursos. Esta colaboración tiene un carácter pedagógico que contemporáneamente se denomina Aprendizaje y Servicio y que se refiere a "una aproximación experiencial a la educación que involucra a los estudiantes en actividades significativas y de la vida real que permiten cumplir metas sociales, emocionales, disciplinares y académicas del currículum a la vez que benefician a las comunidades" (Jerome, 2012, p. 59). El rango de esta pedagogía va desde el voluntariado hasta la pedagogía basada en la filosofía de Paulo Freire que busca un conocimiento liberador, más igualitario, crítico y radical; o también en pedagogías feministas (Hooks, 2014; Lather, 1998; Weiler, 1991) que se centran en procesos de diálogo, praxis y análisis histórico que buscan la transformación social.

### 1.2.3. **Ámbitos de expresión o ejercicio de la ciudadanía**

El concepto de ciudadanía multidimensional analizado en la sección anterior pareciera tener cada vez mayor aceptación en la literatura académica. Por ejemplo, Veugelers (2019a, 2020; 2017) hace un valioso aporte al estudio de la ciudadanía diferenciando cómo esta ha ido variando en el tiempo, ampliando sus campos de acción, así como también profundizando en sus definiciones y consideraciones de la otredad. Respecto a la ampliación del concepto, este ya no aborda solo el Estado-nación, sino también la identidad local comunitaria, la regional, el mundo global, e incluso el medio ambiente y el planeta. En cuanto a la profundización del concepto, este tiene a la base una apuesta epistemológica que se abordó previamente ya que ha adquirido un sentido ético y valórico que trasciende lo cívico, para referirse a las relaciones que acontecen en los ámbitos político, cultural, social y económico de la vida juntos, definiendo lo deseable de la vida personal y por tanto ha penetrado en la vida individual de las personas y cómo éstas ven el mundo.

Desde la multidimensionalidad referida, la perspectiva de análisis de la formación ciudadana que tiene lugar en la experiencia universitaria hace necesario poder distinguir los ámbitos clave a que se dirige o refiere tal preparación. Por ejemplo, ¿al ámbito de la política y el

Estado? ¿O al de la economía y la empresa? ¿O tal vez el ámbito de la cultura? O, en la situación contemporánea, en vez de un ámbito, ¿a un asunto o problema clave, como la globalización o la crisis medioambiental?

Es necesario entonces establecer unas categorías que permitan sistematizar tales ámbitos y asuntos o *issues*. Así, se distinguen a continuación siete ámbitos en que tienen lugar procesos y relaciones ciudadanos clave que la formación ciudadana en la universidad puede, o no abordar. Cinco de tales ámbitos derivan directamente de distinciones clásicas de la sociología para pensar las distintas esferas y niveles (Weber, 1922) o campos (Bourdieu y Wacquant, 2005) de la sociedad moderna, como son los ámbitos político, social, económico, cultural, comunitario; y los dos restantes –ámbitos global y medioambiental– a focos problemáticos contemporáneos.

**Ámbito político:** Previamente definido como componente cívico de la ciudadanía, se refiere al sistema político: sus instituciones, procesos y actores; historia, principios, y toma de decisiones característica; la participación política formal e informal, y las políticas públicas; en suma, el sistema, la arena, y las ideas políticas.

**Ámbito social**: se refiere a la dimensión de interacción y vínculos sociales de cooperación y conflicto, que establecen las costumbres y modos de proceder, como los grados de cohesión de una sociedad. Es decir, el plano de la vida en sociedad donde se establece o se juega el sentido y nivel de aceptación de personas y puntos de vista que existen en la sociedad, las múltiples articulaciones posibles basadas en los diferentes tipos de identidades a través de aspectos de convivencia, cohesión social y/o respeto por la diversidad como son la equidad de género, diversidad sexual, multiculturalidad y discapacidad. De hecho, dentro de esta dimensión es posible considerar lo que se ha denominado ciudadanía multicultural (Mardones Arévalo, 2021) que releva la importancia y necesidad de reconocimiento de la diversidad cultural y el aporte que esta hace a las ganancias pragmáticas y epistemológicas de la formación ciudadana que fueron abordadas previamente.

**Ámbito cultural**: refiere a la dimensión simbólica de la vida juntos, tanto en un sentido general (lenguajes y sentidos compartidos) como especializado (campo de la producción y consumos culturales especializados, como la educación, la ciencia y el arte). Desde una perspectiva de formación o preparación para la ciudadanía desde este ámbito, juegan un papel central en la universidad, lo que se considera la educación liberal, en especial las artes y las humanidades, que de acuerdo a Nussbaum (1997), permiten cultivar al ser humano en sus funciones de ciudadanía ya que fomentan la autoexaminación y el pensamiento crítico en torno a las creencias propias, lo que activa una mente independiente y una imaginación que permite concebir el mundo en términos más amplios. De acuerdo a Nussbaum, las artes y las

humanidades permiten comprendernos y hacernos sujetos históricos a la vez que nos abren al proyecto de ir más allá de las circunstancias para entrar en un proyecto común, crear una comunidad que puede pensar un problema en conjunto a través de la deliberación y la reflexión (Ruiz Silva y Prada Londoño, 2012). También dentro de este ámbito es relevante hacer referencia a la ciudadanía para la paz, que si bien no tiene mayor desarrollo teórico, es muy utilizada en algunos países latinoamericanos como Colombia, Venezuela y Ecuador, cuya educación procura forjar una cultura para la paz y respeto de los derechos humanos (Mardones Arévalo, 2021).

**Ámbito económico**: La formación ciudadana también considera el rol que juega la economía en el desarrollo y bienestar de la sociedad, como también la responsabilidad de la ciudadanía en identificar los problemas y las soluciones económicas. Biesta (2009) se refiere a la ciudadanía económica como aquella que releva aspectos relacionados a la empleabilidad y el desarrollo económico de un país o región. Cualquiera sea el foco, esta se relaciona con el espíritu empresarial y emprendedor, ambos necesarios para una sociedad sustentable, dinámica y con visión de futuro (Veugelers, 2019a). "La cooperación, el diálogo, y la comunicación Intercultural estimula las posibilidades para que mucha gente viva una vida buena y contribuya a una sociedad más humana y próspera" (Ibid, p. 3). Por tanto, es crucial incorporar la participación en el mundo de la producción y la empresa, especialmente a través de la innovación y el emprendimiento.

**Ámbito global:** Se refiere al sentido de pertenencia a la comunidad global y a la humanidad, trascendiendo límites locales y nacionales. También denominada como un tipo de ciudadanía global o cosmopolita, la formación en ciudadanía en esta dimensión aspira a que las personas sean capaces de entender las influencias de la globalización desde la perspectiva económica, social, técnica, ambiental y cultural (Lilley *et al.,* 2017). Junto con entender las interconexiones globales que permitan imaginar alternativas posibles que consideren las perspectivas de las diferentes culturas y grupos, al mismo tiempo que se hace consciente de sus propios puntos de vista y se cuestiona críticamente respecto a sus posturas. A la base existe una noción de identidad multicultural que refuerza la idea de ciudadanía cosmopolita o global que permiten interactuar con la complejidad del mundo. Como es posible constatar, este puede tener diferentes definiciones y operar en relación con diferentes dimensiones, por ejemplo, la ciudadanía global en el campo económico cuyo foco es el intercambio de bienes, por tanto, la necesidad de conocer el mercado global con el fin de ser competitivos y poder participar de éste. Así como también puede existir un foco en la globalización desde una perspectiva epistemológica y moral, donde el foco es el comprender y participar en campos como la sustentabilidad y el medio ambiente, la migración y valores como la tolerancia y la democracia.

**Ámbito medioambiental**: Este ámbito o dimensión plantea que la ciudadanía hoy no solo se debe ocupar de la democracia sino también de la sustentabilidad y por tanto, considera la conexión con el medio ambiente, abordando aspectos como su protección a largo plazo a través de la preservación, como de concientización y/o acción por un futuro sustentable.

**Ámbito comunitario:** Se refiere a un grupo de personas que comparten algo en común, como por ejemplo historias, valores, lealtades a una meta común o la preocupación y/o pertenencia a un grupo religioso, a una postura filosófica o social. Esta dimensión tiende a asociarse con el componente civil y el compromiso comunitario previamente descrito, que implica un acuerdo de alianza y reciprocidad entre la universidad y un grupo social determinado. Es decir, de beneficio mutuo de conocimiento y recursos.

Para cerrar los diferentes ámbitos de la ciudadanía, es necesario volver a recalcar que una vez identificada la base filosófica que orienta la formación ciudadana, lo que varía es la dimensión donde se promueve la participación democrática. Si a nivel político, social, cultural, económico, medioambiental, global o comunitario y el tipo de ciudadano que se espera formar, que se desarrolla a continuación.

### 1.2.4. Tipos de ciudadanos

El análisis presentado hasta ahora constata que el tipo de ciudadano que promueve una determinada formación puede variar dependiendo de la base filosófica que la sustenta. Más aún si se parte de la noción contemporánea de ciudadanía, que puede manifestarse en múltiples ámbitos, y no sólo su núcleo cívico-político, como se acaba de desarrollar. Si bien existe un amplio desarrollo teórico respecto al tipo de ciudadanos que se espera promover a través de la educación (Biesta, 2009; Johnson y Morris, 2012; Parker, 1996; Veugelers, 2020; Veugelers *et al*., 2017; Westheimer y Kahne, 2004); como respecto a la idea de ciudadano o ciudadana ideal (Burnett y Cudworth, 2008; W. Galston, 1989; Mclaughlin, 1992), lo que surge de tales desarrollos es una diversidad de tipologías de tipos de ciudadanía que la educación, de diferentes principios orientadores, puede generar. (Westheimer y Kahne, 2004).

Por ejemplo, una tipología bastante referida en la literatura es la de Parker (1996), que se refiere a un continuo que va desde una ciudadanía tradicional, que es entender cómo funciona el gobierno, con un tipo de aprendizaje centrado en la disciplina y la formación del carácter, a una ciudadanía progresista que releva el aspecto participativo, hasta una tercera, en el otro extremo, que corresponde a la ciudadanía avanzada.

La *ciudadanía tradicional* coincide con el tipo de *ciudadanía adaptativa* descrita por Veugelers (Veugelers, 2019a), cuyas bases teóricas se encuentran en Durkheim en tanto considera que la educación es responsable de promover la buena conducta que implica el compromiso con

la sociedad y con la comunidad desde una perspectiva moral. El aprendizaje adaptativo no tiene un sentido político sino de socialización y trasmisión de valores. Las metas valóricas de este tipo de aprendizaje son por lo general metas de adaptación a normas sociales y culturales existentes, sin buscar la autonomía. Cercano a este tipo de ciudadano adaptativo es el tipo de "ciudadano personalmente responsable" (Westheimer y Kahne, 2004), que busca formar principalmente en el aspecto civil de la ciudadanía a través del voluntariado y otras actividades que enfatizan la base moral de la ciudadanía para desarrollar el carácter.

Lo que Parker (1996), plantea como una postura intermedia, *progresista*, en formación ciudadana a través de la educación, se centra en aspectos de conocimiento, a lo que agrega un componente de participación social y de agencia pública en diferentes ámbitos, ya sea política, social, comunitaria o medioambiental. Este tipo de ciudadano se acerca a la idea de *ciudadano participativo,* que se refiere a aquel que se involucra activamente en los diferentes ámbitos de la ciudadanía, centrado en la relevancia de planificar y participar en espacios de organización para ayudar a quienes están en necesidad (Westheimer y Kahne, 2004). El tercer término de la tipología de Parker (1996) corresponde a la *ciudadanía avanzada,* que se centra en aspectos de reconocimiento de la diversidad y responde a la pregunta de quiénes no están participando y cómo ampliar el rango de la inclusión y el reconocimiento de la diferencia.

Similar a la tipología de Parker es la de Kerr D. (2002) quien plantea un continuo entre una aproximación minimalista y una aproximación maximalista. La aproximación minimalista aborda la educación ciudadana como un asunto del mundo privado, bajo responsabilidad de la familia principalmente, de carácter excluyente y elitista ya que tiende a estar orientada hacia la ciudadanía de algunos grupos, principalmente cívica, centrada en la transmisión de conocimiento, con un foco principal en contenidos y de fácil evaluación. En cambio, en el polo maximalista, la educación ciudadana es considerada un asunto del mundo público y el sistema educativo un espacio privilegiado para la promoción de valores explícitos relativos a la vida juntos, de carácter inclusiva, activista, orientada hacia la adquisición de valores y con pedagogías interactivas donde el objetivo principal no es solo que los estudiantes adquieran información o contenido, sino que aumente su capacidad para participar.

Cercano al tipo de *ciudadanía progresista* de Parker y/o *participativa* de Westheimer y Kahne (2004), se encuentra la idea de *ciudadanía activa* (Fernández, 2005; Hoskins, 2006), muy referida en la literatura sobre Educación Superior (Mardones Arévalo, 2021). Ésta busca una participación en la vida asociativa caracterizada por la tolerancia, el respeto y la no-violencia (Biesta, 2009; Hoskins, 2006), además del involucramiento en acciones políticas, culturales, medioambientales, comunitarias o nacionales, tanto como en organizaciones formales e informales (Hoskins, 2006; Mardones Arévalo, 2021). La ciudadanía activa es también un

referente en las discusiones en torno a cohesión social (Biesta, 2009) y al fortalecimiento del capital social (Putnam, 2000). Este tipo de ciudadanía puede ser de carácter *individualista* (Veugelers, 2007) que busca el empoderamiento, el pensamiento crítico y el desarrollo de la opinión propia, basado en la noción de agencia, o el sentido de vivir la experiencia de la libertad y de dar sentido a la propia vida. Para el autor, esta puede representar un tipo de *ciudadano liberal* (Veugelers, 2007, 2019a, 2020). Los valores del ciudadano liberal refuerzan la idea de elección personal y de la responsabilidad individual de cada estudiante. La meta de aprendizaje del ciudadano progresista, activo, individual o liberal es el logro de la autonomía individual, y a veces incorpora valores de adaptabilidad. De hecho, Biesta (2009) critica la ciudadanía activa por su tendencia a despolitizar la participación y por su extremo énfasis en el consenso y en la socialización, lo que la hace una propuesta funcional al orden existente y deja fuera la formación del colectivo por sobre el individuo, la necesidad de conflicto y la necesidad de transformación y justicia social muchas veces asociada a lo que se describió previamente como democracia radical. Sin embargo, otros autores (Mardones Arévalo, 2021) asimilan la ciudadanía activa a la ciudadanía avanzada, maximalista y crítica-democrática que serán descritas más adelante.

La ciudadanía de avanzada de Parker (1996), cercana a la aproximación maximalista de Kerr D. (2002) y al tipo de ciudadanía orientada a la justicia social (Veugelers, 2019a; Westheimer y Kahne, 2004), se concentra en temas asociados a los movimientos sociales, la inequidad y aspectos estructurales de la sociedad que requieren de cambios sistemáticos. Esta coincide con el tipo de ciudadanía crítica-democrática propuesta por Veugelers (2007) la que a su vez, está basada en la idea de igualdad, diversidad y justicia social y su traducción educativa por John Dewey y Paulo Freire, que contribuyen al balance entre la emancipación personal y el bien común.

La siguiente figura permite visualizar los niveles de análisis propuestos para entender el concepto de ciudadanía y cómo este se puede traducir en una intención formativa que orienta o motive la formación ciudadana.

FIGURA 1.1

**Niveles de análisis en la definición de ciudadanía**

Como se puede observar en la Figura 1.1, la aproximación a la ciudadanía propuesta en este capítulo tiene una lógica de niveles horizontales, que van desde lo filosófico, ascendiendo a los tipos de participación que es establecen distinguiendo entre lo cívico y lo civil, para luego identificar los ámbitos donde esta ciudadanía se pone en juego y termina con una propuesta respecto a los tipos de ciudadanos que se pueden formar. Además, existe una lógica vertical secuencial de construcción, que va mostrando mayor especificidad en la medida que se va avanzando en el nivel de análisis desde la base hasta terminar con tipos de ciudadanos definidos en la literatura de formación ciudadana.

## 1.3 Formación Ciudadana y Estrategias de Abordaje Institucional

Una vez definidas las bases conceptuales de la formación ciudadana en la universidad, es posible visualizar cómo esta se implementa identificando las estrategias de abordaje institucional que hacen posible la formación de un tipo determinado de ciudadano o ciudadana.

Para esto, se asumirá la propuesta de la sociología organizacional de la Educación Superior de Patricia Gumport (2007; 2002), quien plantea que la estructura académica (burocrática y programática) de las universidades refleja lo que esta considera como conocimiento, que a su vez, está determinado por su misión, su historia y su afiliación o pertenencia. Esto es lo

que en esta investigación se denominará sello institucional. Los ajustes en la estructura académica como ejercicio de coherencia entre el sello institucional y las demandas externas a la universidad pueden comprobarse a través de hallazgos empíricos que demuestran que cuando aparece una nueva demanda, o ajuste en la definición de lo que es un conocimiento válido, este tiende a reflejarse en ajustes organizacionales que implican la adición o sustitución de unidades, la asignación de recursos económicos, humanos, que a su vez deben ser alineadas con el sello institucional, en una lógica general de adaptación a las demandas externas de ajuste y cambio, a la vez que de mantención y cuidado por la estabilidad y continuidad de la propia identidad institucional.

Desde la perspectiva enunciada, las demandas del contexto externo ya sea del Estado, la sociedad civil o el mercado, respecto a lo que es la ciudadanía y las necesidades de formación ciudadana, son absorbidas por las universidades y transformadas en una propuesta de contenido formativo con categorías de conocimiento específicas y una estructura organizacional que las produce o promueve generando unidades, profesionales a cargo, mecanismos de funcionamiento y formas de evaluación. Es decir, son transformadas en parte del trabajo regular de la academia.

Con el fin de mantener la coherencia institucional y a la vez ajustarse a las demandas del contexto social e histórico y las prioridades definidas dentro de la institución, las universidades van variando y codesarrollando por una parte, la definición de categorías de conocimiento a través de un currículum que permite responder a las demandas externas, y por otra, van desarrollando una estructura organizacional que acompaña y fomenta el conocimiento (Gumport, 2007; Gumport y Snydman, 2002). Gumport y Snydman (2002) plantean que la organización formal del conocimiento puede ser de carácter burocrático, a través de unidades, divisiones y departamentos y/o programáticas a través de programas y grados asignados. Ambos elementos son responsables de validar y dignificar el conocimiento y de formar una identidad tanto de los participantes como de la universidad, que le permiten a la organización el cumplir con su misión.

A su vez, las demandas del contexto externo actúan como condiciones que cambian el ambiente afectando la forma y las dinámicas dentro de las universidades, ya sea en forma directa a través de los desafíos de gestión, o indirectamente afectando al sistema de Educación Superior y por tanto el contexto en que tiene lugar la competitividad de cada institución. Entonces, ya sea a través del cambio en el ambiente interno de la universidad o a través de la competitividad del medio externo, tienen lugar nuevos modelos organizacionales (Peterson, 2007) que en este caso pueden ser claramente identificados a lo largo de la

historia, como se verá en el Capítulo 2, o en la comparación entre instituciones, como se verá en los Capítulos 3, 4 y 5.

Lo planteado hace ver que los ajustes organizacionales y curriculares están influenciados y deben ser coherentes con la misión de la universidad, con el ambiente externo y con las relaciones entre universidades (Peterson, 2007). Y, en consecuencia, como todo trabajo, tiene una unidad responsable, recursos humanos asignados, formas de funcionamiento y evaluación, los que, en este caso, son ajustes organizacionales, programas y unidades que entregan información respecto a lo que se entiende por formación ciudadana y cómo esta se fomenta en la universidad.

Por último, respecto al sentido de coherencia necesario para comprender los ajustes institucionales en torno a la formación ciudadana, la literatura propone que una formación ciudadana exitosa, debe ser parte de la cultura de calidad de la universidad[12] (Dalton y Crosby, 2008; Fitzgerald *et al.,* 2016; Furco, 2010; Martinez y Esteban, 2005; Martínez, 2006; Nørgård y Bengtsen, 2016; Saltmarsh *et al.,* 2015). A su vez, un factor crucial para desarrollar una cultura de calidad, y aspirar a una coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, es la misión declarada de la institución, ya que ésta refleja las prioridades institucionales a partir de las cuales desarrollar estrategias de aseguramiento de calidad (EUA, 2006). Estas prioridades declaradas en la misión institucional actúan como un sello institucional que diferencia a una universidad de otra y ordena una acción coordinada entre la estructura organizacional y las funciones que conforman la institución.

En suma, de estos enunciados se desprende que el desarrollo de estrategias de abordaje institucional que promuevan la formación ciudadana dentro de la universidad está influenciado por fuerzas externas, por articulaciones internas y por el propio sello

[12] Se entiende por cultura de calidad, la descripción y funcionamiento de aquellos procesos que caracterizan el trabajo dentro de la universidad, cuyos estándares son definidos por cada institución, ya que cada universidad tiene una misión y propósitos diferentes (Harvey y Stensaker, 2008). La Asociación de Universidades Europeas (EUA, 2006) plantea que el gran desafío de las instituciones de Educación Superior es asegurar que los principios y valores académicos se respeten y se implementen de una manera tal que beneficie a la universidad y a los diferentes grupos de interés tanto internos como externos a la institución. Los grupos de interés son, fundamentalmente, los estudiantes, los empleadores, los académicos, investigadores y administrativos, los gobiernos, la sociedad civil y las agencias financieras, los equipos de acreditación externa, entre otros. De acuerdo con la EUA, la cultura de calidad permite a las universidades actuar con autonomía, ampliar su credibilidad y mejorar su capacidad para instalarse en el debate democrático nacional e internacional. La cultura de calidad se caracteriza por dos elementos claves: por una parte, los valores, las creencias y las expectativas de la cultura institucional que se refiere principalmente a las personas que conforman la comunidad académica y por otra parte la estructura de gestión de la universidad, la definición de tareas, estándares y responsabilidades de personas, unidades y servicios que se refieren principalmente a los procesos institucionales. La cultura institucional y la estructura de gestión deben estar unidos a través de un liderazgo flexible, una buena comunicación, discusión y procesos participativos a nivel institucional (Bendermacher *et al.,* 2017; EUA, 2006).

institucional, que en conjunto se espera sean parte de la cultura de calidad de una institución. Estrategias que se propone sean examinada según tres focos de análisis: i. desde la perspectiva que releva las misiones institucionales y los principios de la institución; ii. desde la que examina la estructura organizacional de la universidad, y iii. desde el currículum. A continuación, se examinará la naturaleza del objeto que releva cada uno de estos focos, y su relevancia para la comprensión del quehacer de la educación universitaria en formación ciudadana.

### 1.3.1. **Misiones institucionales y los principios de la institución**

Como se ha argumentado acorde con la literatura relevante, para su efectividad como esfuerzo formativo, es importante que la formación ciudadana y el aporte a la democracia sean un propósito explícito para la institución. Específicamente, debe estar dentro de la misión declarada de la universidad, ya que ésta refleja las prioridades institucionales a partir de las cuales puede tener lugar el desarrollo de estrategias de aseguramiento de calidad (EUA, 2006). A su vez, estas prioridades declaradas en la misión institucional actúan como un sello institucional que diferencia a una universidad de otra y ordena una acción coordinada entre los diferentes niveles y funciones que conforman la institución.

De acuerdo a Seeber *et al.,* la misión institucional es "la identidad narrativa o representación simbólica de una organización que es compartida por todos sus miembros" (Seeber *et al.,* 2019, p. 231). Al respecto, la literatura coincide en la importancia que tienen las misiones institucionales como forma de identificar las características propias y diferenciables de las universidades (Kosmützky, 2012), a la vez que establece prioridades que acompañan el plan estratégico institucional (Connell y Galasinski, 1998). Este resulta especialmente relevante en un contexto en el cual cada vez hay mayor competencia entre instituciones de Educación Superior (Finley *et al*., 2001), por tanto, es necesario explicitar los rasgos distintivos. Desde otro ángulo, Andrade y Lundberg (2018) agregan que la misión institucional de las universidades ha servido también para mejorar la efectividad interna de su trabajo, ya que permite generar políticas institucionales coherentes y ser más efectivos en la definición de resultados. Otro grupo de autores plantea que las misiones institucionales son importantes para definir y explicitar la matriz valórica (Andrade y Lundberg, 2018; Baptista y Medina, 2011; Ellis y Miller, 2014; Seeber *et al*., 2019). Para esta investigación esto es altamente relevante porque cualquier definición sobre formación ciudadana va a estar asociada en sus rasgos constitutivos, y de maneras que el análisis de casos revelará, con los valores definitorios de la identidad de la institución.

Las diferencias entre los discursos misionales son analizados en la literatura desde diferentes perspectivas, siendo las más comunes el a quién se dirige la misión, qué elementos la componen y cómo fue elaborada (Connell y Galasinski, 1998; Finley *et al*., 2001).

**A quién está dirigida:** La función de la misión varía dependiendo del público al cual vaya dirigido. Para el público externo, la misión tiene el fin de declarar su orientación, su rango de cobertura y hacerse responsable del aseguramiento de la calidad, o con un fin político. A nivel interno, tiene fines de gestión ya que a partir de esta se definen acuerdos en las acciones, objetivos y prioridades (Seeber *et al*., 2019; Yob, 2016). Es a través de este convivir de audiencias que podemos identificar las fuerzas de influencia descritas previamente (Clark, 1983; Pusser, 2014) donde las instituciones definen su orientación principal o lealtades hacia el mercado, el Estado, la oligarquía académica o la sociedad civil.

En aquellos casos donde la principal audiencia es el Estado y la política pública, en particular cuando se trata de aseguramiento de calidad, las misiones son consideradas con mayor seriedad incluyendo también la necesidad de que estas sean un elemento de responsabilidad hacia el Estado. Si la tendencia es hacia el mercado, la misión sirve como una herramienta de marketing para diferenciarse del resto de las universidades en un contexto donde cada vez hay mayor competencia por la admisión de estudiantes. Por último, cuando es la oligarquía académica la audiencia, la misión se transforma en un instrumento para la planificación, o en una herramienta de aseguramiento de calidad. La misión sirve para definir la auto imagen de la universidad y de esta forma unir el conglomerado disperso que es la comunidad académica (Scott, 2006).

A pesar de la utilidad que se le pueda atribuir a la misión, aun es controversial su estudio ya que existe una crítica en que convergen diagnósticos e interpretaciones que plantean que no tiene gran utilidad, más que para el uso externo o con las agencias de gobierno (Ellis y Miller, 2014). Incluso algunos plantean que es un ejemplo más de la mercantilización de la educación terciaria, impuesta por grupos externos (Connell y Galasinski, 1998).

**Qué la compone:** Respecto a su construcción, Kosmützky (2012) plantea que la misión institucional de las universidades está compuesta por dos componentes claves. Un componente de realidad que describe tareas, objetivos y metas refiriéndose principalmente a la tri-funcionalidad (docencia, investigación y extensión) o trabajo cotidiano de los miembros de la comunidad académica. Este componente de realidad generalmente responde a las políticas nacionales de Educación Superior, transformándose en una guía para la toma de decisiones de la autoridad interna de la universidad. Por otra parte, está el componente proyectivo que sirve para posicionar una característica propia o sello en cada universidad, lo que a la institución le importa y defiende. Este componente proyectivo tiende a sustentarse

en la historia de la institución, su filiación o dependencia (¿Estado, Iglesia o grupo sociedad civil–empresa?, su ubicación territorial, o un sello académico distintivo (Kosmützky, 2012). Los rasgos enunciados se condensan en la formulación de Seeber *et al.* (2019), que en su estudio de la misión de las universidades del Reino Unido describe tres componentes diferentes de los discursos misionales: por una parte, lo que la universidad hace, luego para quién lo hace, es decir a quién declara servir, si estudiantes, país, zona geográfica, sociedad, o mercado laboral y tercero, lo que la distingue de otras universidades.

**Cómo y cuándo fue elaborada**: Otra corriente, más reciente, plantea que no es el discurso sobre misión en sí el que determina su efectividad, sino cómo fue elaborado. Si la misión fue elaborada en forma participativa de modo tal de unificar la práctica cotidiana de la comunidad académica; si sirve de referente para la toma de decisiones dentro de la institución; además si explicita elementos asociados a rasgos éticos de la institución y su comunidad (Yob, 2016), sus posibilidades de impacto y efectividad se incrementan. Dentro del cómo y cuándo fue elaborada la definición de la misión también se plantea que una buena declaración de misión tiene efecto en la gestión interna, como también en la retención de estudiantes, ya que esta podría influir en las prácticas educativas y el currículum a través de un discurso homogéneo y de coherencia entre la filosofía de la universidad y las prácticas pedagógicas.

Furco (2010) realiza un análisis de misiones institucionales en Estados Unidos y llega a la conclusión de que cerca del 95% de éstas hace una referencia explícita a su aporte al bien común, incluyendo referencias a la preparación de los estudiantes para el ejercicio de la ciudadanía lo que lo hace concluir que el cumplimiento de propósitos cívicos es parte constitutiva del trabajo de la academia. Sin embargo, "fuera de identificar unas pocas iniciativas con un enfoque cívico, la legitimidad y la fuerza de este compromiso con el bien común fue cuestionado una vez más" (2010, p. 377), ya que no necesariamente se asociaban a prácticas concretas dentro de la institución. Por eso la relevancia de que las metas asociadas a la formación ciudadana sean abordadas en forma intencional, explícita, más allá de una declaración de intenciones (Holland 2001). Es decir, "que formen parte del trabajo cotidiano de la academia y sea entendido como un beneficio para la comunidad, la sociedad en general, pero también como un componente para la sobrevivencia de la academia" (Furco, 2010, p. 380).

En síntesis, el estudio de las misiones institucionales permite identificar cómo se define una universidad y qué sello distintivo tiene. Adquieren especial relevancia la orientación de las universidades o propósito preponderante que la rige, que se incluye en una parte de la misión, y su sello propio que generalmente corresponde a una trayectoria histórica identitaria de la institución. Por lo mismo, dice mucho de una misión institucional hacia quién está

dirigida, el año que fue elaborada, si fue realizada en forma participativa con la comunidad académica o por una instancia experta convocada por la autoridad. En caso de que incorpore la noción de bien común y formación ciudadana, es importante distinguir la base filosófica y la idea de estudiante que la sustenta, si es parte de lo real o de lo deseado de la misión. Para esto último es necesario conocer el contexto institucional en el que la misión se implementa. Si tiene una estructura organizacional que la acompaña, si permea la cultura académica de la institución, si es parte del plan formativo general o si se trata de programas aislados, que dependen de personas más que de la institución, sin densidad suficiente en el presente ni promesa por tanto de sustentabilidad futura.

### 1.3.2. **Estructura organizacional de la Universidad y formación ciudadana**

Una vez analizada la misión institucional, y si esta incluye o no la formación ciudadana de los futuros profesionales de manera explícita, es necesario observar la estructura organizacional de la universidad que alberga la formación ciudadana. Dentro de esta, la literatura plantea la relevancia de la formación integral ya que es ahí donde tiende a alojarse los programas y unidades que fomentan la formación ciudadana. Además, diversos autores (Boni y Gasper, 2012; Brabant y Braid, 2009; Fitzgerald *et al.,* 2016; Saltmarsh y Zlotkowski, 2014; Saltmarsh *et al.,* 2015) proponen otro tipo de estrategias de abordaje institucional consideradas relevantes de incorporar en la gestión universitaria cuando se trata de promover la formación ciudadana. Estas son la cultura, la relación con la comunidad, la gobernanza universitaria y los incentivos al cuerpo académico.

#### 1.3.2.1. ***Formación ciudadana como parte de la formación integral***

Como parte de la formación integral de los estudiantes se considera la experiencia académica y la experiencia social. Respecto a la experiencia académica, esta se traduce en iniciativas dentro del currículum. La experiencia social se refiere a aquellas actividades o programas co-curriculares que están fuera del plan de estudio formal de los estudiantes pero que son organizadas por la universidad (Jackson y Bridgstock, 2020). También hace referencia a actividades extra-curriculares que se caracterizan por ser organizadas en forma externa a la universidad, donde la universidad no tiene ninguna participación formal, salvo, quizá, el haber anunciado la oportunidad a la comunidad académica. Estas experiencias sociales permiten fomentar el desarrollo humano del estudiante y su formación integral dentro de lo cual tiende a incorporarse la formación ciudadana o el aporte al bien común.

Dentro de la universidad, la experiencia social la mayoría de las veces es responsabilidad de la unidad de asuntos estudiantiles, también llamada unidad de vida universitaria o de servicio al estudiante. Este ente es responsable de velar por las necesidades académicas, culturales y

sociales de los estudiantes a nivel individual y colectivo, junto con proveer oportunidades para el desarrollo pleno de estos. Lo anterior a través de la generación de culturas inclusivas y de respeto amparadas bajo valores como el pluralismo, la diversidad y el multiculturalismo. A través del desarrollo de actividades de relacionamiento con la comunidad externa a la universidad con modalidades de voluntariado, aprendizaje y servicio u otras prácticas de compromiso comunitario. También a través de la integración de funciones con las unidades académicas que permita fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, ya sea a través de mentorías o a través de programas no curriculares que entregan créditos dentro del currículum. En otros casos se asegura la participación en grupos diversos a través de la alianza con los centros de estudiantes o diferentes grupos de comunidad organizada. Así como también, en algunos casos, la unidad de asuntos estudiantiles se ocupa de facilitar la inserción laboral (Ludeman *et al.,* 2009; UNESCO, 2002).

Los asuntos estudiantiles tienen la tarea de "dar acceso a la Educación Superior, promover la retención y cifras de graduación de los estudiantes, desarrollar habilidades para una ciudadanía global y proveer a la sociedad de capital humano nuevo" (Ludeman *et al.,* 2009, p. 2) así como también, "mejorar el aprendizaje y el desarrollo del estudiante y facilitar las transiciones que se producen tanto al ingreso como lo largo de la experiencia universitaria y en el paso de la universidad a la vida laboral u otros estudios" (Young *et al.,* 2018, p. 576). Lo anterior con un prisma de valores institucionales que guían el trabajo. Estos servicios dentro de las oficinas estudiantiles tienden a organizarse en áreas de admisión, salud, bienestar y seguridad; cultura de campus; éxito y aprendizaje estudiantil; y por último, un área que tiene directa relación con la formación ciudadana que es el aprendizaje co-curricular que conlleva el aprendizaje cívico y compromiso democrático a través del relacionamiento con la comunidad (Young *et al.*, 2018).[13]

Un punto coincidente en los estudios sobre las actividades y programas co-curriculares de la formación integral es la relevancia de que estas estén alineadas con las declaraciones institucionales de la universidad, que sean diseñadas en un marco de referencia teórico, que sean planificadas y ejecutadas de manera rigurosa apostando a un balance entre experiencia, reflexión, conceptualización y aplicación, y que sean sustentadas por un riguroso análisis de

[13] De acuerdo a un estudio realizado en Chile el año 2017 (Young *et al*., 2018) la misión de las oficinas de asuntos estudiantiles está vinculados al aporte a la formación integral de los estudiantes con un 88% de estas unidades que declara desarrollar actividades o programas orientados a fortalecer la cultura de campus a través de actividades de servicio y voluntariado, así como también las acciones que buscan favorecer la inclusión e integración de la comunidad universitaria. De acuerdo al estudio, un área incipiente es la de ciudadanía activa, interculturalidad y formación sociopolítica asociada a escuelas de liderazgo. Por último, mencionar, que en este mismo estudio se describe que un 55% de las oficinas de asuntos estudiantiles se ubican bajo la responsabilidad de la vicerrectoría académica y un 37% depende de la rectoría.

información sobre las necesidades de los estudiantes, su desempeño académico, la retención junto con su contexto social y cultural (Young *et al.,* 2018).

#### 1.3.2.2. ***Formación ciudadana como parte de la cultura universitaria***

La cultura universitaria se refiere a las "normas, valores, prácticas y creencias que guían la conducta de individuos y grupos en una institución de Educación Superior a la vez que entregan un marco de referencia a partir del cual interpretar el significado de los eventos y acciones que ocurren dentro y fuera de la institución" (Bendermacher *et al*., 2017, p. 40). Considera el *ethos* que define a la institución y la diferencia de otras instituciones universitarias como por ejemplo la historia de la universidad, su afiliación, la experiencia social de los estudiantes que han sido abordados en este capítulo, además de normas y tradiciones compartidas que contribuyen a definir el pensamiento y la forma de actuar de la comunidad académica. Como se ha visto previamente al tratarse de la idea de conglomerado y de multiuniversidad, en las instituciones de Educación Superior conviven diversos tipos de cultura organizacional producto de la lealtad a las diversas disciplinas y departamentos. El cómo se adecúen estas a una cultura de calidad que aborda la formación ciudadana está determinado por el énfasis que se le dé a la necesidad de cohesión o coherencia entre las culturas. Esta puede ser por un énfasis otorgado en una modalidad directiva, con normas, descripción de tareas y expectativas de arriba hacia abajo, o un énfasis dado por un compromiso compartido en el trabajo y las creencias de la comunidad académica lo que privilegia la flexibilidad y la innovación.

En los casos en que la formación ciudadana forma parte de la cultura universitaria, se distingue lo que fue descrito previamente como la experiencia social de los estudiantes, como también la necesidad de establecer relaciones estables, horizontales y de largo plazo con la comunidad, donde el liderazgo académico y administrativo toma en consideración el rol de la comunidad en la formación de los estudiantes y en el relacionamiento con los académicos (Furco, 2010; Saltmarsh y Zlotkowski, 2014).

Por último, importa destacar que la cohesión y coherencia entre las diferentes culturas que conforman una universidad también depende de las influencias externas o afiliación a las que responde la institución y cómo se organiza esta internamente para dar respuesta a las demandas del mercado, el Estado y la sociedad civil. Lo relevante para mantener una cultura de calidad en lo que a formación ciudadana se refiere, es que la cultura universitaria del conjunto sea inclusiva de la diversidad y complementaria de la subcultura de la disciplina o del departamento, orientándose por una misma matriz valórica declarada.

#### 1.3.2.3. ***Formación ciudadana en relación con la comunidad***

El grado y estrategia de relacionamiento con la comunidad varía considerablemente entre una casa de estudios y otra. Esto puede estar declarado en la política pública del país, puede depender de cada institución al ser abordado en las misiones institucionales o los propósitos, puede estar diseñado como parte de la investigación o incluso de cada disciplina o profesor. De acuerdo a la literatura (Brabant y Braid, 2009; Fitzgerald *et al.,* 2016), el mayor impacto del relacionamiento con la comunidad en la formación ciudadana, es cuando esta está inmersa en el sistema institucional completo, es decir es parte de la cultura académica, del engranaje de gestión y del currículum. Por ejemplo, a través de la creación de centros u oficinas que coordinen el relacionamiento con la comunidad (Furco, 2010; Furco y Miller, 2009; Song *et al.,* 2017). Esta relación institucionalizada permite colaborar con expertos fuera de la academia que tienen un mejor entendimiento de temas sociales, desarrolla un sentido de agencia y efectividad en la acción colectiva y multidisciplinaria, así como también aporta a la docencia y a la investigación. De hecho, entrega una oportunidad a los estudiantes para motivarse y poner en acción el compromiso cívico facilitando la función de socialización y subjetivación que se vio con anterioridad.

#### 1.3.2.4. ***Formación ciudadana como parte de la gobernanza universitaria***

El meta-análisis de estudios de calidad de Bendermacher (2017) demuestra que si los estudiantes y académicos participan de la toma de decisiones dentro de la universidad, estos están más motivados a realizar cambios y a actuar en coordinación para velar por la constante mejora institucional. A su vez, la participación en la toma de decisiones asegura lealtad con el proyecto institucional, aun cuando la participación masiva de los estudiantes represente en general un desafío. De acuerdo a Martínez (2006), la participación e implicación de los estudiantes en los asuntos institucionales permite poner en práctica los aprendizajes y valores asociados a la formación ciudadana, a la vez que permiten comprobar su eficacia para la construcción del bien común y fomentar el interés por participar en lo común y lo público. Otros investigadores (Biddix *et al.,* 2009; Brown, 2018) plantean la importancia de que los estudiantes puedan expresarse libremente en el espacio universitario como parte de su desarrollo humano, el logro de autoeficacia y autoría, que como se vio previamente, son habilidades claves para esta etapa del desarrollo y para el ejercicio de la ciudadanía.

#### 1.3.2.5. ***El rol y los incentivos docentes en la formación ciudadana***

Aunque no será parte del análisis de esta investigación, es relevante recalcar que la formación de profesionales preparados para la solución de problemas sociales y la formación en ciudadanía requiere de nuevas formas de generación de conocimiento y co-creación de

soluciones centradas en la cooperación, la generación de alianzas e intercambio de saberes (Fitzgerald *et al*., 2016). Sin embargo, el diagnóstico actual es que los académicos son formados e incentivados a trabajar aisladamente o exclusivamente con miembros de su disciplina, valorando el conocimiento disciplinar por sobre el conocimiento colaborativo, experiencial y reflexivo (Boyte y Fretz, 2010). Es por esto que la literatura plantea como clave el apoyo a docentes e investigadores para el trabajo multidisciplinar, el involucramiento con la comunidad y la participación de estudiantes en proyectos académicos y comunitarios a través de la evaluación docente, las políticas de calificación docente, la asignación horaria y la asignación de incentivos (Annette, 2010; Boland, 2011; Saltmarsh *et al.,* 2015) así como también oportunidades de perfeccionamiento en estas áreas (Saltmarsh *et al.,* 2015). De lo contrario, la formación ciudadana corre el riesgo de depender de motivaciones individuales y con poca proyección de sustentabilidad en el tiempo.

Por último, hay que volver a mencionar que, en relación con la formación ciudadana como parte de la formación integral de los estudiantes y el aporte explícito de la universidad a la democracia, esta es considerada uno de los propósitos de la universidad, incluso se ha configurado en una agenda global que reúne a universidades de todo el mundo. Sin embargo, estos propósitos no siempre están alineados con el trabajo académico cotidiano, debido a que aún se la considera una prioridad impuesta por fuerzas externas, que transforman la misión institucional y no en un proceso que forma parte de la institución y en el que participan todos los grupos interesados que conforman la Educación Superior.

### 1.3.3. **Formación ciudadana en el currículum**

En las investigaciones sobre formación ciudadana existe acuerdo respecto a la importancia de que estas iniciativas estén insertas en el currículum de la formación profesional a fin de diferenciar entre el efecto general de la universidad y el efecto directo que tiene la formación ciudadana cuando ésta es intencional y explícita (Annette, 2010; Boland, 2014; McCowan, 2012a; Munck, 2010). Como se mencionó previamente, en la experiencia académica, la formación ciudadana tiende a ser parte de la formación integral, específicamente como parte de los programas de formación general.

De acuerdo con el Reporte de la Asociación para el Estudio de la Educación, “la educación general es un concepto organizador que enmarca el cumplimiento de la misión institucional y a su vez prescribe un set de lentes particulares para entender el currículum y la pedagogía incluyendo ideales filosóficos y valórico, modelos curriculares y actividades de aprendizaje” (Wells, 2016, p. 7). De esta forma, según la autora, la formación general es central para alcanzar el propósito de la Educación Superior. En este mismo sentido, Wells (2016) sostiene

que los propósitos de la formación general dentro de la universidad responden a múltiples funciones que pueden agruparse en tres grandes categorías:

1. ***Foco en el aprendizaje:*** Esto es las expectativas de lo que los estudiantes deben aprender un set de contenidos o habilidades comunes, así como también adquirir un sentido de su propia vida cultivando valores y creencias que los prepara como sujetos integrales y/o para el mundo del empleo. Por ejemplo, la adquisición de contenidos y metodologías específicas, la adquisición de habilidades transversales dentro de las cuales se incluyen habilidades claves para el ejercicio de la ciudadanía como el pensamiento crítico, la ética, la resolución de problemas, la capacidad de innovación y habilidades interpersonales que en su conjunto le permitirán al futuro profesional aprender y adaptarse a tiempos cambiantes a la vez que mantenerse empleable.

2. ***Formación para el bien común:*** Esta función responde a las críticas de que la Educación Superior ha abandonado su compromiso con el bien común y la necesidad de responder al propósito democrático de la universidad de preparar a ciudadanos con compromiso y responsabilidad pública (Bok, 2009), así como también de preparar ciudadanos con una base moral sólida para responder a los desafíos del mundo global (Nussbaum, 1997). Por ejemplo, formar en la capacidad de trabajar con otros diferentes compartiendo un fin común, el desarrollar valores y convicciones, así como también formar a estudiantes en temas como son la responsabilidad cívica y la preparación para construir una sociedad más equitativa y justa, a nivel local, nacional y global.

3. ***Propósitos institucionales:*** Corresponde a la función de responder a los propósitos declarados en el sello institucional y cumplir su misión a través del programa de formación y de esta forma demostrar logros a agencias acreditadoras. Este propósito va más allá de la formación disciplinaria incorporando las pasantías, los intercambios, el voluntariado, así como una serie de actividades que ocurren más allá del currículum. Es decir, la formación general requiere conectar el contexto académico con el contexto social de los estudiantes a la luz de metas más amplias relacionadas a la misión institucional y las demandas del contexto a través de metas concretas y medibles.

Independiente de la función que la formación ciudadana cumpla dentro de los programas de formación general, si con un foco en el aprendizaje, en el bien común y/o para responder a los propósitos institucionales, esta se imparte en diferentes modalidades que muchas veces se combinan entre sí. Al respecto, Kerr D. (2002) y Veugelers (2017) proponen tres modelos de educación ciudadana: i) El de una asignatura independiente; ii) el integrado que incorpora la formación ciudadana como parte de otras áreas curriculares ya sea a lo largo de toda la trayectoria académica o concentrada en determinados niveles; y finalmente iii), el enfoque

transversal que no se vincula con ninguna asignatura específica, sino que es un objetivo común a las diferentes áreas del currículum, generalmente asociado al desarrollo de proyectos ya sea de Aprendizaje y Servicio, voluntariado y/o proyectos de investigación. También se puede dar un enfoque mixto entre estas tres modalidades.

Luego de identificar el modelo curricular de la formación ciudadana antes señalado. Para analizar el currículum y cómo éste incorpora la formación ciudadana, Tristan McCowan (2008; 2009, 2012a) sugiere identificar cuatro fases. Estas son: la intención formativa o motivaciones que inspiran el currículum, el diseño del currículum, la implementación, y el impacto en el aprendizaje de los estudiantes o evaluación. A continuación, cada fase descrita en detalle.

#### 1.3.3.1. ***Intención Formativa del currículum***

Como se abordó en la primera sección del capítulo, alineado con las bases filosóficas de la ciudadanía, McCowan plantea la relevancia de conocer o definir la noción de ciudadanía que se espera promover en los estudiantes. Lo que para esta investigación se refiere a: i) el tipo de identidad y pertenencia que se promueve, si es local, nacional o global; ii) cómo se aborda la dimensión de la libertad y con esto el balance entre los derechos y las responsabilidades; iii) si la participación es cívica o civil, y hacia dónde se inclina, si a una visión republicana, liberal, comunitarista, radical, cosmopolita o multidimensional. A estos tres aspectos el autor agrega un cuarto punto a considerar en el diseño del currículum, que es si las motivaciones para la formación ciudadana tienen un sustento crítico para formar agentes de cambio o es una formación que busca que los futuros profesionales se conformen con el sistema existente.

Autores como Kerr D. (2002) se refieren a esta motivación que forma parte del diseño del currículum en tanto la formación ciudadana define los valores en forma explícita o es neutral, lo que, de acuerdo al autor, nos remite a las dimensiones de lo público y lo privado y al continuum de la educación ciudadana entre una aproximación minimalista y una aproximación maximalista que fue abordado previamente.

Cercano a la formación maximalista de la ciudadanía, Veugelers (2019b; 2017) plantea la necesidad de reconocer los procesos de aprendizaje de la ciudadanía en tanto experiencia de adquisición de conocimiento, habilidades y actitudes que se construye en interacción con otros. Según el autor, estos procesos de aprendizaje pueden ser de carácter reflexivo, dialógico y/o democrático. El proceso reflexivo se refiere a una experiencia individual que enfatiza la reflexión en torno a valores morales. El proceso de aprendizaje dialógico fomenta el desarrollo de valores morales y actitudes ciudadanas a través de pedagogías interactivas donde los estudiantes aprenden respecto a su entorno y su propia postura valórica a través

del diálogo y la indagación, donde no hay resultados previamente definidos sino una pregunta abierta que se resuelve en conjunto. El tercero es el proceso de aprendizaje democrático que va más allá de aprendizaje dialógico para lograr de resultados y consensos en torno a normas y valores colectivos que respeten y representen la diversidad de voces que constituyen la vida juntos.

Siguiendo la lógica secuencial de las bases conceptuales de ciudadanía descritas previamente y graficadas en la Figura 1.1 (p. 55), junto con identificar la motivación que sustenta un currículum, Veugelers (2007, 2020) profundiza en el tipo de ciudadanía que se espera promover. A partir de investigación teórica y empírica respecto a las diferentes motivaciones de la formación ciudadana, el autor plantea que esta puede estar orientada a: i. la adaptación: cuya meta es la adaptabilidad y disciplina que se asocia a la socialización de la conducta apropiada sustentada en teóricos como Durkheim cuyo fin es la socialización y la educación del carácter. ii. la emancipación personal: cuya meta es el logro de la autonomía en la capacidad de formular la opinión propia y/o tener un sentido de agencia. Basada en referentes como Kohlberg. iii. La emancipación colectiva: cuyas metas promueven una orientación social determinada, cuyo fin varía dependiendo de la intención formativa y los teóricos que la sustentan. Por ejemplo, una orientación social moral basada en valores como la solidaridad y la responsabilidad, con autores como Selman y Noddings cuyo foco es ser capaz de compartir con otros en un espacio determinado, una orientación social liberal cuyo foco es la justicia con Rawls, o una orientación sociopolítica basada en la idea de igualdad, diversidad y justicia social, con teóricos como Dewey y Paulo Freire, que teorizan en función de una visión de emancipación colectiva.

Para lograr estas metas, Veugelers conceptualiza el aprendizaje de la ciudadanía en tres tipos diferentes que a su vez se relacionan con los tipos de ciudadanos que se desarrolló previamente. Estas son:

*El aprendizaje adaptativo*: Este dice relación con la disciplina y la formación del carácter. Su base teórica es Durkheim en tanto considera que la educación es responsable de promover la buena conducta. La buena conducta implica el compromiso con la sociedad, y con la comunidad desde una perspectiva moral. El aprendizaje adaptativo no tiene un sentido político sino de socialización y trasmisión de valores. Las metas valóricas de este tipo de aprendizaje son por lo general metas de adaptabilidad y orientación social a normas sociales y culturales existentes, sin buscar la autonomía. Responde en su mayoría al modelo minimalista presentado por Kerr, con un discurso dominante donde el docente es quien entrega la información utilizando pedagogías tradicionales de clases expositivas.

*El aprendizaje individualizado*: Busca el empoderamiento, el pensamiento crítico y el desarrollo de la opinión propia. Basado en la noción de agencia, el sentido es vivir la experiencia de la libertad y a partir de esta dar sentido a la propia vida. Su foco principal es el desarrollo de la autonomía, la independencia, el desarrollo personal y la libertad. Los valores refuerzan la idea de elección personal y de la responsabilidad individual de cada estudiante. La meta de aprendizaje es el logro de la autonomía individual, y a veces incorpora valores de adaptabilidad, pero escaza orientación social. Se logra con los estudiantes trabajando autónomamente. De acuerdo al autor (Veugelers, 2007), este tipo de aprendizaje plantea la pregunta de si es posible integrar sociedades altamente individualizadas, por tanto la necesidad de dar espacio privilegiado a la formación en valores comunes y normas que mantengan a la sociedad unida.

*El aprendizaje crítico-democrático*: Es la búsqueda de balance entre la emancipación personal y el bien común. Muy centrado en la relación con la sociedad y la autonomía de los estudiantes. Busca el aprendizaje colectivo, la apreciación de la diversidad y la participación social. Se centra en el diálogo en conjunto con otros, así como también incorpora aprendizaje autónomo desde una perspectiva crítica con posibilidad de que los individuos influencien el desarrollo social (Veugelers, 2019a, 2020). Este aprendizaje puede tener diferentes sustentos ideológicos. Por ejemplo, puede tener una meta de orientación social funcional al statu quo de una sociedad, centrada en la coexistencia y la empatía, como también una meta de orientación social transformadora hacia la equidad y la justicia social. Dentro de este aprendizaje se pueden dar procesos de aprendizajes reflexivos, dialógicos y/o democráticos.

Como es posible constatar, en la práctica, la orientación social de la formación ciudadana pudiese y debiese tener conexiones con la educación multicultural, la educación feminista y con el aprendizaje global ya que los cuatro tienen un sustento epistemológico similar que luego se diversifica con opciones conceptuales propias de cada movimiento (Stamm, 2009).

#### 1.3.3.2. ***Diseño curricular***

Respecto al diseño, sugiere analizar los contenidos y la pedagogía. Estos tienden a ser de interés social y ético con el fin de preparar a los estudiantes en la resolución de problemas que fortalezcan la vida juntos y la democracia activa (Boyte y Fretz, 2010; Martínez, 2006; Walker, 2012). Contenidos y pedagogía que afectan la participación y toma de decisiones en temas relacionados al bien común en tanto ciudadanos de un territorio determinado, que van más allá de la ética deontológica de cada disciplina.

Entre estos contenidos y pedagogías influyentes están exponentes como John Dewey que propone una pedagogía del aprendizaje experiencial que incorpora la discusión de diversas

perspectivas que ponen al centro valores y principios orientados a formar futuros profesionales en las competencias para participar de comunidades democráticas, con la capacidad de pensar críticamente en un mundo plural y con la empatía y flexibilidad necesarias para aportar a la vida juntos.

El aprendizaje experiencial implica una pedagogía determinada, pero más relevante aun es el sentido de transformación que invita a los estudiantes a reconocer sus propósitos, valores e incluso sus responsabilidades cívicas y sociales y analizarlas a la luz del nuevo conocimiento (Stamm, 2009). Ya que la formación ciudadana "requiere del trabajo colaborativo con otros diferentes a uno para abordar temas comunes y lograr propósitos compartidos" (Stamm, 2009, p. 3).

Como se abordó previamente en la sección de formación ciudadana, dentro de las pedagogías experienciales conocidas, la más común es el aprendizaje y servicio. Se trata de una pedagogía que busca desarrollar capacidades y competencias en la interacción directa con la comunidad. Se basa en la idea del aprendizaje experiencial antes descrito y en la relación recíproca entre la academia y la comunidad (Annette, 2010; McCowan, 2012b; Song *et al.,* 2017). Los objetivos finales del aprendizaje y servicio en los estudiantes pueden estar orientado hacia el componente civil o cívico de la ciudadanía dependiendo de los objetivos académicos declarados, así como también llevarse a cabo en diferentes espacios o ámbitos de la ciudadanía. Lo relevante es que estos objetivos pedagógicos estén declarados e integrados en la práctica educativa, incluyendo la adquisición de conocimiento específico, desarrollo de habilidades, actitudes y acciones específicas (Annette, 2010). Idealmente, el aprendizaje y servicio conecta la experiencia de afuera de la universidad con un espacio de reflexión académica y con asignación de créditos por el trabajo realizado (McCowan, 2012b).

Por último, dentro del diseño y la pedagogía en el currículum, las prácticas de alto impacto (Myers *et al.,* 2019) también son un referente en programas de formación ciudadana e incluyen actividades experienciales durante el primer año; proyectos colaborativos con otros estudiantes y académicos; formación en diversidad y multiculturalidad a través del contacto con otros estudiantes o comunidades diferentes del estudiante; aprender a pensar diferentes sobre circunstancias o temas específicos; desarrollo de opinión y creencias personales.

## Síntesis

En este capítulo se han desarrollado las bases conceptuales a partir de las cuales se analizará y comprenderá la formación ciudadana en la universidad. Se ha analizado la universidad como espacio de formación ciudadana, haciendo alusión a los cuatro componentes que la diferencian de otras instituciones. A saber, el conocimiento, el trabajo, las creencias y la autoridad. Se analizó también cómo estos componentes se regulan en función de fuentes de influencia externa como son el Estado, el mercado, la oligarquía académica y la sociedad civil. El cómo se organizan estas categorías fundamentales de universidad y cómo responden a las influencias externas se traduce en un propósito institucional, una misión, una estructura organizacional, un tipo de conocimiento válido y también en diferentes orientaciones respecto a la formación ciudadana. Estos principios y conceptos constituyen la base para el análisis de los casos seleccionados.

Este contexto institucional influye también en el desarrollo humano. Específicamente, la etapa de la juventud y la adultez temprana que corresponden a los años de Educación Superior, son períodos fértiles para la adquisición de capacidades y habilidades para el ejercicio ciudadano. Es más, son años donde la formación ciudadana permite lograr ganancias pragmáticas y epistemológicas tanto en los estudiantes como en la vida en sociedad. Por tanto, es aún más relevante el considerar cuáles son las bases filosóficas y de qué tipo de formación ciudadana se está hablando cuando la universidad declara, implícita o explícitamente, su intención de aportar a la formación ciudadana de los estudiantes.

Cuando existe una motivación explicita de aportar a la democracia y de entregar formación ciudadana, es clave identificar la base filosófica y las dimensiones de ciudadanía que la motivan y cómo la pluralidad del conglomerado y la idea de multiuniversidad adaptan e implementan tal visión de ciudadanía. Es decir, cómo una misión institucional que declara explícitamente su intención de aportar a la formación ciudadana aborda ciertas dimensiones de la ciudadanía y las implementa en un contexto institucional, cuya reconocida complejidad hace de esta tarea un desafío en términos de su coherencia. Resulta un desafío porque “dotar de recursos cognitivos para aprender éticamente a lo largo de la vida y para ser capaces de participar en la construcción colaborativa de una ciudadanía activa y democrática”(Martínez, 2011, p. 16) requiere de esfuerzos integrales de incorporación de los valores democráticos y la formación ciudadana en los diferentes niveles y espacios universitarios y ser un componente explícito del currículum (Mccowan, 2008). Como se pudo observar, la literatura relevante es coincidente en aclarar que no basta con la declaración de intenciones en la planificación estratégica de las políticas institucionales, o con iniciativas de carácter individual o de un grupo reducido del profesorado, sino que es necesario que la formación ciudadana

sea parte de la gestión de calidad de la institución y por tanto, se refleje en la estructura organizacional y en el currículum.

Es así como en este capítulo se ha definido primero qué se entiende por ciudadanía y luego cómo la formación ciudadana se lleva a cabo en el quehacer formativo de la Universidad. Respecto a lo primero, las bases conceptuales de ciudadanía, se plantea la necesidad de conocer las bases filosóficas que definen la orientación de la formación ciudadana. Estas marcan una intención formativa hacia los estudiantes que no es neutra, ya que está determinada por la forma en cómo se entiende la ciudadanía, las formas de participación que se fomentan, si en el ámbito cívico o civil, y también las dimensiones que se relevan ya sea en la esfera de lo político, lo social, lo cultural, lo económico, lo global, lo ambiental y la dimensión comunitaria. El cómo se articulan estos niveles en forma secuencial va determinando diferentes tipos de ciudadanos profesionales que forma la universidad.

Una vez aclarado el contexto institucional universitario y las bases conceptuales del cómo éstas entienden la formación ciudadana, la sección tres del capítulo aborda cómo la formación ciudadana se implementa en la universidad. Para esto se analiza la relevancia de la coherencia entre las misiones institucionales, una estructura organizacional y un currículum en el cual se promueven aprendizajes relacionados a conocimientos, valores y actitudes para la vida juntos, que, como se vio en las bases conceptuales, determinan el tipo de ciudadano que se está formando.

Para mejor entender la implementación de la formación ciudadana en la universidad, se propone el siguiente esquema conceptual presentado en la Figura 1.2

FIGURA 1.2
**Implementación de la formación ciudadana en la universidad**

En la Figura 1.2 se representan los niveles de influencia del tipo de profesional ciudadano y ciudadana que la universidad procura formar. El punto de partida es el contexto histórico y la afiliación de la universidad que, como se argumentó, establecen la identidad de la universidad a partir de su posicionamiento respecto de las categorías fundamentales de Estado, mercado, sociedad civil y estamento académico, como de las características más específicas de su circunstancia fundacional –tanto en términos del contexto sociopolítico y cultural, como

grupo o institución de origen–. Esta configuración de factores incide en forma directa en el sello institucional, articulado explícitamente en el discurso de la misión institucional y sus propósitos y los valores constitutivos (Gumport, 2007; Peterson, 2007). A lo que en esta investigación se han agregado las bases filosóficas de cómo se entiende la ciudadanía. Luego, avanzando se encuentra cómo el contexto histórico y la afiliación de la universidad marcan el sello institucional que a su vez define un perfil de egreso esperado en los estudiantes, y con esto un tipo de profesional ciudadano. Que a su vez requiere de estrategias institucionales que fomenten la formación ciudadana en una estructura organizacional en base a programas y unidades.

En la estructura organizacional de la universidad se pueden identificar dos tipos de programas. Aquellos que fomentan la formación ciudadana a través de la experiencia social de los estudiantes y los que lo hacen a través del currículum, fomentando la experiencia académica de los estudiantes. La experiencia social generalmente se promueve a través de las unidades de asuntos estudiantiles que son responsables de proveer oportunidades para el desarrollo pleno a través de la creación de culturas inclusivas dentro de la propia comunidad académica, así como también en el relacionamiento con la comunidad externa a la universidad con programas de voluntariado, aprendizaje en servicio u otras modalidades que pueden o no estar relacionadas al currículum.

Complementario a la experiencia social de los estudiantes está la experiencia académica, materialización del currículum. De acuerdo a la literatura, el currículum de formación ciudadana tiende a estar inmerso en los programas de formación general de los estudiantes, ya que estos tienden a responder a las necesidades institucionales de poner en práctica lo que declaran en su misión institucional. Es así como la formación ciudadana puede tener un foco en el aprendizaje, promoviendo habilidades y competencias claves para el ejercicio ciudadano, puede ser parte de la formación para el bien común a la que se compromete la universidad, y/o cumplir con propósitos institucionales declarados en el sello institucional. En cualquier caso, para conocer el tipo de ciudadano o ciudadana que la universidad está fomentando es necesario volver a analizar el concepto de ciudadanía que maneja la universidad y con esto: i. la intención formativa declarada en el currículum, ii. las metas de aprendizaje que las sustentan sean metas de adaptación, de emancipación personal, o de emancipación colectiva. Y iii. los tipos de aprendizaje relacionados a esas metas que son el tipo de aprendizaje adaptativo, individualizado y el aprendizaje crítico-democrático propuestos por Veugelers (Veugelers, 2019b, 2020; 2017).

Las categorías de análisis presentadas en la Figura 1.2 son las que se utilizarán en el Capítulo 2 para conocer el desarrollo histórico de la formación ciudadana en el sistema de Educación

Superior de Chile. Estas mismas categorías son las que orientarán luego el análisis comparativo de los tres casos de universidades que declaran explícitamente fomentar la formación ciudadana, como son la Universidad de Chile, la Pontificia Universidad Católica, y la Universidad del Desarrollo.

## C a p í t u l o 2

# Evolución Histórica de la Formación Ciudadana en la Universidad Chilena

## Introducción

En la literatura sobre Educación Superior pareciera existir acuerdo respecto a que la esencia formativa de la universidad está al servicio de la sociedad y el bien común. Este es el caso cuando el servicio a la sociedad se orienta a resolver grandes problemas sociales y dar acceso a verdades y valores universales como la democracia y la convivencia en la vida juntos. También lo es cuando lo que busca es promover el capital humano y a partir de éste fomentar el desarrollo social y económico y aportar a la cohesión social de la sociedad. Lo que está a la base de esta esencia formativa al servicio de la sociedad y el bien común es la formación de futuros profesionales que aportan a la forma en que vivimos y construimos en sociedad, generando ganancias pragmáticas y epistemológicas dependiendo de su abordaje. Es más, al definir el tipo de estudiante que la universidad espera formar, también está definiendo el tipo de 'ciudadano profesional' que conformará la sociedad. Ahora, si bien hay un acuerdo en el aporte social de la universidad y su función formativa, no hay acuerdo, sin embargo, acerca de qué define tal bien común y bajo qué base moral se debe construir, ya que esto tiene una connotación filosófica e ideológica cuya aproximación varía a lo largo de la historia y entre los diversos proyectos institucionales y educativos de cada universidad.

Este capítulo se basa en esta premisa y se postula que la *formación ciudadana*, en tanto busca fomentar los contenidos, valores y actitudes para la vida juntos, es un elemento constitutivo de la universidad y su función formativa.

Es así como en el Capítulo 1 se definió *formación ciudadana* como una formación de carácter multidimensional que aborda la dimensión política, social, cultural, económica, medioambiental, global y comunitaria. Se sustenta en diferentes bases filosóficas que definen su propósito, diferenciando así entre orientaciones que definen una ciudadanía republicana, liberal, comunitarista, radical, y global. De igual manera, también se han definido las diferentes estrategias de abordaje institucional, las que generan espacios de formación ya sea en la experiencia académica de los estudiantes, en la definición de contenidos curriculares

y pedagógicos complementarios a la formación disciplinar, y/o a partir de la experiencia social que se vive fuera de la sala de clases en el relacionamiento con la comunidad interna de la institución y con la sociedad en general.

Desde este marco conceptual se plantea entonces, que abordar la evolución histórica de la *formación ciudadana* en la universidad puede llegar a ser tan amplio como abarcar la formación dentro de la universidad. Es por esto que se propone acotar el análisis del presente capítulo en función de tres premisas: 1) Que la *formación ciudadana* ha sido una función implícita del quehacer de la Educación Superior desde sus inicios y que sólo en el contexto sociopolítico nacional de la vuelta a la democracia en 1990, se transforma en una función explícita. 2) Que la *formación ciudadana* incluye los contenidos, valores y actitudes que nos orientan para la vida juntos, que tienen una base ideológica y que van variando a través de la historia dependiendo del contexto social y político que define nuestra convivencia como sociedad. 3) Que la *formación ciudadana* se implementa tanto en el diseño del currículum, como en la definición del tipo de estudiante que tiene acceso a la universidad, en tanto ambas decisiones definen el contexto y contenidos de la socialización y la subjetivación de las habilidades, valores y actitudes para la vida juntos que provee la experiencia universitaria.

Asimismo, se quiere explicitar que la búsqueda en el presente capítulo no está orientada a sacar conclusiones cerradas o definitivas, sino más bien a dejar planteadas unas bases que abran líneas de indagación y profundización. De esta forma, deja enunciadas preguntas o áreas de investigación futura que permitan profundizar en qué implica la *formación ciudadana* dependiendo de la dimensión de la ciudadanía que se aborda. Por ejemplo, la evolución histórica de la relación entre la idea de ciudadanía y desarrollo económico, la inclusión del medio ambiente y la sustentabilidad como elementos constitutivos del bien común y la formación de futuros profesionales ciudadanos, o la relación entre la *formación ciudadana* en la universidad y la inclusión de grupos tradicionalmente excluidos o en la raíz histórica de las diferentes nociones de lo ciudadano que están en juego en la arena política del presente.

Lo que se busca en este capítulo es mostrar la evolución histórica que va marcando el desarrollo de la *formación ciudadana* en la universidad y cómo ésta es influida por los cambios de cada institución y del sistema de Educación Superior; que a su vez es influido por el flujo de los eventos sociopolíticos y culturales que definen la evolución del Estado y la sociedad.

En cuanto a la metodología que orienta esta búsqueda, el análisis transita a través de tres ámbitos o niveles que van desde lo macro a lo micro, o del contexto sociopolítico más amplio, al contexto institucional, y finalmente, dentro de éste, a la formación ciudadana propiamente. De acuerdo a esto, las secuencias históricas que serán abordadas darán cuenta del

anidamiento de la experiencia universitaria de formación ciudadana en los dos contextos aludidos, que se modifican de acuerdo a grandes procesos interrelacionados de continuidad y cambio que el análisis identificará e intentará caracterizar.

FIGURA 2.1
**Anidamiento de la formación ciudadana universitaria en contexto institucional y contexto sociopolítico y cultural**

Una vez definidas las premisas y notas aclaratorias a partir de las cuales se comprenderá la *formación ciudadana* en la universidad, es posible profundizar en las bases históricas asociadas y cómo estas se traducen hoy en tipos de universidad que se expresan en sus misiones institucionales, en el sistema organizacional que asegura que lo declarado se cumpla y en su cultura organizacional e intención formativa.

En la literatura existente sobre la evolución histórica del siglo XX al presente de la universidad en Chile (Bernasconi y Rojas, 2004; Brunner, 2009b) pareciera existir acuerdo en que ésta puede dividirse en cuatro grandes etapas: i) La instalación y consolidación del sistema de Educación Superior; ii) la reforma universitaria de fines de la década de 1960 que termina con el Golpe de Estado de 1973; iii) el período de la intervención militar de las universidades, entre 1973-1990; y iv) las dos olas de reformas que definen el período que va de la transición a la democracia en la década de 1990, hasta el final de la segunda década del siglo presente.

Levy (1986), a su vez, plantea para el sistema de Educación Superior en Latinoamérica una secuencia de etapas históricas que incluyen cinco grandes olas de evolución de acuerdo a la afiliación de las universidades. Estas cinco etapas son: el surgimiento de las universidades coloniales, seguido por el monopolio de las universidades públicas, luego el surgimiento de las universidades privadas religiosas que en los ’60 fueron acompañadas por las universidades

laicas privadas de elite, para culminar con una quinta etapa de surgimiento de las universidades privadas laicas no de elite, también denominadas masivas o captadoras de la demanda. Levy plantea que, si bien este orden no es lineal o del todo nítido en sus subdivisiones, sí se puede hablar de una tendencia a nivel latinoamericano que marca el paso en la creación y diferenciación de las universidades a lo largo de la historia. Esta evolución histórica también estaría determinada por las diferentes definiciones de lo que implica ser ciudadano o ciudadana y sus derechos a la Educación Superior.

A partir de la etapas propuestas por Levy (1986), Bernasconi y Rojas (2004) y Brunner (2009a), y de su interconexión con la evolución del concepto de *formación ciudadana* en la universidad, foco central de este capítulo, en este estudio se propone seis etapas para el análisis, las que abarcan desde las bases fundacionales de las dos primeras universidades en el siglo XIX, hasta la reforma del año 2018. Estas son: i) La instalación de la universidad en la República con la creación de la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile que corresponden a dos hitos claves en la definición de la ciudadanía, que son la independencia del país y la separación de la Iglesia y el Estado. ii) La extensión de la etapa fundacional y su diversificación a nuevas universidades que se expanden a nuevas regiones y/o a nuevos sectores de la población que comienzan a tener acceso a la Educación Superior. Iii) La reforma universitaria de 1967-1973 con una clara motivación de formación ciudadana implícita en las demandas del movimiento estudiantil. iv) La universidad vigilada durante la dictadura militar, que elimina todo tipo de *formación ciudadana*, dejando sin embargo espacios de actividad política contestaria desde los cuales tiene lugar una formación *ciudadana* v) La primera fase de la transición a la democracia marcada por la modernización de la Educación Superior, que incidió en la *formación ciudadana*. Y vi) la reforma que impulsa la ley de Educación Superior de 2018 que incorpora la *formación ciudadana* como uno de sus principios constitutivos

El foco del análisis se concentra en la intención formativa de la universidad, así como también en las decisiones que estuvieron a la base de la definición de quién es el o la estudiante a la que se espera formar. Luego, la pregunta que guía este análisis es sobre cómo ambos aspectos se fueron ampliando y fueron variando en el tiempo, en función del contexto social y político. Finalmente, sostenemos que es esta revisión amplia de la evolución histórica de la *formación ciudadana* en la universidad en general la que nos permitirá abordar e interpretar desde una perspectiva comparativa la *formación ciudadana* en tres tipos de instituciones, fundadas en períodos históricos diferentes, con afiliaciones diferentes y con base ideológica diferente. Estos son los casos de la Universidad de Chile, la Pontificia Universidad Católica y la Universidad del Desarrollo, que se presentarán en los Capítulos 3, 4 y 5 respectivamente.

## 2.1. **Instalación de la Universidad en Chile (1844-1920)**

La *formación ciudadana*, tal como se entiende hoy día, formó parte de la razón de ser de la conformación de la universidad en la naciente república de Chile. Específicamente, en este período inicial de la nación, esta dice relación con la formación de la identidad y pertenencia, además de la responsabilidad de contribuir al bien común y a la socialización de quienes conforman la república. Aunque, previamente, ya en el período fundacional, destaca la relación entre la universidad y el servicio al país, además de la necesidad de promover la erudición y formar "evangelizadores" como parte de las tareas del Reino. Luego, con la independencia y la instalación de la República, se incorpora la *formación ciudadana* en forma implícita, bajo la necesidad de formar en la virtud de la república. Y en el caso de las universidades religiosas, expandir también la palabra de Dios. Lo anterior, con una separación clara entre las funciones de socialización del pueblo, de las de la formación de la elite.

Como se verá a continuación, en el contexto sociocultural y político de este período se producen grandes definiciones que inciden directamente en la instalación de la universidad y dentro de esta, en la función implícita de formar los ciudadanos de la república. Estas son: la independencia de Chile y con esto la definición de pueblo; la educación chilena como estrategia de homogenización de la cultura, la sociedad y la política; y la secularización del país.

***La universidad en la época colonial***

Durante los casi cien años de existencia de la universidad colonial de San Felipe (1756-1844), que, por tratarse de un período monárquico, no hace referencia a la *formación ciudadana*, sí se puede identificar un *ethos* orientado a la relevancia y lo estratégico de la universidad como espacio de formación de la elite para su servicio a la Iglesia y a la colonia. Servicio que se presta ya sea como parte de la burocracia del Estado, como religiosos o como misioneros responsables de la evangelización de los indígenas (Levy, 1986; Mellafe *et al*., 1992). Es así, como la universidad colonial responde a la necesidad de ofrecer cursos de leyes y medicina que "permitieran a los hijos del país no abandonar su familia y patria por tiempo largo y a costa de un gran dispendio" (Medina, 1928, p. 3) y de formar a más "sujetos para la predicación del santo evangelio a los indios infieles" (*ibid,* p. 11). Es más, ya en la época colonial se plantea que los títulos de la universidad "no son un premio al pasado sino un incentivo a lo futuro" (Bravo Lira, 1992, p. 59) dejando entrever y anticipando la clara relación

entre el saber y la independencia nacional,[1] entre la formación y la nación (Bravo Lira, 1992; Serrano, 1994). Relación que termina eventualmente por dejar atrás a la universidad de la colonia para dar origen a la universidad de la república.

Otro aspecto relevante a la formación de la universidad previo a la independencia de Chile, son las características y rol de la elite. Se trataba de una elite local, criolla, de espíritu nobiliario, que se había auto adjudicado el monopolio de una serie de virtudes como el honor, la honradez, la perseverancia y el servicio al bien común (Silva, 2018). Esto en contraposición al resto de la población, que se caracterizaba como sectores subordinados carentes de la virtud, lo que instala desde sus orígenes una sociedad altamente estratificada y con una marcada diferenciación social (ibid, 2018). Así, para hacer posible el sueño republicano, se requería de cierta homogenización sociocultural y política que expandiera la virtud de la elite. En este contexto, la educación se convierte en la principal estrategia para hacer posible este sueño republicano.

***La educación como parte del sueño republicano***

La formación y evolución del Estado Chileno de finales del Siglo XVIII e inicios del Siglo XIX está marcada por la ampliación del horizonte del conocimiento, que se expande al alero de las ideas que crearon las repúblicas de Estados Unidos y Francia, gracias a chilenos anti monárquicos que viajaban a Europa, adquirían libros y acopiaban bibliotecas clandestinas que incluían a enciclopedistas franceses junto a obras de Rousseau, Montesquieu y Robertson (Mellafe *et al*., 1992; Stuven, 2000). Las ideas que en Europa desmoronaban el orden colonial y cuestionaban la legitimidad monárquica, inspiraban a los chilenos a pensar en nuevos supuestos epistemológicos, con construcciones racionales, seculares, cientificistas y eclécticas que se expandían a través de "catecismos políticos" (Stuven, 2000, p. 30). En parte, desde estos catecismos y de la socialización de conceptos como soberanía, pueblo y ciudadano, se instala la reflexión y más tarde la implementación progresiva del proyecto político republicano (Stuven, 2000). Proyecto que contenía un componente moral y pedagógico hacia el pueblo que "requería de la existencia de ciudadanos responsables e informados, que profesaran un fuerte amor por la patria y el nuevo orden institucional" (Silva, 2018, p. 94). Es así como se veía a la educación como el principal mecanismo para difundir la virtud republicana entre la población y formar una colectividad humana que conciliara los

[1] Esta alianza entre la Iglesia, el Estado y el Reino y la influencia de los cambios históricos se expresa muy bien en la denominación de la universidad graficada por Bravo Lira (1992) que plantea que el primer cambio de nombre de la Universidad fue con la independencia, que, de denominarse Universidad Real de San Felipe, pasa a ser Universidad de San Felipe. Luego en 1832 se le agregó la frase *del Estado de Chile*, para tres años más tarde, en 1835, cambiar a *Universidad de San Felipe de la República de Chile* que cuatro años más tarde, en 1839 se ajusta al nombre "Universidad de Chile".

valores y las creencias del grupo dirigente (Silva, 2018; Stuven, 2000). Entendiendo por virtud republicana, aquella capacidad de los ciudadanos de anteponer el bien público por sobre el bien privado, de sentir un profundo amor a la patria y un interés por la felicidad pública (Silva, 2018). Esta virtud apela a la excelencia humana y a la predisposición al bien común y se orienta por valores como la libertad, la justicia y la verdad entre otros.

Durante la independencia,[2] las ideas de educar en la virtud republicana, planteaban que el Estado y el carácter nacional debía unir la educación física, moral, científica y política (Serrano, 1994). Este énfasis en el carácter moral y político de la educación se explicita por primera vez en el Artículo 36 de la Constitución de 1811[3] y se mantiene por todas las constituciones del siglo[4] (Bernasconi Ramírez y Gamboa Valenzuela, 2002). Se entendía que para completar el proceso de evolución sociocultural del país, la cultura debía estar a la altura de las ideas y por tanto el pueblo debía acceder a los niveles de civilización propios de la elite (Stuven, 2000). Es decir, la educación debía fomentar la adquisición de la virtud republicana como requisito para institucionalizar la república. Para lo cual es clave definir quién es el pueblo y cuál es el perfil de los estudiantes.

### *Los estudiantes y el pueblo de Chile*

Con la independencia surge la pregunta sobre quiénes eran el pueblo de Chile y por tanto, quiénes eran los sujetos que debían desarrollar la virtud republicana. De hecho, entre 1810 y 1814 se promulgó la Ley de Libertad de Vientre que da la libertad a los hijos de esclavos de origen africano nacidos en Chile y cualquier persona que pise el país, ampliando así la definición de lo que es ser chileno.

Más tarde, durante la instalación de la universidad en la república, la definición del pueblo chileno incorpora también el perfil del estudiante. En 1845, por decreto del ministro Antonio Varas, se establece que los hijos naturales o ilegítimos (llamados *huachos*[5]) pueden optar a grados universitarios (Serrano, 1994), lo que es un cambio importante en la política de admisión, que, si bien no afecta la experiencia universitaria inmediatamente, abre el camino a futuras generaciones de huachos que ingresan a la educación primaria, el poder acceder

[2] Ideas promovidas por Juan Egaña en sus "reflexiones sobre el mejor sistema de educación que puede darse a la juventud en Chile" 1811. En Serrano (1994).

[3] Solo a modo de anécdota relevante. De acuerdo a lo señalado por Serrano (1994), fue el propio Juan Egaña, quien junto con promover ideas sobre la educación necesaria para Chile, quien también es el responsable de la redacción del proyecto de Constitución de 1811. Por tanto, no es de sorprender que sus ideas se vieran plasmadas en la redacción de dicho documento jurídico.

[4] Independiente de que, en la práctica, la educación fuese la adquisición de saber enciclopédico (Serrano, 1994).

[5] Los hijos ilegítimos o huachos eran de diferente índole. Los hijos naturales nacidos de una mujer que no era la esposa, fornecinos que son hijos de adulterio, entre rientes o hijos de religiosas y los mánceres hijos de prostitutas. Nominación que después solo diferenció entre hijos naturales y los espurios (Rojas Flores, 2010).

posteriormente a la educación secundaria y universitaria. Por si representa un cambio simbólico para el país en cuanto al perfil del estudiante. Lo anterior debido que hasta la fecha sólo podían asistir a la universidad los hijos nacidos dentro del matrimonio católico, a pesar de que cerca del 20% de los niños eran considerados hijos huachos, representando la máxima pobreza que acosaba a los chilenos el siglo XIX (Rojas Flores, 2010).

El ingreso a la universidad de las mujeres se logra en 1877 gracias a la aprobación del Decreto Amunategui[6] que responde a las demandas de Antonia Tarragó en 1872 e Isabel Le Brun en 1876, quienes solicitan que las mujeres puedan rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales. De acuerdo a autores como Mellafe (1992), Austin y Vidal (2004) y Sánchez Manríquez (2006) este logro, que dejaba abiertas las puertas de la universidad a las mujeres, responde a la lucha entre corrientes conservadoras y corrientes liberales. Por una parte, estaba la Iglesia católica y los conservadores que planteaban que ser una buena madre, buena esposa y buena hija era incompatible con el ejercicio de profesiones liberales. Por otra parte, estaban los políticos liberales que argumentaban que una mujer bien educada es un agente poderoso de la ilustración. Según estos planteamientos, el acceso de la mujer a la universidad fue un logro donde primó más la lucha por la secularización del país, que una lucha real por la equidad de género. Es así como tomaría 72 años para que al derecho a la educación se sumara el derecho al sufragio femenino a aquellas mujeres mayores de 21 años que supieran leer y escribir[7] y con esto el ejercicio de una ciudadanía activa. Finalmente, acompañado de

[6] Si bien las mujeres no tenían prohibición de asistir a la universidad, es sintomático que se considerara necesario un decreto como el que se cita a continuación: *"Considerando:*
*1° Que conviene estimular a las mujeres a que hagan estudios serios y sólidos;*
*2° Que ellas pueden ejercer con ventaja alguna de las profesiones denominadas científicas;*
*3° Que importa facilitarles los medios de que puedan ganar la subsistencia por sí mismas, decreto:*
*Se declara que las mujeres deben ser admitidas a rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales con tal que ellas se sometan para ello a las mismas disposiciones a que están sujetos los hombres.*
*Comuníquese y publíquese"* (Archivo Nacional, s. f.). Con esto se declara que las mujeres deben ser admitidas a rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales. Sin embargo esto no garantizaba su acceso, más aún cuando no había un plan de estudios fiscales para la mujer lo que se traduce en que no podían cursar estudios secundarios, y si lo hacían, era en liceos privados de calidad insuficiente, o gracias a institutrices o profesores particulares que debido a su costo eran un privilegio exclusivo para las elites (Sánchez Manríquez, 2006), que como se mencionó en el texto, implicaba un obstáculo político-religioso ya que la Iglesia criticaba la instrucción superior de las mujeres, que se tensionaba, por cierto, con algunas posturas liberales que argumentaban que una mujer bien educada es un agente poderoso de la ilustración transformando el acceso de la mujer a la universidad en una vía más de la lucha por la secularización del país.

[7] Algunos autores (Austin y Vidal, 2004) sugieren que la lucha por el voto femenino surge en la propia universidad, con aquellas mujeres que habían sido beneficiadas por el Decreto Amunategui. Específicamente en 1875 un grupo de mujeres intentó registrarse para votar afirmando que la constitución de 1833 les otorgaba voto a todos los chilenos, por lo tanto, implicaba sufragio femenino. Después, ya en el Siglo XX las mujeres se organizaron tanto para obtener el voto femenino como para promover la igualdad de acceso universitario a través del Movimiento pro-Emancipación de la Mujer chilena (MEMCH) y la Asociación de Mujeres Universitaria de Chile (AMUCH), todas altamente influenciadas por Amanda Labarca (Austin Henry, 2004).

esta diversificación de lo que se entiende por pueblo de Chile y por estudiante, se genera la urgencia de promover cierta cohesión social e identidad nacional a través de la educación.

En este contexto de evolución sociocultural y redefinición de lo que es ser chileno, no es de sorprender que la Educación se planteara homogenizar e incluir a los plebeyos, los artesanos, los labradores, las mujeres (Serrano, 1994). Manteniendo una diferencia con quienes podían ser los responsables del gobierno. De hecho, en ese entonces, el fomentar la identidad nacional era una tarea diferente que fomentar la participación política y ciudadana. Es más, en 1833 se define el voto censitario, que define la ciudadanía activa (derecho a voto) o participación política para aquellos chilenos mayores de 21 años con propiedad y/o capital, el clero, los soldados, cabos, sargentos y jornaleros o agricultores, haciendo de la política un ejercicio masculino, elitario y hereditario, "unido por la Cruz, el dinero y la ley, pero sobre todo la espada" (Salazar y Pinto, 1999, p. 91). Lo que hace de la formación en la virtud republicana una socialización identitaria y valórica de la elite hacia el pueblo, y no un ejercicio de promoción de la participación cívica.

En otras palabras, este avance en la consolidación de la república y la evolución en el concepto de educación tiene relevancia ya que por una parte identifica al pueblo soberano con las elites, restringiendo solo a estos el ejercicio de los derechos cívicos y la práctica política. Y por otro lado, amplía la noción de pueblo chileno para incluir a todo aquel que pise el territorio nacional. Para la educación, esto se traduce en la división entre la elite soberana y poseedora de la virtud republicana, y el pueblo de Chile en necesidad de ser educado y socializado. Lo anterior bajo la justificación de "que muy pocos poseían la virtud republicana necesaria para ejercer la soberanía" (Serrano, 1994, p. 62) y por lo mismo, la necesidad de que el Estado formara en esta virtud, en esta identidad común a todos los habitantes del territorio y fueran las instituciones educacionales las responsables de transformar la visión de mundo y las conductas de los habitantes de la nación. Es así como "la educación se constituyó en uno de los puentes fundamentales, en el instrumento privilegiado para la formación del hombre racional, del ciudadano, del individuo" (Serrano, 1994, p. 64).

### *El surgimiento de la Universidad de Chile y la instalación de la República*

Es este contexto de emancipación ideológica y política que da inicio a la construcción del Estado y de la Nación tiene lugar el surgimiento de la *formación ciudadana* implícita dentro de la universidad. Las ideas iluministas que, entre otras cosas, buscaban la apertura al método científico y la razón como fuente de conocimiento, buscaban también la preparación de los estudiantes para la actividad económica (Mellafe *et al.,* 1992; Serrano, 1994). Este giro generó en 1813 modificaciones en los programas de estudios y en la propia dependencia de la

Universidad de San Felipe, que pasa a ser parte del recién creado Instituto Nacional[8] (Mellafe *et al.,* 1992; Serrano, 1994). La Universidad colonial no pudo adecuarse a las exigencias ideológicas y políticas de los tiempos, iniciando un período de decadencia absoluta que finalmente da origen a la Universidad de Chile en 1842.[9]

Es así como el atraso educacional permite que surja una propuesta de educación nacional que se inserta en la teoría política que reclamaba la independencia y termina por dar fin a la educación colonial (Serrano, 1994). Es en este contexto que se estableció que la Universidad de San Felipe cesaría sus funciones y el rector entregaría todos los bienes que le pertenecían a dicha Universidad al entonces secretario general de la Universidad de Chile (Campos Harriet, 1960).

El Capítulo 3 de esta investigación contiene el detalle de la fundación de la Universidad de Chile y su relación con la *formación ciudadana*. Por lo tanto, aquí solo cabe enfatizar que esta es creada casi al mismo tiempo que la independencia del país y como respuesta a la necesidad de una visión unitaria y nacional para la organización del naciente Estado. Esta no solo fue la primera universidad, sino la única por cerca de medio siglo. Esta se crea bajo un ideario iluminista, con una visión de carácter Nacional y con la tarea de cultivar las letras y la ciencia, además de dirigir todos los niveles de educación pública e inspeccionar los establecimientos de educación en su rol de Superintendencia (Mellafe *et al.,* 1992; Serrano, 1994). Es decir, sobre la Universidad de Chile recae la doble responsabilidad de mantener la función académico-científica que la hace responsable de formar a la elite estatal capaz de conducir el proceso republicano nacionalista, por un lado. Y la de formar en la virtud republicana y así modelar la cultura, establecer una identidad, una ideología y un sentimiento nacional comunes a través de la definición de los contenidos y supervisión de la educación en todos los niveles, por otro.

Así, cada facultad cumplía su rol científico y servía al país en tareas propias de su área de conocimiento, como elaborar los programas de estudio de los diferentes niveles de educación; asistir a exámenes del Instituto Nacional, el Seminario, la Escuela Normal y otros;

[8] El Instituto Nacional dependía directamente del gobierno y tenía la misión de instalar un plan de educación nacional con la formación moral y científica que debe darse a todos los chilenos. La idea inicial es que este abordara todos los niveles educativos y todos los campos del saber y formar a una clase dirigente que encarnara la virtud republicana y el conocimiento práctico de la ciencia (Serrano, 1994). El Instituto Nacional era responsable de la acreditación previa, necesaria para obtener grados universitarios que entregaba la Universidad de San Felipe (Serrano, 1994).

[9] Este período se caracteriza también por mejoras considerables en la esfera educativa con la creación de escuelas, colegios y liceos. De hecho, se crea el Liceo de Chile y el Colegio de Santiago que, si bien tienen una muy corta duración, dieron el impulso a la creación de la educación secundaria, que serían los estudios que se exigían como preliminares a la carrera universitaria. En esta época se crearon una serie de academias y sociedades que fomentaban la organización social del país a través de la instrucción de sus miembros (Mellafe *et al.,* 1992). Aun así, se extrañaba una institución que pudiese aunar y coordinar todos los esfuerzos.

así como revisar textos en sus áreas. Dentro de los servicios propios de cada facultad destacan, por ejemplo: i) la Facultad de Humanidades debía dirigir las escuelas primarias, enriquecer el idioma y pulir las costumbres; ii) la de Matemáticas, hacer efectivas su aplicación en la industria y prestar atención a la geografía; iii) la de Historia Natural, servir en la construcción de edificios y obras públicas además del estudio de nuestra flora y fauna; iv) la Facultad de Medicina debía estudiar las enfermedades endémicas y epidémicas propias del hombre chileno y su clima, además de dictar las reglas de higiene privada y pública; v) la de Leyes debía preocuparse del perfeccionamiento de las leyes, velar por los derechos ciudadanos y la credibilidad de las transacciones comerciales; vi) y la Facultad de Teología debía proveer a los pueblos de una educación religiosa y moral (Mellafe *et al.,* 1992). Además, la Universidad de Chile y sus facultades se hacen responsables de fomentar en los estudiantes el conocimiento nacional y de difundir textos e investigaciones que permitieran promover la identidad nacional y la virtud republicana. El espíritu de la época está muy bien reflejado en la frase de Valentín Letelier: "un Estado no puede ceder a ningún otro poder social la dirección de la enseñanza pública". Para el sociólogo y para el filósofo, bajo el aspecto moral, gobernar es educar, y todo buen sistema de política es un verdadero sistema de educación, así como todo sistema de educación es un verdadero sistema político" (en Mellafe *et al.,* 1992, p. 95).[10]

Luego, el año 1879 se aprueba una ley que separaba las funciones de la educación primaria, secundaria y terciaria y con esto daba a la universidad y sus facultades el carácter docente profesional además de, en conjunto con el Consejo de Instrucción Pública,[11] mantener la responsabilidad de definir la formación, fomentar la virtud republicana y cultivar el saber con un sentido nacional en la educación secundaria y universitaria (Consejo de Instrucción Pública, 1886; Mellafe *et al.,* 1992). Esta ley, que estuvo en vigencia hasta 1931, implicó una reorganización de la educación y con esta, un período de expansión, consolidación y prestigio para la universidad lo que incluyó la creación de más universidades, dentro de las cuales está la Pontificia Universidad Católica de Chile.

### *La secularización del país y el surgimiento de la Universidad Católica de Chile*

La Pontificia Universidad Católica, cuyo proceso fundacional será abordado en detalle en el Capítulo 4, se crea en un contexto cultural, político y social que avanzaba hacia la

[10] Parte de su discurso "El Estado y la Educación Nacional" pronunciado en la Universidad el 16 de septiembre de 1888.

[11] Con la Ley de 1879 el Consejo de la Universidad queda reemplazado por el Consejo de Instrucción Pública en el que participan el ministro de Instrucción Pública que lo presidía, el rector de la universidad, los decanos, el rector del Instituto Nacional, tres miembros nombrados por el presidente de la República y dos miembros elegidos por la universidad (Mellafe *et al.,* 1992). Su responsabilidad era reglamentar solo la enseñanza secundaria y universitaria dirección de todos los establecimientos de instrucción científica y literaria públicos y la inspección de establecimientos particulares.

secularización. Es necesario contextualizar este proceso en un país que desde la colonia decretaba que era católico y en que incluso su constitución consignaba la religión católica, apostólica romana como única y exclusiva del Estado (Stuven, 2000). De hecho, en un principio, la Iglesia evaluó como positiva la creación de la Universidad de Chile la cual, en su rol de Superintendencia, pudiera velar por la unión entre ciencia y fe, ya que el pensamiento científico podía subordinarse a la verdad revelada. La amenaza a la Iglesia provenía del liberalismo, la pérdida de interés en la religión por parte de los alumnos y la entrada de escuelas protestantes en ciudades con alta circulación de extranjeros como Valparaíso y Valdivia (Serrano, 1994). Sin embargo, a finales de la década de 1850 la visión católica y nacional de la república entra en crisis, lo que se refleja en el nacimiento de partidos políticos aconfesionales y el avance de una república liberal parlamentaria, que solicitaba garantizar el libre juego de las creencias políticas, religiosas, sociales y económicas dando inicio a la separación del histórico binomio de ciencia y creencia (Bravo Lira, 1992). Es más, en la década de 1860 se dieron los primeros pasos de separación entre la Iglesia y el Estado[12] que culminan en la década de 1880 con leyes laicas sobre cementerios, registro civil y matrimonio civil, hechos que alertaron a la Iglesia Católica e impulsaron[13] a llegar con su mensaje directo a los pueblos y las naciones y ya no a través de los estados. Lo que finalmente la movilizaría a crear su propia universidad (Krebs *et al.,* 1994).

La Pontificia Universidad Católica de Chile, creada en 1888, representaba a la Iglesia y la influencia de los grupos oligárquicos, cuya motivación fue llevar a todas partes la doctrina católica y "continuar esa labor de civilización i de progreso, para completar i perfeccionar aquella obra con una Universidad Católica" (Cifuentes, 1898, p. 227). Se buscaba retomar el sentido católico y nacional de los ideales de la Religión y la Patria que había dado nacimiento a la Universidad de Chile, aunque en una universidad no estatal (Bravo Lira, 1992). Esto lo haría a través de la formación de jóvenes católicos de la elite, capaces de dirigir el desarrollo político, social y cultural del país, así como acceder a la divulgación directa de los valores cristianos en la juventud universitaria y en el pueblo de Dios (Mellafe *et al.,* 1992). Como se verá más adelante, es el mismo impulso que motiva a la creación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad Católica de Antofagasta.

[12] Por ejemplo, en la constitución de 1865 se autoriza definitivamente el culto privado a los disidentes (Stuven, 2000).

[13] Ejemplo de aquello son las palabras de don Abdón Cifuentes, Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública durante el período de 1871-1873 y entonces presidente de la Unión Católica de Chile quien se refiere a la necesidad de fortalecer la presencia en las instituciones y en la formación de la juventud alertando sobre el monopolio de la Universidad del Estado planteando que, "El que tiene el cetro de la educación, tiene el cetro del mundo moral, i el Estado se arroga ese cetro i lo convierte en yugo despótico, como si se hubiera dado a él, el imperio de las almas" (Cifuentes, 1898, p. 135).

En suma, el siglo XIX comienza con un país que se ha independizado de la Corona Española y ha instalado la República definiendo la Educación como una de las estrategias cruciales para formar al pueblo en la virtud republicana. La educación se abre a recibir a todo aquel que hubiese nacido en el país, a huachos y a mujeres, lo que permite promover la homogenización sociocultural y política, la cohesión social, la identidad nacional y muy fundamentalmente, a institucionalizar la república.

Es así como el nuevo Siglo comienza con dos universidades nuevas. La Universidad de Chile, que es creada en 1842 a partir de la decadencia y muerte de la Universidad de San Felipe que representaba el período colonial, y la Pontifica Universidad Católica de Chile, creada en 1888 como respuesta a los avances de la secularización y la necesidad de diseminar la palabra de Dios en una sociedad crecientemente diversa y laica.

En este contexto, lo que se entiende hoy por *formación ciudadana* es una función implícita dentro de la universidad, y como tal, se expresa en su rol de universidad profesionalizante, encargada de formar a la elite para dirigir el desarrollo social, cultural y político del país. A la cual la Universidad de Chile le agregaría la tarea de definir el currículum de la educación primaria y secundaria orientado a formar al pueblo de Chile en un sentido de pertenencia que se expresa en una identidad, una ideología y un sentimiento nacional, como una estrategia de homogenización de la cultura, la sociedad y la política. Y la Pontificia Universidad Católica le agregaría su lealtad a la Iglesia. En ambas universidades lo que prima es un propósito democrático y de igualdad (Labaree, 1997) orientado a la constitución de sujetos políticos, además de la socialización de una base moral de la vida común. Este propósito refuerza una visión de ciudadanía republicana, donde el Estado, la Iglesia y la oligarquía académica implementan un currículum de formación de acuerdo a las necesidades del país.

Así, la *formación ciudadana* en este periodo inicial de la nación dice relación con la formación de la identidad y pertenencia a la nación, además de la responsabilidad de contribuir al bien común y a la socialización de los y las ciudadanas que conforman la república. Y es el Estado, en conjunto con los académicos, quien define las necesidades del país y en base a esto los contenidos de la educación y el tipo de servicio a entregar por la universidad.

Si bien hay una base sólida de ciudadanía republicana que considera la educación como un bien público, al interior se empieza a gestar una tensión entre quienes consideran que la universidad debe formar en las bases filosóficas y humanistas de la ciencia y otros que consideran que el propósito final de la universidad es el aprendizaje del conocimiento útil necesario para el desarrollo del país. Tensión que termina por expresarse en la diversificación del sistema de Educación Superior en el siguiente período.

## 2.2. Diversificación y Consolidación del Sistema de Educación Superior (1920-1967)

Luego de instalada la República, y más tarde, la instalación de las dos universidades, una estatal y otra de Iglesia, lo que siguió fue la diversificación de la Educación Superior bajo el liderazgo del Estado, la Iglesia y grupos particulares, motivados por un espíritu regional y democratizante. Así como también por hacer de la Educación Superior una formación útil para el país, que aportase al desarrollo económico, social y cultural. Esta diversificación implicó para Chile la consolidación del sistema de Educación Superior con ocho universidades que recibían un trato similar de parte del Estado, aunque con diferencias claves en sus sellos institucionales que las distinguen entre universidades estatales, universidades privadas confesionales y universidades privadas laicas (Brunner, 2009b).

En lo que sigue, se plantea así mismo, un análisis de las variaciones de la *formación ciudadana* en función del contexto sociopolítico y cultural del período histórico, que incluye un impulso modernizante del Estado y el surgimiento de la meritocracia en un medio nacional marcado por la crisis económica y social. Dentro de esta realidad histórica y social se contextualizará una descripción de los propósitos y actores fundacionales de las siguientes seis universidades que se establecen entre la segunda y quinta década del siglo XX. Para culminar con reflexiones respecto a lo que implica para la *formación ciudadana* en la universidad.

***Surgimiento de la meritocracia y el impulso modernizante del Estado***

El período entre 1920 y 1967, se caracteriza por la irrupción de las clases medias al poder político y cultural, por un fuerte impulso modernizante en el Estado y la sociedad y por la importancia que adquiere el desarrollo económico. La década de 1920 marca el fin de una época de progreso y consolidación, y el inicio de una inestabilidad política y social, crisis económica y la exacerbación de la cuestión social afectadas en gran medida por eventos internacionales como la primera guerra mundial (1914-1918) y la gran depresión económica mundial de 1929 (Bravo Lira, 1992). Esta crisis e inestabilidad representa para la educación en general y para la universidad en particular, una oportunidad de desarrollo y progreso.

Ya en 1902, con ocasión del Congreso General de Enseñanza Pública, se debatía sobre la orientación que debía darse a la educación, si intelectualista, que defendía el contenido científico y literario o la económica, que pregonaba la idea del conocimiento útil (Memoria Chilena, 1902). Debate que según intelectuales como Valentín Letelier o Enrique Molina era innecesario ya que no tenía que existir ese antagonismo, sino la complementariedad. Sin embargo, el contexto social y el avance de la cuestión social marca una tendencia hacia concebir el conocimiento desde la eficiencia social (Mellafe *et al.,* 1992). Es así como, a inicios

de 1920 la educación pasa a ser un derecho inalienable de la persona humana, un instrumento para surgir y un elemento de eficiencia para cualquier trabajo. Lo anterior unido a ideales democráticos, laicos y mesocráticos que exigían la participación consciente de los ciudadanos (Krebs *et al.,* 1994; Mellafe *et al.,* 1992).

En lo que es considerado un hito para el país, el año 1920 se promulga la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, que produjo una reacción en cadena que hizo que egresados de educación primaria presionaran por educación secundaria y consecuentemente, sobre la Educación Superior. Según Mellafe (1992), esta última no pudo controlar a una masa que deseaba ser ilustrada y con miras a ser el grupo dirigente del país. Como consecuencia, en este período se vive un aumento considerable de la matrícula. Por ejemplo, solo en la Universidad de Chile, de 711 alumnos en 1879 cuando se prorrogó la división de funciones que daría espacio a la universidad docente, a 1056 alumnos en 1901 y cerca de 5000 estudiantes en 1931 (Mellafe *et al*., 1992). En esta época, complementario a las reflexiones sobre el fin económico de la educación, a nivel Latinoamericano el año 1918 tenía lugar "El Grito de Córdoba",[14] que corresponde a un movimiento estudiantil que cuestiona integralmente el carácter de la universidad latinoamericana tradicional y que pugna por crear una conciencia nacionalista, y en algunos casos, también, de incluir el pensamiento indígena (Ruegg, 2004). Estas dinámicas sociales tienen como resultado la modernización de contenidos de estudio; la democratización en la gobernanza universitaria; la autonomía respecto del Estado y la libertad académica, entre otros aspectos (Bernasconi, 2007). De acuerdo a Huneeus (1973) este movimiento[15] tuvo influencia en el movimiento reformista de los años 60´ que, como se verá más adelante, al igual que el movimiento de Córdoba, exige representación del estudiantado en el gobierno universitario y que el quehacer académico de la universidad sea en beneficio del pueblo.

La inestabilidad política y económica llevan a implementar en Chile políticas públicas que corrigieran el desempleo y la inflación. Es más, una de las transformaciones más significativas de este período fue de carácter político-institucional, con la expansión del Estado que se convierte en el principal gestor del desarrollo económico y de la generación de bienestar,

[14] Hasta esa fecha la universidad latinoamericana se inscribía en el mismo molde de las universidades medievales que con los procesos independentistas, se adopta el modelo napoleónico que había tenido una fuerte influencia en las universidades españolas (Ruegg, 2004). "El Grito de Córdoba" y su consecuente reforma universitaria que influenció a todas las universidades latinoamericanas de la época se plantea que dio origen a un modelo de universidad latinoamericana lo que se denomina la universidad militante que apela a una universidad con mayor atención a los cambios sociales, a la denuncia de los abusos, injusticias y alienaciones (Scherz García, 1986).

[15] Para las universidades católicas, como se verá en el Capítulo 4, otra fuente de influencia crucial para el movimiento reformista fueron las nuevas posiciones adoptadas por el Concilio Vaticano II y las encíclicas de Juan XXIII y de Pablo VI interpretadas desde Latinoamérica, y en especial el documento de Buga respecto al rol de la universidad y el deber de la Iglesia.

influyendo directamente en las condiciones de vida de los y las chilenas. Se diseñó e implementó una serie de leyes e instituciones que buscaban responder a las necesidades de la población. Ejemplo de estas instituciones y reformas son: la ya mencionada Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920; un sistema de previsión social a obreros, empleados públicos y empleados particulares en 1924; los ministerios de bienestar social en 1924; de educación en 1927; el servicio nacional de salud en 1952; los centros de educación fundamental destinado a la alfabetización de adultos en 1952; el ministerio de salud pública y previsión social en 1953; el ministerio del trabajo en 1959; el ministerio de vivienda y urbanismo en 1965; y la reforma educacional que establece los niveles de educación parvulario, básica, media y superior en 1965 (Memoria Chilena, 2022).

A su vez, la inestabilidad económica y política da lugar al surgimiento de nuevos grupos sociales que crecen junto con la expansión y complejización aludida del Estado. Así, la elite tradicional pasa a ser reemplazada por personas provenientes de sectores medios, que, en su mayoría, son elegidas para cumplir cargos públicos producto de su preparación técnica, su compromiso con la modernización del Estado y su impronta patriota (Silva, 2018). De hecho, en 1929 se dicta un estatuto público que determina que los altos jefes administrativos deberán ser elegidos de entre los servicios o entre los profesionales que se hubieran distinguido en las universidades y no en asambleas o centros políticos como ocurría con anterioridad (ibid, 2018) lo que da una especial relevancia a los estudios técnicos y profesionales. Otros cambios en la estructura social que generan la ascensión de grupos medios, de provincia y migrantes, son producto de las riquezas generadas por la industria textil, los bancos y el comercio que vienen a reemplazar o diversificar la tradicional oligarquía chilena.

En el otro extremo de la estructura social estaba el pueblo, afectado por el hambre, enfermedades, epidemias y mendicidad que fueron subsanadas, en parte, por la industrialización y la previsión social. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, dejó a grandes grupos sociales marginados y en el límite de la subsistencia especialmente hacia fines de 1950 (Villalobos *et al*., 1989). Es en este contexto de estratificación social extrema que "las preocupaciones religiosas y sociales comenzaron a ser desplazadas por otras de acento político" (Villalobos R. *et al*., 1989, p. 805) dando lugar a la diversificación y fortalecimiento de los partidos políticos que tendrán un rol importante para el siguiente período histórico.

### *Diversas universidades, un solo sistema de Educación Superior*

En el período bajo análisis, la Educación Superior busca servir al país ya no solo a través de la creación de una conciencia homogénea favorable a la cohesión social y la convivencia, como había sido en el siglo precedente, sino también busca aportar al progreso social y económico

(Bravo Lira, 1992). Como resultado, surge una pluralidad de universidades en diferentes puntos del país. La universidad gana en diversidad y se transforma en un sistema universitario articulado y sustentado en el apoyo estatal, como se describe sucintamente a continuación.

*La Universidad de Concepción,* fundada por la masonería en 1917 y apoyada por la sociedad civil, recién recibe el anhelado apoyo estatal en 1927 lo que le da mayor estabilidad y la base que le permite desarrollarse consistentemente hasta constituirse en una de las principales instituciones universitarias del país (Bravo Lira, 1992; Mellafe *et al.,* 1992). Es la primera universidad aconfesional y regional, que no nace como órgano del Estado ni de la Iglesia, ni tampoco por la generosidad de algún benefactor, como son los casos de la Universidad Técnica Federico Santa María o la Universidad Católica de Valparaíso (Bravo Lira, 1992). En los discursos fundacionales aparece muy fuerte la necesidad de servir al progreso del país a través del cultivo del ser, saber, del hacer y de la convivencia y el respeto, y con la orientación de aminorar las brechas socio-económicas y las rivalidades para lograr la verdadera justicia social (Molina, 1945). Lo anterior tiene su correlato en características del sistema político y del funcionamiento del Estado, donde una alta competencia partidaria en el primero y una comparativamente (en términos latinoamericanos) robusta institucionalidad del segundo, hacían que predominaran los acuerdos y las alianzas por sobre el conflicto, con predominio de los partidos del centro del espectro político-ideológico (partido radical primero y democracia cristiana, más tarde) (Angell, 1993; Valenzuela, 1978).

Por su parte, *la Universidad Católica de Valparaíso (UCV)*, creada en 1928 por la Compañía de Jesús, gracias a la donación de doña Isabel Caces de Brown, busca levantar el nivel intelectual y moral de los obreros de la región con un proyecto de politécnico dependiente de la Universidad Católica de Chile. En 1930, con la creación de la Diócesis de Valparaíso, la universidad pasa a ser autónoma y dependiente de Obispado de Valparaíso. En 1949 ya es una universidad con carreras universitarias además de las técnicas[16] mostrando un equilibrio entre carreras humanistas y científicas. En 1961 es reconocida por la Santa Sede, lo que le da el carácter de Pontificia (PUCV, 2003). La universidad acentuaba su "sentido católico y técnico (…), un monumento a la ciencia y a la virtud en bien de la religión y prosperidad de la patria" (Urbina y Buono-Core, 2003, p. 29). Siempre con un fin formativo de unir la obra patriótica con la obra cristiana que Bravo Lira (1992) reconoce como un reintento de unir el carácter católico y nacional que tuvo la U. de Chile en sus inicios. Entre 1961-1963 la UCV tiene como rector a Hernán Larraín, jesuita[17] que ejerce una fuerte influencia en la universidad por su

[16] En 1949 la Universidad estaba estructurada en cinco Facultades además del Instituto Politécnico Industrial (Urbina y Buono-Core, 2003).

[17] Rector Hernán Larraín (1961-1964), director de la Revista *Mensaje* y muy cercano al Padre Alberto Hurtado (Urbina y Buono-Core, 2003).

capacidad de catalizar discusión y crítica entre posiciones encontradas, además de impulsar el compromiso con la ciudad de Valparaíso, lo que crea un terreno fértil para gestar el movimiento de la reforma que vendrá más adelante (Urbina y Buono-Core, 2003).

La *Universidad Técnica Federico Santa María* (USM) creada el año 1931 por Federico Santa María, empresario, quien en su testamento manifiesta su deseo de contribuir al progreso material y cultural de la nación dando acceso a la Educación Superior a compatriotas sin recursos financieros pero sobresalientes en su mérito y rendimiento académico (USM, s. f.). La USM buscaba la excelencia en la enseñanza profesional centrada en la técnica y los oficios, fundada en la responsabilidad social y los valores universales del hombre. Interesante información respecto a su fundación es que Santa María estipuló en su testamento que el profesorado técnico de los primeros 10 años de la universidad debía ser de Europa o Estados Unidos, lo que significó que el primer rector de la universidad, Dr. Karl Laudien, llegase directamente desde Alemania junto a 40 académicos inmigrantes dispuestos a implementar la Escuela de Artes y Oficios y del Colegio de Ingenieros José Miguel Carrera. En 1935 tomó el nombre de Universidad Técnica Federico Santa María (USM, 1982). Este dato es relevante ya que explicita una vez más la diversificación en la idea de universidad orientada al mérito, a las áreas técnicas y a influencias europeas.

Con afiliación estatal, la *Universidad Técnica del Estado* (UTE), actual Universidad de Santiago (USACH), fue creada en 1947 con el fin de servir a la producción del país (Mellafe *et al*., 1992) e impulsar la enseñanza técnico-profesional, el cultivo de la ciencia y mantener la relación con la industria. Esta surge con un carácter nacional, a partir de la fusión de las principales escuelas politécnicas de Chile, incluidas la Escuela de Artes y Oficios en Santiago, las escuelas de minas en Copiapó, la Serena y Antofagasta y las Escuelas Industriales de Concepción, Temuco y Valdivia, las que se transformarían en sedes regionales de la UTE. Luego, con la reforma de 1981 darían origen a las Universidades de Antofagasta, Atacama, La Serena, Talca, Bio-Bío, La Frontera, Osorno-Los Lagos, Magallanes y la Universidad de Santiago (USACH, s. f.). La UTE responde al esfuerzo industrializador del sector público que generó las condiciones para que la universidad pasara a ser parte de la planificación del desarrollo del país en función de la premisa prevalente en la época: La economía nacional, y dentro de ésta, la UTE, tenía que orientarse al aprovechamiento total de los recursos (Ministerio de Educación Pública, 1947).

La *Universidad Austral* que, al igual que la de Concepción, fue fundada en 1954 por iniciativa de diversos sectores de la región, bajo la necesidad de contar con una universidad en el sur del país y que tuviera sello regional. Esta comienza con las carreras de agronomía, ingeniería forestal, medicina veterinaria y bellas artes para al poco tiempo diversificarse en la oferta y

establecer facultades de medicina, derecho, ingeniería civil y otras. Se dice del primer Rector, Eduardo Morales Miranda, que en su mandato se dedicó a modelar y orientar al humano-político-cultural para que dirigiese al humano-económico con un fuerte énfasis en la investigación y desarrollo del Chile Sur y en la cultura moral o cultivo de los principios éticos de una sociedad o comunidad (Illanes, 2014) lo que deja en evidencia la discusión de la época respecto a que la educación debía estar al servicio del desarrollo económico del país.

La *Universidad Católica de Antofagasta* se establece en 1957 bajo la dependencia de la Universidad Católica de Valparaíso con la donación de doña Berta González de Astorga, que entrega su fortuna a la Compañía de Jesús en Chile. De acuerdo a relatos del Rector González (PUCV, 2003), la Universidad Católica de Valparaíso se sumó al espíritu regionalista predominante en Antofagasta para comenzar con cursos de bachillerato y de verano, para luego en 1957 iniciar actividades académicas con las escuelas de pedagogía e ingeniería. En 1964 da origen a la Universidad del Norte que en 1965 inicia actividades académicas en Arica y en 1968 en Coquimbo. En 1990 pasa a denominarse Universidad Católica del Norte.

Es un elemento común a la diversidad de los orígenes bosquejados de las universidades, una distintiva preocupación por la convivencia interna dentro de la universidad y por la relación de ésta con el entorno social. Por una parte, se crean los servicios de bienestar estudiantil y de extensión, y por otra, se incrementa la discusión respecto al fin último de la universidad. Es así como los rectores en sus discursos[18] hacen hincapié en la relevancia que la comunidad académica se una en "su misión de servir al progreso de la colectividad toda" (Molina, 1945, p. 34), suavizando las pasiones, los dogmas y las rivalidades con el fin de buscar en conjunto el compromiso con el país (Krebs *et al*., 1994; Mellafe *et al*., 1992; Molina, 1945; Stitchkin Branover, 1961). Sin embargo, también se expresaba con fuerza la diversidad de enfoques. Para algunos, el compromiso era de carácter netamente técnico, en tanto que para otros, era un compromiso con la justicia social y la participación política (Glazer, 1966). Lo que genera una tensión que se mantendrá hasta la Reforma de 1967.

Resulta importante destacar que en la creación de este núcleo institucional compuesto por ocho universidades[19] lo que prima es la voluntad de orientar la Educación Superior hacia una formación útil para el país y su necesidad de mano de obra calificada para aportar al

[18] Especial mención debe hacerse en este punto a los discursos del primer rector de la Universidad de Concepción (1919 -1956), don Enrique Molina (1945), quien en sus 37 años de mandato reitera la necesidad de mantener una armonía y unión en pro del desarrollo del país.

[19] Un paso complementario a la creación de cada Universidad es el logro de su independencia y la libertad de entregar títulos y grados son la supervisión del Estado. El año 1928 se reconocen legalmente las universidades particulares de la PUC y la Universidad de Concepción. Luego se reconoce a la Universidad Federico Santa María y la Universidad Católica de Valparaíso que desde 1953 son reconocidos los títulos y grados impartidos (Mellafe *et al.,* 1992). En 1954 se reconoce la personalidad jurídica de la Universidad Austral (Bravo Lira, 1992).

desarrollo económico, social y cultural. También existen las motivaciones regionalistas de Valdivia y Concepción, y por último las motivaciones religiosas de expandir la palabra de Dios y dar acceso a grupos sociales tradicionalmente excluidos presentes en la Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad Católica del Norte. Si bien estas universidades no eran muy diferentes entre sí en cuanto al trato que les da el Estado y el reconocimiento de su autonomía, muestran diferencias claves en sus sellos institucionales que las distinguen entre universidades estatales, universidades privadas confesionales y universidades privadas laicas (Brunner, 2009b).

Desde la perspectiva de la *formación ciudadana*, resulta interesante destacar que, en el período bajo estudio, ninguna de las universidades analizadas la aborda en forma explícita. Sin embargo, de acuerdo a lo planteado en el Capítulo 1, sí se puede deducir de sus fundamentos teóricos, que existe una motivación implícita de formación ciudadana, en tanto la universidad busca formar en una conciencia hegemónica favorable a la cohesión social y la convivencia democrática, además de entregar una formación útil para el país. Esto se expresa a través de: i) Un discurso de formar profesionales comprometidos con el desarrollo económico y social del país; y ii) Fomentar una experiencia social para los estudiantes donde adquiere relevancia la extensión y relacionamiento con la comunidad externa, que como se vio en el Capítulo 1 es una de las estrategias institucionales eficientes que promueven la formación ciudadana. Esta formación ciudadana implícita en algunas instituciones se expresa en un propósito democrático de formar futuros profesionales como ciudadanos responsables e íntegros y con un sentido de pertenencia a una comunidad (Labaree, 1997). Como en otras, aparece bajo un propósito de capital humano o eficiencia social, que tiene como fin el bienestar económico de la sociedad, para el cual se requiere de la preparación de profesionales que contribuyen al fortalecimiento del capital humano (Labaree, 1997).

Aun cuando el acceso a la universidad se mantiene como un privilegio de las elites en este período. La concepción de la elite ya comenzaba a diversificarse, dando acceso a grupos adinerados provenientes de las provincias, el comercio, de la meritocracia estatal y de los pueblos migrantes. Esta diversificación y consolidación del sistema de Educación Superior se da también en un contexto de profundas crisis sociales y económicas que demandaron del Estado y de la universidad una postura de armonización. Independiente del propósito de la universidad, o la ideología que orienta el bien común, existía coincidencia en la urgente necesidad de otorgar solución a los problemas sociales a través de la modernización y del desarrollo económico del país. Dentro de la universidad esta necesidad de armonización también existe, manifestándose fuera del currículum, en el surgimiento de las unidades de bienestar estudiantil y de extensión y relacionamiento con el país. Lo cual demuestra una vez más, un fin implícito de convivencia democrática y ciudadana tanto dentro de las casas de

estudio como fuera, en su aporte al país. Esta armonización al interior de las universidades no logra sostenerse en el tiempo, dando lugar al movimiento estudiantil, y con éste, a la reforma de 1967.

## 2.3. **Reforma Universitaria de 1967 (1967-1973)**

Durante la segunda mitad de 1960 las ocho universidades recién descritas vivieron un proceso de cambio conocido como "la reforma universitaria" que modificó el contenido y sentido de las funciones universitarias (Huneeus, 1988). En esta sección, para continuar con el modelo de análisis de los tres ejes concéntricos, se describirá el círculo externo del Estado y el contexto sociopolítico que vivía una efervescencia donde la gran mayoría del país se sumaba a hacer la *Revolución en Libertad* a la cual invitaba el presidente electo Eduardo Frei Montalva (1964-1970) y a construir la *Vía Chilena al Socialismo* liderada por el presidente electo Salvador Allende (1970-1973). Este ambiente nacional influye directamente en el segundo eje concéntrico, que es la universidad, y en particular, los estudiantes, que se sienten convocados a sumarse al cambio social y por tanto a impulsar un movimiento social universitario que realiza una serie de demandas coherentes con lo que se vivía en el contexto sociopolítico. Para terminar con el círculo interior que es concepto de *formación ciudadana* implícito que se impuso en este período.

### *La Universidad para la Reforma Universitaria*

El proceso de reforma de 1967 surge en un contexto nacional e internacional que ubicaba a la educación, en particular a la universidad, como uno de los medios decisivos para responder a problemas complejísimos que ocurrían en el país, el continente y a nivel mundial (Krebs *et al.,* 1994)[20]. Los estudiantes europeos y norteamericanos, también los latinoamericanos y dentro de éstos, los chilenos, criticaban a la Universidad como una "Torre de Marfil" que se mantenía alejada de la realidad social y por tanto justificaba la necesidad imperante de democratizarla, coincidiendo en las condenas al capitalismo, la sociedad de consumo, la jerarquía y el autoritarismo académico. Los estudiantes Latinoamericanos aportaban además con una visión ´latinoamericanista' que tenía como inspiración el modelo de universidad latinoamericana y el ya mencionado Grito de Córdoba (Huneeus, 1988). Esta visión latinoamericanista demandaba definir la identidad y la historia del continente además del

[20] Para una síntesis completa del contexto histórico nacional e internacional que precedió a la Reforma Universitaria de la década de 1960 ver la sección "Crisis en la Universidad" en Krebs (1994) y "La reforma universitaria veinte años después" de Huneeus (1988).

compromiso directo con las clases desprotegidas.[21] Incluso el presidente Frei Montalva, en 1965 aportaba al debate nacional y latinoamericano planteando que "la Universidad en nuestros países tiene una gran posibilidad de acción. El pueblo la mira con respeto. Piensa que está por encima del partidismo político; siente que la juventud universitaria es limpia y generosa, en lo que no anda muy equivocada […] La Universidad es una fuerza social y una gran reserva moral" (Frei Montalva, 1965, p. 47).

De hecho, el contexto nacional reforzaba la reforma con un creciente activismo social por parte de jóvenes que querían participar de la "Revolución en Libertad" a la que los invitaba el entonces candidato a la presidencia, Frei Montalva, en el famoso discurso de la patria joven (Silva, 2018). Para comprender el ánimo del país, en este discurso los jóvenes eran convocados a realizar una transformación profunda, a tener ideas en la cabeza, y no solo entusiasmo, porque así podrían marcar siempre el rumbo (…) para "realizar la Democracia, de veras y no formal; realizar la justicia de veras y no en palabras; realizar el desarrollo económico de veras y no en las estadísticas" (Frei Montalva, 1993, p. 296). Se trataba, como se puede apreciar, de una convocatoria abierta e inspiradora a asumir su rol de ciudadanos responsables y participativos en la construcción del país y la democracia.

Cinco meses después del encuentro evocado en el Parque Cousiño, es elegido Presidente de la República con una clara mayoría (56,1% de los votos), Eduardo Frei Montalva y su partido Demócrata Cristiano. Éste representaba a la corriente católica progresista y social del país, que luego de la elección presidencial aludida, obtuvo un 42,3% de los votos en las elecciones parlamentarias, lo que posicionaba a este grupo político en una insuperable posición para implementar su plan de reformas sociales y económicas (Silva, 2018). Es por lo mismo que no sorprende que el gobierno apoyara e incentivara la reforma a la Educación Superior tres años después, como parte de un proceso intenso de reformas y modernización a nivel país del cual estudiantes y académicos de las universidades aspiraban a ser parte desde sus instituciones (Brunner, 2009b) y convertir a sus universidades en agentes de cambio social (Bravo Lira, 1992). Apelando así a lo que en el Capítulo 1 se describe como el componente participativo y moral de la democracia, que, en este período histórico, dentro de la universidad, se basa en una idea de libertad positiva y participación activa en la convivencia cívica y civil del país.

Otro elemento importante que influenció la política universitaria latinoamericana y nacional (Bravo Lira, 1992; Huneeus, 1973; Krebs *et al.,* 1994) es el informe de Rudolph Atcon (1966), consejero de la UNESCO. Allí, el experto planteaba una nueva universidad latinoamericana

[21] Una descripción detallada de cómo se vivía el movimiento estudiantil de mediados de los '60 en Latinoamérica se puede encontrar en Huneeus (1973), Capítulo 2, "Los Fundamentos de la Actual Reforma Universitaria en América Latina", y Cap. 3., "La Reforma Universitaria en los Autores Latinoamericanos".

para lo que se hacía necesario transformar la universidad tradicional desde una enseñanza de elite a una enseñanza de masas, transformarla de torres de marfil a instituciones al servicio de la comunidad. De esta manera, se ampliaba la definición de quienes pueden ser los estudiantes. Para esto sugiere una universidad que ofrezca los medios para el desarrollo de la personalidad humana, proporcionar contactos estrechos con la comunidad, formar el espíritu cívico y la conciencia social en conformidad con los derechos humanos y la justicia social.[22] Atcon agrega que esto puede lograrse a través de una modernización en su estructura organizacional, en su gobierno, en la instalación de la educación general en el nivel no graduado, la preparación de profesionales de acuerdo con las necesidades de la sociedad, ampliación de la extensión cultural y científica, además de modernización en la investigación y la tecnología. Que como se puede constatar, tiene directa relación con lo que en el Capítulo 1 se describe como las estrategias de abordaje institucional que permiten fomentar la formación ciudadana. A saber, la formación ciudadana como parte de la formación integral, con una cultura universitaria que fomente la participación a través de la gobernanza universitaria, una relación directa con la comunidad externa, y en este caso, un propósito alineado con el espíritu cívico y la conciencia social en torno a los derechos humanos y la justicia social.

Por su parte, en la Universidad de Chile, también se vivía un contexto de modernización con el Rector Juan Gómez Millas (1953-1963) que incorporaba la idea de una formación integral que armonizara la cultura general y la especialización, además de la extensión de la universidad a todo el país con el fin de que los estudiantes de provincia tuviesen acceso a la Educación Superior (Mellafe *et al.,* 1992). Las Universidades Católicas de Chile y de Valparaíso trabajaban en planificar su gestión y hacerse cargo de ajustes importantes de la Iglesia. Lo anterior a cargo de un sector que representaba el pasado oligárquico y a un catolicismo sacramental y conservador que se confrontó a las iniciativas innovadoras del movimiento estudiantil que era conducido por agrupaciones católicas progresistas[23] y de la propia democracia cristiana que había ganado en las urnas con mayoría avasalladora (Brunner, 2009b). Es así como las universidades católicas en Santiago y Valparaíso, que vivían la presión dentro de la propia Iglesia, que iniciaba su proceso de "*aggiornamiento*" (Brunner, 2009b),

[22] Con estas ideas Atcon asesoró la Reforma en la Universidad de Concepción, a su vez, la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile editó y distribuyó el informe como parte de su publicación Cuadernos de la Reforma Universitaria como insumo para la VI Convención de Estudiantes de la FECH, donde se definieron los lineamientos del movimiento estudiantil (Huneeus, 1973).

[23] Detalles del impacto de los cambios en la Iglesia en la Universidad se pueden encontrar en la historia de la PUC, Capítulo 4 de esta disertación.

impulsaron el proceso de reforma[24] cuyas exigencias se expandieron a todo el sistema de Educación Superior, lo que abrió la discusión y las demandas estudiantiles en todas las casas de estudio que buscaban implementar una reforma que "refleje la primacía de la ciencia, la democracia universitaria y el compromiso con el pueblo de Chile; y finalmente la apertura real de la universidad hacia las grandes mayorías nacionales" (Huneeus, 1973, p. xv).

Para entender mejor, Huneeus (1973) agrupa las demandas por la reforma en tres grandes categorías: la académica que buscaba una formación integral más allá de lo profesionalizante; una reforma del sistema de gobierno universitario; y una reforma en la extensión o difusión de la política cultural, que, en palabras del propio autor, está íntimamente ligada a la primera categoría de reforma académica ya que busca incorporar la cultura, la economía, la política y la historia a la universidad. Lo que, veremos más adelante, anticipa la *formación ciudadana* explícita del período posterior a la dictadura. Se abogaba por una universidad comprometida, una universidad para todos y con conciencia crítica (Bravo Lira, 1992; Castillo Velasco, 1997). Una universidad que participara en la construcción de una nueva sociedad (Castillo Velasco, 1997).

A pesar de la efervescencia que significaba para el país, las principales transformaciones de esta reforma fueron endógenas. Dentro de cada casa de estudios (Brunner, 2009b; Huneeus, 1973) se discutía la redefinición del "quehacer científico y cultural de la universidad para convertirla en una institución que colabore con el cambio social que se visionaba a nivel nacional e internacional" (Huneeus, 1973). En concreto, esta giraba en torno a la gratuidad de la Educación Superior, al pluralismo interno e incorporar la cuestión social dentro de la vida universitaria y las aulas. Se pedía una formación más integral y a la vez una modernización y autonomía en la gestión de las universidades que permitiera perfeccionar el sistema. Que dice relación con una formación ciudadana implícita que hace de la propia universidad un medio para la participación social, involucramiento con las necesidades del país a través de la formación de sus futuros profesionales, una formación pertinente y equitativa.

Aunque la reforma quedó en una fase intermedia (Huneeus, 1988), esta época de intenso conflicto, que para algunos era considerado en términos propios de la confrontación ideológica y política global entre democracia y marxismo (Bravo Lira, 1992), demostró que la

[24] Huneeus (1973) hace una relevante distinción entre reforma y los procesos de modernización que se estaban llevando a cabo en algunas universidades en tanto la primera busca redefinir los objetivos científicos y culturales por sobre mejorar el rendimiento académico. Se diferencian también en cuanto al procedimiento, que en el caso de la reforma es impulsado por la movilización de la comunidad universitaria que rompe con los marcos institucionales para generar una nueva institucionalidad, a diferencia de la modernización que es el resultado de la gestión de la autoridad (Huneeus, 1973).

pugna entre modelos de universidad y sus estilos de gobierno podía ser resuelta a través de negociaciones y por la vía electoral entre académicos, personal administrativo y estudiantes (Brunner, 2009b; Huneeus, 1988). Lo que es en sí una experiencia social ciudadana en tanto respeta la diversidad de posiciones y busca una salida de consenso común. De hecho, de acuerdo a Brunner (2009b), de los cambios más significativos en la universidad a nivel país que se generaron en este período histórico, y están relacionados a la *formación ciudadana*, fueron: i) el aumento de matrícula que casi se triplicó en el período de seis años entre 1967 y 1973, pasando de 55 mil estudiantes a 146 mil siendo el período de más rápido crecimiento entre 1970 y 1973, período que coincide con la época de mayor crecimiento en el gasto público de educación. Es este crecimiento lo que, según el autor, transforma a la Educación Superior de ser un sistema elitista a ser un sistema en fase de masificación. ii) la democratización del gobierno universitario, con la participación de los académicos, los estudiantes y el personal no académico, en su gestión y ejercicio. Que, si bien influyó en la gestión institucional, la fuerza política principal se mantuvo en las facultades. Y iii) Entre otras demandas relevantes, se solicitó abrir los muros de la universidad al entorno permitió aumentar las funciones de extensión universitaria. Que, como se verá en el período de regreso de la democracia, son los elementos que toma la reforma de 2018.

### *Controversias en la reforma y su trascendencia nacional*

Si bien hubo avances significativos a lo largo del período de la reforma, este no estuvo exento de desacuerdos y controversias. Lo que para algunos era una universidad comprometida, para otros era el sometimiento e instrumentalización de un grupo político (Huneeus, 1973). Se critica que el movimiento estudiantil y las universidades pasaron a representar los intereses de los partidos políticos, tanto conservadores como de izquierda, por sobre el mantener una identidad propia. Sin embargo, el papel de los partidos fue también positivo ya que permitió dar continuidad y extensión en el tiempo de las ideas y motivaciones de la reforma, a la vez que representaba a diferentes grupos políticos y sociales (Huneeus, 1988). Es así como las universidades, además de avanzar en autonomía del gobierno, se transformaron en ágoras de discusión entre diversas fuerzas políticas y/o en torno a lemas internos de cada universidad. Por tanto, las pugnas internas y las elecciones de sus líderes se transformaron en un asunto de trascendencia nacional.[25]

Parte importante de las críticas al movimiento estudiantil provenía del movimiento gremialista que se gesta entre estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y que

[25] Lo que ocurriera en las universidades era particularmente importante también porque existía conciencia de que estas eran dueñas además de canales de televisión. Por tanto responsables no solo de educar a los jóvenes del país, sino también a las masas a través de la TV (Brunner, 2009b).

se desarrolla como fuerza política e incubadora para las nuevas ideas liberales que gobernarían Chile y la Universidad durante el siguiente período. El "Movimiento Gremial de la Universidad Católica" o también llamado "los gremialistas," se constituye a partir de un grupo de estudiantes opositores a la FEUC (Federación de Estudiantes de la Universidad Católica) y a las ideas reformistas que estos promovían.[26] Bajo el liderazgo de Jaime Guzmán,[27] primero actuaron desde el Centro de Alumnos de la Escuela de Derecho en 1965-1967, para luego, a partir de la toma de la Casa Central por el movimiento estudiantil reformista el 11 de agosto de 1967,[28] lograron más adherentes que les permitió expandirse a las carreras de Agronomía, Ingeniería y Economía, y finalmente crear una orgánica universitaria que los llevaría a liderar la FEUC en 1968, 1970, 1971 y 1972 y formar profesionales que gobernarían el país y la universidad en el siguiente período (Castro, 2017). Independiente de considerar el proceso de reforma un instrumento de un proceso político de aspiraciones marxistas y mediocres (Arqueros, 2017; Bravo Lira, 1992; Huneeus, 1988) y de haber nacido como una reacción frente a las iniciativas de la FEUC en 1967; lo que el Movimiento Gremial tenía para ofrecer era un nuevo modelo de universidad y de país con relevancia doctrinal y práctica.

> "El gremialismo brotó y creció en ese periodo como un rechazo primario y natural de gran parte del estudiantado universitario a la instrumentalización política de sus organizaciones gremiales y de las universidades en general. Pero nuestro aporte más importante consistió en darle a ese sano sentimiento una base conceptual sólida, convirtiéndolo en un ideal de validez intrínseca y permanente. Evitamos así que él se redujera a una simple reacción, meramente contestataria". (Guzmán, 1992, p. 45)

Los principios doctrinarios del gremialismo defendían el catolicismo, la libertad del ser humano y la autonomía de la universidad. Como parte de la espiritualidad cristiana se desprende: i) la complementación entre verdad y razón; ii) la dignidad como valor fundamental y por tanto la primacía del hombre por sobre la sociedad; y iii) la libertad y

[26] Mayores antecedentes del proceso de Reforma y los diferentes actores que estuvieron presentes en la Reforma de la PUC se encuentran en el Capítulo 4 de esta disertación.

[27] Jaime Guzmán es un líder político y ex senador, que de la disputa ideológica universitaria de los '60 amplió su esfera de acción a la política en la década del '70. Fue consejero civil de la Junta de Gobierno y miembro de la Comisión Constituyente que ésta convocó con el propósito de instalar las ideas del gremialismo en la nueva organización política, económica y social de Chile durante la dictadura y hasta hoy. Guzmán fue el fundador también del Partido Unión Demócrata Independiente (Castro, 2017). Siendo senador de la República, fue asesinado por un comando del Frente Patriótico Manuel Rodríguez (brazo armado del Partido Comunista de Chile), al inicio de la transición a la democracia, el 1 de abril de 1990.

[28] La fecha de la toma de la Universidad se convertiría a poco andar en el nombre del movimiento estudiantil reformista, que se auto denomina *Movimiento 11 de agosto*.

responsabilidad[29] como condiciones básicas para el orden social, el pluralismo y el sistema democrático (Frontaura y Arqueros, 2017; Guzmán, 1992). Respecto a la libertad del ser humano, se sustenta bajo la idea de que el hombre es apto a vivir por sí mismo y que es superior a la sociedad. Siendo la sociedad un ser accidental de relación, de lo que se desprende que "la sociedad está al servicio de las personas que la integran y no al revés" (Guzmán, 1992, p. 46). Es decir, el bien común, fin último del Estado, es entonces el conjunto de las condiciones sociales que permiten a cada uno de los seres humanos la libertad para alcanzar su fin personal y su perfección. Que de acuerdo con lo desarrollado en el Cap. 1, se puede considerar la esencia de la ciudadanía liberal. Y tercero es el de la autonomía y la subsidiariedad del Estado, bajo el cual: i) se rechaza la politización de la universidad y el cogobierno: y ii) se defiende la necesidad de proliferación de cuerpos intermedios (en este caso universidades) que tienen una finalidad propia que puede determinarse sin recurrir a una ideología política (Castro, 2017; Frontaura y Arqueros, 2017; Guzmán, 1992). Al referirse a las universidades particulares se planteaba que el Estado no podía exigir una orientación docente o administrativa más que la calidad y la seriedad mínima para aportar al bien común (Castro, 2017), y que la función de estas universidades "está referida a organizar y desarrollar sus tareas académicas y las estructuras administrativas que la hagan posible" (Guzmán, 1992, p. 49). "Ni torres de marfil ni políticos disfrazados" (1992, p. 55), el gremialismo se debe al hombre y a la sociedad pero no a una ideología ni partido.[30] Dentro del gremialismo, la universidad cumple su misión social en la medida que forme personas cultas que dominen determinadas disciplinas, en que estas aporten con investigación y que se estudie la realidad social con los instrumentos de la ciencia (Guzmán, 1992). De esta forma apela a cierta neutralidad objetiva y apolítica que tendrá consecuencias directas en la experiencia social de la universidad durante la dictadura y la reforma de 1981 que se abordarán más adelante. En suma, este período se caracteriza por una *formación ciudadana* de carácter implícito que establece una experiencia social de subjetivación similar a un ágora de discusión política y ciudadana respecto al sentido de la universidad. Lo que se discutía era la intención formativa detrás de la idea de universidad, para lo cual entraron en juego la visión de ciudadanía republicana y la visión de ciudadanía liberal. La primera defendida por el movimiento estudiantil y apoyada por los gobiernos de turno, que exigía una universidad comprometida con la causa social y que participara de la construcción de un país igualitario con una democratización del acceso, ajustes en la pertinencia del currículum y en un relacionamiento

[29] La libertad para este movimiento es el medio por el cual se puede escoger los mecanismos y recursos legítimos para mejorar y hacerse cargo de sus decisiones. La capacidad para autodeterminarse y escoger el bien que está en coherencia con su propia dignidad (Frontaura y Arqueros, 2017).

[30] Independiente, dice Jaime Guzmán, de que la Unión Demócrata Independiente (UDI), creada en 1983, aglutine a la mayoría de los gremialistas, lo que se explica porque esta ha explicado los principios del gremialismo y su compromiso de no intervenir los cuerpos intermedios (1992).

directo con la comunidad. La segunda representada por el movimiento gremial en la Pontificia Universidad Católica que apelaba a una neutralidad apolítica, aunque con profundas ideas liberales que fecundarían el surgimiento de una nueva reforma universitaria, esta vez, orientada a los intereses del mercado y la libre competencia durante el siguiente período.

Por último, es importante relevar que durante este período histórico se sentaron algunas de las bases para lo que sería el rol de la universidad en una *formación ciudadana* explícita como parte del currículum y de la experiencia social universitaria que se verán en detalle en el regreso de la democracia.

## 2.4 La Universidad Vigilada (1973-1990)

El Golpe Militar el 11 de Septiembre de 1973 y el nuevo gobierno liderado por el general Augusto Pinochet Ugarte (1973-1990) puso fin al gobierno de la Unidad Popular y extendió su control hacia diferentes aspectos culturales e institucionales del país, entre ellos la Universidad (Brunner, 2009b). “Con fecha 2 de octubre de 1973, el ministro de Educación comunicó al país la intervención de las ocho universidades, designándose en cada una de ellas, en calidad de rectores-delegados, a personas directamente nombradas por la Junta de Gobierno constituida por los comandantes en jefe de las tres ramas de las Fuerzas Armadas y por el Director General de Carabineros” (Brunner, 2009b, p. 189). De acuerdo a las Fuerzas Armadas, estos nombramientos se justificaban por considerar que las universidades estaban altamente politizadas; que los estudiantes habían dejado su rol como tal, para centrarse en la lucha de poder interno para instrumentalizar sus casas de estudio; y por último, por considerar que en las universidades se habían originado los discursos y las acciones subversivas y marxistas (Brunner, 2009b).

Es así como la universidad comprometida con el desarrollo social del país es reemplazada por una universidad vigilada y luego, posterior a los años ’80 con una universidad con fines comerciales orientada a satisfacer intereses individuales (Espinoza, 2017). Esta ideología, además de representar una visión extremadamente autoritaria del mundo y de la universidad, refleja al menos un punto en común con la visión de universidad comprometida de la Reforma del ’68. Esta es una concepción de la universidad como organismo de poder en la sociedad, que había que defender y articular, con el fin de que pudiese aportar desde la

ideología preponderante, que, en este caso, era la ideología de la Junta Militar y de los grupos políticos conservadores[31] y gremialistas que apoyaron el Golpe.

Este proceso que duró 17 años, Brunner (1982, 2009b) plantea que, desde el punto de vista político e ideológico, puede dividirse en dos grandes etapas que se describen a continuación. Cada una con implicaciones estructurales y formativas.

***Primera etapa de represión y control***

La primera etapa es de represión y control político, ideológico y administrativo, entre 1973-1980 que le da el nombre de *la universidad vigilada* al período histórico. Esta implicó: un alto volumen de expulsión y migración de directivos, académicos, estudiantes y personal administrativo; la eliminación de una serie de organizaciones y agrupaciones internas como centros de estudiantes, sindicatos o asociaciones de académicos manteniendo el poder de las facultades con decanos nombrados por el rector-delegado; el congelamiento de la expansión especialmente de las matrículas de la Educación Superior pública; y la disminución del aporte económico del Estado que a su vez era compensado por la reducción de matrículas y la reducción de los y las académicas. Se logra así el control y represión de lo que se consideraba una infiltración marxista de la educación universitaria que había ocurrido en el proceso de reforma de la década anterior. A través del control de los profesores, administrativos y estudiantes, se logra también el control de la formación y con esto, el sentido de la universidad, que se abordará más adelante.

***Segunda etapa de disciplinamiento apolítico, tecnócrata y productivo***

La segunda etapa se inicia con la Reforma de 1980 y termina en 1990 con la llegada de la democracia. Se caracteriza por la incorporación de una nueva ideología vinculada a una visión político-económica neoliberal del sistema de Educación Superior que busca modernizar la universidad bajo dos vectores principales, la descentralización y la libre competencia (Brunner, 1982). Es así como con la Reforma de 1980 la Educación Superior pasa de ser un

[31] Dentro de los grupos políticos conservadores, el de mayor relevancia por instalar la política económica neoliberal durante la dictadura, corresponde a los *Chicago Boys.* Un grupo de estudiantes de la PUC que realizan sus estudios de postgrado en la Escuela de Economía de la Universidad de Chicago a partir de un convenio establecido en 1956 entre ambas universidades y financiado por USAID (por su nombre en inglés, United States Agency of International Development). Estos están basados en la doctrina de Milton Friedman y Frederick von Hayek sobre el libre mercado, que defiende el Estado subsidiario, la transferencia de las funciones sociales del Estado al sector privado (por tanto, la imposición del mercado privado en el sector educativo) y su subordinación a las leyes del mercado con el fin de garantizar la eficiencia y crecimiento. Con estas ideas, un grupo de estudiantes y profesionales economistas prepara un plan económico financiado por la CIA (Central Intelligence Agency por su nombre en inglés), y se lo entrega a los militares a meses del golpe para luego implementarlo con la colaboración y liderazgo de Sergio de Castro, que fue uno de los primeros *Chicago Boys* y luego Ministro de Hacienda en la Dictadura. Este plan tuvo directa influencia en el sistema político y económico de Chile de la dictadura (Borzutzky, 2005; Espinoza, 2017; Fuentes, 2021).

derecho, y por tanto gratuita que beneficia a jóvenes de bajos ingresos, a ser una inversión en capital humano con beneficios individuales, cuyo arancel es cubierto por el propio estudiante o su familia. Lo anterior bajo la lógica de que la inversión para adquirir Educación Superior da un rendimiento económico[32] al futuro profesional. Esto último justifica que las personas puedan adquirir y pagar el beneficio de la educación terciaria en el mercado de bienes y servicios, impulsados por el principio de la libertad, es decir, la posibilidad de optar entre alternativas ofrecidas por el libre mercado. En concordancia con la ideología del mercado, se abre así la posibilidad de crear más universidades para estimular la competencia e incentivar la participación de los privados en el sistema, ambos bajo la idea de la libertad de enseñanza, entendida libertad como la posibilidad de crear y mantener universidades.[33] Esto último termina en la descentralización de nueve universidades públicas regionales derivadas de sedes provinciales de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, que pasa a llamarse Universidad de Santiago; dos universidades a partir de las Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas que tenía la Universidad de Chile, y la creación de cuarenta universidades privadas nuevas entre 1980 y 1990.

El culmen de la creación de universidades nuevas tiene lugar en los años 1989-1990.[34] Entre los meses de enero y marzo de 1990 el tiempo que hubo entre la elección del nuevo presidente, Patricio Aylwin (1990-1994), y su asunción, se crearon 18 universidades que requería de la autorización política del Ministerio del Interior (Bernasconi y Rojas, 2004) destinada a evitar alianzas político-partidistas y por tanto un alineamiento de los nuevos sostenedores con el gobierno militar. Es relevante destacar que junto con la proliferación de las universidades, en este período surge lo que Levy (1986) define como la quinta etapa de surgimiento de universidades que corresponde a universidades laicas, no de elite y masivas. Estas son importantes de mencionar ya que tienen a la base un propósito de universidad que Labaree (1997) ha denominado de movilidad social, que tiene como finalidad proveer a los estudiantes de las credenciales y los recursos necesarios para lograr una posición social, centrado en las necesidades y aspiraciones individuales de cada individuo y no del colectivo. Por tanto, de acuerdo a Labaree, la experiencia universitaria se orienta a la libre competencia y a responder a las posibilidades del mercado, lo que es antagónico al propósito democrático

[32] En su Editorial de la *Revista Realidad,* Guzmán (1981) se refiere al rol activo que deberá tomar el estudiante con la nueva reforma ya que "Lo que antes recibía gratuitamente por su sola aptitud, ahora le significará una mayor responsabilidad debido a las consecuencias económicas que puede tener para él o su familia".

[33] Otros elementos de la reforma del 80 es la reducción del aporte fiscal directo, la creación y aumento del aporte fiscal indirecto que era entregado según la cantidad de estudiantes matriculados con buenos puntajes en la prueba de selección inicial y un fondo para optar a crédito para pagar el arancel de estudio en el caso de aquellos estudiantes que no estuvieran en condiciones de pagar (Brunner, 2009b).

[34] Para una revisión acuciosa de la evolución de la legislación sobre Educación Superior durante el período de la Reforma de 1980 revisar Bernasconi y Gamboa (2002). Sobre la historia y actores involucrados en la Reforma de 1980, ver Brunner (2009b), Bernasconi y Rojas (2004) y Rifo Melo (2017).

y de capital humano que tenían las universidades del sistema de Educación Superior previo. Por tanto, hace que en el país convivan diferentes universidades, con diferentes propósitos, y por tanto con diferentes nociones de lo que es ser un profesional ciudadano.

Para volver a esta segunda etapa de la dictadura, desde el punto de vista formativo, lo que se busca con el control de las universidades es un "disciplinamiento" de los estudiantes y la instalación de una formación apolítica y técnica. El disciplinamiento de acuerdo a Brunner (1982) responde al proceso sistemático de depuración de las universidades, el control político-administrativo, el impedimento para la conformación de organizaciones estudiantiles y una cultura más bien conformista de los docentes, que dado el contexto nacional y universitario, terminan por apegarse a las normas impuestas, lo que genera en los estudiantes una cierta apatía estudiantil o, según Austin, "un estado de sitio intelectual"(2004, p. 213) que se daba en una experiencia universitaria supervisada por agentes policiales encubiertos y personal de las fuerzas armadas permanentemente visibles en los campus. Asociado a este disciplinamiento es la instalación de un pensamiento hegemónico o corriente principal antipolítica y tecnócrata (Errázuriz Tagle, 2017; Espinoza, 2017), que intenta aislar las influencias sociales y políticas del conocimiento disciplinario con el fin de aumentar la productividad. Es decir, el conocimiento y las habilidades están directamente relacionadas con las demandas del mercado y por tanto se miden en aumento de productividad y ganancias concretas de retorno económico al servicio de requerimientos privados e individuales. El retorno económico de esa formación de carácter apolítico y técnico a nivel individual se refleja en puestos de trabajo, salarios y supuestas mejoras en las condiciones de vida, y a nivel social llevan al crecimiento y desarrollo económico de la nación (Espinoza, 2017).

Desde el punto de vista de la *formación ciudadana*, se puede decir que esta segunda etapa de disciplinamiento da pie a una experiencia universitaria que fomenta la subjetivación de una forma de convivir desde el no involucramiento en la vida en sociedad, el retraimiento a la vida privada y de competencia con los iguales, buscando el rendimiento. Todo amprado en la búsqueda de la excelencia técnica y la eficiencia económica. Que, de acuerdo a lo revisado en el Capítulo 1, en un contexto democrático, correspondería a una visión de ciudadanía liberal.

Paralelo a esta corriente principal, en forma latente y oculta en el quehacer aislado de las facultades, se gesta una formación crítica y política, interpretada por algunos como comunista (Jaksic, 1989). Esta tiene sus primeras apariciones públicas en las jornadas de protesta nacional de 1983 que, al menos en la Universidad de Chile, permite reconstruir la FECH y con esto una comunidad emocional y valórica que lentamente se comienza a tomar la experiencia universitaria (Toro, 2015). Esto ocurre también en regiones donde se comienza a

democratizar los órganos representativos del estudiantado, a activar los trabajo voluntarios y finalmente a participar activamente en la campaña para el plebiscito que abre las puertas a la democracia (Brancher de Oliveira, 2017). Esta corriente crítica lentamente se vuelve a tomar las aulas, las universidades y las calles a través del movimiento estudiantil que como veremos más adelante, juega un rol importante en la Educación Superior durante la democracia (Jara, 2019; Toro, 2015). Representantes institucionales de esta corriente alternativa son dos proyectos educativos que llaman la atención por su filosofía crítica y contracultural: La Universidad ARCIS (Arte y Ciencias Sociales) constituida en 1982 con fondos de empresarios locales, por académicos exonerados, en su mayoría del partido comunista, y la Universidad Academia de Humanismo Cristiano creada en 1988 con fondos de la Iglesia Católica y de la Fundación Ford (Austin, 2004).

Por último, para cerrar esta segunda fase donde se instala una visión político-económica de la Educación Superior, a días de terminar el gobierno militar se publica la Ley Orgánica Constitucional No 18.962 conocida como LOCE, la cual: i) fija normas para la educación en todos los niveles y en cuanto a educación terciaria, regula el nacimiento y disolución de las instituciones de Educación Superior; ii) define los títulos profesionales, técnicos y grados académicos; iii) crea el Consejo Superior de Educación, un organismo autónomo encargado de administrar el sistema de acreditación de nuevas instituciones y del currículum escolar; iv) le otorga a la Iglesia Católica la potestad para crear universidades sin intervención del Ministerio de Educación, lo que tiene como resultado la creación de tres nuevas universidades católicas en 1991 (Bernasconi y Rojas, 2004). De esta forma, de acuerdo a Bernasconi y Rojas (2004) la dictadura termina con un nuevo régimen del sistema de Educación Superior chileno orientado según la libertad de enseñanza con las limitaciones impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional; la determinación legal de los títulos universitarios; incentivo a la calidad académica en base a la competencia; subsidiariedad del Estado; participación privada y coordinación del sistema a través de la competencia entre las instituciones lo que creó un crecimiento explosivo.

### *Un legado de la dictadura: Universidades reguladas por el mercado*

En términos de su legado fundamental en el ámbito universitario, la dictadura militar logra la instalación de un nuevo sistema de regulación pública de las universidades chilenas que: i. se establece en tres niveles (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica); ii. Motiva la apertura a la creación de instituciones; y iii. define la regulación del sector por mecanismos de mercado generando una competencia abierta por matrículas, personal y prestigio (Brunner, 2009b). Lo anterior hace que el nuevo sistema de Educación Superior se traslada desde el Estado y su normativa y capacidades de financiamiento, al

mercado y la competencia entre instituciones por estudiantes, profesores y reputaciones, la regulación de la calidad de las mismas. Este cambio radical e impuesto, torna a las instituciones más competitivas y sensibles a la obtención de financiamiento, generando una alta tasa de diferenciación interinstitucional y una migración del centro de gravedad del sistema de Educación Superior desde el vértice asociado a la autoridad estatal y a las oligarquías que existía hasta el año 1981, hacia el vértice del mercado entre 1981-1990 (Brunner, 2009b).

En función del modelo neoliberal impuesto en este período se produjo una importante diversificación y atomización del sistema universitario articulado en el período anterior. Discurso que de acuerdo a lo desarrollado previamente, marca un propósito de formación asociado al capital humano y la movilidad social que da lugar a universidades orientadas a satisfacer las necesidades de los estudiantes-consumidores que buscan ascender socialmente, mantener sus posiciones de elite o transformar su capital económico en capital cultural (Labaree, 1997). Así como también a responder a las demandas del mercado.

En suma, durante la dictadura Militar se vive un período inicial de control y depuración que erradica cualquier intento de socialización de *formación ciudadana* implícita o la gestación de cualquier tipo de convivencia democrática dentro de la universidad. A lo que en la segunda etapa de la dictadura se impone una ideología liberal que crea un escenario que privilegia la formación apolítica y eficiente orientada a la productividad y libre competencia que durante la democracia dará lugar al surgimiento de instituciones de Educación Superior con proyectos educativos fundados en una base filosófica de ciudadanía liberal.

Para terminar, volver a hacer hincapié que el modelo de universidad orientada hacia el mercado en un contexto de dictadura militar extirpa de raíz cualquier intento de *formación ciudadana* aunque a la larga, una vez entrada la democracia, deja el escenario fértil para la instalación de una *formación ciudadana* con base liberal supuestamente apolítica, que promueve la libertad y el proyecto de vida individual que surge en algunos proyectos educativos como el de la Universidad del Desarrollo, cuyo caso será analizado en el Capítulo 5.

## 2.5. **La Educación Superior en Democracia (1990-2018)**

A inicios de 1990 comienza el proceso de reinstalación de la democracia luego de que la dictadura fuera derrotada en un plebiscito por la coalición de centroizquierda. Esta coalición se comprometió a mantener la diferenciación del sistema con sus niveles y sectores, respetar

la creación de nuevas instituciones privadas y modificar la legislación con el fin de mejorar la calidad, equidad y eficiencia del sistema a la vez que se mantiene la autonomía de los establecimientos (Brunner, 2009b). Lo difícil de la vuelta de la democracia es que proponer modificaciones a la legislación vigente requería de una base amplia de consenso entre representantes del gobierno y de la oposición (Brunner, 2009b), así como también ser capaz de gestionar entre los límites que imponían la Constitución de 1980 y la LOCE (Bernasconi y Rojas, 2004; León y Peñafiel, 2014). A pesar de lo anterior, se puede observar una tendencia sostenida a un mayor rol del Estado (Zapata y Tejeda, 2016), lo que va implementando paulatinamente modificaciones orientadas a: i) promover la calidad; ii) fomentar la equidad,[35] iii) aportar al desarrollo de la cultura; iv) vincular la educación con el desarrollo nacional; v) fomentar la investigación y la tecnología; vi) promover la regionalización; vii) promover la internacionalización; viii) desarrollar un sistema de educación complejo pero adecuado a las necesidades del país (Allard, 2000 -en Brunner 2009).

Estas orientaciones de políticas se plasman gradualmente en modificaciones que transforman radicalmente la cobertura de la Educación Superior, su gobernanza, currículos y experiencia educativa a lo largo de prácticamente un cuarto de siglo. Un nuevo punto de inflexión tiene lugar a fines de la década de 2000, con la Reforma de la Educación Superior del año 2018, que trae consigo una nueva fase para la *formación ciudadana*, ya que la ubica como un principio explícito a la cual deben aspirar todas las universidades chilenas.

Es así como en esta sección sobre el período de la democracia se abordará la evolución histórica de tres aspectos que son de especial importancia para relevar el rol de la *formación ciudadana* en la Educación Superior hoy. Estas son: i) el perfeccionamiento del pregrado y la definición de la *formación ciudadana* como competencias transversales a todas las disciplinas; ii) el proceso de democratización de la Educación Superior; iii) las variaciones respecto a lo que se entiende por ciudadanía en la Educación Superior a partir de las demandas de los movimientos estudiantiles y ciudadanos. Por último, en una sección independiente, por su relevancia, se tratará la reforma del año 2018, que contempla la

[35] La democracia se reconstruye con el reconocimiento e inclusión de los pueblos indígenas después de un intento de supresión con una política asimilacioncita durante el gobierno militar (Bengoa, 1996). En 1993 se crea la Ley 19.253 donde "el Estado reconoce como principales etnias indígenas de Chile a: la Mapuche, Aimara, Rapa Nui o Pascuenses, la de las comunidades Atacameñas, Quechuas, Collas, Diaguita y Chango del norte del país, las comunidades Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán de los canales australes" (Ministerio de Planificación y Cooperación, 1993, p. 1) a lo que integra sus elementos culturales y de descendencia y valora su existencia por ser parte esencial de las raíces de la Nación. A pesar de que no se menciona explícitamente en la ley, se inician esfuerzos significativos de inclusión de pueblos indígenas a la Educación Superior, en su mayoría amparados por políticas públicas como el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989) como por la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) (Núñez Rosas, 2017).

*formación ciudadana* en la Ley 20.901 de Educación Superior y la Ley 20.904 de Universidades Estatales.

*Perfeccionamiento del pregrado y la responsabilidad ciudadana:*

Mientras en el eje de contexto socio político y cultural, en Chile la preocupación política era el regreso a la democracia y el perfeccionamiento del sistema de Educación Superior, el contexto internacional también traía novedades y reajustes importantes para ésta.

La mayor complejidad de la sociedad y el mundo global obligaba a la universidad a reajustarse a la vertiginosa transformación tanto del mundo del trabajo como de los conocimientos, a la masificación de la Educación Superior y a la globalización. Además, empieza a surgir una preocupación por la escasa participación política de los jóvenes y la necesidad de fortalecer la cohesión social y la participación en la vida democrática (Comisión Europea, 2021). Este escenario en su conjunto demanda el desarrollo de habilidades que permitan una adaptación permanente al cambio, al mismo tiempo que se formen como ciudadanos comprometidos, lo que da pie al Proceso de Bolonia, que tuvo una influencia directa en los procesos de reforma y modernización que se vivieron en Chile a partir del retorno a la Democracia. Específicamente a través del Programa Gubernamental de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Superior (MECESUP).[36]

[36] MECESUP corresponde al convenio efectuado en 1998 entre Gobierno de Chile y el Banco Mundial cuyo fin es mejorar la calidad de la educación terciaria. Con este se instala un modo de gestión, de asignación de recursos por parte del Estado y de toma de decisiones basada en evidencia, con indicadores de desempeño y objeto a la discusión pública (MINEDUC, 2022). El programa se divide en tres etapas Primera Etapa (1999-2005) Orientada a infraestructura, tecnología, capacidad docente y mejoramiento de calidad. Respecto al mejoramiento de calidad, se diseñó e implementó un proceso experimental y voluntario de acreditación que instaló la necesidad de verificar calidad de las universidades y su oferta de pre y post-grado Segunda Etapa (2005- 2010), producto del éxito del primer período de MECESUP el Gobierno de Chile resuelve acompañar el fondo competitivo, ahora denominado Fondo de Innovación Académica, con convenios de desempeño en un número limitado de instituciones y con fondos para el Programa Bicentenario en el área de humanidades, artes y ciencias sociales. Esta segunda etapa es de especial relevancia para la formación ciudadana por dos aspectos. Uno es que en esta se implementa en forma inicial una nueva arquitectura curricular basada en resultados de aprendizaje y demostración de competencias basadas en los aportes del Proceso de Bolonia y los acuerdos del Proyecto Tuning que como se vio, incluye competencias que tienen directa relación con la formación ciudadana. Lo segundo es que se consolida el mejoramiento de calidad en concordancia con la planificación estratégica de las universidades y las resoluciones de la Comisión Nacional de Acreditación. Lo que implica que las universidades incorporan la formación ciudadana como parte de sus programas de formación general y se aseguran que esta adición sea coherente con el sello institucional y los resultados en el perfil de egreso de los estudiantes. La Tercera Etapa (2012-2016) denominada financiamiento incremental para alcanzar la excelencia mantiene el financiamiento en base a resultados con tribuyendo al: mejoramiento del aprendizaje precisando logros de aprendizaje, demostración de competencias, aumentando y mejorando la calidad y la capacidad de la docencia y la investigación; incrementando la eficiencia; mejorando la capacidad de gestión que incluye educación remedial y aseguramiento de aprendizaje efectivo de estudiantes de poblaciones indígenas y otras minorías entre otros. A 10 años de implementación del Fondo de Innovación Académica del MECESUP se evalúa que este ha mejorado la equidad de acceso y la calidad de la educación terciaria, también una reforma curricular de pregrado importante que incluye la nivelación de competencias

El proceso de Bolonia estableció el Espacio Europeo de Educación Superior, un mecanismo de cooperación intergubernamental entre 48 países que busca dar coherencia a los sistemas de Educación Superior en Europa para facilitar la movilidad de los estudiantes, hacer de la Educación Superior un espacio más inclusivo y lograr que esta sea más atractiva y competitiva (Comisión Europea, 2021). Como parte del Proceso de Bolonia los países acordaron: i) implementar el sistema de Educación Superior en tres ciclos: bachiller, magíster y doctorado. Ii) Instalar un sistema de reconocimiento mutuo de calificaciones y duración de las carreras que permita movilidad de los estudiantes entre diferentes universidades y países. Y iii) Implementar un sistema de aseguramiento de calidad que asegure la relevancia y pertinencia de los procesos de enseñanza aprendizaje, lo que como se verá, es particularmente importante para la *formación ciudadana*.

Junto con el Proceso de Bolonia se crea el Proyecto Tuning que se inicia el año 2001 con el fin de conectar las políticas diseñadas por el proceso de Bolonia con el sistema de Educación Superior europeo y, a través del consenso entre los diferentes países que lo conforman, crear una metodología para el diseño e implementación de las reformas necesarias para cumplir con lo acordado en Bolonia. En América Latina a partir del año 2002 se crea el Proyecto Tuning-Latinoamérica, que, aunque no se inicia hasta el 2004, tiene el compromiso de 18 países Latino Americanos y 182 universidades de contribuir a la construcción de un Espacio de Educación Superior en América Latina a través de la convergencia curricular (Proyecto Tuning, 2021). Chile participa del Proyecto Tuning América Latina (a través de un proyecto MECESUP etapa 2) con 11 universidades dentro de las cuales se incluye a la Universidad de Chile y a la Pontificia Universidad Católica de Chile, que se comprometen a cumplir con cuatro lineamientos del mismo, que son: la definición de competencias genéricas y específicas; la elaboración de enfoques de enseñanza y aprendizaje; el establecimiento de créditos académicos; y preocupación por la calidad de los programas (Muñoz y Sobrero, 2006).

Ambos proyectos son relevantes para la *formación ciudadana* ya que como parte del Proyecto Tuning Latinoamérica se logró un consenso en la definición de un perfil profesional que busca ser integral y responder a las necesidades del mundo global a través de la definición de competencias genéricas consideradas importantes para cualquier titulación (González *et al*., 2004). Es decir, que asegure la relevancia y pertinencia como se lo propone el proceso de Bolonia. Este perfil corresponde a un profesional:

dentro de las cuales se encuentran aquellas relacionadas a la formación ciudadana (Ministerio de Educación, 2010)

> "Con pensamiento crítico, con conocimientos profundos de su realidad local y mundial, que, junto a su capacidad de adaptación al cambio, haya asumido un compromiso ético con la sociedad" (Beneitone *et al.,* 2007, p. 24).

En base a este perfil profesional consensuado por los 18 países que formaron el Proyecto Tuning Latinoamérica se define un set de 27 competencias genéricas dentro de las cuales las que dicen relación con *formación ciudadana* son (Beneitone *et al*., 2007): i) Responsabilidad social y el compromiso ciudadano; ii) Compromiso con el medio ambiente; iii) Compromiso con el medio sociocultural; iv) Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad; y v) Habilidad para trabajar en contexto internacional.

Otras competencias consideradas, que de acuerdo a la literatura referenciada en el Capítulo 1. también aportan a la *formación ciudadana* son, la capacidad crítica y autocrítica, la capacidad de identificar, plantear y resolver problemas, la capacidad para tomar decisiones, la capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes, la capacidad para formular y gestionar proyectos, el compromiso ético y el compromiso con la calidad (Beneitone *et al*., 2007). Todas competencias que tienen directa relación con la capacidad de una vida reflexiva, de autoconocimiento y pensamiento crítico y la imaginación narrativa que propone Nussbaum (1997). Y relacionadas también con la formación en interacciones efectivas, el sentido de responsabilidad y compromiso y el sentido de agencia que sugiere Haste (2004, 2005) como competencias esenciales para la *formación ciudadana*.

Si bien las competencias en el proyecto Tuning no se relacionan directamente con la *formación ciudadana*, si crean un escenario fértil para ésta en el currículum. A su vez, a nivel pedagógico se hace un llamado a un proceso de enseñanza-aprendizaje multi e interdisciplinario, de trabajo grupal y colaborativo alejándose así de la mera transmisión de conocimiento (González *et al*., 2004)[37] que también aporta a un escenario propicio para la *formación ciudadana*.

El correlato de lo que acontece en el contexto internacional es el ajuste de las políticas educativas que tiene lugar en Chile entre los años 2000-2010 y se traduce en procesos de innovación curricular en sus universidades (Sandoval y Ormazábal, 2021). Es más, en la evaluación de los proyectos MECESUP (Ministerio de Educación, 2010) se plantea el logro de la valoración de la formación general y la distinción de los ciclos de formación universitaria dentro de los modelos educativos, lo que de acuerdo a la evaluación, se traduce en la relevancia de formar a los estudiantes sobre problemas fundamentales del conocimiento y el

[37] El Espacio Europeo también avanza y se compromete a que sus universidades promuevan la equidad de género, la inclusión y la equidad con el fin de proveer europeos con excelentes proyecciones de empleo y ciudadanos comprometidos con su participación en la vida democrática (Comisión Europea, 2021).

mundo que les permita desempeñarse proactivamente en un mundo globalizado, con alto sentido de servicio público, capacidad crítica y aptitud para anticipar, impulsar y liderar procesos de cambio en la vida social. Que a su vez lo relaciona con "la relevancia política de la educación reflejada en la *formación ciudadana* (…) a través de procesos que atribuyen a la participación, el diálogo, la solidaridad y el pluralismo una gravitación que no solo compromete a las metodologías y contenidos de enseñanza, sino también a la construcción de sus grandes estrategias epistemológicas" (ibid, p. 146).

Como se verá en los próximos capítulos, dentro de las universidades involucradas, la Universidad de Chile, la PUC y la UDD se embarcaron en reformas importantes de su programa de pregrado incorporando competencias transversales que incluyen la *formación ciudadana* en forma explícita y metodologías de enseñanza-aprendizaje innovadoras que en el caso de las tres universidades se consolidan en programas de formación general (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2019; Universidad de Chile, 2018c; Universidad del Desarrollo, 2005).

Así también, la *formación ciudadana* explícita muestra avances en todo el país, al mantenerla como parte de un sello institucional propio que algunas universidades incorporan en sus declaraciones misionales y como una competencia transversal a nivel curricular impulsada por el proyecto Tuning. Para estos avances fueron clave los procesos de aseguramiento de calidad, los cuales obligaron a que en aquellas instituciones donde la *formación ciudadana* fuese parte del sello institucional, esta debía ser parte también de la descripción y funcionamiento del trabajo dentro de la universidad, con estándares definidos de acuerdo a la misión y propósitos de cada institución (Harvey y Stensaker, 2008). Es decir, estos procesos de aseguramiento de calidad al largo plazo significaron un aporte a la definición e implementación de modelos de formación institucionales, como es el caso de la *formación ciudadana*, alineados con la misión y los perfiles de egreso de las carreras y a la instalación de un sello distintivo en los egresados de la institución (CNA, 2010). De hecho, algunos autores proponen una correlación directa entre la calidad de las universidades chilenas y la calidad de la misión, visión y propósitos de la universidad (Bernasconi y Rodríguez-Ponce, 2018; Pedraja-Rejas y Rodríguez-Ponce, 2014) apelando a la consistencia entre la promesa del proyecto institucional y los resultados que obtiene ya que "misiones bien definidas permiten un mejor diagnóstico estratégico y un mejor diseño de las estrategias corporativas y académicas" (Rodríguez-Ponce y Pedraja-Rejas, 2015, p. 637). Dentro de su redacción, idealmente, la misión considera elementos de lo que la universidad hace, refiriéndose principalmente a la trifuncionalidad, a saber, la enseñanza-aprendizaje, la investigación y la responsabilidad social dentro de la cual se incluye la *formación ciudadana* (Munck, 2010). Lo que permite deducir que, si la universidad declara formar ciudadanos en su misión

institucional, entonces esta se debiese reflejar en el perfil de egreso y las estrategias de gestión institucional, ya sea en la experiencia universitaria y/o en el currículum, que será el objeto de estudio de los capítulos 3, 4 y 5 de esta investigación.

En paralelo a los ajustes en el pregrado, dentro del país se comienzan a implementar una serie de modificaciones que culminan también en la reforma del 2018, que dicen relación con la democratización de la Educación Superior. Es decir, ya no basta con incorporar la *formación ciudadana* como parte del currículum y de la experiencia universitaria con comunidades externas a la institución, sino que forma parte de la propia convivencia interna de las casas de estudio en tanto se espera que estas acojan, promuevan y representen la diversidad de grupos sociales y culturales que conforman nuestra sociedad.

### *Democratización de la Educación Superior*

Al igual que en el mundo entero, Chile ha presentado un aumento masivo de la Educación Superior en las últimas décadas, pasando de 180.800 estudiantes en 1984 a 1.144.184 en el año 2020 (CNED, 2020 en Espinoza *et al*., 2022). Lo anterior ha significado, sin duda, una reducción de desigualdades, dando la oportunidad de acceso a muchos estudiantes y grupos sociales que antes no accedían a la universidad. Tal es el caso de los estudiantes de menor nivel socioeconómico, las mujeres, los pueblos indígenas[38] y las personas con discapacidad[39].

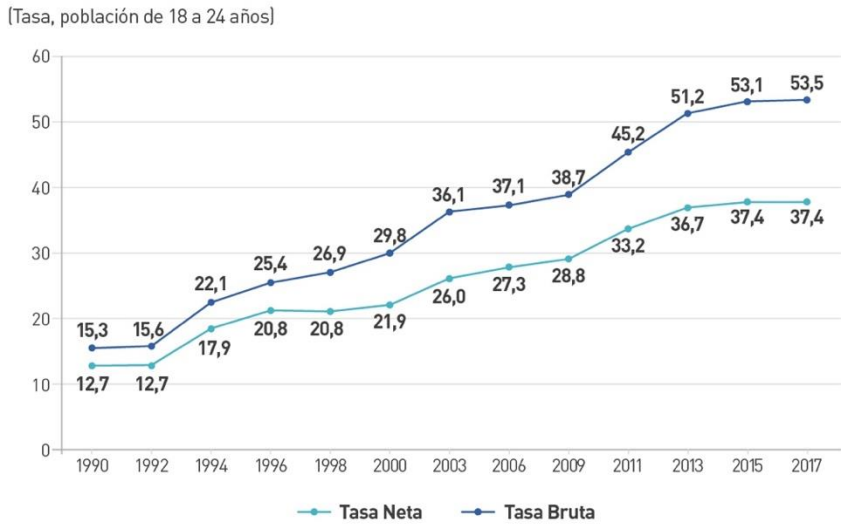
[38] Si bien no es motivo de esta investigación conocer respecto al acceso de estudiantes indígenas a la Educación Superior, es interesante nombrar algunos hitos de su consideración dentro de la historia de la universidad para futuras investigaciones. En 1819 se dictó un bando supremo que consideraba a los indígenas ciudadanos chilenos, libres (Boccara y Seguel-Boccara, 1999) y dignos de educación. Al respecto, se encontraron dos referencias a su reconocimiento intelectual. Una, con la primera publicación de una obra indígena en la revista "Anales de la Universidad de Chile" el año 1911. Más tarde, en 1913 un sacerdote Jerónimo de Ambrega propuso la creación de estudios araucanos en las universidades criollas (Austin Henry, 2004; Núñez Rosas, 2017). De acuerdo a Foerster y Montecino (1988), la demanda de acceso de pueblos indígenas a la Educación Superior data de 1930, a partir de una carta de la Unión Araucana al Ministro de Justicia. Luego en 1939 vuelve a aparecer registro del tema a propósito del Congreso de Profesores Radicales donde una de sus conclusiones la necesidad de "dar el máximo de facilidades a los estudiantes araucanos para continuar perfeccionándose en los Institutos Superiores o Universidades" (Foerster y Montecino, 1988, p. 263). Sin embargo, no es hasta 1962 que el acceso de estudiantes indígenas a la universidad existe como motivo de política pública con la implantación de la Ley 14.511 del Gobierno de Alessandri que llevó adelante una serie de reformas dentro de las cuales se comprometía con becas y facilidades de ingreso a las universidades para los estudiantes indígenas. También relevante es el año 1972, durante el gobierno del Presidente Allende, que se promulga una nueva Ley Indígena 17.729 que por primera vez reconoce la pluralidad cultural de Chile, sentando las bases para un posible gobierno plurinacional y también para fomentar el ingreso de indígenas en las universidades. Proceso que queda suspendido durante la dictadura para volver a ser retomado a inicio de los 90 con políticas públicas de inclusión de los pueblos indígenas. Dentro de los esfuerzos durante la democracia, resalta la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato (Lagos Escobar, 2003) que buscó, entre otras cosas, ajustar la institucionalidad pública a la diversidad cultural del país. Esto se tradujo en parte a una serie de becas para la Educación Superior.

[39] Respecto a la inclusión de personas con discapacidad en la Educación Superior, el año 2010 se promulga la Ley 20.422 que establece igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad obligando a los establecimientos a garantizar mecanismos que faciliten el acceso a la Educación Superior,

De hecho, como se puede observar en las figuras a continuación, de acuerdo a los datos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (MIDESO, 2018) de los gráficos 2.1 y 2.2 siguientes, entre 1990 y 2017 hay un aumento sustancial en el acceso a la Educación Superior: el gráfico 2.1 muestra que la tasa neta[40] de matrícula para el grupo de 18-24 años progresa de un 12.7% en 1990 a un 37.4% en 2017, y la bruta, de un 15.3 a un 53.5%. Asimismo, este aumento en la participación exhibe un patrón evolutivo por quintiles de ingreso (Gráfico 2.2), en que los grupos de menores ingresos (quintiles 1 y 2) muestran un incremento en su participación marcadamente mayor que el resto, pasando de una tasa neta de participación para el grupo 18-22 años en torno al 10% en el año 2000, a una en torno al 33% para el primer quintil y 35% para el segundo. Asimismo, el gráfico 2.2 permite observar que el patrón de incremento marcado de la participación de todos los grupos de ingreso es acompañado por la mantención de brechas considerables entre el Quintil 1 y el Quintil 5 (MINEDUC, 2018).

GRÁFICO 2.1

**Tasa de asistencia neta y bruta de jóvenes de 18 a 24 años, 1990-2017**



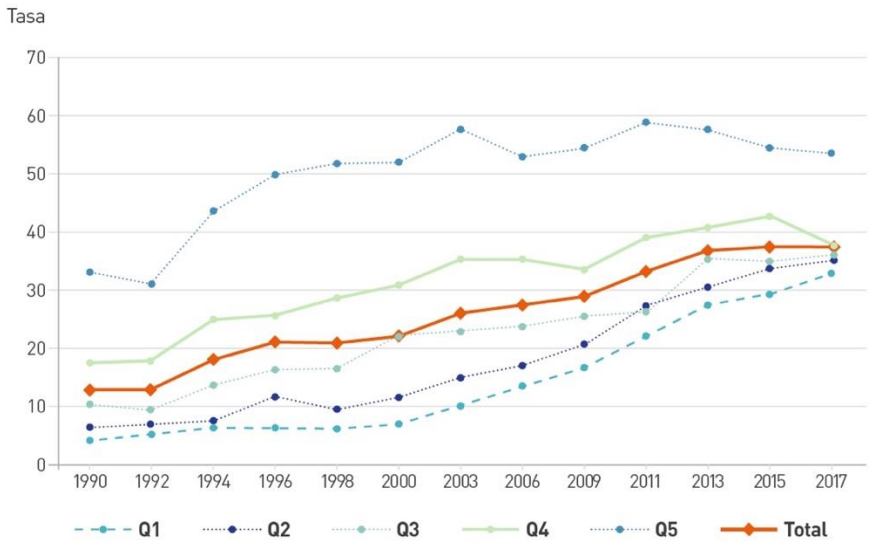

Fuente: MIDESO, 2018.

adecuar su infraestructura, realizar adecuaciones curriculares, de ser necesario, recibir clases especiales dentro del establecimiento y promover el respeto por las diferencias lingüísticas de las personas con discapacidad sensorial (Ministerio de Planificación y Cooperación, 2010). El año 2012 se promulga la Ley 20.609 que establece medidas contra la discriminación entendiendo por esta toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación relevante efectuada por agentes del Estado o particulares y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos (Ministerio Secretaría General de Gobierno, 2012). En un estudio del MINEDUC sobre la atención a la discapacidad en Educación Superior se concluye que las medidas implementadas en las universidades responden en su mayoría a la habilitación de espacios de estudio y de apoyos efectivos en el ámbito académico, además de la necesidad de contar con investigación sobre la situación de los estudiantes y con financiamiento.

[40] Por tasa neta se refiere al número total de personas entre 18 y 24 años que se encuentran asistiendo en el tramo de edad respectivo divido por la población total de dicho tramo. (MIDESO, 2018).

GRÁFICO 2.2

**Asistencia neta y bruta a educación superior grupo 18-22 años, 1990-2017**




Fuente: MINEDUC 2018 Depto de Estudios.

Los datos actuales muestran también una diversificación en cuanto al acceso de grupos sociales específicos. Por ejemplo, un 12% de la población que pertenece a pueblos indígenas participan de la Educación Superior, con una tasa neta de 32,7% de los jóvenes entre 18 y 24 años; y un 34% de la población de nacidos fuera de Chile que asiste a la universidad, de los cuales el 38,8% corresponde a la tasa neta de los estudiantes entre 18 y 24 años (MIDESO, 2018).

A pesar de que aún existen brechas, es posible decir que, de ser un espacio originalmente sólo de la elite, la Educación Superior clara y rápidamente se masifica en las últimas décadas, proceso que, como advertido, experimenta una aceleración marcada a partir del año 2000.[41] Dentro de los factores que facilitaron el proceso de masificación está el aumento de oferta de matrícula por las instituciones privadas establecidas especialmente en el período final de la dictadura, y sistemas de financiamiento de los aranceles por endeudamiento también privado. Este autofinanciamiento implicó el endeudamiento de las familias y los estudiantes, lo que a la larga se transformó en una preocupación para la política pública y en motivo de indignación para el movimiento estudiantil. En respuesta a las políticas públicas, desde

[41] Esta aseveración mira al sistema en general con el fin de demostrar que existe una diversificación en la conformación de la comunidad estudiantil. Sin embargo, no se hace cargo, por no ser el objetivo de esta investigación, de una posible estratificación horizontal, es decir, inequidades dependiendo del tipo de institución o carrera al que acceden los diferentes grupos sociales. También es importante mencionar que los datos son hasta el 2017 por tanto no reflejan el panorama educativo una vez implementada la reforma del 2018. Para un análisis detallado de la estratificación en la Educación Superior chilena ver Espinoza (2021) y Kuzmanic (2018).

mediados de los 2000 han generado el aumento considerable de becas, préstamos y créditos del Ministerio de Educación, con el objetivo de facilitar el acceso a los estudiantes de bajos ingresos. En el año 2016 se instala la política gradual de gratuidad que luego se inserta dentro de las cláusulas de la Reforma del 2018. El conjunto de estas medidas alivia considerablemente la carga financiera para las familias y los estudiantes, así como también, genera un cambio profundo en el perfil de los estudiantes universitarios (Espinoza *et al*., 2022; MIDESO, 2018), logrando una aún mayor diversificación socioeconómica y democratización de la matrícula de Educación Superior. Lo que hace a Chile uno de los países más exitosos en reducir la inequidad de acceso, especialmente porque el incremento mayor de acceso se observa en los grupos del 50% más pobre de la población que aumentó alrededor de un 24% su posibilidad de ingreso a la Educación Superior (Marta Ferreyra *et al.,* 2017).

Aun así, como se ha mencionado, el sistema sigue manteniendo brechas importantes tanto en acceso como en los resultados de egreso. De hecho el año 2017 el 61,2% de jóvenes del décimo decil en edad de ir a la universidad participaba de la Educación Superior, comparado con el 28,4% de jóvenes del decil uno, o más pobre (MIDESO 2018, en Espinoza *et al*., 2022). Lo que es acompañado de una concentración de los estudiantes de mayores ingresos en las universidades más prestigiosas y selectivas (PNU, 2017). Es en parte por esta inequidad acumulada que surge el movimiento estudiantil, primero el año 2006 con los secundarios y luego el año 2011 liderado por los universitarios organizados a través de sus federaciones estudiantiles, que expresan una serie de demandas que tienen directa relación con la actual democratización y diversificación de la Educación Superior. A continuación, se verá en detalle las demandas de los movimientos estudiantiles.

***Movimientos Sociales universitarios surgidos en democracia***

Desde la fundación de la Federación de Estudiantes de Chile (FECH) esta colaboró con la posibilidad de democratizar la universidad fomentando la participación de mujeres en las escuelas nocturnas para obreras o para adultos en general a través de la Universidad Popular o experiencias de relacionamiento directo con la comunidad. Dos hitos en estos intentos de democratización por parte de los movimientos estudiantiles son el *Grito de Córdoba* en 1918 y la *Reforma de 1967* que fueron abordados previamente en este capítulo. Aun así, a pesar de los esfuerzos de los estudiantes y de los diversos gobiernos, sobre todo en democracia, se pudo constatar que si bien hubo mayor equidad en el acceso a la Educación Superior, esta mantuvo una estructura de funcionamiento heredada de la Reforma de 1981 que generó un mercado de la Educación Superior altamente estratificado y diferenciado por precio, calidad y composición social de los estudiantes, que tuvo consecuencias que terminaron por movilizar

a los estudiantes secundarios, de la Educación Superior y la sociedad en general (Bellei y Cabalin, 2013).

Es así como el nuevo siglo introdujo a los movimientos estudiantiles y ciudadanos como un actor que había estado silenciado durante el inicio de la democracia.[42] Estos movimientos manifestaron sus demandas en 2006 con la *Revolución Pingüina* de los estudiantes secundarios[43], y luego con el movimiento estudiantil del año 2011 liderado por los universitarios que demandaban el fin al lucro, la equidad y la calidad de la educación. El 2018 plantearon una demanda por la equidad de género, en lo que se ha denominado *el Mayo Feminista*. Las demandas propiamente educacionales fueron acompañadas de manifestaciones, marchas y protestas a las cuales se han unido diversas causas asociadas a los ámbitos de la ciudadanía, como por ejemplo el medio ambiente, la plurinacionalidad, la inclusión de las diversidades sexuales y la discapacidad. A continuación, una breve reseña a cada movimiento estudiantil hasta el año 2018.

El año 2011, se potencia el movimiento estudiantil universitario[44] a partir de las demandas instaladas por la *Revolución Pingüina* el año 2006, que cuestiona elementos estructurales del sistema educativo heredado de la reforma de 1981. Como se mencionó previamente, si bien los indicadores de cobertura y de acceso mejoraron considerablemente en las décadas post 1990, los estudiantes se rebelaron frente al sello neoliberal del sistema de educación, solicitando primero mayor apoyo para estudiantes de bajos recursos, pero luego avanzaron a demandar educación gratuita para todos y finalmente, surge un cuestionamiento profundo al Estado subsidiario instalado por la dictadura (Bellei y Cabalin, 2013).

El movimiento estudiantil instaló una estrategia de trabajo en red, estableciendo alianzas con el Colegio de Profesores, la Central Única de Trabajadores, vehiculizando también a los movimientos regionalistas, medioambientalistas y otra serie de organizaciones de la sociedad civil que generaron la unión de diversas causas sociales bajo el paraguas de la equidad social y la justicia en educación (Lustig *et al.,* 2012).[45] El movimiento estudiantil del 2006 y 2011 se incrementa en parte producto de una subestimación de las demandas estudiantiles por parte

[42] Para un análisis en detalle de las (des)movilizaciones sociales en período de democracia (1990-2010) y sus causas, véase Jara (2019) quien analiza las manifestaciones de los movimientos sociales, así como también el período de latencia, o las desmovilizaciones. Véase también Paredes (2019) y Bellei y Cabalin (2013).

[43] El nombre Revolución Pingüina hace referencia al uniforme escolar de los estudiantes secundarios.

[44] En algunas referencias este movimiento estudiantil del año 2011 se denomina el invierno chileno haciendo alusión al apodo creado por el *New York Times* debido a que se da en forma paralela al movimiento contra algunos regímenes del Medio Oriente denominado la "Primavera Árabe" (Barrionuevo, 2011)

[45] De acuerdo a Jara (2019), el movimiento estudiantil tanto del 2006 como del 2011 tiene un aprendizaje intergeneracional y de transmisión de valores y pensamiento crítico que venía desde los movimientos sociales y estudiantiles de la reforma educativa de mediados de los 60, aunque, especialmente, los movimientos anti-dictatoriales de los '80.

de los gobiernos de turno, que proponen medidas intermedias que promueven la democratización de la Educación Superior facilitando el acceso, pero no responden a las demandas estructurales de cambio del sistema, lo que alimenta al movimiento estudiantil y ciudadano hasta el punto de dificultar la gobernabilidad de la Presidenta Michelle Bachelet (2006-2010) y el Presidente Sebastián Piñera (2010-2014). Es así como para el segundo mandato de Michelle Bachelet, se propone incorporar la demanda estudiantil en su programa de gobierno e impulsar reformas que aborden la desigualdad y dentro de estas, hacer cambios estructurales a la educación, lo que se traduce en la Reforma a la Educación Superior del año 2018 que será abordada en la próxima sección de este mismo capítulo. Esta reforma responde entonces con diferentes mecanismos para abordar la democratización de la universidad y la desigualdad económica y territorial a través de políticas y programas de inclusión.

Casi al mismo momento en que la causa estudiantil es institucionalizada a través de la Reforma el año 2018, irrumpe la causa feminista en las universidades que ya hace años venía expresándose y denunciando antiguas prácticas machistas[46]. Estudiantes, académicas y funcionarias demandaron terminar con el abuso sexual y con la estructura machista al interior de las universidades, lo que tuvo su máxima expresión el 16 de mayo cuando las mujeres y las disidencias sexuales se congregaron en una masiva marcha a lo largo del país, todas convocadas bajo el lema *por una educación no sexista* (de Fina González y Figueroa Vidal, 2019). Este movimiento generó cambios normativos con la creación de protocolos, reglamentos, oficinas de género; en algunos casos el desarrollo de oficinas y programas de género; cambios institucionales como el análisis y búsqueda de paridad en los cargos; la finalización de contratos a algunos profesores con demanda de acoso; el respeto del nombre social de estudiantes y funcionarios transgénero y sobre todo, una mayor visibilización de la violencia de género contra las mujeres, así como también de la equidad de género, incluyendo las diversidades sexuales (de Fina González y Figueroa Vidal, 2019; Sepúlveda, s. f.).

Resulta interesante que, para algunas entrevistadas en este estudio, en el contexto de la formación ciudadana en sus casas de estudio, el *mayo feminista* lo que hizo fue obligar a las instituciones a mirar la casa y cómo estaba organizándose internamente la universidad en temas asociados a la salud mental, a la inclusión y a la equidad de género. Asimismo, logra instalar una conciencia de la diversidad y la necesidad de abordar las diferentes intersecciones entre equidad de género con otras categorías sociales como mujer indígena, migrante, campesina, transgénero, pobre y/o discapacitada entre otras. De esta forma lo que

[46] El movimiento feminista ya había tenido una serie de manifestaciones en los años 2000, cuyo detalle se puede encontrar en "Cronología del movimiento feminista en Chile entre 2006-2016" (Lamadrid Alvarez y Benitt Navarrete, 2019).

demuestra el movimiento es que el objetivo de una educación no sexista y feminista es una lucha contra la educación patriarcal hegemónica, cuya deconstrucción requiere considerar la diversidad que conforma la comunidad académica. Es una hipótesis de esta investigación, que este punto en particular es de gran relevancia para la *formación ciudadana* ya que invita a las instituciones a mirarse hacia adentro, reconocer la diversidad de los y las estudiantes que exigen ser incluidos y reconocidos, generar mecanismos de inclusión y convivencia democrática no solo a través del currículum, sino también a través de las oficinas de asuntos estudiantiles y de la experiencia universitaria ampliando así la definición de comunidad académica y con esto la definición de ciudadanía.

Y así, un año después, mientras en las universidades recién se empezaban a implementar los cambios de la Reforma del 2018 y los ajustes exigidos por el *Mayo Feminista*, en octubre del año 2019, los estudiantes secundarios y universitarios una vez más se manifiestan masivamente a través de la evasión del metro, producto del alza en el valor del pasaje en $30 pesos chilenos. La causa original rápidamente prolifera en sus motivos[47] y aumenta en intensidad,[48] lo que termina en lo que se ha denominado ´el Estallido Social´. Se produce un contexto macro de movilización social y política con profundos rasgos de cambio cultural, que como se verá en los estudios de casos de la Universidad de Chile, la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad del Desarrollo, tiene ecos en sus orientaciones para la *formación ciudadana* dentro de la experiencia social y académica de los estudiantes.

Explicaciones respecto a las causas de los movimientos estudiantiles hay varias. Una de ellas es que esta serie de movilizaciones que ocurrieron en Chile en el período, más allá de la protesta o rechazo a una determinada situación, lo que expresan es una ruptura entre la política clásica y la sociedad civil, los movimientos sociales, la ciudadanía o la gente (Garretón Merino, 2016). Esto a partir de una crisis de legitimidad valórica y cultural de las instituciones y del modelo socioeconómico frente a la ciudadanía. Esta *gran ruptura*[49] ya venía expresándose a nivel internacional en los años ochenta, como un vaciamiento de la política en términos de la erosión de su representatividad, como también en cuanto al agotamiento de los proyectos político-ideológicos. En Chile esto se refleja en una profunda crisis de confianza en las instituciones, dada por un quiebre estructural entre el sistema económico heredado de la dictadura con sus efectos en la desigualdad, la concentración y el papel subsidiario del Estado, y un sistema institucional y político que preserva estos rasgos en vez de contrarrestarlos. Lo que genera por un lado la naturalización y adaptación de los

[47] Para un estudio detallado sobre las causas del estallido social, revisar en Jiménez (2020).

[48] Un reporte detallado de la situación de los derechos humanos producto de la violencia desencadenada con las protestas sociales iniciadas en octubre del año 2018, referirse al Informe "Situación de los Derechos Humanos en Chile" de la Comisión Internacional de Derechos Humanos (2022).

[49] Como lo denomina Garretón (2016).

ciudadanos a los principios del modelo neoliberal y una extrema individualización, y por otro, un creciente distanciamiento de la sociedad respecto a la política y las instituciones, donde los actores sociales no quieren ser representados sino por sus iguales o por sí mismos, afectando los mecanismos clásicos de representación y democracia representativa. De esta forma, los movimientos estudiantiles reflejan una ruptura de la relación clásica entre política institucional, incluidos los partidos políticos, el Estado y la sociedad, obligando a pensar otras formas de hacer política o de convivir como ciudadanos que, como se verá, tienen un impacto directo en la reforma universitaria del año 2018 y los lineamientos internos de cada universidad.

Es más, una vez abordado el contexto sociopolítico y cultural que sustenta los movimientos estudiantiles. Sumado al llamado que hace el *Mayo Feminista* a las universidades de mirarse hacia adentro y reconocer la diversidad de la comunidad académica generando políticas de inclusión y convivencia democrática entre las diferentes identidades que conforman la experiencia social y académica. Permite hipotetizar la necesidad de complementar la visión de ciudadanía republicana que participa a través de una democracia representativa, de la gobernanza universitaria y de las elecciones de las federaciones estudiantiles, con una base filosófica de ciudadanía radical abordada en el Capítulo 1. La cual busca generar espacios seguros donde se pueda disentir y no estar de acuerdo ya que reconoce, articula y se hace cargo de las diferencias en un consenso no coercitivo. La formación ciudadana con una base filosófica radical incorpora en primer plano las diferencias a la vez que busca que los estudiantes se puedan conocer a sí mismos y a sus adversarios con el fin de configurar un acto democrático de relacionamiento que surge a partir del desacuerdo. Lo anterior queda en evidencia en lo que se verá de la Universidad de Chile, en el Capítulo 3.

En suma, el retorno a la democracia significó un cambio sustantivo para la *formación ciudadana* dentro de la universidad. Por primera vez esta se transforma en una función explícita del currículum de formación general de las universidades a través de una competencia genérica que hace alusión a la responsabilidad social y el compromiso ciudadano. A lo que se suman otras competencias que permiten considerar la *formación ciudadana* desde una perspectiva multidimensional, ya que incorpora el compromiso con el medio ambiente, el compromiso con el medio sociocultural, la valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad y la habilidad para trabajar en contexto internacional.

Como se observó en el Capítulo 1, lo señalado corresponde a una ampliación del concepto de ciudadanía en un sentido multidimensional, que según Veugelers (2007, 2019a, 2020) este ya no aborda solo el Estado-nación, sino también la identidad local comunitaria, la regional, el mundo global, e incluso el medio ambiente y el planeta. Esta nueva conceptualización

multidimensional de la *formación ciudadana* implica también una apuesta epistemológica que ha adquirido un sentido ético y valórico que trasciende lo cívico, para referirse a las relaciones que acontecen en los ámbitos político, cultural, social y económico de la vida juntos, definiendo lo deseable de la vida personal y por tanto ha penetrado en la vida individual de las personas y cómo estas ven el mundo (ibid. 2007, 2019, 2020).

Otras áreas de desarrollo en Educación Superior durante la democracia que inciden directamente en la *formación ciudadana* explícita son el perfeccionamiento de los sistemas de aseguramiento de calidad, que obligan a mantener una coherencia entre lo declarado y lo que se hace, y por tanto entre la misión y el perfil de egreso de los estudiantes. Y los efectos de la democratización de la Educación Superior en la convivencia interna de la comunidad académica y por tanto en la experiencia social de los estudiantes. Lo anterior obliga a mirar la convivencia al interior de las universidades, para que esta sea una convivencia democrática e inclusiva que se transforma en una de las demandas de los movimientos sociales, el ampliar la definición de comunidad académica y en uno de los aspectos que quedan estipulados en la Reforma del año 2018.

## 2.6 La Reforma Universitaria de 2018

La Reforma a la Educación Superior de 2018 surge como parte del Programa de Gobierno presentado por la entonces candidata a la presidencia, Michelle Bachelet, (2013) quien plantea la necesidad de un cambio estructural que asegure una sociedad más justa y menos segregada, que el Estado garantice el derecho a una educación de calidad, que fortalezca la educación pública y entregue garantías explícitas y exigibles a ciudadanos. Se propusieron cuatro pilares: i) la calidad de la educación, ii) el fin de la segregación y selección, iii) la gratuidad universal y iv) el fin al lucro. Estos principios se tradujeron en dos reformas relevantes, la Reforma a la Educación Superior con la Ley 21.094 que pone énfasis en temas de la gratuidad y la calidad, que incluye a todo el sistema universitario y la Reforma de las Universidades del Estado con la Ley 21.094. En concreto, ambas leyes implicaron la consolidación de un Sistema de Educación Superior con la creación de una subsecretaría y superintendencia de Educación Superior, el fortalecimiento del sistema de aseguramiento de calidad, el financiamiento gratuito para el 60% de estudiantes de menores ingresos del país con una proyección de cobertura gradual hasta llegar a la gratuidad universal (Ministerio de Educación, 2018a), el fortalecimiento de la relación con las instituciones del Estado a través de una red de colaboración con normas comunes y la participación de todos los estamentos

universitarios y la creación de dos nuevas universidades en la Región de O´Higgins y Aysén (Zapata y Tejeda, 2016). Es importante mencionar que la negociación de esta ley contó con una cámara de diputados donde estaban presentes, esta vez como representantes elegidos por el pueblo, los mismos líderes estudiantiles que habían exigido reformas al sistema de Educación Superior el año 2011. Lo que demuestra también, un tema que se verá en detalle en los próximos capítulos, y es cómo las federaciones de estudiantes durante la democracia han sido una plataforma para la participación política de aquellos jóvenes interesados en el ejercicio activo de la ciudadanía.

La nueva Ley 21.091, dentro de sus disposiciones generales desarrolladas en el Artículo 2 (Ministerio de Educación, 2018a) decreta que la Educación Superior es un derecho que debe estar al alcance de todas las personas de acuerdo a sus capacidades y méritos, así como debe servir al interés de la sociedad. Esta busca, entre otras cosas, la formación integral y ética, orientada al pensamiento crítico y autónomo que incentive a participar y aportar a la vida en sociedad. Dentro de los principios que la inspiran decreta el compromiso cívico bajo el cual se establece que las instituciones de Educación Superior formarán a las personas con vocación de servicio a la sociedad y comprometidas con su desarrollo. Otros principios de la nueva ley que tienen directa relación con la *formación ciudadana* y el fin social de la universidad son la no discriminación arbitraria y la interculturalidad; la inclusión de los estudiantes incluyendo los ajustes necesarios para la inclusión de personas con discapacidad; la libertad académica; la participación de todos los estamentos en el quehacer institucional con el fin de promover la convivencia democrática y el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable y solidaria; la pertinencia en concordancia con el desarrollo del país, sus regiones y comunidades y la promoción de los derechos humanos. Constituyen principios adicionales del sistema decretados en la ley la autonomía de las instituciones; la calidad; cooperación y colaboración; la diversidad de los proyectos educativos incluyendo el respeto a los valores democráticos; la transparencia; la articulación de estudios a lo largo de la vida y el acceso abierto al conocimiento.

Respecto a la Ley 21.094 dirigida a las Universidades Estatales, se establece que estas tienen la "finalidad de contribuir al fortalecimiento de la democracia, al desarrollo sustentable e integral del país y al progreso de la sociedad en las diversas áreas del conocimiento y dominios de la cultura" (Ministerio de Educación, 2018b, p. 1). Dentro de su misión se decreta que el rasgo propio de las universidades estatales es contribuir a las necesidades e intereses de la sociedad colaborando como parte del Estado en el desarrollo cultural, social, territorial, artístico, científico, tecnológico, económico, sustentable y con perspectiva intercultural. Así como también, en el Artículo 2 de la ley se especifica que las Universidades Estatales tienen como misión formar a personas con "espíritu crítico y reflexivo, que promuevan el diálogo

racional y la tolerancia, y que contribuyan a forjar una ciudadanía inspirada en valores éticos, democráticos, cívicos y de solidaridad social, respetuosa de los pueblos originarios y del medio ambiente" (Ministerio de Educación, 2018b, p. 2) demostrando así una conceptualización de la ciudadanía desde una perspectiva multidimensional. Donde existan pueblos originarios, la ley establece que las universidades del Estado deben incluir la cosmovisión de estos, lo que agrega incluso más complejidad a la definición de ciudadanía y diversidad ya que implica reconocer diferentes epistemologías en el quehacer de la universidad.

Además, en el Artículo 6 de la Ley 21.094 se define el perfil de egreso de los profesionales de las universidades del Estado, instando a que las universidades:

> "… deberán propender a que sus graduados, profesionales y técnicos dispongan de capacidad de análisis crítico y valores éticos. Asimismo, deberán fomentar en sus estudiantes el conocimiento y la comprensión empírica de la realidad chilena, sus carencias y necesidades, buscando estimular un compromiso con el país y su desarrollo, a través de la generación de respuestas innovadoras y multidisciplinarias a estas problemáticas". (Ministerio de Educación, 2018b, p. 2)

Lo anterior representa una definición multidimensional de la ciudadanía, con implicancias pedagógicas que privilegian el aprendizaje práctico o experiencial y multidisciplinario, que como se vio en el Capítulo 1, son elementos claves para la *formación ciudadana*.

A los principios que guían a todas las instituciones de Educación Superior en la Ley 21.091, para las universidades estatales se suman explícitamente los principios de pluralismo, la laicidad, la equidad de género, la equidad y la solidaridad. Como parte de la inclusión se especifica que estas deberán garantizar sistemas de acceso fundados en la capacidad y el mérito de los estudiantes y fomentar mecanismos de ingreso especiales de acuerdo con los principios de equidad e inclusión. Respecto a la vinculación con el medio, se plantea que el Estado debe promover una visión sistémica, coordinada y articulada de las instituciones de Educación Superior a fin de que estas colaboren con el diseño e implementación de políticas públicas y proyectos de acuerdo con los requerimientos del país.

Como es posible constatar en ambas leyes de la Reforma del 2018 se explicita el compromiso público de las universidades con el servicio a la sociedad y el carácter inclusivo de acuerdo con capacidades y méritos, lo que demuestra una visión democratizadora de la universidad que se abre a recibir a todo tipo de estudiantes en tanto la educación es declarada un derecho. Lo que implica plasmar en una ley el ideario que estuvo presente en la Reforma de 1967 y que luego se reactivó con el regreso de la democracia.

Respecto a la *formación ciudadana*, de acuerdo a las categorías propuestas en el Capítulo 1. se puede identificar una formación con un enfoque multidimensional de la ciudadanía que considera la no discriminación física, económica, cultural, social y medioambiental. Esto lo hace a través de: i) un enfoque de equidad e inclusión en el acceso a la universidad que garantiza la convivencia entre diferentes en una experiencia social universitaria, que, como se ha visto en el Capítulo 1, es un elemento clave para la *formación ciudadana*. ii) Se logra también a partir de la enseñanza-aprendizaje con una formación integral y ética que incentive a participar y aportar a la vida en sociedad. iii) Con la creación de mecanismos que hacen exigible la ley, estos son el fortalecimiento del sistema de calidad y acreditación y la creación de la Super Intendencia de Educación Superior que, como vimos, permiten garantizar que lo declarado en la ley y en los planes, políticas institucionales y programas, se cumpla.

Para las universidades estatales, el compromiso con la *formación ciudadana* es incluso mayor ya que se declara como fin el fortalecimiento de la democracia, el desarrollo sustentable, la equidad de género y en los casos donde exista presencia de pueblos originarios, decreta la necesidad de incluir su cosmovisión, lo que de acuerdo a Levine (2013) podría ser considerado un gran avance respecto a las ganancias epistemológicas de la *formación ciudadana* en tanto permitiría la convivencia ya no solo de diversidad de procedencia en base al mérito y las capacidades, sino también diversidad epistemológica al respetar la aproximación multicultural al conocimiento.

Aunque aún es muy temprano para evaluar las implicancias de la implementación de esta Reforma para la *formación ciudadana*, si es posible mencionar que la nueva ley ha motivado a las Universidades, especialmente a las universidades estatales, a definir lo que se entiende por *formación ciudadana*. Al ser un principio constitutivo de la nueva Ley de Educación Superior y en particular de la Ley de Universidades Estatales, es jurídicamente obligatorio. Por lo tanto, dependerá de cada institución cómo implementa lo decretado en la ley y cómo responde a los estándares de aseguramiento de calidad en las normativas de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Al depender de cada casa de estudios, también varía las unidades o espacios prácticos en los cuales se instala la *formación ciudadana*.

De hecho, el Consorcio de Universidades Estatales de Chile (CUECH) ha definido una mesa técnica de trabajo, activa hasta la fecha, para definir las implicancias de la implementación de esta nueva Ley y en particular, de la *formación ciudadana* como mecanismo para el logro de la misión y el perfil de egreso definido en la Ley. Esta mesa de trabajo es parte de un proyecto de fortalecimiento institucional que tuvo como tarea, primero, elaborar una conceptualización compartida de *formación ciudadana* en la Educación Superior que ya ha sido desarrollado por Mardones Arévalo (2021); luego, un diagnóstico de la *formación*

*ciudadana* en los perfiles de egreso y modelo educativo de las universidades del Estado con el fin de identificar cómo cada universidad define e implementa la *formación ciudadana*, sus prácticas exitosas y las posibilidades de instalación de la *formación ciudadana* como competencia transversal del perfil de egreso de todas las universidades que fue desarrollado por el Consorcio Estatal de Universidades del Estado de Chile (CUECH, 2021). En base a los dos insumos anteriores se desarrollaron las orientaciones técnicas para la integración de la *formación ciudadana* en las universidades estatales chilenas. Otros productos de esta mesa de trabajo han sido el diseño de un curso para docentes que permite comenzar a instalar la *formación ciudadana* en los académicos de las universidades estatales así como estrategias de difusión (CUECH, 2022).

Además del trabajo de las Universidades Estatales, han existido una serie de iniciativas recientes con el fin de discutir el rol de la Educación Superior en la *formación ciudadana,*[50] aunque sub-editada a agendas de globalización, medio ambiente y sustentabilidad, cohesión social y/o participación. De hecho, un elemento necesario de mencionar es la aparición explícita del ámbito medioambiental y la sustentabilidad que se ha fortalecido como una de las responsabilidades hacia la cual se espera que la universidad promueva responsabilidad social y ciudadana. Esta agenda ha estado presente en el quehacer de la universidad en la última década, entre otras iniciativas, está la agenda pública global común que se ha instalado a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)[51] que propone a la universidad como uno de los espacios de acción para responder con responsabilidad y urgencia al cambio climático. Específicamente la meta 4.7 de los ODS que busca difundir conocimiento necesario para promover el desarrollo sostenible:

> "De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible".

Incluso The World University Rankings de The Times Higher Education ha desarrollado la medición de indicadores asociados al cumplimiento de los ODS en torno a la investigación, la enseñanza-aprendizaje, la vinculación con el medio. Siendo el cumplimiento del Objetivo 13 de acción climática y el Objetivo 4 de Calidad en la Educación dos de los indicadores a evaluar.

[50] Parte de estas iniciativas son aquellas lideradas por la Fundación Aequalis: Foro de Educación Superior, la Fundación Chile, la Red Nacional de Aprendizaje y Servicio y otras iniciativas internacionales de las cual han participado universidades chilenas como Global University Network: GUNI y la Red Talloires.

[51] La relación entre la universidad y los ODS está descrita en detalle por McCowan (2019).

Como se puede observar, es un tema muy amplio que requiere de una investigación en si misma. Por lo tanto, en esta investigación solo se deja enunciado como una de las dimensiones de la ciudadanía que requieren de mayor estudio tanto en sus bases conceptuales como en su implementación.

En síntesis, para volver a la Reforma del año 2018, esta es clave para la implementación de la *formación ciudadana* en las universidades desde tres perspectivas. Por una parte, define la formación cívica y ciudadana como uno de los principios de la ley. Lo segundo es que vela por la democratización de las universidades a través de la inclusión y reconocimiento de la diversidad en la comunidad académica con cupos especiales, becas, convenios, cursos y líneas de estudio; y lo tercero es que fortalece el sistema de aseguramiento de la calidad. Por lo tanto, aquellas universidades que declaran la responsabilidad social y la *formación ciudadana* dentro de su misión institucional están obligados a traducirlo en planes y programas de acción que incida en el perfil de egreso de los estudiantes y en la democratización de las universidades. Lo anterior en un contexto histórico y político que ve la *formación ciudadana* como una estrategia preventiva necesaria para promover un país regido por principios como la democracia, la convivencia y la diversidad.

Como es posible constatar, el regreso de la democracia y en especial la Reforma del año 2018, además del contexto social, político e histórico a nivel global implicaron para la universidad la necesidad de modernizar y luego reformar una serie de aspectos que ubicaron a la *formación ciudadana* como elemento medular del quehacer universitario. La centralidad de la *formación ciudadana* se ha expresado a través de la consideración de la responsabilidad ciudadana como competencia transversal del perfil de egreso de los estudiantes; la demanda persistente de los movimientos sociales por mayor democratización de la universidad; las acciones concretas de equidad e inclusión de grupos históricamente excluidos a través de becas y facilidades en los sistemas de acceso a la universidad; con la demanda de la agenda internacional a través de los Objetivos de Desarrollo del Milenio; y finalmente, la reforma del año 2018 que la ubica como principio de la Ley, aunque aún incipiente.

Sin embargo, a pesar de estos grandes avances a nivel sistémico, aún es muy temprano para evaluar si estas acciones han significado un aporte concreto a la *formación ciudadana* de los futuros egresados en cuanto a la participación, convivencia y cohesión social entre diferentes, y más aún, si existe cabida para el reconocimiento y valoración de otras formas de entender el mundo. Como se ha argumentado a lo largo de la evolución histórica examinada, la universidad es considerada una oportunidad para construir la nación desde la educación, lo que implica la definición de contenidos, valores y actitudes a ser promovidos en el currículum, la inclusión de grupos tradicionalmente excluidos, así como también, el desafío de crear

nuevos espacios epistemológicos en el campo del conocimiento, que permeen el currículum, las prácticas pedagógicas y la vida universitaria, ampliando así los horizontes posibles del quehacer universitario y de la sociedad.

## Síntesis y discusión

Al cabo del recorrido realizado por la historia de la universidad en Chile desde la perspectiva de la *formación ciudadana*, es posible concluir que ésta ha sido una de sus funciones desde sus inicios. Durante la mayor parte del período analizado, esta se mantuvo como una función implícita, orientada a la formación de la elite soberana y como un valor intrínseco de la formación del capital humano orientado a aportar al desarrollo económico, político y cultural del país. Luego, con el retorno de la democracia en la década de 1990 y con el inicio del siglo XXI, la *formación ciudadana* se transforma en función explícita enunciada en las misiones institucionales de algunas universidades con correlatos en mecanismos de gestión académica y en programas curriculares orientados a velar por el aseguramiento de la calidad de la universidad. Asimismo, en adición a este desarrollo, las universidades se vieron convocadas a seguir los pasos de las universidades europeas, a través del proceso de Bolonia, que incorporaron la responsabilidad ciudadana como una competencia transversal en el currículum y con esto definieron la *formación ciudadana* desde una perspectiva multidimensional, como una dimensión necesaria de los nuevos perfiles de egreso buscados.

Como se planteó en la introducción de este capítulo, la evolución histórica de la *formación ciudadana* en la universidad es el resultado de una interacción permanente entre los distintos ámbitos en que se encuentra anidada: desde i) el núcleo representado por la experiencia educacional directa, sea en el currículum como en la interacción con los demás estudiantes y sus docentes, a ii) el contexto institucional y su sello, en que la experiencia tiene lugar; y iii) al contexto sociocultural y político macro en que las universidades se desenvuelven, respondiendo, de nuevo de acuerdo a sus características históricas e identitarias, a los grandes cambios de la política *(politics)* y de las políticas *(policies),* así como de los valores y lenguajes de la cultura.

La tabla a continuación procura identificar los significados mayores de cada etapa de la evolución histórica que se ha caracterizado, distinguiéndolos según los tres ámbitos recién mencionados. Así, cada fila representa un período histórico y cada columna un ámbito de los tres distinguidos. La tabla ofrece una visión sinóptica que es necesario complementar con una caracterización mínima de los rasgos distintivos de los tres ámbitos y su interpenetración en la formación ciudadana de cada período histórico. Tabla 2.1

TABLA 2.1

**Evolución Histórica de la Formación Ciudadana en la Universidad Chilena: interrelación de tres ámbitos**

| | **Contexto Sociocultural y político** | **Contexto Educación Superior e institucional** | ***Formación Ciudadana*: contenidos y función** |
|---|---|---|---|
| **Instalación de la Universidad en Chile (1844-1920)** | Surgimiento de la República y la necesidad de fomentar la virtud republicana. Secularización del país. | Instalación de la universidad republicana y la ampliación del perfil del estudiante | *Formación ciudadana* implícita; orientada a socializar la identidad nacional; intra-élites, forma en el ejercicio soberano. |
| **Diversificación y Consolidación del Sistema de Educación Superior (1920-1967)** | Irrupción de las clases medias al poder político y cultural y un fuerte impulso modernizante en el Estado cuyo fin era la generación de bienestar. | Consolidación del sistema de Educación Superior con 8 universidades con sello institucional propio, orientadas a aportar al progreso del país. | *Formación ciudadana* implícita; foco en armonización de diferencias (socioeconómicas y políticas) con el fin de aportar en conjunto al progreso del país y a la convivencia democrática tanto dentro como fuera de la universidad. |
| **Reforma Universitaria (1967-1973)** | Fuerte movilización sociopolítica y cultural en torno a grandes proyectos e ideologías de cambio: Gobiernos de "La Revolución en Libertad" (1964-1970) y "la Vía Chilena al Socialismo" (1970-1973) | Reforma Universitaria (democratización, gobernanza, apertura a medio externo, investigación, expansión coberturas) y confrontación ideológica: universidad comprometida versus universidad autónoma, aislada. | *Formación ciudadana* implícita a través de la convivencia social y política dentro de la universidad; fuerte compromiso con la comunidad externa; currículum pertinente a las necesidades del país. |
| **La Universidad Vigilada (1973-1990)** | Dictadura Militar elimina la política y establece orden autoritario. Purga de instituciones, personas e ideas (1973-1980); cambio del modelo económico, del Estado al mercado (1980-1990) | Intervención militar de las 8 universidades y fin a expansión (1973-1980); revolución de mercado del Sistema de Educación Superior (1980-1990) y creación de decenas de universidades privadas. | Supresión y censura de cualquier tipo de *formación ciudadana* o experiencia democrática dentro de la universidad |
| **La Educación Superior en Democracia (1990-2018)** | Crecimiento económico y movilidad social; gobiernos y sus políticas combinan instrumentos de Estado y mercado. | Estado proactivo en Sistema de Educación Superior: programas MECE y Sistemas de Aseguramiento de la calidad; Reforma del pregrado de acuerdo con competencias transversales y priorización de la calidad. | *Formación ciudadana* explicita como parte de las competencias transversales a fomentar en la formación general. |
| **La Reforma Universitaria del año 2018** | Fuertes procesos de movilización social y estudiantil y cambio cultural; activismo estatal pro-regulaciones públicas y equidad. | Reforma establece gratuidad en Educación Superior y controles sobre aranceles; apoyos especiales a universidades estatales; priorización de la formación ciudadana. | *Formación ciudadana* explicita de carácter multidimensional presente como principio de la ley 21.091 y como parte del perfil de egreso de las Ues Estatales |

**La instalación de la Universidad en Chile**. Responsable de formar al pueblo en la virtud republicana, con la identidad y los valores de la naciente nación que hacen posible la República. Así como también formar a los profesionales que liderarían el desarrollo político, cultural y social del país.

**La diversificación y consolidación del sistema de Educación Superior**. Con la proliferación de universidades a lo largo del país, al igual que la proliferación de los sellos institucionales que mantienen los sellos republicanos y católicos de la Universidad de Chile y la Universidad Católica. A lo que se agregan sellos orientados a la formación de profesionales con espíritu regionalista y profesionales con un amplio sentido técnico dispuestos a aportar al desarrollo económico y social del país. En este período se expanden también las ideas de la universidad, que suman al fin de formación integral, el fin economicista de desarrollo de capital humano necesario para el surgimiento del país, y salida de la crisis económica severa que se vivía en ese período. Dentro de éste, la *formación ciudadana* es de carácter implícita y orientada a armonizar las diferencias con el fin de aportar en conjunto al progreso del país y la convivencia democrática dentro de las casas de estudio.

**La Reforma Universitaria de 1967**. Esta marca un quiebre entre estas dos visiones de universidad que resultaban complementarias en el período anterior. Este período ya no puede sostener las diferencias entre una postura politizante de la universidad y la visión de una institución comprometida con la causa social y política del país, y una visión técnica de la universidad orientada a la formación de profesionales que aporten al desarrollo económico del país. Estos procesos de reflexión y discusión se vivieron de manera muy diferente en cada casa de estudio, dependiendo de las respectivas culturas institucionales. Sin embargo, es posible concluir que en cada casa de estudios se vivió el proceso de reforma como un ágora política donde la *formación ciudadana* se daba en forma implícita y liderada por el movimiento estudiantil, que discutía sobre el fin último de la universidad y la necesidad de contar con universidades más compenetradas de la realidad nacional, con democratización del acceso, con currículos de estudio pertinentes a las necesidades del país y con actividades sistemáticas de extensión y vinculación socialmente responsables.

**La Universidad Vigilada.** El período de la dictadura se caracteriza por el silenciamiento y censura de cualquier intento de *formación ciudadana* o convivencia democrática dentro de las casas de estudio. En una primera etapa con un control autoritario por parte de rectores designados y policías en los pasillos de las instituciones. Para luego, en una segunda etapa, con un ambiente de control y censura al que se suma la instalación de una ideología liberal que florecería después en democracia. En concordancia con la naturaleza autoritaria de la dictadura, este es el único período histórico donde no hay ningún intento de *formación*

*ciudadana* implícita o explícita. Sin embargo, es posible hipotetizar que en un ambiente propicio para una experiencia universitaria de retraimiento a la vida privada y de competencia supeditada a la búsqueda de excelencia técnica y eficiencia económica, es que se establece un escenario fértil para el surgimiento y subjetivación de una idea de ciudadanía liberal. Además, a pesar de la censura y el peligro de la disidencia, en cada facultad comienzan a surgir expresiones de protesta y participación política de la comunidad académica que exigía el retorno de la democracia en consonancia a la aparición de las protestas a nivel nacional. Esto no puede ser denominado *formación ciudadana*, pero corresponden en cambio a expresiones seminales de participación política y activismo social, que irían creciendo en intensidad y cobertura al unísono del gradual descongelamiento de la sociedad y la política, y el incremento de la acción de los partidos y movimientos pro-recuperación de la democracia, que tiene su punto culminante en la derrota de la dictadura en el plebiscito acerca de la continuación del régimen, el 5 de octubre de 1988.

**La Educación Superior en democracia**. Este período se caracteriza por un contexto societal de crecimiento económico y movilidad social ascendente marcados, así como de retorno y valorización de la política democrática, y de modernización y democratización del Estado y sus políticas. Este proceso de democratización del país, también se vivió como un proceso de democratización de la universidad, con un aumento exponencial de la admisión y del acceso de grupos tradicionalmente excluidos gracias a facilidades de pagos, becas a incentivos de pago a estudiantes de bajos recursos, pueblos originarios, personas con discapacidad, mujeres y las diferentes intersecciones. En términos del ámbito de la *formación ciudadana,* el giro fundamental es que ésta se hace explícita: esto es, es declarada como una función de la universidad y como una competencia genérica central dentro de los procesos de innovación curricular. Competencia que alude a una formación ciudadana de carácter multidimensional ya que incluye el compromiso con la responsabilidad social, el medio ambiente, el medio sociocultural, la valoración por la diversidad, la multiculturalidad y la habilidad para trabajar en un contexto global. En este estudio se plantea como hipótesis que la democratización del acceso a la universidad, las demandas de los movimientos sociales por políticas de equidad de acceso y trato dentro de las casas de estudio, así como también el perfeccionamiento de los sistemas de aseguramiento de calidad y la ruptura con los mecanismos clásicos de representatividad y negociación al interior de las instituciones, obligaron a las casas de estudio a hacerse cargo de la convivencia interna de la comunidad académica. Es decir, la *formación ciudadana* ya no solo como una función necesaria para el logro del perfil de egreso de los futuros profesionales comprometidos con el país, el medio ambiente, la diversidad cultural, la equidad de género y las comunidades cercanas a la universidad, sino también como una función necesaria para velar por una convivencia democrática, inclusiva y

armoniosa dentro de la propia casa de estudios. Es decir, no solo como una fuente de socialización hacia lo que se espera de un profesional egresado del sistema de educación, sino una fuente de subjetivación en las interacciones cotidianas en la diversidad de la propia comunidad académica.

**La Reforma Universitaria de 2018**. Este último período forma parte de una reforma al sistema educativo completo, y por esto constituye una oportunidad de continuidad de la *formación ciudadana* que tiene lugar en forma obligatoria en la experiencia escolar. Esta vez teniendo como contraparte a los mismos dirigentes que el año 2011 exigieron un sistema de Educación Superior más plural, igualitario y de calidad, pero esta vez no como representantes estudiantiles, sino como diputados y senadores que exigieron el diseño de una ley que tuviese la *formación ciudadana* como un principio y como una competencia del perfil de egreso en el caso de las universidades estatales. Es así como la formación ciudadana se instala como un principio exigible en la Ley 21.091 y como parte de la misión de las universidades estatales en la Ley 21.094. Lo anterior a lograrse a través de sistemas de acceso equitativo, con una vinculación con el medio que colabore con los requerimientos del país, y una formación integral que contribuya a formar una ciudadanía de carácter multidimensional, inspirada en valores éticos, cívicos y de solidaridad social.

En suma, la formación en valores, actitudes y conocimientos necesarios para la vida juntos ha estado presente a lo largo de la historia de la universidad en Chile. Esto con diferentes bases valóricas y con mayor o menor intensidad dependiendo del sello institucional de cada casa de estudios. Para culminar el año 2018 con la *formación ciudadana* como un principio exigible por la ley y definitivamente como una característica del perfil de egreso de los profesionales egresados de las universidades estatales.

Las interrogantes acerca de qué matriz valórica, intención formativa y estructura organizacional, plasman esta *formación ciudadana* en diferentes universidades, constituyen el foco de lo que se abordará en los próximos capítulos, en que se estudiarán y compararán tres casos institucionales –Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica, Universidad del Desarrollo– y sus formas explícitas características de abordar la formación ciudadana.

# Capítulo 3
# Universidad de Chile y su Ethos Republicano

## Introducción

La Universidad de Chile (UCH) es la primera institución de Educación Superior de Chile independiente. Fue creada por ley en 1842 como continuadora legal de la Universidad de San Felipe (1747), y en el presente la universidad laica chilena de mayor prestigio a nivel nacional e internacional (Universidad de Chile, 2020a). Históricamente fue el *alma mater* de la elite profesional y política del país,[1] aunque en su desarrollo a lo largo del siglo XX la define un reclutamiento consistentemente meritocrático sustentado en su base valórica de equidad, pluralismo y de servicio al país (Brunner, 2012). Se ha seleccionado esta universidad como parte de la muestra para el presente estudio por constituir el emblema de las universidades estatales que define dentro de su misión la formación ciudadana y la transformación social como parte constitutiva de su quehacer.

En términos generales, la Universidad de Chile está entre las dos instituciones más selectivas del país, atrayendo a los estudiantes con mejores resultados en las pruebas de selección para el ingreso a la Educación Superior. Tiene una matrícula en 2021 de poco más de 43 mil estudiantes de pregrado y postgrado que realizan sus estudios en cinco campus universitarios que albergan catorce facultades y cinco institutos (Universidad de Chile, s. f.). La Universidad de Chile tiene acreditación máxima según los estándares de la Comisión Nacional de Acreditación (siete años), en las cinco áreas que ésta distingue como fundamentales: gestión institucional, docencia de pregrado, docencia de postgrado, investigación, y vinculación con el medio. En términos comparados internacionales, se trata de una universidad compleja, la primera del país y entre las 500 mejores del planeta según el Academic Ranking of World Universities (ARWU) y entre las 20 mejores de Iberoamérica según el Ranking SCImago.[2]

Para esta universidad, el contexto histórico y sociopolítico al momento de su fundación en 1842 marca su sello institucional, que se mantiene hasta el día de hoy. Una institución de Educación Superior establecida por el Estado, orientada a contribuir al desarrollo de la nación,

[1] En algunas carreras, como las ingenierías, también de la elite económica.

[2] Detalles de la ubicación de la UCH en diversas clasificaciones internacionales el año 2021 visitar: https://www.uchile.cl/noticias/183234/conoce-los-rankings-liderados-por-la-universidad-de-chile-el-2021 (última vez visitado el 16.06.2022).

a su identidad y a la formación de una ciudadanía inspirada en valores democráticos y republicanos, que reconoce y promueve la pluralidad de contenidos morales de la cultura.

Tanto en sus estatutos como en su discurso oficial, la institución define su afiliación o pertenencia al Estado, hecho representado en que el Presidente de la República es su Patrono,[3] responsable de nombrar al Rector. Dentro de sus principios se encuentra la participación en la vida institucional del país, la equidad y la valoración del mérito en su ingreso, permanencia y graduación en tanto la universidad es y representa a un Estado Republicano y Democrático con su pluralismo, respeto por la diversidad, diálogo, tolerancia, libertad y respeto irrestricto y promoción de los derechos humanos (Universidad de Chile, 2020a).[4]

En el artículo 4 de su estatuto vigente (Ministerio de Educación, 2006) se decreta la responsabilidad de formar personas con sentido ético, cívico y de solidaridad social. Como aspecto relevante para este estudio, la responsabilidad social y el compromiso ciudadano son parte constitutiva de la formación integral de la universidad y competencia sello[5] en el pregrado (Universidad de Chile, 2018a). Esto se complementa con una visión multidimensional de la ciudadanía que considera la pluralidad étnica y cultural, la discapacidad, las identidades de género y el medio ambiente. Dimensiones de la ciudadanía que se van desarrollando dentro de la universidad en forma coherente y sincrónica a los cambios históricos, sociales y políticos del país, que a su vez van teniendo repercusiones en la estructura organizacional de la universidad, es decir cómo ésta se organiza y configura su quehacer; así como también en los contenidos y pedagogía de lo que se considera conocimiento válido.

---

[3] Artículo 2 del Estatuto del 19 de noviembre de 1842 establece: "Será patrono de la Universidad el Presidente de la República" (Congreso Nacional, 1842). Disponible en https://uchile.cl/u110422. Última vez visitado el 11.06.2022. Este artículo se mantiene en los estatutos de los años 1931, 1981 y 2006. En los Estatutos de 1971 desaparece la figura de "patrono de la universidad", que es restablecida en los estatutos vigentes: así, en los estatutos de 2006 el Presidente de la República mantiene la función de nombrar al Rector que es elegido por el Claustro Pleno constituido por todos los académicos, estudiantes y funcionarios de la universidad definidos en los títulos correspondientes.

[4] Lo citado es parte de los valores y principios orientadores de la Universidad de Chile declarado en la descripción de su institucionalidad actual (Universidad Central de Chile, 2020). Las primeras referencias a estos valores se pudieron encontrar en los Estatutos de 1971 (Ministerio de Educación Pública, 1971) en que se declara que la Universidad de Chile es democrática, participan en su gobierno todos sus miembros. El acceso y la permanencia de sus miembros depende de sus méritos sin discriminación de ninguna especia. Se especifica también que la universidad garantiza la libre expresión y coexistencia de las diversas ideologías y corrientes de pensamiento.

[5] El concepto de competencia sello es la denominación institucional que se le da a las competencias genéricas o transversales desarrolladas por el Proyecto Tuning y MECESUP que se abordan en el Capítulo 2 en el contexto de la reforma del pregrado que se da en la Educación Superior a partir del Proceso de Bolonia y que tiene impacto en las Universidades Chilenas a inicios del 2000. También se abordará más adelante cuando se describa las características del programa de formación general de la universidad.

Es importante destacar que la formación ciudadana dentro de la Universidad de Chile ha sido una función que durante gran parte de su trayectoria se ha realizado en forma implícita, es decir, sin contenidos declarados a este fin en los currículos de formación de las diferentes carreras, sino a través i) del posicionamiento político y moral general de la institución presente en los discursos y rituales institucionales, ii) a través del reclutamiento meritocrático de estudiantes y docentes, y iii) la celebración de principios de pluralismo y deliberación racional como intrínsecos al quehacer de la institución. Esta forma implícita de abordar la formación ciudadana cambia con el inicio del nuevo siglo, en que, con el avance radical de la masificación y diversificación de la Educación Superior en Chile, junto con mecanismos más exigentes de aseguramiento de calidad y un contexto internacional que promueve la formación ciudadana como parte de la formación integral que debe ofrecer la experiencia universitaria, la Universidad de Chile se ve impulsada a explicitar la formación ciudadana, haciéndola parte de los currículos, con una perspectiva que incorpora las problemáticas contemporáneas y con los mecanismos de implementación en su estructura organizacional necesarios para que esta incida en el perfil de egreso de sus estudiantes.

Para este análisis se ha tenido como foco el discurso sobre la formación ciudadana que sostiene la universidad, de manera explícita e implícita. A partir de esto se ha buscado responder a los objetivos de esta investigación de identificar y sistematizar qué definen como formación ciudadana las universidades chilenas y cómo lo implementan en los arreglos organizacionales y curriculares. Como fuente de información se analizó documentos institucionales oficiales, se entrevistó a autoridades claves y líderes estudiantiles, así como también se analizó programas de cursos de formación general. Todo con el fin de identificar las bases filosóficas de la formación ciudadana, la trayectoria histórica de la formación ciudadana en el contexto institucional de la Universidad de Chile, considerando la estructura organizacional y el currículum.

En lo que sigue del Capítulo, se explora los rasgos institucionales y valóricos señalados, en tres dimensiones. Primero se analiza la trayectoria histórica de la universidad y cómo esta trayectoria tiene incidencia directa en lo que se entiende por formación ciudadana. La segunda sección aborda la institucionalidad que sostiene a la formación ciudadana que la Universidad de Chile ofrece en el presente, tanto en su dimensión organizacional o burocrática. Esto es vicerrectorías, departamentos y unidades, así como también en su dimensión programática, a través de la creación de programas que declaran impartir la formación ciudadana. La información necesaria para el análisis se recogió a partir del estudio de documentos normativos de la institución como estatutos y leyes, documentos estratégicos que varían por períodos de ocho años, y que por tanto son de carácter más contingente, y documentos como el modelo educativo, que definen la formación de los futuros

profesionales en coherencia con los documentos normativos y las definiciones estratégicas. Finalmente, se analiza en profundidad lo que la universidad considera hoy como formación ciudadana, la que es parte del currículo de formación general, y que aborda aspectos de su contenido y pedagogía. Desde aquí se indagó acerca de qué es lo que tal formación general enfatiza o privilegia como conocimiento y perspectiva valorativa válida, y cómo es que esto se compara con las tipologías de ciudadanía y participación política abordadas en el marco conceptual de este estudio (Capítulo 1).

## 3.1. Caracterización histórica de la Universidad de Chile

La caracterización histórica de la UCH es de particular relevancia ya que permite entender los orígenes de su sello institucional, que tiene la formación ciudadana como elemento constitutivo, y que varía en sus manifestaciones a largo de distintas etapas de su desarrollo, acorde con las variaciones en los contextos socioculturales y políticos externos.

En esta primera sección del Capítulo se identificarán los hitos claves en la conformación del sello institucional de la UCH, así como los puntos de inflexión mayores de su evolución en el plano organizacional y curricular. Estos hitos se organizarán y expondrán de acuerdo a cuatro grandes períodos en los que coincide la literatura que analiza la historia del sistema de Educación Superior en Chile: período fundacional (siglo XIX), reforma de la década de 1960, universidad vigilada (1973-1990), y la universidad en democracia (1990-2018).

### 3.1.1. Momento Fundacional

La Universidad de Chile fue fundada en 1842, en un contexto nacional donde prima el impulso de romper con el pasado colonial representado por la Universidad de San Felipe, fortalecer la República recién instalada y abrirse a la modernidad (Campos Harriet, 1960; Serrano, 1994). A pocas décadas de la independencia, Chile clavaba su bandera de república independiente y adquiría conciencia de su identidad nacional. La paz al interior del país se había logrado en 1830, al concluir por las armas la disputa entre las élites de Santiago y Concepción y las visiones unitarias y federales de organización del naciente Estado, y se iniciaba la consolidación y conciliación. El ímpetu republicano inicial fue acompañado por la preocupación constante por la educación (Campos Harriet, 1960). Se entendía que el proceso de instalación de la nueva nación y el esfuerzo por legitimar el sistema político y la soberanía popular requerían ampliar la virtud republicana, tarea que cae en manos del Estado y en particular, de la educación que este es capaz de proveer. “La educación se constituyó en uno

de los puentes fundamentales, en el instrumento privilegiado para la formación del hombre racional, del ciudadano, del individuo" (Serrano, 1994, p. 64), lo que se enmarca en el esfuerzo mayor por establecer una identidad, una ideología y un sentimiento nacional comunes. De esta forma, la creación de la Universidad de Chile[6] se da en un contexto donde había acuerdo en: i. la necesidad de racionalizar la sociedad y con esto, transformar al país para entrar al mundo moderno; ii. formar en la virtud republicana y la identidad nacional común que incorporara a todos los estratos sociales de la población; y iii. la responsabilidad del Estado en la educación para formar una elite estatal capaz de conducir el proceso (Serrano, 1994).

Inspirada en el modelo napoleónico de universidad que regía para todos los niveles educacionales (Serrano, 1994) y con el fin de responder a las necesidades de la patria y al contexto antes mencionado, es que la Universidad de Chile se crea con la función académico científica intrínseca a su estatus de universidad. A lo que se agrega la función de Superintendencia, es decir, de institución responsable de velar por el desarrollo todos los niveles de la educación, con el fin de extenderla a todas las clases de la sociedad. Prueba de ello es el discurso inaugural de Andrés Bello en la instalación de la U. de Chile el 17 de septiembre de 1843 que se refiere a la importancia de la educación del pueblo, así como también se refiere a la importancia que la universidad se asiente sobre la necesidad de responder a las necesidades de Chile (Bello, s. f.).[7]

El hecho de que la Universidad fuese Superintendencia a la vez que academia es relevante ya que, más allá de formar profesionales, significaba que sobre ella recaía la responsabilidad de modelar la cultura y formar una identidad nacional, definiendo los contenidos de la educación primaria, secundaria y terciaria del país (Congreso Nacional, 1842), y forjar a través de su quehacer formativo esencial, una conciencia nacional, que paulatinamente va marcando una tendencia hacia su secularización (Serrano, 1994). En este rol de Superintendencia la universidad organiza institucionalmente el conocimiento y decide la gradualidad de éste dependiendo del grado que se está cursando. Es el Consejo Universitario, compuesto por los

[6] Preparada por Andrés Bello bajo encargo del ministro Manuel Montt, en el gobierno de Bulnes, se promulga la ley orgánica de la Universidad de Chile el año 1842. El año 1843 se nombra a las autoridades y se instala formalmente para las fiestas patrias en un solemne acto cívico (Campos Harriet, 1960).

[7] En su reconocido estudio sobre "Universidad y Nación: Chile en el Siglo XIX" la historiadora Serrano (1994) señala que en la visión que inspiró la institucionalidad de la Universidad de Chile, se configuraba que ésta fuese universalista, burguesa, secular y democrática. Abierta a toda la sociedad chilena. Ejemplos de esta visión ofrecidos por Serrano refieren discusiones de la época respecto de los sueldos que debiesen recibir los académicos: si estos debían, o no, ser de carácter honorífico, acorde a una función considerada aristocrática y no especializada, y por tanto que debía ser ejercida por personas piadosas y acaudaladas. Sin embargo, para otros, estos cargos debían tener un sueldo digno y compatible con otros cargos públicos, reflejando así la profesionalización gradual de la dirigencia del Estado. Otro ejemplo se refiere a la vestimenta: se solicitaba a los académicos que ejercieran su rol de traje negro común y sombrero armado, y no trajes especiales que los distinguiera como grupo.

decanos de las diferentes facultades, que a partir de las recomendaciones de sus académicos, inspecciona la enseñanza nacional y define, además de lo relativo a su función académica, los exámenes de los colegios públicos y privados, los exámenes de los colegios vocacionales, los textos de estudio y la formación de los profesores, así como responde a las demandas de diversos estudios y diagnósticos técnicos requeridos por el gobierno (Congreso Nacional, 1842; Serrano, 1994).

Otro aspecto relevante respecto a las funciones de la universidad que se definieron desde sus orígenes es el fomento de las disciplinas y el rol de una educación general de base. En 1847 en un reglamento elaborado por el científico polaco, decano de medicina, y más tarde rector, Ignacio Domeyko, se separan las secciones de educación secundaria y Educación Superior, con dos autoridades diferentes (Campos Harriet, 1960; Serrano, 1994). La Educación Secundaria, que era responsabilidad del Instituto Nacional, se mantiene con la función de "formar ciudadanos para la patria, que la defendieran, la dirigieran, la hicieran florecer y le dieran honor" (Memoria Chilena, s. f.-b). Por recomendación de Domeyko (1842),la Universidad debía educar a los jóvenes con los conocimientos generales que ensanchan el espíritu y desarrollan los sentimientos morales. Por tanto el Instituto Nacional (primer y fundacional liceo del sistema de educación secundaria) en conjunto con la Facultad de Humanidades de la propia Universidad, proponían los programas a ser cursados, entre ellos una fuerte base en filosofía y literatura, junto con los ramos de lengua, literatura nacional, estadística e historia de Chile (Campos Harriet, 1960),[8] reivindicando asimismo la importancia de cultivar el conocimiento y amor a la patria.[9] En cambio, lo que hasta entonces había sido "Educación Superior" responsabilidad del Instituto Nacional, pasa a denominarse "Delegación Universitaria" y ser redefinida como responsabilidad de la Universidad, teniendo como cabeza a su Rector, que se hace representar por un delegado que participa del consejo universitario con la responsabilidad de organizar cátedras en las diversas disciplinas vinculadas a las facultades, medicina, derecho, ingeniería, humanidades. Finalmente, el año 1879, la Educación Superior pasa a ser exclusivamente responsabilidad del Rector de la

[8] La Educación Secundaria tiene cuatro reformas importantes durante la segunda mitad del siglo XIX e inicios del XX. La de 1843 que determina que los exámenes deben ser rendidos frente a comisiones de las facultades de la universidad. La de 1867 que entrega la Educación Superior a la Universidad, aunque a cargo del Delegado Universitarios que a su vez hacía de Rector, don Ignacio Domeyko. La Ley Orgánica de 1879 que separa formalmente la educación secundaria de la Educación Superior y finalmente la de 1893 que establece un plan de enseñanza concéntrica o gradual de seis años que hizo de la enseñanza secundaria un eje de la educación nacional. Finalmente, es sólo en 1927 que la Educación Secundaria deja de ser tuición del consejo universitario (posteriormente denominado Consejo de Instrucción Pública) con sede en la Universidad, para pasar a ser de exclusiva responsabilidad de la Superintendencia de Educación en el Ministerio de Educación (Campos Harriet, 1960).

[9] Un ramo que se imparte en otra facultad y que refleja el espíritu nacionalista es la creación de una asignatura de historia natural de Chile.

Universidad, suprimiendo las funciones de delegado y por tanto la relación con el Instituto Nacional (Campos Harriet, 1960). Con esta separación se da inicio a la universidad docente y la formación profesional (Serrano, 1994), modelo que definiría a la Universidad de Chile en años venideros.

Aunque dio lugar a discusiones en el inicio, la Educación Superior no incluyó una formación general, a pesar de las indicaciones en contrario de Andrés Bello. El Consejo Universitario estimó que esta educación debía ser responsabilidad de la enseñanza secundaria y que el corto tiempo de la formación profesional debía dedicarse a las asignaturas propias de cada una de ellas (Serrano, 1994). Es decir, la visión fundacional de que el sistema educativo es responsable de formar en la virtud republicana e identidad nacional adquiere una gradualidad que ubica a la formación ciudadana principalmente en la educación básica y secundaria; mientras que en la Educación Superior, esta queda como una función implícita que se fomenta a partir del compromiso institucional con el desarrollo de la nación, su identidad y los valores democráticos articulados en torno a la visión que define a la universidad. De hecho, como se verá más adelante, es largo más de un siglo después, recién a partir del año 2000, que la formación ciudadana se explicita como una competencia sello de la universidad, que forma parte de su programa de formación general, que el año 2006 pasa a ser parte de sus estatutos (Ministerio de Educación, 2006), y hoy es principio sustantivo de la Ley 21.091 Sobre Educación Superior (Ministerio de Educación, 2018a) que reforma el sistema.

Junto con la orientación republicana que sustenta la creación de la Universidad de Chile y que se encuentra declarada en los estatutos constitutivos de la institución, es visible la intención de crear una comunidad académica diversa y representativa de la sociedad chilena, que reconoce y promueve la pluralidad de contenidos morales de la cultura. Esta se plasma en la procedencia social diversa de sus académicos, que reflejan una sociedad que comenzaba a diversificar sus elites por efecto del lento pero consistente crecimiento de las profesiones. Así, existían los académicos que provenían de la clase dirigente y propietaria. Luego fueron creciendo en número los académicos que provenían de familias de escasos recursos, en gran parte gracias a la acreditación formal del conocimiento que realizaba el Instituto Nacional, que además daba becas a estudiantes carentes de medios, que luego podían continuar sus estudios en Educación Superior y/o ejercer como profesores. También se permitió el acceso a académicos extranjeros avecindados en Chile. Otra fuente de diversificación importante se abre a partir de una modificación legal impulsada por Antonio Varas en 1845. Allí se establece que los hijos naturales o personas con cualquier tipo de ilegitimidad podrían optar al grado universitario, demostrando así que la Universidad estaba abierta a toda la sociedad tanto en su estamento académico como en el estudiantil. Un importante cambio adicional en la diversificación de la comunidad académica es la incorporación de las mujeres en 1877, y la

definición normativa de que las niñas pasaban a tener igualdad de condiciones para acceder a la educación secundaria y Educación Superior (Campos Harriet, 1960; Mellafe *et al.,* 1992). De esta forma, los desarrollos evocados en la sociedad como en la cultura y sus correlatos de diversificación social y de género, se van reflejando en la diversificación social del cuerpo académico y del cuerpo estudiantil de la institución. Aunque es necesario aclarar que en ese entonces, esta diversificación no era concebida explícitamente como vehículo de ascenso social, sino un fin en sí misma, que buscaba "educar al pueblo en su acepción más amplia […] y a una clase dirigente formada para ser la elite política y social" (Serrano, 1994, p. 99). Independientemente de que, en el largo plazo, permitiera canalizar el ascenso de los grupos medios y la creación de una cultura superior laica y mesocrática (Brunner, 2009b). Lo anterior debido a que este acceso a la Educación Superior se dio en forma paulatina y graduada. Prueba de ello es que al año 1895 había 1.190 estudiantes en Educación Superior, 11.524 estudiantes en educación secundaria y 139.991 en educación primaria a nivel nacional[10] lo que demuestra en parte, que a pesar de los esfuerzos del Estado por uniformar la educación y ampliar la oferta, la universidad fue un espacio para formar a la clase dirigente y a la nueva elite política (Serrano, 1994). "La Educación creció porque el Estado aumentó la oferta, y la población que concurrió a ella, por restringida que fuese, la tomó y la aceptó porque la educación fue adquiriendo un valor social, funcional, o simbólico. […] Se activó la demanda "desde abajo" (Serrano, 1994, p. 101), lo que permitió también que se incrementara el componente profesional de una clase dirigente que, acorde con el ideario de la universidad, encarnaba los valores de la nación y el progreso.

Constituye un hito importante en la historia de la universidad, un conjunto de cambios en su organización interna , gobernanza y dependencia del poder gubernamental, que tiene lugar entre los años 1927 y 1931, cuando se dictan el Estatuto Orgánico Universitario (Ministerio de Educación Pública, 1931) y una serie de leyes que van avanzando hacia la autonomía de la Universidad; la organización en Facultades, escuelas e institutos; con funciones de docencia, la investigación y la extensión; y un sistema de gobierno que recae en el Rector y el Consejo Universitario[11], sin intervención de la comunidad universitaria. Esta institucionalidad establece la referida revocación de la tuición de la enseñanza secundaria del Estado, como la declaración de autonomía que decreta al Rector como representante legal que se mantuvo vigente hasta la década de 1960.[12]

[10] Mayores detalles del incremento de alumnos en el sistema de educación entre los años 1855 y 1928 se puede encontrar en Serrano (1994, p. 101).

[11] El Consejo Universitario está compuesto por el rector, los decanos, el secretario general, los directores generales de Educación Secundaria y Primaria y dos consejeros designados por el Presidente de la República.

[12] Para el ideario inspirador de la institución previo a la reforma de 1968 ver Barrera, Manuel, "La Universidad Chilena: una reflexión permanente" INSORA, Universidad de Chile 1969.

Por último, es necesario mencionar el muy relevante rol que tiene la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH) en la conformación del espíritu republicano y sello ciudadano de la UCH durante el período fundacional. Ésta se funda el año 1906, con vocación desde el inicio de representar la voz estudiantil en los asuntos de la universidad, como ayudar a los sectores más pobres del país e incidir en cuestiones relativas a la educación universitaria (Rocca, 2013). La FECH desde sus inicios tuvo alta visibilidad frente a la opinión pública y el país representando posturas anticlericales, antioligárquicas que al poco andar se fueron definiendo como latinoamericanistas y antimperialistas (Archivo FECH, s. f.; Rocca, 2013). La FECH ya en su declaración de principios de 1920 planteaba que ésta lucharía "por obtener la representación de los estudiantes en los organismos directivos de enseñanza" (FECH, 2005, p. 31) transformándose en un espacio activo para la formación de la clase política, aportando líderes que han contribuido a la consolidación de la nación y el Estado a lo largo de la historia. En representación de las capas medias de la sociedad, líderes de la FECH ocuparon y siguen ocupando roles de Presidentes de la República, diputados, senadores, partidos políticos y líderes de asociaciones gremiales o sociales (Moraga, 2005; Ortiz Ruiz y Araya Guzmán, 2022; Roco Fossa, 2005).[13] Pero más importante aún, como se verá más adelante en este capítulo, desde que fue fundada la FECH ha sido un escenario privilegiado de participación política que ha marcado la experiencia social de la comunidad académica en su conjunto, así como también, a través de sus movilizaciones, ha sido un factor influyente en el espacio de especial importancia con el que cuenta hoy la formación ciudadana dentro de la universidad y el sistema de Educación Superior.

En el momento fundacional y final de la instalación de la Universidad de Chile importa destacar dos momentos que definen el devenir de la institución. En primer lugar, la creación de la universidad el año 1842 con su sello republicano que incorpora a todos los estratos sociales y, en su rol de superintendencia, busca fomentar la virtud ciudadana y la identidad nacional en todos los niveles de la educación, manteniendo la Educación Superior como un espacio para la elite social y política responsable de educar y gobernar al pueblo.[14] El segundo momento importante es la ley sobre instrucción secundaria y superior el año 1879, que rigió por cerca de medio siglo. Respecto a la tarea de la formación ciudadana, esta ley separa funciones, ubicando a la misma principalmente en la educación primaria y secundaria, y dejando a la Educación Superior como responsable de formar futuros profesionales con los

[13] Para un recorrido histórico sobre los diferentes líderes de la FECH y su devenir como profesionales referirse a "La Federación de Estudiantes, semillero de líderes de la nación" en Moraga (2005) y "Fuimos Testigos: 60 años de la FECH en la mirada de 15 presidentes" de Cavalla Rojas (2016). Ejemplos de Presidentes de la República que pasaron por la FECH son Salvador Allende, Patricio Aylwin y Gabriel Boric.

[14] De hecho Serrano (1994, p. 145) demuestra con un cuadro comparativo cómo, en este período, las funciones intelectuales de la universidad estaban estrechamente ligadas a la función pública, especialmente con los académicos que eran a su vez funcionarios públicos, políticos y generadores de opinión.

valores democráticos y republicanos. Dichos valores deben ser adquiridos principalmente a través de su formación profesional especializada, de responsabilidad de las diferentes facultades y de la experiencia social de los estudiantes.[15] Debido a lo anterior, la formación ciudadana se mantiene como parte del sello institucional estatal, laico, nacional y republicano, y en forma implícita, se fomenta a partir del compromiso con el desarrollo de la nación, su identidad y los valores democráticos. Específicamente, este compromiso se expresa de tres formas que tienen influencia directa en la formación ciudadana implícita que se da dentro de la institución hasta la década de 1960. Por una parte, marca un esfuerzo de la universidad de conformar una comunidad académica diversa y representativa de la sociedad que, como veremos más adelante, influye en la experiencia social de los estudiantes. Por otra parte, en su rol de Superintendencia, define la gradualidad de la educación que termina por separar las funciones de formación ciudadana dejando ésta bajo la responsabilidad principal del Instituto Nacional, aunque también con presencia en la Educación Superior, que está conformada principalmente por las facultades y sus prioridades profesionalizantes. Tercero, en este período se funda la FECH, que tendrá un rol clave en la formación de la elite política del país y el liderazgo de los movimientos estudiantiles, que impactarán en las futuras reformas de la universidad y del sistema, y en particular, tendrá incidencia en el espacio que en el presente se le asigna a la formación ciudadana que explícitamente lleva a cabo la institución.

### 3.1.2. **Reforma Universitaria en la década de 1960**

Previo a la reforma universitaria de 1967, la Universidad de Chile ya iniciaba procesos importantes de modernización bajo el liderazgo de los Rectores Juan Gómez Millas y Eugenio González Rojas.[16] Estos procesos de modernización incluyeron la expansión territorial con la

[15] Aunque no se plantea explícitamente en la literatura, existe el imaginario que la elite social y política no requiere de una formación ciudadana explícita. Prueba de ello son las discusiones entre Varas y Domeyko, siendo Antonio Varas quien plantea que la Educación Superior no necesita ser docente sino "reunir a los hombres de luces que comuniquen sus conocimientos, que dé más importancia al cultivo de las ciencias y letras, que vele sobre la mejora de la instrucción" (Mellafe *et al.,* 1992, p. 72). A lo que Domeyko rebatía con el argumento de que toda universidad debía ser una institución que entregase un grado más elevado de erudición, donde se estudiaba para formar un destino y una profesión que fuese capaz de "dar pan al alumno" (Mellafe *et al.,* 1992, p. 72). Como se especifica en el Capítulo 2, esta discusión finalmente da por triunfador a Domeyko quien logra dividir el Instituto Nacional de la universidad y finalmente, con el estatuto de 1879 crear una universidad docente.

[16] Se sigue aquí la distinción entre reforma y modernización que hace Huneeus (1973) en su análisis de la reforma de los años Sesenta: la modernización implica cambios para hacer más eficiente el sistema existente, que es lo que inician los Rectores Juan Gómez Millas y Eugenio González , previo a la reforma. Ésta, en cambio, tiene a un nuevo actor como factor de poder, los estudiantes, quienes generan una presión y luego desatan un proceso orientado a convertir a la universidad en un instrumento de cambio de la sociedad.

creación de sedes de la universidad en Provincias,[17] la complejización de las facultades[18] y los intentos por cambiar el estatuto universitario creado en 1931 y la forma de gobierno.[19] Estos cambios implicaron un rápido crecimiento[20] tanto en Santiago como a nivel nacional, lo que empezó a generar problemas de racionalización de recursos, falta de coordinación entre estamentos en gran parte por la división de facultades aisladas unas de otras, y muchos servicios autónomos (Agüero *et al.,* 1985). Subyacen a estos procesos, dinámicas en que las facultades adquieren cada vez mayor independencia y el poder central plasmado en la rectoría, ve restringido su poder. Asimismo, la presión de cambio se ve acrecentada por el contexto nacional bajo la presidencia de Eduardo Frei Montalva (1964-1970), que planteaba reformas estructurales para mejorar las condiciones de vida de los sectores marginales del país, lo que a su vez exigía entender la universidad como un órgano íntimamente vinculado a la transformación social (Agüero *et al.,* 1985).

Mientras la universidad impulsaba la modernización, los estudiantes ya iniciaban los preparativos de la Reforma en discusiones y reflexión lideradas por la FECH.[21] Un conjunto de iniciativas de deliberación y propuesta tienen lugar, como las "Jornadas de San Alfonso" en

[17] A partir de 1960 se crean "Colegios Universitarios" en diferentes provincias del país. El objetivo era la descentralización, la formación cultural, ofrecer oportunidades de especialización a través de carreras cortas adecuadas a las necesidades regionales, prestar asistencia técnica a las instituciones de la comunidad y favorecer la investigación científica y tecnológica entre otras. En un comienzo, estas dependían de la Facultad de Educación y Filosofía. Sin embargo, ya el año 1968 los Centros Universitarios adquieren la organización de departamentos disciplinares y son coordinados por el Consejo Superior de Centros Universitarios que es presidido por el Rector e integrado por representantes de las Facultades (Huneeus, 1973). Lo que es un dato relevante ya que al poco andar se transforman en extensiones de la universidad y del sistema parcelado de las facultades. La creación de las sedes provinciales implicó una democratización importante en el acceso ya que la mayoría de los estudiantes provenían de niveles de ingreso bajo. (Agüero *et al*., 1985) e hizo de la Universidad de Chile efectivamente la primera universidad del país con presencia territorial de alcance nacional.

[18] Esta consistía en una reorganización de los programas de estudio con el fin de ampliar la formación para abordar la totalidad de la disciplina, más allá de lo tecnológico o exclusivamente "profesionalizante". Esta modernización de las facultades implicaba la separación en departamentos disciplinares dentro de la Facultad y la gradualización del currículo que iniciaba con estudios más generales para ir avanzando hacia la profesionalización progresivamente. Este proceso de modernización dentro de cada facultad fue dotando cada vez de mayor fuerza e independencia a las disciplinas, acercándose al modelo de "conglomerado" planteado por Clark en el Capítulo 1 o de "archipiélago de Facultades e Institutos" (Universidad de Chile, 2018b) como fue diagnosticado en un informe de autoevaluación previo a la acreditación institucional del año 2018-2025.

[19] Esto tuvo varios intentos. Sin embargo, estos intentos eran cambios parciales a nivel de ciertas unidades académicas y al sistema administrativo, pero no suficiente para lo que después exigirán los estudiantes (Huneeus, 1973).

[20] Solo para tener una noción de cómo se había expandido el acceso a la Universidad previo a la reforma, de un total de 50.570 estudiantes universitarios que había en Chile en 1965, 29.116 eran de la UCH. Entre 1970 – 1973 la UCH crea 38.787 nuevas matrículas. Es claro que se está en presencia de un sistema que transita desde un sistema elitista a las primeras fases de su masificación (Brunner, 2009b).

[21] En esta época cerca del 30% de los estudiantes participaba activamente de las votaciones de la FECH y de las propuestas de reforma impregnando la vida universitaria y la agenda política y social del país (Agüero *et al.*, 1987).

1965,[22] las discusiones en los centros de estudiantes de cada Facultad y la Convención de la Reforma Universitaria realizada en 1966, que sirvió de plataforma programática en las propuestas del movimiento estudiantil. Al describir estas discusiones y demandas, Agüero (1985) menciona entre las propuestas y demandas generadas: i. ampliar la formación profesional existente a una formación integral[23] que incorpore la cuestión social a través de órganos de acción social dentro de las facultades; ii. Incorporar el aspecto formativo del estudiante a la función de extensión con el objeto de contribuir a que la formación del profesional sea adecuada a la realidad nacional y a su vez pueda beneficiar a las capas marginadas de la sociedad; iii. Intensificar las tareas relativas al bienestar estudiantil con el fin de aportar a la democratización de la universidad; iv. fomentar la participación estudiantil por considerar que este actor tenía mayor receptividad a los cambios y un interés genuino en la transformación del orden oligárquico al cual, se juzgaba, la universidad le era funcional. Como es posible constatar, lo que está a la base de las demandas estudiantiles es una universidad más abierta a las necesidades de cambio social del país y el establecimiento de una nueva experiencia de formación como parte de sus funciones, conectada comprometidamente con tales cambios. Implícitamente, hace referencia a un nuevo tipo de ciudadanía cuya formación se de a través de la formación integral pertinente a las necesidades del país, a través de su relación con la función de extensión, a través de la democratización de la universidad a partir de la equidad de acceso, permanencia, el bienestar estudiantil y a través de la participación estudiantil.

El movimiento estudiantil, liderado por la FECH, culminó años de demandas a las autoridades con la toma de la Casa Central de la institución el 24 de mayo de 1968. Luego de dos semanas de toma y negociaciones, se firma un Acta de Acuerdo entre la FECH y el Rector Barbosa[24] el 12 de junio de 1968. La firma de esta Acta Acuerdo marca el inicio formal del proceso de Reforma del año 1968, proceso que implicaba una aceleración marcada de la modernización que hasta entonces llevaba a cabo el Consejo Superior y obligaba a una transformación profunda de la estructura y funciones de la universidad,[25] con un programa y procedimientos

[22] Detalles de las Jornadas de San Alfonso y los distintos momentos que sirvieron para diseñar una propuesta de reforma por parte del movimiento estudiantil se pueden encontrar en Huneeus (1973).

[23] Ya el año 1960 se había creado el Departamento de Estudios Generales que tenía a cargo la administración de los Colegios, la dirección de los estudios y la elaboración de los programas académicos con el fin de que estos respondieran a la idea de formación general básica que después se transforma en el coordinador de los Colegios para terminar como Secretaría General de Centros Universitarios en 1968.

[24] Rector Interino, ex ministro de la presidencia de Jorge Alessandri (1958-1964), ex decano de la Facultad de Agronomía, propuesto por el Consejo Universitario y nombrado por el Presidente de la República, luego de la renuncia del rector Eugenio González.

[25] Es importante mencionar que las discusiones de la reforma si bien fueron lideradas por la FECH y el movimiento estudiantil, fueron profundamente politizadas lo que significó una importante gravitación en ellas de los partidos políticos y su competencia por el control de la institución Detalles de estas discusiones y disputas entre partidos se puede encontrar en (Agüero *et al.,* 1985; Huneeus, 1973).

concordados para llevarse a cabo. Sin embargo, el proceso de reforma entró en una espiral de creciente conflictividad entre los diferentes estamentos y partidos políticos actuantes en la comunidad universitaria, todos disputando y compitiendo por la definición de la orientación y liderazgo de la Reforma (Huneeus, 1973).

A pesar de este conflicto, el año 1971 se decreta un nuevo estatuto que representa los principios de la Reforma como: i. la autonomía universitaria; ii. el cogobierno incorporando a los estudiantes, los funcionarios académicos, los funcionarios profesionales, técnicos y administrativos; iii. la extensión universitaria; iv. la libertad de cátedra; v. la vinculación de docencia e investigación; vi. la inserción en la sociedad y, vii. su carácter nacional (Ministerio de Educación Pública, 1971). Este estatuto es de particular importancia para la formación ciudadana, foco de este estudio, ya que se establece que la responsabilidad de la universidad de formar "una conciencia objetiva y crítica de la sociedad chilena, y, a través de su aporte humanístico, contribuye a conformar la voluntad de cambios necesaria para conquistar un orden de convivencia que garantice la participación de todos los miembros de la comunidad nacional" *(Ibid.,* p. 1). En este estatuto se vuelve a enfatizar el sello democrático y republicano de la UCH, la equidad de acceso y permanencia meritocrática, la diversidad, el pluralismo y la formación integral. Para su corta vigencia, el Estatuto de 1971 pero un alto impacto en la cultura de la universidad y su matrícula. De hecho, entre 1970 y 1973 la UCH crea 38.787 nuevas matrículas producto de sus políticas de democratización del acceso, lo que, como ya se ha señalado, tiene como consecuencias el tránsito desde un sistema elitista a uno que inicia su masificación (Brunner, 2009).

En los años 1970 a 1973, el contexto de crisis sociopolítica profunda que desata el proyecto "vía Chilena al socialismo" del Presidente Salvador Allende, afecta transversalmente a la Universidad, que ve a sus estamentos académico y estudiantil divididos ideológicamente en forma radical.[26] El conflicto político y el quiebre de la democracia a raíz del golpe militar de septiembre de 1973 paralizan la Reforma y con esto las aspiraciones a formar ciudadanos comprometidos con las necesidades de cambio social del país. Los principios y aspiraciones de ésta quedan congeladas por las próximas décadas.

[26] Es importante mencionar que desde inicios de la década de 1930, la FECH y las diferentes agrupaciones estudiantiles que se organizaban bajo su alero estaban afiliadas a partidos políticos, lo que la transformó en un centro de capacitación política o escuela de militancia para los diferentes partidos. Los democratacristianos tuvieron la presidencia entre 1955-1969, luego los comunistas desde 1970 a 1973 (Rocca, 2013).

### 3.1.3. **La Universidad Vigilada**

En un clima impregnado del conflicto creado a partir de las pugnas internas en torno a la Reforma y las posiciones divergentes que generó el proceso liderado por la alianza política Unidad Popular del Presidente Allende, ocurre el Golpe Militar. El 11 de Septiembre de 1973, cientos de efectivos militares desalojaron todos los edificios de la Universidad; profesores, estudiantes y funcionarios fueron detenidos, y en los días y semanas siguientes, muchos de ellos ejecutados, desaparecidos o expulsados de la universidad (Errázuriz Tagle, 2017). Las puertas de la institución fueron cerradas, marcando el inicio de la intervención militar de la institución, y la trágica inauguración de lo que el filósofo Jorge Millas imperecederamente llamó "la universidad vigilada".[27]

Para la Universidad de Chile, el gobierno militar significó un congelamiento de la expansión en matrícula que se vivió en los años de Reforma, así como una serie de fracturas que han tardado en ser estudiadas en profundidad, sin que se tenga una clara noción hasta el día de hoy de cuánto de lo que ocurrió en esos años afecta en el presente a la institución y su cultura. En lo que sigue se abordarán algunas de tales fracturas, como son: el gobierno universitario, la atomización de las Facultades, la separación de las Sedes Regionales y del Instituto Pedagógico, y el clima de tensión, miedo y desconfianza entre los propios miembros de la comunidad académica que en su conjunto extirparon, o al menos relegaron a la clandestinidad y latencia, aquellos valores democráticos y republicanos que habían caracterizado a la Universidad desde su fundación.

Respecto del gobierno universitario, la dictadura instituyó la figura de rectores-delegados a todo lo largo del período entre 1973 y 1990: generales del Ejército por la mayor parte de éste, y civiles hacia finales de la década de 1980. Los rectores delegados son nombrados por la Junta Militar a partir del Decreto Ley 111 que los dota de los recursos legales que les permiten adaptar las estructuras y servicios a las nuevas condiciones de la realidad nacional. Todos los organismos colegiados son disueltos, incluyendo claustros universitarios, y las autoridades unipersonales de la corporación y jefaturas de servicios removidas. El Rector Delegado queda con prácticamente todas las atribuciones del gobierno universitario y la facultad de ejercer la potestad disciplinar sobre los estudiantes.

La primera etapa del intervencionismo tiene las características de un proceso de "depuración",[28] control y saneamiento, acorde a categorías de la doctrina de seguridad nacional de los mandos militares, para las que la universidad era considerada un escenario de

[27] Idea que surge en sus escritos "Idea y defensa de la Universidad" 2012, 1981.

[28] Son muchos autores los que se refieren al "proceso de depuración" que es desarrollado en detalle por Brunner (2009b).

guerra que era urgente depurar de sus "elementos marxistas", para recuperar y despolitizar el quehacer de ésta (Errázuriz Tagle, 2017). A lo caracterizado como etapa de purga de personas e ideas, sigue una segunda etapa de aparente normalización. Esta normalización significaba la permanente vigilancia, con guardias y funcionarios de seguridad en los campuses, fiscales académicos en cada facultad responsables de denunciar cualquier conducta que se considerara una amenaza para la convivencia universitaria, y que justificaba la sanción o exoneración de estudiantes o académicos (Errázuriz Tagle, 2017). Este período de vigilancia sistemática instaló una cultura de desconfianza que alteró las relaciones dentro de la comunidad universitaria impregnándolas de temor e intolerancia.

Una segunda fractura es considerada de carácter estructural e identitaria y es producto de la separación[29] de las sedes regionales y de las carreras tecnológicas y pedagógicas a partir de la Ley General de Universidades promulgada el año 1981. Esta reestructuración responde a un discurso tecnocrático de racionalización y modernización institucional además de una estrategia para "combatir el gigantismo" de su matrícula y organización distribuida en el territorio (Brunner, 2009b, p. 226). Sin embargo lo que el gobierno buscaba era el control de la institución y reducir su influencia tanto en el sistema de Educación Superior como en la sociedad (Brunner, 2009b). Es así como la Universidad de Chile es forzada a desprenderse de sus sedes regionales,[30] "amputación," (Montecino, 2013, p. 133) que se vive como una agresión a la propia identidad de la institución, de carácter nacional y de tradicional e indisputado liderazgo en la formación de profesores.

Una tercera fractura relevante dentro de la Universidad es la instalación del "sistema federado" (Montecino, 2013, p. 121) a partir del nuevo Estatuto de la Universidad dictado el año 1981 por el Decreto Fuerza de Ley 153 (Ministerio de Educación Pública, 1981) que termina de extraer cualquier intento de formación ciudadana como parte de las funciones de la universidad. En el Artículo 34 se decreta que la Facultad es la estructura fundamental de la Universidad de Chile, autónoma en sus decisiones, aunque dependiente del Rector en algunas materias como el presupuesto. La Facultad es liderada por el Decano, que es nombrado por el Rector, y el consejo de facultad compuesto por todos los directores de departamento. En la facultad radica la responsabilidad de ofrecer planes de estudios conducentes a grados académicos, cursos de especialización y cursos de extensión. Esta estructura jerárquica de la universidad, para muchos vigente hasta el día de hoy, ya tenía una trayectoria previa a los movimientos de Reforma del 68, ya que desde sus inicios las universidades se formaron en

[29] O expropiación de su carácter nacional, como diría Montecino (2013), o despojo, según el rector Ennio Vivaldi (2016).

[30] Surgen las Universidades de Arica, Iquique, Antofagasta, la Serena, Valparaíso, Talca, Ñuble, Temuco, Osorno y la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas que más tarde devendrá la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

torno a la estructura de las facultades, además el Rector operaba más bien como un inspirador, siendo los Decanos quienes ejercían el verdadero centro de poder y corazón de las actividades (Brunner, 2009b). Sin embargo, en 1981 esta se instala sobre los cimientos de un estatuto, facilitada también por otros factores como la fuerza de las disciplinas, la baja credibilidad y legitimidad del rector-delegado, y la posibilidad de crear microambientes donde los profesores pudiesen resistir y sobrevivir hasta la vuelta de la democracia (Montecino, 2013), y donde los estudiantes pudiesen gestar "acciones modestas, militancias microscópicas y osadías cotidianas" (Toro, 2015, p. 121). Lógicas de acción que mantuvieron viva, aunque en formas silenciadas y latentes, la herencia histórica republicana de servicio al país, como el activismo de algunos pocos estudiantes en la política estudiantil.

La cuarta fractura, que puede considerarse una consecuencia de las fracturas precedentes y del ambiente de control que se vive con el intervencionismo,[31] que también tiene impacto en los intentos de formación ciudadana implícitos gestados durante la reforma del 68´, es la instalación de un pensamiento hegemónico que llevó a ajustes curriculares y a un ambiente de temor y sospecha que sofoca de hecho el espíritu republicano, pluralista y participativo presente desde la fundación y que había caracterizado a la Universidad de Chile a lo largo de su historia. Esta fractura se tradujo en prácticas que alteraron la convivencia y la experiencia en la universidad donde estudiantes iban a clases y estudiaban en casa, casi no existían espacios de socialización extra académica o estaban extremadamente vigiladas[32] (Errázuriz Tagle, 2017; Toro, 2015; Toro *et al.*, 2005). A pesar de los cambios estructurales, los hechos concretos de control y el ambiente de miedo que se vivió en la Universidad de Chile en esos años, en el núcleo relacional y más íntimo del quehacer formativo y de trabajo con el conocimiento de las Facultades, lentamente comienza a surgir una resistencia estudiantil, en un principio con gestos mínimos que ya en 1983, hacen eco en el interior de la institución a

[31] Ejemplo del control y menoscabo de la vida política dentro de la universidad es el Artículo 55 del Estatuto de 1981 que decreta que para que la institución vele por su prestigio en forma integral y "…deberá garantizar que la enseñanza que imparte excluya su utilización para fines de adoctrinamiento ideológico político. Asimismo, los recintos universitarios no podrán usarse para los citados fines. Por la misma razón eliminará a los académicos, estudiantes o funcionarios que violen el orden jurídico, de acuerdo al procedimiento fijado en la reglamentación respectiva. Asimismo, no se aceptará el ingreso como académico, estudiante o funcionario, a quien haya sido expulsado de otro organismo de Educación Superior, por las causales establecidas en los incisos segundo y tercero del presente artículo." (Ministerio de Educación Pública, 1981, p. 9).

[32] Una historia detallada de la escasa organización estudiantil de la UCH en época de la dictadura se puede encontrar en Toro *et al*. (2005), que relatan la historia de la Federación de Centros de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECECH) que reemplazaría a la FECH entre 1978-1984 luego de ser clausurada en 1973. Esta funcionaba a través de la elección de representantes a partir del consejo de presidentes de centros de alumnos que a su vez eran autorizados por los decanos de cada facultad. Relata también las tensiones con las escasas iniciativas juveniles disidentes como son la Agrupación Cultural Universitaria (ACU), la Comisión Chilena Pro-Derechos Juveniles (CODEJU) y la Pastoral Universitaria y finalmente el proceso que la lleva a su autodisolución y el restablecimiento de la FECH.

las primeras jornadas de protesta nacional contra el régimen. Luego la articulación de protestas y pequeños actos de resistencia comienzan a expandirse, con pérdida del miedo y ampliación de sus repertorios de acción (Toro, 2015; Toro *et al.,* 2005), hasta llegar al triunfo del NO a la continuación del régimen militar en el Plebiscito del año 1988, que abre el camino a la transición y recuperación de la democracia.

En suma, la "universidad vigilada" significó un menoscabo casi absoluto al sello republicano, plural y democrático de la universidad, así como a su *ethos* participativo y su carácter nacional, rasgos todos que lentamente vuelven a reconstruirse con el retorno a la democracia.

### 3.1.4. **La Universidad de Chile en Democracia**

El quiebre que significó la dictadura para la Universidad de Chile y para la tradición republicana chilena ha dejado secuelas evidentes y otras que lentamente han ido apareciendo[33] en la conciencia pública y de las cuales ha costado mucho recuperarse. Es por esto que la recuperación de la democracia significa para la universidad "un período de normalización institucional" (Lavados, 1995, p. 139), que la lleva a reposicionarse como la principal universidad del país. Propósitos que son abordados a través de una nueva definición normativa de su misión, gobernanza y organización institucional, que es plasmada en nuevos estatutos; y modernizaciones en la gestión, en la infraestructura, en la oferta académica y en la investigación, además de hitos de recuperación de sus tradiciones republicanas como la refundación de la FECH,[34] y acciones reparatorias con víctimas de la intervención cívico-militar.[35] Otros ejemplos son la definición de orientaciones estratégicas para la universidad en forma participativa con toda la comunidad académica el año 1992.

Por su prolongado y participativo proceso de gestación, como por sus contenidos e implicancias de largo alcance, merecen especial mención los estatutos vigentes de la UCH, aprobados en 2006, y que sustituyen a los de 1981, impuestos al inicio de la reforma tipo *big-bang* de la Educación Superior, impuesta por la dictadura en 1981 (Ministerio de Educación,

[33] Trabajos interesantes que rescatan el impacto de la dictadura en la universidad de Chile son "La dictadura de los sumarios 1974-1985" de Póo Figueroa Editora, 2016 y la compilación "Las Huellas de un Acecho" publicado en la Revista Anales de la Universidad de Chile con motivo de los cuarenta años del Golpe de Estado de 1973.

[34] Hacia el tercio final de la década de 1990, la dirigencia de la FECH habla de refundar la organización estudiantil, la que de hecho se confiere nuevos estatutos y formas de funcionamiento y produce documentos con una revisión crítica a las políticas educacionales implantadas por Pinochet, lo que la instalaría como un actor relevante, si es que no líder, del movimiento estudiantil durante la democracia y sus exigencias por calidad, equidad y pertinencia (Roco Fossa, 2005).

[35] Ejemplo de estos ritos de reparación son la entrega de títulos póstumos y simbólicos a estudiantes desaparecidos y ejecutados por la dictadura. El año 2018 se entregaron 100 títulos en un proceso que se ha definido como permanente hasta reconocer a todos las estudiantes objeto de represión.

2006).[36] Los nuevos estatutos vuelven a reconocer a la comunidad universitaria como un espacio compuesto por académicos, funcionarios y estudiantes; definen la separación de poderes entre el consejo universitario, que ya existía, y un nuevo cuerpo gobernante, el senado universitario, de composición triestamental y funciones normativas; instalan un Consejo de Evaluación y la elección de los órganos superiores incluyendo el Rector o Rectora, las decanaturas y los integrantes del Senado Universitario. Junto a lo señalado, y de alta importancia para el objeto de estudio de esta tesis, los estatutos establecen en forma explícita (y por primera vez), como elemento constitutivo de la misión institucional y labor de la institución, su compromiso con el esfuerzo por contribuir "a la formación de una ciudadanía inspirada en valores democráticos, procurando el resguardo y enriquecimiento del acervo cultural nacional y universal" (Ministerio de Educación, 2006).

Otras modificaciones relevantes dentro de este período, que fueron facilitadas por las políticas públicas a nivel nacional, fueron aquellas orientadas a fortalecer la institucionalidad y asegurar la calidad. Por ejemplo, la participación en el proyecto piloto de la Comisión Nacional de Acreditación y posterior acreditación por siete años bajo la rectoría de Luis Riveros Cornejo (1998-2006)[37] y las acreditaciones consecutivas, también con la máxima categoría (7 años) los años 2011 y 2018. Durante esos años también se logró la aprobación de Programas Institucionales del MECESUP[38] y otros fondos de cooperación nacional e internacional que en su conjunto contribuyeron a procesos de cambio relevantes en el pregrado, como es la introducción del concepto de competencias genéricas. Como fue mencionado en el Capítulo 2, la participación en el Proyecto Tuning es una de las iniciativas más importantes y de especial relevancia para la formación ciudadana ya que, como se verá más adelante, la UCH incorporará ésta como un componente explícito dentro de la formación del pregrado a través de su programa de formación general.

Respecto al pregrado, ya el año 1992 el Rector Jaime Lavados Montes (1990-1998) planteaba la necesidad de innovar con el fin de que los estudiantes fuesen capaces de absorber por sí mismos los conocimientos y enfrentar la complejidad de los problemas que el desarrollo nacional planteaba, desde una perspectiva multidisciplinaria, incorporando el medio

[36] El nuevo estatuto aprobado a través del DFL No 3, y publicado en el Diario Oficial el 2 de octubre de 2007 es producto de un proceso prolongado que se inicia con una movilización de estudiantes en 1997, quienes demandaron el reconocimiento de la universidad en su diversidad y capacidad de autodeterminación. Este continuó, por varios años, en un proceso participativo tri-estamental de discusión dentro de la comunidad académica y luego en el Congreso Nacional que tiene como resultado la aprobación del texto vigente hasta el día de hoy, con la participación del Presidente de la República (Ricardo Lagos Escobar), el Congreso Nacional y la Contraloría General de la República (Senado Universitario y Universidad de Chile, 2015; Vivanco, 2017).

[37] Sus prioridades como rector se pueden encontrar en Riveros (1998).

[38] Como se señaló en el Capítulo 2, el programa MECESUP corresponde a fondos públicos concursables administrados por el Ministerio de Educación y su División de Educación Superior, a los que contribuyen sucesivos préstamos del Banco Mundial.

ambiente, las políticas públicas, la globalización y los cambios tecnológicos (Lavados Montes, 1993). Sin embargo, solo a fines de los 90´ se inicia en la universidad un proceso de reformulación del pregrado que tiene como hito la publicación del modelo educativo el año 2010. Este proceso se ve facilitado por los incentivos de la política pública asociados al aseguramiento de calidad y en particular, el Proyecto Tuning Chile. Este último, si bien era circunscrito a una carrera, desde Rectoría se veía como una política institucional para definir un currículo por competencias para toda la universidad (Muñoz y Sobrero, 2006), incorporando el perfil de egreso, la formación basada en competencias y logros de aprendizaje y el programa de formación general como elementos constitutivos del plan formativo (Universidad de Chile, 2010, 2011).

En el año 2010, como parte del programa de formación general, se incorpora en forma explícita el componente de la misión institucional de responsabilidad social y el compromiso ciudadano, transformado en una competencia genérica y parte del plan formativo de todas las carreras de la universidad. De hecho, el Programa de Formación General, se inicia el año 1999 como "un proyecto de responsabilidad social y participación activa en la construcción de ciudadanía, recogiendo también la necesidad nacional de fortalecer el sello distintivo de sus profesionales graduados" (Pey *et al*., 2002, p. 41). Su primera implementación es en el año 2000 con la oferta de seis cursos abiertos a todos los estudiantes de la universidad que tributan a campos de conocimiento transversales como pensamiento filosófico, cultura, experiencia histórica y construcción social, pensamiento matemático, tecnología e interpretación científica (Pey *et al*., 2002). Con las modificaciones al pregrado y los aportes del Proyecto Tuning se incorporan al Plan de Formación General las competencias genéricas adaptadas del Programa de Bolonia[39] que como se verá más adelante, reflejan una visión multidimensional de la ciudadanía, asimismo, se va ampliando la oferta de cursos transversales.

También como parte de la reforma del pregrado se vuelve a instalar[40] la necesidad de apoyar el desarrollo integral de los estudiantes y la excelencia académica sin discriminaciones

[39] Las competencias generales se agruparon en tres dimensiones. La dimensión ético-valórica dentro de las cuales están las competencias de responsabilidad social y compromiso ciudadano, capacidad crítica, capacidad autocrítica, compromiso con la preservación del medio ambiente, valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad y el compromiso ético. La dimensión académica con la capacidad de comunicación oral, la capacidad de comunicación escrita y la capacidad de investigación. La dimensión profesional con la capacidad de comunicación en un segundo idioma, la habilidad en el uso de las TICs y la capacidad de trabajo en equipo (Universidad de Chile, 2010).

[40] Bienestar estudiantil existe en la universidad desde 1932, con diferentes énfasis u objetivos y fue muy disminuido durante la dictadura. Es por esto por lo que se considera que Bienestar Estudiantil con el foco en formación integral es "reconstruido" con la vuelta a la democracia. Para obtener detalles sobre el desarrollo histórico de la Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil ver:

socioeconómicas (Universidad de Chile, 2011). Para esto se implementa una serie de programas que promueven el acceso, progreso y egreso de estudiantes provenientes de todos los sectores de la sociedad Chilena lo que implica un desafío de gestión en la asignación de recursos financieros, humanos y organizacionales con el fin de satisfacer la amplitud de necesidades (Universidad de Chile, 2018d). Ejemplos de estos ajustes organizacionales son el fortalecimiento del área de bienestar estudiantil y dentro de esta, la generación de políticas que promuevan un estilo de convivencia que integre la diversidad y la creación del sistema de ingreso que fomente la participación de estudiantes de bajos recursos, de mujeres, de estudiantes con discapacidad funcional y de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios. Adicional al incremento en diversidad de la comunidad estudiantil se agrega el aumento considerable de matrícula que entre el 2011 y el 2017 aumenta en un 22%, con un aumento de 27,8% a 46,3% de estudiantes que son primera generación universitaria respectivamente (Universidad de Chile, 2018d). Es así como la universidad ha incrementado sostenidamente los recursos humanos y financieros en el área de bienestar estudiantil. La cual tiene especial incidencia en la formación ciudadana en tanto es el área responsable de velar por la equidad de ingreso, el acompañamiento a los estudiantes y la convivencia dentro de la universidad, que como veremos adquiere mayor relevancia en la década del 2010-2020 y como respuestas a exigencias de los movimientos estudiantiles.

En suma, el contexto político, social e internacional se traduce en reajustes organizacionales tendientes, por una parte, a fomentar la equidad y la diversidad al interior de la institución y como un valor en el resto de la sociedad. Dicho contexto también se traduce en la explicitación del componente de responsabilidad social y compromiso ciudadano como parte de la formación integral de los estudiantes. Estos ajustes se expresan en: i) una reforma del sistema de Educación Superior que instala la formación ciudadana como principio fundamental de la Educación Superior, detallado en el Capítulo 2; ii) el desarrollo y aprobación de una política de equidad e inclusión aprobada por el Senado universitario el año 2014, que considera la equidad en la admisión, la igualdad de oportunidades de acceso, progreso y egreso de estudiantes provenientes de todos los sectores de la sociedad chilena y la diversidad como componentes esenciales de la calidad[41]. Asociado a esta política está la creación de la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios, organismo responsable de implementarla; iii) La actualización y profundización del Modelo Educativo del año 2010 incorporando, el año 2018, los principios de inclusión y la equidad en forma transversal

https://www.uchile.cl/portal/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-estudiantiles-y-comunitarios/direccion-de-bienestar-y-desarrollo-estudiantil/direccion/5019/historia. Última vez visitado el 3.3.2022.

[41] Como parte de esta política también se incorpora mecanismos orientados a representar la diversidad de la realidad nacional en las aulas y en la vida universitaria (Universidad de Chile, 2018d).

dentro de la universidad[42] (Universidad de Chile, 2018a, 2018d); y la responsabilidad social y el compromiso ciudadano, transformado en una competencia genérica explicita a ser promovida en las asignaturas de FG; iv), en la necesidad de promover una convivencia armónica entre diferentes lo que se ve fortalecido aún más con las demandas del Mayo feminista del año 2018[43] y el estallido social del año 2019.[44] Estos reajustes organizacionales se verán en mayor detalle en la próxima sección. Sin embargo, lo que interesa por ahora hacer visible es cómo dinámicas sociopolíticas de escala macro e indisociables del impacto de la política pública y los movimientos sociales, tienen una incidencia directa y multidimensional (organización, gestión, currículo) en la vida de la Universidad en general, y en un creciente y más explícito rol de la formación ciudadana en sus propósitos formativos de base, en particular.

Respecto al futuro, prueba de la relevancia de la formación ciudadana y la convivencia armónica entre diferentes en el currículo de formación general, es el Plan de Fortalecimiento al año 2030 aprobado en agosto del 2020 (Universidad de Chile, 2020c). Este Plan busca promover un mayor involucramiento en la vida universitaria, con creciente autonomía, mejor formación ciudadana de los estudiantes, para lo cual se busca establecer una línea permanente y transversal de formación ciudadana y convivencia democrática en el pregrado, como parte de su sello formativo. Asimismo, se espera instalar el reconocimiento curricular de actividades que se desarrollen fuera del plan de formación (lo que es clave para la formación ciudadana de acuerdo a una entrevistada); e implementar proyectos estudiantiles

[42] Esto significa una transversalización dentro del currículo, en el clima del campus, en la interacción docente-estudiante, en la relación entre docencia e investigación y en el aseguramiento de calidad. Implica también la innovación curricular hacia una formación por competencias dentro de las cuales se incluye la responsabilidad social y compromiso ciudadano.

[43] El Mayo Feminista en 2018 aceleró procesos de equidad de género que la Universidad de Chile ya venía trabajando, así como también instaló algunos temas nuevos. Desde el año 2017 se venía trabajando en la institucionalización de la igualdad de género a través de políticas de admisión para mujeres, en la transformación de la Oficina de Oportunidades de Igualdad de Género dependiente de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones a una Dirección de Igualdad de Género directamente dependiente de la Rectoría y en la aprobación de las políticas de prevención del acoso y la de corresponsabilidad parental (Universidad de Chile, 2018d). A lo que se sumó la instalación de unidades de género en las Facultades e Institutos; la creación de protocolos para el uso de nombre social; la creación del Observatorio de Violencias e Igualdad de Género; el fortalecimiento de los cursos de formación general en teorías de género y abordaje feminista en diversos ámbitos; y el "Sello Genera Igualdad" realizado en conjunto con el Programa de Naciones Unidas. Para detalles de cada una de estas iniciativas véase https://direcciondegenero.uchile.cl/ (última vez visitada el 9 de Marzo de 2022)

[44] Respecto al estallido social del 18 de Octubre de 2019, la Universidad de Chile organizó una serie de encuentros, cabildos, foros tri-estamentales y procesos consultivos para un "Nuevo Acuerdo Social" lo que responde al compromiso institucional de aportar a la elaboración de propuestas para la sociedad, que contribuyan a superar los conflictos sociales, económicos y políticos que han tensionado la democracia. De acuerdo al reporte del Anuario del año 2019 (Universidad de Chile, s. f.) se propusieron ejes temáticos como derechos humanos, desafíos de la democracia, la necesidad de una nueva Constitución y la urgencia de poner fin a las desigualdades. También se propusieron ejes transversales asociados a género y diversidades, pueblos originarios, medio ambiente y territorio.

dirigidos a acciones comunitarias y ciudadanas que apunten a incrementar los convenios y alianzas con organizaciones que interactúen como espacios formativos para la formación ciudadana; así como, por último, incorporar la dimensión de asuntos comunitarios como parte integral del mejoramiento de la calidad de vida en la Universidad de Chile y crear un sistema que permite la anticipación, prevención y solución de conflictos en el marco de la convivencia universitaria.

El arco histórico amplio en que se ha dado cuenta de los principales hitos en el desarrollo de la Universidad de Chile, permite concluir que ésta incorpora desde sus inicios la tarea de formar ciudadanos para el país a través de las acciones formativas y de la experiencia social de los estudiantes. En un principio esto lo realiza en forma implícita a través de la formación de las elites responsables de conducir el proceso de instalación de la república, así como también en rol de superintendencia que vela por que la educación, en todos sus niveles, cumpliera la función de formar al ciudadano e individuo, considerando a todas las clases de la sociedad, con políticas de admisión inclusivas, la selección de textos de estudio que reflejaran la producción nacional y la formación de profesores que permitieran cultivar el conocimiento y el amor a la patria. Para luego, con la implementación de la universidad docente, y en la medida que se diversifica la comunidad académica e incrementa el estudiantado, la universidad va ajustando su estructura organizacional y su gestión de calidad de acuerdo a las prioridades definidas por el contexto social, histórico y político de los tiempos. En la tarea de fijar las prioridades han sido partícipes los diferentes estamentos del Estado y en particular las políticas públicas asociadas al sistema de Educación Superior nacional; el contexto internacional y global; las demandas de la sociedad civil expresadas por los movimientos estudiantiles y, decisivamente, por la deliberación y elaboración de respuestas en las diferentes etapas por la propia comunidad académica. A lo largo de la evolución examinada, con excepción del período de la dictadura que busca suprimir y congelar todo intento de formación ciudadana dentro de la institución, la Universidad mantiene la formación ciudadana como parte fundante de su cultura institucional, misma que, como se ha dicho, evoluciona con los tiempos y sus contextos externos hasta llegar a explicitarse en su Estatuto constitutivo del año 2006 y vigente hasta hoy. La formación ciudadana está presente en su planificación estratégica, como parte de su formación a través del programa de formación general y en la propia vida social a través de acciones concretas de la vicerrectoría de asuntos estudiantiles y comunitarios que buscan promover la equidad de acceso, la diversidad y la convivencia democrática dentro del plantel.

En el presente, como se examinará en las secciones siguientes, tal formación está definida en torno a una concepción de lo ciudadano que es abordado y concebido desde sus múltiples ámbitos contemporáneos como la equidad de género, la interculturalidad, la preocupación

por el medio ambiente y la sustentabilidad, con una postura valórica que refuerza el pluralismo, la inclusión, la equidad y la participación, y a través de una estructura organizacional orientada a hacer realidad estos valores y abordajes en la formación.

## 3.2. Institucionalidad que sostiene la formación ciudadana

### 3.2.1. Misión, propósitos y valores institucionales en el Siglo XXI

El sello institucional de la Universidad de Chile está declarado en sus estatutos, específicamente en el Título 1, Artículos 2 y 3 (Ministerio de Educación, 2006) que definen a la Universidad de Chile como una institución de Educación Superior estatal de carácter nacional y público:

> "La generación, desarrollo, integración y comunicación del saber en todas las áreas del conocimiento y dominios de la cultura constituyen la misión y el fundamento de las actividades de la Universidad, conforman la complejidad de su quehacer y orientan la educación que ella imparte. La Universidad asume con vocación de excelencia la formación de personas y la contribución al desarrollo espiritual y material de la Nación. Cumple su misión a través de las funciones de docencia, investigación y creación en las ciencias y las tecnologías, las humanidades y las artes, y de extensión del conocimiento y la cultura en toda su amplitud. Procura ejercer estas funciones con el más alto nivel de exigencia.
>
> Es responsabilidad de la Universidad contribuir con el desarrollo del patrimonio cultural y la identidad nacionales y con el perfeccionamiento del sistema educacional del país. En cumplimiento de su labor, la Universidad responde a los requerimientos de la Nación constituyéndose como reserva intelectual caracterizada por una conciencia social, crítica y éticamente responsable y reconociendo como parte de su misión la atención de los problemas y necesidades del país. Con ese fin, se obliga al más completo conocimiento de la realidad nacional y a su desarrollo por medio de la investigación y la creación; postula el desarrollo integral, equilibrado y sostenible del país, aportando a la solución de sus problemas desde la perspectiva universitaria, y propende al bien común y a la formación de una ciudadanía inspirada en valores democráticos, procurando el resguardo y enriquecimiento del acervo cultural nacional y universal".

Como es posible constatar a partir de la misión institucional y del texto resaltado de los estatutos, la U. de Chile, en su función de universidad Estatal y como parte de su identidad, tiene la tarea de contribuir al desarrollo de la nación, a su identidad. Explicita directamente su orientación a la formación de una ciudadanía inspirada en valores democráticos. Lo

anterior se profundiza con la cita a continuación que plantea como parte de sus principios la participación de sus miembros en la vida institucional y la formación de personas con sentido ético, cívico y de solidaridad social:

> "Los principios orientadores que guían a la Universidad son la libertad de pensamiento y de expresión; el pluralismo; y la participación de sus miembros en la vida institucional, con resguardo de las jerarquías inherentes al quehacer universitario. Forman parte también de estos principios orientadores: la actitud reflexiva, dialogante y crítica en el ejercicio de las tareas intelectuales; la equidad y la valoración del mérito en el ingreso a la Institución, en su promoción y egreso; la formación de personas con sentido ético, cívico y de solidaridad social; el respeto a personas y bienes; el compromiso con la institución; la integración y desarrollo equilibrado de sus funciones universitarias, y el fomento del diálogo y la interacción entre las disciplinas que cultiva".[45]

Como se ha reiterado, esta idea de contribuir al desarrollo del país, su identidad, fomentar la participación en la vida institucional y a la vez formar una ciudadanía inspirada en valores democráticos con sentido ético, cívico y de solidaridad social, es parte constitutiva de la universidad desde su fundación en 1842 y se ha mantenido a lo largo de la historia. Hubo un único paréntesis durante la dictadura cívico-militar que implica una serie de fracturas que se desarrollan en detalle más arriba, pero que aun así no logran extirpar el sello institucional que se refleja en la misión y vuelve a repetirse en los valores y principios orientadores que se describen a continuación.

Los valores y principios de la Universidad de Chile son (Universidad de Chile, 2020a):[46]

- La educación es concebida como un bien público y un derecho social fundamental que contribuye al desarrollo individual y colectivo. Otorga un lugar privilegiado al acceso y desarrollo con equidad e inclusión de estudiantes de todos los niveles sociales.
- *Valoración de la Universidad como una institución de Educación Superior de carácter estatal, parte de un Estado republicano democrático, con un compromiso esencial con el interés general del país, la igualdad social y de género, el pluralismo intelectual, moral y político*. Internamente esto significa preocupación por el bienestar y la justicia en el trato de sus miembros y transparencia y probidad en el desarrollo de sus funciones.
- *Desarrollo de la docencia, investigación, creación y extensión con alta calidad, compromiso social y responsabilidad pública*.

[45] Artículo 4 del mismo estatuto.

[46] Extracto obtenido de la página web. Énfasis en cursiva es agregado por mí con el fin de resaltar lo relativo a formación ciudadana.

- Cultivo amplio, armónico y sin restricciones de las disciplinas científicas, humanísticas, artísticas y tecnológicas. Fomento de los necesarios diálogos inter y transdisciplinarios, tanto al interior de la Universidad como con actores externos.
- *Pluralismo, respeto a la diversidad, diálogo, tolerancia y libertad de conciencia, libertad de cátedra, pensamiento y expresión*.
- *Respeto irrestricto y promoción de los derechos humanos en todas sus dimensiones*.
- Desarrollo de todo el potencial y de las capacidades de las personas en un sentido no sólo cognitivo de la calidad educativa. *Formación integral de las personas como miembros activos de una comunidad que conforma una institución pública con compromiso social, en la cual la participación en la vida institucional y democrática es un elemento fundamental.*

Entonces, a partir de los valores declarados, se puede observar que la Universidad de Chile manifiesta su compromiso social y responsabilidad pública con el país, la sociedad y la vida democrática que se traduce en una formación integral de las personas, así como también la valoración de la convivencia democrática dentro de la propia institución. Los valores que sustentan el sello institucional son la igualdad social y de género, el pluralismo intelectual, moral y político; el respeto a la diversidad, el diálogo, la tolerancia, la libertad de conciencia, la libertad de cátedra, de pensamiento y de expresión; el respeto irrestricto a los derechos humanos; así como también la calidad, el compromiso social y la responsabilidad pública.

La misión y los valores declarados en los documentos constitucionales de la universidad antes mencionados, reflejan el sello institucional que se materializa con mayor detalle en los documentos estratégicos vigentes. Específicamente en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2017–2026 (Universidad de Chile, 2018b) con cuatro estrategias que cruzan el quehacer de la universidad. Estas son: i) el fortalecimiento de la equidad en el acceso y permanencia en la Universidad de Chile[47] junto con, ii) la superación de las desigualdades y discriminaciones de género en la comunidad universitaria,[48] iii) la superación de las discriminaciones arbitrarias en la comunidad universitaria; y iv), fortalecimiento de una educación en y para los derechos humanos.[49] Estas, a su vez, se complementan con la tarea académica de la universidad, en especial de la Vicerrectoría Académica y la Dirección de Pregrado, que buscan fortalecer la formación integral de profesionales de la más alta calidad y pertinencia.[50] Esto, a través del apoyo académico y la creación de oportunidades para una formación integral que permita formarse como profesionales "comprometidos tanto con sus disciplinas como con la realidad

[47] Estrategia VIII del Plan de Desarrollo Institucional 2017-2026.
[48] Estrategia IX del Plan de Desarrollo Institucional 2017-2026.
[49] Estrategia X del Plan de Desarrollo Institucional 2017-2026
[50] Estrategia I del Plan de Desarrollo Institucional 2017-2026.

social de su país, aportando a la formación de una ciudadanía plena y responsable" (Universidad de Chile, 2018b, p. 35). Es decir, en el PDI es posible constatar que la misión y valores antes mencionados se materializan y explicitan hoy en cuatro prioridades que organizan la gestión académica en torno a elementos constitutivos de la ciudadanía que son la equidad de acceso y permanencia, la equidad de género, los derechos humanos y la formación integral de ciudadanos comprometidos.

Esta coherencia entre la misión, los valores y las prioridades institucionales decretadas en el PDI se refleja también en el modelo educativo de la universidad (Universidad de Chile, 2018a) que plantea como principios orientadores: i. la formación integral de las personas, ii. la pertinencia educativa, iii. la equidad e inclusión y iv. la calidad educativa. Específicamente, la formación integral supone considerar la multidimensionalidad de la persona, incluyendo sus aspectos cognitivos, sociales, políticos, afectivos y comunitarios. El carácter integral de la formación a que se aspira supone una participación de la comunidad académica en la vida universitaria en dos niveles. A nivel curricular con contenidos y pedagogías específicas; así como también a partir de la convivencia democrática en toda actividad extracurricular en el espacio universitario. Ambos con el fin de construir cotidianamente ciudadanía a través del desarrollo de la conciencia de los derechos, deberes y responsabilidades consigo mismos, con los demás y con el país.

La formación integral antes mencionada, en el pregrado tiene un perfil de egreso que tiene la función de declarar, frente a la sociedad, el compromiso de la institución de formar a sus estudiantes de acuerdo con los valores y principios de la universidad. Este perfil de egreso declarado se conceptualiza en competencias específicas definidas por cada disciplina, con competencias sello transversales a todos los estudiantes y futuros egresados del pregrado. Las competencias transversales para la Universidad de Chile son:

1. Capacidad de investigación.
2. Capacidad crítica y autocrítica.
3. Capacidad de comunicación oral y escrita.
4. Capacidad oral y escrita en una segunda lengua.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Compromiso ético.
7. Compromiso en la preservación del medio ambiente.
8. Valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad.

En términos del discurso de la misma institución estas competencias, "enfatizan aspectos tanto del desarrollo académico y profesional de los estudiantes como aspectos ético-valóricos

relacionados con el ejercicio de una ciudadanía responsable, democrática y con vocación social" (Universidad de Chile, 2018c, p. 5).

Cabe notar que hay una competencia específica asociada a la formación ciudadana que es la de responsabilidad social y compromiso ciudadano. Sin embargo, también se hace referencia a otras competencias sello de directa relación con la definición multidimensional de la ciudadanía que se adopta en esta investigación y que fue desarrollada en el Capítulo 1. Estas son el compromiso en la preservación del medio ambiente, y la valoración y el respeto por la diversidad y la multiculturalidad. En su conjunto, estas competencias sello son expresiones de una preocupación por la vida juntos y un compromiso con la sociedad y el medio ambiente. Así como también las competencias de compromiso ético y la capacidad crítica y autocrítica, que en el Capítulo 1 se definen como competencias claves para el desarrollo de una ciudadanía multidimensional.

En síntesis, el análisis de los documentos constitucionales de misión y valores, los documentos de desarrollo estratégico y el modelo educativo actuales, permite constatar que la formación ciudadana es un elemento constitutivo del sello de la Universidad de Chile como universidad Estatal y Pública. Esta formación ciudadana es explicitada en la declaración de la misión, los principios y valores de la universidad expresados en sus estatutos y se traduce en estrategias transversales del Plan de Desarrollo Institucional que fomentan la inclusión, la equidad y la convivencia democrática dentro de la institución, así como también en la planificación de acciones concretas dentro del modelo educativo que se refieren a la formación integral inspirada en valores democráticos, con sentido ético, cívico y de solidaridad social. Esta formación ciudadana declarada se busca promover al menos en dos áreas de desarrollo dentro de la institución, que se enuncian a continuación y sobre las que se vuelve más adelante. Estas son:

a) En la configuración interna de la comunidad académica que busca representar al país a partir de políticas de admisión de estudiantes que fomentan la inclusión y la equidad, y de políticas y programas en torno a la vida universitaria que fomentan la participación institucional y la convivencia democrática. Condición que, de acuerdo a la universidad, tiene su base en la importancia y necesidad de construir sociedades democráticas que entreguen las oportunidades para desarrollar el máximo potencial tanto personal como profesional (Universidad de Chile, 2018a). Este aspecto es particularmente importante en tanto refleja el propósito democrático propuesto por David Labaree (1997) y abordado en el Capítulo 1, de representar a Chile en la conformación de su comunidad académica, que inspiró la institucionalidad de la Universidad de Chile desde sus inicios. Ejemplos de esto se abordaron previamente en la sección histórica de la universidad con la diversificación

de sus académicos y las políticas de admisión de estudiantes que fueron adaptándose a la evolución histórica del concepto de ciudadanía. Específicamente se refiere al acceso de hijos naturales en 1845, el ingreso de mujeres en 1877 y luego, más recientemente, los esfuerzos evidentes por la equidad de acceso, retención y graduación que incorpora la equidad de género, la multiculturalidad y el medio ambiente.

b) En la formación integral a partir de la definición de un perfil de egreso de los estudiantes de la Universidad de Chile que se espera desarrollen competencias transversales de responsabilidad social y compromiso ciudadano. También se espera el logro de otros aspectos de la ciudadanía multidimensional como son competencias asociadas a la valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad y el compromiso en la preservación del medio ambiente. Lo anterior en un marco de equidad de género y de respeto irrestricto a los derechos humanos.

Desde el foco de interés de esta investigación, es necesario destacar que, dentro de sus funciones de docencia, investigación, creación y extensión con alta calidad el discurso institucional releva de manera especial el "compromiso social y [la] responsabilidad pública",[51] así como el "desarrollo de todo el potencial y de las capacidades de las personas en un sentido no sólo cognitivo de la calidad educativa [sino desde la perspectiva de la] formación integral de las personas como miembros activos de una comunidad que conforma una institución pública con compromiso social, en la cual la participación en la vida institucional y democrática es un elemento fundamental".[52]

Aun considerando su indudable afiliación al Estado y su propósito democrático, la U. de Chile, a lo largo de la historia, ha sido altamente influenciada por los movimientos estudiantiles. Esta relación entre los movimientos estudiantiles y el sistema político podría considerarse también como un sello republicano al buscar responder, a partir de la institucionalidad política, a las demandas de la sociedad civil.

Como se dijo previamente, este sello institucional alude a un propósito de democracia y equidad (Labaree, 1997) que busca formar a partir de la vida juntos en la convivencia dentro de la propia comunidad académica, además de la formación integral en competencias transversales que incorporan un abordaje multidimensional de ciudadanía. Es decir, una formación ciudadana que busca responder a las demandas del contexto social, político y cultural del país, a la vez que busca fomentar el desarrollo integral de los estudiantes. Esto necesariamente evoca una combinación entre un modelo de universidad napoleónica con una afiliación e identidad de Estado, que define sus funciones a partir de las necesidades y el

[51] Extracto de Valores Institucionales.
[52] Extracto de Valores Institucionales.

proyecto de país, abocada a resguardar la "pertinencia para abordar con conciencia social, crítica y de manera éticamente responsable los desafíos en los planos de la enseñanza superior (…) al servicio del país".[53] Lo anterior se complementa con una dedicación al cultivo del saber y la formación integral de los y las estudiantes tanto en sus contenidos curriculares como en su convivencia interna. Dualidad que hace de su misión una labor extremadamente compleja en tanto busca equilibrar las posibles tensiones entre las necesidades del contexto y las necesidades individuales de cada estudiante que conforma la comunidad académica.

En suma, a partir del discurso oficial expresado en la misión, visión y valores de la Universidad de Chile hoy es posible decir que la universidad representa un modelo napoleónico de universidad, con una identidad nacional y Estatal que declara tener un propósito democrático según la nomenclatura de Labaree (1997). Este se expresa en la búsqueda por representar la diversidad y pluralismo que constituye al país en su comunidad académica y fomentar una convivencia democrática y participativa. Así como también, representa características propias del modelo de Humboldt bajo el principio de formación integral que busca potenciar al máximo las capacidades individuales de los estudiantes, en una convivencia democrática que permita formar a ciudadanos con identidad nacional, comprometidos y responsables frente a las necesidades del país desde una perspectiva multidimensional de la ciudadanía.

De acuerdo a los aportes de Gumport (Gumport y Snydman, 2002) en la sociología de las organizaciones de Educación Superior, este propósito democrático, y los principios que sustentan la experiencia universitaria en tanto convivencia con la diversidad, así como también la formación integral y dentro de esta, la formación ciudadana, se van codesarrollando en conjunto con los arreglos institucionales que definen la estructura organizacional de la universidad hoy, y con lo que se determina como conocimiento válido en el currículo que será abordado más adelante.

### 3.2.2. **Estructura organizacional que sustenta la formación ciudadana**

Como fue posible constatar, a partir de la misión, propósitos y valores institucionales, el PDI y el modelo educativo, la formación ciudadana en la Universidad de Chile es inseparable de la identidad de la institución, de su historia y del ethos presente en sus declaraciones institucionales como en sus prioridades estratégicas. Un correlato directo de esta identidad es la buscada diversidad sociocultural de su cuerpo académico como estudiantil, la equidad de género y la visión de una comunidad académica diversa que convive democráticamente. Contra este trasfondo institucional que transversalmente sustenta una vida universitaria pro-ciudadanía democrática, tienen lugar las políticas explícitas de formación ciudadana, que

[53] Extracto de la Visión institucional.

como se verá, son alojadas en dos áreas de la universidad. Primero, en un Programa de Formación General, cuya base organizacional como sus características curriculares y pedagógicas serán caracterizadas más adelante. Segundo, como parte de unidades organizacionales responsables de la formación ciudadana en la experiencia social de los estudiantes que se detalla a continuación.

Como se desarrolló en el Capítulo 1, la experiencia social de los estudiantes en la universidad se sustenta en programas co-curriculares o actividades extracurriculares que fomentan el desarrollo humano de los estudiantes, así como su formación integral amparada bajo los valores que guían a la institución. En la Universidad de Chile la unidad responsable de la experiencia social de los estudiantes, también denominada vida universitaria, es la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios. Esta fue creada el año 2014 con el fin de "dar coherencia a los organismos responsables de las actividades que propendan al bienestar, equidad e integración de los estudiantes y la comunidad universitaria (…). El principal objetivo es proponer lineamientos para las iniciativas orientadas al desarrollo de la vida universitaria, en coordinación con otras unidades de la Universidad y organismos externos a ésta" (Universidad de Chile, 2021h). Algunas de sus funciones son estudiar y proponer políticas que promuevan un estilo de convivencia y un sentido de proyecto compartido, cuyo fundamento es la inclusión en la diversidad, y promover políticas, actividades y programas orientados a la formación ética y ciudadana de la comunidad universitaria en su conjunto (Universidad de Chile, 2021h).

Dentro de esta Vicerrectoría se encuentra la Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil, la Dirección de Deportes y Actividad Física, la Dirección de Salud Estudiantil y la Dirección de Asuntos Comunitarios. Esta última es de particular interés para la formación ciudadana ya que fue creada en enero del año 2020 con el fin de "contribuir a dar respuesta a los desafíos de convivencia y calidad de vida de la comunidad universitaria, promoviendo la inclusión, el reconocimiento y la valoración de la diversidad de sus integrantes, mediante la proposición y ejecución de estrategias que promuevan la formación integral de los/as miembros de la comunidad universitaria" (Universidad de Chile, 2021h) en el marco del cumplimiento de su misión.

> "Esta dirección (…) tiene que ver en el fondo, [con] cómo reconocemos nuestras propias identidades, nuestras múltiples identidades, al interior de una institución, (…) porque no es que no existe comunidad universitaria en su diversidad; ha existido históricamente en la Chile. Lo que pasa, es que en este minuto no lo hemos visto, no lo hemos observado internamente, como un eje estratégico del desarrollo. Es decir, cómo tú puedes mirar aquella sociedad civil organizada, por decirlo muy brutalmente al interior de la universidad, como un elemento del desarrollo y bienestar colectivo. Ya no es solamente la

> participación política, no es solamente la representación, digamos, triestamental en los espacios que nuestra universidad [ofrece] a la participación, sino que en dinámicas. (…) Hemos tratado de levantar el concepto de territorio, de espacios de interacción, donde se experimenta la vida universitaria y se construye aquel sujeto ciudadano que esperamos formar a partir de nuestro modelo educativo." (Entrevista Directivo 3)

Como evidencia la cita anterior, la Dirección de Asuntos Comunitarios se hace cargo de promover la formación ciudadana de los estudiantes ya no solo a través de la participación en el gobierno universitario y sus distintas instancias o niveles, sino generando estrategias y programas que promuevan una convivencia e interacción democrática en la propia comunidad académica.

> "La dirección problematiza qué se entiende por comunidad, cuáles son los criterios de membresía … más allá de la lógica histórica de los tres estamentos, […] qué está ocurriendo en los territorios y cómo la experiencia universitaria se transforma en un espacio de la ciudadanía universitaria, donde entran los temas de convivencia, de participación, de representación, etc... entonces, todo eso es lo que estamos recién instalando estructuralmente, para poder abordarlo en términos de un plan de desarrollo estratégico." (Entrevista Directivo 3)

Lo anterior incluye también la Oficina de Equidad e Inclusión y la Secretaría Ejecutiva del Comité por la Sustentabilidad, unidades que se encuentran bajo la Dirección de Asuntos Comunitarios.

> "La Dirección, como tal, reúne unidades preexistentes, por ejemplo, la Oficina de Equidad e Inclusión, [ésta] tiene una larguísima trayectoria, desde el año 2010, desde que se instalan los cupos, a través del sistema prioritario de ingreso por equidad, ahí parte la pregunta, de cómo la universidad se hace cargo de determinados grupos prioritarios que no han tenido acceso al derecho a la Educación Superior y ahí, a partir de una primera política, que es la política de equidad e inclusión se construye esta oficina y por otro lado, a partir de una política de sustentabilidad universitaria, se genera el comité de sustentabilidad, donde la secretaría técnica ejecutiva, pasa a depender también de esta dirección." (Entrevista Directivo 3)

La Oficina de Equidad e Inclusión "busca aportar a la integración comunitaria, el desarrollo integral estudiantil, la promoción del respeto por la diversidad y la generación de ambientes libres de discriminación, acoso, abuso y violencia de cualquier tipo" (Universidad de Chile, 2021g). Las unidades que conforman la oficina son la formación inclusiva responsable de dictar cursos de formación general y apoyar a las unidades académicas en temas de inclusión, el apoyo a estudiantes en situación de discapacidad, el apoyo a estudiantes de diversidades sexuales y de género, y el apoyo a estudiantes de pueblos indígenas, migrantes y

afrodescendientes. Esta oficina surge de la constatación de que la universidad se estaba elitizando y por tanto que era necesario hacer un esfuerzo explícito y activo de inclusión de diversidad. Éste se inicia el año 2010 como parte de la Prorrectoría, y luego en 2014 se establece una oficina responsable de implementar y dar seguimiento al Sistema de Ingreso Especial de Estudiantes Prioritarios de Equidad Educativa de la Universidad de Chile (SIPEE), la que más tarde amplía su acción al trabajo ya no solo en seguimiento y apoyo a estudiantes, sino en la creación de una cultura de inclusión y diversidad dentro de la institución.

También como parte de la Dirección de Asuntos Comunitarios figura la Secretaría Ejecutiva del Comité por la Sustentabilidad, que es un espacio interdisciplinario y triestamental que reúne el quehacer universitario en torno a los desafíos del desarrollo sustentable y al cumplimiento "con el compromiso público de velar por el ejercicio del derecho a vivir en un medio ambiente sano y la construcción de una sociedad más justa, sostenible, inclusiva y resiliente" (Universidad de Chile, 2021h) a través de la política de sustentabilidad que dentro de sus ámbitos de acción aborda la docencia y la formación en las competencias genéricas y específicas de compromiso en la preservación del medio ambiente.

En síntesis, lo que está detrás de esta naciente dirección de asuntos comunitarios

> "es en el fondo, reconocer nuestras propias identidades, nuestras múltiples identidades al interior de la institución, comenzar a orientar cómo llevar procesos de diálogos permanente, al interior de estos territorios[54] que permitan anticipar aquellas brechas, en términos del bienestar, que puedan conducir, a problemas de convivencia y para eso hay que tener un nivel de inmersión y de pertinencia cultural con otros territorios... porque la universidad en sí misma es muy diversa." (Entrevista Directivo 3)

Es decir, la naciente dirección de asuntos comunitarios refleja la opción institucional de la Universidad de Chile de hacer del conjunto de la institución un espacio de convivencia democrática y diversa que fomente la formación ética y ciudadana de la comunidad universitaria en su conjunto y en convivencia armónica con el medio ambiente. Para esto, en sintonía con lo planteado por Gumport (2007) de que la institucionalidad se va adaptando a las demandas del contexto a la vez que mantiene su sello institucional, la institución genera las unidades y los cargos necesarios para hacerse cargo de que la experiencia universitaria sea coherente con el modelo de país inclusivo y pluralista al que aspira.

[54] "Territorios" en este contexto alude, a las sedes o campuses de la universidad, pero también a la idea más general de "espacios de interacción", como evoca la cita que sigue: "hemos tratado de levantar el concepto de territorio de espacios de interacción, donde se experimenta la vida universitaria y se construye [al] sujeto, digamos, nosotros, [al que] esperamos formar a partir de nuestro modelo educativo" *(Entrevista Directivo 3*).

El sello institucional también se refleja en la gestión académica del pregrado que busca una formación integral ciudadana a través de la Formación General. La Formación General se materializa de diferentes modos en los planes de formación de pregrado. En algunos casos con equipos propios y unidades internas de las Facultades o carreras concernidas, otras solo con la oferta de cursos del nivel central que ofrece el Plan de Formación General (PFG). En esta investigación se analiza el PFG transversal a todas las disciplinas y de responsabilidad de la Vicerrectoría Académica, específicamente de la Dirección de Docencia del Departamento de Pregrado que tiene la función de contribuir a la identidad universitaria, el desarrollo de las competencias sello, la formación integral de los estudiantes, la colaboración interdisciplinar y el perfeccionamiento e innovación docente.

Existe un tercer escenario donde se da la formación ciudadana, aunque está desdibujado en la configuración organizacional actual de la universidad: la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile La FECH forma parte de la experiencia social de los estudiantes interesados en la política, e históricamente constituyó un espacio decisivo de formación para la participación política dirigencial en el país. Sin embargo, desde el año 2019 no ha logrado convocar el 25% de quórum mínimo de participación que valide la elección de su mesa directiva. Esto a pesar de los esfuerzos institucionales y del consejo de presidentes de centros de estudiantes de las escuelas por mantener este organismo representativo de los estudiantes. Como se desprende de entrevistas, esto demuestra la necesidad de repensar los mecanismos de organización estudiantil y la relación entre los diversos grupos que conforman el cuerpo estudiantil y la institución, y que a su vez incide en la creación de la Dirección de Asuntos Comunitarios de la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios el año 2020. En tanto hace necesario velar por la continuidad de espacios de diálogo permanente y por una cultura de inclusión y pertenencia que refleje la diversidad de la comunidad académica dentro de la universidad.

De esta forma, al identificar cómo se expresa la formación ciudadana en la estructura organizacional de la universidad, es posible constatar que esta es abordada desde tres espacios coherentes con lo que se plantea en la literatura pertinente examinada en el Capítulo 1. El primer ámbito refiere a la formación ciudadana que tiene lugar a partir de lo que la literatura refiere como la experiencia social de los estudiantes (Ludeman *et al*., 2009; UNESCO, 2002; Young *et al*., 2018), donde la universidad, como se vio precedentemente, a través de la Dirección de Asuntos Comunitarios de la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles, busca crear un ambiente de convivencia democrática y diálogo permanente amparado por los valores de diversidad, pluralismo, ética y respeto por el medio ambiente, con políticas de admisión equitativa e inclusiva, con actividades y programas que hagan de la propia comunidad académica una expresión de la diversidad del país. Esto incentivado en parte por

el debilitamiento de un segundo escenario de formación ciudadana que describe la literatura (Biddix *et al*., 2009; Brown, 2018; M. Martínez, 2006), que hace referencia a la estructura de participación representativa que ha significado la FECH para la universidad. Lo anterior en un contexto social denominado por Garretón (2016) como "La gran Ruptura" que fue abordado en el Capítulo 2. y tiene como consecuencia la separación entre el sistema político e institucional y la ciudadanía, lo que obliga a entender las dinámicas internas de convivencia entre diferentes grupos sociales y velar por una convivencia democrática cotidiana desde la diversidad y el pluralismo.

El tercer ámbito en que se aborda la formación ciudadana es el conjunto de oportunidades formativas que ofrece el currículo a partir del Programa de Formación General, que como se refirió, es responsabilidad del Departamento de Pregrado dentro de la Vicerrectoría Académica que, si bien tiene un peso menor en cuanto a su obligatoriedad en el currículo de las carreras, tiene amplia relevancia como realización del sello institucional y la intención formativa de la formación ciudadana del presente en la institución.

En suma, la estructura organizacional que se hace cargo explícitamente de la formación ciudadana en la Universidad de Chile, corresponde a dos vicerrectorías, cada una de las cuáles atiende uno de los ámbitos que se identificaron como constitutivos de la formación ciudadana en la institución. Por un lado, la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios, que aloja la Dirección de Asuntos Comunitarios, responsable de hacer de la universidad un espacio de convivencia democrática, diversa y plural que fomente la formación ética y ciudadana de la comunidad universitaria en su conjunto, así como también la convivencia sustentable con el medio ambiente. Y por otro lado, la Vicerrectoría Académica, que aloja el Programa de Formación General, que como se aborda en la siguiente sección, ofrece un conjunto de cursos y un currículo para el enriquecimiento de la formación en perspectiva ciudadana.

## 3.3. **Formación General y su relación con formación ciudadana**

En la Universidad de Chile el currículum de sus carreras está compuesto por cuatro líneas formativas: la formación general, la formación básica, la formación especializada y la formación complementaria (Universidad de Chile, 2018a). El núcleo de la formación ciudadana que en la experiencia universitaria adquiere la forma de una oferta de cursos, pertenece a la Formación General, y a ella se dedica la presente sección, que se organiza en tres secciones. Primero, una descripción del programa; luego un análisis de contenido de los cursos correspondientes a los programas académicos que imparte la Universidad de Chile

durante el primer semestre del año 2021 estructurado en dos partes. Una examina los contenidos de los cursos y los ámbitos de la ciudadanía que se abordan, a saber, el ámbito político, social, cultural, económico, medioambiental y comunitario. Para luego analizar si existe una intención formativa que devela la visión de ciudadanía y democracia que promueve la institución. Lo anterior a partir de la nomenclatura de Veugelers que define tipos de aprendizaje ciudadano y dentro de estos la orientación social, si es que la tienen. Una tercera sección analiza la pedagogía. Para ello, del total de cursos ofertados se seleccionó aquellos que forman parte de la línea temática de formación ciudadana, a lo que se agregaron también aquellos cursos que, si bien no declaran explícitamente aportar a la formación ciudadana dentro de sus objetivos, abordan lo que se ha conceptualizado en el Capítulo 1 como visión multidimensional de la ciudadanía. El análisis referido de la formación general culmina con una caracterización del tipo de ciudadanía que la UCH privilegia en su oferta formativa explícita, y para ello se recurre a las categorías de ciudadanía republicana, liberal, comunitarista, radical y global abordadas en el capítulo teórico.

### 3.3.1. Descripción del Programa de Formación General

Como referido, el Programa de Formación General está bajo la responsabilidad del Departamento de Pregrado en la Vicerrectoría Académica, y lo conforman 40 cursos de carácter semestral que buscan contribuir a la identidad universitaria, el desarrollo de las competencias sello, la formación integral de los estudiantes, la colaboración interdisciplinar y el perfeccionamiento e innovación docente.

De acuerdo al reglamento general de Pregrado (2008), cada plan formativo debe tener al menos un curso de formación general. Sin embargo, cada unidad académica varía respecto a la cantidad de cursos que ofrece, los créditos que les asignan y si tienen o no una oferta complementaria de cursos de formación general definidos por la facultad y disciplina o carrera del caso.

La Formación General (FG) está conformada por actividades curriculares que contribuyen al desarrollo del estudiante, desde una visión contextual, pluralista y ética del cultivo de su disciplina y el desempeño de su profesión (Universidad de Chile, 2020b). Esta nace con la reforma al pregrado en los años 1999 a 2001 con el fin de generar un espacio formativo de encuentro transversal de formación en las competencias sello de la institución, que enfatizan aspectos tanto del desarrollo académico, como aspectos ético-valóricos relacionados con el ejercicio de la ciudadanía. Además, es concebido como un espacio privilegiado para la innovación docente y para abordar de manera transdisciplinar problemas complejos de la sociedad y del conocimiento (Universidad de Chile, 2018c).

La Formación General busca "Estimular y desarrollar en los estudiantes una comprensión integrada de los diversos modos de apropiación reflexiva, cognitiva, creadora, práctica y operativa de la realidad" (Universidad de Chile, 2021f). Esta se identifica con cinco elementos que la definen:

- Formación para la responsabilidad
- Formación para un desempeño profesional más amplio
- Desarrollo de una disposición para abordar los problemas de modo flexible, que permita encontrar respuestas creativas
- Educación para la integración de la comunidad como profesional universitario
- Fortalecimiento de las potencialidades individuales de los estudiantes

Cada uno de esto aspectos se focaliza en generar apertura y valoración de diferentes áreas de estudio, así como también, generar oportunidades de reflexión e introspección sobre los propios valores.

El Programa de Formación General (PFG), de responsabilidad de la estructura central de la universidad, tiene un carácter decisivamente transversal a la experiencia de formación disciplinaria, propia de cada facultad y carrera, como hace explícito la cita siguiente, de una autoridad central:

> "Son 17 unidades académicas, cada uno trabaja con su autonomía, (…) entonces, Formación General, su aporte es buscar un espacio que es transversal, donde por un lado, se encuentran estudiantes de todas las carreras, pero también se encuentran académicos de diferentes unidades académicas, para también darle una mirada transdisciplinar a los problemas que sean complejos y ahí, uno de los temas es (…) garantizar un espacio [para] trabajar las competencias sello que se declaran en el modelo educativo y además ir problematizando, ciertos problemas que van ocurriendo a nivel país o a nivel institucional." (Entrevista Directivo 2)

Según se ha descrito, de acuerdo con el Reglamento General de Pregrado 2008, cada plan formativo de carrera debe tener al menos un curso de formación general y un curso de formación complementaria. Ambos de carácter obligatorio para todos los estudiantes del pregrado. Sin embargo, cada unidad académica define el peso dentro de la carga curricular de los estudiantes y en su gestión. Para algunas carreras, son solo los dos cursos de FG que se ofrecen a nivel central, como para otras, existe la obligatoriedad de seis cursos dentro de la carrera, con una oferta complementaria y con una unidad a cargo responsable de dar respuesta a intereses propios de la escuela de que se trate. Por ejemplo, en la carrera de Sociología la malla curricular contempla dos cursos de formación general. En Derecho, la malla contempla 4 cursos de libre elección en los cuatro primeros semestres del plan de

formación de la carrera. En las Ingenierías existe un plan común para los primeros dos años que contempla cuatro cursos de formación general, algunos de los cuales son ofrecidos por el PFG y otros por programas propios del pregrado en dicha facultad que dicen relación con las humanidades,[55] las artes y la innovación [56].

Respecto a los cursos de FG, se espera que cada curso se enfoque en el desarrollo explícito de al menos dos competencias sello, una de carácter ético-valórico y de ciudadanía[57] y otra relacionada con el aspecto académico y profesional[58] (Universidad de Chile, 2020b). Estos cursos se enfocan en temas complejos y actuales que deben ser abordados desde distintas disciplinas.

Cada año el llamado a postulación de cursos de formación general se hace en torno a temáticas que aborden o adopten perspectivas críticas relacionadas con temas vigentes.[59] Por ejemplo, el año 2021 la convocatoria a los cursos de FG se realizó a partir de las siguientes líneas temáticas generales:

i. Artes y creación para la formación integral
ii. Humanidades y ciencias sociales para la formación integral
iii. Ciencia, tecnología y sociedad: perspectivas críticas
iv. Sustentabilidad y cambio climático
v. Diversidad, equidad e inclusión: perspectiva de derechos
vi. Pueblos indígenas y formación intercultural
vii. Género, feminismos y diversidades sexuales
viii. Constitución y participación ciudadana
ix. Crisis sociosanitaria generada por la pandemia de COVID-19, considerando sus distintas aristas desde una mirada amplia.

[55] Los cursos en humanidades son parte del programa ETHICS (Estudios Transversales en Humanidades para las Ingenierías y Ciencias) que consideran cursos en literatura, historia del arte, historia de Chile, historia de la ciencia, ética, sociedad y medio ambiente. Además de los cursos, como parte del Programa ETHICS se organizan una serie de actividades de extensión que aportan al quehacer de la comunidad académica desde una perspectiva inter y transdisciplinaria.

[56] Los cursos de innovación son obligatorios dentro de la malla y son gestionados por un programa denominado Hélice cuyos cursos forma parte del Plan Común.

[57] Competencias ético-valóricas y ciudadanas para la U de Chile son: responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso ético, compromiso en la preservación del medio ambiente y valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad (Universidad de Chile, 2018c).

[58] Competencias transversales relacionadas con el aspecto académico son: capacidad de investigación, capacidad crítica y autocrítica, capacidad de comunicación oral y escrita, capacidad oral y escrita en una segunda lengua. (Universidad de Chile, 2018c).

[59] Esta oferta no incluye los cursos de autocuidado y deportes que son considerados cursos complementarios.

Como se puede constatar a partir de la convocatoria de los cursos, las temáticas seleccionadas responden a los múltiples propósitos de la formación integral y la formación por competencias o habilidades transversales definidos por Wells (2016). Es decir, que aborden las artes y las humanidades, la conexión con el medio social y aborden temas contingentes de la vida en sociedad, además de promover las competencias sello definidas en el modelo educativo, dentro de las cuales se encuentra: responsabilidad social y compromiso ciudadano; compromiso ético; compromiso en la preservación del medio ambiente; y valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad; además de capacidad de investigación, capacidad crítica y autocrítica, capacidad de comunicación oral y escrita, capacidad oral y escrita en una segunda lengua. Como es posible constatar por las competencias transversales y los propósitos que buscan cumplir los cursos, estos responden a una perspectiva multidimensional de la ciudadanía, que se verá realizada en los contenidos de los cursos, como revelará el análisis siguiente.

La selección y evaluación de los cursos la realiza un comité *ad hoc* y luego el consejo asesor del departamento de pregrado que está compuesto por académicos provenientes de distintas disciplinas. Estos seleccionan los cursos a partir de la pertinencia y calidad de las propuestas enviadas por los docentes en el llamado a concurso. A su vez, cada curso es parte de la carga académica de los docentes, reconocida por cada unidad académica y evaluada a través de la encuesta institucional de desempeño docente que responden los estudiantes al final de cada semestre (Universidad de Chile, 2020b). Esta evaluación centralizada otorga cierta coherencia a la evaluación total de los cursos y a su vez valida e incentiva la docencia en áreas de formación general, que como se vio en el Capítulo 1, es clave para asegurar la calidad de los programas tanto en su gestión como en su contenido.

Respecto a la evaluación del impacto del PFG en los estudiantes, esta no existe. Solo existe la evaluación individual que cada docente hace a sus estudiantes, pero esto por cierto no permite tener una perspectiva panorámica de la evaluación de las competencias, el perfil de egreso y menos del impacto del PFG. Hasta la fecha, la forma en que se evalúa el logro de las competencias sello en los estudiantes es a través de lo que reportan los egresados, en cuanto a su percepción del sello institucional. Específicamente, aquellas competencias relacionadas al compromiso ciudadano, en el presente se están conceptualizando en conjunto con el Consorcio de Universidades Estatales de Chile (CUECH)[60] para definir qué dimensiones abordan y cómo es posible evaluarlas.

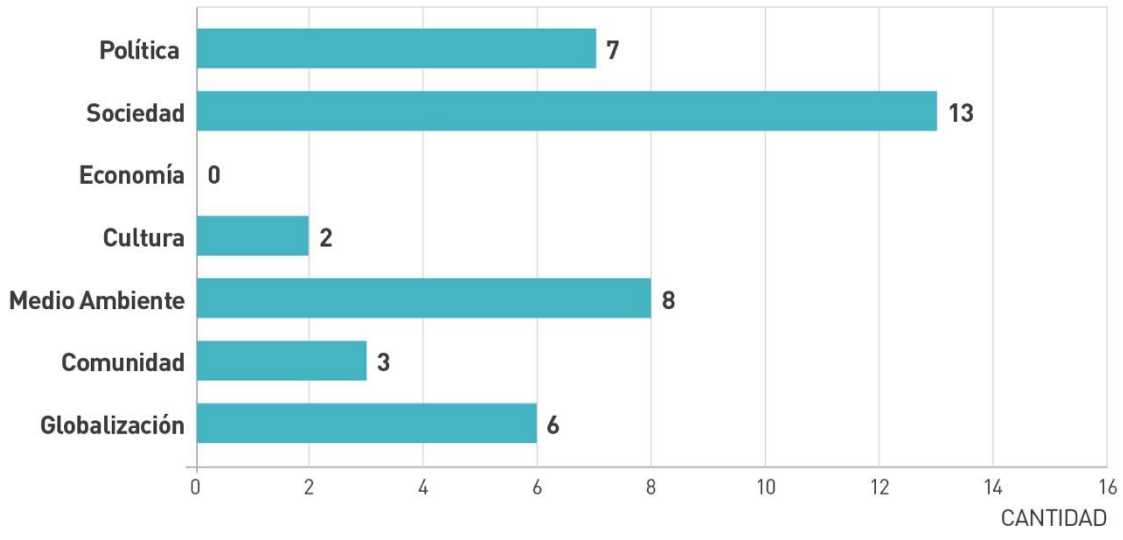
[60] El Proyecto de Formación Ciudadana entre las universidades del Estado surge el año 2018 a partir de los desafíos de la Ley 21.094 de estimular el compromiso por la democracia y el desarrollo del país. Este compromiso quedó plasmado en un objetivo específico dentro de los Planes de Fortalecimiento de las universidades estatales mediante el desarrollo de estrategias y acciones formativas que permitan fortalecer su desarrollo en los perfiles de egreso. Ver: https://ciudadaniauestatales.cl/ (visitado 16.10.2021).

### 3.3.2. **Análisis de contenido de los cursos de formación general**

Para realizar este análisis se organizó la información recogida en una malla de categorías que fueron construidas a partir los ámbitos de diferenciación de la sociedad que la sociología distingue en una sociedad suficientemente compleja: política, economía, sociedad, comunidad y cultura a lo que el marco conceptual presentado en el capítulo uno justifica agregar los dos asuntos fundamentales que confronta la sociedad contemporánea, globalización y crisis medioambiental. En el marco de esta categorización detallada en el Capítulo 1, elaborada para este estudio, se constató que de los 40 cursos del PFG, 34 cursos dicen relación con formación ciudadana, los cuales fueron categorizados según siete categorías que dan pie a los ámbitos de la ciudadanía multidimensional.

Como se aprecia en el Cuadro N° 3.1, la distribución de los cursos se concentra en dos de los ámbitos distinguidos, el ámbito político y el ámbito sociedad; y en la temática medioambiental. Lo que es coherente con la prioridad que le da la universidad a la formación en competencias ético-valóricas que consideran una visión multidimensional de la ciudadanía, que incluye la responsabilidad social y el compromiso ciudadano, el compromiso con la preservación del medio ambiente, y la valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad.

GRÁFICO 3.1
UNIVERSIDAD DE CHILE
**Cantidad de cursos de Formación General por ámbito**



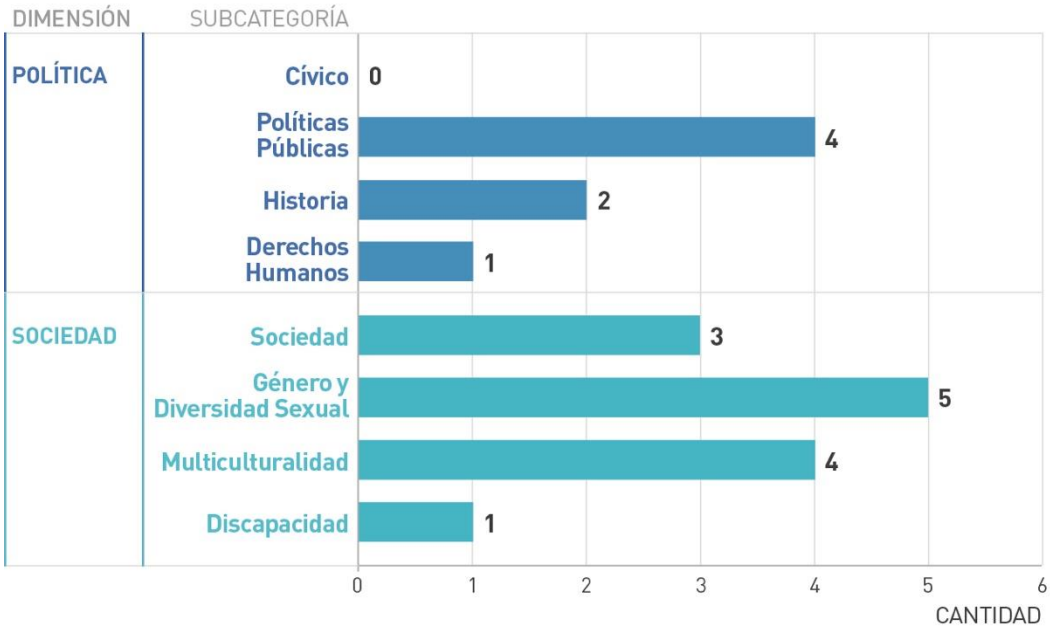

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la temática de la globalización, llama la atención la oferta de cursos en esta categoría ya que la ciudadanía global no es parte de un área temática específica o una competencia transversal dentro del perfil de egreso. En cuanto al ámbito Comunidad, los

cursos correspondientes están orientados al trabajo con la comunidad académica y escolar, lo que es muy coherente con el sello institucional de hacer de la universidad y de la educación un especio para la formación en la virtud republicana. Dentro del ámbito de la Cultura se incluyeron dos cursos que a su vez pertenecen a otras categorías.[61] Por último, respecto a las omisiones, no existe oferta de cursos en el ámbito de la Economía, lo que en sí plantea interrogantes sobre los marcos de visión mayores sobre lo que la FG debe ofrecer, que serán abordadas al cierre de este Capítulo.

El Gráfico N° 3.2 hace visible la distribución de cursos de la FG en un conjunto de subcategorías que especifican los ámbitos Política y Sociedad.

GRÁFICO 3.2
UNIVERSIDAD DE CHILE
**Cantidad de cursos de Formación General por subcategoría de política y sociedad**




Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las subcategorías de los ámbitos Político y Social, no existe oferta de cursos en la subcategoría político-cívico, referida a la institucionalidad y procesos del sistema político. En el resto de las subcategorías existen cursos. El mayor número de ellos se concentra en las categorías género, multiculturalidad y políticas públicas. Lo que demuestra los esfuerzos contemporáneos de la universidad de promover la diversidad y el pluralismo a través de ejemplos concretos que destaquen la equidad de género, la inclusión y la interacción entre

[61] Los dos cursos que están clasificados en la dimensión cultura son "Introducción a la Literatura Mapuche" y "Euskera y Cultura Vasca" que a su vez fueron categorizados en la dimensión de Social-Multiculturalidad y Global respectivamente (para un listado detallado con los diferentes cursos y su categorización ver Anexo 1).

diferentes. En lo que sigue se lleva a cabo un análisis que procura identificar la intención formativa, o base ideológica, de los cursos de la FG según el esquema de categorías temáticas propuesto para esta investigación (e inicialmente presentado en el Capítulo 1).

***Ámbito político***

Los cursos del ámbito político se han agrupado en cuatro dominios temáticos o subcategorías. Los aspectos cívicos de la política, la política pública, la historia, y los derechos humanos.

*Político-cívico*: esta subcategoría temática no contiene ningún curso.[62]

*Políticas Públicas:* Los cursos que se agrupan en la categoría referente a las políticas públicas abordan una variedad de temas como la salud ("*Obesidad, un problema complejo: enfoque transdisciplinario*", "*Envejecimiento saludable y políticas públicas*"), el acceso a la ciencia, a través del curso "*Diálogos de Ciencia, Política y Sociedad*", y el curso "*Ideas, movimientos y prácticas emancipadoras en la educación chilena y latinoamericana*". El denominador común de estos cursos es la necesidad de la interdisciplina y la participación social como posibilidad para la solución de problemas complejos. A su vez, contemplan la invitación a miembros de la sociedad civil y/o a funcionarios públicos a exponer su saber, lo que refuerza un aprendizaje crítico-democrático de apreciación de la diversidad de miradas frente a un mismo fenómeno. Donde el conocimiento válido incluye la experiencia y saber de diferentes actores y por tanto la importancia de la formación de un juicio crítico constructivo acerca de la situación actual, su apropiación y aplicación en beneficio de la sociedad (Universidad de Chile, 2021c).

*Historia*: Dentro de esta categoría se ha considerado el curso "*Memoria, identidad e historia (reconstruyendo el pasado para asegurar el futuro)*", que en términos de propósitos, "*busca que a través de experiencias propias y válidas de la vida del propio estudiante puedan, en primer lugar y en forma crítica, analizar las condiciones socio-históricas de la época que les ha tocado vivir y reflexionar acerca de su vida y su identidad*" (Universidad de Chile, 2021d, p. 2). Como también se consideró el curso "*Educación superior y segregación social en Chile: historia de sus ideas, políticas e instituciones. Elementos para el proceso constituyente*", que se propone interpretar críticamente los problemas y procesos en la historia de la Educación Superior en Chile y su relación con los conflictos y las transformaciones sociales contemporáneos; el curso se propone asimismo entender cómo la Constitución incide en la idea de educación, situando al estudiante como un actor clave en este contexto histórico, político e institucional. En ambos casos se vuelve a encontrar un foco en el desarrollo de la autonomía y capacidad crítica del estudiante, en este caso como "sujeto histórico" (2021d, p.

[62] A modo de recordatorio, esta categoría refiere al dominio de la institucionalidad política democrática (poderes del Estado, a de derecho), como a la dimensión procedimental de la democracia (elecciones de representantes, mayorías y respeto minorías, libertades y derechos) (Sartori, 2014).

2), que a partir de tales capacidades esté en condiciones de desarrollar propuestas de acción y transformación.

*Derechos Humanos*: En la categoría sobre Derechos Humanos se encuentra el curso "*Derechos Humanos en Chile: una mirada crítica al pasado, presente y futuro*", que considera una perspectiva crítica explícita respecto a la protección de los derechos humanos ayer y hoy. El curso marca una orientación social clara respecto a la importancia de considerar las obligaciones del Estado y las demandas de la sociedad civil y ofrece identificar los desafíos actuales en materia de verdad, justicia, memoria y reparación. Si bien esta categoría tiene solo un curso, la perspectiva de derechos humanos está presente en todos los demás ámbitos de la Formación General de la Universidad de Chile. Por ejemplo, en los cursos que abordan la educación y su relación con el contexto histórico y social actual, explícitamente se plantea una perspectiva de derechos humanos. Asimismo, los cursos referidos a equidad de género, multiculturalidad y discapacidad asumen los derechos humanos como base moral a partir de la cual se despliegan los valores y perspectiva evaluativa de la inclusión, la justicia, el respeto y la equidad.

Un elemento común en el abordaje del ámbito político es la orientación social y el énfasis en la autonomía del estudiante en tanto se refuerzan su incidencia activa en los procesos de transformación social a partir del análisis de su propia experiencia situada en un contexto social e histórico. También destaca el reconocimiento que la vida en sociedad y la vida política están constituidas de procesos históricos y actuales muchas veces en tensión, lo que demanda obligaciones del Estado, de la sociedad civil, de los movimientos sociales y de los propios estudiantes, con el fin de lograr emancipación y justicia social teniendo siempre en consideración los derechos humanos, lo que se acerca mucho a una visión radical de la ciudadanía, como se argumentará más adelante. Se refuerza así la relevancia de que estudiantes desarrollen una perspectiva interdisciplinaria, crítica, autocrítica y de transformación en su rol de ciudadano y futuro profesional. Interesante que los dos cursos que hacen referencia a la educación la abordan como una expresión de un contexto histórico y político que permite comprender lo que está ocurriendo a nivel país, los diferentes actores que entran en juego y la oportunidad de ejercer un rol activo como ciudadano, lo que tiene directa relación con el sello institucional de entender la universidad como una expresión de la sociedad en general.

***Ámbito social***

Dentro del ámbito social se abordan temas sociales transversales contemporáneos que requieren del fomento de una ciudadanía intercultural y democrática como son la equidad de género y la diversidad sexual, la multiculturalidad y la discapacidad. Por ejemplo, los cursos

de género y diversidad sexual buscan introducir a los estudiantes en la perspectiva feminista desde diferentes ámbitos de la vida social con el fin de que puedan contribuir a una educación no sexista y aportar como profesionales a la argumentación o resolución de inequidades y exclusión. Lo anterior a través de la invitación a desarrollar una postura crítica personal y profesional por ejemplo en la "*Cátedra Amanda Labarca"*[63]*,* que invita a una postura crítica individual y colectiva que contribuya a poner fin a toda forma de abuso, reconociendo el rol histórico de los movimientos sociales y el planteamiento teórico, cultural y político de los feminismos. Como también en el curso "*Agua y explotación patriarcal: gestión hídrica desde una perspectiva de género*", que invita al estudiante a identificar y reflexionar sobre su rol como ciudadano para promover cambios que permitan alcanzar un uso sustentable de los recursos hídricos a partir de la problematización de la gestión del agua desde un enfoque de género. En el caso del curso "*Diversidades sexuales y de género*" se evidencia y problematiza la discriminación hacia la comunidad LGTBTIQ+[64] e invita a organizaciones de la sociedad civil con experiencia en activismo a presentar sus posturas y trabajo. "*Debates públicos contemporáneos sobre sexualidades y género*", busca "conocer e interpretar las tensiones sociales, culturales y políticas en el marco de una transformación del orden de la sexualidad y de género en sociedades contemporáneas" (Universidad de Chile, 2021a, p. 2). Por último, el curso "*Género y violencias: ¿qué está evidenciando la pandemia*?" también utiliza una perspectiva feminista para identificar y analizar las causas y manifestaciones de las desigualdades de género en el contexto nacional y universitario con énfasis en la prevención de todo tipo de violencia. Los cinco cursos en cuestión explicitan su perspectiva feminista y la búsqueda de equidad de género y no discriminación en base a una perspectiva de derechos a través de un aprendizaje crítico-democrático con una orientación clara hacia la equidad de género y la justicia social, a lo que se incorpora, plantea la justificación de cada curso, un aprendizaje dialógico donde la voz de los propios movimientos sociales y/o disidencias es invitada a comunicar su saber en el contexto de aprendizaje del aula.

Otras expresiones de la interculturalidad son los cursos que abordan la multiculturalidad, la migración y la situación de discapacidad. Estos buscan desarrollar capacidades de valoración y respeto por las diferentes culturas que conforman el país, el reconocimiento de su

[63] Amanda Labarca (1886-1975) fue una de las primeras feministas en Chile. Reconocida por su rescate de la responsabilidad y la conciencia que la mujer debe tener de su propia historia. Convencida del rol de la Educación como herramienta de emancipación y de la función social de la educación, trabajó en cargos directivos asociados a la educación secundaria a nivel nacional e internacional, e impulsó tertulias feministas (Memoria Chilena, s. f.-a)

[64] Siglas inclusivas utilizadas para hacer referencia a todos los colectivos que representan minorías sexuales o de género, en este caso Lesbianas, Gay, Bisexuales, Transgénero, Queer, y con el signo + se incluye además a todas las comunidades que puedan representar alguna diversidad sexual y no contenidas en las letras previas, como pueden ser las Intersexuales, Asexuales, Pansexuales, etc.

diversidad, validación de sus principales demandas políticas, territoriales y culturales y la necesidad de su inclusión respetuosa. Lo evocado tiene lugar a través de cursos como "*Introducción a la literatura mapuche*", "*Voces indígenas, migrantes, afro y mestizas: reflexiones para interculturalizar la Universidad*", "*Pueblos indígenas hoy: nuevos enfoques, nuevos desafíos*", "*Viajeros y naturalistas en Chile: más que biología, geografía e historia*" y "*Perspectivas críticas sobre discapacidad y diversidad funcional*". Al igual que en cursos del ámbito político y social, la mayoría de los cursos mencionados se centran en la experiencia del propio estudiante y en la necesidad de acompañarlo en los procesos de autonomía y reconocimiento de saberes identitarios, así como también en la reflexión crítica respecto al quehacer profesional. Los cursos tienen una perspectiva de derechos humanos e inclusión a ser abordada por el Estado, la Sociedad Civil, y los propios ciudadanos. En algunos cursos se explicita la demanda de la sociedad chilena por la plurinacionalidad y la relevancia de entender la universidad como una expresión y reflejo de la diversidad social y cultural del país. Lo anterior se puede ejemplificar con la siguiente cita: "*Al impulsar tales procesos culturales, sociales, políticos y formativos nos hacemos cargo, además, de la necesidad y demanda de la sociedad chilena por plurinacionalidad y pluriculturalidad, que se ha planteado en los últimos años en nuestro país y con más fuerza desde el llamado 'estallido social' de octubre de 2019*" (Universidad de Chile, 2021e, p. 3) donde se combina la demanda por la plurinacionalidad y el rol de la institución como espacio formativo que hace eco de las demandas sociales y las respalda.

Ejemplo del aprendizaje crítico-democrático dentro de este ámbito es la invitación a los estudiantes a mirarse como parte del contexto social y con un rol activo de justicia social en la construcción del modelo de sociedad justa al que se aspira. En el curso "*Un viaje por la ciudad como experiencia y despliegue del habitar*" se invita a los estudiantes, en su condición de habitantes, a construir una acción participativa sobre sus entornos a partir del análisis de temas como la calidad de vida, la cohesión social y la segregación desde la perspectiva del diseño urbano. El curso "*Memoria, identidad e historia (reconstruyendo el pasado para asegurar el futuro)*" que también fue analizado en el ámbito político, los interpela en su condición de sujeto histórico, identifica procesos de inclusión y de exclusión que tensionan la convivencia en la sociedad actual e invita a desarrollar propuestas de acción inspirada en la idea de sociedad multicultural. Por último, el curso "*Filosofía en tiempos de emergencia: hacia una ética de la responsabilidad social*" tiene como uno de los objetivos el lograr la capacidad crítica y autocrítica de los estudiantes buscando que estos aprecien los valores y enseñanzas de la filosofía y cómo ésta influye en sus propias vidas y carrera profesional a partir del diagnóstico de la crisis de la modernidad y el tránsito hacia una ética de la responsabilidad. Como es posible constatar, se mantiene el fomento de la autonomía y la orientación social

del aprendizaje, con una perspectiva crítica y de justicia social que posiciona a los estudiantes como actores principales de posibles transformaciones sociales a la vez que reconoce la tensión existente en la convivencia social.

Como cierre, respecto al ámbito social, es posible concluir que la perspectiva de los cursos de la FG, en forma consistente privilegia un aprendizaje crítico-democrático que incorpora el desarrollo de la autonomía de los estudiantes desde una perspectiva feminista e intercultural, con una orientación de justicia social que reconoce la tensión y conflicto permanente en la convivencia social, y aboga por la necesidad de fomentar la articulación de diferentes perspectivas y saberes.

***Ámbito Económico:*** No se ofrecen cursos dentro de esta categoría.

***Ámbito Cultural***

Los cursos correspondientes a la categoría *ámbito cultural* son dos, "*Introducción a la literatura mapuche*" y "*Euskera y cultura vasca*", en sus mismos rótulos revelan su perspectiva centrada en la valoración y respeto por las diferentes culturas.

***Ámbito Medioambiental***

La categoría *medio ambiente* y los significados asociados al concepto de sustentabilidad, agrupan al conjunto de cursos de la FG que tratan las temáticas de conflictos socioambientales como el cambio climático, las controversias en la gestión hídrica, los abusos asociados a la gestión de las emergencias provocadas por los terremotos en el país, el manejo agronómico y los riesgos socio-naturales junto a la necesidad de establecer los aportes que pueden hacer las diferentes disciplinas a la reivindicación de los grupos excluidos. Los mismos mantienen el fomento del aprendizaje crítico-democrático, con una orientación a la transformación social que se ha evidenciado en los otros ámbitos. Dentro de los grupos excluidos, se otorga especial énfasis a las mujeres y a los pueblos indígenas. De este modo, el curso "*Agua y explotación patriarcal: gestión hídrica desde una perspectiva de género*", tiene el objetivo que "el/la estudiante identifique y reflexione sobre su rol como ciudadano para promover cambios que permitan alcanzar un uso sustentable de los recursos hídricos, dialogando con diferentes disciplinas a partir de la problematización de la gestión del agua desde un enfoque de género" (Universidad de Chile, 2021b, p. 3). El curso "*Análisis estratégico de conflictos socio ambientales: Qué nos enseña el caso de la Bahía de Quintero*" y "*Recurso Hídrico: del desastre a la gestión*", buscan formar al estudiante como profesionales comprometidos con el medio social y con la protección del medio ambiente, capaces de interactuar y construir junto a otros, incluida la comunidad, respuestas a problemas medioambientales que sean equitativas y sostenibles.

El aprendizaje crítico-democrático de orientación sociopolítica en este ámbito se constata al presentar el tema de la crisis climática desde una perspectiva de justicia social que evidencia sus consecuencias a través de un impacto diferencial dependiendo del grupo social involucrado. Por tanto, este ámbito consta de cursos que proponen una perspectiva de equidad, con acciones de mejora de carácter crítico, interdisciplinar y transformador.

***Ámbito Global***

Este ámbito agrupa cursos que dicen relación con problemas transversales a nivel global como son la salud, el desarrollo Latinoamericano, los conflictos religiosos y los conflictos de grupos o culturas específicas, como serían los casos del país vasco respecto de España y la relación del Islam con Occidente. Los cursos en este ámbito mantienen la perspectiva crítica que se ha evidenciado hasta ahora, pero con una aproximación a la globalización desde un plano moral, que se centra en contenidos sobre internacionalización o sobre las demandas y conflictos de diferentes culturas relevando aspectos como la tolerancia y la interculturalidad. De hecho, los cursos "*Religión, conflicto y caos en la sociedad contemporánea*", "*Euskera y cultura vasca*" y "*Los árabes, el Islam y occidente: ¿Diálogo de culturas o choque de civilizaciones*?" tienen una visión de valor y respeto por la diversidad muy similar a los cursos de la categoría de multiculturalidad, haciendo borrosos los límites entre lo nacional y lo global. Como se aprecia, estos cursos vuelven a reconocer la noción de conflicto permanente en la convivencia social y el aprendizaje crítico-democrático intercultural que se ha mencionado previamente.

***Ámbito Comunitario***

Dentro de este ámbito se busca formar agentes comunitarios para trabajar en el contexto local con escuelas, comunidades y con la propia comunidad académica. Esto a través de cursos como "*Formación de agentes comunitarios de salud mental en contexto universitario*", que permite ejemplificar el sello institucional de comprender la propia comunidad académica como un territorio de aprendizaje e interacción cotidiana, fuente de diversidad y de ejercicio ciudadano. El curso "*Construyendo capacidades comunitarias en la pandemia*", entrega herramientas para abordar problemas locales contingentes incorporando el saber de la propia comunidad para su solución. Promueven un aprendizaje de carácter maximalista (según se distinguiera en el Capítulo 1) a través de la discusión, el desarrollo de propuestas y la implementación de intervenciones en el ámbito universitario y escolar.

En suma, la mayoría de los cursos de formación general de la UCH, hacen referencia a una formación ciudadana desde una perspectiva multidimensional, agrupándose principalmente en las categorías político, social y medioambiental. Es mucho menor la oferta de cursos asociados a las categorías ciudadanía global, la cultura y la comunidad, y definitivamente

ausentes los cursos asociados al ámbito económico de la ciudadanía. La ausencia de cursos en la subcategoría político-cívico refleja el énfasis de la formación general en el contexto sociopolítico de inicios del Siglo XXI que orienta los cursos a los movimientos sociales y la responsabilidad ciudadana de los estudiantes en tanto sujetos históricos y sociales, sin abordar las instituciones, procesos y actores que conforman el ámbito representativo del sistema político, o la dimensión "vertical" de la democracia (Sartori, 2014). Como fue abordado en el Capítulo 2, es justamente este ámbito que en Chile de la segunda década del Siglo XXI está en crisis de legitimidad profunda, y que Garretón (2016) describe como "la Gran Ruptura", entre sociedad y sistema político. Estos rasgos definitorios del contexto mayor parecen expresarse directamente en lo que la FG privilegia respecto a contenido: su centro de interés está en la convivencia, los movimientos sociales y una visión agonística del conflicto político. Entendiendo por visión agonística la desarrollada por Mouffe (2012) que plantea la ciudadanía como un ejercicio de disidencia y confrontación entre diferentes posiciones y lealtades (Sant, 2019). Esta convivencia entre diferentes, en permanente conflicto de acuerdo a Sant (2019), busca, por una parte, i) generar espacios en los que es seguro disentir; y ii) busca apoyar a que los y las estudiantes reflexionen y aprendan de los momentos de conflicto con el fin de articularse y construirse constantemente con otros diferentes. Es decir, una formación ciudadana de base radical asume que los estudiantes y la democracia están en permanente construcción, en su interacción cotidiana, y por tanto, obliga a reconocer, validar y articular cotidianamente las múltiples identidades y con esto la posibilidad de un bien común.

Respecto a la intención formativa presente en los contenidos de los cursos que refieren directa o indirectamente a la formación ciudadana, es posible concluir que en su mayoría fomentan un tipo de aprendizaje conceptualizado por Veugelers (2019a, 2019b, 2020; 2017; 2021) como crítico-democrático. Este tipo de aprendizaje tiene como meta educativa la combinación entre el desarrollo de la autonomía, entendiendo por esta el desarrollo de la responsabilidad, el pensamiento crítico y el descubrimiento de los propios valores; junto con una orientación social hacia la justicia social y la solidaridad (Veugelers y Bosio, 2021). En el caso de los cursos se distingue por su aproximación sociopolítica e intercultural, democrática, orientada a la inclusión, los derechos humanos y la participación política y social para la transformación. Como se dijo más arriba, dentro de esta orientación sociopolítica, destaca una visión radical de la ciudadanía que plantea que esta se construye en base a los principios de apertura, disidencia y agonismo producto de la interacción cotidiana entre diferentes (Sant, 2019). Al reconocer el costo social que tiene para los grupos excluidos su discriminación y, por otra parte, el valor de una sociedad intercultural, diversa y equitativa, lo que busca es, promover la necesidad de conocer e interpretar las tensiones en torno a la

exclusión/inclusión, relevando un enfoque de derechos junto a la demanda histórica de las mujeres, las diversidades sexuales, los pueblos indígenas, la sociedad civil y los movimientos sociales.

Es una formación general que considera a la comunidad académica como expresión de la sociedad y por tanto un espacio al que hay que cuidar y promover según los valores institucionales. En varios de estos cursos tienen presencia como voces docentes, representantes directos de las disidencias, lo que es un recurso pedagógico que se analiza a continuación.

### 3.3.3. **Pedagogía**

La Formación General en la U. de Chile tiene un propósito triple. Busca la formación en las competencias sello de la institución, generar un espacio privilegiado para la innovación docente y abordar de manera transdisciplinar problemas complejos de la sociedad y del conocimiento. Si bien no declara un modelo pedagógico particular, es evidente que su orientación sociopolítica y el tipo de aprendizaje crítico-democrático, desarrollado previamente, privilegian metodologías dialógicas con el fin de que el estudiante pueda desarrollar autonomía en sus valores y opiniones, y comprender la complejidad de la sociedad actual y el conflicto que existe entre diferentes perspectivas y grupos sociales, para luego poder desarrollar propuestas de acción que combinen saberes provenientes de diferentes grupos sociales, así como también, diversas perspectivas disciplinarias. Lo anterior, en parte, porque considera lo interdisciplinario no solo como la convivencia entre las diferentes disciplinas, sino también la inclusión del saber de la propia sociedad civil, lo que, de acuerdo a lo desarrollado en el Capítulo 1, lo acerca a una perspectiva epistemológica de ecología de saberes (De Sousa Santos, 2009). Esta ecología de saberes, para los cursos de FG, se basa en una perspectiva de derechos humanos, equidad e inclusión a través de la participación directa de grupos sociales dentro del aula, dejando en evidencia las tensiones existentes en las diferentes concepciones de la ciudadanía. Esta representación de la interdisciplina y la inclusión de la voz de diferentes grupos sociales en el aula fomenta la autonomía de los estudiantes y su capacidad de conocer y generar una opinión a partir de los conflictos o problemáticas sociales existentes y releva una perspectiva de justicia social con un énfasis en la mirada crítica y en la promoción de la participación en la vida en sociedad. Ejemplos de esta opción pedagógica es visible en los contenidos de los programas de los cursos "*Voces indígenas, migrantes, afro y mestizas: reflexiones para interculturalizar la Universidad*"; "*Pueblos indígenas hoy: nuevos enfoques, nuevos desafíos*"; "*Debates públicos contemporáneos sobre sexualidades y género*"; "*Memoria, identidad e historia (reconstruyendo el pasado para asegurar el futuro)*" entre otros.

Este espacio de abordaje interdisciplinar de los problemas complejos de la sociedad, incluyendo los diferentes saberes, en el análisis del problema y la construcción de soluciones, también se puede constatar en las formas de evaluación de los cursos, que en su gran mayoría es a partir del trabajo grupal. Este trabajo grupal fomenta procesos de aprendizaje reflexivo, dialógico y democrático a partir de problemas complejos de la sociedad y del conocimiento en parte por la transversalidad que conforma el estudiantado que participa de los cursos, provenientes de todas las facultades, institutos u otras universidades estatales, así como también por los equipos docentes responsables de los cursos, que típicamente superan las fronteras disciplinares. Estos equipos docentes proponen a los estudiantes estrategias metodológicas que asignan a éstos un rol activo y protagonista, favoreciendo procesos de construcción de nuevos aprendizajes a partir de conocimientos, habilidades y experiencias previas diversas y en interacción con otros/as, así como también buscan facilitar el trabajo colaborativo e interdisciplinar entre estudiantes (Universidad de Chile, 2020b).

En resumen, si bien la Universidad de Chile no plantea una pedagogía única y explícita en la formación general, un análisis de la perspectiva pedagógica de los cursos de formación general revela una consistente presencia de metodologías dialógicas y democráticas. Su carácter es maximalista, fomentando la autonomía del estudiante y una orientación hacia la justicia social que dan un rol protagónico a la interdisciplina, la interculturalidad y la participación de las voces de las disidencias y los grupos invisibilizados, en el aula y en ocasiones en roles docentes.

Como se puede observar a partir de los contenidos de los cursos y la aproximación al aprendizaje, el contenido de éstos se refiere a una aproximación al conocimiento de carácter histórico e inclusivo respecto al aporte que pueden hacer los diferentes grupos sociales, disciplinas y sectores, donde se iguala la relación de poder entre las diferentes fuentes de conocimiento. Esto es cercano a lo que De Souza Santos (2009) plantea como la ecología de saberes. El fin de los cursos seleccionados está orientado hacia la comprensión de la complejidad de la vida en sociedad, las diferentes aproximaciones que existen a hechos comunes desde una perspectiva interdisciplinaria, incluyendo la defensa e incorporación de las voces excluidas ya sea a través de contenidos específicos como puede ser los ejes transversales feministas, de interculturalidad y de derechos humanos, o invitando a los actores mismos a testimoniar y ejercer , por esta vía, en forma parcial un rol de transmisor en la relación pedagógica. Esta perspectiva ideológica o sustento epistemológico en el contenido de los cursos, a la vez que en su pedagogía, refleja una motivación hacia una emancipación colectiva, de orientación sociopolítica basada en ideas de igualdad, diversidad y justicia social (Veugelers, 2019b). Con una perspectiva de aprendizaje crítico – democrático

y de justicia social que posiciona a los estudiantes, en tanto sujeto histórico y social, como actores clave en los procesos de transformación social.

Profundizando un nivel más en el análisis, se podría decir que el tipo de participación que promueven los cursos de Formación General está orientada a la participación activista del componente cívico de la ciudadanía revisado en detalle en el Capítulo 1., donde el ejercicio que la distingue es el autoconocimiento y el cambio social (Goldner y Golan, 2019). Este tiene como objetivo el generar cambios en la comunidad donde se trabaja, en este caso la comunidad académica, y a su vez generar cambios en la identidad de los estudiantes a partir de la identificación de las múltiples identidades y movimientos que conforman a la sociedad, cuestionando paradigmas imperantes, junto con reconocer y representar la diversidad. Alternativamente, la intención formativa está inspirada en lo que Parker (1996) denomina ciudadanía avanzada, que se centra en aspectos de convivencia entre el pluralismo y la inclusión o reconocimiento de la diversidad, y que responde a la pregunta de quiénes no están participando y cómo ampliar el rango de la inclusión, la que históricamente la Universidad ha fomentado a partir de una visión republicana de la ciudadanía, con políticas y programas orientados a la convivencia democrática y participación política a través de políticas de admisión inclusivas y democráticas, e instancias de democracia representativa a través de la FECH y el senado universitario. En el presente, a partir de los rasgos de crisis sociopolítica de la representación, con separación entre la sociedad civil y la institucionalidad, la Universidad de Chile, manteniendo su responsabilidad de fortalecer la responsabilidad y compromiso cívico, parece haber optado por orientar su aporte explícito a la formación ciudadana de sus estudiantes (es decir a través de contenidos curriculares de su formación general) enfatizando la ecología de saberes, el pluralismo y el reconocimiento del conflicto permanente asociado a una visión radical de la ciudadanía.

## 3.4 Conclusiones

La descripción y análisis del arco histórico de larga duración que constituye el examen de la formación ciudadana en el caso de la Universidad de Chile, revela un cuadro de gran riqueza y complejidad que en esta sección de cierre se intenta perfilar en sus rasgos más salientes y acorde con las dimensiones analíticas, en que se ha estructurado el presente capítulo. Como argumentado en los capítulos teórico e histórico, la formación ciudadana ofrecida a cada nueva generación en la universidad, tiene lugar en un contexto institucional y del sistema de Educación Superior que muy directamente afecta su naturaleza y evolución. A la vez, este contexto institucional es profundamente afectado por el contexto sociopolítico y cultural de

nivel societal, que, en el contraste de los grandes períodos históricos abordados, hace del todo visible su influencia determinante. Esta triple relación, como teoriza Gumport (2002; 2007), es la que permite dar cuenta y comprender cómo las universidades realizan ajustes a su estructura, tanto burocrática como programática, con el fin de alinearse a las demandas del contexto sociopolítico, a la vez que mantienen su identidad institucional.

La reconstitución selectiva del devenir histórico largo de la formación ciudadana en la Universidad de Chile, que distinguió primero el momento fundacional para luego fijar la mirada un siglo más tarde en la trayectoria desde fines de la década de 1960 hasta el presente revela un patrón de continuidad y cambio cuyos rasgos fundamentales han sido perfilados en el análisis realizado en este capítulo.

El momento fundacional define que la Universidad de Chile es hija y servidora del Estado, por un lado; y su instrumento fundamental de construcción de las bases culturales del orden republicano en ciernes, por otro. La institución es producida por el Estado a la vez que un componente crucial de la construcción de éste, al que *su* universidad y 'superintendencia' de todo el sistema educativo, contribuye el saber y valores republicanos, laicos, meritocráticos. Este punto de partida define la identidad de la institución: su afiliación es el Estado, y lo que ocurra con éste y el sistema político afectará directamente su quehacer y orientaciones en los cuatro períodos sucesivos que el análisis relevó. Así, en forma acompasada con los cambios macro, se suceden: la democratización de la gobernanza y vinculación abierta y conflictiva con los procesos de cambio, reformista y revolucionario, en los años 1967-1973; congelamiento autoritario de la participación, cierre con el afuera y controles ideológicos, durante la dictadura; y recuperación del *ethos* democrático y sus correlatos relacionales y culturales, desde el retorno a la democracia en los años noventa hasta el presente.

A lo largo de la historia reseñada y hasta los años 2000, la formación ciudadana es de carácter implícito: no hay un currículo o una oferta de cursos articulados de formación ciudadana, ni en el momento fundacional, ni en los períodos venideros. En cambio, lo que hay es: i) un conjunto de valores constitutivos de un sello institucional, comunicado por los discursos, normativa y rituales institucionales, que en su centro tiene el *ethos* republicano original de servicio y responsabilidad públicas, como de valoración de la democracia y el mérito; ii) un empeño institucional consistente porque el acceso a la universidad fuese crecientemente abierto a la diversidad socioeconómica y cultural de la sociedad, de manera que sus estamentos académico y estudiantil la reflejaran, y produjera en la convivencia entre diferentes, la experiencia democrática esencial; iii) por último, pero no menos importante, una temprana conformación y alta valoración de la participación estudiantil, plasmada en la Federación de Estudiantes, cuyas elecciones y relaciones con los partidos políticos, sus tomas

de posición sobre asuntos públicos, trabajos en la comunidad y campañas solidarias, y su participación en el gobierno de la institución a partir de los años sesenta,[65] devienen una escuela efectiva de formación para la participación y liderazgo políticos.

El establecimiento en el año 2010 del Programa de Formación General, puede considerarse como el punto de inflexión que distingue el presente del conjunto de la historia anterior respecto a formación ciudadana: ésta por primera vez pasa a ser explícita, es decir, componente del currículo formativo. Este hito es la culminación de un desarrollo que tiene como componentes la diversificación socioeconómica sustancial de la matrícula durante las dos décadas precedentes, por un lado, así como un aumento considerable en las exigencias de la política pública por una gestión de calidad, que incluye los aportes del proceso de Bolonia en pro del fomento de una formación integral en el pregrado (Pey *et al*., 2002; Proyecto Tuning, 2021). Se entiende que esta formación debe incluir competencias transversales que aluden directamente a una formación ciudadana desde una perspectiva multidimensional. El hito es asimismo el punto de partida de respuestas organizacionales y formativas destinadas a hacer de la formación ciudadana un componente de central importancia en la formación general, que evoluciona en sus supuestos y visión de la ciudadanía democrática en forma sincrónica con cambios culturales de fondo en la sociedad y la política.

Sigue a la creación del Programa de Formación General en 2010, la organización de la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios el año 2014, y en 2020, la Dirección de Asuntos Comunitarios (DAC). Mientras la vicerrectoría referida busca promover la equidad de acceso y la diversidad en el cuerpo estudiantil, la DAC busca promover la inclusión y el reconocimiento mutuo de los diferentes en la convivencia.

La respuesta organizacional referida busca en forma consistente que la formación general organizada desde la estructura central de la institución, y ofrecida transversalmente al estudiantado de todas las facultades, responda en primer término al *ethos* o sello valórico de la universidad. Desde este núcleo, la ciudadanía es concebida desde una perspectiva de compromiso, responsabilidad y respuesta a las demandas del país, la democracia, la equidad y los derechos humanos. Lo anterior queda en evidencia en los Estatutos, la misión y los valores declarados de la institución. Este sello se expresa, además, en un modelo educativo que presenta una idea de estudiante ciudadano que tiene una formación integral con sentido ético, cívico y de solidaridad social; y con competencias transversales de responsabilidad social y compromiso ciudadano, pensamiento crítico, compromiso en la preservación del medio ambiente y valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad.

[65] Con la interrupción del período autoritario.

Sin embargo, en forma concordante con cambios profundos en el contexto sociopolítico y en la cultura, que se agudizan desde el inicio de la segunda década del presente siglo y que se manifiestan como crisis de la institucionalidad representativa de la política, impactan el ejercicio democrático cotidiano de interacción con otros y la conformación de una identidad diversa y plural, se ve tensionada por el conflicto permanente entre las diferencias. De hecho, la ciudadanía republicana tradicional comienza a verse interpelada por nociones propias de políticas de identidad y de ciudadanía radical. Es este cambio lo que podría explicar que, a partir de una visión histórica de ciudadanía republicana visible en los estatutos y lineamientos estratégicos de la universidad, los cursos de la formación general revelen un giro inequívoco hacia una visión agonal de la ciudadanía.

Tiene lugar entonces, en la segunda década del Siglo XXI, una resignificación de la formación ciudadana que, como lo argumenta Veugelers (2020; 2017), amplía los ámbitos de relación en forma horizontal, trascendiendo lo cívico y político para referirse a las relaciones que acontecen en el ámbito social, cultural, medioambiental y global; así como también amplía los niveles de relacionamiento en forma vertical para expandir la pertenencia al Estado-nación, e incluir la lealtad y pertenencia a múltiples identidades como pueden ser las de género, la diversidad funcional, la multiculturalidad y la identidad global. Acorde con esto son los contenidos de los cursos del programa de formación general, cuyos contenidos se analizaron y que de acuerdo a la nomenclatura de Veugelers (2007, 2019a, 2019b, 2020; 2021), fomentan en su mayoría un tipo de aprendizaje de carácter crítico-democrático que combina el desarrollo de la autonomía con su consecuente responsabilidad, pensamiento crítico y definición de los propios valores, con una orientación social hacia la justicia social, la equidad y la transformación. Con esta base ideológica, se espera que los estudiantes sean capaces de reconocer el conflicto agonístico y desarrollar posturas propias con una base epistemológica que reconoce la ecología de saberes, en una necesidad de incluir y empoderar a grupos excluidos desde una perspectiva feminista, multicultural, equitativa, ecologista y de derechos humanos.

Se puede concluir que, a la base republicana histórica presente en el sello institucional y presente en los documentos fundacionales y estratégicos de la universidad, se suma en el presente una intención formativa emergente, identificable con las nociones de ciudadanía que plantea Chantal Mouffe (2012) bajo los conceptos de democracia radical y convivencia agonística, donde la convivencia democrática se plantea desde y en el conflicto constante e innegociable.

A su vez, dentro de la Dirección de Asuntos Comunitarios la tarea de dar respuesta a los desafíos de la convivencia junto con promover la inclusión, reconocer y valorar la diversidad

y proponer estrategias que promuevan la formación integral de los/as miembros de la comunidad universitaria revela un reconocimiento al conflicto permanente que existe en la interacción entre los diferentes grupos sociales y posturas dentro de la sociedad y de la universidad, y por tanto la necesidad de promover una convivencia democrática, que como se ha argumentado, se acerca a la visión de ciudadanía radical.[66]

En suma, la Universidad de Chile ha asumido la función de formar a ciudadanos como parte constitutiva de su sello institucional. Esto lo hace a través del fomento de la identidad nacional hoy caracterizada por el reconocimiento a la diversidad y pluralismo que la componen, y de la formación integral que incorpora competencias transversales de responsabilidad social y compromiso ciudadano. A esto se suman los ámbitos asociados a la diversidad, el medio ambiente, y en menor medida la ciudadanía global. Lo anterior con valores distintivos de respeto irrestricto a los derechos humanos, la equidad y la justicia social. La estructura organizacional que promueve la formación ciudadana está instalada principalmente en la Vicerrectoría Académica, dentro del Programa de Formación General transversal a todas las carreras de la universidad, y dentro de la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios, con mayor énfasis en la Dirección de Asuntos Comunitarios. La intención formativa que da las bases ideológicas y filosóficas a la formación ciudadana tiene una tradición republicana definida en sus estatutos y planificación estratégica, con una visión emergente de ciudadanía radical que busca dar respuesta a las demandas emergentes en el contexto contemporáneo.

Así, como en el momento fundacional y a lo largo de su historia, la Universidad de Chile en el presente visiblemente modela su respuesta formativa a la siempre cambiante construcción de la democracia deseada que plasma el sistema sociopolítico y cultural externo, acorde a los cambiantes requerimientos que genera la crisis de representación y legitimidad de la democracia representativa en la época actual. Y lo hace conjugando continuidad y cambio: continuidad con su *ethos* y sello democrático y republicano histórico e innovación que apunta a nuevos conceptos de ciudadanía, crítica, activista y agonal, como lo reveló el análisis de su actual Formación General.

[66] Otros autores como Parker (1996) se refieren a este tipo de ciudadanía como una ciudadanía avanzada ya que se centra en ampliar los mecanismos de inclusión a partir del reconocimiento y convivencia entre el pluralismo y la diversidad. A su vez Goldner y Golan (2019) se referirían a un tipo de ciudadanía que promueve una participación activista que busca generar cambios en la identidad de los estudiantes como en la comunidad donde trabajan.

# C a p í t u l o 4
# Pontificia Universidad Católica de Chile y su misión de servicio al país y a la Iglesia

## Introducción

La Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) es la Universidad privada de Iglesia de mayor prestigio a nivel nacional y latinoamericano. Fundada en 1888, a partir de una secesión de profesores católicos de la Universidad de Chile, comparte con ésta desde el siglo XIX, un rol central en la formación de las élites del país (Fergnani *et al.,* 2022). Desde su etapa fundacional ha declarado estar al servicio de la sociedad y de la cultura, empeñada en el desarrollo humano y de los pueblos. Su misión declara explícitamente el objetivo de formar a los futuros profesionales con una "impronta UC" que incorpora el compromiso social y público junto a la responsabilidad ciudadana. La PUC fomenta la formación ciudadana y la búsqueda de la verdad al servicio del bien común, lo que realiza a través de la experiencia social de los estudiantes, la formación general y una serie de otras iniciativas que se verán en detalle en este capítulo.

De acuerdo al anuario institucional publicado en septiembre del año 2020 (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2020a), la PUC es una universidad compleja arraigada en la ciencia, el arte, las humanidades y la moral católica, con cerca de 33.000 estudiantes, de los cuales 27.000 son pregrado, que constaba ese año de 69 carreras, dependientes de 18 Facultades, y 131 de programas de postgrado. Acreditada por 7 años. Forma parte del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), de la red G9 de Universidades Públicas no estatales, de la Red Internacional de Universidades de Investigación Universitas 21, de la Red de Universidades de América Latina y Europa CINDA y de la Organización de Universidades Católicas de América Latina y el Caribe ODUCAL.

Inspirada en la Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* (Sumo Pontífice, 1990), la PUC se rige por los principios de una institución de la Iglesia católica exigiendo un respeto y apertura a la misión de la Iglesia de anunciar el Evangelio, servir al pueblo de Dios, junto con buscar y proclamar el sentido de la verdad. Búsqueda y sentido de la verdad que se entiende como la relación entre fe y la razón que le permite a los hombres y mujeres alcanzar su plena humanidad, creada a imagen y semejanza de Dios. Al ser una universidad católica y adherir al *Ex Corde Ecclesiae,* la PUC considera ser un instrumento de progreso cultural para las

personas y la sociedad, y por tanto a incluir, dentro de sus actividades, el estudio de los problemas sociales, la búsqueda de la paz y de la estabilidad política, la protección de la naturaleza, la distribución equitativa de recursos y un nuevo orden político y económico que sirva mejor a la comunidad humana (Sumo Pontífice, 1990).

En tanto a formación se refiere, como universidad católica, la PUC busca "formar a todos los estudiantes de manera que lleguen a ser hombres insignes por el saber, preparados para desempeñar funciones de responsabilidad en la sociedad y a testimoniar su fe ante el mundo" (ibid, p. 4). Misión educativa que se renueva el año 2014 con las palabras del Papa Francisco que plantea que "las instituciones católicas ofrecen a todos una propuesta educativa que mira al desarrollo integral de la persona y responde al derecho de todos a tener acceso al saber y al conocimiento".[1] Visión que complementa la encíclica *Laudato Si* de 2015 (Santo Padre Francisco, 2015). En ésta, el Papa plantea "el desafío urgente de proteger nuestra casa común [lo que] incluye la preocupación de unir a toda la familia humana en la búsqueda de un desarrollo sostenible e integral" *(Ibid.* 2015, p. 5). Hace un llamado a la educación a crear conciencia de la gravedad de la crisis cultural y ecológica y crear una "ciudadanía ecológica," (ibid. 2015, p. 65) de responsabilidad por los demás y por el mundo, con gestos de cuidado mutuo y con acciones que procuran construir un mundo mejor entre los individuos, como también en las relaciones sociales, económicas y políticas. De esta forma, a partir de los documentos fundantes de la universidad y su afiliación a la Iglesia Católica, es posible evidenciar su sello institucional de compromiso por la formación integral donde se explicita el compromiso social y público y la responsabilidad ciudadana en su aporte al desarrollo cultural, político, social y medioambiental del país y del mundo.

Este sello institucional, tanto para el rector actual, Ignacio Sánchez, como para el ex rector Pedro Rosso (Rosso, 2021), implica un proyecto educativo con una formación general fortalecida y una proyección social conducente al compromiso con los más pobres y marginados. Para lograr estos objetivos, Rosso propone como ejemplos el estudio de la doctrina social de la Iglesia, los cursos de Aprendizaje y Servicio (A+S), la experiencia extraacadémica de las misiones y ayuda solidaria, todas iniciativas que se verán en mayor detalle en este capítulo. Aunque no dicho en forma explícita como parte de la formación ciudadana, se podrá constatar también, que la PUC ha sido un espacio de aprendizaje político con alta incidencia en procesos sociales y políticos a nivel nacional para un grupo de estudiantes, lo que constata el impacto del sello institucional en el ámbito político.

[1] Discurso del Papa Francisco a los participantes en la plenaria de la Congregación para la Educación Católica. Sala Clementina, jueves 13 de febrero de 2014. En PDI 2015-2020. (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2015).

El presente capítulo responde a la pregunta sobre qué entiende la PUC por formación ciudadana, qué base ideológica e intención formativa tiene y con qué estructura organizacional lo hace. En la primera sección se realiza un recorrido histórico por los momentos claves de la universidad donde se relevó o puso en juego su compromiso con la sociedad y el tipo de profesional que se espera formar. Son momentos que incidieron en el sello institucional y la idea de formación ciudadana que la universidad tiene hasta el día de hoy. La segunda sección examina las declaraciones institucionales como la misión, la visión, los propósitos y los valores poniendo atención a aquellos elementos que demuestran un compromiso con la formación ciudadana y democrática. En una tercera sección se analiza la estructura organizacional que sostiene y fomenta la formación ciudadana hoy, para luego, en la sección cuatro, profundizar en la formación general y los contenidos de los cursos que constituyen el núcleo formativo principal donde la universidad busca comunicar su sello o *Impronta UC* en los estudiantes. En su sección final, el capítulo reúne conclusiones acerca de la relación entre el sello institucional, y una visión que se caracterizará como republicana y comunitarista de la ciudadanía.

## 4.1. Caracterización histórica

Como se pudo constatar en el capítulo primero, es parte del marco teórico de esta investigación que lo que cada universidad considera como "buen ciudadano/a" y como conocimiento válido está altamente influenciado por el contexto histórico en que fue creada y su afiliación, en este caso, la Iglesia Católica. Por lo tanto, a continuación, se rescatan aquellos momentos claves de la historia institucional que han marcado la definición de lo que es un egresado PUC desde una perspectiva ciudadana. Estos momentos corresponden a: i) la etapa fundacional; ii) el proceso de consolidación y búsqueda de autonomía; iii) la reforma de fines de los años sesenta del siglo XX; iv) el período de la dictadura; y v) el retorno a la democracia.

### 4.1.1. Momento Fundacional

La PUC fue fundada el año 1888 por iniciativa del Arzobispo de Santiago bajo el reconocimiento de su íntima relación con Dios y su deber de participar en la obra misionera de la Iglesia (Pontificia Universidad Católica, 1979). El nacimiento de esta institución de Educación Superior se da en un contexto histórico, posterior a la independencia, que estaba fuertemente influido por ideas iluministas con la preponderancia del arquetipo napoleónico

de universidad (Rosso, 2021) que había impulsado a la fundación de la Universidad de Chile y también a un proceso progresivo de secularización de la sociedad chilena y de Latinoamérica.

La pérdida de la influencia religiosa católica en el espacio público y en el gobierno desde mediados del siglo XIX impulsó a que la Iglesia creara sus propios medios de acción y sus propias organizaciones (Krebs *et al*., 1994), entre ellas, la PUC. A través de la creación de estas nuevas organizaciones la Iglesia se proponía conquistar su libertad frente a los poderes públicos y movilizar sus propias fuerzas para llegar con su mensaje directamente a los pueblos y las naciones, y ya no a los Estados, como plantearía el papa León XIII (Krebs *et al*., 1994). A su vez, quedaba claro también, que las decisiones se tomaban en el campo político, por lo tanto, se hacía necesario movilizar al pueblo católico a mantener y ampliar su influencia en la sociedad y proveer soluciones positivas a los problemas que aquejaban al mundo. De hecho, para algunos autores (Rozas Ortúzar, 2017), otro evento importante que aporta a la gestación de la PUC que se daba en esta época, es la influencia del Cardenal John Henry Newman (1996) que en ese entonces ya había publicado *The Idea of a University*. Esta idea de universidad fomenta una formación integral del *´gentleman´* con el fin de lograr su bienestar espiritual a la vez que participe e incida en la toma de decisiones de la vida en sociedad.

En esta época, en Chile, se creaba el Partido Conservador que se declaraba un defensor incondicional del catolicismo en todas las contiendas políticas (Krebs *et al*., 1994) y que tuvo una importante incidencia en la posibilidad de crear la Universidad Católica como una institución oficial de la Iglesia, dependiente directamente del diocesano de Santiago. Esta fue una de las primeras universidades católicas de América Latina (Rosso, 2021), dedicada a enseñar la palabra de Dios, entendida como la unión entre la fe y la razón, y de transmitir los valores espirituales y morales (Krebs *et al*., 1994).

De acuerdo a las palabras de Joaquín Larraín Gandarillas, primer Rector de la PUC, esta es concebida como “un hermoso taller en que se educa al corazón y se forma el carácter de los jóvenes y se les prepara para las diversas carreras y exigencias de la vida social” (Krebs *et al.,* 1994, p. 17) dejando instalada “una labor pedagógica integral que tenía por fin la formación completa del joven como profesional, como ciudadano y como cristiano” *(ibid.,* p. 18). En el mismo discurso inaugural Larraín Gandarillas plantea la visión de un centro de estudios superiores que formará profesionales católicos, capaces de dirigir el desarrollo cultural, político y social del país, dejando en evidencia, desde su inicio, la misión de formar jóvenes de la elite, al servicio de la Iglesia y el país. “Formación integral que prometía cumplir con fines naturales y sobrenaturales (…) que redunda en beneficio no solo de la persona, sino también de la sociedad [ya que a] los buenos ciudadanos no los forma la naturaleza, solo los forma la virtud” (*ibid*., p. 34).

Desde su fundación, la misión de la PUC fue enseñar la verdad cristiana y colaborar con la misión de la Iglesia, servir a la patria y responder a las necesidades de educación y cultura de la familia chilena. La PUC "tenía la gran misión de unir la fe y la ciencia con el fin de servir a Dios, a la Iglesia y a la Patria" (Krebs *et al.,* 1994, p. 35). Donde se esperaba del egresado que combinara su competencia profesional con una actitud ética, y que por encima del interés personal debían estar el bien del prójimo y el bien común, imprimiendo así un espíritu y un estilo desde su etapa fundacional. Etapa que está altamente influenciada también por lo que se ha denominado la "carta magna" de la visión cristiana del trabajo, la encíclica papal *Rerum Novarum* (León XIII, 1931), que invita a todos a construir una nueva relación social pensada en el principio del amor al prójimo y la unión de los esfuerzos de todas las clases sociales, la acción de las leyes y de la autoridad civil.

El momento fundacional de la PUC marca su afiliación directa a la Iglesia Católica y su misión de acceder directamente al pueblo de Dios a través de la formación en la verdad cristiana de jóvenes profesionales de los cuales se espera que puedan servir a "Dios, la Iglesia y la Patria" en forma ética y por encima del interés personal, con un compromiso con el bien común fundado en el amor al prójimo. Como también, desde una perspectiva estratégica, de acceder a la toma de decisiones del poder político a través de la formación de jóvenes profesionales de la elite capaces de dirigir el desarrollo cultural, político y social del país.

### 4.1.2. **Proceso de autonomización y consolidación (1920-1967)**

Las décadas lideradas por el Rector Monseñor Carlos Casanueva (1920-1953) y por Monseñor Alfredo Silva Santiago (1953-1967) fue un período de consolidación del sello identitario, complejidad y prestigio de la universidad. Se logra la autonomía respecto de la Universidad de Chile y se define la estructura organizacional vigente hasta hoy que permite implementar aquello que se declara.

De acuerdo a lo relatado por Krebs (1994), Don Carlos Casanueva en sus 33 años de rectoría recoge el proyecto fundacional de la institución y hace de éste una universidad completa, con todas las ramas del saber, y capaz de asumir los desafíos de los nuevos tiempos. Formadora de los profesionales necesarios para el desarrollo nacional. Bajo el liderazgo del Rector Casanueva se le permite a la mujer ingresar a estudiar en las facultades tradicionales, así como a programas de estudios especialmente diseñados para ellas. A las Facultades iniciales de Derecho, Ingeniería y Agronomía se suman las Facultades de Arquitectura, Comercio, Filosofía, Medicina y Tecnología, la Escuela de Servicio Social, teatro y la formalización de actividades deportivas. También se instalan las bases para lo que después sería la formación general a partir de cursos obligatorios de Religión, filosofía escolástica, sociología católica,

ética profesional y cursos libres que tenían el fin de aportar a la formación integral de los estudiantes. Se instituye asimismo la Federación de Estudiantes (FEUC), responsable de promover la vida universitaria.[2] Se formaliza también el servicio social de la universidad a través del departamento de bienestar y la organización de una serie de actividades e instancias de caridad y de relacionamiento con la política y la sociedad civil. Estas últimas fueron actividades prácticas complementarias a la formación profesional que buscaban, en el lenguaje de la institución, de esa época, hacer el bien con la clase obrera y los pobres, como también, dar a los futuros profesionales la oportunidad de informarse acerca de la gravedad de los problemas sociales y sus vías de solución. Se podría entender que, esta aproximación sienta las bases para un tipo de relacionamiento con la comunidad basado en A+S, que se verá más adelante como una de las pedagogías distintivas de la formación ciudadana en la PUC.

En su mandato como Rector, Carlos Casanueva procuró, por todos los medios posibles, lograr la libertad de enseñanza y el reconocimiento oficial por parte del Estado y la autorización para conferir grados y títulos. La total autonomía se logra , al asumir la Rectoría Monseñor Alfredo Silva, en 1953, conquistando el derecho a determinar su desarrollo y organizar su labor de acuerdo a sus propios objetivos y leyes (Krebs *et al*., 1994).

Junto con el logro de la autonomía, el Rector Alfredo Silva lidera el crecimiento de la universidad, cuatriplicando durante su rectorado la cantidad de estudiantes que alcanza a 6.899 el año 1965 (Brunner, 1985) y duplicando el número de profesores tiempo completo, como también el número de escuelas o departamentos y realiza mejoras considerables en infraestructura. También incorpora la investigación a las funciones de la universidad (Krebs *et al*., 1994). Es este crecimiento el que, por demandas internas y externas a la universidad, obliga al rector a pensar en una planificación presupuestaria y de desarrollo con el fin de adecuar las estructuras antiguas a las nuevas condiciones propias del crecimiento de la universidad y de los cambios sociales y del pensamiento de la época. Que, veremos más adelante, se refleja en la estructura organizacional hasta el día de hoy.

Según Brunner (1985) lo interesante es que esta modernización se realiza a la vez que se mantiene una ideología y estilos tradicionales. Esto le permite a la PUC evolucionar en coherencia con sus referentes del tradicionalismo católico ligado al estamento aristocrático-

[2] La FEUC fue fundada el año 1938 y puesta en funcionamiento el año 1940 (FEUC, 2022). Con el fin de unificar las diferentes organizaciones estudiantiles que tenían presencia en la universidad, las primeras décadas estuvo volcada a problemas principalmente internos y a la organización de celebraciones, paseos y semanas universitarias (Cox *et al*., 1987). Es a partir de los años 60´ en sintonía con los cambios políticos y sociales a nivel nacional y los cambios en la propia Iglesia, que esta se convierte en un espacio de incidencia y formación para la elite política del país (Fergnani *et al.,* 2022).

burgués chileno. Lo que explica, en gran parte, de acuerdo con el autor, la crisis con la que termina el proceso de consolidación previo a la reforma de finales de los años sesenta. Donde un grupo de directivos, todos hombres vinculados al *establishment* eclesiástico, cultural, social y económico-político del país, se confronta con una comunidad de estudiantes que provenía de la misma elite conservadora, pero en la que surgía una subcultura interna, radicada principalmente en la FEUC, que lidera una nueva fuerza política inspirada en la doctrina social de la Iglesia, la democracia cristiana.[3] La visión reformista que impulsa a los estudiantes reclama una universidad más pluralmente integrada en términos sociales, que recupere un eje nacional popular y promueva una formación general común, así como un plan de transformación del propio país (Brunner, 1985).

En lo relativo a formación ciudadana, la Rectoría de Monseñor Silva mantuvo la idea de universidad ligada a una responsabilidad frente a los problemas sociales tanto en su servicio directo a los más pobres, como en la formación integral de los universitarios, de los cuales se esperaba que tuviesen una clara conciencia de su obligación social, aunque alejados del compromiso político o identificación con movimientos de reforma social (Krebs *et al.,* 1994). Esta tensión, de límites difusos, entre el fomento de la responsabilidad social de los estudiantes, pero a la vez desincentivo de su participación en la política, generaba mucha disputa[4]. El Rector miraba con preocupación la creciente politización de los estudiantes, frente a la cual respondía exigiendo obediencia y disciplina, lo que se considera una de las

[3] La Doctrina Social de la Iglesia (DSI) tiene su expresión política más importante en el país, en el partido político a que este movimiento da origen: el Partido Demócrata Cristiano (PDC). Este partido llega al gobierno en 1964 con la Presidencia Eduardo Frei Montalva. Sus antecesores fueron La Falange Nacional, una fracción política que se separa del Partido Conservador en los años 30, con el fin de disputar la hegemonía Católica ortodoxa y proponer una "nueva cristiandad" (Moulián, 1986, p. 9), que la lleva a conformarse en un referente clave en la política nacional con cada vez más logros en los resultados electorales. Es con este linaje político que se conforma el PDC en 1957 llegando a encabezar la presidencia del país entre 1964 y 1970 con Eduardo Frei Montalva y la presidencia de la FEUC con Miguel Ángel Solar, lo que genera un terreno fértil para dar pie a la Reforma Universitaria, otro ejemplo de separación de visiones y conflicto entre la elite católica juvenil representada por los estudiantes, y la elite católica conservadora representada por académicos y directivos de la universidad. Importa mencionar que el PDC luego, en la década de 1990, con la vuelta a la democracia, de 1990-1994 preside el país con Patricio Aylwin Azócar y de 1994-2000 con Eduardo Frei Ruiz-Tagle. Participó también de las administraciones posteriores de Ricardo Lagos Escobar (2000-2006) y de Michelle Bachelet Jeria (2006-2010). Detalles del nacimiento del partido en Moulián (1986) y un resumen histórico de la Biblioteca Nacional en:
https://www.bcn.cl/historiapolitica/partidos_politicos/wiki/Partido_Dem%C3%B3crata_Cristiano
Visitado el 4.7.2022.

[4] Es importante mencionar que este intento de conciliación o separación entre la responsabilidad social cristiana y la participación política de los estudiantes, fracasa del todo entre el estudiantado reformista, que alimentan directamente la gestación de movimientos políticos como el Movimiento de Acción Popular Unitaria (MAPU) y la Izquierda Cristiana, que en su ideología buscan articular marxismo y cristianismo, y que serán parte de la alianza política Unidad Popular (con el Partido Socialista y el Partido Comunista) que sostuvo a la presidencia del Presidente Allende (Cox *et al.,* 1987). La politización alcanza también de lleno al estudiantado conservador, que gesta el Movimiento Gremial, que como se verá más adelante, lideró FEUC desde 1969 hasta mediados de la década de 1980.

causas de la crisis de la universidad del año 1967 (Krebs *et al*., 1994). Esta preocupación respecto al involucramiento en la política solo corría para los estudiantes, ya que, como Rector, Monseñor Alfredo Silva siempre mantuvo una relación cercana con las autoridades públicas, en especial representantes del Partido Conservador, su aliado de la conducción de la universidad y defensor de la Iglesia.

En resumen, el período de consolidación de la PUC corresponde a años de crecimiento de su matrícula y cuerpo docente, complejización organizacional y asentamiento del sello de su formación integral, que incorpora el servicio al desarrollo del país como una forma de hacer las cosas que valora y promueve la responsabilidad social y ética con la pobreza, la justicia y la equidad; al mismo tiempo que vela por mantenerse alejada de la participación política. La consolidación de la universidad también implicó una definición de la estructura organizacional con unidades comprometidas en la formación integral en tanto experiencia social y académica de los estudiantes. Así como también la conformación de la FEUC que, junto con la FECH, sería una instancia clave de formación para la participación y liderazgo políticos, donde se gestaría el aprendizaje político que ha permitido a generaciones de estudiantes pasar desde la política universitaria a la política nacional (Fergnani *et al.,* 2022). Es así como durante este período de consolidación la universidad, como ya referido, cuadriplica su matrícula y se moderniza, a la vez que mantiene su apego a la tradición política y social ligada a la elite del país. Apego que termina por hacer crisis frente a las demandas del contexto político y social tanto del país como de los propios estudiantes que exigen cambios más radicales y pertinentes a lo que perciben y tematizan como las necesidades del pueblo.

### 4.1.3. **La Reforma Universitaria de 1960**

La reforma universitaria de la PUC ocurre luego de casi una década de denuncias por parte de los estudiantes y con giros importantes a nivel de la Iglesia Católica. Ambos reaccionando a una necesidad de coherencia y respuesta de las instituciones a los problemas de la sociedad (Scherz García, 1988). A nivel mundial se criticaba a la institución universitaria por estar al servicio del *establishment* y del sistema capitalista, como una verdadera "torre de marfil", marginada de los verdaderos problemas sociales. Los estudiantes de Estados Unidos, Europa y Latino América exigían democratizar la universidad (Krebs *et al*., 1994). A su vez, en la Iglesia también se desarrollaban nuevas posiciones adoptadas por el Concilio Vaticano II[5] y las encíclicas de Juan XXIII y de Pablo VI[6] que eran interpretadas desde Latino América en

[5] Convocado por el papa Juan XXIII, consta de cuatro sesiones entre los años 1962-1965 que tuvieron como principal objetivo discutir la relación entre la Iglesia Católica y el mundo moderno.

[6] Para conocer el detalle de las encíclicas papales visitar: https://www.vatican.va/content/john-xxiii/es/encyclicals.index.html. Última vez visitado el 30.03.2022

Medellín y más tarde Puebla como una liberación y aspiración a una verdadera justicia social a partir de la transformación de las estructuras existentes dentro de las cuales estaba incluida la universidad. En este contexto, en 1967 la discusión tuvo lugar específicamente en torno a la misión de la universidad católica en el Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM) que se reunió en Buga, Colombia[7], concluyendo sobre el rol social de la universidad y el deber de la Iglesia de formar líderes católicos. Para la institución esto implicaba una "nueva concepción de la universidad" que buscaba hacer de la PUC parte de la transformación nacional (Cox *et al.,* 1987) y con esto mudarse de una democracia política a una democracia social que permitiera "cumplir con su función liberadora (…) mediante la formación cívica y política inspirada en la enseñanza social de la Iglesia" (Krebs *et al.,* 1994, p. 624). Que a los ojos de los gremialistas,[8] líderes de la FEUC durante los años 1969 a 1985, era una tentación totalitaria y mediocre impulsada por la necesidad de conquistar el poder político más que por inspiraciones asociadas a la vida académica (Arqueros, 2017).

Dentro de la PUC se manifestaba una crisis del mundo católico dada por la triple presión de fuerzas de un contexto político nacional e internacional inspirado en la democratización, otras fuerzas inspiradas en la renovación del pensamiento católico, y la fuerza de un movimiento de emancipación juvenil (Brunner, 1985). Como se abordó previamente, esta crisis se desencadena a raíz de una pugna ideológica entre el Consejo Superior liderado por Monseñor Alfredo Silva que defendía una modernización bajo el tradicionalismo católico de la elite y sus lazos familiares, sociales, ideológicos, religiosos y políticos (ibid.) y la FEUC liderada por Miguel Ángel Solar, que si bien no era militante, representaba a la Democracia Cristiana Universitaria, una rama de la Juventud Demócrata Cristiana que lideró la FEUC entre 1960 y 1973.[9] Producto de la dificultad de llegar a acuerdo, el conflicto entre la autoridad y los estudiantes culmina en un paro y toma de la universidad por éstos el 11 de agosto de 1967. El movimiento contaba con el apoyo de actores políticos externos claves que permiten que este triunfe. Estos son el entonces ministro del interior Bernardo Leighton, que permite proteger a los estudiantes en los locales tomados, y el propio presidente Frei que solicita la

[7] Buga, Colombia 1967 corresponde al Primer Encuentro de Universidades Católicas, donde se discutió sobre la misión de la universidad católica en el continente. Los documentos finales de este encuentro se pueden acceder en https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/44074/1/185531.pdf. Última vez visitado el 30.03.2022.

[8] Movimiento político que se gesta previo a la Reforma, cuyos principios doctrinarios defendían el catolicismo, la libertad del ser humano y la autonomía de la universidad y de los estudiantes. Este movimiento lidera la FEUC, entre los años 1969 y 1972 por elección democrática y luego desde 1973 a 1985 con líderes designados por la dictadura militar. Liderado por Jaime Guzmán, principal ideólogo del régimen político plasmado en la Constitución de 1980, el movimiento gremialista de la PUC mutó durante la dictadura en el principal partido político sostén del régimen: la Unión Demócrata Independiente (UDI).

[9] Detalles respecto a la configuración política del movimiento estudiantil de la reforma que lideraba la FEUC y sus demandas se pueden encontrar en Cox ( 1987).

intervención del Cardenal Raúl Silva Henríquez, quien acepta las peticiones de los estudiantes y actúa de intermediario para que la Santa Sede acepte y nombre al arquitecto Fernando Castillo Velasco como primer Rector laico de la Universidad (Cox *et al.,* 1987). El rector Castillo Velasco asume el liderazgo durante los gobierno del Presidente Eduardo Frei Montalva y el Presidente Salvador Allende, entre los años 1967-1973 (Krebs *et al.,* 1994; Scherz García, 1988).

Las propuestas de la FEUC, que dieron pie a la reforma y que lograron implementarse durante la gestión del rector Castillo Velasco estaban inspiradas en la idea de una Universidad Comunitaria y Democrática comprometida con la verdad y la sociedad, acentuando la importancia de la ciencia y la democratización en el mando y en el acceso, así como también una docencia y una investigación dirigida a las necesidades sociales (Scherz García, 1988). Es necesario destacar que estas propuestas tienen como trasfondo una demanda por la formación ciudadana que, aunque no se expresa explícitamente como tal, si tiene a la base una visión de universidad que aporta a la formación de valores y actitudes asociados a la vida juntos a través del currículum y de la vida universitaria. Es así como las propuestas que luego adquirieron el apoyo de los docentes[10] y a su vez se transformaron en la materia de la Reforma Universitaria del plantel y en un Plan de Desarrollo de la universidad, avalado por prestigiosas instituciones internacionales[11] implicaron: i) la modernización en la gobernanza con participación directa de los estudiantes en la toma de decisiones en el consejo superior ; ii) una densificación de la vida universitaria gracias, en parte, a la contratación de docentes jornada completa que podrían participar de las discusiones, consejos, asambleas y claustros que contribuyen a despertar la conciencia de una identidad universitaria; iii) una "nueva pedagogía"[12] que se basa en la idea de formación integral y consiste en un sistema curricular flexible con cursos de formación general para todas las carreras; iv) una reforma a la extensión con una línea de extensión social al servicio de las necesidades de la sociedad y como parte de la actividad académica; v) un sistema de admisión y financiamiento equitativo que permitiera superar el clasismo de la universidad (Cox *et al.,* 1987; Krebs *et al.,* 1994; Scherz García, 1988). Este proceso de reforma y modernización[13] se llevó a cabo en un ambiente de mucha tensión, entre los propios estudiantes, con los docentes y lo más importante, con la

[10] Los docentes entran en escena en el movimiento reformista a partir del 70, que en su mayoría aliados al Partido Demócrata Cristiano luchan por la independencia de la universidad, además de una serie de demandas por la carrera docente y la investigación (Cox *et al.,* 1987)

[11] El Banco Interamericano del Desarrollo, la Fundación Ford y la Fundación David Rockefeller.

[12] Al final de la Reforma, esta propuesta de currículum flexible no pudo implementarse en su totalidad. Sin embargo, los ajustes realizados en ese momento dieron pie a lo que hoy es denominado Formación General con cursos comunes para todas las carreras (Cox *et al.,* 1987)

[13] Para mayores detalles respecto a la idea de la reforma como una modernización de la PUC ver Brunner y Flisfisch (1983).

FEUC en manos del gremialismo (Arqueros, 2017). Aun en el marco de estas pugnas internas, conflictos y luchas entre una visión social de la universidad cercana al modelo Napoleónico representada por el gobierno y por el propio Rector y una visión apolítica representada por la FEUC, el proceso de modernización y reforma termina en una unidad entre los diferentes grupos altamente especializados y coordinados de estudiantes y docentes representantes de los partidos políticos que proclama autonomía, defiende el trabajo científico y defiende una política de consenso (Cox *et al*., 1987). Esta idea de universidad moderna, democrática y científica se consolida en las vísperas del derrocamiento del gobierno del presidente Allende y el inicio de la Dictadura, dando la entrada formal al gremialismo, ya no solo en el liderazgo de la FEUC sino en una forma de pensar el país y la universidad.

En síntesis, durante el período de la Reforma de finales de los sesenta la propuesta de modernización y desarrollo de universidad del período de consolidación se ve sobrepasada por las demandas del contexto histórico y político a nivel mundial, nacional y de la propia Iglesia, que en su conjunto exigieron una universidad comunitaria y democrática, abierta y comprometida con la justicia social, lo que requería de modificaciones administrativas, de gobernanza, de formación y de extensión al servicio de las necesidades del país reflejando la tensión política e ideológica que se vivía dentro de la universidad, así como a nivel país, y que culmina en el quiebre de la democracia y el Golpe de Estado de 1973.

### 4.1.4. La Universidad vigilada

El golpe militar de septiembre de 1973, tiene consecuencias inmediatas en la PUC. Como el resto de las universidades existentes entonces, es intervenida: el rector Fernando Castillo Velasco es expulsado y con él, la idea de una universidad democrática y moderna que sirve al conjunto de la sociedad y en especial a sus grupos más vulnerables Asume como rector interventor el vicealmirante en retiro y exdirector de la Escuela Naval, Jorge Swett (19731985), que establece férreas pautas de ordenación y control en lo que se denominaría “la universidad vigilada” (Scherz García, 1988).

La universidad vigilada busca despolitizarla, depurando los focos marxistas, reprimiendo las manifestaciones de fuerzas políticas y cuestionando la democracia como forma de gobernanza interna. Esta “busca eliminar la libertad de pensamiento y de expresión” (Scherz García, 1988, p. 45), aunque manteniendo la formación y pensamiento civil que apoyaría la dictadura (Cavallo, 1991). La gobernanza recae sobre vicerrectores, decanos y directores de instituto nombrados en base a la confianza del rector y la dictadura. Los órganos colegiados pasan a ser meramente consultivos, los centros de alumnos son nombrados por la dirección y desaparece la participación estudiantil. La vida universitaria se remite a circunstancias

sociales y deportivas, la idas y venidas de los profesores son seguidas, lo que el profesor dice en la clase es materia de inspección y la participación de la Iglesia se remite a la celebración de actos litúrgicos, ceremonias inaugurales y prácticas piadosas (Scherz García, 1988) entre otra serie de tácticas que permiten mantener el control y la vigilancia de la institución.

El Movimiento Gremialista[14] que triunfaba dentro de la PUC y levantaba la figura de Jaime Guzmán como líder político de la tradición conservadora chilena, enfatizaba su ideario apolítico, apartidista y la importancia de la tradición católica (Arqueros, 2017). Este movimiento se transforma en una postura política partidaria del orden y respetuosa de las jerarquías, representa el espíritu de la empresa y el libre mercado con el que se comienza a gobernar la mentalidad del país y la PUC. De esta forma, durante la dictadura, la PUC es tratada mejor que otras universidades, aunque no se salvó de la intervención del Rector-Militar (Bernasconi, 2005) que rápidamente transforma los cursos de formación general en cursos de seguridad nacional y reorienta ideológicamente los programas académicos especialmente de sus facultades de economía y derecho, para crear una nueva mentalidad económica transformándose en la institución responsable de la formación de la tecnocracia civil a cargo de la conducción económica, y de las políticas sociales del Estado durante la dictadura, dominadas por categorías del neoliberalismo radical de la escuela de economía de la Universidad de Chicago (Scherz García, 1988; Valdés, 1989). En 1983 Jaime Guzmán, gremialista y ex líder FEUC en tiempo de reforma, funda la Unión Demócrata Independiente (UDI), partido político que constituye su liderazgo en base a egresados de la PUC que ocuparon cargos estatales durante la dictadura (Arqueros, 2017) y que más tarde, a fines de la década de 1980, fundaron la Universidad del Desarrollo que se estudiará en el Capítulo 5.

El año 1984 el Rector Swett renuncia al cargo y asume hasta el año 2000 el académico y líder de la Facultad de Medicina, Juan de Dios Vial, simpatizante del gremialismo aunque más moderado (Gazmuri, 2001) y responsable de hacer de la PUC una universidad compleja. Fomentó la investigación científica, implementó la flexibilización curricular para mejorar la formación integral, desarrolló el sistema de postgrados y al ser reelegido en 1990 pudo liderar la institución por una década luego del proceso de transición a la democracia se inicia ese mismo año (PUC, 2022).

En cuanto a formación ciudadana se refiere, el período de la dictadura militar en la PUC es sumamente importante ya que, si bien se extirpa todo tipo de expresión de una posible formación ciudadana cívica y social dentro de la Universidad, el liderazgo de los gremialistas y el contexto político nacional dan espacio a la implementación y difusión de una idea de

[14] Movimiento que ya había adquirido fuerza en contra de la Reforma ganando la dirigencia de la FEUC en el 68 (Cox *et al.,* 1987).

ciudadanía liberal que, si bien no se instala en forma transversal en toda la Universidad, sirve como incubadora para la reforma del sistema de Educación Superior en 1981 que se abordó en el Capítulo 2 y, a través de ésta, la creación de las universidades privadas del tipo que será estudiado en el próximo capítulo.

### 4.1.5. **La PUC en Democracia**

La conducción de la PUC durante la transición a la democracia fue tarea del Rector Vial, quien estaba convencido de que la universidad debía volver a sus raíces católicas, rescatar su identidad religiosa, y en especial, mantener su independencia económica y su libertad respecto del poder político (Bernasconi, 2005). Durante su mandato, se produjo también una descentralización importante en la gestión de la universidad donde los Decanos asumieron la responsabilidad de definir y ejecutar su presupuesto, contratar su propio staff, crear incentivos propios y conseguir fondos externos. El gobierno central de la universidad conservó su rol en la definición de políticas institucionales, desarrollo académico, promoción de la investigación, aseguramiento de calidad y aseguramiento de la ejecución de los planes de facultades e institutos (Bernasconi, 2005). La reforma del año 1981 y la década siguiente de la PUC en democracia hasta el año 2000, significaron la complejización de la universidad pero también la exclusión de los estudiantes de nivel socioeconómico bajo y un plan de extensión que se alejaba muchísimo de la idea de una universidad conectada con las necesidades de la sociedad (Bernasconi, 2005). Como se verá más adelante, es recién en el año 2010 que vuelve a aparecer la sociedad como prioridad en el plan de desarrollo institucional, bajo el mandato del Rector Sánchez.

El año 2000 inicia su mandato el Rector Pedro Pablo Rosso, cuya gestión a lo largo de una década, es reconocida por su compromiso con la misión de la Educación Superior católica y por crear el plan de formación general, que, si bien existía antes, el año 2000 se formaliza en una estructura curricular con objetivos educacionales básicos compartidos por todas las licenciaturas. La flexibilización de los currículos permite a los estudiantes explorar diversos campos del saber respondiendo a lo que en su momento se denominó “Impronta del egresado UC” (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2019; Rodríguez *et al.,* 2018). El Rector Rosso, ya en su discurso inaugural, revive las palabras de Monseñor Joaquín Larraín, rector fundador que releva la importancia de la Educación Superior en la formación del carácter y la relevancia de contribuir al bien común a través de la evangelización de la cultura (Rosso, 2000). La hoja de ruta para Rosso proviene de dos lineamientos relevantes. Primero son los lineamientos de la Iglesia brindados por el Ex Corde Ecclesiae (Sumo Pontífice, 1990) y las palabras de Juan Pablo II que orientan la tarea de la universidad hacia una educación integral sólida en el saber y la fe que se fue perfeccionando hasta hoy. Segundo, los lineamientos

brindados por la internacionalización de los estándares de calidad académica que fortalecen la formación general con el fin de hacerla más pertinente a las prioridades del desarrollo cultural, social y económico de los países (Rosso, 2001), que como se vio en el Capítulo 2, fueron promovidos por la política pública y los proyectos MECESUP que sugieren el contenido y la metodología para formalizar la formación general y las competencias transversales del perfil de egreso o impronta UC, que como se ha mencionado previamente, consideran el compromiso social y público y la responsabilidad ciudadana en forma explícita.

Más tarde, el Rector Sánchez (2010-hoy), asume como sello de su liderazgo el compromiso con la catolicidad, la excelencia, el desarrollo del sentido de comunidad y el compromiso público (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2010, 2015, 2020b). Además, es el encargado de implementar dentro de la universidad una serie de demandas surgidas de transformaciones sociales, nuevos lineamientos de la Iglesia y del propio sistema de Educación Superior que ocurrían a nivel nacional. Estas transformaciones dicen relación con la demanda por la calidad, la inclusión,[15] la equidad de género[16] y la sustentabilidad y el medio ambiente.[17] Específicamente en el segundo gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet Jeria (2014-2018) se inicia una nueva Reforma de la Educación Superior, que incluye entre otras cosas, la acreditación institucional bajo el principio de calidad. De esta forma, la universidad completa, como institución, busca asegurar la coherencia en el proceso de formación de una persona.

En lo que respecta a formación ciudadana, es a partir del año 2010, bajo el mandato del Rector Ignacio Sánchez que tienen lugar dos hitos claves para la experiencia social y académica de los estudiantes que son la instalación de una política de equidad de acceso y retención de estudiantes y el fortalecimiento del programa de formación general.

El primer hito, respecto a la experiencia social, desde el año 2010 la PUC ha instalado una política de equidad de acceso y retención de estudiantes provenientes de contextos

[15] A pesar de que para la PUC siempre fue relevante el acceso equitativo a la universidad, no es hasta el año 2010 que aparece reflejado como lineamiento del Plan de Desarrollo 2010-2015, un sistema de becas y un sistema de retención alojado en la Dirección de Asuntos Estudiantiles.

[16] Aunque la historia de la PUC exhibe una trayectoria consistente respecto de responder a las demandas femeninas, no es hasta mayo de 2018, con la movilización feminista y la toma de la Casa Central, que se visibiliza públicamente, a nivel nacional como en la PUC, el nuevo nivel de las tensiones y demandas en este ámbito. Las demandas fueron de educación anti-sexista más allá de la división binaria hombre/mujer y el fin del patriarcado como sistema institucionalizado entre otras (Muñoz-García, 2021). Estas demandas aceleraron un proceso interno dentro de la PUC que obligan a la creación de la Dirección de Equidad de Género, que tiene como foco incorporar la perspectiva de género en el proyecto educativo y las prácticas pedagógicas entre otros lineamientos. Detalles de esta iniciativa en Muñoz-García (2021) y en el Plan de Desarrollo 2020-2025 (2020b).

[17] El compromiso con la sustentabilidad aparece por primera vez en el Plan de Desarrollo del año 2010-2015 a partir de demandas de los propios estudiantes. Detalles de los avances en la formación en sustentabilidad y medio ambiente en la PUC (Sánchez, 2021).

subrepresentados ya sea por dificultad de financiamiento, condiciones físicas, origen étnico o pobre calidad de la experiencia escolar. La política respectiva descansa en becas, créditos de financiamiento y/o programas de acompañamiento impulsados por la propia universidad o por el gobierno, y gradualmente incrementa sus recursos hasta llegar a triplicarlos entre 2010 y 2020 (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2020a). Además de la implementación de políticas y programas de equidad de acceso, la PUC también ha ampliado el ingreso total de estudiantes al pregrado. Desde el año 2010 al 2020 la universidad aumenta en un 33% la admisión de 4.622 a 6.190 respectivamente (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2020a). Respecto a la composición de la admisión, ha aumentado el porcentaje de mujeres y de estudiantes de colegios particular subvencionados, disminuyendo el porcentaje de estudiantes provenientes de establecimientos de administración municipal, de un 12,3% el año 2010 a un 11,1% el año 2020 y aumentando la diversidad de origen geográfico de un 20,4% a 22,1% de estudiantes provenientes de regiones los años 2010 y 2020 respectivamente.[18] Asimismo, su alta selectividad y prestigio académicos son reflejados en el hecho de que, a lo largo de la última década, la PUC recibe a más de la mitad de los estudiantes con mejores puntajes nacionales en las pruebas nacionales de admisión a la Educación Superior (Pontificia Universidad Católica, 2020a).

El segundo hito, respecto a la experiencia académica, al finalizar la década de 2000 se ve necesario fortalecer el plan de formación general (PFG) y dentro de ésta, de la formación ciudadana, asignándole una estructura organizacional responsable, un sistema de gestión que garantiza el logro de sus objetivos y presencia en todas las carreras, además de ampliar la oferta de cursos, fortalecer el compromiso con el servicio público, la sustentabilidad, el trabajo interdisciplinario e incluir en su desarrollo a toda la comunidad académica con el fin de velar por su coherencia (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2015; Rodríguez *et al.,* 2018). Es relevante destacar que el PFG se enmarca en conceptos del Proyecto Tuning y la reforma del pregrado descritos en el Capítulo 2, así como también en las palabras del Papa Francisco en su visita a la institución, el año 2018, que ratifican la idea de formación integral incluyendo las diferentes dimensiones del ser humano, es decir el intelecto, los afectos y la acción orientadas a la persona y su relación con el entorno social. Lo anterior con un énfasis especial en la integración de saberes y superación de la fragmentación desde una inspiración cristiana (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2019). Entendiendo por inspiración cristiana "la valoración de la persona como esencialmente libre, digna y trascendente; conscientes de nuestra responsabilidad en la búsqueda del bien común, desde una perspectiva interdisciplinaria; y orientándonos por la búsqueda y comunicación de la verdad

[18] Evidencia del historial de admisión y la composición de ésta en las distintas cohortes desde 2010-2020 se encuentra en el Anuario Institucional 2019-2020 (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2020a).

a través del diálogo constante entre fe y razón" (ibid., 11). Lo que, de acuerdo a Wells (2016), hace del PFG un programa multifuncional que responde al sello PUC en tanto universidad de Iglesia, fomenta la internacionalización y el relacionamiento con el mundo, junto con la reflexión individual de la persona.

Por último, durante la recuperación de la democracia, la FEUC tiene un rol importante dentro de la universidad, en la participación del movimiento estudiantil, como también en la creación de nuevos referentes políticos[19] que, al igual que en el caso de la FECH, trascendieron de la política universitaria a la política nacional. Esto si bien no corresponde catalogarlo como una iniciativa de formación ciudadana de la propia universidad, ha sido a lo largo de la historia, un espacio que se alimenta de la cultura política y social que genera el sello institucional y sirve de plataforma para un grupo de jóvenes interesados en la política, que viven una experiencia formativa integral de participación política, articulando demandas y tomas de posición, compitiendo en elecciones, viviendo la relación de representación, y siendo parte de la gobernanza de la institución.

En síntesis, durante las décadas de retorno a la democracia, la PUC logró desarrollarse como una universidad de investigación que encabeza el ranking nacional y está consistentemente ubicada entre las 5 mejores universidades de América Latina.[20] Al mismo tiempo su sello de universidad de Iglesia y de formación para la catolicidad y la responsabilidad con el país, no experimenta variación, mientras mejora su gestión de calidad y fortalece la capacidad institucional de responder a las demandas de la política pública, los movimientos sociales, y la propia Iglesia.

De esta forma, a través del desarrollo histórico de la PUC es posible constatar cómo esta, desde su momento fundacional, ha sido una universidad de Iglesia comprometida con la sociedad a través del servicio directo en la resolución de problemas, así como también a partir de la formación de profesionales integrales capaces de incidir en la toma de decisiones a nivel político, cultural y social del país. Con una formación ciudadana implícita durante su período de fundación y consolidación. Para luego, durante el período de la Reforma de 1967 declarar sus aspiraciones explícitas a participar en el Estado y en la construcción cívica y democrática

[19] Además de ser el reclutamiento, junto con la FECH, de la elite política del país (Brunner, 1985; Fergnani *et al*., 2022; Muñoz Tamayo y Duran Migliardi, 2021) la FEUC mantiene su tradición de dar a luz nuevos partidos políticos que tendrán una alta incidencia en la escena nacional. En este caso a partir del liderazgo en la FEUC y del sello social y político que se vive en la PUC se crea el nuevo partido de izquierda Revolución Democrática. Este surge del Movimiento por la "Nueva Acción Universitaria" (NAU!) que lidera la FEUC durante los años 2009-2022 con una brecha los años 2015 que asume el movimiento gremialista y el 2016 el movimiento crecer. El Partido Revolución Democrática tendría un rol muy importante en la nueva coalición del Frente Amplio que ganó las elecciones presidenciales del año 2022 con el Presidente Boric. Para una historia detallada del contexto político y social del que surge este nuevo partido, referirse a Muñoz (2021).

[20] Según los rankings de *Times Higher Education* y *QS*, del período 2015-2021.

del país. Aspiraciones que son negadas durante la dictadura, que, si bien extirpa toda posibilidad de formación ciudadana explícita en tanto universidad vigilada, da el espacio a que surja una visión de ciudadanía liberal que tendrá alto impacto en la creación de nuevas universidades en los 90´. Para finalmente, recuperar su rol de servicio directo, con una visión que explicita su compromiso social y público y la responsabilidad ciudadana dentro de su misión, sus lineamientos estratégicos y como competencia transversal dentro del plan de formación general, como ha sido la PUC desde el regreso de la democracia. Lo anterior siempre permeable a las demandas del Estado, de la sociedad civil, de la comunidad académica y de la propia Iglesia.

## 4.2. **Institucionalidad que sostiene la formación ciudadana**

En la presente sección se analiza el sello institucional plasmado en la misión y valores de la PUC, a partir de la revisión de los documentos normativos de la universidad, como en los documentos relacionados con la planificación estratégica que la universidad realiza cada cinco años. Además, se analizará la estructura organizacional que le proporciona un andamiaje de programas, recursos y tareas concretas a las declaraciones y planificación que dice relación con la Formación General, que, como se verá, incluye una explícita, contundente y multidimensional formación ciudadana.

### 4.2.1. **Misión, propósitos y valores institucionales en el siglo XXI**

La PUC declara en su misión "Lograr la excelencia en la creación y transferencia del conocimiento y en la formación de las personas, inspirados en una concepción católica, y siempre al servicio de la Iglesia y de la sociedad" (Pontifica Universidad Católica de Chile, 1982; 2015; 2020b). Conformada por una comunidad universitaria de profesores, estudiantes, profesionales, administrativos y exalumnos, "de identidad católica, inclusiva y acogedora, abierta a creyentes y no creyentes, muy enraizada y comprometida con la sociedad (…). Cuyo desafío es entregar una contribución sustantiva y original al país en el ámbito científico, social, cultural, económico y artístico, entre otros" (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2020b, p. 3).

En su declaración de principios elaborada el año 1979 y actualizada el año 2018 (Pontificia Universidad Católica, 1979) se reitera la vocación de servicio al bien común de la universidad, que se realiza mediante la búsqueda de la verdad, que como vimos previamente, se inspira

en la comunión entre la fe y la razón. Estos principios valóricos de la universidad están organizados en torno a cuatro grandes ejes:

- su identidad como institución de Iglesia;
- su relación con la ciencia, la cultura y la educación;
- su idea y responsabilidad como comunidad universitaria y
- su relación con la nación.

En la relación con la nación, la universidad se compromete a detectar las necesidades del país y sus posibles soluciones, con tal de ayudar a todos los chilenos a realizar grandes metas históricas, incluyendo el acceso universal a los bienes de la cultura (Pontificia Universidad Católica, 1979). En la misma declaración de principios se plantea que los que estudian en la PUC "no resulten sólo científicamente y técnicamente capacitados, sino que estén también abiertos a las distintas dimensiones de lo humano, conscientes de su responsabilidad personal y social (…) que los capacite para asumir en forma efectiva una acción orientadora (…) frente a los desafíos que plantea el desarrollo integral de una sociedad libre de las injusticias del pecado y los errores de los hombres (…) y que afectan a vastos sectores que sufren sus consecuencias espirituales y materiales". La PUC "desea ayudar a cada cual a abrirse a la dimensión plena de su verdadera libertad", valorando la diversidad de la comunidad universitaria como contribución positiva y enriquecedora a la convivencia.[21] Lo que demuestra que, para la universidad, su función va más allá de la formación disciplinar, a una formación en las distintas dimensiones de lo humano y con una responsabilidad social que, si bien se expresa en la relación con la nación, va más allá para incluir a todo el pueblo de Dios.

Esta idea de formación en las distintas dimensiones de lo humano, o formación integral que considera la responsabilidad personal y social, también está presente en la definición del perfil de egreso que orienta la formación de pregrado, donde la Universidad Católica busca formar:

> "… personas cultas, con una visión amplia y propia del mundo, poseedores de sólidos valores, competentes en sus áreas de conocimientos específicos, motivados y capacitados para perfeccionarse toda la vida, capaces de pensar críticamente y abordar problemas complejos en forma sistemática, con actitud reflexiva y proactiva hacia el cambio, respetuosos de las personas y con vocación de servicio, capaces de trabajar en equipo y de ejercer un liderazgo positivo." (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2021a).

[21] Extractos de la declaración de principios (Pontificia Universidad Católica, 2018).

Este perfil de egreso se expresa en siete atributos que inspiran la formación integral de los estudiantes de pregrado. Estos son:

1. Buscar de manera constante la verdad a través del diálogo entre razón y fe, fundados en nuestra identidad católica;
2. Resguardar y promover la dignidad de todas las personas, contribuyendo activamente a la construcción de una sociedad que defienda el respeto mutuo y la equidad;
3. Discernir sobre las implicancias éticas de sus decisiones y actuar con integridad;
4. Promover la ecología integral y sustentabilidad en todos los aspectos de su quehacer;
5. Aproximarse a la realidad de manera interdisciplinaria, con amplitud de miradas y aportando a la solución de problemas de la sociedad con pensamiento crítico, creatividad, colaboración y capacidad de comunicar;
6. Desarrollar su compromiso social y público, junto a una responsabilidad ciudadana para contribuir al bien común; y
7. Ser expertos en sus áreas de conocimiento específico y estar insertos en un mundo globalizado.

Como es posible constatar, en coherencia con los documentos fundantes de la universidad, los atributos del perfil de egreso de la PUC hacen referencia a la formación de una ciudadanía multidimensional que busca resguardar la dignidad de las personas, la ecología integral, el compromiso social y público y que busca contribuir a una sociedad que defienda el respeto mutuo y la equidad. Lo que también se puede constatar en las entrevistas, donde aparece muy bien definido este perfil de egreso del estudiante U.C. que, aunque utilizando diferentes palabras, coinciden en la combinación entre excelencia disciplinar y compromiso con la sociedad.

> "[El estudiante UC] es un estudiante con un alto dominio de conocimientos y también de distintas realidades del mundo, una visión global del mundo, con un componente ético importante, comprometido con la sociedad, que conoce la sociedad y se compromete con ella, eh... con una mirada interdisciplinar también del saber, por algo tenemos este plan de formación general, con una mirada con mucha fuerza de la sustentabilidad y esta mirada crítica del conocimiento, que está asociada a.... con esta mirada diversa de lo que conoce, (...) con una mirada crítica, pero muy rigurosa del conocimiento…" (Entrevista Directivo 6).

Como se podrá ver más adelante, estas declaraciones institucionales y el logro del perfil de egreso, son reforzadas a través de una estructura organizacional y mecanismos de gestión que permiten un ejercicio coherente entre lo que se dice y se planifica en los distintos niveles

de la universidad. Por ejemplo, a través del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) que representa los focos estratégicos en los que se decide poner atención en periodos de cinco años. En este caso, los PDI del 2015-2020 y 2020-2025 declaran, como gestión permanente de la universidad, la formación de los estudiantes y el desarrollo de la experiencia social de los estudiantes.

Respecto a la formación de los estudiantes, se plantea como función primordial la formación para servir a los demás y que "sean reconocidos como personas que poseen un desarrollo integral, se orientan por valores cristianos, con aprecio por la familia, con valor por lo ético, de una cultura amplia, con capacidad crítica y propositiva, vocación hacia el servicio público y el bien común, con conciencia por la sustentabilidad, con una mirada y una actitud inclusiva, y con respeto y gusto por las artes" (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2015, p. 17). Esta formación se canaliza a través del trabajo de las carreras y facultades responsables de potenciar los espacios que tienen los estudiantes para adquirir los valores y competencias declarados, así como también a través de otras iniciativas que están fuera del currículum disciplinar por ejemplo el plan de formación general (PFG) transversal a todas las carreras y las iniciativas que fomentan la experiencia universitaria y el rol de los docentes que son agentes claves en el fortalecimiento de las prácticas docentes de alto impacto como A+S y los trabajos colaborativos (ibid.).

Respecto a la experiencia social de los estudiantes, se espera lograr una buena y sana convivencia, con actitud de respeto, de reconocer explícitamente quienes realizan bien su trabajo y dar amplias oportunidades y estímulo para el desarrollo personal y la calidad de vida individual y familiar. La vida en comunidad requiere de la participación, el diálogo y el cuidado de "nuestra casa común" teniendo en consideración el gran reto de la sustentabilidad y el medio ambiente.

Otras prioridades definidas en el PDI 2015-2020 (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2015) que se mantiene en el PDI 2020-2025 (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2020b) e inciden directamente en el fortalecimiento de la formación ciudadana son: 1. la innovación en docencia dentro de lo cual se incluye la ampliación de oferta del plan de formación general, especialmente en aquellos cursos que refuerzan la identidad católica, el compromiso con la sustentabilidad, la vocación pública y la valoración del trabajo interdisciplinario. 2. La inclusión reforzando los programas de acogida, de nivelación, de integración y de seguimiento para asegurar que todo alumno tenga un acompañamiento en los ámbitos académico, socioeconómico y de vida universitaria. También como parte de esta prioridad está la idea que la inclusión dentro de la universidad permite pensar Chile desde su pluralidad y aportar a una mayor justicia y cohesión social con especial atención en los estudiantes procedentes

de pueblos originarios y en los inmigrantes. 3. El fomento de la interdisciplina y la creación colectiva, con una estructura académica que facilite la colaboración e integración con vista a la formación, la investigación y los aportes que se hacen al país y 4. El fortalecimiento del compromiso público entendido como una relación de colaboración permanente entre la universidad, la sociedad y el Estado, a través del intercambio de conocimiento y creación de soluciones que benefician directamente a la ciudadanía, de incentivar la vocación de servicio a partir de diversas instancias[22] que serán abordadas más adelante. En el plan de 2020-2025 se incorpora también el desarrollo académico y la equidad de género como elemento fundamental a promover en la planta académica.[23] Por ejemplo, la equidad de género aparece recién en el PDI 2015-2020 con la creación de la dirección de Equidad de Género cuyo propósito es promover el desarrollo académico de las mujeres y generar las condiciones para incorporar la equidad de género en el proyecto integral de la universidad como por ejemplo integrar la equidad de género en el perfil de egreso y las prácticas pedagógicas de la universidad y promover las acciones que permitan la conciliación entre el trabajo, la familia y la vida personal. Lo anterior altamente influenciado o acelerado por las demandas de las estudiantes en el Mayo Feminista del año 2018.

Como se aprecia, el análisis de las definiciones institucionales de los valores guía y sello identitario de la PUC, permite constatar que esta universidad incorpora dentro de su sello institucional reflejado en su misión, principios, valores y planificación estratégica, la idea del compromiso público y la responsabilidad ciudadana desde una perspectiva multidimensional que incluye los ámbitos de la política, la sociedad, la cultura, el medio ambiente, la comunidad y el mundo. Esto fundado en los principios de la Iglesia católica y reflejado en las prioridades de su desarrollo institucional en los últimos 10 años. Esta "impronta UC", como lo denomina la institución, se logra a través del fomento del desarrollo integral de los estudiantes, que se implementa, entre otras cosas, a través de los programas de formación general; en el desarrollo de la vida en comunidad o experiencia social; en la flexibilización de la estructura organizacional con el fin de fomentar la interdisciplina y la colaboración; y a través del fortalecimiento del compromiso público que se expresa en el trabajo con el Estado, la

[22] Las instancias son el Plan de Formación General, la Escuela de Gobierno, el Centro de Políticas Públicas, el programa Puentes y UC Propone, además de incentivar la labor docente a partir de una carrera docente que valorice el trabajo en este ámbito.

[23] Tanto así que en el PDI 2020-2025 la equidad de género aparece en los valores declarados de la universidad, a saber: "solidaridad, la justicia, la paz, el respeto por la diversidad, la equidad de género y el cuidado de la casa común" (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2020b, p. 34).

comunidad y el medio ambiente. Los ámbitos de equidad de género[24] y de relacionamiento con la empresa[25] también están presentes, aunque con menor énfasis.

Como se pudo observar en la sección histórica de este capítulo, esta misión y valores constitutivos de la universidad se van robusteciendo progresivamente en concordancia con los cambios históricos, sociales y políticos del país y de la Iglesia, lo que, en concordancia con los aportes de Gumport (2007), se refleja en las decisiones administrativas de la universidad, su estructura y lo que se considera como conocimiento válido. Conocimiento válido que está marcado por una idea de verdad a la cual es posible acceder a través de la unión entre la razón y la fe. Esta idea de conocimiento válido, sumada a la misión institucional de servicio a la sociedad marca también un sello en su relacionamiento con la nación y en el educar, como se desarrollará a continuación.

En el relacionamiento con la nación, la PUC se compromete a detectar las necesidades del país y sus posible soluciones con tal de ayudar a los chilenos a realizar sus metas incluyendo el acceso universal a los bienes de la cultura (Pontificia Universidad Católica, 1979). Esto lo realiza a través de sus funciones de investigación, enseñanza-aprendizaje y de vinculación con el medio que buscan responder a las necesidades del país en forma directa a través del servicio. Así como también, abriéndose a que sea el acceso a la propia universidad un ejemplo de acceso universal a los bienes y la cultura. El acceso universal a la PUC independiente de la situación económica de los estudiantes ha sido un valor declarado desde sus inicios. Sin embargo, el año 2015, en un contexto histórico donde la política pública y los movimientos sociales demandaban mayor igualdad,[26] y con el fin de subsanar la elitización de la universidad que se había acrecentado durante la dictatura; este compromiso se robustece con programas de acogida, nivelación, integración y seguimiento que permite pensar Chile desde la pluralidad y aportar a mayor justicia y cohesión social.

En la forma de educar, al igual que la Universidad de Chile, la PUC declara en sus principios y en sus acciones la valoración de la diversidad en la comunidad académica y la formación integral. La PUC, con un claro sentido de servicio y responsabilidad social con la nación y con todo el pueblo de Dios. Para esto define un perfil de egreso compuesto por atributos dentro de los cuales está la búsqueda constante de la verdad fundada en la identidad católica, la

[24] La equidad de género aparece recién en el PDI 2015-2020 con la creación de la dirección de Equidad de Género cuyo propósito es promover el desarrollo académico de las mujeres y generar las condiciones para incorporar la equidad de género en el proyecto integral de la universidad como por ejemplo integrar la equidad de género en el perfil de egreso y las prácticas pedagógicas de la universidad y promover las acciones que permitan la conciliación entre el trabajo, la familia y la vida persona

[25] Este aparece mencionado como parte del rol público y social de la institución, así como también en su rol de "empleadores" de los profesionales que de ella egresen, pero esto sin mayores énfasis.

[26] Detalles de este contexto histórico, político y social se pueden encontrar en el Capítulo 2.

contribución a una sociedad que defienda el respeto mutuo y la equidad, la ecología integral, la interdisciplinariedad, la inserción en el mundo globalizado, y lo más importante para esta investigación, el compromiso social y público junto a la responsabilidad ciudadana. De esta forma, se constata una declaración de fomento de la formación integral a través del respeto por la diversidad y equidad, además de un sentido de responsabilidad social y servicio con la nación y el pueblo de Dios.

Este propósito institucional de aportar al desarrollo del país y ayudar a las personas a alcanzar sus metas, entendiendo que todas las personas son iguales y que es, en parte, responsabilidad de la universidad, el proveer de igualdad de oportunidades y una formación integral más allá de la formación profesional puede ser categorizado bajo el principio de democracia e igualdad de Labaree (1997) donde el fin último de la Educación Superior es dar acceso universal a los bienes de la cultura, así como también, preparar a futuros profesionales como ciudadanos responsables de velar por el bien común.

En suma, la PUC tiene un propósito democrático, sustentado en un sello de universidad confesional que declara su compromiso por servir a la Iglesia y a la sociedad. Esto lo hace a través de una colaboración con la nación, un servicio directo al pueblo de Dios y una formación integral marcados por un compromiso social y público y una responsabilidad ciudadana desde una perspectiva multidimensional que incluye los ámbitos de la política, la sociedad, la cultura, el medio ambiente, la comunidad y el mundo. Aunque no declarado explícitamente dentro del perfil de egreso, en los documentos estratégicos, también es posible identificar un interés de la universidad por relacionarse con el mundo del mercado, lo que es un dato relevante cuando se profundiza en los contenidos e intensión formativa de los cursos de formación general.

En lo que sigue se presenta una síntesis respecto a cómo se puede observar el sello de la universidad específicamente relacionado a la formación ciudadana, desde la perspectiva que ofrece el anidamiento de ésta en la estructura organizacional.

### 4.2.2. **Estructura organizacional que sustenta la formación ciudadana**

Es recién con la reforma del pregrado en el año 2000 que la formación ciudadana pasa a ser una función explícita en la universidad como parte de la formación integral del estudiante PUC de quien se espera que esté capacitado científica y técnicamente, como también se espera que sea consciente de su responsabilidad personal y social. Para lograr esta formación integral en el pregrado, la universidad desarrolla una serie de acciones y programas que se reflejan en sus lineamientos estratégicos y su estructura organizacional. Específicamente, la formación ciudadana es abordada a partir de la importancia que tiene el conformar una

comunidad académica plural y diversa que represente y aporte a una mayor justicia y cohesión social a nivel país. También se aborda como parte de la formación integral de los estudiantes a nivel curricular, a partir del programa de formación general de pregrado, como a partir de la experiencia social de los estudiantes que se vive en actividades co-curriculares y extracurriculares de la vida universitaria. Por último, otras iniciativas complementarias, declaradas como fundamentales para la formación ciudadana de los estudiantes por la universidad, son la formación docente y el relacionamiento con la comunidad y nación. Dada su relevancia, el programa de formación general que define la formación ciudadana como competencia transversal genérica para todos los planes de estudio de la universidad, será desarrollado en una sección propia más adelante.

***Formación Integral y Ciudadana a través de la Experiencia Universitaria***

El diseño y fomento de la experiencia universitaria recae bajo la responsabilidad principalmente de la Dirección de Asuntos Estudiantiles. Esta unidad "busca contribuir a la formación integral de los estudiantes y velar por la calidad de vida mediante el desarrollo de actividades de apoyo, fomento y prevención, en el ámbito de salud, deportes y vida universitaria, durante todas las etapas de su vida universitaria (en pre y postgrado). Adicionalmente, esta dirección se preocupa por el respeto de los derechos estudiantiles, potenciando el buen trato y buenas prácticas dentro de la comunidad" (PUC, 2021). Esto tiene lugar a través de políticas, iniciativas y proyectos que buscan potenciar los valores de la honestidad, la confianza, el respeto, la responsabilidad y la justicia con iniciativas como por ejemplo el diseño e implementación de un código de honor, la Política de Prevención y Apoyo a Víctimas de Violencia Sexual en Contextos Universitarios, el ombudsman, la pastoral, los servicios de apoyo socioeconómico, así como también apoyo para el desarrollo de carrera. Destacan dentro de las tareas de la unidad de asuntos estudiantiles los talleres de liderazgo estudiantil donde se espera que los estudiantes desarrollen competencias de liderazgo ciudadano que les permita ser agentes de cambio positivo y comprometidos con la realidad de su entorno, y la pastoral UC donde se organizan proyectos de voluntariado en diferentes contextos del panorama nacional.

Con un aporte clave a la experiencia social de la PUC y la vida universitaria está la Dirección de Inclusión, también bajo la responsabilidad de la Vicerrectoría Académica. Esta unidad es importante para la formación ciudadana y la experiencia social de los estudiantes ya que busca "asegurar el ingreso y la permanencia de estudiantes talentosos a la UC, independiente de su situación socioeconómica o física" (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2021b) y de esta forma enriquecer la comunidad universitaria a través de la valoración de experiencias diversas que incluyen la discapacidad visual, auditiva y motora, la admisión intercultural de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios y migrantes, estudiantes académicamente

destacados que provengan de establecimientos municipales, particular subvencionado o de administración delegada y estudiantes pertenecientes a liceos con alto índice de vulnerabilidad y estudiantes con excelencia académica.

La relación de la formación ciudadana con la vida universitaria y la conformación de la comunidad académica está muy claramente descrita por una líder estudiantil en la siguiente cita:

> "Yo diría que la Universidad Católica, la formación ciudadana que promueve es una que parte desde la casa y que después se va para afuera, es decir, intenta siempre, que todo lo que intentemos plantearle al país, también sean cosas que tengamos en la misma universidad. Ejemplos son, que toda la infraestructura de la universidad es para todos, o sea, todas las bibliotecas, todo, entonces básicamente avanzamos como comunidad, que yo creo que eso es una manera de generar una sensación bastante profunda de igualdad entre todos los estudiantes y todos los miembros de la comunidad académica." (Entrevista Líder Estudiantil 2)

Existe un reconocimiento a que la Universidad ha cambiado desde el año 2018, en respuesta a las demandas y nuevas visiones críticas que ese año hace especialmente visibles el movimiento estudiantil feminista. Los cambios se refieren a dar nuevos espacios y mayor reconocimiento a grupos que pueden haber estado y convivido en la universidad, pero que no son parte de la elite. Estos mismos grupos han permitido que se visibilicen temas emergentes asociados a la ciudadanía, como son la equidad de género, la discapacidad, los pueblos originarios, los migrantes. De hecho, a partir de las entrevistas es posible constatar que existe la percepción de que han sido los propios estudiantes quienes han empujado la agenda de la inclusión y la diversidad, y la universidad se ha ido adaptando a los tiempos y las demandas.

> "Yo creo que principalmente el 2018 se dio una manera de mostrar la Universidad Católica, para su propia comunidad de manera distinta. Antes de eso, todos teníamos la idea de que esta Universidad, era universidad de élite para la élite y que formaba en base al privilegio y yo creo que el 2018 mostró grupos como muchos más transversales, logró abrir la comunidad a sectores que yo creo que estaban... que siempre han estado ahí, por ejemplo, las mujeres (…) las disidencias, en las personas en situación de discapacidad, eh... me acuerdo que el 2017-2018, se fundó la Secretaría de Estudiantes por la Discapacidad y yo creo que lo que hizo fue un poco eso, quitarnos un poco ese velo que teníamos muchos de nosotros... para construir universidad de que esto era una universidad de los privilegios y abrir de que tenemos muchos estudiantes, que no venimos de ahí y que estamos aquí y construimos universidad también, yo creo que al abrazar eso, cambió mucho la Universidad Católica y el 2018 yo creo que fue el año que se canalizó de la mejor manera posible. (Entrevista Líder Estudiantil 2)

Otra expresión de las opciones institucionales para formalizar la formación ciudadana no solo como parte del currículum sino también como parte de la experiencia social es el trabajo que hace la universidad de vinculación del quehacer académico de la PUC con los desafíos de la sociedad a través de su política de extensión y como parte de la formación académica a través del 'Centro de Políticas Públicas UC'.[27] Este centro ampara al Programa Puentes UC,[28] una iniciativa que permite a los estudiantes ejecutar proyectos que contribuyen de manera concreta a la solución de problemas públicos reales a partir de la creación de convenios que buscan articular el quehacer académico con los desafíos públicos locales de municipios u otras organizaciones públicas. Esto se logra a través de prácticas profesionales, tesis o trabajos de cursos que permiten satisfacer las necesidades de las instituciones a la vez que contribuye a la experiencia formativa. Lo anterior con un claro énfasis en los proyectos que de esto surgen y de la extensión y el servicio, no así en la oportunidad formativa que estas experiencias entregan a los estudiantes y al logro del perfil de egreso declarado por la institución. Prueba de ello es la Memoria Institucional del Programa Puente 2021 que desarrolla los diferentes proyectos que surgieron de la colaboración academia-sociedad civil o Estado. Sin embargo, la cuenta no hace mención a los logros académicos o formativos de los estudiantes. Tampoco menciona estas iniciativas en el marco del logro del perfil de egreso. Con esto no se quiere decir que esto no ocurra. Simplemente, que, de acuerdo al discurso institucional, el énfasis está puesto en el servicio más que en el logro del perfil de egreso, lo cual permite interrogarse si no hay en esta desconexión una oportunidad perdida.

Cabe observar entonces que existen diferentes iniciativas que forman parte de la experiencia social de los estudiantes que orientan hacia una convivencia democrática, equitativa y diversa dentro de la institución, así como también en su relacionamiento con la realidad social. Sin embargo, es necesario mencionar que estas iniciativas no cuentan con un discurso único o institucionalizado en cuanto a su aporte a la formación integral y menos al compromiso social y público y la responsabilidad ciudadana de los estudiantes. Cada unidad plantea en sus definiciones el aporte a la formación integral, pero no existe un discurso unificador respecto a la experiencia social universitaria como elemento formativo del futuro profesional. No sucede lo mismo con la relevancia de A+S. Iniciativa que se aloja en la vicerrectoría académica y que tiene un discurso institucional unificado, coherente y complementario en cuanto a su aporte a la formación integral del estudiante y define la formación ciudadana a través de habilidades concretas que se abordarán a continuación.

[27] https://politicaspublicas.uc.cl/nosotros/que-hacemos/ visitado el 24.11.2021
[28] https://puentesuc.cl/ visitado el 24.11.2021

***Implementación de los Valores Institucionales en Aprendizaje y Servicio***

A través del Centro de Desarrollo Docente (CDD) la PUC ha puesto especial énfasis en la metodología de A+S como forma de aplicar los conocimientos en contextos reales. Para esto el Programa A+S del CDD asesora a docentes y a disciplinas en la incorporación de la metodología de aprendizaje en sus programas académicos.

El Programa A+S del Centro de Desarrollo Docente de la Vicerrectoría Académica se compromete a asesorar a docentes y directivos de carrera para la integración de la metodología dentro de los programas académicos, sean estos parte del plan de formación general, electivos, o cursos disciplinares de la carrera. Con esto, la PUC logra potenciar la formación de los estudiantes en compromiso público y así contribuir al desarrollo del país a través de habilidades transversales declaradas en el perfil de egreso del estudiante PUC como "la resolución de problemas, pensamiento crítico, trabajo en equipo, habilidades comunicativas y principalmente el compromiso social". Cada una de estas habilidades se fomenta en forma progresiva. A continuación, extractos de las Habilidades A+S (Pontificia Universidad Católica de Chile, s. f.-a):

**Compromiso Social**: El estudiante comprende y analiza críticamente las distintas realidades sociales de Chile y se deja sensibilizar por ellas. Se implica y contribuye a la mejora y transformación de la realidad desde un enfoque promocional y de justicia social.

**Trabajo en Equipo**: El estudiante se integra y colabora con otras personas y organizaciones en el logro de objetivos comunes de manera crítica, respetuosa, responsable y comprometida. (…) El desarrollo de actitudes empáticas, de cohesión y guía, propios del trabajo en equipo responden a la búsqueda de formar una comunidad auténticamente humana.

**Pensamiento Crítico**: El estudiante cuestiona, analiza y evalúa los fundamentos que están a la base de situaciones e ideas propias o ajenas, con el fin de emitir un juicio fundamentado. Este es activo, persistente y cuidadoso, implica cuestionar los supuestos que están a la base de las formas de pensar y actuar. (…) Implica ir más allá del sentido común al observar los hechos y sus interpretaciones, aspirando a alcanzar mayor profundidad y rigor en el análisis.

**Resolución de problemas**: El estudiante identifica, analiza y resuelve problemas complejos en distintas situaciones profesionales, considerando implicancias y experiencias de otros para la toma de decisiones. El estudiante atiende el problema identificado aplicando conocimientos disciplinares (…) luego desarrolla criterios propios para la resolución del problema atendiendo a sus posibles implicancias y consecuencias orientándose así a tomar decisiones pertinentes y contextualizadas.

**Comunicación Oral**: El estudiante emplea adecuada y eficazmente el idioma español de manera oral, adaptándose al contexto y la audiencia para la generación de diálogos en el desenvolvimiento profesional y personal.

Las características de la metodología A+S dentro de la universidad es que responde a necesidades reales de la comunidad, integra objetivos tanto relacionados con el currículum, como de servicio, fomenta el protagonismo de los estudiantes, donde el docente actúa como guía y se le asigna un espacio estructurado a la reflexión que permite establecer una relación entre los contenidos del curso y el servicio realizado. Esta se incorpora en los programas académicos de un curso o dentro de la malla curricular de cada disciplina. El servicio se realiza en una alianza con socios comunitarios del mundo privado y el mundo público. Estos socios comunitarios son organizaciones formales, reconocidas por su liderazgo dentro de la comunidad que entran en contacto con una carrera de la universidad, con la universidad en si o a través del Programa Puentes UC antes descrito.

Por último, hay que mencionar que el Programa A+S fue creado el año 2005 con 29 cursos a nivel universidad. En un comienzo como una iniciativa de la Dirección de Asuntos Estudiantiles en respuesta a demandas de los propios docentes y estudiantes. Luego se institucionaliza dentro del Centro de Desarrollo Docente, como una herramienta de innovación docente, cuando este se crea el año 2006.

> "…por eso aprendizaje y servicio se va al Centro de Desarrollo Docente, porque como es una metodología de enseñanza y aprendizaje, la idea es que es el profesor pueda hacerla y para eso necesita capacitarse." (Entrevista Directivo 6)

Aun así, en las entrevistas aparece la percepción de que A+S es más amplia que el desarrollo docente. De hecho, se la considera una articulación de saberes que incorpora a los docentes, a los estudiantes, a los socios comunitarios, a la unidad de asuntos estudiantiles y a los fondos concursables.

La metodología A+S caracterizada ha experimentado un desarrollo acelerado: pasa de 29 cursos el año 2005, a 159 el año 2019 ; involucrando a aproximadamente a 200 docentes y 6.200 estudiantes en el año referido (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2020a). Esta incorporación puede ser a partir del interés específico de un docente, de una carrera o incluso o de una institución, ONG o contexto local que solicita apoyo a la universidad. En cualquier caso, los recursos para la implementación son compartidos entre el Programa A+S y la unidad en la que se está haciendo la modificación programática que pone recursos ya sea liberando horario de un docente que lidere el proceso en la carrera, contratas ayudantes de docencia o compra insumos necesarios para la implementación de los cursos. De acuerdo con las

entrevistas, es clave que los costos de la incorporación de A+S en el currículum sean compartidos entre la unidad y el programa a nivel central.

El Programa A+S tiene grandes promotores y algunos críticos entre los entrevistados. Si bien se considera una metodología apropiada para la formación ciudadana, esta no necesariamente tiene lugar, ya que es necesario asegurar un espacio de reflexión y de resignificación de la experiencia que no siempre se da. De lo contrario se queda en voluntariado social, como lo plantea uno de los entrevistados. Esta diferencia en percepciones respecto a las asignaturas A+S se puede evidenciar en las citas siguientes:

> "Mi programa favorito de esta Universidad es el aprendizaje y servicio (…), es una metodología que se ocupa (…) [de] realmente compartir con las comunidades, generar conocimiento, poner los conocimientos a disposición, generar un conocimiento desde la sociedad civil, el enfoque (…) no es solo aprender formación ciudadana, sino también nutrir nuestras disciplinas de la formación ciudadana y de los aportes que nosotros hacemos a la ciudadanía." (Entrevista líder estudiantil 2)

> "Yo creo que el aprendizaje y servicio se queda corto, pero se trabaja bajo el supuesto y en la declaración aparece, de que esto contribuye a la formación ciudadana, yo digo, 'sí, puede contribuir, bajo ciertas condiciones', y cierto trabajo intencionado, pero no cualquier curso de aprendizaje y servicio, por sí mismo, se mete así y sale formación ciudadana." (Entrevista académico 1)

En suma, el Programa A+S es considerado un aporte clave dentro de la universidad para el logro de las habilidades transversales declaradas en el perfil de egreso, y en especial la habilidad o competencia transversal de compromiso social y público. Este ha ido aumentando en cobertura y apoyo institucional. Sin embargo, según lo que aparece declarado en los documentos institucionales, queda pendiente como desafío la evaluación de estas competencias o habilidades en los estudiantes.

## 4.3. Formación General y su relación con formación ciudadana

### 4.3.1. Descripción del Programa de Formación General

El proyecto educativo PUC articula cursos obligatorios y optativos en áreas disciplinares además de cursos de formación general que son parte de todos los programas académicos de pregrado. Estos últimos contribuyen al desarrollo de los atributos de la impronta UC de los egresados que se describieron previamente en este capítulo.

El PFG existe dentro de la PUC desde sus inicios, con el Rector Carlos Casanueva que instala los cursos obligatorios transversales a todas las disciplinas con el fin de promover la formación integral. En un principio para fomentar el sello de universidad de Iglesia y luego, a partir de la reforma del pregrado el año 2000 se ha organizado para promover los atributos del perfil de egreso o competencias sello, que siguen la misma línea de las competencias transversales sugeridas por el Proyecto Tuning Latinoamérica a que se hizo referencia en el Capítulo 2. Dentro de estas competencias sello se encuentra el compromiso social y público y la responsabilidad ciudadana como atributos a lograr en forma transversal en todas las líneas temáticas o propósitos del PFG.

La coordinación de este a nivel de universidad es responsabilidad de la Dirección Académica de Docencia que se encuentra ubicada en la Vicerrectoría Académica. A esta dirección le corresponde el estudio y ejecución del proyecto educativo de la universidad, lo que implica asegurar la calidad y coherencia entre los programas de estudio, los objetivos y políticas institucionales y los proyectos de cada facultad. Al igual que en la Universidad de Chile, además de la FG, esta dirección tiene como tarea el desarrollo curricular de los programas académicos, la acreditación de los programas y el fondo de desarrollo de la docencia.

***Forma de Funcionamiento***

La FG de la PUC es un ámbito formativo integrado en todos los planes de estudio de pregrado, orientado a cumplir el perfil de egreso del estudiante UC. En conjunto con el currículo disciplinar de cada carrera, permite que todos tengan una experiencia formativa integral e interdisciplinaria que impacte en su formación como personas y profesionales (Pontificia Universidad Católica de Chile y Vicerrectoría Académica, 2021). Se estima que el PFG es el medio para lograr la impronta que se busca entregar a los estudiantes para que se vinculen con la identidad católica, con la sustentabilidad, con la vocación pública y la valoración del trabajo interdisciplinario (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2019). Al igual que en la Universidad de Chile, existe una propuesta centralizada de los cursos de FG, pero a su vez cada carrera tiene variaciones tanto en el creditaje total de los cursos, como en la posibilidad de agregar otros cursos transversales a la oferta de FG.

El PFG centralizado cuenta con 133 cursos, de 10 créditos cada uno, abiertos a todos los estudiantes de pregrado, quienes tienen la obligación de realizar un total de 80 créditos en todas las mallas curriculares. Los cursos se organizan en cuatro concentraciones formativas, que a su vez tributan con cuatro objetivos transversales a todas las carreras. Los objetivos y concentración formativa son (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2019):

I. Reflexionar sobre el sentido de la vida y la existencia desde la perspectiva de las grandes preguntas, contribuyendo a la construcción de una sociedad que promueva el respeto mutuo y la equidad. Para cumplir este objetivo se exige cursar la concentración formativa de filosofía que tiene un curso denominado "Filosofía ¿para qué? y otro curso de la concentración formativa de Teología ofrecido por la Facultad de Teología que imparte treinta y cuatro cursos, de los cuales los estudiantes PUC deben tomar al menos uno en su trayectoria académica.

II. Comprender el entorno cambiante y diverso, a través de una aproximación interdisciplinaria y la exploración de diferentes formas de conocerse a sí mismo y al mundo que nos rodea. Este objetivo se cumple cursando al menos seis cursos de la concentración formativa denominada Artes, Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias y Tecnología, Pensamiento Matemático y Salud y Bienestar cuya fortaleza son las artes, humanidades y ciencias sociales con 20, 15 y 18 cursos respectivamente. Específicamente, qué línea temática se privilegia, varía en cada carrera ya que el objetivo es que estas sean complementarias a los saberes disciplinares.

III. Analizar las problemáticas de la realidad y su entorno, proponiendo dar respuestas a problemas y promover el compromiso con la sociedad, considerando una mirada desde la ecología integral y la sustentabilidad. Este objetivo busca promover en los estudiantes su compromiso y cuidado de sí mismos, de la sociedad y las relaciones que se establecen, además del cuidado de la naturaleza. Para esto se debe cursar al menos un programa de la concentración formativa de ecología integral y sustentabilidad que presenta cuatro cursos.

IV. Desarrollar habilidades superiores de carácter cognitivo que considera el pensamiento crítico, la creatividad e innovación y la resolución de problemas. Como también habilidades superiores de carácter social que aborda la colaboración y el trabajo en equipo, el discernimiento ético y la comunicación efectiva. Este objetivo es transversal a todas las áreas temáticas ya que todos los programas tienen declarado habilidades superiores de carácter cognitivo y social.

Específicamente, respecto al compromiso social y público y la responsabilidad ciudadana, este es un atributo que se espera lograr en forma transversal en todas las líneas temáticas ya que el fin del PFG es que un egresado aporte positivamente a la sociedad, con valores de justicia, solidaridad, respeto y responsabilidad (*Entrevista Directivo 5*).

Respecto a la evaluación de la adquisición de competencias en los estudiantes, esta depende de los criterios de cada docente en sus cursos, que, si bien obtienen asesoría de la Dirección

de Docencia, no son acumulativas ni permiten un seguimiento individual por tanto no se puede hablar de evaluación del perfil de egreso.

> "Es difícil ese impacto y en el fondo lo que tú haces, (…) es que tú listas lo que haces, (…) dictamos 80 cursos de aprendizaje y servicio, dictamos 30 de ciudadanía, pero claro, ese es el indicador de que estás haciendo cosas, pero no estás midiendo el impacto" (Entrevista a académico 1).

No existe una evaluación del impacto directo en los estudiantes, y menos desde una perspectiva longitudinal a lo largo de su carrera, de cómo evoluciona su matriz valórica o perfil de egreso a partir de su experiencia universitaria. Aunque el actual modelo curricular ha definido como próxima etapa el diseñar un modelo que considere la medición de resultados de aprendizaje en el estudiante, así como resultados de implementación y gestión del programa de formación general (*Entrevista Directivo 5*).

En resumen, respecto a los objetivos y modo de funcionamiento del PFG, es posible constatar que, al igual que la Universidad de Chile, el modelo de FG de la PUC de acuerdo a Wells (2016) cumple con múltiples propósitos. Por una parte, aparece una noción de currículum medular que hace obligatorio el cumplir con créditos en el área de teología, filosofía y medio ambiente. Por otra parte, el objetivo II. que ofrece áreas temáticas complementarias a la formación disciplinar de cada carrera se asemeja a un modelo de distribución con inspiración en un modelo de Newman de universidad que plantea la necesidad de que el estudiante no se forme exclusivamente en temas de su disciplina, sino que tenga una visión amplia del mundo y del conocimiento. En este caso, con una oferta principal de cursos en las áreas de artes, humanidades, ciencias sociales, matemáticas, ciencias y tecnología y bienestar y salud. Y por último, el objetivo IV que define competencias profesionales transversales a todos los programas cumple con ser un modelo de competencias.

Estas áreas generales y la relevancia de la formación integral a través de un recorrido por disciplinas diferentes a la propia son de vital importancia en la PUC, como lo refleja la cantidad de créditos que es asignada a la formación general. Ésta incluye obligatoriamente ocho asignaturas a lo largo de toda carrera, lo que permite el cumplimiento de los objetivos descritos precedentemente, y la multifuncionalidad que describe Wells (2016) de formar en habilidades superiores necesarias para desempeñarse en el mundo del trabajo, definiendo un set de habilidades presentes en todos los cursos, independiente de su contenido. Estas habilidades seleccionadas por la PUC son similares a las habilidades definidas por el Proyecto Tuning, respecto a las competencias generales que necesita el futuro profesional en un mundo cambiante. Respecto a la función señalada por Wells (ibid.) de conectar al estudiante con el contexto social es transversal a toda el PFG y se puede constatar con los objetivos antes

descritos de ser capaz de analizar las problemáticas de la realidad y su entorno, proponiendo dar respuestas a problemas y promover el compromiso con la sociedad, como también contribuir a la construcción de una sociedad que promueva el respeto mutuo y la equidad. Que, en su conjunto, responden al sello institucional de que la experiencia formativa vele por el desarrollo de las diferentes dimensiones del ser humano en tanto persona y en la relación con el entorno social, siempre desde una aproximación cristiana.

Por último, respecto a formación ciudadana, a partir de los objetivos de la formación general de PUC, es posible constatar que esta forma parte de la formación integral de los estudiantes desde una perspectiva multidimensional de la ciudadanía que aborda explícitamente los ámbitos de compromiso social y público y responsabilidad ciudadana, el compromiso con el medio ambiente, la diversidad, la cultura y la economía en forma transversal a los cuatro objetivos del PFG. En lo sigue se realiza un análisis de contenidos de los cursos que hacen referencia explícita a temáticas que el marco conceptual de la tesis concibe asociados directamente a una formación ciudadana.

### 4.3.2. **Análisis de contenido de los cursos**

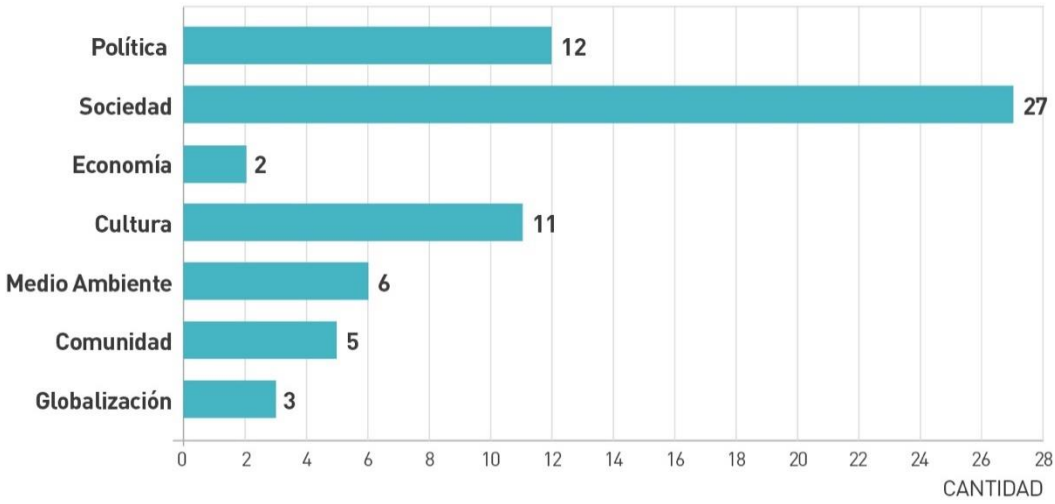
Dado que la formación ciudadana es un resultado esperado transversal a todos los cursos de FG, se seleccionó aquellos que tenían relación directa con la definición de FC que se planteó en el marco conceptual y los ámbitos de acción de esta desde una perspectiva multidimensional. Esto dio como resultado 52 cursos de los 133 cursos existentes el primer semestre del año 2021. De estos 52 cursos, algunos tributan a dos categorías, por tanto, fueron clasificados en ambas.

Respecto a sus contenidos, la gran mayoría de los cursos se concentra en el ámbito social, lo que es coincidente con el sello institucional de llegar en forma directa a la sociedad. Las dos categorías temáticas siguientes en términos de número de cursos son las de los ámbitos político y cultural, como se observa en el Gráfico 4.1. Con menos cursos, siguen las categorías Medio ambiente, Comunidad, Globalización y Economía. Interesa destacar que, a diferencia tanto de la Universidad de Chile como la Universidad del Desarrollo en este aspecto, no hay ningún ámbito o categoría temática que no sea abordado por cursos de la FG.

GRÁFICO 4.1

P. UNIVERSIDAD CATÓLICA

**Número de cursos por ámbitos y temáticas de ciudadanía**



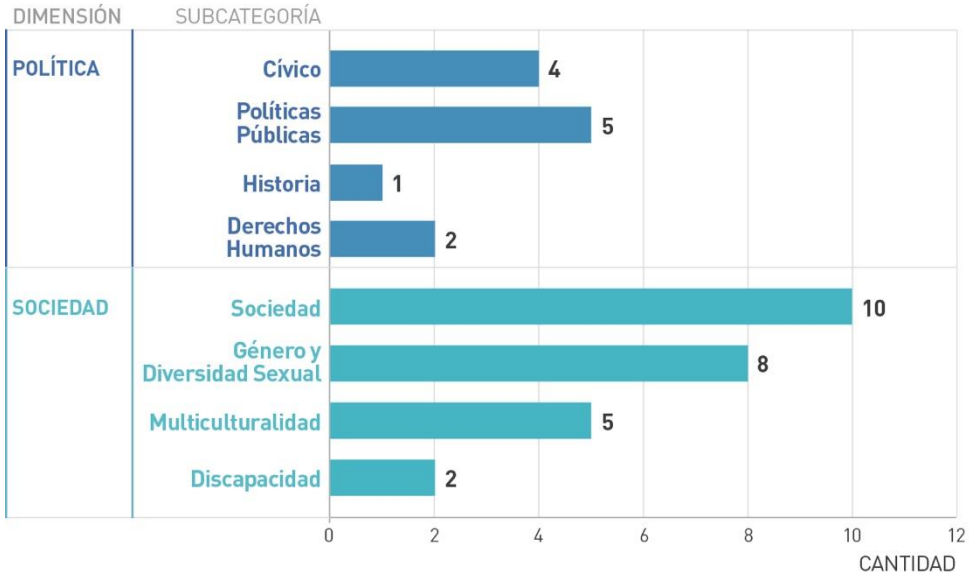

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar las subdimensiones dentro de las categorías político y social, existe oferta de cursos en todas ellas. Resalta la subdimensión sociedad y género y diversidad. Historia, si bien tiene pocos cursos, es importante resaltar que, al profundizar en análisis de contenido, esta es una perspectiva transversal a todas las asignaturas de FG, que comienzan el tema del curso con un abordaje del contexto histórico y social que permite caracterizar el fenómeno y luego incorporar aspectos teóricos y metodológicos.

GRÁFICO 4.2

P. UNIVERSIDAD CATÓLICA

**Número de cursos por subcategorías de los ámbitos Político y Social**




Fuente: Elaboración propia.

En lo que sigue se desarrolla un breve análisis de los cursos de cada uno de los ámbitos y dimensiones temáticas configuran la multidimensionalidad del concepto de ciudadanía, tal cual es realizada en la formación general de la PUC en 2021.

***Ámbito Político***

El ámbito político se analiza a partir de aquellos cursos que tributan a una dimensión cívica de la ciudadanía, así como también a temas de políticas públicas, historia y derechos humanos.

*Ámbito político-cívico*: Los cursos dentro de este subámbito analizan distintos tipos de democracia y su relación con la noción de lo ciudadano desde una perspectiva histórica, relevando aspectos como la institucionalidad democrática y la participación social. Por ejemplo, los cursos "*Debates Constitucionales*" y "*Democracia ayer y hoy*" hacen un recorrido histórico y actual de los diferentes tipos de democracia, los derechos, deberes y garantías constitucionales, así como las instituciones esenciales que actúan en el quehacer democrático. El curso "*Ser ciudadanos/as ayer y hoy: Estado, Democracia y Constitución en Chile y el mundo*" que examina los distintos tipos de ciudadanía a lo largo de la historia, así como las prácticas políticas y sociales que las inspiran. Y el curso "*Institucionalidad, participación y protección de derechos*" que hace un recorrido histórico por la visión de ciudadanía y su relación con la democracia, las diferentes generaciones de derechos, la institucionalidad y los tipos de participación con el fin de generar un proceso de aprendizaje que invita al desarrollo de la autonomía del estudiante, así como a la comprensión de su rol público como egresado PUC.

Como es posible observar, los cuatro cursos de carácter cívico son abordados desde una perspectiva histórica y descriptiva con una intención formativa principalmente republicana (en el sentido de que responsabilidad cívica es orientación transversal), que releva el rol de la democracia y sus instituciones y procesos. En los cursos destacan la democracia y la ciudadanía como conceptos altamente influenciados por el contexto social y cultural de la época, así como también por la interacción entre las instituciones del Estado y la participación de la sociedad civil ayer y hoy. En términos de modalidad pedagógica predominante, la mayor parte de los cursos es de carácter expositivo y trabajo individual a partir de ensayos, aunque con discusión en clases. Solo uno de ellos[29] incorpora dentro de sus resultados de aprendizaje el que el estudiante reflexione respecto a su propia postura frente a fenómenos actuales.

*Políticas Públicas*: Los cursos de políticas públicas abordan problemas sociales con un énfasis en la institucionalidad, la gobernanza y la entrega de herramientas para su solución. Por

[29] El curso TSL590: Institucionalidad, participación y protección de derechos.

ejemplo, el curso "*Gobernanza de los bienes comunes: un desafío para la sustentabilidad*" realiza una visión interdisciplinaria de los bienes comunes con énfasis en la entrega de herramientas metodológicas que permitan hacer propuestas y mejoras concretas en temas como la gobernanza del agua, la pesca artesanal y la ciudad. El curso "*Pobreza y exclusión social*" busca comprender el fenómeno de la pobreza, la desigualdad y la exclusión social con un énfasis en las metodologías de evaluación y análisis para abordarlas, así como en el rol del futuro profesional en intervenciones sociales transformadoras. Lo mismo con el curso "*Ciudades, gobiernos y calidad de vida*" que aborda las políticas de desarrollo urbano y su impacto en la calidad de vida también con una aproximación conceptual y metodológica que permite identificar, evaluar e intervenir considerando aspectos de gobernabilidad, planificación, gestión urbana y territorial. Aunque más distante a la formación ciudadana, se han considerado los cursos de "*Competencias comunicativas del XXI*", que, aunque no lo expresa en su título aborda la difusión y comunicación social como elemento clave para el éxito de las políticas públicas y el curso "*Protección de datos personales en la sociedad de la información*" que analiza la relación entre los datos personales, la dignidad de la persona y las entidades responsables, tanto públicas como privadas, de proteger la vida privada, ambos con un énfasis en la entrega de habilidades de análisis, pensamiento crítico y elaboración de propuestas concretas de intervención. Es de interés constatar un denominador común de estos cursos: se mantiene una perspectiva republicana de comprensión de los fenómenos relacionados con las políticas públicas desde una aproximación teórica y metodológica que releva el rol de las instituciones y su interacción con la sociedad civil, lo que de acuerdo a Veugelers tendría metas de orientación social sociopolítica transformadoras de equidad, inclusión y sustentabilidad ambiental, por un lado, y de responsabilidad y compromiso activo por parte del individuo por otro. Se trata de cursos que buscan desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, así como también las herramientas necesarias para incidir en la política pública con metodologías concretas que permiten la transformación social. En su mayoría, estas metodologías se trabajan a partir de un aprendizaje crítico-democrático considerando diferentes enfoques teóricos, diferentes instrumentos cuantitativos y cualitativos para la medición de los fenómenos y un aprendizaje basado en problemas con el fin de poder consolidar una propuesta de mejora en la gobernanza de un caso real.

*Historia*: Es relevante constatar que todos los cursos del ámbito político, salvo el de protección de datos, tienen una introducción histórica. Estos describen los diferentes enfoques que ha tenido el fenómeno, así como el contexto social y político que ha incidido directamente en su comprensión. Por tanto, al ser una perspectiva común a los cursos, solo se consideró dentro de la categoría histórica el curso "*Los griegos y nosotros*" que tiene por objetivo conocer la importancia e influencia de la antigua Grecia en la política occidental,

aunque, como se dijo, la gran mayoría de los cursos del ámbito político pudiesen ser considerados dentro del ámbito histórico.

*Derechos Humanos:* La PUC tiene dos cursos en el ámbito de los derechos humanos, estos son "*Esencia y protección de los DDHH*" e "*Institucionalidad, participación y protección de derechos*". En ambos se examina los procesos históricos y sociales que dan origen a las diferentes generaciones de derechos, visualizando el rol de las instituciones, los movimientos sociales y los propios estudiantes en el reconocimiento y defensa de estos. Ambos con una base moral que reconoce el valor de la dignidad humana, la relevancia de promover los derechos humanos y la necesidad de tener una postura clara en torno a la esencia de estos. El aprendizaje en ambos programas es de tipo crítico-democrático de orientación social transformadora con énfasis en el rol de las instituciones, la autonomía del estudiante y la dignidad humana.

En resumen, dentro del ámbito político es posible identificar una estructura de cursos que releva la importancia del contexto histórico y la exposición de diversas aproximaciones teóricas para comprender los fenómenos actuales, así como también la relevancia de desarrollar herramientas metodológicas para entender e intervenir en los fenómenos tratados con el fin de lograr sustentabilidad ambiental, dignidad, equidad e inclusión de las personas y los grupos sociales. Otro elemento común a la gran mayoría de los cursos del ámbito político es la relevancia que se le da a la institucionalidad y gobernanza que sostiene el sistema político y social del país, y, por ende, la necesidad de desarrollar un pensamiento analítico que permita entender la interacción entre las instituciones, la sociedad civil, el contexto histórico y el contexto social y político, develando así una visión republicana de la ciudadanía. Promueven en su mayoría un aprendizaje crítico-democrático de orientación social transformadora. Aunque algunos de los cursos del componente cívico son más tradicionales en su forma de abordar la formación ciudadana, con una aproximación minimalista y un tipo de aprendizaje adaptativo.

***Ámbito Social***

El ámbito social es sumamente importante para la PUC ya que es aquí donde mejor se puede evidenciar una visión de la sociedad desde la tradición de pensamiento de la Doctrina Social de la Iglesia. De hecho, la Facultad de Teología y su la línea temática es la que mayor oferta tiene de cursos en el PFG, los cuales abordan valores y reflexiones que invitan a pensarse en sociedad desde valores y prisma de Iglesia. Por ejemplo, en torno al análisis de la persona de Jesús, en la postura democrática de pensarse como iguales ante los ojos de Dios y la obligación ética de servir a otros en tanto hijos de Dios. Aun así, esta reflexión ética y moral en muchos casos es de carácter distante en su relación con la ciudadanía. Es por esto que,

para este ámbito, solo se ha seleccionado aquellos cursos del área de Teología que tienen una relación directa con la formación ciudadana en tanto promueven el desarrollo de un compromiso ético-valórico para responder a los problemas sociales actuales.

Los cursos de Teología considerados son "*Doctrina social de la Iglesia*" que busca sensibilizar a los estudiantes en la dimensión social de la fe cristiana y la obligación de la Iglesia Católica de intervenir en cuestiones temporales "no solo desde la comprensión sino también desde la búsqueda de soluciones mediante la justicia social y la solidaridad".[30] Desde esta misma perspectiva, de una Iglesia comprometida y con postura moral y proactiva frente al contexto social y cultural hay tres otros cursos que son: "*Desafíos de la fe cristiana*" que invita a los estudiantes a reflexionar respecto al proceso social y posicionarse desde la fe cristiana en su dimensión personal, social y comunitaria, yendo más allá de aspectos doctrinales. "*Experiencia cristiana y compromiso social*" que plantea la posible contribución teológica a los procesos de transformación social desde una perspectiva experiencial considerando opciones y compromisos ético-sociales. Y el curso "*Dios en la teología latinoamericana*" que plantea que la teología latinoamericana lo que busca es la liberación de los pueblos, por tanto, invita a identificar aspectos antropológicos-teológicos que permitan hacer la conexión con la experiencia propia. Como es posible constatar a través de estos cursos, aparece una Iglesia contemporánea[31] preocupada de la pobreza y del encuentro con el mundo, con visión de la sociedad democrática, donde todos somos iguales, una idea de Iglesia comprometida con la realidad social y una noción de la formación integral como un espacio de reflexión y de desarrollo de postura para participar de la sociedad desde una fe con orientación social. Utilizando las categorías de Veugelers (2019a), los procesos de aprendizaje que se fomentan en estos cursos son de carácter reflexivo y dialógico, es decir, articulan a través de la reflexión y la discusión en clases los propios valores y el rol de las creencias y prácticas en la conformación de la identidad de egresado PUC. El tipo de aprendizaje ciudadano que se promueve es de carácter crítico-democrático con una orientación social transformadora en busca de la liberación del ser humano, especialmente de los oprimidos.

Otros cursos de este ámbito, aunque no abordan la fe y los valores cristianos en forma explícita, también se refieren a la necesidad de desarrollar un compromiso social proactivo que participe de los fenómenos sociales contemporáneos, aporte a la cohesión social y a la

[30] Programa del curso respectivo.

[31] Por Iglesia contemporánea se refiere a una Iglesia que se apropia de los avances en la educación católica post Vaticano II y que avanza hacia el pluralismo y critica la enorme inequidad social. También responde a definiciones doctrinales de sucesivas Conferencias de los Obispos de Latinoamérica (Medellín, 1968; Puebla, 1979; Santo Domingo, 1992; Aparecida, 2007) sobre la pobreza y los oprimidos y el mensaje de liberación que debiera encarnar la Iglesia en su quehacer por la justicia. (Bruno-Jofré e Igelmo Zaldívar, 2018; Cox e Imbarack, 2018).

construcción de una sociedad más justa, integrada y sustentable. Algunos ejemplos de estos cursos son "*Desafíos Sociales Contemporáneos*" que expone los principales cambios contemporáneos frente a lo cual se espera que los estudiantes desarrollen interpretación y opinión. Cursos relativos a la ciudad y el desarrollo urbano como expresión de la sociedad actual y la invitación a los estudiantes de fortalecer su compromiso ético y reconocimiento de su aporte a la construcción de ciudades más justas e integradas. Por último, algunos cursos que plantean una visión de sociedad posible a partir de la relación con la sociedad de la información y los medios de comunicación. Estos mantienen el énfasis en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, incorporando elementos que se vio presentes en los cursos de políticas públicas, que es el análisis de la situación social y el desarrollo de soluciones participativas y concretas frente a lo diagnosticado.

La visión de la sociedad posible y la relevancia de desarrollar una postura ético-valórica junto a herramientas concretas de intervención se puede evidenciar también en la perspectiva que subyace en las categorías de género, multiculturalidad[32] y discapacidad.

Los cursos que abordan la equidad de género lo hacen principalmente a través de una lectura feminista en las artes y las humanidades. Por ejemplo "*Historia de Género en Chile*", "*Mujer, Música e Historia*", "*Vestimenta y construcciones de género*", "*Género, comunicación y sociedad*" y "*Representaciones del género: perspectivas contemporáneas*" siendo este último un curso que aborda la relación entre el arte contemporáneo y el feminismo. Otros cursos abordan la equidad de género desde la salud y desde el trabajo proporcionando marcos conceptuales y empíricos para comprender y disminuir la desigualdad. Más distal a la idea de sociedad a la que se aspira es el curso "*Mujeres y misticismo: existencias que marcan la historia*" que, aunque no tiene una perspectiva feminista ni crítica explícita en el contenido, es de especial relevancia porque busca valorar el aporte de mujeres místicas a la historia en el cristianismo. A diferencia de la Universidad de Chile, de los cursos de género, solo uno, "*Equidad de género y salud: retos para la acción*" ubica la temática en un marco moral de derechos humanos. Sin embargo, todos los cursos mantienen el tipo de aprendizaje crítico-democrático de orientación social transformadora hacia la igualdad y la dignidad.

Respecto a la categoría de diversidad cultural y de capacidades, si bien hay cursos con una perspectiva crítica, de denuncia, la perspectiva preponderante es de ofrecer una visión intercultural, plural que rescata la riqueza de los grupos sociales y culturales tradicionalmente

[32] En la investigación se utiliza *multiculturalidad* por ser el concepto más usado en los documentos de las universidades. Sin embargo, existe una diferencia en el significado que vale la pena explicitar. Por *multiculturalidad* se entiende la diversidad cultural que se relaciona de manera autónoma sin necesariamente implicar una vinculación. El concepto de interculturalidad se refiere a una relación vinculante entre los pueblos (Sánchez D., 2021).

excluidos y la relevancia de políticas de inclusión y equidad. Esto se refleja en los contenidos de los cursos, así como también en la amplitud de temas a partir de los cuales se aborda la discriminación histórica y miradas contemporáneas de valorización de la diversidad. Ejemplo de esto es la multiculturalidad, que es abordada desde la historia con "*Chile y América Indígena*", la antropología con "*Antropología americana: habitar, reivindicar y reconocer*", y también "*Salud Intercultural*". En migración, el curso "*migraciones: un mundo en movimiento*". En discapacidad, en cambio, son dos cursos "*Inclusión y discapacidad: el valor de la diversidad*" y "*Fundamentos básicos de la cultura sorda y lengua de señas en Chile*" que realizan un abordaje teórico-práctico donde se combinan definiciones básicas de discriminación, exclusión e integración con revisión de normativa vigente y creación de habilidades, estrategias y herramientas que favorezcan la inclusión.

Como se ha sostenido, los cursos del ámbito social se caracterizan por fomentar el desarrollo de la autonomía a través de una mirada amplia de temas, con una intensión de objetividad en el carácter descriptivo de los fenómenos y sobre todo, una visión sistémica e interdisciplinaria que presenta a los diferentes actores involucrados, sus responsabilidades y las posibilidades de acción, incluyendo el actuar de los propios estudiantes, responsables de diseñar e implementar herramientas para la acción. Los contenidos seleccionados tienen una base moral centrada en la ética, la inclusión y los valores cristianos de respeto, solidaridad y dignidad. Desde la perspectiva de Veugelers, los cursos en su mayoría fomentan un aprendizaje crítico-democrático, con una orientación social transformadora y con metodologías pedagógicas que combinan la reflexión individual con metodologías de carácter dialógico y democrático que buscan que el estudiante participe en la sociedad a través de: Primero, la comprensión de los fenómenos desde una perspectiva compleja, interdisciplinaria y contextual. Segundo, a través de la creación de soluciones concretas a la inequidad a partir del diseño de acciones por parte de instituciones y políticas públicas, o a partir de intervenciones directas en la comunidad que apuntan al reconocimiento de la diversidad y la relevancia de la cohesión social.

***Ámbito Cultural***

El ámbito cultural consta de cursos principalmente de las áreas temáticas de Artes y Humanidades que, si bien tienen una conexión distal con la formación ciudadana, igual reflejan la relevancia que la PUC le da a la equidad y la inclusión social en el arte, la música, la danza y el teatro. Por ejemplo, a través de cursos como "*Arte y patrimonio*", dirigido al conocimiento, análisis y reflexión del patrimonio artístico como manifestación material de la memoria de la sociedad y su diversidad. Los cursos de "*Mujer, música e historia*", "*Vestimenta y construcciones de género*" y "*Tiempo, movimiento y representación*" que ya fueron analizados previamente por presentar un acercamiento al arte y la música desde una

perspectiva de género e identidades, recorriendo teoría feminista, el rol de la mujer en las artes y la representación estética vinculada a asuntos raciales y de género. Otros cursos como "*Músicas Latinoamericanas*", "*Folklore Chileno*" y "*Arte Precolombino*" buscan conocer y valorar nuestra identidad nacional multicultural junto con las dimensiones sociales, históricas, simbólicas y estéticas asociadas a la expresión musical y artística. Por último, dos cursos que merecen especial atención dentro de este ámbito, por reflejar el sello institucional son: "*Fe y Cultura*" un curso ofrecido por la Facultad de Teología que busca reflexionar sobre la fe cristiana en la cultura actual a partir de la imagen de Jesús y su relación con la autoridad, los extranjeros, el mundo político, moral y artístico, y el curso "*Teatro Aplicado*", de la Facultad de Artes, que explora la posibilidad del teatro y las artes escénicas como vehículo de desarrollo y transformación social a partir de su aplicación en educación, salud y comunidad. Este curso entrega herramientas concretas de intervención teatral en contextos comunitarios como la ruralidad, el barrio, la cárcel y la calle, lo que lo hace un curso que también tributa al ámbito comunitario.

Respecto del ámbito cultural interesa relevar el cruce que establece con los ámbitos de sociedad y comunidad. Estos promueven un tipo de aprendizaje crítico-democrático con una orientación sociopolítica transformadora de inclusión e interculturalidad que fomenta la interacción entre diversas disciplinas y actores involucrados, considerando también una orientación moral que fomenta el desarrollo de la autonomía a través del pensamiento crítico. Los cursos en su mayoría mantienen la perspectiva valórica de equidad, inclusión, diversidad y dignidad. Así como también un enfoque en el servicio social.

***Ámbito Económico***

El sector privado, el mundo de la empresa y el rol de los futuros profesionales en el desarrollo económico del país son temas que están bastante ausentes dentro de la oferta de los cursos de formación general, a diferencia de la UDD para quienes este es un tema principal, como se verá más adelante. De hecho, dentro de este ámbito hay solo dos cursos, uno de relación medular con la formación ciudadana que es "*Sustentabilidad corporativa y relación con las comunidades*" que analiza el desafío de la empresa por alcanzar un adecuado balance entre los objetivos ambientales, sociales y económicos que le permitan generar valor en el largo plazo. Esto lo hace promoviendo la valoración y compromiso por parte de los estudiantes por la ecología integral. Aborda la identificación de instituciones y marcos jurídicos que aportan a la comprensión del fenómeno y la aplicación de instrumentos sobre sustentabilidad corporativa. Otro curso, aunque más distante de la formación ciudadana, es "*Design Bootcamp: herramientas y métodos prácticos para innovar*", que busca que los estudiantes puedan trabajar en la creación de proyectos de innovación a través de la aplicación de metodologías de diseño que facilitan el trabajo interdisciplinario, la exploración creativa y la

propuesta de soluciones factibles. Si bien no son cursos medulares, reflejan cierto interés de la institución por considerar el ámbito económico dentro de los escenarios de la formación ciudadana, con un aprendizaje critico-democrático que considera la participación de diversos actores sociales incluyendo las instituciones y la sociedad civil, con una orientación sociopolítica de equidad que promueve que los estudiantes generen respuestas concretas a partir de herramientas de diagnóstico y diseño participativo en la solución de problemas reales y relevantes para la sociedad.

***Ámbito Medioambiental***

En la categoría de medio ambiente llama la atención la diversidad de las temáticas que recorren desde una revisión histórica y antropológica de las geografías culturales hasta un curso con un título y contenido más bien de denuncia denominado *"¡Los desastres no son naturales!*" donde se analizan los diferentes factores que componen el riesgo frente a desastres naturales con el fin de construir una propuesta que lo aborde en un territorio de relevancia pública. También hay un curso "*CDM Sustentabilidad*" que ofrece una visión inspirada en la encíclica papal "Laudato si"[33] que fomenta la postura de la Iglesia en torno al medio ambiente y estrategias de pensamiento sistémico y trabajo colaborativo para reconocer el rol individual, disciplinario e institucional en la resolución de la crisis socioambiental. Otro curso que exige el desarrollo de una postura frente a la sustentabilidad ambiental es el de "*Desarrollo Local Sustentable*" que desde una perspectiva crítica busca examinar la contribución individual, comunitaria, estatal y social a la solución de las problemáticas ambientales contemporáneas. Por último, ya abordado en el ámbito económico, existe el curso "*Sustentabilidad corporativa y la relación con las comunidades*" que analiza el desafío de la empresa para mantener un balance entre los objetivos ambientales, sociales y económicos.

En suma, es posible constatar que todos los cursos sobre medio ambiente y sustentabilidad promueven un aprendizaje crítico-democrático que invita a analizar el problema desde una perspectiva multidisciplinar y multisistémica, relevando el rol de los diferentes actores involucrados, incluyendo la Iglesia y su reciente encíclica *Laudato si*, el sector privado, el sector público, la sociedad civil, la comunidad y los propios estudiantes para que adquieran compromiso y conciencia de que es tarea de todos contribuir al bien común. También es denominador común de los cursos su orientación sociopolítica que propone dar respuestas a problemas concretos destacando posibles canales de acción que permiten la sustentabilidad ambiental a partir de acciones y decisiones que consideren la diversidad de factores que entran en juego para su solución, incluyendo la visión de la Iglesia.

[33] Encíclica *Laudato Si* sobre el cuidado de la casa común, del Papa Francisco, 24 de mayo de 2015.

***Ámbito Global***

En el ámbito global, si bien es un atributo del perfil de egreso el que los estudiantes sean expertos en sus áreas de conocimiento específico y estar insertos en un mundo globalizado, esto se da en forma transversal e indirecta al considerar los desarrollos históricos y teóricos de los diferentes temas que componen los cursos de formación general. De hecho, los cursos dentro de esta categoría son tres de complejidad variada. Por ejemplo, el programa de "*migraciones: un mundo en movimiento*" que busca fomentar herramientas teórico prácticas para comprender los fenómenos migratorios y la resolución de problemas a través de la gestión de las migraciones, resaltando una vez más, una característica de muchos cursos de CFG de relevar el rol de la gobernanza y la institucionalidad nacional e internacional y una perspectiva de inclusión y diversidad en el abordaje del fenómeno. El curso "*Asia y América Latina*" que busca promover la comprensión del otro y una visión holística de los problemas socioterritoriales a través del análisis de diferentes sociedades de Asia y de su relación con América Latina desde una perspectiva geográfica, espacial, política, cultural y medioambiental. Y por último el curso de "*Sociología de las Grandes Ciudades*" que se analizó dentro del ámbito de sociedad ya que propone una visión multidisciplinaria, histórica e internacional del desarrollo urbano y las dinámicas y tensiones que puede generar. Con esto se quiere enfatizar que los cursos mantienen características similares a los otros ámbitos, de aprendizaje crítico-democrático orientados a la diversidad e inclusión a partir de una comprensión multidimensional y dialógica de los fenómenos, con énfasis en la entrega de herramientas para el análisis crítico y la intervención. Sin embargo, no se observa en estos cursos, la expectativa de que el o los estudiantes se piensen en un mundo globalizado como lo plantea el objetivo del PFG.

***Ámbito comunitario***

Respecto al ámbito comunitario, este se caracteriza por cursos que promueven el relacionamiento con comunidades específicas en temas muy diversos como por ejemplo a través de la "*Pérdida y desperdicio de alimentos*", un curso A+S que busca comprender y analizar las pérdidas y desperdicios de alimentos (PDA) a través de una aproximación interdisciplinaria, en una comunidad específica y con esto desarrollar un proyecto que permita la reducción y prevención de PDA. Otro curso de A+S que busca el relacionamiento directo con la comunidad es "*El mundo de los Medicamentos*", que analiza el uso racional de medicamentos y crea estrategias concretas de educación para el uso racional de medicamentos en población específica como por ejemplo organizaciones sociales y adultos mayores. Los cursos de "*Introducción al Diseño de Servicios*", "*Investigación-Acción, métodos para entender territorios en transformación*" y "*El Teatro Aplicado*" ofrecen conocimientos teóricos y metodológicos de aprendizaje crítico-democrático con orientación social

demócrata de equidad que permiten relacionarse con organizaciones ciudadanas tomando en consideración los diversos saberes disciplinares, comunitarios e institucionales que interactúan en la construcción de intervenciones pertinentes a cada comunidad-territorio.

El ámbito comunitario demuestra, nuevamente, el sello UC de velar por la representación de la diversidad de disciplinas en la formación de los estudiantes que en este caso se ejemplifican en su relación directa con la comunidad. También es necesario destacar la relación de la academia con la comunidad a través del servicio, que, como se vio en este Capítulo, es un sello pedagógico distintivo de la FC en la PUC.

En suma, respecto a la intención formativa presente en los programas académicos de la PUC fue posible identificar un aprendizaje crítico-democrático con metas de desarrollo de la autonomía del estudiante y de orientación sociopolítica, con una visión de servicio a la sociedad que releva el aspecto cívico de la ciudadanía a través de la gobernanza y la institucionalidad que denotan una visión republicana de la ciudadanía destacando el rol de las instituciones, su interacción con la sociedad civil y el compromiso con valores como la equidad, inclusión y sustentabilidad. Estos cursos abordan el aspecto cívico de la ciudadanía y la pertenencia a una comunidad política que se define en el marco del Estado, su constitución y la relación con otros. Los cursos buscan que los estudiantes desarrollen las herramientas para participar e incidir en la política pública a partir del análisis e intervención en problemas sociales en forma interdisciplinaria. Lo anterior tiene directa relación con el sello institucional de la universidad de poder formar a un grupo de profesionales de elite que pueda incidir en la toma de decisiones a nivel político, así como responder a las necesidades del país.

También existen cursos, especialmente en el ámbito social, que entregan herramientas para el análisis de situación de un problema determinado y para la intervención directa en problemas sociales, incentivando la capacidad de autoconocimiento y autonomía de los estudiantes a partir de la conexión con la propia experiencia desde la cual se espera se desarrolle una postura para participar en la sociedad desde la fe y/o desde los valores cristianos de la igualdad, la dignidad, la inclusión y la equidad. Se podría inferir que a la base de estos hay una noción de libertad positiva, es decir, un estudiante que define su autonomía a partir de la relación con otros, en un trabajo de autodeterminación colectiva con la propia comunidad y con un rol importante en el logro del bien común. Bien común que se alcanza a partir de las relaciones cotidianas con la comunidad en los diferentes ámbitos que plantean los cursos, así como también a partir del rol de servicio a la sociedad, donde los estudiantes, a través del diseño de sus intervenciones, buscan servir a los grupos sociales con lo que están en interacción a alcanzar sus derechos. Este hecho de fomentar la relación directa con la

comunidad en tanto definitoria de identidad y espacio de servicio y adjudicación de sentido hacia el bien común, prescindiendo del Estado como intermediario, se puede categorizar en el componente civil de la ciudadanía con una base comunitarista según se desarrolló en el Capítulo 1. Lo anterior debido a que por una parte busca la conexión de los estudiantes consigo mismos en tanto sujetos sociales. Lo que conlleva a su vez, el fomento del autodescubrimiento y el sentido de agencia necesario para asumir las responsabilidades sociales y actuar acorde con los valores de la fe cristianos. Esto en relación con la comunidad de pertenencia, que en este caso es la comunidad de Dios. Lo que es sin duda un sello distintivo de la PUC.

Es más, esta base de libertad positiva y de relacionamiento directo con la comunidad a través del servicio presentes en la visión de ciudadanía republicana previamente aludida, también se asemeja al Modelo de Dewey descrito en el Capítulo 2. Que tiene como propósito el servir a la comunidad y preparar a los estudiantes como ciudadanos activas en una sociedad democrática (Zgaga, 2009) a través de la conexión entre el desarrollo intelectual con el desarrollo moral y social de los estudiantes. Es importante mencionar que dentro del PFG destaca la oferta del Departamento de Teología de la PUC que ofrece una gran cantidad de cursos dentro de los cuales 5 abordan la FC. Estos fomentan una visión de la sociedad desde la Fe católica y los valores cristianos por la presencia de cursos de teología de la liberación y doctrina social de la Iglesia que hace alusión a una Iglesia contemporánea que se hace cargo de los avances de la educación católica post Vaticano II, comprometida con la justicia social y la solidaridad desde una perspectiva experiencial en tanto ciudadanos católicos.

Por último, cabe mencionar que existen cursos en los ámbitos cultural, económico, global y comunitario. Aunque no preponderantes en cantidad, estos presentan las mismas características transversales antes descritas. Es decir, invitan a identificar problemas sociales para luego desarrollar estrategias de intervención desde una perspectiva republicana apelando a la gobernanza y la institucionalidad del Estado, o desde una perspectiva comunitarista que busca la cohesión social, la equidad y la justicia a través de un relacionamiento directo con la comunidad. También hay cursos que fomentan la autonomía de los estudiantes y la oportunidad de que estos se reconozcan como profesionales egresados con un rol activo en la sociedad.

En conclusión, de un total de 133 CFG, 52 cursos hacen alusión a la formación ciudadana con una cobertura de todos los ámbitos donde la ciudadanía se constituye, incluyendo el ámbito económico, el medioambiental, global y comunitario, aunque la gran mayoría de los cursos tributan al ámbito social. Con un sello Católico y solidario que se enmarca en las encíclicas del Papa Francisco, encíclicas anteriores de la Iglesia y las conferencias de los obispos

latinoamericanos, sobre una universidad que fomenta la formación integral, que cuida el medio ambiente y se relaciona con el mundo social marcada por una Educación Católica post Vaticano II (Bruno-Jofré y Igelmo Zaldívar, 2018; Cox e Imbarack, 2018), que se guía por valores de inclusión, equidad y sustentabilidad medioambiental. Sello que se mantiene en los cursos del ámbito político, cultural, económico, medioambiental y comunitario.

Utilizando las categorías de aprendizaje ciudadano propuestas por Veugelers (2019a, 2020), la gran mayoría de los cursos fomentan un aprendizaje crítico-democrático que buscan que el estudiante pueda desarrollar su autonomía con una orientación social hacia el bien común, con una base moral cristiana que se sustenta en los valores de equidad, diversidad, inclusión y dignidad humana. Además de una orientación sociopolítica transformadora que promueve la posibilidad de incidir en los problemas sociales contemporáneos a partir del fortalecimiento de las instituciones democráticas, la gobernanza, la sustentabilidad y el servicio directo a la comunidad. La noción de transformación presente en la PUC implica una articulación de las diferentes instituciones o comunidades, y en algunos casos la inclusión de los excluidos, sin necesariamente cuestionar el orden establecido. Esto acerca el aprendizaje a un tipo de ciudadanía activa[34] que promueve la participación en la vida asociativa además del involucramiento en acciones políticas, culturales, medioambientales, comunitarias o nacionales, tanto como en organizaciones formales e informales con el fin de promover el capital social y la cohesión social. Lo anterior se hace aún más evidente al analizar la pedagogía de los cursos que se describe a continuación.

### 4.3.3. **Pedagogía**

Respecto a la pedagogía de los cursos de formación general, la definición ordenadora plantea que es requisito "utilizar metodologías de enseñanza activas o innovadoras, que promuevan el aprendizaje profundo y significativo de los estudiantes" (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2019, p. 32). Especial mención a la metodología A+S que ocupa un lugar relevante dentro de la formación general con el 14% de sus cursos lo que refleja la voluntad institucional de fomentar la articulación de saberes que incorpora a los docentes, a los estudiantes y a los socios comunitarios así como también una formación integral, cercana, se ha argumentado precedentemente, a los planteos de John Dewey (2017), que articula el desarrollo intelectual, con el desarrollo moral y el desarrollo social a partir de una pedagogía experiencial.

[34] A modo de recordatorio del Capítulo 1 la ciudadanía activa implica la participación en la vida asociativa que puede ser de carácter cívico o civil ya que busca la cohesión social y el fortalecimiento del capital social. Sin embargo, autores como Biesta (2016) la critican por su tendencia a despolitizar la participación y su extremo énfasis en la búsqueda del consenso, lo que la haría, según estos autores, una apuesta funcional al orden existente.

Otra característica del PFG descrita en el modelo educativo (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2019) es la interdisciplina. Es decir, que los cursos de la CFG deben ser diseñados de manera tal que estudiantes y profesores resulten de la experiencia mancomunada de diversas unidades académicas. Es decir, que a través del encuentro en la sala de clases se favorezca la comprensión de diferentes maneras de pensar la realidad y resolver problemas en forma integradora. Al revisar los programas académicos de los cursos, esta interacción se asegura también por la exposición de temas relevantes que requieren soluciones interdisciplinares. En su gran mayoría, esto último se realiza a través de la metodología de análisis de casos, donde los estudiantes estudian una situación en particular y desarrollan un plan de abordaje considerando los elementos que proporciona el curso para proponer soluciones. Como se vio en la sección de análisis de contenido, la metodología de análisis de casos en los CFG PUC promueve el identificar políticas y programas existentes, así como posibles soluciones desde el rol profesional. Este es el caso, por ejemplo, del curso "*Pobreza y exclusión social", "Institucionalidad, participación y protección de derechos*", "*Gobernanza de los bienes comunes: un desafío para la sustentabilidad*", "*Esencia y protección de los derechos humanos", "Ciudades, gobiernos y calidad de vida*" solo por nombrar algunos.

Se puede constatar dos elementos transversales que aportan al sello institucional. Estos son el rol del A+S que cuenta con una unidad institucional y un andamiaje de gestión que promueve la implementación de esta pedagogía y la relevancia de la interdisciplina que se promueve en gran parte gracias a la composición de los equipos académicos, la conformación de los cursos que agrupan estudiantes de todas las disciplinas y a través de metodologías de enseñanza-aprendizaje dentro de las cuales el análisis de casos juega un rol importante en promover el servicio a la sociedad.

Más allá de los dos componentes transversales a los cursos de FG identificados (A+S e interdisciplinariedad) interesa destacar tres características propiamente pedagógicas de los cursos: i) contar con una perspectiva histórica introductoria que enmarca el problema abordado en un contexto histórico y social determinado; ii) presentar el problema desde una pluralidad de perspectivas que se entregan como contenido de los cursos, o que se incentiva a los estudiantes a descubrirlas; y iii) el énfasis en la experiencia a partir del desarrollo de un plan de intervención ya sea hipotético o de aplicación directa con la comunidad.

Este método de enseñanza, que podría ser fácilmente asimilable al método científico de las ciencias sociales, para la Iglesia es un método distintivo de la educación católica post Vaticano II[35] que si bien tiene su desarrollo previo al concilio, este le da más relevancia producto de su

[35] Un desarrollo completo del impacto de Vaticano II en el método de enseñanza de la educación católica se puede encontrar en el Capítulo 1 de Bruno-Jofre e Igelmo Zaldívar (2018).

impacto en la noción de pluralidad y en la aceptación de diferentes aproximaciones a la verdad. Este "método teológico moderno", descrito en detalle por Bruno-Jofré *et al*. (2018), efectivamente hereda contribuciones importantes de la investigación en las ciencias sociales al cambiar el énfasis desde una supuesta objetividad o verdad de Dios que tiene que ser transmitida o socializada, hacia un énfasis en el sujeto que conoce y practica la fe en una vida cotidiana. Este método, que se asemeja al aprendizaje basado en problemas o a la metodología para la acción, es claramente identificable en los cursos de FG, presenta la diversidad de puntos de vista y sus interconexiones enmarcadas en un contexto histórico y social que sirve para explicar su variabilidad y, en caso de existir, los mecanismos de poder que pueden estar incidiendo en la injusticia de raza, clase y género por nombrar algunas. El método de enseñanza también le da un rol especial a la experiencia a través de las cuales entregar herramientas concretas que permitan a los estudiantes una praxis o forma de encuentro entre la razón y la fe a través de la interacción con otros. Interacción que asume una premisa de vida buena o bien común a ser alcanzado por todos en tanto hijos de Dios.

La relevancia de la pluralidad, de la praxis y el servicio en pro del bien común, como ejercicios necesarios para consolidar la fe y la razón, se acerca mucho también a la visión comunitarista de la ciudadanía, ya que asume que el estudiante desarrolla su autonomía y su identidad a partir de la conexión con otros en tanto sujeto político o cultural. Y que esta relación o conexión se sustenta en un fin compartido que es el bien común o la vida buena.

Como se mencionó en la sección inicial de este capítulo, la visión comunitarista tiene además una motivación política producto de la separación del Estado y la pérdida de poder de la Iglesia, ya que, esta separación impulsa a la institución a crear la PUC (entre otras iniciativas) y promover mecanismos directos de incidencia en la toma de decisiones del sistema público, como también mecanismos de llegada directa a las personas y los pueblos.

Para concluir, el Programa de Formación General de la PUC es un programa estructurado en cuatro concentraciones formativas[36] que incorporan una visión multidimensional de la formación ciudadana en forma transversal, todas las cuales incluyen cursos orientados a cumplir los atributos del perfil de egreso o sello UC. Llama la atención la variedad de los contenidos y la cantidad de cursos obligatorios para las carreras. Carreras que además de acceder a los CFG ofrecidos a nivel central, tienen su propia oferta de cursos transversales. Esto casi duplica la oferta de cursos y créditos obligatorios de la Universidad de Chile y de la Universidad del Desarrollo en este ámbito. A nivel central, de cerca de 50% de los cursos que

[36] A modo de recordatorio, las concentraciones formativas son teología, filosofía ecología integral y sustentabilidad y áreas disciplinares entre las cuales se encuentra artes, humanidades, ciencias sociales, ciencias y tecnología, salud y bienestar y pensamiento matemático.

hace referencia a una visión multidimensional de la Formación Ciudadana, los de mayor oferta se ubican en el ámbito social y cultural.

Los cursos promueven el aprendizaje crítico-democrático incluyendo el fomento de la autonomía de los estudiantes. Sus contenidos tienen directa relación con los objetivos transversales o atributos del perfil de egreso y con el sello UC de contribuir a la construcción de una sociedad que promueva la equidad, la inclusión, la diversidad, la inclusión además de una mirada desde los valores cristianos, la ecología integral y la sustentabilidad. Estos cursos en su mayoría se caracterizan por exponer temas de interés transversal y ofrecer formas de resolver problemas sociales a partir de la interdisciplina, la institucionalidad, la gobernanza y la gestión colectiva. En los cursos de relacionamiento con la comunidad destaca el sello de servicio de la PUC y las metodologías para la acción y/o método teológico moderno post Vaticano II que, como señalado, releva la pluralidad de perspectivas determinadas por la historia y por el contexto social, a la vez que destaca la relevancia de la praxis como forma de encuentro entre la razón y la fe en el ejercicio cotidiano de interacción con otros.

## 4.4. **Conclusiones**

La descripción y análisis del arco histórico amplio de la formación ciudadana y sus características y determinantes en la Pontificia Universidad Católica de Chile, desde la etapa fundacional a fines del siglo XIX, al foco en el medio siglo y más que va de la reforma de 1967-1973 al presente, revelan un cuadro de riqueza y complejidad comparables al examinado en el caso de la Universidad de Chile. El propósito de esta sección de cierre es fijar sus rasgos más salientes, lo que se abordará acorde los ejes analíticos mayores planteados en el marco conceptual. En primer término, que la formación ciudadana ofrecida en cada etapa está anidada en un contexto institucional y del sistema de Educación Superior que muy directamente afecta sus características. A la vez, este contexto institucional es decisivamente afectado por el contexto sociopolítico y cultural de nivel societal, que los contrastes de las grandes fases históricas abordados hacen particularmente visibles en su influencia. Las relaciones evocadas definen, como teoriza Gumport (2002; 2007), el dinamismo entre identidad institucional y contexto, que permite comprender cómo, en este caso, la PUC ajusta o modifica su estructura, tanto organizacional como curricular, con el fin de armonizar su quehacer con las demandas del contexto sociopolítico, a la vez que intenta mantener su identidad institucional original. Identidad y contexto se interrelacionan para producir una formación ciudadana que es de naturaleza implícita a lo largo de la larga trayectoria

examinada, y que, al igual que en el caso de la Universidad de Chile, cambia a explícita sólo al final, contemporáneo, del desarrollo bajo examen.

La Universidad Católica "nace del corazón de la Iglesia", dice el título de la encíclica papal sobre la universidad en el mundo de la década de los años 60 del siglo XX Ex Corde Eclessiae. Su acta de constitución es la autorización vaticana, vía el arzobispo de Santiago (Crecente Errázuriz), de otorgar grados. Nace asimismo de la voluntad de un conjunto de profesores de derecho de la Universidad de Chile, de separar aguas con la institución matriz, a la que se considera está siendo dominada por liberales y masones; grupo que es apoyado materialmente por la oligarquía terrateniente católica (Krebs, *et al*. 1994). Doble marca posicional y de identidad. La Iglesia Católica es la propietaria de la institución desde su creación. Su sostén social y material, también desde el inicio, es la elite de raíz doctrinal católica, originalmente terrateniente y sostén del Partido Conservador en la arena política, y más tarde diversificada en el control de la economía del país. El momento fundacional coincide con división y lucha doctrinal en las élites, entre liberales y masones, por un lado, y católicos por otro. La PUC en este contexto nace con el fin de conquistar su libertad frente a los poderes públicos del Estado, y enseñar y transmitir en forma directa a la sociedad los valores espirituales y morales de la doctrina que profesa. Este origen y posicionamiento, se puede decir estructural, define su sello o identidad, que a lo largo del período histórico contemporáneo (de los años 60 al presente), se ajustará y renovará redefiniendo su quehacer y su discurso y con ello la educación ciudadana vivida implícitamente, o en forma explícita por cada generación. Así, acorde con los contextos macro, y al igual que la Universidad de Chile, experimentará una parcial democratización de su gobernanza (que deja de ser directamente eclesial y elegirá democráticamente docentes y alumnos representantes a su Consejo Superior), la apertura y vinculación con el medio externo, y la radicalización y división política profunda, de su cuerpo estudiantil en los años 1967-1973; la intervención de su rectoría, expulsiones de docentes y estudiantes y vigilancia ideológica y política durante la dictadura; la recuperación de un rectorado académico aceptado por la Iglesia antes de la transición a la democracia en 1990 y consistente desarrollo de una formación ciudadana pro democracia y desarrollo nacional, luego de ésta, hasta el presente.

A lo largo de la historia evocada, y hasta los años 2000, la formación ciudadana en la PUC, de modo análogo al caso de la Universidad de Chile, es de naturaleza implícita. Pese a que, a diferencia de la Universidad de Chile, desde el momento fundacional hay cursos de formación general comunes a las facultades, estos no tienen un foco ciudadano sino doctrinal-religioso, en que el referente no es el Estado ni la política, sino la Iglesia y su mensaje. Éste por cierto refiere a dimensiones de la sociedad y sus problemas, pero, no en un registro político. La naturaleza implícita de la formación ciudadana, como referida en el marco conceptual y

tratada en el caso de la Universidad de Chile, significa su ausencia del currículum y su presencia en cambio, en: i) el sello institucional, comunicado por discursos, normativa y rituales institucionales, que incluye valores republicanos (la virtud pública), a la vez que comunitarios, que subrayan la autonomía con respecto al Estado de los cuerpos intermedios; ii) vinculación con el medio en función de alivio de la pobreza; iii) al igual que en el caso la Universidad de Chile, participación estudiantil en la Federación de Estudiantes, que, conformada tempranamente, juega un rol de socialización e iniciación en la competencia política eleccionaria, relación con partidos políticos (Conservador primero, luego la Falange y la Juventud de la Democracia Cristiana) y tomas de posición y trabajos en la comunidad y campañas solidarias, así como a partir del período de la reforma de 1967, participación en el gobierno de la institución, que en conjunto constituye una efectiva y práctica formación para el liderazgo y participación política.

La inflexión a una formación ciudadana explícita tiene lugar, de acuerdo al recorrido histórico del capítulo, a partir de 2000, cuando el rector Pedro Pablo Rosso, define como objetivo estratégico establecer una formación general que constituya una dimensión de peso en la formación integral en el "sello UC" y por tanto en el trayecto formativo de todas las facultades. Un componente central de tal formación es el tipo de cursos analizados en la sección precedente y que directamente conforman la formación ciudadana explícita contemporánea.

Como se vio, en términos de su base organizacional, el plan de formación general es responsabilidad de la Dirección Académica de Docencia la que tiene a su cargo el estudio y ejecución del proyecto educativo de la universidad dentro de la Vicerrectoría Académica. Con una oferta, como caracterizada, de 133 cursos, las áreas de conocimiento de ésta incluyen la identidad católica, las artes, las humanidades, el servicio público, la visión global y la sustentabilidad aspirando a un estudiante que tenga una visión amplia del mundo y el conocimiento. Es, asimismo, base curricular de oportunidades de aprendizaje con directa y explicita relevancia ciudadana, el programa que a partir de 2005 desarrollo la PUC bajo el rótulo de Aprendizaje y Servicio. Éste forma parte del Centro de Desarrollo Docente de la Vicerrectoría Académica y tiene la tarea de asesorar a docentes, a carreras y facultades con el fin de integrar la metodología de relación bidireccional de aprendizaje en responsabilidad ciudadana y compromiso público con el servicio directo a la comunidad, rescatando así una característica sello de la PUC. Como se describió, la metodología de aprendizaje y servicio se implementa a través de asignaturas electivas, cursos disciplinares o el programa de formación general y busca potenciar la formación de los estudiantes en compromiso público y así contribuir al desarrollo del país a través de habilidades transversales declaradas en el perfil de egreso. Desde el inicio en 2005 hasta el año 2019 el programa multiplicó por cinco sus

recursos y cobertura, mostrando elocuentemente el valor que tiene dentro de la universidad como estrategia para alcanzar una formación integral acorde con sus valores de compromiso social y público y responsabilidad ciudadana.

Las presiones sociales y de las políticas públicas sobre la Educación Superior del país, que se despliegan a partir de 2011, que impactan positivamente y en forma sustancial la diversidad socioeconómica y cultural del estudiantado PUC, tiene como una de sus respuestas por la institución, la creación de la referida Dirección de Inclusión, que desde el año 2015, con el apoyo de políticas públicas a nivel nacional, incentiva la equidad de acceso y permanencia de estudiantes talentosos, independiente de su situación socioeconómica o física. Lo que establece crecientemente una base plural de relacionamiento social, fundamento de la más basal experiencia de encuentro con un otro que representa la diversidad del país. Por otro lado, la Dirección de Asuntos Estudiantiles desarrolla actividades que buscan ser un aporte a la formación integral de los estudiantes y potenciar la responsabilidad ciudadana y la justicia en formas de experiencias de servicio directo hacia la comunidad externa con programas de voluntariado, pastoral y liderazgo; y a partir del año 2018, como respuesta al Mayo Feminista, también hacia la comunidad interna de la universidad con políticas de reconocimiento y trato equitativo y justo de la diversidad de género dentro de PUC. En esta misma dirección opera lo que se describió del Programa Puente, que busca vincular el quehacer académico con las necesidades de la sociedad a partir de proyectos que contribuyen de manera concreta a la solución de problemas públicos reales a nivel local y nacional. Lo que de acuerdo a la literatura (Brabant y Braid, 2009; Fitzgerald *et al*., 2016; Furco, 2010; Furco y Miller, 2009; Song *et al*., 2017) es una de las estrategias institucionales efectivas para la formación ciudadana, en tanto desarrolla un sentido de agencia y efectividad en la acción colectiva, así como también entrega una oportunidad de poner en acción el compromiso social y público y la responsabilidad ciudadana.

Los contenidos de la formación ciudadana explícita que tiene lugar a partir de la década de 2000 y con creciente énfasis y densidad en la última década, en los cursos examinados de la formación general, como en los de A+S, conjugan bases filosóficas y pedagógicas que apuntan tanto al significado republicano clásico de la ciudadanía y su foco en el núcleo cívico y político-institucional de la vida democrática, como al significado comunitarista de la ciudadanía y su foco en la dimensión social o el núcleo civil de la vida colectiva, de larga tradición en la cultura política católica (Taylor, 2007). El primer significado, fue consistentemente encontrado en los cursos del núcleo cívico de los ámbitos político y social, se refleja con nitidez en que el foco de los cursos es la institucionalidad y las políticas públicas, y su perspectiva explícita es la de la gobernanza (la sustentabilidad y efectividad de un orden que sea capaz de responder a los problemas), y la de las capacidades requeridas de los futuros profesionales para estar a la

altura de los nuevos requerimientos de tal gobernanza y su creciente complejidad. De acuerdo a la nomenclatura de Veugelers, la intención formativa se basa aquí en un aprendizaje crítico-democrático con metas de desarrollo de la autonomía de los estudiantes y de orientación sociopolítica que fomenta la posibilidad de incidencia transformadora en la política pública, con valores como la equidad, inclusión y sustentabilidad.

El significado comunitarista, por su parte, tiene presencia consistente en los cursos examinados de lo que fue categorizado como el ámbito social de la formación ciudadana, o los cursos que tienen el propósito formativo de entregar herramientas para la intervención directa en problemas sociales, incentivando la capacidad de autoconocimiento y autonomía a partir de la conexión con la propia experiencia desde la cual se espera se desarrolle la libertad positiva, junto con una postura de responsabilidad social para participar en la sociedad desde la fe y/o desde los valores cristianos de la igualdad, la dignidad, la inclusión y la equidad.

Tanto la orientación sociopolítica de incidencia en el ámbito cívico de la ciudadanía como la orientación sociopolítica de incidencia en el ámbito civil o comunitario de la ciudadanía tienen una visión transformadora que implica una articulación de las diferentes instituciones o comunidades, y en algunos casos la inclusión de los excluidos. Sin embargo, a diferencia de la U. de Chile, no existe un cuestionamiento al orden establecido, ni se concibe la democracia como conflicto permanente y agonal (sin compromisos ni negociación posibles). En cambio, lo que cursos y sello institucional reflejan, es una ciudadanía activa (Biesta, 2016; Hoskins, 2006; Mardones Arévalo, 2021) que promueve la participación en la vida juntos a través de acciones políticas, culturales, medioambientales, comunitarias o nacionales. Participación que no ignora el conflicto, pero que no se acaba en éste, porque concibe la política como construcción del bien común: es decir, luego de la crítica y del conflicto, sigue la construcción de éste. Esta visión constructiva y no agonal de la política, presenta la mayor diferencia con la caracterización de la formación ciudadana del presente de la Universidad de Chile, y es del todo consistente con los presupuestos de la filosofía política de la cultura católica. Ésta, por último, queda especialmente en evidencia en la opción pedagógica A+S y el método hacia la acción o el método teológico moderno que pone el énfasis en el sujeto que conoce y practica la fe en una vida cotidiana (Bruno-Jofré e Igelmo Zaldívar, 2018), que a su vez está determinada por el contexto histórico y social. Unas pedagogías de la praxis y el servicio en pro del bien común, que asumen que el estudiante desarrolla su autonomía y su identidad a partir de la conexión con otros en tanto sujeto político y social, en pos del bien común.

Tanto el inicio de la formación ciudadana en la PUC, en el distante siglo XIX, como el punto de llegada, en medio de la eclosión político social del final de la segunda década del siglo XXI,

muestran la relación fundamental de identidad y contexto, que el marco conceptual propone para la comprensión de sus características y evolución. Al igual que en el caso de la institución de la cual se desgaja, la formación ciudadana es de carácter implícito por más de un siglo de historia y en la PUC se torna explícita, en el mismo período y respondiendo a las mismas presiones y requerimientos contextuales que en el caso de la Universidad de Chile. Tal respuesta, como recién expuesto, conjuga republicanismo y comunitarismo, visiones de lo cívico y civil en la vida con otros, sobre las que busca formar a través de una pedagogía que, acorde a su identidad doctrinal, responde a una visión constructiva tanto del sujeto como de la sociedad.

# Capítulo 5
# Universidad del Desarrollo y la libertad de elegir

## Introducción

La Universidad del Desarrollo (UDD) es una universidad privada, creada por líderes empresariales y políticos cercanos al partido político Unión Demócrata Independiente (UDI), en los meses finales del régimen militar. Es hija de la Reforma de 1981 y de las políticas privatizadoras y reguladas por el mercado que produjo la dictadura militar. La UDD está afiliada a la elite empresarial del país, a la vez que a un partido fundamental de la expresión política de ésta (Fergnani *et al*., 2022; Villalobos *et al*., 2020). En forma concordante, desde su momento fundacional explicitó como ejes de su misión, su motivación por formar capital humano con sentido de responsabilidad pública y con un sello en innovación y emprendimiento. Como parte del sistema de Educación Superior nacional, la UDD ha tenido un incremento sustancial de matrícula en sus tres décadas de existencia, a la vez que avanza en su consolidación institucional e incrementa sus años de acreditación otorgados por la CNA. Esta génesis y desarrollo institucional la hacen una universidad particularmente relevante para este estudio. En específico, por su configuración histórica y organizacional que sustentan la formación en responsabilidad pública en el pregrado. Y dentro de esto, invita a estudiar la base ideológica y filosófica que proporciona el *ethos* institucional que define su sello y orienta el perfil de egreso de los estudiantes.

La UDD consta de una sede en Santiago y otra en Concepción, donde ofrece formación en once Facultades: Arquitectura y Arte, Ciencias de la Salud, Comunicaciones, Derecho, Diseño, Economía y Negocios, Educación, Gobierno, Ingeniería, Medicina y Psicología, que en su conjunto suman 26 carreras, 3 bachilleratos y un plan común. A nivel de posgrado ofrece 4 doctorados y 22 programas de magíster. La comunidad académica de pregrado está conformada por 15.000 estudiantes aproximadamente y cerca de 2.500 docentes (Bravo Rojas, 2022).

La universidad ha tenido dos rectores, Ernesto Silva Bafalluy de 1990 a 2011 y Federico Valdés Lafontaine, a partir de 2011, ambos miembros del grupo fundador de la Universidad. Desde 1997 cuenta con plena autonomía, con tres acreditaciones institucionales por cinco años entre los períodos 2006-2011, 2011-2016, 2016-2021 y a partir de 2021 cuenta con acreditación por seis años en las áreas de gestión institucional, docencia de pregrado,

investigación y vinculación con el medio. Con una reputación que ha ido creciendo con el tiempo, hoy es considerada una universidad compleja y consolidada (Bravo Rojas, 2022).

En las entrevistas, sus autoridades la definen como una universidad flexible, de fácil gestión y valoración por el trabajo bien hecho. Dada la brevedad de su historia, mucha de la información recabada sobre sus inicios y desarrollo fue producto de las entrevistas que reflejaron que existe una tradición de historia oral que los fundadores y primeros funcionarios relatan a los nuevos colegas entrantes. De hecho, una fuente importante de información fue el archivo "Oral History", en que los directivos claves de la universidad relatan su experiencia y visión de los hechos relevantes para la historia de la institución. Aun así, como se verá en este capítulo, en la breve historia de la UDD es posible distinguir dos fases que se extienden a lo largo del período post-transición a la democracia a partir de 1990. Tales fases son: una primera etapa de gestación y consolidación que se da en un contexto histórico de inicio de la democracia cuando todas las nuevas universidades privadas iniciadas entonces buscaban definir su identidad y diferenciarse unas de otras. Y una segunda etapa de desarrollo de su sello diferenciador a través de un modelo educativo que hace de la formación ciudadana un rasgo explícito y central, tanto de la misión, como de los propósitos y las competencias transversales de los profesionales egresados.

Siguiendo el ordenamiento de los capítulos anteriores, la primera sección de este capítulo se centra en explora el momento fundacional de la institución, que corresponde a la circunstancia histórica del fin de la dictadura y transición a la democracia. Luego la segunda sección aborda el análisis de la misión, propósitos y valores desde la perspectiva de la formación ciudadana. La tercera sección analiza la estructura organizacional que sostiene a la formación ciudadana, con foco en las unidades responsables de promover la experiencia social y académica de los estudiantes en este ámbito. La cuarta sección es dedicada al análisis del programa de formación general de la UDD, donde se encuentra la formación en responsabilidad pública. En dicha sección se analiza la estructura del programa, su forma de funcionamiento, y en especial, los contenidos de los cursos que dicen relación con el fomento de la ciudadanía y su pedagogía. Una sección de cierre procura recapitular los hallazgos del conjunto del recorrido descriptivo y analítico enunciado.

El marco teórico de análisis, como en los casos precedentes, otorga especial valor a la distinción de las dimensiones cívica y civil en el concepto de ciudadanía, así como también al abordaje de sus múltiples ámbitos: político, social, cultural, económico, medioambiental y comunitario. Para analizar el contenido de los cursos se utiliza la nomenclatura de Veugelers que define tipos de aprendizaje ciudadano y se busca identificar la base filosófica o tipo de ciudadanía que la institución promueve, para lo cual se recurre a las categorías de ciudadanía

republicana, liberal, comunitarista, radical y global que se caracterizan en el Capítulo 1. Para recoger esta información se recurrió al análisis de documentos institucionales oficiales, se entrevistó a autoridades claves y líderes estudiantiles, así como también se analizó programas de cursos de formación general. Todo con el fin de identificar las bases filosóficas de la formación ciudadana, la trayectoria histórica de la formación ciudadana en el contexto institucional de la Universidad de Chile, y la estructura organizacional y el currículum que la sostiene.

## 5.1. **Caracterización histórica de la Universidad**

La Universidad del Desarrollo es una institución privada creada en 1990, en la ciudad de Concepción, por un grupo de amigos y colegas. Ellos eran en su mayoría economistas, formados en la PUC y con posgrados en la Escuela de Economía de la Universidad de Chicago, cercanos al Partido Unión Demócrata Independiente (UDI).[1] Desde un comienzo la motivación de sus fundadores fue formar líderes que, en su lenguaje, aportaran valor al desarrollo de Chile. El norte inspirador es el de contribuir al desarrollo económico a través del emprendimiento y el liderazgo, la ética y la responsabilidad pública. Desde los inicios, hay un interés en una gestión flexible con alta capacidad para detectar y adaptarse a los múltiples cambios del entorno (UDD, 2020), que se considera al servicio de una visión de país clara y definida, orientada a construir un conjunto de políticas sociales consistentes y sólidas (Universidad del Desarrollo, 2015).

La UDD fue una de las últimas universidades privadas que se crearon durante el régimen militar. En un contexto, como se vio en el Capítulo 2, definido por la radical reforma de la Educación Superior del país que inician los Decretos con Fuerza de Ley de 1981, que establecen la estructura en tres niveles del sistema (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica), la apertura a la creación de instituciones, y la regulación del sector por mecanismos de mercado: competencia abierta por matrículas, personal y prestigio (Brunner, 2009b). El marco más amplio en que esto tiene lugar es la segunda fase de la

[1] El Partido por la Unión Demócrata Independiente fue fundado como movimiento en 1983 y constituido como partido político en 1989. Estrechamente ligado al Movimiento Gremial que surge el '67 en el contexto de la Reforma en la PUC, es uno de los partidos políticos más importantes que alberga a la derecha chilena. Parte de su ideario es defender la libertad, sin exclusión alguna, y adscribir a una economía de mercado basada en el principio de subsidiariedad (el Estado interviene sólo donde no lo hacen los privados y sus organizaciones e instituciones intermedias –entre las personas y el Estado–). Al tener como población objetivo al pueblo chileno, la UDI busca expandir sus valores hacia sectores sociales populares y en conexión con los problemas reales de la ciudadanía (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, s. f.).

dictadura, que se caracteriza por la instalación de la ideología neoliberal de modernización de la sociedad, consagrada en la Constitución Política del Estado en 1980, que buscaba abrir mercados para estimular la competencia e incentivar la participación de los privados en la producción de esos mercados. Las reglas e incentivos que establecen los decretos de fuerza ley (DFL) de 1981 significaron la creación de cuarenta universidades privadas, la mayoría de las cuales tienen su inicio en el tercio final de la década de 1980: entre las que tienen su fundación ya avistando el retorno a la democracia de 1990, está el caso de la UDD. Estas universidades tienen como común denominador, según las categorías de Burton Clark revisadas en el Capítulo 1, la cercanía al vértice asociado al mercado (Brunner, 2009a). Además de la alineación política con el gobierno militar ya que, para crear las universidades se requería de la autorización del Ministro del Interior de ese entonces, el cual se aseguraba de "filtrar" las solicitudes de aprobación de los proyectos de nuevas instituciones, y que los sostenedores no tuviesen alianzas político partidistas (Bernasconi y Rojas, 2004; Brunner, 2009b). Lo que para la UDD no era problema dada la militancia de algunos de sus fundadores en el Partido Unión Demócrata Independiente (UDI), creado por Jaime Guzmán, la influencia intelectual más decisiva de la Constitución de 1980 e ideólogo del régimen militar y de la instalación de la ideología político-económica neoliberal del Chile de esa fase histórica.

Entre los requisitos de los DFL de 1981 para la creación de Universidades, se establecía que sus estatutos excluyeran la participación con derecho a voto de sus estudiantes y funcionarios, con lo que se buscaba evitar la politización de las universidades (Brunner, 2009b). Este punto, si bien no se aborda en esta investigación, en tanto hace referencia al gobierno universitario, sí es importante mencionarlo ya que entrega un dato histórico a una forma de gestión de la UDD centralizada y de gran incidencia en la gestión académica de la formación ciudadana.

Este alineamiento entre el modelo político neoliberal y el sello fundacional de la UDD aparece con consistente frecuencia en los relatos de quienes iniciaron la universidad. El grupo fundador se refiere a sus motivaciones por crear una universidad en términos que aluden a un velar por la formación liberal que necesitaba el país.[2] Es más, el nombre Universidad del Desarrollo responde a la visión del grupo fundador, que buscaba influir a nivel nacional.

> "Un nombre grande, fuerte, con significado, y que estaba muy relacionado con lo que nosotros queríamos hacer, que es formar mejores personas, que después, al transcurrir sus vidas, fueran un aporte, o un incremento, un desarrollo para la sociedad, para su

[2] Ver entrevistas a fundadores de la Universidad en el portal "Oral History" https://oralhistory.udd.cl/ Visitado por última vez el 17.04.2022.

> familia, para él como sí mismo, y para el país." (Carlos Alberto Délano, Fundador, Oral History)

Inspirados en la Escuela de Economía de Chicago[3] donde varios de los fundadores realizaron sus estudios de magíster, la UDD buscaba ser una "universidad boutique"(Bravo Rojas, 2022). Pensada para un grupo de estudiantes de elite, en su mayoría de estrato socio económico alto y con potencial de alta incidencia en el desarrollo económico del país. Sin embargo, con el tiempo la matrícula se fue diversificando en términos socioeconómicos, así como también fue abriéndose la oferta de carreras.

Esto se demuestra en que la UDD se inicia oficialmente con la carrera de Ingeniería Comercial con 118 alumnos y asociada a los principios de la eficiencia y el interés público (Bravo Rojas, 2022). Para luego, el año 1991, expandirse a las carreras de Arquitectura, Periodismo y Derecho. El año 1994 a Ingeniería Civil Industrial, Bachillerato en Ciencias Sociales y en 1998 a la carrera de Psicología (UDD, 2022a).

> "Al poco andar me di cuenta de que no teníamos que copiar nada tradicional, no estábamos para hacer una falsa copia, no debíamos engañarnos, debíamos transformar la novedad en una ventaja comparativa en vez de una desventaja. Una universidad de futuro y no de pasado (…) Una universidad que proyecta inteligencia, innovación, sencillez, sin formalidades y sin accesorios pretenciosos. (Carlos Alberto Délano, Fundador, Oral History)

El hecho que se forme en la ciudad de Concepción es relevante ya que es ahí donde se percibía la falta de una visión global, no había otras universidades privadas, y tampoco iniciativas con el sello que se le buscaba dar a UDD. Joaquín Lavín, uno de sus fundadores, había sido decano de la Facultad de Economía de la Universidad de Concepción entre los años 1979-1981[4] lo que lo había vinculado a la región, donde también existía una fuerte relación comercial con Asia. Por tanto, se pensó que el aporte diferenciador, con mirada en la innovación y el emprendimiento, tendría muy buena acogida. De hecho, la Universidad se crea con la Carrera de Economía y Negocios que, como se vio previamente, se amplió a más carreras, más matrículas y finalmente a un fuerte posicionamiento de la universidad en la Región del Bío Bío.

A los siete años de fundada en Concepción, en 1997, el Consejo Superior de Educación otorga plena autonomía a la UDD, con lo que pudo definir sus propios programas académicos,

[3] Escuela donde Milton Friedman desarrollaba las teorías del neoliberalismo económico y la importancia de la libre competencia y la mínima intervención del Estado, que en Educación Superior tenía como fin, entre otras cosas el fomentar el capital humano del país (Espinoza, 2017).

[4] El currículum vitae de Joaquín Lavín se puede encontrar en: https://negocios.udd.cl/files/2014/09/CV_jlavin.pdf última vez visitado el 28.06.2022

gobernarse a sí misma y gestionar sus recursos y asuntos. Dos años después de lograr la autonomía, el año 1999, la institución se establece en Santiago.

> "Porque le marcamos un sello, hemos tenido siempre los mismos sellos, este sello que aquí se habla mucho de emprendimiento, se habla mucho de innovación, se habla mucho de la formación estrecha del profesor con un alumno, se habla mucho del sentido de mostrar la responsabilidad con el resto del país, el sentido de lo público, el sentido de que sienta el profesional que tiene una responsabilidad más allá de su entorno personal, sino también social; bueno, todos esos sellos que son propios de la UDD tuvieron también éxito en Santiago." (Cristián Larroulet, Fundador, Oral History)

Instalarse en Santiago era mucho más demandante que lo que había sido el inicio en Concepción. De hecho, no había acuerdo unánime al respecto entre los fundadores. Pero prevalece finalmente la visión de establecerse en la capital. El año 1999 la UDD compra la Universidad de Las Condes, que tenía 1500 estudiantes, e inicia su quehacer ofreciendo las carreras de Derecho, Ingeniería Comercial, Psicología, Arquitectura, Periodismo e Ingeniería Civil. La institución tiene rápidamente éxito en términos de matrícula. En 2004 establece un campus con instalaciones de alto estándar en San Carlos de Apoquindo, en el sector socioeconómico alto de la capital, y sus números se expanden en forma exponencial. El año 2006 llega a un total de 7.368 alumnos en 36 carreras de pregrado; el año 2021 alcanza un total de 15.373 matriculados, sumando sus carreras con sede en la Región del Bio-Bío como en Santiago (Universidad del Desarrollo, 2020)

A partir del año 1997, cuando la institución alcanza su plena autonomía del Consejo de Educación Superior, se inicia también un proceso de formalización de los mecanismos de gestión académica, como explicitar la visión y misión de la universidad, desarrollar un proyecto educativo y ampliar su oferta académica. Un hito clave para la universidad es la creación en el año 2001 de la Facultad de Medicina en alianza con la Clínica Alemana, que, junto a su primera acreditación por cinco años, le da el prestigio y reconocimiento de una universidad privada nueva, robusta, y de calidad.

### 5.1.1. **Institucionalización**

En 2011 comienza lo que el actual Rector, Federico Valdés, denomina la fase de institucionalización de la Universidad. En ese año él asume como Rector inesperadamente, producto de la muerte del Rector y Fundador Ernesto Silva Bafalluy. La universidad se había mudado recientemente al Campus San Carlos de Apoquindo. A nivel nacional existía un ambiente social complejo de cambios regulatorios y un movimiento social de estudiantes que cuestionaba el modelo neoliberal en el que se habían fundado las universidades privadas.

Estas señales adversas del contexto coincidían, sin embargo, con una evidente consolidación y desarrollo del proyecto, como evidencia la visión del rector Silva en ese momento:

> "Se había llegado al campus San Carlos de Apoquindo en ese tiempo, y eso nos había dado una cierta consolidación. Habíamos diseñado un campus a nuestro gusto, habíamos construido las salas de clases que necesitábamos, habíamos dejado de utilizar instalaciones provisorias y con esto dejamos de acomodarnos a lo que ya existía para desarrollar nuestras actividades." (Ernesto Silva, Rector, Oral History)

Ese año se obtiene la segunda acreditación institucional por cinco años, se crea la Vicerrectoría de Innovación y Desarrollo y posteriormente se crea la Dirección de Desarrollo Estudiantil; se suma a esto la creación del Instituto de Innovación Interdisciplinario, y se proyecta lo académico con los Doctorados y la Dirección de Formación Sello y con un plan curricular de UDD Futuro para el pregrado. Se reorganizan las vicerrectorías y se crea una estructura organizacional que en la visión de los directivos le permitiría proyectarse por los siguientes veinte años.

Desde el año 2011 hasta el año 2021 la Universidad ha continuado su proceso de crecimiento acelerado y posicionamiento en el sistema de Educación Superior como una institución de calidad. De hecho, en 2021 obtiene la acreditación institucional por 6 años. Antes de eso había obtenido acreditación institucional en 2006, 2011 y 2016 por cinco años cada una.

### 5.1.2. **UDD y la política**

Ya en el 2007, a pocos años de su creación, se consideraba a la UDD dentro de las universidades privadas con proyecto serio y con un objetivo ideológico con acento en lo político, orientado a la formación de quienes dirigen el país (Monckeberg, 2007).

> "El padre de la criatura, de esta universidad, es Joaquín Lavín que dice hagamos una universidad en Concepción cuando se da cuenta que estábamos perdidos en la elección (…). Esto se da en la circunstancia en que Cristián Larroulet, Joaquín Lavín y yo vamos al matrimonio (…) de la viuda de Miguel Kast, nuestro gran amigo de la Universidad. Aquí decidimos quiénes más deberíamos ser parte de esto y obviamente éramos los del comando (…). Resumen, el 28 de marzo del año 1990 inaugurábamos nuestra universidad." (Ernesto Silva Bafalluy, Fundador y Rector UDD, Oral History[5])

El interés político de sus fundadores es explícito. Como se mencionó anteriormente, la UDD fue fundada el último mes del Régimen Militar, cuando ya Patricio Aylwin había sido electo

[5] Oral History es un proyecto UDD creado para conmemorar los 30 años de la universidad a partir de una metodología de investigación que recopila testimonios para registrar los principales hitos de la UDD narrados por sus protagonistas. https://oralhistory.udd.cl/proyecto/ Visitado 2.2.2022

presidente, tras derrotar en las elecciones presidenciales de diciembre de 1989 al ex-ministro de Hacienda y uno de los fundadores de la UDD, Hernán Buchi. Otros fundadores son Joaquín Lavin, que más tarde sería dos veces candidato presidencial, ministro y alcalde; Cristián Larroulet, quien fue presidente de la FEUC, director ejecutivo del Instituto Libertad y Desarrollo[6] y Ministro y asesor durante los dos gobiernos del Presidente Piñera; Ernesto Silva Bafalluy que asumió como su rector; Federico Valdés, vicerrector y a partir de 2011 Rector; Carlos Eugenio Lavín y Carlos Alberto Délano, ambos reconocidos empresarios fundadores del Grupo Penta.[7] Todos conocidos por su compromiso con la política y el desarrollo económico del país. Además, la mayoría de ellos participó activamente en el Régimen Militar, así como también durante los gobiernos del presidente Sebastián Piñera (2010-2014 y 2018-2022). Varios de ellos fueron exalumnos y académicos de la Pontificia Universidad Católica y algunos realizaron estudios de postgrado y poseen alianzas vigentes con la Universidad de Chicago. Prueba de su larga trayectoria política como grupo es el nombre de una de sus sociedades financieras, "La Concepción" que hace referencia al día 9 de Julio, instaurado como el día de la juventud, donde jóvenes partidarios de la Dictadura subían el Cerro San Cristóbal, hasta el sector Chacarillas, a encontrarse con el general Pinochet y celebrar el espíritu de un movimiento juvenil comprometido a perpetuar su obra (Monckeberg, 2007). El propio Federico Valdés reconoce la motivación de este grupo que venía trabajando juntos en la candidatura de Joaquín Lavín y luego de Hernán Büchi y que a pesar de que sabían de su inminente derrota política en la primera elección presidencial desde 1970, decidieron mantenerse unidos y seguir trabajando por un modelo de país en el que creían, primero a partir de la política, a lo que luego se sumó la educación.

> Nos habíamos hecho muy amigos, nos habíamos conocido en la candidatura de José Joaquín Lavín a Diputado, y aunque sabíamos que íbamos a perder, seguimos trabajando con el mismo entusiasmo, las mismas ganas. Entonces nos dimos cuenta de que habíamos formado un grupo de personas que podíamos hacer otras cosas más y un día José Joaquín dice hagamos una universidad (…) Creamos una universidad donde se pudiera defender con fuerza una sociedad libre, donde se defendiera la idea que a la gente había que darle libertad." (Federico Valdés, Rector, Oral History)

[6] Centro de Estudios e Investigación orientado a defender la libertad individual, el libre funcionamiento de los mercados, el derecho a la propiedad y el progreso e igualdad de oportunidades a través del desarrollo económico. https://lyd.org/quienes-somos/ visitado el 2.2.2022.

[7] Grupo Penta fue uno de los holdings empresariales más importantes del país, existente a partir de los años 1982 y dedicado a las industrias de seguros, financiera, salud e inmobiliaria. El año 2014 es denunciado por evasión tributaria y financiamiento irregular a políticos del partido Unión Demócrata Independiente (UDI) ante el Ministerio Público lo que terminó con dos de los socios y fundadores de la UDD cumpliendo penas de cárcel y con el holding desmantelado. Detalles del "Caso Penta" se pueden encontrar en: https://www.ciperchile.cl/2014/10/07/la-lista-de-las-donaciones-a-campanas-del-ex-ejecutivo-de-penta/ Última vez visitado el 4.7.2022.

Un dato interesante revisado es que el proyecto de universidad se crea a partir de una trayectoria donde sus fundadores ya eran personas de influencia en la elite política y económica del país, como también personas de trayectoria académica docente en diferentes universidades. Se pretendía formar personas con una idea de formación aplicada, no solo académica, sino que muy conectada con la realidad, lo que más tarde se definirá como la formación experiencial, y que será parte del sello institucional.

> "Entonces la idea detrás de la Universidad era que fuera capaz de generar entre alumnos que a veces no iban a dedicarse a la política, no era una facultad de Ciencias Políticas originalmente, pero que sí tuvieran preocupación por la cosa pública, que tuviera el interés por el desarrollo, hasta su nombre lo dice. Como lograr que progresen, que tuvieran interés en mirar el mundo, de alguna forma integrados a lo que se veía claramente, hoy con mucha claridad, pero en ese tiempo, uno es parte del mundo más fácilmente que nunca, ojalá con profesores… cuando estudiaran que no fuera solo académicamente, sino con personas que tuvieran acción en la vida real en los campos que estaban enseñando; lo estoy diciendo en los conceptos originales." (Hernán Büchi, Fundador UDD, Oral History)

La ideología que sustenta el proyecto de universidad queda en evidencia también a partir de los relatos de líderes políticos y académicos nacionales e internacionales de diferentes posturas que aportan con su visión de futuro a la celebración de los 25 años de la Universidad. Dentro de los relatos se encuentra a líderes como el Expresidente Lagos que destaca la noción de desarrollo, el Expresidente Piñera que agrega la relevancia de compatibilizar los valores de libertad, progreso y orden, y del grupo fundador, Hernán Büchi, que destaca la libertad como eje central del desarrollo del país. Otros líderes destacan la relevancia de un Estado subsidiario, el rol de la innovación, la relevancia de la formación cívica y la democracia, las artes y las humanidades, la tecnología y la globalización (Universidad del Desarrollo, 2015). Es así como desde un comienzo existe un sello político definitorio de la identidad de la universidad, orientado a incidir en el desarrollo del país con ideas liberales e innovadoras, y orientadas a la práctica.

> "Por lo menos yo nunca pensé en mi vida que esto iba a ser un negocio, no como otros que pensaban que sí, sinceramente fíjate que yo no. Nunca lo vi así, siempre lo vi más bien como una obra en beneficio de las ideas que nosotros defendíamos, que son ideas libertarias, de corte más bien liberal, economías de mercado, esas cosas que hoy en día también están en duda." (Carlos Eugenio Lavín, Fundador, Oral History)

### 5.1.3. **Sellos y Modelo Educativo**

En su modelo educativo, la UDD ha realizado un esfuerzo especial por mantener la coherencia en su formación con los sellos distintivos de emprendimiento e innovación, ética y

responsabilidad pública. Si bien estos están presentes desde su fundación, es en el año 2005 cuando su formulación se sistematiza, en el primer proyecto educativo de la universidad (Universidad del Desarrollo, 2005). En dicho proyecto estos sellos son planteados como competencias genéricas reflejadas en el currículo (*Entrevista Directivo 14*). Estas competencias genéricas plantean como desafío el considerar: i) la pertinencia del currículo en tanto articulado con el escenario laboral; ii) la calidad de los programas manteniendo los contenidos disciplinares, pero agregando habilidades intelectuales necesarias para desarrollar el pensamiento estratégico; iii) perfeccionar la actividad pedagógica de los docentes; y iv), incorporar nuevas tecnologías. Es así como la UDD el año 2005 se suma a la corriente mundial y nacional de definir competencias transversales a todas las carreras e implementa un modelo educativo (Universidad del Desarrollo, 2005), con un currículum flexible, estructurado en base a competencias generales y específicas, con asignaturas transversales que responden al sello institucional y nuevas metodologías de enseñanza. Es en este modelo educativo que se define la existencia de "cursos sello" que corresponden a tres cursos de 10 créditos cada uno, comunes a toda la universidad. "En este sentido, su objetivo fundamental es plasmar en los alumnos ciertas cualidades del sello distintivo de la UDD explicitado en la Misión de la Universidad" (Universidad del Desarrollo, 2005, p. 13), que se mantienen hoy. A su vez, las competencias vienen acompañadas de una serie de sugerencias para los docentes, para que puedan acompañar su trabajo con prácticas pedagógicas que promuevan el desarrollo de estas competencias. Las bases del modelo educativo del año 2005 se mantienen hasta la fecha, aunque con ajustes cada cinco años, hitos en que el modelo educativo se evalúa y perfecciona.

Así, el año 2010, se fortalece el modelo educativo con un nuevo enfoque "centrado en la cultura de la libertad, el reconocimiento al esfuerzo individual y la excelencia reflejada en sólidos estándares de calidad (…) que constituyen el compromiso con el desarrollo de una sociedad de personas libres, con diversidad de pensamiento y de expresión, tolerantes y responsables" (UDD, 2010, p. 7). Dentro de este nuevo ajuste al modelo educativo se incorporan también el aprendizaje significativo o experiencial que formaba parte de la visión de sus fundadores, pero recién el año 2010 se incorpora con el respaldo teórico y organizacional que se mantiene vigente hasta el día de hoy.

> "Y ahí quiero mostrar un sello característico de la Universidad en sus orígenes, que ha sido difícil de mantener, pero es la idea de la relación profesor-alumno, la idea de que esa cercanía exista, porque la manera de formar a profesionales no es solamente a través de las clases, tú puedes hacer a través de otras experiencias, la Universidad en eso ha sido, yo creo, bien pionera en el sentido de buscar otras formas de formación: trabajos de verano, proyectos sociales, transmitir al alumno también el sentido de lo público, lo importante que es lo público,

> preocuparse del país, preocuparse de los que son más vulnerables, un sentido de responsabilidad con lo público, con el otro, y eso se marcó desde los primeros días." (Cristián Larroulet, Fundador, Oral History)

El año 2015 el Proyecto Educativo UDD (UDD, 2015) refuerza la relación del pregrado con la vinculación con el medio y la relevancia de diseñar estrategias pedagógicas de aprendizaje experiencial que permitan reforzar el sello UDD. Este nuevo ajuste menciona los ejes de aprendizaje experiencial, interdisciplinar, ambiente globalizado, formación sello y experiencia UDD. Todas características que terminan por consolidarse en UDD Futuro que será descrito más adelante.

La base ideológica liberal y la conjunción empresa y política que conjuga la experiencia de sus fundadores, se plasma en el sello institucional de la UDD, que se especificará a continuación y que puede asociarse a lo que en el Capítulo 1 se definió como propósito de eficiencia social o capital humano (Labaree, 1997). Esta visión sostiene que la base para el bienestar económico, cultural, tecnológico y social de los países depende de una fuerza de trabajo activa y calificada denominada capital humano. Donde la educación se considera un bien público funcional a las necesidades del mercado y proporcional a la capacidad de desarrollo e innovación del país (Becker, 2002). Al igual que el propósito democrático y de equidad de la Universidad de Chile y la PUC, el propósito último de la UDD es aportar al bien común. Aporte que, en el caso del propósito de eficiencia social o de capital humano de la UDD, tiene como foco el aporte al desarrollo económico y social a través de la productividad y la innovación, sin necesariamente abordar otras dimensiones de estructura social ni el sistema político. Por lo mismo se dice que es una universidad cercana y funcional a las demandas de la empresa y el mercado.

De esta forma, la UDD entiende como parte esencial de su función de universidad formadora de futuros profesionales, el entregar la máxima cantidad de oportunidades para que los estudiantes puedan poner en ejercicio su libertad y aportar al bien común del país a través de la ética, la responsabilidad pública y la innovación. Lo que a su vez se refleja en la declaración de la misión, la visión, sus propósitos y sus valores y en su estructura organizacional.

Es decir, la base liberal que sustenta a la universidad y su propósito de eficiencia social y capital humano se plasman en un sello de innovación, responsabilidad pública y ética profesional que a su vez se traduce en la estructura organizacional como veremos a continuación.

## 5.2. **Institucionalidad que sostiene la formación ciudadana**

### 5.2.1. **Misión, Propósitos y valores institucionales en el Siglo XXI**

La misión de la Universidad del Desarrollo (UDD) es "servir a Chile formando profesionales y generando conocimiento que sea útil y ayude al país en sus necesidades y desafíos del siglo XXI. Para esto, la Universidad despliega todo su quehacer académico en estrecha colaboración con el sector público y privado, promoviendo los valores de la libertad, la diversidad y fomentando la preocupación por los temas públicos" (Universidad del Desarrollo, 2020). La institución busca "formar profesionales que además del dominio de su disciplina, se caractericen por ser emprendedores e innovadores, comprometidos con la sociedad y los temas públicos, por tener una visión global y una aproximación profesional que valore e integre miradas de distintas disciplinas" (UDD Futuro, 2018).

Al igual que las universidades de Chile y Católica, la UDD declara como central dentro de su misión el servir al país. Así como también los valores de la libertad, la diversidad y la preocupación por los temas públicos. Diferente de las otras dos universidades, la UDD lo hace con un fin centrado en la innovación orientado a la formación de capital humano con un fuerte sentido de liderazgo y de futuro. Esto es expresado por uno de los directivos actuales de la universidad en los términos siguientes:

> "Hay una motivación de que se puede aportar, parte de la convicción que ha existido siempre en la universidad es que para el progreso y desarrollo de Chile, se necesita innovar en la forma de preparar a su capital humano y en los temas que se abordan y se enfrentan y si bien esta es una universidad que parte chiquitita, por el espíritu de sus fundadores y por su tipo de proyecto académico, que era muy conectado a la empresa, se empieza hacer muy fuerte el sentido, de que la universidad no tiene que ser hacia adentro, sino que tiene que ser muy conectada y para que sea conectada de verdad, necesita hacer explícito, que sus alumnos, sus profesores, sus directivos estén involucrados". (Entrevista Directivo 9)

De esta forma se puede observar que la UDD incorpora en su misión institucional y en su sello la visión de sus fundadores asociada al desarrollo económico del país, a su conexión con la empresa y la conexión con la realidad social desde un prisma que va a ser definido por los valores cuya descripción se aborda a continuación.

***Valores Institucionales***

Los valores que marcan la identidad UDD y que se plantea deben guiar el qué hacer de la universidad son (UDD, 2021; Universidad del Desarrollo, 2020):

- **El compromiso con el desarrollo de una sociedad de personas libres:** Esto bajo "la convicción de que los países y las sociedades se desarrollan cuando existe libertad para las personas y cuando el Estado está al servicio de ellas" Por tanto, la valoración y el fomento de la libertad individual es un eje articulador del conjunto del quehacer académico y formativo de UDD.
- **La no discriminación y valoración de la diversidad**: En función de este valor, UDD convoca a personas sin distinción de su postura religiosa, filosófica, política o económica. Asumiendo la no discriminación de género ni origen étnico. Se explicita asimismo que los valores señalados se traducen en el respeto mutuo entre los integrantes de la comunidad académica.
- La adhesión a los valores del humanismo cristiano: Inspira el actuar de la comunidad UDD la creencia de que la persona es creada como sujeto inteligente, libre, responsable de sus actos y social que persigue la verdad como condición de su perfección.
- **La libertad de pensamiento y su libre expresión**: Acepta las distintas visiones e interpretaciones de la realidad del ser humano, de la naturaleza y del universo.
- La excelencia académica: como principio base y compromiso por realizar docencia, extensión e investigación de la más alta calidad.

Como es posible constatar a partir de los valores declarados, la misión de servir al país y su progreso se dan en base a una concepción liberal que asume la libertad como condición necesaria y transversal para el emprendimiento y la innovación. Esto en un marco de respeto a la diversidad y de excelencia académica. Sustento valórico que queda en evidencia también en la siguiente cita:

> "Yo te diría que es una universidad que tiene una historia de emprendimiento y que da mucho espacio a la creación o a la capacidad creadora de nuestros estudiantes y de la gente que trabaja en la universidad, también es una cultura transversal y que nos mueve el profundo espíritu de ánimo para de verdad impactar en nuestro entorno social, político, con ganas de verdad a tratar de construir... un... insisto, desde el lugar que le toca a uno estar, un país un poco mejor, pensando precisamente en esto, en las futuras generaciones." (Entrevista Directivo 12)

La misión y los valores UDD se expresan en un perfil de egreso que se traduce en competencias transversales dentro del pregrado. Estas competencias transversales "mejoran

su valoración en el mundo del trabajo" (Universidad del Desarrollo, 2018, p. 18) ya que se orientan a resolver problemas de la sociedad hoy, como también buscan "formar profesionales y ciudadanos para el mañana" *(Ibid).* Al igual que lo declarado en la misión y los valores, las competencias genéricas y/o transversales se caracterizan por un sello de emprendimiento y liderazgo, de responsabilidad pública y ética; y por otras competencias claves como son la comunicación, la autonomía, la visión global, la visión analítica y la eficiencia. A continuación se desarrolla cada una de estas competencias genéricas descritas en diversos materiales de UDD (Universidad del Desarrollo, 2005):

- **Emprendimiento y liderazgo**: Conceptos, habilidades y actitudes orientados a la búsqueda de oportunidades para crear e innovar aceptando desafíos y enfrentándose a la incertidumbre. Implica idear soluciones nuevas y diferentes para resolver problemas o situaciones complejas en un contexto cambiante, como, asimismo, motivarse por los logros y por las personas, siendo capaces de conducir a otros y colaborar con ellos, valorando el trabajo en equipo. Considera, por último, la perseverancia y resistencia al fracaso, para enfrentar los retos de manera positiva, pero realista.

- **Responsabilidad Pública**: Conjunto de conceptos, habilidades y actitudes que permiten tomar conciencia sobre el rol que se ejerce en la sociedad y los aportes profesionales y personales que en ella pueden realizarse, tanto pública como privadamente. Implica conocer y reflexionar acerca de los problemas que se presentan en el contexto social en el que se está inmerso, asumiéndolos como propios, valorando el servicio público y el compromiso personal hacia el logro del bien común.

- **Ética:** Conjunto de conceptos, habilidades y actitudes, orientados a la constante búsqueda de la Verdad y del Bien, valorando una conducta moral coherente con los valores del humanismo cristiano. Implica tomar decisiones de acuerdo con lo que se espera sea un desempeño profesional ético, el que estará circunscrito por las virtudes cardinales de la prudencia, fortaleza, templanza y justicia, y por el respeto a la dignidad humana.

- **Comunicación**: Conjunto de conceptos, habilidades y actitudes, orientados a transmitir mensajes frente a una audiencia, expresando ideas tanto en forma oral como escrita de un modo claro, preciso y asertivo. Implica participar de procesos de diálogo, comprendiendo la riqueza de las distintas opiniones y valorando el discurso con fundamento.

- **Eficiencia**: Conjunto de conceptos, habilidades y actitudes, orientados a alcanzar los objetivos y las metas preestablecidas a través del uso racional de los recursos y tiempos disponibles, logrando su optimización.

- **Visión Analítica:** Conjunto de conceptos, habilidades y actitudes, orientados a diferenciar las partes del todo, generando un desglose lógico de la realidad y de la teoría. Asimismo, implica identificar problemas, reconocer información significativa, buscar, sintetizar y relacionar los datos importantes.

- **Autonomía**: Conjunto de conceptos, habilidades y actitudes, orientados a la formación de una persona estratégica que escoge intencionadamente procedimientos adecuados frente a los desafíos del mundo académico y del mundo del trabajo. Incluye la proactividad y la autorregulación del comportamiento, traducidas en la exploración de las oportunidades personales y contextuales para responder a dichos desafíos.

- **Visión Global**: Conjunto de conceptos, habilidades y actitudes, orientados a observar y comprender eficazmente el entorno en un contexto global, para desenvolverse e interactuar considerando ámbitos históricos, políticos, económicos, sociales y culturales, posibilitando con esto la capacidad de adaptarse a los cambios y de integrar diferentes perspectivas de análisis en concordancia con las demandas propias de la disciplina de estudio y de otras disciplinas, lo que favorece una apertura al mundo globalizado en que el estudiante debe desenvolverse profesionalmente.

Estas competencias transversales declaradas se organizan institucionalmente en lo que se denomina la "experiencia UDD", que se agrupa en torno a cuatro ejes estratégicos. Estos son: i) **emprendimiento e innovación** a través de la formación de capital humano, generación de conocimiento y promoción del espíritu emprendedor de profesionales capaces de liderar y crear desde su carrera; ii) **interdisciplina** considerando actividades académicas que buscan generar aprendizaje colaborativo en torno a necesidades, problemas o desafíos relevantes que requieren de la interacción de diferentes miradas en un marco colaborativo; iii) **una perspectiva global** orientada a preparar a los estudiantes a trabajar en contextos multiculturales mediante intercambios y prácticas profesionales en cerca de cuarenta países: y iv), **responsabilidad pública** que busca promover conciencia en los alumnos sobre su rol en la sociedad y los aportes que pueden realizar a partir de su compromiso personal hacia el logro del bien común a través de cursos curriculares y experiencia extracurricular (Universidad del Desarrollo, 2016, 2020).

De lo anterior se desprende que desde la perspectiva de la formación ciudadana, la UDD se orienta a potenciar habilidades de los estudiantes "para convertirlos en líderes que enfrenten

los retos del siglo XXI" (Universidad del Desarrollo, 2020) con un fuerte énfasis en la idea de libertad y participación en la sociedad a través de la innovación, el emprendimiento y la responsabilidad pública. Entendiendo por responsabilidad pública la capacidad de incidir, tanto en el sector público como privado, con el fin de impactar en un mejor país.

La noción de la libertad de UDD se sustenta en la "convicción de que los países y las sociedades se desarrollan cuando existe libertad para las personas y cuando el Estado está al servicio de ellas" (Universidad del Desarrollo, 2018). Por tanto, es tarea de la universidad el entregar la mayor cantidad de oportunidades para potenciar la libertad a través de cursos de formación general, la formación disciplinar correspondiente a cada carrera y facultad y la vida estudiantil donde se fomenta el servicio a la sociedad a través de una diversidad de experiencias de voluntariado e inmersión internacional.

### 5.2.2. **Estructura Organizacional que sustenta la Formación Ciudadana**

La Universidad del Desarrollo plantea como tema transversal la promoción de valores y el fortalecimiento de competencias genéricas asociadas con la formación de profesionales emprendedores e innovadores, comprometidos con la sociedad y los temas públicos, con una visión global e interdisciplinaria. De acuerdo con el marco teórico desarrollado en el Capítulo 1, esta misión institucional corresponde a la misión de formar ciudadanos comprometidos con la sociedad y, en este caso, con un sello institucional de responsabilidad pública e innovación asociado a un propósito de eficiencia y capital humano.

Esta formación en responsabilidad pública o formación ciudadana, al ser parte del sello institucional, es tarea de toda la institución. Sin embargo, la principal responsabilidad para su implementación y funcionamiento recae en la Vicerrectoría de Pregrado responsable de la implementación de *UDD Futuro* o Programa de Formación General cuyos detalles serán abordados en la próxima sección; la Dirección de *Experiencia UDD y Asuntos Estudiantiles* que se ubica en la Prorrectoría encargada de proveer oportunidades de aprendizaje experiencial a partir del trabajo directo con los estudiantes y la Vicerrectoría de Innovación y Emprendimiento responsable de velar por la calidad de gestión y la implementación de los sellos de innovación y de responsabilidad pública. Es decir, la formación ciudadana para la UDD se desarrolla a partir de la formación curricular extradisciplinar transversal a todas las carreras y a través de la formación extracurricular, lo que no es diferente de las otras universidades en cuanto a estructura. Lo que sí es distintivo y único de esta universidad es que estas funciones estén apoyadas por la Vicerrectoría de Innovación y Emprendimiento, responsable de asegurar la calidad e implementación del sello institucional tanto en

responsabilidad pública como en innovación y ética. A continuación, se aborda una breve descripción de cada una de estas iniciativas.

***Formación Integral y Ciudadana a través de la Experiencia Universitaria***

La "experiencia UDD" es responsabilidad de la Dirección de Experiencia y Desarrollo Estudiantil, que a su vez depende de Prorrectoría. Esta dirección tiene como propósito "permitir a cada alumno alcanzar su máximo desarrollo potencial, encontrando espacios para atender sus desafíos, inquietudes y necesidades que hagan de su paso por la UDD una experiencia memorable y valiosa" (UDD, 2021, p. 56). Esto se logra a partir de la creación de trayectorias formativas pertinentes a los intereses de cada alumno y con un vínculo activo con la sociedad.

Parte de las oportunidades que entrega esta dirección son la creación y apoyo a programas de voluntariado, talleres de liderazgo, cursos deportivos, fondos concursables para los estudiantes, charlas y seminarios asociados al sello de la universidad y las oportunidades de intercambio internacional que permiten la participación de los alumnos en actividades académicas globales. Estas actividades, si bien están fuera del plan académico, pueden convalidarse por créditos de libre elección, que dependiendo de la carrera pueden ser de 8 a 28 créditos (UDD Futuro, s. f.).

> "Esa es una de las... yo te diría, de las ventajas que tiene este modelo educativo, que todas estas actividades, que normalmente se ven como extracurriculares, también son curriculares, son reconocidas con créditos dentro del currículo, es parte del currículo, no es disciplinar, porque es para todos los alumnos igual, pero es curricular." (Entrevista Directivo 11)

La convalidación de estas actividades en créditos requiere que el estudiante realice un trabajo de reflexión en torno a la experiencia vivida y su conexión con el mundo del trabajo, es decir la transferencia de la competencia aprendida a un contexto cercano al mundo laboral (Barrera, 2020). Por lo mismo la relevancia de que estas actividades que permiten convalidación de créditos tengan la evaluación y validación de la carrera responsable de diseñar el plan formativo. Dentro del Plan de Desarrollo 2021-2025 se busca formalizar aún más la personalización del modelo educativo, es decir, que este sea cada vez más flexible para que los estudiantes puedan aprovechar al máximo las oportunidades que la universidad ofrece.

Al igual que en la U de Chile y la PUC, para la UDD las actividades extracurriculares, por gran parte de su historia han sido una serie de iniciativas desconectadas que responden a intereses específicos de la comunidad académica o a necesidades de extensión. Sin embargo, desde

2018 la institución realiza consistentemente un esfuerzo por conceptualizar y articular esta oferta en un conjunto de estrategias, que a su vez se relacionan, en un sentido formativo complementario pero decisivo, a la formación académica de los estudiantes. Se hace muy evidente el valor especial que, en la definición más general de formación de la UDD, adquiere el aprendizaje experiencial, o "en la vida".

El desafío en el presente de conceptualizar y dar unidad formativa a la diversidad de experiencias evocadas, lo explicita claramente un directivo:

> "Vamos a darle una vuelta de tuerca a la mirada extracurricular, porque es tanto lo que hacemos, son tantas las unidades vinculadas (…) y estamos buscando un concepto para acuñar todo y tratar de ordenarlo metodológicamente (…) en experiencia internacional, en experiencia emprendimiento, en experiencia de liderazgo, en experiencia de voluntariados, deportes, hay un abanico de actividades." (Entrevista Directivo 12)

Estas actividades en UDD se crean por iniciativa de la propia universidad que utiliza como fuente de inspiración la revisión constante del estado del arte en Educación Superior, donde se investigan experiencias de otras universidades que valoran el aprendizaje experiencial a nivel global, se consideran también las demandas del contexto, en este caso las demandas del sector privado y el público, se analizan constantemente las encuestas a los estudiantes que evalúan lo que se ofrece y lo que se puede mejorar. También son actividades e iniciativas que se crean en respuesta a las demandas de los grupos de estudiantes organizados ya sea a través de sus centros de estudiantes o a través de organización informal en torno a intereses comunes que solicitan a la Dirección de Experiencia y Desarrollo Estudiantil la realización de ciertas actividades de interés para su grupo (entrevista Directivo 12).

La Dirección de Experiencia y Desarrollo Estudiantil tiene un presupuesto propio asignado directamente por el rector, quien cree y valora la formación experiencial, así como también la experiencia política que se vive dentro de la universidad:

> "La Universidad ha hecho una apuesta en nuestra área y (…) la financia, (…) porque estamos convencidos que una buena experiencia de vida académica, de vida estudiantil es tan... (…) o más importante que una buena experiencia académica. (…) Muchas personas que formamos la universidad, tuvimos roles universitarios de liderazgo, el rector fue presidente de la federación de estudiantes de su universidad... el pro rector fue presidente del Centro de Alumnos de su carrera... yo fui vicepresidente de mi carrera, fui jefe de los trabajos voluntarios, fui candidato a la FEUC y candidato a concejal (…) y sabemos que de ese grupo de personas que vivimos la universidad de una manera... se crean otros valores y otras herramientas para enfrentar tanto los desafíos laborales como humanos del futuro y estamos convencidos de que ojalá muchos alumnos tengan la posibilidad de vivirla." (Entrevista Directivo 12)

Otro ejemplo del apoyo institucional es el equipo humano de la Dirección de Experiencia y Desarrollo Estudiantil que en quince años ha aumentado de cinco a quince personas contratadas jornada completa (*Entrevista Directivo 12*).

> "….Yo principalmente creo que al final todas estas actividades extracurriculares, te ayudan a ser una persona más íntegra o un profesional más completo para el futuro (…) porque al final la formación que te da es mucho más completa que la sala de clases y algo que agradezco de la UDD, más allá que quizás... eh.... de repente, no sé... en un ramo, o algo, no entiendo la cosa muy bien, la formación que se da fuera de la clase, es muy buena, hay muchas instancias de formación, los directivos participan de esas instancias de formación, entonces como que... yo creo que eso es algo que me gusta rescatar, [de la] universidad." (Entrevista Dirigente Estudiantil)

En las diversas entrevistas que se realizaron para esta investigación, se encontró que esta es una visión y comprensión compartida así como también en el espíritu de los fundadores. A saber, que el aprendizaje extracurricular de los estudiantes UDD es muy relevante para el desarrollo del sello institucional y sobre todo para la formación integral del futuro profesional. La relevancia de este aprendizaje dentro del modelo educativo es consonante con una asignación de créditos que le permiten al estudiante cierta flexibilidad curricular, y asignaciones de presupuesto y de recursos humanos para su realización. Por último, destaca el esfuerzo institucional que existe para poder entregar a los estudiantes la máxima cantidad y diversidad de experiencias con el fin de que este pueda vivir su libertad. La libertad de descubrir y crear en aquello que le genera interés y compromiso.

### *Formación Integral a partir de la Semana I*

Semana I[8] es un programa académico intensivo de ochos horas diarias por una semana que es responsabilidad de la Vicerrectoría de Pregrado, específicamente en la Dirección de Aprendizaje Extra Disciplinar. El programa se realiza a partir de desafíos presentados a los estudiantes que deben resolver metodológicamente. Estos desafíos son propuestos por docentes, empresas o instituciones, que presentan una problemática cuya solución requiere del desarrollo de las competencias genéricas y del trabajo multidisciplinario y la colaboración, aspectos todos que el diseño ve como funcionales al desarrollo de la vocación pública. Este trabajo es obligatorio para los estudiantes de todas las carreras, que son asignados a un proyecto que implica abordar una problemática real para darle solución y así consolidar aprendizajes significativos y contextualizados. En 2021, del total de desafíos de la Semana I, el 67% se relacionaba con asuntos de responsabilidad pública. Esto obliga a los estudiantes a

[8] El nombre hace alusión a la Semana de la Innovación.

trabajar interdisciplinariamente y en una relación directa con problemas sociales del país con un total de dos créditos extradisciplinares.

Por último, interesa destacar a la Vicerrectoría de Innovación y Emprendimiento, que si bien no tiene un rol directo en la creación de oportunidades de formación académica y extra académica, es responsable de "buscar nuevas líneas de desarrollo que estén basadas en las capacidades reales o potenciales que la universidad tiene, buscando enfatizar el sello de innovación y universidad global en todo su quehacer universitario" (UDD, 2022b). Para esto, la Vicerrectoría coordina a los distintos actores internos de la universidad y vela por la coherencia de las diversas iniciativas con los sellos institucionales. Es decir, "alinear a toda la institución detrás de una estrategia común" (UDD, 2022b). Dentro de la Vicerrectoría existe la Dirección de Responsabilidad Pública e Innovación que trabaja en conjunto con la Vicerrectoría de Pregrado y con la Dirección de Experiencia UDD, velando por que las actividades y estrategias que se crean tengan el sello institucional y la calidad que se espera. La Vicerrectoría de Innovación y Emprendimiento es responsable de liderar y monitorear la implementación del Plan de Desarrollo Instruccional de la universidad.

Otro elemento importante a destacar en esta sección sobre estructura organizacional dice relación con la cultura organizacional dada por relaciones cercanas y de confianza. Esta forma de hacer las cosas de gestión liviana y cercana es algo que destacan los fundadores en sus entrevistas con motivo de la celebración de los 30 años de la universidad, así como también las autoridades entrevistadas para esta investigación. Esta cultura organizacional es también centralizada y de una jerarquía muy evidente entre el Consejo Directivo y la comunidad académica. De hecho, es el Consejo Directivo de la universidad la instancia responsable de dar los lineamientos de desarrollo futuro y la Rectoría es la responsable de ejecutar y llevar adelante el plan que aúna tales lineamientos. Lo mismo tiene lugar con las iniciativas de los estudiantes, que proponen actividades al director de Experiencia UDD y este las aprueba y da presupuesto dependiendo de la evaluación que la autoridad directiva realice. Esto podría no tener relación con formación ciudadana. Sin embargo, la literatura plantea el gobierno universitario como un gravitante en la cultura institucional y en especial en la experiencia académica. Y lo que este sistema de toma de decisiones devela es una gestión centralizada, jerárquica y basada en relaciones personales y de mucha admiración a sus directivos. Esta sugiere que la formación ciudadana y la responsabilidad pública se circunscriben a experiencias individuales asociadas a la oportunidad de vivir la libertad, así como también al ejemplo vivo entregado por sus fundadores. Lo que se puede deber en parte a que es una universidad nueva, de pocos años y en segunda instancia, de una base ideológica que es consistente en asignar valor formativo decisivo a la experiencia individual.

Es relevante agregar que al indagar respecto a las nuevas dimensiones de lo ciudadano como la equidad de género, la multiculturalidad y la diversidad funcional,[9] la respuesta de los entrevistados fue unánime en señalar que la flexibilidad en su gestión, permite a la institución adaptarse, absorber y responder rápidamente a las demandas del medio, con la creación de protocolos y/o iniciativas que permiten integrar cada nueva temática o requerimiento que se juzgue relevante, en la cultura emprendedora de la universidad, lo que podrá constatarse más adelante cuando se analicen los cursos de formación general.

En suma, la estructura organizacional de la UDD es centralizada y flexible. Es decir, abierta a la innovación y el emprendimiento siempre y cuando sea aprobada por los directivos de las unidades responsables. De acuerdo a las diferentes personas entrevistadas, esto se refleja en la forma de trabajo, que se da en una modalidad flexible y poco burocrática que combina el estado del arte de la Educación Superior, las demandas del mercado, las evaluaciones de los estudiantes y las iniciativas particulares de los estudiantes, todas bajo el denominador común de "amor al trabajo bien hecho" que se plantea en las entrevistas como un sello en la calidad de gestión y cultura organizacional de la UDD. En el caso de las iniciativas de los estudiantes, estas funcionan a través de su solicitud directa a sus directivos, ya sea para cursos transversales del programa UDD Futuro o experiencias extra académicas a través de proyectos autogestionados, que, en ambos casos, pueden ser implementadas si los directivos lo consideran una buena idea. Como se vio también, una modalidad transversal a las iniciativas y oportunidades de experiencia universitaria es su traducción en créditos válidos para un currículo de formación flexible que promueve el reconocimiento del esfuerzo individual, incentiva la innovación en sus estudiantes, su capacidad de propuesta, experiencia social universitaria, además de la experiencia académica.

Es por último relevante hacer ver que en el discurso acerca de la misión y sello institucionales, sea en los documentos y normativa, como en las entrevistas a los fundadores, no hay menciones a la democracia como forma de organización política. Un silencio que la distingue nítidamente de los casos de la U. de Chile y de la PUC, que declaran hacer de su convivencia académica una oportunidad para el ejercicio democrático y de relacionamiento constante con la diversidad.

[9] Diversidad funcional se utiliza como término alternativo al de discapacidad, por considerarse que discapacidad es un concepto peyorativo.

## 5.3. **Formación General y su Relación con la Formación Ciudadana**

Al igual que en la Universidad de Chile y la PUC, la formación general es una de las áreas que asume la tarea de formar en el sello institucional y dentro de este fomentar la responsabilidad pública y ciudadana. En este ámbito es donde se anida la formación ciudadana. Dentro del modelo educativo esta se consolida como parte de la Experiencia Académica de los estudiantes, la cual se complementa con la experiencia social previamente referenciada. A continuación, se caracterizará el programa de formación general de la UDD, con especial foco en la formación ciudadana.

### 5.3.1. **Programa de Formación General**

En la Universidad del Desarrollo el Plan de Formación General se denomina Formación Extradisciplinar (PFE)-*UDD Futuro* y tiene como propósito aportar al desarrollo de las competencias genéricas "que conecten positivamente al alumno con los desafíos del siglo XXI y formar ciudadanos que sean un aporte a la sociedad" (Universidad del Desarrollo, 2018, p. 50). Dentro de esta formación se considera:

- Cursos que aportan al desarrollo de destrezas de comunicación y pensamiento.
- Cursos de formación general obligatorios y actividades fuera del aula organizados en áreas temáticas.
- Semana i (caracterizada en la sección precedente).
- Conjunto de créditos que el estudiante puede utilizar en cursos y actividades de libre elección que permiten al estudiante ser partícipe y creador de parte de su propia malla curricular que corresponde a "*Experiencia UDD*", que ha sido caracterizada.

De esta forma, el PFE le entrega a los estudiantes la posibilidad de desarrollar habilidades que amplían su formación más allá de lo disciplinar, así como también de explorar otros intereses y formas de ver el mundo y abordar problemas (Universidad del Desarrollo, 2018).

La visión formativa institucional es que la adquisición de estas competencias entrega una impronta única a los egresados, que los distingue de otras universidades y a su vez los prepara y les agrega valor para el mundo del trabajo, tanto en ámbito privado como en el público (Universidad del Desarrollo, 2018).

La unidad a cargo del Programa de Formación General de la universidad es la Dirección de Formación Extradisciplinar dependiente de la Vicerrectoría de Pregrado que "busca colaborar en la formación de profesionales preparados para el mundo del futuro; más competentes, idóneos e integrales" (Universidad del Desarrollo, 2018, p. 50). Esta es responsable de

articular la selección, implementación y evaluación de los cursos y de actividades relacionadas con la formación extradisciplinar.

Para su gestión, la Dirección de Formación Extradisciplinar cuenta con equipos tanto en la sede de Santiago como en la sede de Concepción. Estos equipos responsables a su vez se asesoran por comités de expertos que seleccionan los cursos, aprueban programas propuestos por los académicos, y consideran las evaluaciones de los cursos y dimensionan las proyecciones de los mismos (expectativas de matrícula, relevancia) cada semestre. Estas proyecciones combinan el estado del arte de los temas seleccionados, las demandas del contexto social, laboral e histórico, así como también las evaluaciones previas. Importante de recalcar es que autoridades como el Prorrector, la Vicerrectora de Pregrado, encargado de Responsabilidad Pública y Emprendimiento de la Vicerrectoría de Innovación y Emprendimiento, Decanos y la Dirección del PFE, participan de estos comités de expertos asegurando una coherencia entre las propuestas y el sello institucional (*entrevista directivo 13*).

Los cursos del Programa de Formación General fluctúan entre 130-140 cursos cada semestre y se organizan en cuatro áreas temáticas (denominadas *tracks*) asociadas a la conformación del sello UDD. Estas cuatro líneas temáticas están definidas en cuanto a competencias y objetivos específicos que se espera desarrollar en los estudiantes, así como también las áreas que abordan, como se especifica a continuación. (UDD Futuro, s. f.).[10]

**Responsabilidad Pública**: "La Responsabilidad Pública se entiende como el conjunto de conceptos, habilidades y actitudes que permiten tomar conciencia sobre el rol que se ejerce en la sociedad y los aportes profesionales y personales que en ella pueden realizarse, sea de forma pública o privada"(s. f., p. 5). Estas actividades dentro y fuera del aula buscan sensibilizar a los estudiantes sobre el rol que se ejerce en la sociedad como futuro profesional y los aportes que pueden realizarse, sensibilizar sobre problemas sociales que vive el país y el entorno local y posibilitar el servicio público y compromiso personal por el bien común, así como también aportar una visión global en torno a temas como la sustentabilidad, la implementación de políticas públicas y la inclusión. Los objetivos específicos de los cursos pertenecientes a esta línea temática son:

- Desarrollar una visión de país y una posición crítica frente a la realidad social.
- Demostrar un alto compromiso y sensibilidad frente a las problemáticas del entorno, situándose como profesional que contribuye al escenario futuro.

[10] La descripción de las áreas temáticas fue extraída del documento institucional "Actividades Académicas de Tracks: Marco teórico y lineamientos para su implementación." UDD Futuro: Formación Extradisciplinar (UDD Futuro, s. f.).

- Participar de manera activa en iniciativas sociales orientadas al logro del bien común.
- Analizar diferentes contextos socioculturales y su injerencia en el desarrollo de políticas públicas.
- Potenciar la adquisición de habilidades de razonamiento crítico para evaluar, cuestionar o sustentar diferentes visiones de mundo.

**Emprendimiento**: Busca que los estudiantes lideren procesos de innovación y cambio comenzando por el autoconocimiento y la motivación para transformar ideas en acciones concretas y soluciones a problemas relevantes. Para UDD esta es considerada una competencia fundamental para este siglo ya que el mundo laboral requiere profesionales capaces de liderar innovaciones que impacten positivamente a usuarios y comunidades. La línea temática aporta al desarrollo de habilidades de liderazgo, trabajo en equipo, aceptación de retos, idear soluciones nuevas, así como también lo requerido para implementar modelos de gestión que respondan a desafíos actuales y futuros. Los objetivos específicos de los cursos pertenecientes a esta línea temática son:

- Potenciar la adquisición de habilidades de razonamiento para evaluar, cuestionar o sustentar diferentes visiones de mundo.
- Desarrollar saberes y actitudes relacionados con la mentalidad y las habilidades emprendedoras.
- Analizar diferentes contextos económicos, sociales y culturales, así como su injerencia en la gestión e implementación de proyectos de emprendimiento.
- Participar en decisiones que involucren gestión, financiamiento y sustentabilidad.
- Potenciar el desarrollo y el emprendimiento tecnológico.

**Ciencia, tecnología e innovación**: Busca fomentar la exploración, la curiosidad y la comprensión de los desafíos de la sociedad con el fin de aportar a la creación de nuevas soluciones a problemas existentes; aportar al desarrollo de habilidades y conocimiento que permita tener aproximaciones creativas a problemas actuales y futuros; y enfrentar con perspectiva de futuro los desafíos actuales. Los objetivos específicos de esta línea temática son:

- Potenciar la indagación, el descubrimiento y la aplicación del conocimiento
- Implementar actividades que permitan satisfacer la curiosidad e interés personal para una mejor comprensión de los desafíos actuales y futuros.
- Discutir el desarrollo actual y las tendencias futuras de la ciencia y la tecnología.
- Acercar a los alumnos al mundo de la ciencia, la tecnología y la innovación, desarrollando en ellos un conocimiento general y un lenguaje mínimo.

- Desarrollar la capacidad analítica, creatividad y pensamiento crítico, bajo la aproximación del método y rigor científico.

**Humanidades**: para la UDD, "las humanidades se entienden como el estudio y documentación de la experiencia humana a través de la historia, la filosofía, el arte y la literatura, ello mediante un análisis riguroso, inquisitivo y crítico que hace sentido al complejo mundo en que vivimos" (s. f., p. 14). Esta área temática busca poner a disposición de los estudiantes la complejidad de la realidad y la diversidad de visiones con el fin de promover una visión integral a los problemas humanos. Visión y comprensión que implican procesos de adquisición de capacidades de diagnóstico, descripción, reflexión y solución de problemas; conjunto que a su vez promueve el pensamiento abstracto, crítico e interdisciplinario. Estas capacidades intelectuales que las humanidades favorecen se conciben además entrelazadas con disposiciones morales como la capacidad de diálogo, empatía, tolerancia y respeto mutuo. Los objetivos específicos de esta línea temática son:

- Potenciar la adquisición de habilidades de argumentación y razonamiento para cuestionar o sustentar diferentes visiones de mundo.
- Analizar diferentes contextos histórico-culturales y su influencia en la interpretación de la realidad.
- Propiciar instancias de reflexión y valoración crítica sobre diferentes problemáticas artísticas, culturales y sociales.
- Conocer diferentes corrientes de pensamiento, vinculadas a disciplinas humanistas, que constituyen la base de nuestra cultura.
- Integrar diferentes perspectivas de conocimientos en la aproximación de la realidad, a través del desarrollo de la capacidad analítica, crítica e intelectual.

Como es posible constatar a partir de las líneas temáticas descritas y las competencias que las constituyen, la Formación General en la UDD y sus cuatro *tracks*, integran dos pilares clásicos del currículo de pregrado en la tradición universitaria de siglos –humanidades y ciencias–, con dos ejes de definición del todo distintivos de esta universidad (emprendimiento y responsabilidad pública). Claramente un modelo multifuncional de acuerdo a la categorización de Wells (2016) presentada en el Capítulo 1. Cada uno de estos pilares de la Formación General, combina además competencias que pueden considerarse instrumentales (capacidades d resolución de problemas y conocimientos relacionadas con dimensiones de la realidad), así como actitudes o disposiciones de base moral, claramente relacionadas con, o funcionales a, la visión articuladora general inscrita en la fórmula que se puede considerar identitaria de la UDD: emprendimiento + responsabilidad pública.

***Funcionamiento de la Formación General***

Cada estudiante tiene la obligación de cursar 32 créditos, lo que equivale aproximadamente al 16% del total de los créditos de una carrera de pregrado, o a cuatro cursos pertenecientes a cualquiera de los cuatro *tracks* recién caracterizados. Estos créditos pueden aumentar hasta 60 créditos en algunas carreras. En caso de realizar 24 de los 32 créditos en solo una línea temática, se obtiene un certificado que acredita la especialización en esa área. Además de estos 32 créditos obligatorios, existen créditos de libre elección que fluctúan entre 8 y 28 créditos según la carrera, los que se pueden cumplir a través de cursos de Aprendizaje y Servicio (A+S), voluntariado, talleres, participación en seminarios o bien en actividades de deportes. Estos créditos de libre elección corresponden a lo que ya se ha referido como "Experiencia Universitaria".

Respecto a la evaluación, no existe una evaluación directa respecto al impacto de los cursos de formación extradisciplinar en el desarrollo de las competencias genéricas o perfil de egreso de los estudiantes. Sin embargo, cada carrera está trabajando en definir hitos evaluativos intermedios y finales del perfil de egreso a través de asignaturas integradoras. Como también, al igual que en la Universidad de Chile y en la PUC, en la UDD se está trabajando en identificar, adaptar y/o crear un instrumento de evaluación que permita evaluar las competencias transversales (*Entrevista directivo 11*).

En síntesis, en cuanto a los objetivos, gestión y evaluación del programa de formación general de la UDD, ésta es parte de la formación extradisciplinar y de la experiencia universitaria de los estudiantes. Respecto a la estructura organizacional, la cantidad de cursos que componen la oferta del PFE y la cantidad de créditos asignados a la formación general, demuestran la prioridad que la universidad le otorga a este componente de la formación.

En cuanto a las líneas temáticas definidas como prioritarias en la Formación General, la universidad declara abordar varias dimensiones de la ciudadanía, por ejemplo, la responsabilidad ciudadana y compromiso con el bien común, la participación en el mundo público y en el mundo privado, la innovación y la visión de futuro. De acuerdo a los antecedentes revisados, se postula como hipótesis que la UDD realiza un abordaje multidimensional de la ciudadanía. Esto será abordado en la sección que sigue, en la que se profundiza el contenido de los cursos de formación general y se buscará identificar las bases filosóficas y el tipo de ciudadanía que fomentan, con que metas de aprendizaje y finalmente con qué pedagogía.

### 5.3.2. **Análisis de contenido de los cursos**

Se examina los contenidos de los cursos con el fin de identificar si existe una intención formativa que devela la noción de ciudadanía y democracia que promueve la institución, así como también las diferentes dimensiones que esta formación ciudadana privilegia. Lo anterior se lleva a cabo en base a los cursos correspondientes a los programas académicos que la UDD impartió durante el primer semestre del año 2021. El abordaje metodológico para este análisis es el aportado por Fairclough (2003) quien distingue dos tipos de discurso. Primero, el discurso como una representación de una parte del mundo, un territorio, como en este caso corresponde, al igual que en los casos de la Formación General en la Universidad de Chile y en la PUC, a las dimensiones propuestas en el Capítulo 1, considerando que el conjunto de categorías no es exhaustivo, pero si suficiente, para abordar la multidimensionalidad de la conceptualización de ciudadanía hoy.

Y segundo, el discurso como una representación de una perspectiva o punto de vista, que en este caso es la intención formativa determinada por opciones de base filosófica e ideológica asociada a las dimensiones de ciudadanía. Para este segundo nivel de análisis se utiliza la nomenclatura de Veugelers que define tipos de aprendizaje ciudadano y dentro de estos, la orientación social, si es que la tienen.

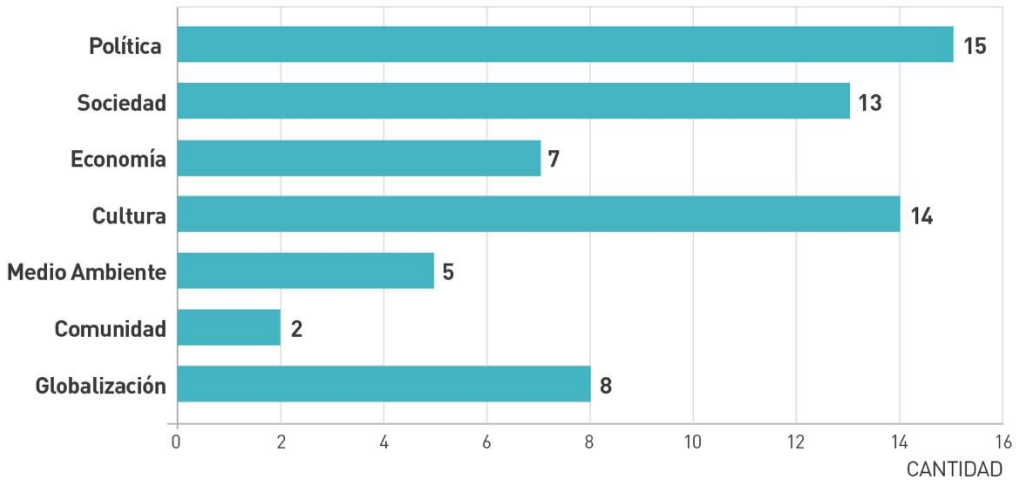
Del total de 132 cursos ofertados se seleccionó 59 cursos, la mitad de los cuales pertenecen a la línea temática o "track" de responsabilidad ciudadana. La otra mitad proviene de otras líneas temáticas de la Formación General, como emprendimiento, ciencia, tecnología e innovación, y humanidades. Se consideró también aquellos cursos que, si bien no declaran explícitamente aportar a la formación ciudadana dentro de sus objetivos, abordan una visión multidimensional de la ciudadanía según los criterios desarrollados en el Capítulo 1. Además, las categorías no son excluyentes entre sí: si en sus contenidos aborda temas de más de una de las categorías del marco de análisis, un mismo curso es asignado a más de una categoría.

Si se consideran las temáticas incluidas en los 59 cursos seleccionados, se observa la distribución que ilustra el Gráfico N°5.1 a continuación, que hace visible que todos los ámbitos tienen cursos, lo que implica que estos abordan la multidimensionalidad de la ciudadanía, con una clara mayor concentración en los ámbitos político y social, seguido por el cultural.

GRÁFICO 5.1

UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO

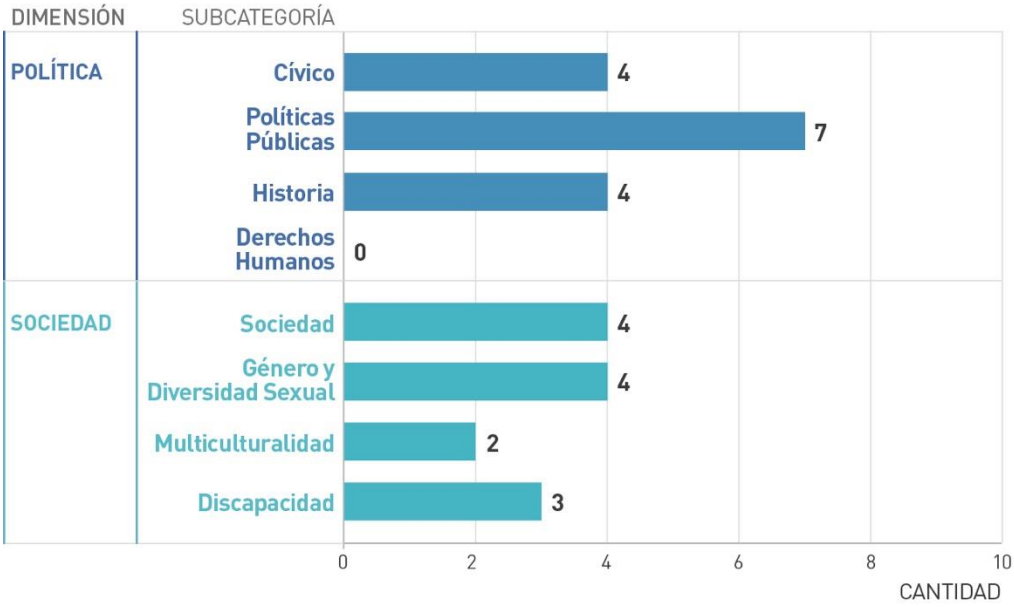
**Número de cursos por ámbitos y temáticas de ciudadanía**




Fuente: Elaboración propia.

Esta distribución de cursos y la prioridad de los ámbitos político y social, parece coherente con la afiliación de la institución y el tipo de propósitos definitorios de su sello, cuyos focos están puestos en la responsabilidad pública y el compromiso con el desarrollo del país. La alta concentración en el ámbito social y cultural responde a la idea de una formación integral que valora el aporte a ésta de las artes y las humanidades. Asimismo, el perfil de prioridades temáticas que revela el Gráfico, comparadas con los equivalentes de la Universidad de Chile y de la PUC, muestran una notoria mayor priorización por la UDD de los ámbitos económico y el referido a la globalización. Respecto de las dimensiones política y social, la distribución de la cantidad de los cursos según subcategorías que distingue el marco analítico del análisis de contenido se hace visible en el Gráfico N° 5.2.

GRÁFICO 5.2
UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO
**Número de cursos por subcategorías de los ámbitos Político y Social**




Fuente: Elaboración propia.

La distribución de los cursos en las 8 subcategorías plasmadas en el Gráfico N°5.2 permite apreciar, i) la ausencia de cursos en el subcategoría temática de derechos humanos que es difícil no asociar con presupuestos ideológicos intrínsecos a la filiación liberal e identidad económica de la institución; y ii), la mayor presencia de cursos en el área de políticas públicas, lo que es coherente con otra cara del mismo sello, que en este caso apunta a la responsabilidad pública y la oportunidad para que los estudiantes puedan incidir en el desarrollo del país. El Gráfico N° 5.2 ordena muchas otras categorías de ámbitos temáticos, que es necesario examinar, analizando los contenidos de los cursos del caso. Para ello es necesario volver a las categorías mayores de ámbitos temáticos, que ordenarán el análisis siguiente de contenido de los cursos.

***Ámbito político***

Al igual que con los cursos de la UCh y PUC, los cursos UDD correspondientes al ámbito político, se han agrupado en cuatro áreas. Los aspectos cívicos de la política, la política pública, la historia y los derechos humanos. Como se verá a continuación, los contenidos sitúan al estudiante en un contexto nacional con algunas menciones a la dimensión internacional. El propósito formativo transversal en este caso es socializar en torno a diferentes conocimientos y realidades y a partir de esto que el estudiante pueda desarrollar autonomía a través de una visión propia respecto a sus valores e intereses, y pueda actuar acorde.

*Subcategoría política-cívico*: El contenido en esta dimensión se asocia principalmente a conocer la institucionalidad del Estado y la trayectoria histórica de las constituciones en Chile, fomentando el desarrollo de la autonomía individual a partir del conocimiento teórico de los procesos constituyentes. Ejemplo de esto es el curso "*Nueva constitución: una reflexión necesaria*" que plantea como objetivos comprender los componentes teóricos asociados a los procesos constituyentes, comprender los poderes del Estado y su funcionamiento, así como la relevancia de la constitución y sus contenidos mínimos. El curso "*Debate constitucional, una conversación pendiente*" y el curso "*Formando ciudadanos del Siglo XXI*" ambos revisan los capítulos de la constitución y las normas jurídicas vigentes fomentando la investigación y análisis de estas con el fin de que los estudiantes sean capaces de elaborar una propuesta de cambio constitucional a partir de lo aprendido y de sus propias creencias. El curso "*Problemas Políticos del Chile Actual*" también aborda la institucionalidad del Estado y dentro de esta, la Constitución, aunque con un énfasis histórico y sus efectos en los principales problemas en el Chile actual, con lo que incentiva a los estudiantes a identificar problemáticas sociales actuales, reconocer las diferentes posturas en el debate público respecto a los temas abordados y desarrollar su propia visión. Es de destacar el foco en los elementos procesales de la democracia en tanto aborda su institucionalidad y forma de funcionamiento actual y con perspectiva histórica. La que se complementa con un foco en la persona como primer valor y la familia como primera forma de organización develando un tipo de aprendizaje individualizado que busca fomentar la opinión propia y la responsabilidad individual en la construcción y planificación del Estado y la sociedad, y por ende la importancia del compromiso individual de cada estudiante en su aporte a la democracia. El abordaje del componente cívico de la ciudadanía se da en base al conocimiento de normativas que es necesario conocer, a excepción de un curso[11] que expone problemas sociales contemporáneos y las diferentes miradas que existen para su abordaje. Cabe notar que no se observa una orientación social asociada al bien común colectivo u oportunidad de cambio, sino más bien un énfasis en el reconocimiento de lo existente con el fin de formarse una opinión propia. Con la información disponible se aprecia un tipo de aprendizaje individualizado tiene en su mayoría metas de autonomía moral (Veugelers, 2007, 2020). Entendiendo por autonomía moral la capacidad de desarrollar y reconocer la opinión propia, tener autonomía y sentido de agencia, participar en la sociedad no solo conociendo respecto a la sociedad sino desarrollando habilidades específicas para trabajar en la sociedad,

[11] TRR397 "Problemas políticos y sociales del Chile actual" identifica los principales problemas del Chile actual y reconoce las diferentes posturas dentro del debate relacionando intereses y posturas críticas con el fin de que los estudiantes puedan resolver en forma constructiva en la medida que argumenta y ajusta reflexiones a partir de la discusión grupal.

reconocer la diferencia y la diversidad y ser capaz de convivir con esta y ser capaz de considerar al otro a través de la empatía.

*Subdimensión Políticas Públicas:* En la dimensión de la política pública se ofrecen programas académicos con un formato bastante similar unos de otros. Estos plantean el fin de sensibilizar sobre la realidad de las personas y grupos sociales en diferentes contextos, valorar el servicio público e identificar propósitos personales con el fin de desarrollar liderazgo e innovación en propuestas de impacto. Para esto, parten con identificar un problema, luego analizar la función de las políticas públicas, el sector privado, las fundaciones y/o las organizaciones internacionales para finalmente diseñar soluciones innovadoras y eficientes en diferentes ámbitos como la Ciencia en "*Políticas públicas en ciencia, tecnología e innovación en Chile: Historia, Desarrollo y Actualidad*", el desarrollo urbano en "*Movilidad urbana e inteligente*", la compresión de la pobreza en "*De cara a la pobreza*", los efectos de la pandemia con el "*Legado de una pandemia: crear y actuar desde el confinamiento*", el bienestar social y la calidad de vida en un curso que lleva el mismo nombre y el actuar frente a catástrofes como "*Liderazgo ante catástrofe*" y "*Promoción de la Salud en Situación de Catástrofe, un desafío para la población en crisis*". Ejemplos de esta estructura de los cursos se pueden observar en los dos cursos que abordan el análisis de situación en contextos de catástrofe en los cuales se invita a los estudiantes a mirar sistémicamente una situación social, identificando los diferentes actores involucrados en su solución, y a partir de estos realizar un plan de mejora con un sello de emprendimiento y liderazgo. Lo mismo ocurre con un curso sobre bienestar y calidad de vida, que pone el foco en grupos sociales como niños, adultos mayores o migrantes, y analiza su estado de situación y las políticas públicas e instituciones responsables de aplicar medidas innovadoras de mejora. Incluso el programa sobre ciencias, tecnología e innovación también sigue un formato similar que invita a analizar una situación específica e identificar las políticas públicas involucradas en su solución para que luego los estudiantes, a través de procesos de aprendizaje dialógico como el debate, diálogo y análisis de casos puedan desarrollar la autonomía individual, el liderazgo y diseñar en conjunto un proyecto o plan de mejora innovador. Siendo la innovación y el emprendimiento un valor en sí mismo para la visión formativa de la institución, ésta nítidamente asume una mejora en la eficiencia del sistema que se asocian a cambios en el mismo, pero no una transformación de éste. En este sentido, dentro de la subdimensión de políticas públicas se puede identificar un tipo de aprendizaje que de acuerdo a la categorización de Veugelers (2019a, 2020), hace primar las metas educativas en torno al desarrollo de la autonomía y el aprendizaje individualizado que busca el empoderamiento, el desarrollo de responsabilidad, opinión propia y el sentido de agencia dado por la necesidad de articular y diseñar soluciones frente a problemas sociales. Busca un sentido de innovación y eficiencia en el diseño de respuestas

a problemas sociales por sobre una transformación del sistema. Como se mencionó, las estrategias de enseñanza de los cursos son de carácter dialógico, donde se privilegia el análisis basado en problemas, el *design thinking*[12] y aprender haciendo. Muchos cursos[13] dentro de esta subdimensión invitan a expertos como fuente primaria de información a considerar en el diseño de estrategias innovadoras de intervención.

*Historia*: contiene cuatro cursos de la línea temática de humanidades, que abordan elementos relacionados a la vida juntos. Por ejemplo, los cursos "*Hitos de la Historia Universal: El pasado modela el presente*" y "*De animales a dioses. Repensando la historia del Homo Sapiens*" que hacen un recorrido por los diferentes periodos históricos analizando las características políticas, culturales, sociales y económicas que influyen en lo que somos hoy, y en el caso del curso de animales a dioses, incorpora también un módulo de ficción respecto a la posible convivencia con seres robóticos de inteligencia digital. Incluso los programas "*América Latina: entre populismo y democracia*" e "*Historia de Chile*", que, si bien son diferentes en contenido, también analizan la historia del país y del continente hasta nuestros días, relevando el impacto de los diferentes momentos históricos en la sociedad chilena, abordando problemáticas sociales, culturales y económicas. Una perspectiva común a los cursos de historia es definida por la necesidad de que el estudiante conozca y sea capaz de emitir opinión respecto a problemáticas contemporáneas y su base histórica, sin hacer mención explícita a las fuentes de información o la perspectiva histórica que se está considerando, reflejando así una intención de objetividad en el relato y un tipo de aprendizaje que Veugelers categoriza como individualizado cuyo fin es que el o la estudiante se arme de una visión respecto a los diferentes fenómenos abordados y su base histórica. Las estrategias de enseñanza que se utilizan son en su mayoría debates, investigación grupal, exposiciones orales y elaboración de ensayos argumentativos.

En síntesis, como se desprende del análisis presentado, los cursos la dimensión política presentan una variedad de temas que apuntan a establecer bases de conocimiento y juicio

[12] *Design Thinking* es una metodología de aprendizaje que se ha construido a partir del estudio de lo que los diseñadores están pensando y haciendo cuando piensan en un problema. Este busca redefinir problemas y crear soluciones innovadoras que no son evidentes a simple vista. Se origina en los '60 por Herbert Simon quien propone que el diseño proporciona una forma de pensar diferentes a las formas de pensar tradicionales basadas en el pensamiento científico. Más tarde otros investigadores como Bryan Lawson, Peter G. Rowe, and Nigel Cross se dedicaron a investigar diseñadores trabajando en el diseño de productos de diferentes contextos como arquitectura, moda, ingeniería, para luego expandirse al diseño de servicios y experiencias. Sus exponentes más reconocidos son la empresa IDEO de Silicon Valley y la Universidad de Stanford. No obstante, hoy múltiples universidades lo aplican en su currículo como estrategia de enseñanza-aprendizaje (Clarke, 2020).

[13] "Promoción de la salud en situación de catástrofe, un desafío para la población en crisis"; "De cara a la pobreza"; "Movilidad urbana e inteligente" y "Legado de una pandemia: crear y actuar desde el confinamiento".

para el desarrollo de la responsabilidad pública, aunque con un formato bastante homogéneo, descriptivo, que fomenta un aprendizaje individualizado que busca la socialización de temas relevantes a la institucionalidad y funcionamiento de la democracia, el sistema público actual y sus bases históricas, a la vez que buscan fomentar el desarrollo de una opinión propia y, en los casos donde se incentiva, un aporte a la sociedad a través de la eficiencia y la innovación. Estos tienen una orientación social funcional al orden democrático representativo que releva la necesidad de conocer y valorar la institucionalidad democrática, desarrollar el compromiso personal por el bien común, así como también identificar el propósito personal y el desarrollo de la autonomía individual como primer motor de la vida en sociedad. Se utilizan metodologías dialógicas que incentivan el desarrollo de la autonomía y en algunos casos se fomenta el trabajo en equipo para el desarrollo colaborativo de proyectos innovadores y/o invitación a expertos a sala de clases. Por último, resulta llamativo, que el ámbito político no tiene cursos en derechos humanos. Estos son abordados como parte del contenido en una unidad temática en un programa académico, referido como un tratado internacional de ordenamiento jurídico junto a los derechos fundamentales. Esto se refleja una base ideológica evidente comparado con la Universidad de Chile donde la perspectiva de Derechos Humanos es transversal a todos los cursos de la formación general. Esta omisión por cierto no significa que los derechos humanos no puedan ser un tema trabajado en las diferentes carreras. Es solo que, dentro de la Formación General, esta no aparece como temática relevante a abordar. Interesantemente, tampoco aparece como temática la referencia a los movimientos sociales.

***Ámbito social***

El ámbito social para la UDD está marcado por cursos de autoconocimiento y desarrollo de habilidades para ejercer liderazgo en la sociedad. En su mayoría, los cursos proponen metas de autonomía que buscan profundizar el análisis crítico y con esto desarrollar una postura personal respecto a diversos temas del contexto social actual. Ejemplos son "*Introducción a los desafíos sociales*" que busca que los estudiantes realicen un proceso de autoconocimiento e identifiquen causas sociales que los movilicen para que, desde sus talentos y capacidades, puedan innovar y proponer soluciones a problemáticas específicas. "*Nosotros y los otros. Reflexiones en torno a la persona y la sociedad*" también busca el autoconocimiento y la reflexión sobre el *Yo - Ellos - y el Nosotros* a partir de las fuentes de la categorización social que generan la noción de un grupo de pertenencia y una otredad que permite: primero, hablar de diversidad, marginalidad, exclusión y desigualdad; y segundo, convertirse en un agente crítico y relevante de la sociedad. "*La ciencia de la felicidad*" que busca cultivar la resiliencia y el protagonismo hacia el bienestar personal y colectivo a partir del

autoconocimiento, el sentido que se le da a la vida, la superación y las relaciones interpersonales a partir de conocimiento teórico y ejercicios experienciales. "*Liderazgo Estratégico: agentes de cambio en tiempos turbulentos*" que busca formar en el análisis de situación en forma estratégica y crítica para luego identificar la manera de pensar, interpretar y analizar de las personas y los líderes, incluyéndose a sí mismo. Por último, el curso "*Sentido y tiempos modernos: quién soy y cómo lo puedo saber*" que busca que los estudiantes se analicen como seres sociohistóricos y al mismo tiempo puedan entender su proyecto personal con libertad y responsabilidad, para lo cual se entregan herramientas concretas de reflexión individual y análisis grupal que permitan hacer uso de la libertad individual con el fin de diseñar un proyecto personal que conlleva una relación activa con el entorno social, caracterizada por un sentido de compromiso personal por el bien común. De acuerdo con las categorías de Veugelers (2007, 2017, 2019), estos cursos promueven un tipo de aprendizaje individualizado centrado en el desarrollo de la responsabilidad individual y la opinión propia, donde los valores son una decisión individual. Respecto a la metodología, la gran mayoría incorpora procesos dialógicos de aprendizaje basado en problemas, análisis de casos y debate, con algunos cursos[14] que proponen aprendizaje reflexivo, que busca articular el significado de las creencias y prácticas a partir del auto cuestionamiento.

Otros cursos agrupados en la dimensión social, que abordan temáticas emergentes en el contexto nacional e internacional, son aquellos relacionados con la equidad de género, la multiculturalidad y la inclusión de personas con discapacidad física. Dentro de la oferta UDD no se encontraron cursos que aborden la diversidad sexual.

Respecto a los cursos existentes que abordan temáticas emergentes, en su mayoría corresponden al *track* de humanidades, con un abordaje más bien descriptivo y de contenido, o de carácter minimalista de acuerdo a Kerr D. (2002), en tanto orientados a la transmisión de conocimiento, análisis de textos y de material audiovisual, con un foco principal en contenidos de conocimiento declarativo. Una excepción la constituyen los cursos "*Aprende Lenguaje de Señas*" y "*Discapacidad en Chile, desafíos para una sociedad inclusiva*", que tienen componentes experienciales y de aprendizaje de habilidades en pro de la inclusión de personas con capacidades físicas diferentes. Ejemplos de los cursos en equidad de género son "*Mujeres en el arte*", "*Y Dios creó a Eva: recorrido por el arte y la literatura femenina en la historia*", "*Damas de hierro: su rol en la historia*" y "*Mujer y Sociedad*" que buscan reconocer el aporte de mujeres en procesos políticos, sociales y artísticos a lo largo de la historia nacional y global. Lo mismo con los cursos clasificados dentro de multiculturalidad que son

[14] "La ciencia de la felicidad", "Sentido y tiempos modernos: ¿Quién soy y cómo lo puedo saber?" e "Introducción a Desafíos Sociales".

"*Como el musguito en la piedra: rescate de la sabiduría chilena de tradición oral*", que busca reconocer y rescatar el patrimonio oral de la cultura tradicional chilena y la mentalidad originaria a través del análisis de nuestros refranes. Y el curso "*Inmigración en Chile ¿de qué estamos hablando*?", que tiene una orientación social intercultural y con metodologías de aprendizaje dialógico que describen los procesos migratorios propios de los tiempos modernos junto al análisis teórico y legal de la inmigración en nuestro país, identificando experiencias exitosas y dificultades en la aceptación y reconocimiento de migrantes, así como también su aporte al progreso y al desarrollo de un estado multicultural. Con esto se quiere relevar que la mirada a la diversidad apunta a informarse de las diferencias y, en el mínimo de los casos,[15] a la inclusión y a la interculturalidad. Lo anterior a partir de la socialización de la cultura y la comprensión del quehacer de la mujer y los migrantes en procesos sociales.

En resumen, lo que más destaca en los cursos correspondientes al ámbito social, es el énfasis en el desarrollo de la autonomía personal y el análisis crítico para desarrollar postura valórica y ética propia. Los cursos son más bien de carácter minimalista, con un aprendizaje individualizado, con la exposición de temas diversos frente a los cuales se les pide a los estudiantes que desarrollen su propio punto de vista. Punto de vista que surge a partir del análisis de situación y la indagación individual para desarrollar una opinión propia. Son solo dos los cursos que desarrollan una postura crítica y de propuestas inclusivas a los temas sociales emergentes tratados como multiculturalidad y diversidad funcional, ambos con un énfasis en la capacidad de innovación y liderazgo en pro de la eficiencia en la solución de problemáticas sociales contemporáneas.

***Ámbito económico***

El desarrollo de la formación ciudadana en el ámbito económico es sin duda uno de los sellos distintivos de la UDD, que, junto con fomentar la responsabilidad pública, fomenta el emprendimiento y la innovación en el mundo público y privado. Esto lo hace mostrándoles a los y las estudiantes su potencial como individuos y, a partir de esto, las oportunidades que existen para que puedan implementar aquello que los caracteriza e interesa en una variedad amplia de temáticas.

Ejemplos de lo anterior son los cursos "*Yo emprendedor*" que "pretende que los estudiantes reflexionen en torno a sí mismos, para fortalecer el autoconocimiento, descubriendo e identificando sus intereses, características, fortalezas y debilidades" y poniéndolas en comparación con líderes y emprendedores reales. O el curso, "*Mi Empresa Social*" que

[15] "Inmigración en Chile ¿de qué estamos hablando?"; "Discapacidad en Chile, desafíos para una sociedad inclusiva".

también fomenta el autoconocimiento como fuente para el desarrollo del liderazgo, el emprendimiento, la innovación y el bienestar social, en este caso a partir de la identificación de fortalezas y debilidades personales para la solución de problemas sociales, donde el énfasis está puesto en el desarrollo de habilidades de emprendimiento y liderazgo al igual que el curso descrito previamente, "*Yo emprendedor*". El curso "*Empatía: La base de toda innovación*" cuya metodología es desarrollar el liderazgo a través del contacto con necesidades sociales reales y a partir de esto identificar oportunidades que permitan resolver problemáticas sociales en forma eficiente. Otros cursos académicos dentro de este ámbito suscitan interés por la combinación que realizan con otras dimensiones de la formación ciudadana como por ejemplo "*Salvar el Mundo; es un Buen Negocio*" que combina el emprendimiento con la ecología y la sustentabilidad "*Ideas que cambian el mundo: Emprendimientos Sociales*" que combina el emprendimiento, la empresa y el desarrollo social en el marco de la crisis climática y las metas de desarrollo sostenible del milenio;[16] y "*Emprendimientos en Industrias Creativas*" que aborda la dimensión económica y cultural. Todos cursos con estrategias de enseñanza de aprendizaje dialógico como trabajo en equipo, resolución de problemas, *design thinking*, *human-centered design,*[17] Aprendizaje Basado en Problemas,[18] juego de roles y elaboración de proyectos entre otras, donde se combina el desarrollo de la autonomía de los estudiantes con una orientación social de carácter moral, es decir, fomenta la responsabilidad social a partir de valores como la empatía, la proactividad y la eficiencia. Siendo la eficiencia una competencia genérica de UDD que había aparecido antes en el análisis de la dimensión política, particularmente en la subdimensión correspondiente a políticas públicas y que ahora vuelve a destacarse como parte del sello institucional en los cursos correspondientes a la dimensión económica. Dentro de este ámbito también se utiliza el recurso de invitar a expertos a exponer al aula.[19]

[16] ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible son 17 objetivos que los estados miembros de las Naciones Unidas se han puesto con el fin de crear una agenda compartida de metas a alcanzar al 2030. Los ODS buscan alcanzar un desarrollo sostenido, inclusivo y en armonía con el medio ambiente, a través de políticas públicas e instrumentos de planificación, presupuesto, monitoreo y evaluación en temas de pobreza, salud, educación, trabajo, equidad social y de género, medio ambiente, agua y justicia por nombrar algunas. Mayores detalles en:
https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/ Visto 04.10.2021.

[17] Human-Centered Design es una metodología que se basa en considerar la voz de los usuarios para construir soluciones innovadoras a problemas sociales o productos. Al igual que el "Design Thinking" se basa en el aprendizaje y práctica de la disciplina del diseño aplicada a otros contextos que requieren de ubicar al ser humano al centro. Es comúnmente aplicada en el campo de la medicina y los servicios de salud donde se rescata la voz de los pacientes en el diseño de la solución (Adam *et al*., 2020).

[18] Se refiere a metodologías de aprendizaje que conectan los objetivos de aprendizaje con problemáticas reales, donde los estudiantes son los protagonistas de su proceso formativo. Favorece el trabajo colaborativo e interdisciplinar (Fundación Chile, 2021).

[19] "*Salvar el mundo es un buen negocio*".

Por último, hay que mencionar que llama la atención dentro de los cursos de la dimensión económica la no especificación respecto a lo que se entiende por problemas sociales o por una postura valórica determinada, sin quedar claro si esta no alusión a lo social y lo moral es por tratarse de categorías obvias que no requieren discusión, por considerarse no necesario, o porque no forman parte del horizonte de interés. En cualquier caso, como se ha descrito previamente, para Veugelers (2007) la omisión de un fin común, o de valores, denota una ideología neoliberal. En cualquier caso, el énfasis está puesto en la técnica para lograr el autoconocimiento y la innovación. Al no existir mención a lo que se entiende por social o cultural, o lo valórico, el tipo de aprendizaje es de carácter individualizado, y la participación en la sociedad una responsabilidad individual. A excepción de los cursos que combinan la dimensión económica con la dimensión medioambiental donde si hay un propósito claro y explícito asociado a la vida social y el bien común que es la sustentabilidad.

***Ámbito Cultural***

En la UDD el ámbito cultural y artístico está cubierto principalmente por cursos del *track* de humanidades que buscan promover una visión integral a los problemas humanos. Este aborda una complejidad variada, amplia e interesante de temáticas sociales contemporáneas. Si bien, algunos de estos cursos tienen una relación más distante con la ciudadanía, o tienen una aproximación minimalista a ésta de acuerdo a Kerr D. (2002), ya que están orientados principalmente a la transmisión de conocimiento y creación de conciencia, más que al desarrollo de habilidades y actitudes, es considerado relevante mencionarlos porque grafican el sello UDD en la formación de los futuros profesionales. Por ejemplo, en el análisis político y social actual a partir de expresiones culturales en el arte, la música y el performance en "*Cuán postmodernos somos*" e "*Indígnate: Palabras e imágenes para cambiar el mundo*", que recorren diferentes temáticas sociales contemporáneas: el primer curso con énfasis en la historia y en el segundo caso con una propuesta de "volver a lo pequeño", lo simple, la libertad y la posibilidad de modos alternativos de vida. Otro curso en la línea del análisis histórico y social de temáticas contemporáneas es "*Prohibido leer: Las obras literarias censuradas de la historia*", que analiza momentos históricos claves a través de su producción cultural y su censura. Otros cruces interesantes son la relación entre la cultura y la economía en "*Cultura sustentable: ¿quién paga por la cultura*?", que analiza la conexión entre la creación, el goce artístico, la responsabilidad pública y el mercado; o el rol que ha jugado la mujer en la historia del arte en "*Mujeres en el Arte*" o "*Y dios creó a Eva: Un recorrido por el arte y la literatura femenina en la historia*"; o en la conexión entre cultura y pueblos originarios en "*Como el musguito en la piedra: Rescate de la sabiduría chilena de tradición*

*oral*[20]". Todos cursos donde la cultura y la producción artística se cruzan con las dimensiones económica, política, social y medioambiental que buscan, a partir de sus resultados de aprendizaje, desarrollar opiniones personales, visión analítica y en algunos casos,[21] fomentar la responsabilidad pública. Coincidiendo con la dimensión económica, que el único curso que propone un fin asociado al bien común colectivo es el del ámbito de sustentabilidad medioambiental. Las estrategias de enseñanza son también clases expositivas, aprendizaje basado en problemas, ensayos, análisis argumentativos, trabajos grupales e invitación a expertos.

***Ámbito Global***

Resulta original por comparación con los casos precedentes, que dentro de la oferta de cursos asociados a la dimensión global, la UDD tiene como denominador común la idea de conflicto internacional y, con esto, la necesidad de generar cambios sustanciales a nivel individual, local, nacional y global. Cursos como "*Conflictos internacionales*", "*Understanding Terrorism and Counter-Terrorism*", "*Ciberseguridad, conflictos y amenazas*", "*El migrante: sueños y conflictos a través de fronteras*", reconocen la existencia de crisis y conflicto social global a lo largo de la historia. Ejemplos como la Guerra Fría, la Guerra Árabe – Israelí, la Revolución Cubana, Al Qaeda, así como el conflicto entre Estados Unidos, Rusia y China son ejemplos concretos que se mencionan con el fin de demostrar la necesidad de estar informados, generar una postura personal y asumir liderazgo y visión analítica. También se abordan los conflictos en el área de la ciberseguridad y el uso de las TIC´s y sus efectos sociales a nivel nacional e internacional; al igual que la relación entre el conflicto y las corrientes migratorias en Chile y el mundo, este último con la finalidad de aprender a distinguir la visión de los distintos actores sociales y políticos, reconociendo el impacto de la migración en las comunidades.

Otros cursos relevantes de mencionar en este ámbito son "*Sociedad y cultura en la India: entre la tradición y la modernidad*" que busca centrarse en la cultura hindú y reconocer su diversidad y complejidad, así como también su relevancia para Chile. O el curso ya analizado de "*Personajes que marcaron el mundo contemporáneo*" donde se analiza el liderazgo de las figuras de Charles Darwin, Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Simone de Beauvoir y Malala Yousakzai, desde una perspectiva histórica, política y social, demostrando su impacto en ideas y movimientos sociales actuales. Interesa destacar que este curso es el único que hace referencia directa a los movimientos sociales.

[20] Curso que también fue categorizado en la dimensión social por abordar temas de multiculturalidad.
[21] TRR391 "Cultura sustentable: ¿quién paga por la cultura?"

El aprendizaje que estos cursos procuran ofrecer, en la visión y propósitos de la UDD es el desarrollo de la autonomía y pensamiento analítico frente a conflictos internacionales. El carácter dialógico de estos se basa en la interacción entre estudiantes con diferentes intereses profesionales y disciplinares, lo que brinda una visión interdisciplinaria a los fenómenos globales. Lo señalado, en términos de la categorización de Veugelers (2007; 2017), corresponde a un abordaje educativo de carácter individualizado con una visión de sujeto integral que conoce y tiene postura frente a eventos de la sociedad contemporánea. Cabe destacar el curso "*Understanding Terrorism and Counter-Terrorism*" que dentro de su programa explicita su respeto irrestricto a la diversidad. Además, subraya la necesidad de ir más allá del respeto personal para construir una tradición de igualdad de oportunidades para quienes conforman las diferentes culturas, lo que denota una intención explícita de relacionamiento democrático e igualitario. Las estrategias de enseñanza son coincidentes con los ámbitos previos de clases expositivas con análisis de textos, estudios de casos, *design thinking*, invitación a expertos y debate entre otras.

***Ámbito Medioambiental***

Dentro de esta categoría se han clasificado aquellos cursos que dicen relación con el cambio climático y la sustentabilidad ambiental, así como también la relación de grupos sociales específicos con la naturaleza, como es en este caso, la relación de los niños con su entorno urbano en "*Repensar la ciudad: niños y naturaleza*". Cursos como "*Sustentabilidad y desarrollo*", "*Cambio climático y desarrollo sustentable*" y "*Comprendiendo las bases del cambio climático*", presentan la evidencia del cambio climático y cómo éste tiene una relación directa con el estilo de vida. En algunos casos, estos cursos invitan a desarrollar innovaciones necesarias para alcanzar el desarrollo sustentable, específicamente en el desarrollo urbano. Interesa remarcar que dentro de la dimensión medioambiental también se incorpora el sello UDD de emprendimiento e innovación a través del curso "*La nueva era de los productos sustentables*", que aborda el rol de la empresa y la posibilidad de emprender e innovar a través de la economía circular. Estos cursos son principalmente de carácter descriptivo e informativos, con énfasis en el impacto del cambio climático en las áreas productivas y el rol de la agencia individual y de los sectores público y privado para diseñar medidas para alcanzar el desarrollo sustentable. Donde el desarrollo sustentable se propone como un fin necesario compartido por los diferentes actores sociales.

***Ámbito Comunitario***

La UDD centra sus cursos de relacionamiento directo con la comunidad en la metodología de 'aprendizaje experiencial' y en las habilidades individuales de los estudiantes, como por

ejemplo "*Primeros Auxilios en Accidentes y Enfermedades Prevalentes*", que entrega herramientas concretas como el control de constantes vitales (pulso, respiración, temperatura, frecuencia respiratoria), identificar signos y síntomas de gravedad en caso de accidente y jerarquizar la primera atención entregada en caso de heridas, quemaduras, hemorragia, lesiones músculo-esqueléticas, paro cardio respiratorio o descompensaciones; lo anterior con el objetivo de ser un recurso activo en la comunidad, salvar la vida y disminuir riesgos. El otro curso es "*Aprendizaje al Servicio de la Comunidad*", que tiene como resultado esperado que el estudiante analice el perfil del universitario actual y el aporte personal y profesional que puede realizar por medio de diferentes políticas públicas, para luego idear una o varias soluciones pertinentes a un contexto comunitario visitado y desde el cual surge la problemática. Nuevamente el foco está en el individuo, el aprendizaje experiencial y el desarrollo de habilidades personales para actuar en el mundo.

Como se ha mencionado previamente, la UDD cuenta también con una serie de electivos, talleres y voluntariado donde los estudiantes se organizan en grupos interdisciplinares para responder a desafíos planteados por socios comunitarios del sector público y privado a través de la prestación de un servicio directo. Estas experiencias de carácter comunitario se convalidan con créditos de libre elección que tienen las carreras para permitir que los estudiantes sean cocreadores de sus mallas curriculares de acuerdo a sus intereses, lo que una vez más demuestra el sello institucional de entender el aprendizaje extradisciplinar como una plataforma de oportunidades y experiencias académicas que le permitan a los estudiantes conocerse a sí mismos y al entorno social a la vez que desarrollar habilidades de liderazgo, emprendimiento y responsabilidad social.

En síntesis, respecto al análisis de contenido, de un total de 132 cursos de la Formación General, 59 hacen alusión a la formación ciudadana abordando los múltiples ámbitos en que se juega la ciudadanía, a saber: los ámbitos político, social, cultural, económico, medioambiental y comunitario. En cada uno, como se expuso, la Formación General de la UDD ofrece una amplia y variada oferta de cursos que en su conjunto tributan al sello institucional de formar en responsabilidad pública, emprendimiento y liderazgo. En este cuadro mayor, es posible distinguir una oferta mayor de cursos en la dimensión política, con foco en su dimensión cívica, que tiene a las instituciones representativas y la dimensión procesal de la democracia, por una parte, como a las políticas públicas, por otro, como evidentes núcleos temáticos de la formación buscada. También llama la atención la cantidad de cursos en la dimensión cultural y social que buscan comunicar aspectos de cultura general. Este énfasis en ofrecer bases para que los estudiantes puedan ampliar sus fuentes de conocimiento es complementado por la intención formativa de que cada estudiante identifique y reflexione sobre los intereses personales que los motivan, y, a partir de ahí,

desarrolle opinión propia, y en los casos que lo amerite, un compromiso personal con el bien común o el paso de las ideas a las acciones. Así, para lograr el sello que define la intención formativa de la institución, los cursos fomentan el desarrollo de la autonomía del estudiante y la importancia de que este se conozca a si mismo e identifique las áreas o temas que le son de interés para luego desarrollar las habilidades y competencias que le permitirán actuar en el mundo público y privado. Desde una perspectiva de Veugelers, los cursos de UDD, en su mayoría, fomentan un aprendizaje individualizado, con énfasis en el desarrollo de la autonomía y la reflexión individual a partir de la interacción dialógica donde prima el trabajo grupal y el debate con el fin de que los estudiantes puedan poner en práctica y argumentar sus ideas de manera informada y responsable. La orientación social de los cursos es en su mayoría de una base moral centrada en la libertad, la eficiencia y la proactividad, donde el foco está en conocer temáticas contemporáneas junto con experimentar la libertad de elegir e innovar a partir de la interacción con otros.

Como se ha mencionado, se trata de una orientación liberal que de acuerdo a Held (2007), tiene como motivación poder ser libres de elegir las propias preferencias, haciendo de estas preferencias una opción funcional al mercado competitivo, y por ende la relevancia de la eficiencia y la agencia personal para alcanzar los cambios deseados. De acuerdo con los contenidos de los programas académicos, los problemas sociales deben tratarse como si fueran propios. Es decir, entender que la persona es el principal motor de la sociedad, y por tanto, es a partir de esa experiencia de cercanía que se puede desarrollar el compromiso con el bien común. Esta perspectiva liberal es coincidente con una orientación al mercado y el crecimiento de la libertad individual, que no cuestiona la forma en que la sociedad está organizada sino que promueve una ciudadanía activa (Fernández, 2005; Hoskins, 2006), por motivación propia, a través de la responsabilidad y agencia individual (Veugelers, 2019b). Esta idea de ciudadanía activa a nivel individual según Biesta (2009) ubica el centro en el individuo, en tanto busca consenso y socialización, lo que la hace una propuesta funcional al orden existente dejando fuera la formación del colectivo. Otra aproximación a la ciudadanía activa es la ciudadanía progresista[22] (Parker, 1996), cuya motivación principal es la innovación y el emprendimiento como aporte a un sistema social y económico en curso.

Las excepciones son identificables donde hay un cuestionamiento al orden social vigente, tienen lugar en algunos cursos que abordan la dimensión medioambiental. En el resto, el norte y justificación de las intervenciones o soluciones que promueven, es la eficiencia y la

[22] A modo de recordatorio del Capítulo 1, la ciudadanía progresista que plantea Parker (1996)se centra en aspectos del conocimiento a lo que agrega la participación social y la agencia pública. Se asemeja también al ciudadano participativo descrito por Westheimer y Kahne (2004).

innovación y no un cambio social como se observó en los cursos e intención formativa de los casos de la Universidad de Chile y la PUC.

Los cursos correspondientes al ámbito económico, que tienen más presencia en la UDD que en la PUC (y que, como se recordará, son inexistente en la Formación General de la Universidad de Chile), fomentan la responsabilidad social en términos individuales, y también la capacidad de argumentar el punto de vista individual, junto con el desarrollo de valores también de talante individual como la empatía, la proactividad y la eficiencia con escasa o nula atención respecto a los acuerdos necesarios para la vida juntos, y con esto, a las formas de cuidar, conectar o articular la diversidad en pro del bien común (Veugelers, 2019a). A pesar del énfasis en el aprendizaje experiencial y de relacionamiento directo con la comunidad, los cursos de Formación Extradisciplinar tienen poca oferta en el ámbito comunitario de la ciudadanía, lo que se explica en parte, porque los estudiantes cuentan también con créditos de libre elección para poder participar de experiencias extra académicas y la Semana I, dos iniciativas que, como se vio, buscan fomentar que los estudiantes se conozcan a sí mismos y al entorno social a la vez que desarrollar habilidades de trabajo interdisciplinario, liderazgo, emprendimiento y responsabilidad social, que como veremos, se mantiene como una pedagogía distintiva en los cursos de Formación General.

### 5.3.3. **Pedagogía**

La UDD declara en su modelo educativo (Universidad del Desarrollo, 2018) que una de las características de su currículo es el aprendizaje experiencial, además de la formación extradisciplinar y la interdisciplina. El aprendizaje experiencial busca consolidar el aprendizaje significativo, contextualizado y transferible a través de situaciones reales, equilibrando así el tradicional énfasis en la entrega exclusiva de conocimiento (Barrera, 2020). Fomenta la capacidad de aplicar lo aprendido a través de metodologías que permiten reflexionar a través de la experiencia directa y a su vez poder abstraer y aplicar lo aprendido en otras situaciones dando un rol protagónico a los estudiantes en la planificación, desarrollo y evaluación de sus experiencias de formación. Este aprendizaje busca lograr que "los estudiantes se vean comprometidos física, intelectual y actitudinalmente en un contexto en el cual pueden experimentar éxito y/o fracaso" (Universidad del Desarrollo, 2018, p. 28). Esta aproximación pedagógica queda en evidencia en los cursos de formación general que combinan metodologías expositivas teóricas o de carácter reflexivo individual como ensayos y análisis de literatura y medios audiovisuales que buscan desarrollar el pensamiento crítico y el reconocimiento de valores morales personales (Veugelers, 2019a). Lo anterior se presenta combinado con metodologías activas de docencia. Las metodologías activas son de carácter experiencial en tanto exigen que el docente medie entre el conocimiento y los estudiantes

con el fin de que estos últimos se involucren, participen y puedan reconstruir el saber de forma autónoma y cooperativa (Universidad del Desarrollo, 2005). Las metodologías experienciales más utilizadas dentro de los cursos de formación general son el aprendizaje basado en proyectos, análisis de casos, *design thinking*, *human centered design*, juegos de rol, entre otras.

Un elemento común de estas metodologías activas de aprendizaje es que los estudiantes son los protagonistas que aprenden desde la práctica y la experiencia a solucionar problemas considerando diferentes perspectivas, realizando revisión y visión crítica de la situación y sus antecedentes, así como también incorporando la reflexión. En algunas metodologías prima el fin creativo e innovador como es en el *Design Thinking* y en *Human-Centered Design*; en otras, prima la eficiencia como en el aprendizaje basado en proyectos o aprendizaje basado en problemas. En metodologías como el análisis de casos prima la interacción entre los estudiantes. En la gran mayoría de los casos, estas pedagogías utilizadas en el contexto del Programa de Formación General, de acuerdo a Veugelers (2019a) podrían ser consideradas de carácter dialógico[23] en tanto consideran un proceso colectivo de buscar soluciones comunes que en este caso logran ganancias individuales como el autodescubrimiento, el empoderamiento, la autonomía, la autoeficacia y la opinión propia, junto con ganancias colectivas como el diseño de soluciones innovadoras y eficientes.

La amplia variedad de temáticas que ofrecen los cursos refleja el interés institucional de proveer a los estudiantes de la mayor cantidad y diversidad de experiencias a partir de las cuales poder encontrar causas y temas que los movilicen. Así como también entregar oportunidades para que este pueda desarrollar su libertad, autonomía, liderazgo y en algunos casos, su eficiencia y capacidad de innovación. Ejemplo de esta pedagogía se encuentra en los cursos del componente comunitario, "*aprende lengua de señas i y II*", "*Mi empresa social*", "*investigación para el emprendimiento*" "*Salvar el mundo es un buen negocio*", "*La ciencia de la felicidad*", "*Yo emprendedor*", "*Empatía la base de roda innovación*" por nombrar algunos.

En síntesis, el Programa de Formación Extradisciplinar o UDD Futuro es de carácter multifuncional según las categorías de Wells (2016) al igual que la U. de Chile y la PUC. Esto lo realiza a través de una amplitud variada y sólida de cursos de 10 créditos cada uno, donde el o la estudiante está obligada a tomar al menos cuatro independiente de la línea temática. Dentro de las líneas temáticas, la principal es la de Responsabilidad Pública, aunque en las líneas temáticas de humanidades, ciencias y globalización también es posible identificar

[23] A modo de recordatorio, el aprendizaje dialógico de Veugelers (2019b) se diferencia del tipo de aprendizaje crítico-democrático en que el segundo tiene como fin la deliberación democrática entre diferentes con el fin de convivir en un espacio donde se respetan la diversidad de voces presentes en una sociedad democrática. Donde la orientación social del aprendizaje es de autonomía, justicia social y empoderamiento colectivo.

cursos que abordan las diferentes dimensiones de la ciudadanía. Esto lo hacen a través de un aprendizaje individualizado con metas de desarrollo de la autonomía, la opinión propia y la responsabilidad individual que busca generar experiencias para que los estudiantes se expresen y puedan reconocer sus valores y creencias y a partir de estos puedan vivir la libertad de elegir y actuar en aquello que los motiva. Lo anterior bajo el entendiendo que la persona es el primer motor de la sociedad. La intensión formativa que está presente en los cursos es de carácter liberal, fomentando una ciudadanía activa[24] (Fernández, 2005; Hoskins, 2006) o progresista[25] (Parker, 1996), donde el énfasis es más bien de carácter tecnocrático, sin un fin compartido de transformación social o de apuesta valórica compartida, ya que estos últimos componentes son responsabilidad de cada estudiante.

## 5.4. **Conclusiones**

La descripción y análisis del arco histórico que va desde la fundación de la Universidad del Desarrollo en 1990 hasta el presente revela un cuadro de convicción en la cultura de la libertad, el reconocimiento al esfuerzo individual y la excelencia o eficiencia social, cuyo foco es el desarrollo económico y social a través de la productividad y la innovación. El foco, en treinta años desde fundada la universidad, revela un avance importante en el desarrollo y consolidación de la formación ciudadana, que, si bien siempre ha sido de carácter explícito, su devenir revela una evolución de robustecimiento de la estructura organizacional en que descansa y enriquecimiento y creciente solidez de su plan formativo. Lo anterior tiene lugar en forma acorde con la consolidación de la propia universidad, que, en tres décadas, crece material e institucionalmente a la vez que logra estándares de calidad que la llevan a obtener creciente reputación y un sello que combina empresa y política en formas acordes con la experiencia y visión de sus fundadores. Es propósito de esta sección de cierre fijar los rasgos más salientes de lo que la descripción y análisis de este caso ofrece como formación ciudadana, lo que se abordará acorde a los ejes analíticos planteados en el marco conceptual.

Como parte de la influencia del contexto sociopolítico macro y del contexto institucional sobre formación ciudadana, es necesario destacar que, a siete años de formarse, en 1997, la UDD consigue su plena autonomía, lo que hace que el proceso de definición y consolidación

[24] De acuerdo a lo desarrollado en el Capítulo 1, la ciudadanía activa busca la participación en la vida asociativa y el fortalecimiento del capital social que puede ser de carácter individualista de acuerdo a Veugelers.

[25] A modo de recordatorio del Capítulo 1, la ciudadanía progresista que plantea Parker (1996)se centra en aspectos del conocimiento a lo que agrega la participación social y la agencia pública. Se asemeja también al ciudadano participativo descrito por Westheimer y Kahne (2004).

de su sello institucional coincide con las reflexiones nacionales y mundiales que giraban en torno a el proceso de Bolonia, la internacionalización y las exigencias en la gestión de calidad. Este contexto histórico y social para la Educación Superior del país, es parte de los elementos que inciden en que la UDD explicite su sello de responsabilidad pública en su período de consolidación y formalización de los mecanismos de gestión académica el año 2005, lo que se traduce en una visión, misión, una estructura organizacional, un modelo educativo y una bajada programática muy coherente entre la motivación fundacional de la universidad, que se declara en los documentos identitarios de la universidad, y lo que se hace en la formación del pregrado.

El grupo que funda la Universidad del Desarrollo, combina actores de la elite empresarial con la tecnocracia civil que sostuvo a la dictadura: en su raíz, la nueva institución expresa la experiencia y la visión de la empresa y de las políticas públicas en un marco ideológico liberal de soluciones privadas a los problemas públicos A su vez es expresión de las políticas privatizadoras y reguladas por el mercado, lo que explica el interés en preservar las ideas liberales y formar capital humano en responsabilidad pública, emprendimiento e innovación.

Desde sus inicios, el sello institucional de UDD es contribuir al desarrollo económico del país con una cercanía evidente al vértice del mercado descrito por Clark (1983) y con características propias de las universidades privadas creadas en ese entonces, lo que hace que la UDD, a diferencia de la U. de Chile y de la PUC, pueda ser considerada con un propósito de eficiencia social o capital humano (Labaree, 1997) que sostiene que la base del bienestar económico, cultural, tecnológico y social de los países depende del capital humano (Becker, 2002), que es la fuerza de trabajo activa y calificada, funcional a las necesidades del mercado y proporcional a la capacidad de innovación y desarrollo. En el caso de la UDD además, la formación de este capital humano corresponde a la elite económica y política del país, que, nuevamente a diferencia de la U. de Chile y la PUC, no cuestiona el orden social establecido, sino al contrario, busca servir a Chile a través del fomento de la eficiencia del modelo económico y ejercer su profesión de acuerdo a las oportunidades existentes, siempre con un foco en el emprendimiento y la innovación.

Tal como lo plantea la literatura de la sociología organizacional de la Educación Superior (Gumport, 2007; Gumport y Snydman, 2002; Peterson, 2007) en la UDD, los sellos institucionales se reflejan en una estructura organizacional que acompaña su implementación y funcionamiento. Específicamente la Formación Ciudadana o Responsabilidad Pública, como lo denomina la universidad, se fomenta a partir de: i) la Dirección de Aprendizaje Extradisciplinar, de la Vicerrectoría de Pregrado. Dentro de esta formación se incluye el Programa de Formación General y la *Semana I* que buscan conectar positivamente al alumno

con los desafíos del siglo XXI y formar ciudadanos que sean un aporte a la sociedad ; ii) la Dirección de Experiencia y Desarrollo Estudiantil que se ubica en la Prorrectoría, lo que le da un espacio predilecto al trabajo directo con los estudiantes en una formación extracurricular que fomenta las oportunidades para alcanzar el máximo desarrollo potencial de cada estudiante a partir de la interacción de los intereses individuales con una vinculación activa con la sociedad y iii) la Vicerrectoría de Innovación y Emprendimiento, y dentro de esta, la Dirección de Responsabilidad Pública e Innovación, que no está presente en los casos de la Universidad de Chile y la Pontifica Universidad Católica antes desarrollados, lo que refleja la prioridad que tiene para la universidad el impregnar todo su quehacer con el sello institucional. Otro elemento distintivo de esta universidad es el poco espacio que se le da a la conformación identitaria de la comunidad académica, cuya fuente de diversidad es la disciplina, y no la diversidad cultural, social, la equidad de género y la multiculturalidad como reveló el estudio de los casos de la U. de Chile y de la PUC.

Respecto al programa de formación general, se puede concluir que la UDD fomenta una formación ciudadana multidimensional que aborda los ámbitos político, social, cultural, económico, medioambiental y comunitario, con especial mención al ámbito política, con foco en los elementos procesales de la democracia. Se concluye también que el tipo de aprendizaje que promueve UDD es principalmente de carácter individualizado (Veugelers, 2019a, 2019b; Veugelers *et al*., 2017) con énfasis en metas educativas que fomentan la autonomía, el análisis crítico, la opinión propia, la responsabilidad individual y el sentido de agencia dado por la necesidad de articular y diseñar soluciones frente a problemas sociales. La pedagogía para lograr estos objetivos es de carácter experiencial como el aprendizaje basado en proyectos, análisis de casos, *design thinking*, y *human centered design,* entre otros ejemplos. La base moral de los cursos es en su mayoría centrada en la libertad, la eficiencia y la proactividad, donde el foco es conocer temáticas contemporáneas y experimentar la libertad de elegir e innovar a partir de la interacción con otros, dando especial valor a la innovación, el emprendimiento, la eficiencia y la agencia personal.

Existe una ausencia de foco explícito en la democracia y los derechos humanos, con una mención restringida a la diversidad, la que es exclusivamente entendida desde la interdisciplina y no como convivencia entre diferentes grupos sociales.

Este triple silencio distingue a la UDD en forma marcada de las universidades de Chile y Católica y no puede ser explicado sino en términos de su sello en términos ideológicos, y éste a su vez, en su anidamiento en las circunstancias históricas de su fundación, que coinciden, como se refirió, con el fin de la dictadura a la que sus fundadores habían servido como parte de su tecnocracia civil, y la transición a la democracia y la hegemonía política prolongada de

una alianza de partidos de centro y de izquierda, de carácter socialdemócrata y fundada, justamente en su valoración de la democracia y los derechos humanos.

La intención formativa de base liberal con un tipo de aprendizaje individualizado que caracteriza a la UDD, promueve una ciudadanía activa (Fernández, 2005; Hoskins, 2006) o progresista (Parker, 1996), a través de la responsabilidad y la agencia individual (Veugelers *et al*., 2017), cuya motivación es la innovación y el emprendimiento funcional al sistema económico y social. Intención formativa que se confirma también en la experiencia social de los estudiantes que busca generar oportunidades para que los estudiantes vivan experiencias que les permitan reconocer sus valores y creencias y a partir de esto vivir la libertad de elegir y actuar en aquello que los motiva.

En suma, la UDD es explícita y coherente en su intención de formar a ciudadanos. Esto lo hace a través del fomento de la responsabilidad pública, la innovación, la interdisciplina y el emprendimiento e incorpora competencias transversales de ética, comunicación, eficiencia, autonomía y visión global. Lo anterior con valores de libertad y excelencia. La estructura organizacional que promueve la formación ciudadana está instalada principalmente en la Dirección de Aprendizaje Extradisciplinar de la Vicerrectoría de Pregrado y en la Dirección de Experiencia y Desarrollo Estudiantil responsables del aprendizaje extracurricular. Además, llama la atención en UDD el rol de la Vicerrectoría de Innovación y Emprendimiento, y dentro de esta, la Dirección de Responsabilidad Pública e Innovación, responsables de velar por el sello institucional en la gestión de calidad de la universidad. La intención formativa que da las bases filosóficas a la formación ciudadana es de tradición liberal, definida en sus estatutos y planificación estratégica. Esta intención se implementa en programas que buscan entregar la mayor cantidad y variedad de oportunidades para que los estudiantes ejerzan su libertad y puedan descubrir sus intereses y motivaciones. Esto, dentro del Programa de Formación General del pregrado se traduce en un tipo de aprendizaje individualizado con una base moral de libertad, eficiencia y proactividad que fomentan la responsabilidad pública, la innovación y el emprendimiento. Las pedagogías que utiliza son de carácter dialógico y experienciales orientadas a potenciar el autoconocimiento, el liderazgo y la innovación.

# Conclusiones

En el contexto actual de la Educación Superior a nivel nacional e internacional, la formación ciudadana ha ido adquiriendo importancia en función de la preocupación de la sociedad civil, políticos y de los propios académicos por los signos de debilitamiento de la cohesión social y la crisis de la legitimidad de la democracia. Esta preocupación se traduce en esfuerzos explícitos por reforzar la base moral de la formación universitaria orientada al bien común, la democracia y la convivencia entre diferentes. Ejemplos de estos esfuerzos explícitos se pueden constatar en el reciente informe de UNESCO que invita a la Educación Superior a renovar su misión y "apoyar a los estudiantes para que sean mejores ciudadanos y más competentes y más conscientes de sus responsabilidades cívicas y ambientales" (2022, p. 63). También se puede constatar a través de los estados miembros de la Comisión Europea, que al 2030 se han comprometido a asegurar una educación que promueva los valores democráticos, la igualdad, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural (Comisión Europea, 2021). En Estados Unidos el creciente interés por una universidad comprometida con la formación ciudadana se manifiesta a través de un mayor foco en el servicio directo a sus comunidades y las pedagogías de Aprendizaje y Servicio y *Community Engagement,* en lo que hoy se denomina modelo John Dewey de la Universidad (John Saltmarsh *et al*., 2015). En Chile, la reciente explicitación del principio de formación ciudadana en la Ley de Educación Superior del año 2018 (Ministerio de Educación, 2018a) establece que sus instituciones deberán formar a las personas con vocación de servicio a la sociedad y comprometidas con su desarrollo y deberán fomentar la convivencia democrática al interior de las instituciones, así como también fomentar una ciudadanía crítica, responsable y solidaria. Por otra parte, en la Ley de Universidades Estatales (Ministerio de Educación, 2018b) se especifica que las universidades tienen como misión formar a personas con espíritu crítico y reflexivo, que promuevan el diálogo racional y la tolerancia, y que deben contribuir a forjar una ciudadanía inspirada en valores éticos, democráticos, cívicos y de solidaridad social, respetuosa de los pueblos originarios y del medio ambiente. Así, se hace evidente el interés a nivel global y nacional en la formación ciudadana, que resulta aún más relevante al considerar los grados de masificación del acceso a la universidad tanto en Chile como en el mundo.

A pesar de este evidente interés por la formación ciudadana en la Universidad, al realizar el análisis de la literatura, se pudo constatar que existe poco consenso respecto a las

definiciones conceptuales de lo que es la ciudadanía (Fierro, 2017), y cómo esta es abordada a nivel terciario de la educación (CUECH, 2021; Mardones Arévalo, 2021). Es aquí donde esta investigación hace un aporte al responder a la pregunta sobre qué entiende la universidad contemporánea por formación ciudadana y cómo la fomenta. Para responder esta interrogante se elaboró un modelo conceptual que permite clarificar y acotar el objeto de estudio, para luego identificar y analizar cómo han definido la formación ciudadana las universidades chilenas a lo largo de la historia y cómo dos instituciones fundantes y una contemporánea la implementan en los arreglos organizacionales y curriculares en el pregrado hoy.

El método de investigación utilizado en este estudio constó de tres procesos. Primero se realizó un análisis historiográfico de la universidad en Chile independiente, desde el origen a mediados del siglo XIX al presente. En este se hizo una interpretación histórica de la interacción entre la idea de formación ciudadana que tiene lugar a lo largo de la historia y cómo ella fue variando dependiendo del contexto institucional, sociopolítico y cultural que incidía en la idea de profesional ciudadano. Segundo, se condujo un estudio de casos de tres universidades consideradas emblemáticas del sistema de educación chileno, que representan diferentes momentos históricos y filiación, y que declaran explícitamente en sus documentos oficiales su compromiso institucional y educativo con la formación ciudadana de sus estudiantes de pregrado. Estas universidades son: la Universidad de Chile (UChile), fundada en 1842, la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), fundada en 1888; y la Universidad del Desarrollo (UDD), fundada en 1990. En conjunto conforman una evidente diversidad en su sello institucional, que la investigación revelará incide de manera consistente en el tipo de ciudadanía que cada universidad busca formar. El análisis de casos se realizó a través de: i) un análisis organizacional de las instituciones, donde se buscó identificar la ubicación o dependencia de los órganos responsables de la formación ciudadana y sus funciones a partir de una amplia base documental, como son los documentos normativos, la documentación de los planes estratégicos, y los documentos que definen el currículum. En esta etapa también se realizaron entrevistas semiestructuradas a directivos y líderes estudiantiles, actores que juegan un papel complementario a la evidencia documental. El tercer proceso constitutivo del método de esta investigación consistió en un análisis curricular de los cursos de formación general correspondientes al primer semestre del año 2021 que fomentan la formación ciudadana en la universidad. El análisis curricular en este caso recurrió a una metodología de análisis de discurso aportado por Fairclough (Fairclough, 2003, 2012), fundado en la distinción entre el *territorio* de un dominio discursivo, en este caso las dimensiones en los contenidos de los cursos que son referente de la ciudadanía –política, economía, sociedad, comunidad, cultura, globalización y medio ambiente– y el análisis de la *perspectiva* utilizada o intención

formativa de los mismos, y sus bases filosóficas e ideológicas, también descritas en el marco conceptual. El análisis curricular de los cursos de formación general incorporó a su vez, un análisis de la pedagogía utilizada.

A continuación, se presenta una discusión de los resultados de esta investigación organizadas en cuatro partes. En la primera parte se ofrece, una síntesis del marco conceptual utilizado, que explicita los elementos teóricos claves considerados para establecer el objeto de investigación y sus perspectivas de análisis, así como para comprender el valor de los hallazgos. La segunda parte sintetiza los hallazgos del análisis histórico de cómo las universidades han buscado formar diferentes tipos de ciudadanos dependiendo del contexto político, social y cultural. En la tercera sección, a través del análisis comparativo de los tres casos estudiados, se establece cómo la identidad o sello definido por el contexto en la cual cada institución fue creada, su filiación, y las demandas contemporáneas del Estado, el mercado, la sociedad civil y la oligarquía académica, influyen de manera consistente sobre las diferentes visiones de ciudadanía que cada institución promueve y en las que busca formar. Finalmente, en la cuarta sección, también utilizando el análisis comparativo de las tres universidades seleccionadas, se demuestra cómo la identidad institucional incide en la estructura organizacional, el currículum y la pedagogía y a través de la coherencia entre estos, aspiran a formar diferentes tipos de ciudadanos.

## Marco conceptual de la formación ciudadana en la universidad

El carácter incipiente del campo de estudios de la formación ciudadana en la universidad obligó a la elaboración de un marco conceptual para la investigación, que recurrió a fuentes teóricas y literaturas diversas que han sido integradas en forma original para constituir e interpretar el objeto de estudio en Chile. Así, la tesis integró tres niveles de análisis, fundados en otras tantas aproximaciones al fenómeno. En primer término, categorías y tipificaciones de la filosofía y la ciencia política para definir ciudadanía y sus distintos tipos; en segundo término, categorías de la sociología de la Educación Superior para la comprensión de la universidad y sus contextos en la definición de su identidad o sello, determinantes de características de su proyecto formativo; por último, conceptos específicos del campo de la educación ciudadana para el análisis comparado de currículos y pedagogías.

Respecto al concepto de ciudadanía, es necesario destacar que este es dinámico y que ha variado en el tiempo. Por lo tanto, su conceptualización se ha expandido desde una comprensión identitaria centrada en la pertenencia al Estado-nación y de carácter netamente cívica, hacia una concepción que aborda también un aspecto civil y relacional entre cercanos que comparten algo en común, ya sea historia, identidad cultural, o un barrio. También se

han expandido las dimensiones donde la ciudadanía se pone en juego, que hoy trasciende lo cívico y lo comunitario para abarcar lo cultural, lo social, lo económico, el medio ambiente y lo global. Por lo mismo algunos autores hoy (Faulks, 2000; Marshall, 2009) se refieren a una ciudadanía multidimensional que supone que el ser ciudadano no está restringido a una identidad sino a múltiples identidades que interactúan y se expresan según el contexto.

Es así como la formación ciudadana hoy se refiere a todo intento de subjetivación y socialización de valores, conocimientos y actitudes asociados a la vida juntos, que se expresan en una dimensión cívica o una dimensión civil, y que a su vez se pone en juego en diferentes contextos de la vida juntos como son el contexto político, social, económico, cultural, medioambiental, comunitario y global. Los campos de la filosofía política y de la ciencia política aportan con la distinción respecto a la base filosófica e ideológica de la ciudadanía, ya que esta varía dependiendo de cómo se entiende el bien común y lo que se valora como crucial en tanto libertad, identidad, pertenencia, derechos, deberes, participación y relación del sujeto con el colectivo. Es así como, en esta investigación, las distinciones respecto a las bases filosóficas e ideológicas, o visión de la ciudadanía, han sido tipificadas en cinco visiones fundamentales, de distinta densidad histórica, consideradas relevantes para la Educación Superior. Estas son, la ciudadanía republicana, la ciudadanía liberal, la ciudadanía comunitarista, la ciudadanía radical y la ciudadanía cosmopolita. Son estas diferentes visiones de cómo se entiende la ciudadanía las que se encuentran incorporadas en la identidad de cada universidad, definiendo una intención formativa (McCowan, 2012) que sustenta los esfuerzos programáticos y curriculares de la formación ciudadana y con esto, el tipo de profesional ciudadano que cada universidad espera formar.

El segundo nivel de análisis aludido aborda las relaciones necesarias de considerar para dar cuenta de que la visión de la ciudadanía que tiene cada universidad se vincula íntimamente con su identidad institucional. Identidad que está conformada por su sello institucional, es decir su discurso y normativa oficial observable en su misión, su visión, sus propósitos y valores, y en la definición de perfil de egreso de sus estudiantes. A su vez, esta identidad institucional y con ella, la visión de ciudadanía que promueve, se traduce en una estructura institucional, con arreglos organizacionales y curriculares necesarios para promover el tipo de profesional y ciudadano al que busca formar. Es por esto que, como parte del modelo conceptual, se han analizado también aportes desde la sociología organizacional de la Educación Superior que permiten analizar la implementación de la formación ciudadana en la estructura organizacional considerando la experiencia social y académica de los estudiantes.

Cabe mencionar que la identidad institucional está influenciada, a la vez, por el contexto político, social y cultural tanto de la fundación de cada universidad estudiada, como los que caracterizan los distintos períodos de su desarrollo. En términos genéricos, el contexto tensiona a la universidad a partir de la variabilidad en los vértices (Estado, la oligarquía académica, el mercado y/o la sociedad civil) de la influencia que ejerce sobre sus definiciones y decisiones, (Clark, 1983; Pusser, 2014), produciendo variaciones históricas e institucionales, así como la definición o preferencia de una visión de la ciudadanía por sobre otra. Así, la coherencia entre la identidad de la universidad, las bases filosóficas e ideológicas de la formación ciudadana, la estructura organizacional que se hace cargo de implementar la formación ciudadana y el tipo de profesional y ciudadano que la universidad procura formar, es el resultado de una interacción permanente entre el contexto sociocultural y político y el contexto institucional. Es decir, como plantea Gumport (2007; 2002), son las variaciones históricas a través de los cambios en la política, las políticas públicas, los valores y la cultura, las que afectan el contexto institucional de las universidades, el cual varía y se adecúa a las demandas del contexto ajustando su estructura organizacional y lo que se entiende por conocimiento y en este caso, lo que se entiende por ciudadanía, a la vez que mantiene su identidad.

Las relaciones referidas, determinantes institucionales del tipo de ciudadanía privilegiado por cada institución en sus propósitos formativos, al examinarse históricamente, dieron lugar a una distinción de importancia: el carácter implícito o explícito que adquiere la formación ciudadana universitaria. Así, el examen histórico de los casos de la Universidad de Chile y de la Pontificia Universidad Católica de Chile, reveló que su formación ciudadana fue de carácter implícito por la mayor parte de su historia, es decir, comunicada en los discursos oficiales y normativos, como en los rituales institucionales, y definida de hecho por las políticas o usos de políticas de admisión, que establecen la diversidad u homogeneidad social de la experiencia estudiantil. Ambos casos institucionales, a los que se agrega el caso de una institución de historia breve, como la Universidad del Desarrollo, en el presente desarrollan una formación ciudadana de carácter explícito, en que ella es un objetivo deliberado de las universidades, a través del currículo y la pedagogía de la formación general.

Este carácter explícito de la formación ciudadana universitaria del presente llevó a la necesidad de categorías de análisis de su currículo como de su pedagogía, lo que constituyó el tercer nivel de análisis de esta investigación doctoral.

Respecto al tipo de aprendizaje ciudadano que cada universidad promueve explícitamente a través del currículo y la pedagogía, el marco conceptual utiliza los aportes de Veugelers (2007, 2019a, 2020; 2017) que considera tres tipos de aprendizaje que son el aprendizaje adaptativo,

el individualizado y el crítico democrático, los cuales varían dependiendo de la orientación moral y sociopolítica, o tipo de ciudadano al cual se busca formar.

Para el análisis comparativo del tipo de profesional y ciudadano que cada institución se propone formar, el marco analítico recurrió a las categorías conceptuales de Parker (1996). Su conceptualización plantea un eje continuo cuyos puntos corresponden a variaciones en la participación social y política, así como variación en el tipo de orientación que tal participación o involucramiento promueve: hacia la integración funcional de un orden o hacia su transformación. Los polos de este eje son tipos de ciudadanía contrastantes en los dos sentidos mencionados. Así, un tipo de ciudadanía tradicional, adaptativa, que promueve una integración o involucramiento político, centrada en la disciplina y en el funcionamiento del gobierno; en el polo contrario, un tipo de ciudadanía avanzada, orientada a la participación activa, a la transformación y a la justicia social. El continuo referido da lugar, en sus posiciones intermedias, a un tipo ciudadano que Parker rotula como ciudadanía progresista, que se integra activamente en las diferentes dimensiones de una ciudadanía funcional al orden existente, centrada en la agencia personal, la experiencia de libertad y la otorgación de sentido a la propia vida.

## Formación ciudadana en el discurso oficial de las universidades

Como se planteó previamente, la comprensión de lo ciudadano es de carácter dinámico y ha ido variando en el tiempo. Sin embargo, tal como es concebida hoy, la formación ciudadana ha sido parte de las funciones de la universidad en forma implícita desde sus orígenes. Esta se encuentra en el trasfondo de la idea de conocimiento válido, asociada a la idea de profesional que necesita el país, con un sesgo evidente hacia la formación de la elite. Estos sentidos de la formación, sin embargo, no están reconocidos bajo el concepto de formación ciudadana, ni tienen un correlato de contenidos en el currículum. Como constató el análisis histórico, recién el año 2000, con la instalación del proceso de Bolonia en Chile y la definición de competencias transversales presentes en el perfil de egreso del pregrado, la formación ciudadana adquirió un carácter explícito. Pasa así a ser un objetivo deliberado en algunas universidades el de formar profesionales ciudadanos y sus consecuentes correlatos en la estructura organizacional y en el currículum.

Entre 1844 y 1920 comienza con la instalación de la Universidad de Chile en 1844, la formación ciudadana es de carácter implícito, orientada a socializar a las elites en el ejercicio soberano y ser la fuente de socialización de la identidad nacional en el surgimiento de la república. En el período largo que va desde la fundación a la década de 1920, se pudo observar el dominio del vértice Estatal definido por Clark (1983) sobre el sello de la

institución, y, a su vez, la paulatina pérdida de poder político de la Iglesia, que en 1888, impulsa a grupos políticos y económicos conservadores a crear la Pontificia Universidad Católica de Chile. Universidad cuya justificación era incidir en la formación de católicos de la elite capaces de liderar el desarrollo político, social y cultural del país. Además de retomar el sentido católico y nacional de los ideales con los que llegar al pueblo de Dios.

Así, con la instalación de la universidad en Chile, a inicios de la República entre los años 1844–1920, lo que se tiene es un sistema universitario con un patrón de administración estatal unificada, que define un perfil de estudiante republicano compenetrado con la identidad nacional, formado para liderar el país. Esto permite socializar la identidad nacional y muy fundamentalmente, institucionalizar la república. Adicionalmente, la elite conservadora católica buscaba incidir directamente en el poder político y la instalación de la República que ya comenzaba a secularizarse.

Más adelante, en el período 1920–1967, en un contexto marcado por requerimientos de la cuestión social, el esquema de desarrollo del país requería con urgencia la activación de mecanismos de producción y desarrollo económico que se interpretan directamente como necesitados de ampliadas capacidades profesionales y técnicas, lo que da pie al surgimiento de un sistema de Educación Superior unitario con control del Estado, aunque con mayor diversificación de universidades con sello propio que, en conjunto, buscan que los estudiantes sean responsables de aportar al desarrollo económico, social y cultural del país. En esta configuración de factores de orden macro, la formación ciudadana se mantiene con un sentido implícito, orientada a formar a la elite profesional, a lo que se incorpora la función de recibir y preparar a un número mayor de estudiantes, representantes de sectores medios, de provincia y migrantes que desean ser ilustrados e integrados a la dirigencia del país, como profesionales comprometidos con su modernización y la convivencia democrática. A pesar de la preponderancia del vértice del Estado, en los diferentes proyectos institucionales que surgen en el período, como las universidades de Concepción, Austral, y Santa María, se puede observar una variación en la concepción propia del conocimiento y su propósito. De hecho, la preponderancia de la eficiencia y la técnica en un contexto social de extrema estratificación y pobreza es lo que, constituye uno de los ejes de sentido que motivan a que en 1967 las federaciones de estudiantes de las Universidades Pontificias de Valparaíso y Santiago se tomen las sedes centrales de ambas casas de estudio, y exijan que la universidad abra sus puertas y en los términos de su discurso “se acerque a la realidad social y a las necesidades del pueblo”, inaugurando así el período de la reforma.

Es así como los estudiantes organizados se expanden a diferentes casas de estudio del país y se constituyen como movimiento estudiantil. Con esto adquiere preponderancia el cuarto

vértice propuesto por Pusser (2014), el de la sociedad civil, que a través de sus exigencias y su alianza con el Estado logran la Reforma Universitaria de 1967, que se implementó durante los gobiernos de Frei Montalva y Salvador Allende. Reforma que permite identificar una formación ciudadana implícita que hace de la propia universidad un medio para el cambio social y el involucramiento con las necesidades del país. Una formación pertinente, que se basa en una idea de libertad positiva y de una participación activa en la convivencia cívica y civil del país, que refuerza la idea de la universidad, como una arena de preparación para los futuros dirigentes políticos de todos los credos. Este impulso diversificador se da en medio de alta tensión y conflicto interno dentro de las casas de estudio.

De hecho, para un grupo de estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile que lideraba la Federación de Estudiantes desde 1969, representada por el gremialismo y grupos políticos conservadores, la visión de universidad antes descrita significaba el sometimiento y la instrumentalización de la institución por los partidos políticos de izquierda. A cambio proponían un modelo de universidad autónoma y apolítica que privilegiara el dominio de las disciplinas, la investigación y la neutralidad objetiva y técnica orientada a la formación de profesionales que apoyasen el desarrollo económico del país y el espíritu de la empresa. Es este modelo de universidad impulsado por el gremialismo el que se instaló luego del golpe militar en 1973 y con el inicio de la universidad vigilada durante la dictadura militar, que extirpa cualquier indicio de formación ciudadana democrática en la universidad.

Es así como durante el período de la dictadura se censura cualquier tipo de formación ciudadana o experiencia democrática dentro de las instituciones de Educación Superior. Primero, a partir de la represión y control político, ideológico y administrativo que transforma a las universidades en lo que Brunner (2009b) denomina unas trincheras vitales para el resguardo del proyecto de hegemonía ideológica y cultural de la nueva clase dirigente del país. Luego, con la instalación de una ideología neoliberal que mueve el vértice del sistema de Educación Superior desde el Estado hacia el Mercado (Brunner, 2009b) a través de una serie de reformas y políticas públicas dentro de las cuales se incluye la Reforma a la Educación Superior de 1981. Reforma que privilegia el surgimiento de una decena de universidades privadas, que buscan satisfacer los intereses individuales y la libre competencia en lo que, aunque aún implícito, correspondería a la gestación de una visión de ciudadanía liberal que daría a luz en el contexto democrático. Es en este contexto que nace la Universidad del Desarrollo, el tercer caso estudiado en esta investigación, que al igual que otras universidades creadas en la época, dará lugar al surgimiento de proyectos educativos de filiación empresarial y con una base ideológica y filosófica de ciudadanía liberal.

Es relevante mencionar que, a pesar del contexto de la universidad vigilada, surgieron expresiones seminales de resistencia y participación política de la comunidad académica, que fueron creciendo en intensidad y cobertura, al mismo tiempo que, a lo largo de la década de 1980, en el país fue creciendo la acción de los partidos políticos y los movimientos sociales, que terminan por derrotar electoralmente a la dictadura en el plebiscito de octubre de 1988, lo que da inicio a una nueva etapa para el país y la Educación Superior.

En el período definido por la recuperación de la democracia en 1990 y su desarrollo posterior hasta el presente, la formación ciudadana se transforma en un objetivo explícito de la Educación Superior. Esto como parte de las políticas públicas y los proyectos de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Superior (MECESUP) que seguían lineamientos internacionales al definir competencias transversales orientadas a una formación ciudadana de carácter multidimensional que se expresa en el perfil de egreso de los futuros profesionales comprometidos con el país, el medio ambiente, la diversidad cultural, la equidad de género y las comunidades cercanas a la universidad. Así como también producto de la democratización de acceso a la universidad y los aumentos de cobertura que exigían de estrategias explícitas que fomentan la convivencia democrática dentro de la universidad. El período culmina con una Reforma de la Educación Superior legalmente establecida en 2018 que establece la formación ciudadana como principio exigible.

Es así como, desde finales de la dictadura y durante el período de la democracia, la sociedad civil y los movimientos estudiantiles se transforman en un vértice clave para el sistema de Educación Superior, que exige al Estado políticas de equidad de acceso e inclusión que hacen de la formación ciudadana una función necesaria no solo para el cumplimiento del perfil de egreso de los estudiantes sino también para la convivencia democrática, inclusiva y armoniosa dentro de las propias casas de estudios. Lo anterior amparado por un esfuerzo colectivo institucional y del sistema de Educación Superior como un todo de perfeccionamiento de sistemas de aseguramiento de calidad. Lo interesante es que, como se verá más adelante en estas conclusiones, la implementación de esta formación ciudadana explícita varía dependiendo del sello de la universidad donde se alberga.

En suma, el recorrido histórico entrega evidencias que la formación ciudadana, es parte inherente del quehacer de la universidad, tanto en su relación con lo que se considera conocimiento válido, como en el perfil del profesional esperado, y la convivencia interna dentro de la institución. También se puede observar la variación en la preponderancia de los vértices que inciden en el sistema de Educación Superior, que, influenciados por los cambios sociopolíticos y culturales, dan origen a diferentes proyectos institucionales, lo que tuvo consecuencias directas en la variedad del propósito institucional o misión de las universidades

y por ende en el tipo de ciudadano que se espera formar en cada casa de estudios. Lo que aporta a conformar una base ciudadana profesional diversa en el país, y a la universidad la establece como un aporte a la construcción de la ciudadanía en tanto ágora de discusión y formación entre diferentes.

## Identidad institucional en perspectiva comparativa

Una vez definidas las bases conceptuales de la formación ciudadana, así como sus variaciones a lo largo de la historia, se estudió tres casos de universidades que declaran explícitamente formar futuros profesionales ciudadanos: la Universidad de Chile, la Pontificia Universidad Católica de Chile, y la Universidad del Desarrollo. Esto con el fin de comprender cuál es el discurso oficial sobre formación ciudadana y cómo se relaciona éste con la identidad institucional. Entendiendo por identidad institucional y su relación con la formación ciudadana, la combinación entre: i) la *génesis institucional*, dada por el contexto fundacional y razón de ser de la institución, además de su filiación o pertenencia; ii) el *sello institucional* entendido desde la formación ciudadana, que incluye las dimensiones de propósitos y valores de la institución, y el perfil de egreso; y iii) la *visión de ciudadanía* o los tipos de ciudadanía que cada institución promueve, considerando las bases filosóficas e ideológicas a las que adhiere.

### *Génesis institucional*

En el caso de la Universidad de Chile la génesis define a la institución como hija y servidora del Estado. Con un *ethos* republicano que se observa desde su fundación en 1842, en un contexto sociopolítico y cultural de consolidación de la República y de la construcción del Estado Chileno y su sistema educativo. Desde su génesis, la primera universidad de la naciente Educación Superior del Chile republicano, buscó fortalecer el Estado y la educación, lo que hacía a través de la formación de la elite responsable de liderar la construcción y fortalecimiento del Estado, y del fomento de la virtud republicana en su rol de superintendencia del sistema educativo en su totalidad. Siempre con un discurso de ´ser´ y representar al país.

La Pontificia Universidad Católica de Chile, por su parte, fue fundada en 1888 en un contexto de secularización del Estado y la sociedad, y de una competencia ideológica entre elites liberal y conservadora por el liderazgo del país. Esta universidad, de propiedad de la Iglesia de su nombre, tiene como marca social fundacional su pertenencia a la elite conservadora del país, y como propósito de origen preservar su incidencia sociocultural en la instalación de la nueva República. Lo que hace a través de la formación de los futuros líderes del país en los valores

católicos, a la vez que la ampliación de su influencia a través de la enseñanza y comunicación de sus valores en forma directa a la opinión pública y distintos actores de la sociedad civil.

La Universidad del Desarrollo, es una universidad privada, hija de la Reforma de 1981, fundada en 1990 en el contexto de transición a la democracia. Afiliada a la elite empresarial del país, interesada en mantener y desarrollar el ideario neoliberal como base de desarrollo socioeconómico del país, en sus tres décadas de existencia experimenta un incremento sustancial de matrícula, a la vez que un notorio desarrollo y consolidación institucional, que es reflejada en las cada vez mejores evaluaciones del proceso de su acreditación por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

En los tres casos queda en evidencia la relación entre la filiación o pertenencia de cada universidad y su justificación o razón de ser, donde el grupo mandante, sea el Estado, la Iglesia o la elite empresarial, lo que buscan es incidir en la toma de decisiones políticas que gobiernan el país a través de la formación de la elite gobernante. En el caso de la Universidad de Chile el contexto fundacional define su justificación como la instalación de la República y el desarrollo de la identidad nacional. Para la Pontificia Universidad Católica de Chile, el contexto de origen define su propósito de mantener la influencia de la Iglesia que veía su poder menoscabado por la creciente secularización del país. Y en el caso de la UDD, un siglo después, en un contexto de transición a la democracia, lo que la justifica es la formación de una elite empresarial capaz de sostener el desarrollo económico del país y la mantención de un ideario neoliberal que había nacido en la dictadura.

***Sello institucional: propósitos, valores y perfil de egreso***

Respecto a la dimensión analítica que se rotuló como sello institucional, con su especificación en propósitos, valores y perfil de egreso, que define cada caso, tanto la Universidad de Chile como la Pontificia Universidad Católica de Chile tienen un propósito identitario asociado al desarrollo de la nación. La Universidad de Chile con un claro foco en la formación de la elite gobernante y el desarrollo de la identidad nacional. Por tanto, con esfuerzos que históricamente se muestran cada vez mayores, por representar la diversidad del país a través de la ampliación de la matrícula y el fomento de la inclusión y reconocimiento mutuo de los diferentes en la convivencia cotidiana dentro de la institución. Este propósito transversal es sostenido y justificado en base a valores de democracia, república, pluralismo, equidad y derechos humanos. En paralelo, para la PUC, se suma al propósito de formar a la elite gobernante y aportar al desarrollo de la nación, el servicio a la Iglesia. Esta doble función la hace a través de la formación integral de los estudiantes, donde se inculcan los valores

católicos de la responsabilidad social y el testimonio de la fe ante el mundo. En el caso de la UDD, de historia más breve, su modelo educativo explicita la relevancia de aportar al capital humano y el desarrollo económico, con valores explícitos de compromiso con el desarrollo de una sociedad de personas libres, la valoración de la diversidad y la libertad de pensamiento y su libre expresión. Propósito y valores que como se explicita en seguida, tienen una directa relación con una idea de libertad negativa propia del ideario neoliberal que la universidad se compromete a difundir y desarrollar.

El discurso identitario definitorio del sello institucional se manifiesta coherentemente, así lo reveló el análisis documental de los tres casos, en el perfil de egreso. Este es un componente contemporáneo del sello institucional que combina elementos propios de la identidad de cada universidad con las demandas contemporáneas que exigen el desarrollo de habilidades que permitan una adaptación permanente al cambio del contexto político, social, cultural y económico. De hecho, las tres universidades definen su perfil de egreso a inicios de la primera década de los 2000, bajo la influencia del Proyecto Tuning Latinoamérica. Este planteaba un perfil de egreso que buscaba ser integral y responder a las necesidades del mundo global a través de la definición de competencias genéricas consideradas importantes para cualquier titulación a nivel mundial como son la responsabilidad social y el compromiso ciudadano; el compromiso con el medio ambiente; el compromiso con el medio sociocultural; la valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad; y la habilidad para trabajar en un contexto internacional, entre otras (Beneitone *et al*., 2007). Es así como las tres universidades plantean dentro de su perfil de egreso una competencia explícita relacionada a la formación ciudadana, que en el caso de la Universidad de Chile es la responsabilidad social y el compromiso ciudadano, en el caso de la PUC es el compromiso social y público junto a una responsabilidad ciudadana, y en el caso de la UDD es la responsabilidad pública. Agregan además otras competencias propias del contexto histórico y sugeridas por el Proyecto Tuning, que son el respeto por la diversidad, el medio ambiente y la inserción en el mundo globalizado, que en conjunto amplían la idea de bien común, y con esto, incorporan también, diferentes dimensiones de lo ciudadano. Por último, cada una desarrolla competencias transversales propias que responden a su sello institucional, como son el respeto por la diversidad y la multiculturalidad y la capacidad crítica y autocrítica, en el caso de la Universidad de Chile; la búsqueda constante de la verdad fundada en la identidad católica, el respeto mutuo y la equidad en el caso de la PUC; y el emprendimiento, liderazgo e innovación en el caso de la UDD. Estas competencias transversales de sello propio son coherentes a su vez, con los valores y los propósitos de cada universidad conformando así parte de su sello institucional.

El análisis comparado de las relaciones entre identidad institucional y formación ciudadana concluye con la categoría definida como visión de la ciudadanía, que remite a la concepción

profunda, o de filosofía política, que sintetiza la ambición formativa de cada institución en este plano. El análisis comparado de las competencias transversales que se definen como propósitos a alcanzar por la formación, reveló que es posible concluir, en primer término, que las tres universidades comparten una visión multidimensional de la ciudadanía, que releva identidades y relaciones que van más allá de lo cívico o estrictamente político institucional, para incluir lo social, lo cultural, lo medioambiental y lo global, en que esto último se concibe como un contexto de desempeño de la ciudadanía, una oportunidad de intercambio o de desarrollo de carrera, pero no como ciudadanía cosmopolita (Nussbaum, 1997; Fierro, 2015). En los tres casos, la visión de ciudadanía comparte un carácter identitario de pertenencia a una comunidad política representada por el Estado-nación. Así como también, las tres universidades responden a una demanda contemporánea a nivel global que fue planteada por el proceso de Bolonia y por el Proyecto Tuning Latinoamérica, que hace referencia al perfil de estudiante que el país y el mundo consideran necesarios fomentar para lidiar con los cambios sociales, ambientales y laborales vigentes hoy y a su vez aportar a la cohesión social y a la democracia.

Tanto la Universidad de Chile como la Pontificia Universidad Católica de Chile, comparten una visión de ciudadanía republicana. En esta visión existe un predominio de la comunidad política y sus valores sobre el individuo (Arendt, 2018). En ambos casos, sustentada en una idea de libertad positiva, donde los estudiantes definen su identidad y su compromiso ciudadano en relación con el colectivo y se espera que participen en la construcción de la sociedad en conjunto. Esta visión de ciudadanía republicana que acompaña el desarrollo histórico largo de la Universidad de Chile, en el presente está tensionada en por una visión de ciudadanía radical planteada por Mouffe (2012), que sostiene una convivencia democrática desde y en el conflicto constante e innegociable. Esta visión actual de ciudadanía radical en la Universidad de Chile se expresa en una serie de iniciativas orientadas a que los estudiantes sean capaces de reconocer el conflicto agonístico y desarrollar posturas propias, frente a la necesidad de incluir y empoderar a grupos excluidos desde una perspectiva feminista, multicultural, equitativa, ecologista y de derechos humanos. Por su parte, la visión equivalente en la Pontificia Universidad Católica, compartiendo el fondo republicano aludido, está tensionada desde su génesis por su propia filiación que define su propósito de servir no sólo a la nación sino también, o primero, a la Iglesia, lo que se manifiesta en una visión de ciudadanía comunitarista. La ciudadanía comunitarista, al igual que la ciudadanía republicana, sostiene una idea de libertad positiva, aunque rescata el valor no solo del carácter político del bien común, sino de su carácter cultural y por tanto la relevancia de la comunidad e instancias intermedias, como de las responsabilidades individuales y colectivas hacia ellas como espacios de definición de la ´vida buena´.

En contraste evidente, la Universidad del Desarrollo tiene como eje de su definición identitaria, una visión de ciudadanía liberal, fundada en el concepto de libertad negativa (o la posibilidad de obrar o no obrar del sujeto, sin interferencias): concepto de libertad que subyace a la definición identitaria en torno al desarrollo individual de competencias transversales de emprendimiento, innovación, liderazgo, eficiencia, autonomía y responsabilidad individual.

Es así como los resultados demuestran una coherencia entre el contexto que da origen a la institución, su filiación, y su sello institucional. A lo que esta investigación aporta la novedad de observar que la génesis y sello de la universidad, también define una visión de ciudadanía, que guarda relación íntima con lo que se ha conceptualizado como la identidad de cada universidad. Visión de ciudadanía que, en el caso de la Universidad de Chile, de filiación estatal, tiene una clara visión republicana, que hoy se ve tensionada por una visión de ciudadanía radical producto del contexto político, social y cultural del país hoy. En el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile de filiación eclesial, con su propósito de servicio a la Iglesia y a la sociedad, sostiene, como planteado, una doble visión, de ciudadanía republicana y comunitarista que sirve al país y a la Iglesia desde sus orígenes. Y la Universidad del Desarrollo, con su filiación empresarial, orientada a la formación de capital humano y desarrollo económico, sostiene, sin las ambivalencias señaladas de sus congéneres, una visión de ciudadanía liberal.

El siguiente cuadro explicita, para cada una de las tres dimensiones analíticas distinguidas y su especificación categorial, los rasgos definitorios de cada una de las universidades estudiadas. Verticalmente, se puede observar la coherencia entre génesis de la institución y su filiación, con el sello institucional y su triple composición (propósitos, valores y perfil), que a su vez guardan una relación de afinidad con la visión de ciudadanía que cada universidad promueve. Horizontalmente, cada fila hace visible tanto las diferencias como los rasgos comunes que reveló el análisis comparado de los tres casos institucionales.

CUADRO 1

**Formación ciudadana e identidad institucional:**
**Sinopsis comparativa de las tres universidades**

| DIMENSIÓN | | UNIVERSIDAD DE CHILE | P. UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE | UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO |
|---|---|---|---|---|
| **Génesis institucional** | | | | |
| Contexto fundacional y justificación de la institución | Contexto | 1842<br>Consolidación construcción del Estado Chileno y su sistema educativo. | 1888<br>Secularización de Estado y sociedad y competencia ideológica entre elites liberal y conservadora. | 1990<br>Transición a la democracia del orden neoliberal instaurado durante la dictadura militar (1973-1990). |
| | Justificación | Formación elite profesional sustento del Estado, y superintendencia del sistema educativo. | Necesidad de la Iglesia y elite conservadora de mantener su incidencia sociocultural. | Mantención y desarrollo del ideario neoliberal como base de desarrollo socioeconómico del país |
| Filiación-pertenencia | | Estado | Iglesia Católica | Empresa |
| **Formación Ciudadana en discurso y normativa: el sello institucional** | | | | |
| Propósito y valores constitutivos del sello institucional | Propósito | Desarrollo de la nación y su identidad. | Servicio a la Iglesia y a la sociedad vía formación integral de estudiantes | Formación de capital humano capaz de contribuir al desarrollo económico. |
| | Valores | Democracia, república, pluralismo, equidad y derechos humanos. | Responsabilidad, testimonio de fe ante el mundo. | Compromiso con el desarrollo de una sociedad de personas libres; la valoración de la diversidad; y la libertad de pensamiento y su libre expresión. |
| Competencias transversales del perfil de egreso relacionadas a formación ciudadana | | Responsabilidad social y compromiso ciudadano.<br>Preservación del medio ambiente.<br>Respeto por la diversidad y la multiculturalidad.<br>Capacidades crítica y autocrítica. | Compromiso social y público junto a una responsabilidad ciudadana.<br>Búsqueda constante de la verdad fundada en la identidad católica.<br>Respeto mutuo y equidad.<br>Ecología integral.<br>Inserción en el mundo globalizado. | Responsabilidad pública.<br>Emprendimiento, liderazgo e innovación.<br>Ética.<br>Eficiencia.<br>Visión Global. |
| **Visión de Ciudadanía** | | | | |
| Visión de ciudadanía | | Ciudadanía republicana<br>Ciudadanía radical | Ciudadanía republicana<br>Ciudadanía comunitarista | Ciudadanía liberal |

Fuente: elaboración propia.

En síntesis, respecto a la relación entre la identidad institucional y la formación ciudadana, es posible concluir que las universidades seleccionadas promueven una visión de ciudadanía que varía dependiendo del contexto histórico en que fueron creadas, su filiación y el sello institucional que adecúa las demandas contemporáneas a la propia identidad de cada institución. Relación que, como se verá a continuación, también se refleja en la estructura organizacional, el currículum, la pedagogía y el tipo de profesional ciudadano que buscan formar.

## Formación ciudadana en la Formación General: gestión, currículo y pedagogía comparadas

Las tres universidades declaran la formación ciudadana como una función explicita del pregrado desde inicios de los 2000. Por las últimas dos décadas entonces, como constató el análisis de los casos, ha formado parte del currículo de formación general, marcando una diferencia importante con la historia larga precedente de provisión implícita de la formación ciudadana tanto en la Universidad de Chile como en la PUC. Tres interrogantes ordenaron la investigación y los hallazgos sobre la formación general, que al concluir serán comparados: ¿Qué estructura organizacional sostiene a la formación general? ¿Qué estructura y contenidos curriculares, y qué pedagogía, realizan el propósito formativo ciudadano en cada uno de los tres casos institucionales estudiados? ¿Qué tipos de ciudadanía promueve cada universidad?

### *Organización y gestión de la formación general*

En términos internacionales comparados la literatura relevante señala que en términos de ubicación en la estructura organizacional de las universidades, la formación ciudadana típicamente es definida como: i) tarea de las unidades responsables de la experiencia social de los estudiantes, que consisten en programas co-curriculares o actividades extracurriculares que fomentan el desarrollo humano, así como su formación integral amparada bajo los valores que guían a la institución (Ludeman *et al*., 2009; Young *et al*., 2018); y/o ii) como iniciativas insertas en el currículum de formación general y por tanto parte de la experiencia académica de los estudiantes (Wells, 2016). Estos aportes de la literatura son coincidentes con lo identificado en los tres casos de análisis, donde la formación ciudadana es tarea de la Vicerrectoría o Dirección de asuntos estudiantiles, responsables de la experiencia social de los estudiantes; y como tarea de las Vicerrectorías Académicas, específicamente la Dirección de Pregrado o de Docencia que albergan los Programas de Formación General. Sin embargo, cada universidad manifiesta su sello institucional en la formación con una unidad propia. Es el caso de la Dirección de Asuntos Comunitarios de la

Universidad de Chile, creada el año 2020 con el fin de hacer de la institución un espacio de convivencia democrática, diversa y plural que fomente la formación ética y ciudadana de la comunidad universitaria en su conjunto, así como también la convivencia sustentable con el medio ambiente. En la Pontificia Universidad Católica un Centro de Desarrollo Docente es responsable de asesorar a docentes en la metodología de Aprendizaje y Servicio, a la que se concibe como expresiva de la esencia del sello institucional y que define como objetivos la formación ciudadana y que los estudiantes comprendan y analicen críticamente las distintas realidades sociales y se dejen sensibilizar por ellas en unos modos de proceder orientados a la mejora y transformación de la realidad. Y en el caso de la Universidad del Desarrollo la unidad distintiva que resguarda su sello es la Vicerrectoría de Innovación y Emprendimiento responsable de velar por la calidad de la gestión y la implementación de los sellos institucionales de innovación y de responsabilidad pública. Es así como en las tres universidades la declaración explícita de compromiso con la formación ciudadana de sus estudiantes tiene una implementación concreta en unidades responsables que coinciden en su ubicación en la estructura y funciones esenciales en los tres casos, a la vez que cada institución presenta unidades propias distintivas, que dicen relación con el sello institucional. Hallazgo que es coherente con el marco interpretativo de Patricia Gumport (2007;2002) quien plantea que la estructura académica (burocrática y programática) de las universidades refleja lo que esta considera como conocimiento, que a su vez, está determinado por su misión, su historia y su pertenencia (su sello).

***Currículo***

Los programas de formación general si bien coinciden en las tres universidades en tanto buscan promover el sello institucional y las competencias transversales declaradas con una visión de ciudadanía multidimensional, varían en su gestión: en el caso de la PUC y la UDD son programas centralizados, gestionados por un equipo de la estructura central de la institución –como se vio– responsable de seleccionar los cursos, darles seguimiento y evaluar, modalidad que en la Universidad de Chile adquiere otra fisonomía. En este caso, existe tanto la oferta de cursos del nivel central que ofrece el Plan de Formación General (PFG)[1], como también otros cursos de FG que dependen de equipos propios y unidades internas de cada facultad. Esta diferencia en la gestión también explica las diferencias institucionales en el tamaño y el peso académico de la oferta correspondiente a la formación general centralizada. Que en la Universidad de Chile corresponde a una oferta semestral de 40 cursos, de los cuales los estudiantes tienen la obligación de tomar uno; mientras que las diferentes facultades definen

[1] Por motivos metodológicos, con el fin de poder comparar el programa de formación general en las tres universidades, en la Universidad de Chile solo se analizó el programa de formación general centralizado bajo la responsabilidad de la dirección de docencia del departamento de pregrado en la Vicerrectoría Académica.

entre un curso y seis como obligatorios para sus carreras. Esta doble ubicación o dependencia de la formación general no se presenta en los casos de la PUC y la UDD, donde la formación general sólo existe como un currículo de dependencia central. En términos de tamaño de la oferta de cursos y su obligatoriedad, la UDD tiene una oferta de 132 cursos semestrales dentro de los cuales cada estudiante tiene la obligatoriedad de cursar cuatro. Por su parte, el caso de la PUC presenta una oferta similar a la UDD con 133 cursos semestrales, aunque con una obligatoriedad que duplica a ésta, con ocho cursos a lo largo de la trayectoria académica de los estudiantes.

La solidez del programa de formación general de la PUC se explica en parte porque este existe desde el período de consolidación de la universidad en la década de 1920, cuando la institución ofrecía cursos obligatorios orientados a la formación integral de estudiantes abordando las áreas de Religión, filosofía escolástica, sociología católica, ética profesional y similares. En el presente, su FG mantiene cursos de teología y filosofía, a los que ha adicionado cursos de humanidades, ciencias, y medio ambiente. El conjunto configura una formación integral, que ofrece una visión multidimensional de la ciudadanía que promueve el compromiso social y público y la responsabilidad ciudadana, la búsqueda constante de la verdad fundada en la identidad católica, el respeto mutuo y equidad, la ecología integral, la interdisciplinariedad y la inserción en el mundo globalizado. En contraste, la mínima oferta de la Universidad de Chile puede ser explicada como un efecto no buscado de su gobernanza: la gestión descentralizada y de alto poder de la oligarquía académica (Clark, 1983) que controla cada facultad y que privilegia la formación integral desde las perspectivas disciplinares. El análisis histórico mostró que recién el año 2000, con los proyectos Tuning y MECESUP y la reforma del pregrado, el nivel central tuvo que 'negociar' con las facultades un espacio de créditos transversales y compartidos por todas las disciplinas en sus mallas curriculares que formara en el sello institucional y las competencias transversales.

Como se mencionó previamente, las tres universidades promueven una visión multidimensional de la ciudadanía, patente en la diversidad de los ámbitos temáticos que abordan los cursos de su formación general. En el caso de la Universidad de Chile con un claro desarrollo de los ámbitos político, social y medioambiental y ausencia de ofertas en el ámbito económico, y énfasis dentro de estos ámbitos que valoran especialmente la vida republicana y la convivencia con el medio ambiente. En el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile, existe una preponderancia de lo social y lo cultural, con un sello católico y solidario que se enmarca en las encíclicas de la Iglesia y las conferencias de los obispos latinoamericanos, y sus definiciones de una universidad que fomenta la formación integral, que cuida el medio ambiente y se relaciona con el mundo social en los términos de la doctrina de una educación Católica post Vaticano II. En el caso de la UDD, se constató una alta oferta de cursos en el

ámbito cívico de la política, y los ámbitos social y cultural, que buscan comunicar elementos de cultura general con el fin de que cada estudiante identifique y reflexione sobre los intereses personales que los motivan y a partir de los cuales desarrollar una opinión propia. Dentro del ámbito económico, si bien hay una oferta más reducida en comparación con los ámbitos social y cultural, este llama la atención por fomentar la búsqueda de autonomía, el autodescubrimiento y la eficiencia con el fin de identificar oportunidades de emprendimiento e innovación. La ausencia de cursos que se refirieran a los derechos humanos y a las diversidades sexuales, demuestra que para la UDD la diferencia o la diversidad está dada por la opción disciplinar y por tanto los esfuerzos se orientan a fomentar espacios de interdisciplina, más que de inclusión de distintos grupos sociales.

***Tipos de aprendizaje***

Respecto a los tipos de aprendizaje que promueve la formación general de cada institución según las categorías de Veugelers (2007, 2020; 2017), tanto la Universidad de Chile como la Pontifica Universidad Católica promueven un aprendizaje crítico-democrático, que según este autor busca el balance entre la emancipación personal y el bien común, reforzando el aprendizaje colectivo, la apreciación por la diversidad y la participación social. Lo que diferencia a ambas universidades es el sustento ideológico, que según el autor puede variar. En el caso de la Universidad de Chile es un tipo de aprendizaje crítico-democrático que tiene una meta de orientación social que el autor denomina transformadora, cuyo objetivo es lograr la equidad y la justicia social. En el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile, el tipo de aprendizaje crítico democrático tiene una orientación social funcional al *statu quo* de una sociedad, centrada en la coexistencia y la empatía, aunque algunas veces con una orientación hacia la transformación. De acuerdo a la nomenclatura de Veugelers, los cursos de formación general de la UDD fomentan un aprendizaje individualizado, con énfasis en el desarrollo de la opinión propia, la autonomía, el sentido de agencia y la reflexión individual. Con una orientación social de los cursos en su mayoría de una base moral centrada en la libertad, la eficiencia y la proactividad, donde el foco está en conocer temáticas contemporáneas junto con experimentar la libertad de elegir e innovar a partir de la interacción con otros. En la investigación no se encontró aprendizajes que Veugelers denomina adaptativos, es decir orientados a la socialización exclusiva de contenido moral con el fin de fomentar la adaptación y buena conducta. Al contrario, las tres universidades fomentan aprendizajes activos y en interacción con otros, con variaciones en términos de que algunos cursos buscaban la educación del carácter y la emancipación personal, y otros la emancipación colectiva.

### *Pedagogía*

Estos tipos de aprendizaje coinciden con las pedagogías preponderantes de los cursos, que en términos generales convergen en las tres universidades en su utilización de abordajes como el Aprendizaje Basado en Problemas, o las Metodologías Activas. Sobre esta base común, el análisis de los casos reveló especificidades y diferencias relevantes. En la formación general centralizada de la Universidad de Chile destaca una pedagogía que refuerza la ecología de saberes (De Sousa Santos, 2009), con una perspectiva de derechos humanos, equidad e inclusión que se logra a través de la incorporación de las voces excluidas y la participación directa de representantes de movimientos sociales dentro del aula, con la implicancia radical de una igualación en la relación de poder-saber entre las diferentes fuentes de conocimiento. Y dentro de estas, acepta y justifica aprender a convivir con el conflicto, ya que esta representación de la pluralidad y de la disidencia, sería desde esta perspectiva, parte constitutiva del acto democrático (Wildemeersch y Vandenabeele, 2010). En la PUC en cambio, el modelo pedagógico responsable de articular la formación ciudadana corresponde a un método para la acción, que descansa en primer término en un aprendizaje basado en problemas que busca representar diversos puntos de vista enmarcados en un contexto histórico y social que explica su variabilidad, y que luego busca que los estudiantes diseñen una solución o propuesta que puede ser hipotética o de carácter experiencial. En aquellos casos que la respuesta es experiencial, la pedagogía que privilegia el programa es la de Aprendizaje y Servicio. Así como también puede promover la acción en la toma de decisiones del poder político con una visión de ciudadanía republicana, o con mecanismos de llegada directa a las personas y la comunidad con una visión de ciudadanía comunitarista. La UDD por su parte utiliza metodologías de aprendizaje activas y de aprendizaje experiencial privilegiando metodologías como el *design thinking*, el *human centered design* y el aprendizaje basado en problemas entre otras. Estas metodologías en conjunto fomentan el trabajo grupal y el debate con el fin de que los estudiantes puedan descubrir sus valores y con esto tengan la experiencia de la libertad individual y la elección personal.

### *Tipología de educación ciudadana*

Al concluir la presentación de los resultados del análisis comparativo de la formación general en las tres instituciones, es necesario recurrir a una categoría que conjugue tanto la dimensión curricular como la pedagógica de la misma, condensando los rasgos fundamentales de la experiencia formativa en ciudadanía buscada por cada institución. Ella es la de *tipo de educación ciudadana*, proveniente de las tipologías de los autores Veugelers y Parker, y fundadas en el contenido y pedagogía del currículo y el tipo de aprendizaje, enfatizados en cada uno de los casos.

De acuerdo a lo enunciado, en la Universidad de Chile su formación general (centralizada) promueve un tipo de ciudadanía avanzada, que se centra en aspectos de reconocimiento de la diversidad y se pregunta por los que no están participando (Parker, 1996), que tiene directa relación con el tipo de aprendizaje crítico-democrático que conceptualiza (Veugelers, 2007), que se centra en el diálogo y la búsqueda del aprendizaje colectivo, la apreciación de la diversidad y la participación social. En la Pontificia Universidad Católica de Chile también se promueve el tipo de educación ciudadana avanzada referido(Parker, 1996), que se combina con elementos de una ciudadanía progresista, que se centra en aspectos de conocimiento, a lo que agrega un componente de participación social y de agencia pública en diferentes dimensiones, ya sea política, social, comunitaria o medioambiental. (Parker, 1996). Lo que la hace también cercana a la definición de una ciudadanía activa, según la categorización de Biesta (2009) y otros (Fernández, 2005; Yang y Hoskins, 2020), en que el foco está en la participación en la sociedad civil, la comunidad o la vida política, en algunos casos orientándose a la justicia social y la equidad y en otros hacia el mejor funcionamiento, integración y adaptabilidad del sistema o institución de que se trate. Importa hacer ver que junto con las diferencias evidentes de la formación ciudadana en ambas universidades, las dos instituciones comparten un tipo de aprendizaje, una pedagogía y un tipo de ciudadanía que asumen que el estudiante desarrolla su autonomía y su identidad a partir de la conexión con otros en tanto sujeto político o cultural, y que esta conexión se sustenta en un fin compartido que es el bien común, que es resultado de la articulación política de los diferentes en base a principios republicanos, es decir, de libertad positiva. Finalmente, en el caso de la Universidad del Desarrollo se promueve una ciudadanía progresista (Parker, 1996), directamente relacionada con el aprendizaje individualizado de Veugelers (2017) y la base ideológica de la ciudadanía liberal ya que busca el empoderamiento, el desarrollo de la opinión propia, el sentido de agencia y la experiencia de libertad para dar sentido a la propia vida. Es importante destacar que ninguna de las universidades busca formar lo que Parker (1996) denomina una educación ciudadana tradicional, orientada exclusivamente a la socialización de aspectos cívicos o de buena conducta, lo que coincide con las demandas contemporáneas por una educación experiencial que aborde contenidos cognitivos, además de contenidos morales y actitudinales. Especialmente en la Educación Superior que es la etapa de la vida en que los estudiantes desarrollan sus valores y creencias y a partir estos, son capaces de elaborar un proyecto de su futuro que les permite pensarse como miembros de lo público, así como también constituir una fuerza importante en el escenario político, social, cultural, económico, comunitario, medioambiental y global.

CUADRO 2

**Formación ciudadana y su implementación:**
**Sinopsis comparada de estructura organizacional, currículo y pedagogía**

| DIMENSIONES | | UNIVERSIDAD DE CHILE | P. UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE | UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO |
|---|---|---|---|---|
| **Estructura organizacional y gestión de la Formación Ciudadana** | | VICERRECTORÍA ACADÉMICA: Dirección de Pregrado, Programa de Formación General.<br>VICERRECTORÍA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES Y COMUNITARIOS. DIRECCIÓN DE ASUNTOS COMUNITARIOS | VICERRECTORÍA ACADÉMICA: Dirección Académica de Docencia, responsable de la formación general.<br>CENTRO DE DESARROLLO DOCENTE responsable de Aprendizaje y Servicio.<br>DIRECCIÓN DE ASUNTOS ESTUDIANTILES Y DIRECCIÓN DE INCLUSIÓN. | VICERRECTORÍA DE PREGRADO: Dirección de Aprendizaje Extradisciplinar: implementa Programa de Formación General.<br>PRORRECTORÍA: Dirección de Experiencia UDD y Asuntos Estudiantiles.<br>VICERRECTORÍA DE INNOVACIÓN Y EMPRENDIMIENTO responsable de sellos de innovación y de responsabilidad pública. |
| **Currículum de formación general** | Objetivo | Generar un espacio formativo de encuentro transversal de formación en las competencias sello de la institución que enfatizan aspectos tanto del desarrollo académico, como aspectos ético-valóricos relacionados con el ejercicio de la ciudadanía. | Favorecer el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con el fin de ir más allá del horizonte de conocimiento de las disciplinas, y así aproximarse hacia una visión cultural más amplia e integral respecto a la realidad. | Aportar al desarrollo de las competencias genéricas que conecten positivamente al alumno con los desafíos del siglo XXI y formar ciudadanos que sean un aporte a la sociedad. |
| | Extensión | 40 cursos,<br>1 obligatorio. | 133 cursos,<br>8 obligatorios. | 132 cursos,<br>4 obligatorios. |
| | Énfasis de ámbitos temáticos (mayor oferta cursos) | Preponderancia de ámbitos político, social y medioambiental.<br>Ausencia del ámbito económico. | Preponderancia de ámbitos social y cultural.<br>Cobertura de todos los ámbitos temáticos. | Preponderancia de ámbitos cultural, social y político.<br>Ausencia de oferta en derechos humanos y diversidad sexual. |
| | Tipo de aprendizaje enfatizado según categorías de Veugelers | Crítico democrático de orientación social hacia la justicia social y la transformación. | Crítico democrático de orientación sociopolítica con incidencia en problemas sociales vía fortalecimiento de: instituciones democráticas, sustentabilidad, servicio directo a la comunidad. | Individualizado con orientación a la autonomía, la responsabilidad individual y el sentido de agencia. |
| **Pedagogía** | | Metodologías que refuerzan la ecología de saberes. | Metodologías para la acción. Destaca aprendizaje basado en problemas y Aprendizaje y Servicio. | Metodologías activas y aprendizaje experiencial. |
| **Tipología de educación ciudadana** | | Ciudadanía avanzada. | Ciudadanía activa. | Ciudadanía progresista. |

Fuente: elaboración propia.

El cuadro presentado en la página anterior ofrece, en forma sinóptica, los resultados del análisis comparado que responde a las interrogantes planteadas sobre la formación ciudadana explícita, es decir con presencia en el currículo, de los tres casos del estudio.

Verticalmente se pueden observar los cuatro planos o dimensiones de descripción y análisis de la formación ciudadana en cada universidad, que se acaban de resumir: la organización y gestión de la misma, el currículo (con sus objetivos, número de cursos, énfasis temáticos y tipos de aprendizaje), la pedagogía, y, finalmente, el tipo de educación ciudadana en que se plasma el conjunto para cada institución. Horizontalmente, cada fila permite observar las diferencias y similitudes institucionales respecto del plano o dimensión de descripción y análisis de que se trate.

La *longue durée* del análisis histórico de la formación ciudadana en la universidad chilena reveló que ésta, por largo más de un siglo fue de naturaleza implícita. Sin caber duda alguna sobre el impacto de la misma en cada nueva generación de profesionales destinada a reproducir como a renovar el quehacer de las elites política, económica y cultural del país. Tal impacto fue largamente un resultado emergente de una experiencia con el conocimiento y los otros –profesores y estudiantes–, que no se proponía explícita ni planificadamente formar para la ciudadanía. La masificación de la Educación Superior y las tendencias globales que expresa la noción de sociedad del conocimiento, junto a la erosión de la gobernanza democrática, llevan en el cambio de milenio a cambiar sustantivamente el cuadro, y dar inicio en las universidades del mundo como de Chile, a los empeños explícitos y crecientemente sistemáticos –como reveló esta investigación doctoral– por formar ciudadanos a la altura de los nuevos desafíos de la vida juntos, tanto en términos de convivencia civil como de participación cívica.

Contra este telón de fondo, en que la erosión del credo y la gobernanza democrática cobra en el caso de Chile en el último tiempo características críticas, es que adquiere toda su relevancia y trascendencia. la riqueza y consistencia crecientes con que las universidades estudiadas han abordado la formación ciudadana en las últimas dos décadas. Riqueza revelada por el examen de las diferencias, en los planos identitario, organizacional y curricular-pedagógico, entre las instituciones, como revelada también por el análisis del sustrato político filosófico común a la democracia representativa en las tradiciones republicana, liberal, y comunitarista. La formación ciudadana explícita y a la altura de los nuevos requerimientos aludidos, forma parte en el presente del ´código genético´ de la identidad institucional, que promueve conocimientos, valores y actitudes necesarios para la vida juntos de una posmodernidad especialmente demandante en la dimensión política. Como el análisis histórico e institucional comparado reveló, tal ADN tiene una base filosófica

e ideológica de directa relación con la génesis de la institución y su filiación, y se manifiesta en arreglos organizacionales y curriculares que permiten formar diferentes tipos de profesionales ciudadanos.

La visión sinóptica del conjunto de rasgos de la formación ciudadana explícita –resumidos en el Cuadro 2– permite identificar que, junto a las muchas diferencias observables entre las instituciones, hay unos ejes comunes importantes. Así, en los tres casos, los ámbitos temáticos tratados por el currículo de la formación general consideran lo político, lo social, lo cultural y lo medioambiental. En todos ellos asimismo se constata un concepto similar de transversalidad disciplinar como esencial, y en las tres universidades su formación ciudadana rehúye, como mencionado, el tipo de educación ciudadana que la literatura caracteriza como sólo adaptativa a un orden y sus normas. El tipo de aprendizaje privilegiado es ´crítico democrático´ en las dos universidades centenarias, y ´pro- autonomía y agencia individual´ en el caso de la universidad surgida en los años noventa. Junto con sus diferencias nítidas de historia y sellos formativos, y con su buscado impacto sobre la formación de las elites del país en sus creencias como en sus capacidades democráticas, se puede sostener sin dudar que las tres universidades convergen en el significado de la democracia y la centralidad de la política. Tal vez una base robusta de esperanza acerca del desarrollo futuro de la democracia en el país y las capacidades de sus nuevas generaciones para responder a sus renovados retos.

# Bibliografía


Agüero, F., Garretón, M.A., y Martínez, J. (1985). *La Reforma en la Universidad de Chile: Tomo III*. Ediciones Sur. http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-8122.html

Altbach, P.G. (2014). The emergence of a field: research and training in higher education. *Studies in Higher Education*, *39*(8), 1306–1320.

Amnå, E. (2012). How is civic engagement developed over time? Emerging answers from a multidisciplinary field. *Journal of Adolescence*, *35* (3), 611–627.

Amnå, E., y Ekman, J. (2013). Standby citizens: Diverse faces of political passivity. *European Political Science Review*, *6*(2), 1–21.

Andrade, L.M. y Lundberg, C.A. (2018). The Function to : A Social-Justice-Oriented Investigation of Community College Mission Statements. *Journal of hispanic higher education*, *17*(1), 61–75.

Angell, A. (1993). *Chile de Alessandri a Pinochet: en busca de la utopía.* Santiago: Editorial Andrés Bello.

Annette, J. (2010). The Challenge of Developing Civic Engagement in Higher Education in England. *British Journal of Educational Studies*, *58*(4), 451–463.

Apple, M.W., Biesta, G., Bright, D., Giroux, H.A., Heffernan, A., McLaren, P., Riddle, S., y Yeatman, A. (2022). Reflections on contemporary challenges and possibilities for democracy and education. *Journal of Educational Administration and History*, *54*(3), 245–262.

Archivo FECH. (s. f.). *La Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (1906 - 1984)*.

Archivo Nacional. (s. f.). *Decreto Amunategui - Mujeres a la Universidad*. Recuperado 2 de mayo de 2022, de https://www.archivonacional.gob.cl/616/w3-article-8046.html?_noredirect=1

Arendt, H. (1958). *La condición humana* (2014ª ed.). Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (2018). *La libertad de ser libres* (Taurus). Buenos Aires: Random House.

Arendt, H. (2019). *¿Qué es la política?* (Ariel). Buenos Aires: Paidos.

Arqueros, C. (2017). *50 años de gremialismo: Su influencia en la modernización chilena*. Fundación Jaime Guzmán.

Atcon, R. (1966). *La Universidad Latinoamericana: Clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina*. https://1library.co/document/qv9pdddy-rudolph-p-atcon-la-universidad-latinoamericana.html

Austin, R. (2004). Fuerzas Armadas, Fuerzas del Mercado: Intelectuales y Educación Superior, 1973 - 1990. En R. Austin Henry (Ed.), *Intelectuales y Educación Superior en Chile: de la Independencia a la Democracia Transicional, 1810-2001* (pp. 189–229). Ediciones Chile América. Santiago: CESOC.

Austin, R., y Vidal, P. (2004). Género, Intelectuales y Educación Superior en el Siglo XX: La Pared Invisible. En R. Austin (Ed.), *Intelectuales y Educación Superior en Chile: de la Independencia a la Democracia Transcicional* (pp. 59–96). Santiago: CESOC.

Bachelet, M. (2013). *Chile de Todos: Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014 - 2018*.

Baptista Lucio, P. y Medina, L. (2011). Caracterización y Contraste de Instituciones de Educación Superior Privada a través del análisis del discurso de misión institucional. *Reencuentro*, *60*, 68–80. www.educacioncontracorriente.org/component/content/

Barrera, F. (2020). *Marco para el aprendizaje experiencial en la Universidad del Desarrollo*.

Barrionuevo, A. (2011, agosto 4). *With Kiss-Ins and Dances, Young Chileans Push for Reform*. The New York Times. https://www.the-dispatch.com/story/news/2011/08/04/with-kiss-ins-dances-young/30415057007/

Battistoni, R.M., Longo, N.V. y Jayanandhan, S.R. (2009). Acting Locally in a Flat World: Global Citizenship and the Democratic Practice of Service-Learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, *13*(2), 89.

Becker, G. S. (2002). The Age of Human Capital. En *Education in the Twenty-First Century* (First, pp. 3–8). Nueva York: Hoover Press.

Bellei, C. y Cabalin, C. (2013). Chilean Student Movements: Sustained Struggle to Transform a Market-oriented Educational System. En *Current Issues in Comparative Education* (Vol. 15, Número 2).

Bello, A. (s. f.). *Discurso inaugural de Andrés Bello - Universidad de Chile*. Recuperado 9 de noviembre de 2021, de https://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/4682/discurso-inaugural

Bendermacher, G.W.G., oude Egbrink, M.G.A., Wolfhagen, I H.A.P. y Dolmans, D.H.J.M. (2017). Unravelling quality culture in higher education: a realist review. *Higher Education*, *73*(1), 39–60.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe Final, Proyecto Tuning, América Latina 2004- 2007*.

Bernasconi, A. (2005). University entrepreneurship in a developing country: The case of the P. Universidad Católica de Chile, 1985-2000. *Higher Education*, *50*(2), 247–274.

Bernasconi, A. y Rojas, F. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Santiago: Editorial Universitaria. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140395

Bernasconi Ramírez, A. y Gamboa Valenzuela, M. (2002). *Evolución de la Legislación sobre Educación Superior en Chile*. www.iesalc.unesco.org.ve

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (s. f.). *Partido Unión Demócrata Independiente - Partidos, movimientos y coaliciones*. Recuperado 15 de abril de 2022, de https://www.bcn.cl/historiapolitica/partidos_politicos/wiki/Partido_Unión_Demócrata_Independiente

Biddix, J.P., Somers, P.A. y Polman, J. L. (2009). Protest Reconsidered: Identifying democratic and civic engagement learning outcomes. *Innovative Higher Education*, *34*(3), 133–147.

Biesta, G. (2009). What kind of citizenship for european higher Education? Beyond the competent active citizen. *European Educational Research Journal*, *8*(2), 146–158.

Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, *14*(20), 21–34.

Bok, D. (2009). Más allá de la torre de marfil: la responsabilidad social de la universidad moderna. En *Cátedra Unesco-UNU*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Boland, J.A. (2014). Orientations to civic engagement: Insights into the sustainability of a challenging pedagogy. *Studies in Higher Education*, *39*(1), 180–195.

Boland, J.A. (2011). Positioning civic engagement on the higher education landscape: Insights from a civically engaged pedagogy. *Tertiary Education and Management*, *17*(2), 101–115.

Boni, A. y Gasper, D. (2012). Rethinking the quality of universities: How can human development thinking contribute? *Journal of Human Development and Capabilities*, *13*(3), 451–470.

Borzutzky, S. (2005). From Chicago to Santiago: Neoliberalism and social security privatization in Chile. *Governance*, *18*(4), 655–674.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI.

Boyte, H. C. y Fretz, E. (2010). Civic Professionalism. En *Journal of Higher Education Outreach and Engagement* (Vol. 14, Número 2).

Brabant, M. y Braid, D. (2009). The Devil is in the Details: Defining Civic Engagement. En *Journal of Higher Education Outreach and Engagement* (Vol. 13, Número 2).

Brancher de Oliveira, C. (2017). *Usted se preguntará por qué cantamos: El movimiento estudiantil y los cambios en la estructura universitaria durante la dictadura cívico-militar chilena (1973 - 1990)*. Santiago: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

Bravo Lira, B. (1992). *La Universidad en la Historia de Chile 1622 - 1992*. Santiago: Pehuén Editores. http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-40218.html

Bravo Rojas, M. (2022). *Universidades privadas independientes en Chile: ciclo de vida, comportamiento organizacional e inserción en el sistema de educación superior* [PhD disertation, Leiden University]. https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/handle/1887/3283422

Brown, L.R. (2018). Comparing Graduate Student Civic Engagement Outcomes in Chile Among Private For-Profit and Public Universities. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, *22*(4), 81.

Brunner, J.J. (1982). *Tendencias de Cambio en el Sistema de Educación Superior. Chile: 1973 - 1982* (Nº 152). https://flacsochile.org/biblioteca/pub/memoria/1982/001085.pdf

Brunner, J.J. (1985). La Universidad Católica de Chile y la cultura nacional en los años 60. El tradicionalismo católico y el movimiento estudiantil. En J. J. Brunner y G. Catalán (Eds.), *Cinco estudios sobre cultura y sociedad* (pp. 261–415). Santiago: FLACSO.

Brunner, J.J. (2009a). Apuntes sobre sociología de la educación superior en contexto internacional, regional y local. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *2*(35), 203–230.

Brunner, J.J. (2009b). *Educación Superior en Chile: Instituciones, Mercados y Políticas Gubernamentales (1967 - 2007)*. Santiago: Ediciones UDP.

Brunner, J.J. (2012). La lucha por la educación de las elites: campo y canales formativos. *Revista UDP*, *9*, 119–143.

Brunner, J.J. (2014). La idea de la universidad pública en américa latina: Narraciones en escenarios divergentes. *Educacion XX1*, *17*(2), 17–34.

Brunner, J.J. y Flisfisch, A. (1983). Cap 11. Concepciones de Universidad en la Reforma de la Universidad Católica de Chile. En *Los Intelectuales y las Instituciones de la Cultura* (pp. 217–329).

Bruno-Jofré, R. del C. e Igelmo Zaldívar, J. (2018). *Catholic education in the wake of Vatican II*. Toronto: University of Toronto Press.

Burnett, J. y Cudworth, E. (2008). The Good Citizen: problematising citizenship in the social sciences curriculum. *Learning and Teaching*, *1*(3), 67–88.

Campos Harriet, F. (1960). *Desarrollo Educacional 1810 - 1860*. Santiago: Editorial Andrés Bello. http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0053252.pdf

Castells, M. (2018). *Ruptura. La crisis de la democracia liberal*. Alianza.

Castillo Velasco, F. (1997). *Los tiempos que hacen el presente: historia de un rectorado 1967-1973*. Santiago: LOM.

Castro, J.M. (2017). Jaime Guzmán y el primer gremialismo. En C. Arqueros (Ed.), *50 años de gremialismo: Su influencia en la modernización chilena* (pp. 75–101). Fundación Jaime Guzmán.

Cavallo, A. (1991). El conflicto de la Universidad Católica. En *Memorias del Cardenal Raúl Silva Henríquez: Vol. II* (pp. 41–53).

Clark, B.R. (1983). *The higher education system: academic organization in cross-national perspective*. Oakland: University of California Press.

CLAYS. (2022). *Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario*. https://clayss.org/en

CNA. (2010). *Estudio exploratorio sobre efectos de la Acreditación Institucional en la calidad de la educación superior en Chile*. https://www.cnachile.cl/Biblioteca Documentos de Interes/Estudio IPSOS - Informe Final.pdf

Colby, A., Kohlberg, L., y Abrahami, A. (1987). *The measurement of moral judgment.* Cambridge: Cambridge University Press.

Comisión Europea. (2021). *The Bologna Process and the European Higher Education Area | Educación y formación*. https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_es

Comisión Europea de Educación Superior. (2003). *Berlín 2003 "Educación Superior Europea"*.

Comisión Internacional de Derechos Humanos. (2022). *Informe Situación de Derechos Humanos en Chile*. https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/2022_chile.pdf

Congreso Nacional. (1842). Estatuto Universidad de Chile 1842. En *Leyes Promulgadas en Chile 1810 - 1901* (pp. 395–398).

Connell, I. y Galasinski, D. (1998). Academic Mission Statements. *Discourse and Society*, *9*(4), 457–479.

Consejo de Instrucción Pública. (1886). *Ley de instrucción secundaria y superior: de 9 de enero de 1879 y compilación de los decretos supremos, de los reglamentos y acuerdos del Consejo de Instrucción Pública, vigentes el 1o. de enero de 1886, que contienen disposiciones de interés general, formada por el señor rector de la universidad Don Jorge Huneeus, á virtud del encargo que le confirió dicho Consejo en sesión de 12 de octubre de 1885*. Memoria Chilena. http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-86284.html

Cox, C., Garretón, M.A. y Martínez, J. (1987). *La Reforma en la Universidad Católica de Chile: Tomo II*. Santiago: Ediciones Sur.

Cox, C., e Imbarack, P. (2018). Catholic Elite Education in Chile: Worlds Apart. En *Catholic Education in the Wake of Vatican II* (pp. 232–255). Toronto: University of Toronto Press.

Crick, B. (1993). *In defence of politics*. Chicago: University of Chicago Press.

CUECH. (2021). *Diagnóstico de la Formación Ciudadana en los Perfiles de Egreso y Modelo Educativo de las Universidades del Estado: Resumen Ejecutivo*.

CUECH. (2022). *Consorcio de Universidades del Estado de Chile* https://www.uestatales.cl/cue/

Dalton, J. y Crosby, P. (2008). Student Voting and Political Engagement in College: Should Higher Education Be Doing More to Promote Civic Agency? *Journal of College and Character*, *10*(1).

Dávila Balcarce, G. (2017). *El rol social de la universidad estudiado a través de la formación ciudadana en universitarios de útlimo año de ingenieria, derecho, pedagogía, enfermería e la universidad arturo prat de Iquiqe* [Tesis Doctoral: Universidad de Barcelona]. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/460876/GDB_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

de Fina González, D. y Figueroa Vidal, F. (2019). Nuevos "campos de acción política" feminista: Una mirada a las recientes movilizaciones en Chile. *Revista Punto Género*, *11*, 51–72. https://revistateoria.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/53880/56639

De Sousa Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur* (7ma Reimpresión 2019). México: Siglo XXI.

De Sousa Santos, B. (2014). *Democracia al Borde del Caos: Ensayo Contra la Autoflagelación*. México: Siglo XXI.

De Sousa Santos, B. (2015). *La Universidad del Siglo XXI*. México: Siglo XXI.

Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación: Una Introducción a la Filosofía de la Educación.* (Raíces de la Memoria). Buenos Aires: Ediciones Morata.

Dewey, J. (2017). *La democracia como forma de vida* (D. Rivera (ed.)). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javariana.

Domeyko, I. (1842). Memoria sobre el modo más conveniente de reformar la instrucción pública en Chile. *El Semanario*, *26*, 210–216. http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-349155.html

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela: Sociología de la Experiencia Escolar*. Madrid: Losada.

Ehrlich, T. y Jacoby, B. (2009). *Civic engagement in higher education: concepts and practices*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ekman, J. y Amná, E. (2012). Political Participation and Civic Engagement: Towards a New Typology. *Human Affaird*, *22*, 283–300.

Ellis, J. y Miller, P. (2014). Providing higher education in post-modern times: What do university mission statements tell us about what they believe and do? *Research in Comparative and International Education*, *9*(1), 83–91.

Erikson, E. (1993). *Infancia Y Sociedad* (12va ed.). Buenos Aires: Lumen - Hormé.

Errázuriz Tagle, J. (2017). Control y disciplinamiento dela comunidad estudiantil en los primeros años del régimen militar (1973-1975):Los expedientes de Geografía y Teatro en la Universidad de Chile. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, *8*, 36–56.

Espinoza, O. (2017). Neoliberalismo y educación superior en Chile. *Laplage em revista*, *3*(3), 93–114.

Espinoza, O., González, L. E., Sandoval, L., Mcginn, N. y Corradi, B. (2022). Reducing inequality in access to university in Chile: the relative contribution of cultural capital and financial aid. *Higher Education*, *83*, 1355–1370.

Espinoza, O., González, L. E., Sandoval, L., McGinn, N. y Corradi, B. (2021). Reducing inequality in access to university in Chile: the relative contribution of cultural capital and financial aid. *Higher Education*.

EUA. (2006). *Quality Culture in european universities: a Bottom-up approach*.

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Nueva York: Routledge.

Fairclough, N. (2012). Critical discourse analysis. En *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 9–20).

Faulks, K. (2000). Citizenship. NuevaYork: Routledge.

FECH. (2005). Declaración de Principios y Organización FECH 1920. *Anales de la Universidad de Chile*, *17*, 15–32.

Fergnani, M., Villalobos, C., y Quaresma, M.L. (2022). The construction of political capital in an elite university. Networks, learnings and socialization strategies in students of Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, *37*(1), 159–181.

Fernández, O. (2005). Towards European Citizenship through Higher Education? En *European Journal of Education* (Vol. 40, Número 1).

FEUC. (2022). *Federación de Estudiantes de la Universidad Católica*. FEUC/Historia. https://feuc.cl/historia/

Fierro, J. (2017). *La ciudadanía sus límites* (2da ed.). Santiago: Editorial Universitaria.

Finley, D.S., Rogers, G. y Galloway, J.R. (2001). Beyond the mission statement: Alternative futures for today's universities. *Journal of Marketing for Higher Education*, *10*(4), 63–82.

Fitzgerald, H.E., Bruns, K., Sonka, S.T., Furco, A. y Swanson, L. (2016). The Centrality of Engagement in Higher Education: Reflections and Future Directions. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, *20*(1), 245.

Flanagan, C. y Levine, P. (2010). Civic engagement and the transition to adulthood. *Future of Children*, *20*(1), 159–179.

Frei Montalva, E. (1965). La Universidad, Conciencia Social de la Nación. En *La Universidad en tiempos de cambio*. Santiago: Editorial del Pacífico. https://www.archivochile.com/Gobiernos/gob_edo_freim/otros/Gobotrosfreim0002.pdf

Frontaura, C. y Arqueros, C. (2017). Bases Doctrinarias del Gremialismo. En C. Arqueros (Ed.), *50 años de gremialismo: Su influencia en la modernización chilena* (pp. 102–131). Fundación Jaime Guzmán.

Fuentes, C. (2021). *Chicago Boys*. Santiago: Debate.

Furco, A. (2010). The Engaged Campus: Toward a Comprehensive Approach to Public Engagement. *British Journal of Educational Studies*, *58*(4), 375–390.

Furco, A. y Miller, W. (2009). Issues in benchmarking and assessing institutional engagement. *New Directions for Higher Education*, *147*, 47–54.

Galston, W. (1989). Civic Education in the Liberal State. En *Liberalism and the Moral Life* (pp. 89–101).

Galston, W. (2007). Civic knowledge, civic education, and civic engagement: A summary of recent research. *International Journal of Public Administration*, *30*(6–7), 623–642.

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 Doctoral: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Garretón Merino, M.A. (2016). *La gran ruptura : institucionalidad política y actores sociales en el Chile del siglo XXI*. Santiago: LOM.

Gazmuri, C. (2001). Notas sobre las élites chilenas, 1930-1999. *Instituto de Historia, PUC*. http://www.hist.puc.cl

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Glazer, M. (1966). The Professional and Political Attitudes of Chilean University Students. *Comparative Education Review*, *10*(2), 282–295. https://about.jstor.org/terms

Goldner, L. y Golan, D. (2019). What is meaningful civic engagement for students? Recollections of Jewish and Palestinian graduates in Israel. *Studies in Higher Education*, *44*(11), 1945–1959.

Gumport, P. (2007). *Sociology of Higher Education*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Gumport, P. y Snydman, S. (2002). The Formal Organization of Knowledge: An Analysis of Academic Structure The Formal Organization of Knowledge. En *Source: The Journal of Higher Education* (Vol. 73, 3).

GUNI. (2022). *GUNi | Guni Network*. https://www.guninetwork.org/about-guni-0

Guzmán, J. (1992). *Escritos Personales* (5ta Edición). Fundación Jaime Guzmán Errázuriz. https://www.fjguzman.cl/wp-content/uploads/2018/02/Escritos-personales-2011n.pdf

Guzmán, J. (1981). Editorial. *Revista Realidad*, *22*(2), 9–12. https://www.archivojaimeguzman.cl/uploads/r/archivo-jaime-guzman-e-3/f/5/3/f53ef55917f81b4ef640ee43b2b9cfd7ccc82cbbf98a9836929c7cec12063fcb/198103_Realidad_2_22_Editorial_2_Qu___hacer_ahora_en_las_universidades_9-12.pdf

Hartley, M. (2010). Reclaiming the democratic purposes of American higher education: Tracing the trajectory of the civic engagement movement. *Learning and Teaching*, *2*(3), 11–30.

Harvey, L. y Stensaker, B. (2008). Quality Culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, *43*(4), 427–444.

Haste, H. (s. f.). *8 Moral responsibility and citizenship*.

Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, *25*(3), 413–439.

Haste, H. (2005). Moral Responsibility and Citizenship Education. En Wallace D.B. (Ed.), *Education, Arts and Morality* (Path in Psychology, pp. 143–167). Boston: Springer.

Haste, H. y Hogan, A. (2006). Beyond conventional civic participation, beyond the moral-political divide: Young people and contemporary debates about citizenship. En *Journal of Moral Education* (Vol. 35, Número 4, pp. 473–493).

Held, D. (2007). *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza.

Hooks, B. (2014). Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. *Teaching To Transgress*. Nueva York: Routledge.

Hoskins, B. (2006). *Draft Framework for Indicators on Active Citizenship*. Netherlands: Springer

Huneeus, C. (1973). *La Reforma en la Universidad de Chile*. Corporación de Promoción Universitaria.

Huneeus, C. (1988). *La reforma universitaria veinte años después*. http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0027769.pdf

Illanes, M.A. (2014). Remembranzas de una Universidad Humanista: Eduardo Morales Miranda. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, *27*, 171–176.

Inglehart, R. y P. Norris. (2016). Trump, Brexit, and the Rise of Populism: Economic Have-Nots and Cultural Backlash. *SSRN Electronic Journal*.

Jackson, D., y Bridgstock, R. (2020). What actually works to enhance graduate employability? The relative value of curricular, co-curricular, and extra-curricular learning and paid work Author Journal Title Higher Education. *Higher education*, 723–739.

Jaksic, I. (1989). *Academic Rebels in Chile: The Role of Philosophy in Higher Education and Politics*. Nueva York: SUNY Press.

Jara, C. (2019). *(Des)movilización de la sociedad civil chilena: Post-trauma, gobernabilidad y neoliberalismo (1990-2010).* Santiago: Ariadna Ediciones.

Jerome, L. (2012). Service learning and active citizenship education in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, *7*(1), 59–70.

Jiménez Yañez, C. (2020). #Chiledespertó: causas del estallido social en Chile. *Revista Mexicana de Sociología* , *82*(4), 949–957.

Johnson, L. y Morris, P. (2012). Critical citizenship education in England and France: A comparative analysis. *Comparative Education*, *48*(3), 283–301.

Juárez, R.S. (2010). El concepto de ciudadanía en el comunitarismo. *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, *23* (Julio-Diciembre), 153–174. http://www.scielo.org.mx/pdf/cconst/n23/n23a6.pdf

Kegan, R. (1982). *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Kerr, C. (1963). *The uses of the university* (2001ª ed.). Cambridge: Harvard University Press.

Kerr, D. (2002). 8. An international review of citizenship in the curriculum: the tea national case studies and the inca archive. *International Perspectives on Education and Society*, *5*(New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship,), 207–237.

Kohlberg, L. (1981). T*he Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice (Essays on Moral Development)* (Vol. 1). Harper and Row.

Kosmützky, A. (2012). Between Mission and Market Position: Empirical findings on mission statements of German Higher Education Institutions. *Tertiary Education and Management*, *18*(1), 57–77.

Krebs, R., Muñoz, A. y Valdivieso, P. (1994). *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile: 1888 - 1988: Vol. I* (1a ed.). Ediciones Universidad Católica de Chile. http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:8398

Kuzmanic, D. (2018). *Segregación Socioeconómica en la Educación Superior: Evidencia para Chile* [Tesis Doctoral: Universidad de Chile]. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/175587/Tesis - Danilo Kuzmanic.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Labaree, D.F. (2000). No exit: Public education is an inescapably public good. En L. Cuban y D. Shipps (Eds.), *Reconstructing the common good in education.* (pp. 110–129). Standford: Standford University Press.

Labaree, D.F. (1997). Public Goods, Private Goods: The American Struggle Over Educational Goals. *American Educational Research Journal Spring*, *54*(1), 39–81.

Labraña, J. y Brunner, J.J. (2021). La universidad chilena en el contexto del capitalismo académico: una interpretación sociohistórica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, *26*(90), 935–957.

Lamadrid Alvarez, S. y Benitt Navarrete, A. (2019). Cronología del movimiento feminista en Chile 2006-2016. *Revista Estudos Feministas*, *27*(3).

Lather, P. (1998). Critical pedagogy and its complicities: A praxis of stuck places. *Educational Theory*, *48*(4), 487–497.

Lavados, J.M. (1995). La universidad y el Estado. *Anales de la Universidad de Chile*, *1*, 127–140.

Lavados Montes, J. (1993). Discurso en el Sesquincenario de la Universidad de Chile: 19 de noviembre 1992. En *La Universidad de Chile : 1842-1992* (pp. 67–87). Santiago: Editorial Universitaria. http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-8842.html

León, J.J. y Peñafiel, A. (2014). Educación Superior en Chile: ¿Un sistema en crisis? En J.J. Brunner y C. Villalobos (Eds.), *Políticas de Educación Superior en Iberoamérica, 2009 - 2013* (pp. 281–322). Santiago: Ediciones UDP.

León XIII, P. (1931). *Las enseñanzas sociales de la Iglesia : Rerum Novarum, Quadragesimo Anno 1891-1931*. http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:8531

Levine, P. (2013). *We Are the Ones We Have Been Waiting For: The Promise of Civic Renewal in America.* Nueva York*:* Oxford University Press.

Levy, D.C. (1986). *Higher education and the state in Latin America: private challenges to public dominance*. Chicago: University of Chicago Press.

Lilley, K., Barker, M. y Harris, N. (2017). The Global Citizen Conceptualized: Accommodating Ambiguity. *Journal of Studies in International Education*, *21*(1), 6–21.

Lozano, J.F., Boni, A., Peris, J. y Hueso, A. (2012). Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. *Journal of Philosophy of Education*, *46*(1), 132–147.

Ludeman, R.B., Osfield, K.J., Hidalgo, E I., Oste, D. y Wang, H.S. (2009). *Student affairs and services in higher education: global foundations, issues and best practices*. www.barbara-brink.com

Lustig, N., Mizala, A. y Silva, G.E. (2012). ¡Basta YA! Chilean Students Say “Enough”. En J. Byrne (Ed.), *The Occupy Handbook* . Nueva York: Back Bay Books.

Mardones Arévalo, R. (2021). *Elaboración estado del arte sobre enfoque de formación ciudadana en educación superior en el marco del proyecto UAP1899*.

Marginson, S. (2020). Public and Common Goods. En *Changing Higher Education for a Changing World* (pp. 249–263). Londres: Bloomsbury Methuen Drama.

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.

Marta Ferreyra, M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F. y Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Washington D.C.: World Bank.

Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, *42*, 85–102.

Martínez, M. (2011). Educación, Valores y Democracia. *Revista de educación nº extraordinario*, 15–19.

Martínez, M.E.F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, *239* (Enero-Abril), 63–84.

Mccowan, T. (2008). Curricular transposition in citizenship education. *Theory and Research in Education*, *6*(2), 153–172.

McCowan, T. (2009). Towards an understanding of the means - ends relationship in citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, *41*(3), 321–342.

McCowan, T. (2012a). Opening spaces for citizenship in higher education: three initiatives in English universities. *Studies in Higher Education*, *37*(1), 51–67.

McCowan, T. (2012b). Human rights within education: Assessing the justifications. *Cambridge Journal of Education*, *42*(1), 67–81.

McCowan, T. (2019). *Higher Education for and beyond the SDGs*. Switzerland: Palgrave. http://www.palgrave.com/gp/series/14624

Mclaughlin, T.H. (1992). Citizenship, Diversity and Education: A Philosophical Perspective. *Journal of Moral Education*, *21*(3), 235–250.

Medina, J.T. (1928). *Historia de la Real Universidad de San Felipe de Santiago de Chile: Vol. I*. Santiago: Imprenta y Litografía Universo.

Mellafe, R., Rebolledo, A. y Cárdenas, M. (1992). *Historia de la Universidad de Chile* (Biblioteca Central). Santiago: Editorial de la Universidad de Chile. http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:8843

Memoria Chilena. (s. f.-a). *Amanda Labarca*. Memoria Chilena - Biblioteca Nacional de Chile. Recuperado 7 de julio de 2022, de http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-92516.html

Memoria Chilena. (s. f.-b). *El Instituto Nacional*. Biblioteca Nacional de Chile. Recuperado 28 de marzo de 2022, de http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-651.html#presentacion

Memoria Chilena. (1902). *Congreso Jeneral de Enseñanza Pública: Tomo I* (Vol. 1). Imprenta Barcelona. http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:86463

Memoria Chilena. (2022). *Estado de Bienestar Social (1924 - 1973)*. Memoria Chilena - Biblioteca Nacional de Chile. http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3411.html#cronologia

Meyer, J., Ramírez, F., Educación, L. A., La, E. N. y Mundial, S. (2007). La expansión universitaria y la sociedad del conocimiento. En J. Meyer y F. Ramírez (Eds.), *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos.* (pp. 211–246). Barcelona: Octaedro.

MIDESO. (2018). *Síntesis de Resultados Educación - CASEN 2017*. http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Resultados_ed

ucacion_casen_2017.pdf

MINEDUC. (2022). *Fondos de Fortalecimiento Institucional*. http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=4207&id_contenido=19911

Ministerio de Educación. (2006). DFL 3 - Estatuto Universidad de Chile 2006. En *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*.

Ministerio de Educación. (2010). *Nueva Arquitectura para el Aprendizaje: Proyectos de obras MECESUP 1999 - 2010*. http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2010/publicaciones/NuevaArquitecturaAprendizaje2010.pdf

Ministerio de Educación. (2018a, mayo 29). Ley 21.091 Sobre Educación Superior. *Diario Oficial*, *42068*, 1–62. https://www.diariooficial.interior.gob.cl/publicaciones/2018/05/29/42068/01/1404565.pdf

Ministerio de Educación. (2018b, junio 5). Ley 21.094 Sobre Universidades Estatales. *Diario Oficial*, 1–17. https://www.diariooficial.interior.gob.cl/publicaciones/2018/06/05/42074/01/1409135.pdf

Ministerio de Educación Pública. (1931). DFL 280 - Estatuto Universidad de Chile 1931. En *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*.

Ministerio de Educación Pública. (1947). DFL 1831 - Organiza la Universidad Técnica del Estado, Dependiente del Ministerio de Educación Pública. En *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación Pública. (1971). DFL 1 - Estatuto Universidad de Chile 1971. En *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*.

Ministerio de Educación Pública. (1981). DFL 153 - Estatuto Universidad de Chile 1981. En *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*.

Molina, E. (1945). *Discursos Universitarios*. Concepción: Editorial Nascimiento. http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-98873.html

Monckeberg, M.O. (2007). *El Negocio de las Universidades en Chile* (2ª ed.). Santiago: Penguin Random House.

Montecino, S. (2013). El atmoterrorismo burocrático. *Anales de la Universidad de Chile: Edición extraordinaria con motivo de los cuarenta años del golpe de estado de 1973*.

Moraga, F. (2005). La Federación de estudiantes, semillero de líderes de la nación. *Anales de la Universidad de Chile*, *17*(6), 153–171.

Morphew, C.C., Fumasoli, T. y Stensaker, B. (2018). Changing missions? How the strategic plans of research-intensive universities in Northern Europe and North America balance competing identities. *Studies in Higher Education*, *43*(6), 1074–1088.

Mouffe, C. (2012). La paradoja democrática: el peligro del consenso en la política contemporánea. En *Sociología. Serie CLA.DE.MA.* Barcelona: Gedisa.

Moulián, T. (1986). La Democracia Cristiana en su fase ascendente 1957 - 1964. En *Documento de Trabajo FLACSO* (Vol. 288). Santiago: FLACSO. https://flacsochile.org/biblioteca/pub/memoria/1986/000864.pdf

Munck, R. (2010). Civic engagement and global citizenship in a university context: Core business or desirable add-on? En *Arts and Humanities in Higher Education* (Vol. 9, Número 1, pp. 31–41).

Muñoz, A.L. y Sobrero, V. (2006). Proyecto Tuning en Chile: Análisis de procesos de internacionalización de la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, *24*, 249–271.

Muñoz Tamayo, V. y Duran Migliardi, C. (2021). La "Nueva Acción Universitaria" y el origen de ¨Revolución Democrática¨. Trayectorias de la centroizquierda estudiantil de la Universidad Católica de Chile (2008-2012). *Revista Izquierdas*, *50*.

Myers, C.B., Myers, S.M. y Peters, M. (2019). The Longitudinal Connections Between Undergraduate High Impact Curriculum Practices and Civic Engagement in Adulthood. *Research in Higher Education*, *60*(1), 83–110.

Newman, H. (1996). *The Idea of a University: Rethinking the Western Tradition* (Frank M. Turner (ed.). New Heaven: Yale University Press.

Nørgård, R.T. y Bengtsen, S.S.E. (2016). Academic citizenship beyond the campus: A call for the placeful university. *Higher Education Research and Development*, *35*(1), 4–16.

Nussbaum, M. (2013). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge: Harvard University Press.

Nussbaum, M.C. (1997). *Cultivating humanity : a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press.

Oertel, S. y Söll, M. (2017). Universities between traditional forces and modern demands: the role of imprinting on the missions of German universities. *Higher Education*, *73*(1).

Ortiz Ruiz, N. y Araya Guzmán, C. (2022). Memorias colectivas e identidades políticas en el movimiento estudiantil de postdictadura en el Chile de los noventa. *Revista Izquierdas*, *51*, 1–16.

Paredes, J.P. (2019). De la Revolución Pingüina a la Arena de la Gratuidad. Balance de 10 años de luchas estudiantiles en Chile (2007 - 20017). En R. Diez García y G. Betancor Nuez (Eds.), *Movimientos Sociales, Acción Colectiva y Cambio Social en Perspectiva* (pp. 133–148). Bizkaia: Fundación Betiko.

Parker, W.C. (1996). "Advanced" Ideas About Democracy: Toward a Pluralist Conception of Citizenship Education. *Teachers College Record*, *98*, 104–125.

Peterson, M. (2007). The Study of Colleges and Universities as Organizations. En P. Gumport (Ed.), *Sociology of Higher Education: Contributions and their Context* (pp. 147–187). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Pey, R., Chauriye, S. y Chiuminatto, P. (2002). Formación general en la Universidad de Chile: innovando la docencia de pregrado. *Calidad en la Educación*, *17*, 39–49.

PNU. (2017). *Desiguales: Orígenes, Cambios y Desafíos de la Brecha Social en Chile*. www.desiguales.org

Pontifica Universidad Católica de Chile. (1982). *Estatutos Generales Pontifica Universidad Católica de Chile*. https://secretariageneral.uc.cl/documento/normas-generales/111-estatutos-generales/file

Pontificia Universidad Católica. (1979). *Declaracion de Principios PUC actualizado 28022018*.

Pontificia Universidad Católica. (2018). *Declaración de principios*. http://secretariageneral.uc.cl/documento/normas-generales/113-declaracion-de-principios/file

Pontificia Universidad Católica de Chile. (2010). *Plan de Desarrollo 2010-2015*.

Pontificia Universidad Católica de Chile. (2015). *Plan Desarrollo 2015 - 2020*. https://www.uc.cl/site/assets/files/5000/plan_desarrollo2015-20.pdf

Pontificia Universidad Católica de Chile. (2019). *Modelo Curricular del Plan de Formación General*.

Pontificia Universidad Católica de Chile. (2020a). *Anuario Institucional 2019 - 2020*. https://www.uc.cl/site/efs/files/11553/anuario-institucional-2019-2020.pdf

Pontificia Universidad Católica de Chile. (2020b). *Plan de Desarrollo Institucional PUC 2020-2025*.

Pontificia Universidad Católica de Chile. (2021a). *Proyecto educativo*. https://admisionyregistros.uc.cl/alumnos/programas-estudio/proyecto-educativo-2

Pontificia Universidad Católica de Chile. (2021b). *UC Inclusión - Vicerrectoría de Asuntos Académicos*. https://inclusion.uc.cl/

Pontificia Universidad Católica de Chile, y Vicerrectoría Académica. (2021). *¿Qué es la Formación General? - Formación General*. https://formaciongeneral.uc.cl/que-es-la-formacion-general/#perfil

Proyecto Tuning. (2021). *Proyecto Tuning América Latina*. http://www.tuningal.org/

PUC. (2021). *Vive la UC: Dirección de Asuntos Estudiantiles*. Vicerrectoría Académica. https://vidauniversitaria.uc.cl/

PUC. (2022). *El invaluable legado del rector Juan de Dios Vial Correa - Pontificia Universidad Católica de Chile*. https://www.uc.cl/noticias/el-invaluable-legado-del-rector-juan-de-dios-vial-correa/

PUCV. (2003). *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Las Imágenes y las Palabras. Visión de 75 años*. Ediciones Universitarias de Valparaíso. http://archivohistorico.ucv.cl/files/historia/Libro75.pdf

Pusser, B. (2014). Fuerzas en tensión: el Estado, la sociedad civil y el mercado en el futuro de la Universidad. *Revista de la Educación Superior*, *xl i i i (2)* (170), 9–35.

Pusser, B. y Marginson, S. (2013). University rankings in critical perspective. *Journal of Higher Education*, *84*(4), 544–568.

Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. Nueva York: Simon y Schuster.

Rifo Melo, M.E. (2017). Historia de la Transformación en la Educación Superior Chilena (1973 - 1990). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* , *19*(28), 13–36.

Riveros, L.A. (1998, julio 3). *Discurso del rector de la Universidad de Chile, Prof. Luis A. Riveros, al asumir su cargo*. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/128683/discurso-del-rector-de-la-Universidad-de-Chile-profesor-Luis-A-Riveros-al-asumir-su-cargo-el-viernes-3-de-julio-de-1998.pdf?sequence=1

Rocca, M.A. (2013). *Presencia de la FECH en la vida nacional: 1955 - 1961*. Santiago: Editorial Forja.

Roco Fossa, R. (2005). La FECH de fines de los 90: Relatos de una historia presente. *Anales de la Universidad de Chile*, *17*(6), 51–83. https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/862/22169

Rodríguez, P., Méndez, C. y Pizarro, G. (2018). La formación general como parte del proyecto educativo a través de la historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile. En Sánchez D.

Ignacio (Ed.), *Ideas en educación II. Definiciones en tiempos de cambio* (pp. 479–511). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Rosanvallon, P. y Goldhammer, A. (2008). *Counter-Democracy : Politics in an Age of Distrust*. Cambridge: Cambridge University Press. https://web-s-ebscohost-com.ezproxy.leidenuniv.nl/ehost/detail/detail?vid=0&sid=395e2106-35d5-4722-b3f9-b6bcc7fd046d%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3D%3D#AN=263482&db=e000xww

Rosso, P.P. (2001). *Plan de Desarrollo Estratégico 2000-2005*. https://rectoria.uc.cl/wp-content/uploads/planes-desarrollo/Plan-de-desarrollo-2000-2005.pdf

Rosso, P.P. (2021). Cap 3. Educación Superior en América Latina. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas de la Educación III: Evolución de una Reforma* (pp. 63–86). Santiago: Ediciones UC - Centro de Políticas y Prácticas en Educación.

Rosso, P.P. (2000). *Discurso del Dr. Pedro Pablo Rosso con ocasión del inicio de su Rectoría en la Pontificia Universidad Católica de Chile*.

Rozas Ortúzar, E. (2017). La Clave Católica de la Reforma: Una Raiz Olvidada. *Revista Universitaria*, *146*, 20–28. https://issuu.com/visionuniversitaria/docs/ru_146baja/66

Ruiz Silva, A. y Prada Londoño, M. (2012). *La Formación de la Subjetividad Política* (1ª ed.). Buenos Aires: Paidós.

Runciman, D. (2018). *How democracy ends*. Londres: Basic Books.

Saichaie, K. y Morphew, C.C. (2014). What College and University Websites Reveal About the Purposes of Higher Education. *The Journal of Higher Education*, *85*(4), 499–530.

Salmi, J. (2017). *El imperativo de la educación superior: Conocimiento y habilidades para el desarrollo (Resumen)* (Colección Educación). Santiago: Ediciones Diego Portales.

Saltmarsh, J. y Zlotkowski, E. (2014). Putting into Practice the Civic Purposes of Higher Education. En and John Saltmarsh y Edward Zlotkowski (Eds.), *Higher Education and Democracy : Essays on Service-Learning and Civic Engagement* (pp. 1–8). Philadelphia: Temple University Press.

Saltmarsh, J. (2011). *Education for Critical Citizenship: John Dewey's Contribution to the Pedagogy of Community Service- Learning* (J. Z. E. Saltmarsh (ed.)). Philadelphia: Temple University Press.

Saltmarsh, J., Janke, E.M. y Clayton, P.H. (2015). Transforming Higher Education Through and For Democratic Civic Engagement: A Model for Change. En *Michigan Journal of Community Service Learning The SLCE Future Directions Project Fall,* . pp. 122-127.

Sánchez D., (2021). *Ideas en educación III: Evolución de una Reforma*. Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Sánchez Manríquez, K. (2006). El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la ley 1872 - 1877. *Historia* (Santiago), *2*(39), 497–529.

Sandoval, L. y Ormazábal, M. (2021). The Generic skills challenge for higher education institutions: Experience of public universities in Chile. *Tuning Journal for Higher Education*, *8*(2), 55–83.

Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, *89*(5), 655-696.

Santo Padre Francisco. (2015). *Carta Encíclica Laudato Si*.

Scherz García, L. (1988). Reforma y contrarreforma en la Universidad Católica de Chile : (1967-1980) - Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile. *Revista del Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea*. http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-98851.html

Schudson, M. (1998). *The good citizen: a history of American civic life*. Cambridge: Martin Kessler Books.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. y Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework | IEA*.

Scott, J.C. (2006). The mission of the university: Medieval to postmodern transformations. *Journal of Higher Education*, *77* (1).

Seeber, M., Barberio, V., Huisman, J. y Mampaey, J. (2019). Factors affecting the content of universities' mission statements: an analysis of the United Kingdom higher education system. *Studies in Higher Education*, *44*(2), 230–244.

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Nueva York*:* Anchor Books.

Sepúlveda, P. (s. f.). *A un año del mayo feminista que remeció Chile, ¿cuál es su legado? – Humanas*. Corporación Regional de Derechos Humanos y Justicia de Género - Humanas. Recuperado 7 de marzo de 2022, de https://www.humanas.cl/a-un-ano-del-mayo-feminista-que-remecio-chile-cual-es-su-legado/

Serrano, S. (1994). *Universidad y Nación: Chile en el Siglo XIX*. Santiago: Editorial Universitaria.

Silva, P. (2018). *La República Virtuosa: Probidad Pública y Corrupción en Chile*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

Song, W., Furco, A., Lopez, I. y Maruyama, G. (2017). Examining the Relationship between Service-Learning Participation and the Educational Success of Underrepresented Students. *Michigan Journal of Community Service Learning Fall*, 23–37.

Stamm, L. (2009). Civic Engagement in Higher Education: Concepts and Practices. *Journal of College and Character*, *10*(4), 1–5.

Stitchkin Branover, D. (1961). "El Entierro del Conde de Orgaz". En *Clase Inaugural del Año Académico*. Universidad de Concepción.

Stuven, A.M. (2000). *La seducción de un órden: Las elites y la construcción de Chile en las polémicas culturales y políticas del siglo XIX*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Sumo Pontífice, J.P.I. (1990). *La Santa Sede Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiae*.

Talloires Network. (2022). *Talloires Network of Engaged Universities*. https://talloiresnetwork.tufts.edu/

Taylor, C. (2007). Charles Taylor: A Secular Age. En *Foro Interno* (Número 0). Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.

Taylor, C. (2012). *Democracia republicana = Republican democracy*. Santiago: LOM Ediciones.

Tilly, C. (2010). *Democracia*. Madrid: Akal.

Toro, P. (2015). «Tiempos tristes»: notas sobre movimiento estudiantil, comunidad y emociones en la Universidad de Chile ante la dictadura de Pinochet (1974-1986). *Espacio, Tiempo y Educación*, *2*(2), 107–124.

Toro, P., Isla, J. y García, D. (2005). Los jóvenes traen buenas noticias: El reformismo de la FECECH.

*Anales de la Universidad de Chile*, *15*(6), 101–151. https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/867/22228

UDD. (2010). *Proyecto Educativo 2010*.

UDD. (2015). *Proyecto Educativo 2015*.

UDD. (2020). *Resumen Ejecutivo Informe de Autoevaluación Acreditación Institucional 2020*.

UDD. (2021). *Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025*.

UDD. (2022a). *Historia de la Universidad | Universidad del Desarrollo*. https://www.udd.cl/historia-de-la-universidad/

UDD. (2022b). *Vicerrectoría de Innovación y Desarrollo | UDD*. https://www.udd.cl/por-que-la-udd/emprendimiento/vicerrectoria-de-innovacion-y-desarrollo/

UDD Futuro. (s. f.). *Actividades Académicas de Tracks: Marco teórico y lineamientos para su implementación.*

UNESCO. (2002). *The Role of student affairs and services in higher education: a practical manual for developing, implementing and assessing student affairs programmes and services; follow-up to the World Conference on Higher Education, Paris, 5-9 October 1998 - UNESCO Biblioteca Digital*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128118

UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (ed.)). Fundación SM.

Universidad Central de Chile. (2020). *Visión, Misión y Valores*. https://www.ucentral.cl/somos-ucen/vision-y-mision-universidad-central

Universidad de Chile. (s. f.). *Anuario 2019: Universidad de Chile*. Recuperado 9 de marzo de 2022, de https://libros.uchile.cl/files/presses/1/monographs/1146/submission/proof/130/index.html

Universidad de Chile. (2010). *Modelo educativo de la Universidad de Chile*. https://libros.uchile.cl/files/presses/1/monographs/716/submission/proof/

Universidad de Chile. (2011). *Acreditación Institucional de la Universidad de Chile (2011 - 2018): Evaluación Interna - Resumen Ejecutivo*.

Universidad de Chile. (2018a). *Modelo educativo Universidad de Chile*.

Universidad de Chile. (2018b). *Plan de desarrollo institucional de la universidad de chile 2017 2026*.

Universidad de Chile. (2018c). *Informe de Evaluación de la Formación General del Pregrado de la Universidad de Chile*.

Universidad de Chile. (2018d). *Vocación por la calidad: Resumen Ejecutivo del Informe de Evaluación Interna (2018 - 2025)*. https://libros.uchile.cl/749

Universidad de Chile. (2020a). *Misión y visión estratégica*. http://www.uchile.cl/portal/presentacion/institucionalidad/39635/mision-y-vision

Universidad de Chile. (2020b). *Perfil de los Cursos de Formación General (CFG) 2020-1*.

Universidad de Chile. (2020c). *Plan de fortalecimiento a 10 años - 31.08.2020*.

Universidad de Chile. (2021a). (CFG) 2021--1 Debates públicos contemporáneos sobre sexualidades y género. En *Cursos de Formación General*. Cursos de Formación General.

Universidad de Chile. (2021b). (CFG) 2021-1 Agua y explotación patriarcal: gestión hídrica desde una perspectiva de género. En *Cursos de Formación General*.

Universidad de Chile. (2021c). (CFG) 2021-1 Diálogos de Ciencia, Política y Sociedad. En *Cursos de Formación General*.

Universidad de Chile. (2021d). (CFG) 2021-1 Memoria, identidad e historia (reconstruyendo el pasado para asegurar el futuro). En *Cursos de Formación General*. Cursos de Formación General.

Universidad de Chile. (2021e). (CFG) 2021-1 Voces indígenas, migrantes, afro y mestizas: reflexiones para interculturalizar la Universidad. En *Cursos de Formación General*.

Universidad de Chile. (2021f). *Formación General – Plataforma*. https://plataforma.uchile.cl/01/?page_id=294

Universidad de Chile. (2021g). *Oficina de Equidad e Inclusión - Universidad de Chile*. https://www.uchile.cl/portal/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-estudiantiles-y-comunitarios/oficina-de-equidad-e-inclusion/presentacion/110327/quienes-somos

Universidad de Chile. (2021h). *Presentación - Universidad de Chile: Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios*. http://portaluchile.uchile.cl/portal/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-estudiantiles-y-comunitarios/vicerrectoria/106894/presentacion

Universidad del Desarrollo. (2005). *Modelo Educativo de Pregrado y de Formación Profesional*.

Universidad del Desarrollo. (2015). *Libro 25 años UDD*.

Universidad del Desarrollo. (2016). *Plan Estratégico 2016 - 2020*. https://www.udd.cl/wp-content/uploads/2016/09/Plan_de_Desarrollo_Institucional.pdf

Universidad del Desarrollo. (2018). *UDD Futuro: Proyecto Educativo Pregrado.* https://uddfuturo.udd.cl/files/2018/07/proyecto-educativo-udd-futuro.pdf

Universidad del Desarrollo. (2020). *La Universidad: Misión, Visión, Valores*. https://www.udd.cl/sobre-nosotros/#!/modal/112059/mision-vision-y-valores

Urbina, R., y Buono-Core, R. (2003). *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Desde su fundación hasta la Reforma 1928-1973. Un espíritu, una identidad. Tomo I*. Valparaiso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

USACH. (s. f.). *Historia y Patrimonio Universidad de Santiago*.

USM. (s. f.). *Historia - Universidad Técnica Federico Santa María*. Recuperado 2 de mayo de 2022, de https://usm.cl/universidad/historia/

USM. (1982). *Universidad Técnica Federico Santa María: Cincuenta Años*. Universidad Técnica Federico Santa María. https://studylib.es/doc/8777608/descargar---sistema-de-bibliotecas-usm

Valdés, J.G. (1989). *La escuela de Chicago : operación Chile.* Buenos Aires: Grupo Editorial Zeta.

Valenzuela, A. (1978). *The breakdown of democratic regimes: Chile.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: Empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare*, *37*(1), 105–119.

Veugelers, W. (2019a). *Education for Democratic Intercultural Citizenship*. Leiden, Boston: Brill |

Sense.

Veugelers, W. (2019b). *Learning and Teaching in Critical-Democratic Citizenship Education*. Utrecht: University of Humanistic Studies.

Veugelers, W. (2020). How globalisation influences perspectives on citizenship education: from the social and political to the cultural and moral. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* .

Veugelers, W. y Bosio, E. (2021). Linking moral and social-political perspectives in global citizenship education: A conversation with Wiel Veugelers. *Prospects*.

Veugelers, W., Groot, I. y Stolk, V. (2017). *Teaching Common Values in Europe*.

Villalobos, C., Quaresma, M.L. y Franetovic, G. (2020). Mapping the elite in chilean universities: A quantitative-multidimensional analysis. *Revista Espanola de Sociologia*, *29*(3), 523–541.

Villalobos R., S., Silva G., O., Silva V., F. y Estelle M., P. (1989). *Historia de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

Vivaldi Véjar, E. (2016). *Discurso del Rector en el 174 aniversario Universidad de Chile*. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/141550/Discurso-Rector-Ennio-Vivaldi-en-Ceremonia-Oficial-2016.pdf?sequence=2

Walker, M. (2012). Universities and a human development ethics: A capabilities approach to curriculum. *European Journal of Education*, *47*(3), 448–461.

Watson, D. (2008). The university in the modern world: Ten lessons of civic and community engagement. *Education, Citizenship and Social Justice*, *3*(1), 43–55.

Weber, M. (1922). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva.* (2002ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Weiler, K. (1991). Freire and a Feminist Pedagogy of Difference. *Harvard Educational Review*, *61*(4), 449–475.

Wells, C.A. (2016). Realizing General Education: Reconsidering Conceptions and Renewing Practice. *ASHE Higher Education Report*, *42*(2), 1–85.

Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, *41*(2). www.pointsoflight.org,

Wildemeersch, D. y Vandenabeele, J. (2010). Issues of citizenship: coming-into-presence and preserving the difference. *International Journal of Lifelong Education,* 29(4), 487–502

Yang, J. y Hoskins, B. (2020). Does university have an effect on young people's active citizenship in England? *Higher Education*, *80*(5), 839–856.

Yob, I.M. (2016). Cultural Perspectives on Social Responsibility in Higher Education. *Higher Learning Research Communications*, *6*(2).

Young, W., Cruz, M. S. y Zuzulich, M. S. (2018). Asuntos Estudiantiles en Educación Superior. En *Ideas en Educación II* (pp. 573–602). Santiago: Ediciones UC.

Zapata, G. y Tejeda, I. (2016). La Educación Superior en Chile: Informe nacional, 2010-2015. En J.J. Brunner y D.A. Miranda (Eds.), *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. CINDA. https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/

Zgaga, P. (2009). Higher education and citizenship: "The full range of purposes". *European Educational Research Journal*, *8*(2), 175–188.

# Samenvatting

Wereldwijd wordt steeds meer belang gehecht aan burgerschapsvorming op universiteiten. Dit houdt verband met de groeiende bezorgdheid onder academici, politici en actoren uit de civiele maatschappij over signalen die wijzen op de zwakker wordende sociale cohesie en de legitimiteitscrisis van de democratie. Vanuit politiek oogpunt is sprake van ernstige zorgen over het opvallende wantrouwen richting instituties en overheden, alsmede over de duidelijk afnemende verkiezingsopkomsten. Een andere zorgwekkende ontwikkeling is de opkomst van autoritaire en populistische leiders die dreigen democratische staten te verzwakken. Vanuit een wereldwijd sociaaleconomisch perspectief is het duidelijk dat er problemen bestaan van ongekende complexiteit, die om oplossingen vragen die hoge eisen stellen aan kennis en technologie. Daarnaast vereist het bovengenoemde gecoördineerde actie van meerdere actoren uit het politieke, maatschappelijke en culturele veld. Vanwege de hiertoe vereiste intellectuele en ethische capaciteiten, krijgt de hedendaagse universiteit een centrale rol toebedeeld vanuit zowel haar rol in onderzoek en de herdefiniëring van de grenzen van kennis, als vanuit haar essentiële functie van het opleiden van nieuwe generaties professionals en haar morele karakter. Op dit kruispunt komen de eisen die aan de hedendaagse universiteit worden gesteld samen in een onderwijsvorm met een morele basis, die expliciet gericht is op het algemeen belang en het samenleven.

Geconfronteerd met deze zorgwekkende signalen, heeft een aantal actoren een filosofisch-historisch perspectief aangenomen, waarin de universitaire visie op burgerschap en publieke dienstverlening vanaf haar begin aanwezig is geweest. Andere auteurs stellen echter dat dit een recent debat is, mede vanwege de gemassificeerde toelating, die van de universiteit zelf vereist haar missie te verbreden en zich onderwijskundig expliciet in te spannen voor de democratie, het algemeen belang en het samenleven tussen verschillende mensen. Dienovereenkomstig blijken internationale organisaties als UNESCO en de Europese Commissie, alsmede verschillende denkstromingen wereldwijd, de rol van burgerschapsvorming te beschouwen als een van de leidende doelstellingen van de hedendaagse universiteit.

In Chili wordt in de hoger onderwijs hervorming die in 2018 in gang werd gezet, expliciet gerefereerd aan burgerschapsvorming, als zijnde een onderdeel van de beginselen van het hoger onderwijs. In het land is wettelijk vastgelegd dat hoger onderwijsinstellingen worden geacht studenten op te leiden tot burgers met een roeping tot dienstbaarheid aan de

samenleving en toewijding aan de ontwikkeling ervan. In het geval van openbare universiteiten bepaalt de wettekst specifiek dat het hun missie is om een burgerschap te construeren dat is geïnspireerd door ethische en democratische waarden, gemeenschapszin en sociaalmaatschappelijke solidariteit, met respect voor inheemse volkeren en het milieu.

In alle gevallen, zowel wereldwijd als op nationaal niveau, geeft dit hedendaagse debat blijk van een interesse om van de universiteit een omgeving te maken voor politiek en waardegedreven onderwijs. Ondanks de huidige discussie en de gepercipieerde overeenstemming over de relevantie van de universiteit als omgeving voor burgerschapsonderwijs voor toekomstige professionals, toont het debat aan, dat er weinig consensus bestaat over wat burgerschapsvorming in de universitaire context daadwerkelijk inhoudt en nog minder over hoe het zou moeten worden aangeboden. Dit geldt in het algemeen sterker voor de Chileense casus, waar het onderzoeksveld van het hoger onderwijs dit onderwerp nog niet heeft behandeld in vergelijkende of systemische termen. Het geringe bewijs dat bestaat, is uitsluitend afkomstig van primaire informatie (programma's, curricula) over initiatieven op instellingsniveau.

Om de bijdrage van universiteiten aan burgerschapsvorming te begrijpen, beoogt het onderzoek waar deze studie op is gebaseerd, in de eerste plaats een aantal conceptuele grondslagen te formuleren en vast te stellen. Op basis van het opgebouwde conceptuele kader, dat zowel een perspectief als de nodige analytische categorieën biedt, is het onderzoek georganiseerd in drie fasen. Ten eerste wordt het historische traject van de universiteiten in Chili en de evolutie van hun concepten van burgerschap en bijbehorende onderwijspraktijk geïdentificeerd en gesystematiseerd. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de historiografische methode middels een historische interpretatie vanaf het midden van de negentiende eeuw tot nu. Deze historische interpretatie vertrekt vanuit de bredere sociaal-politieke context om vervolgens de institutionele context te behandelen en gaat ten slotte in op burgerschapsvorming zelf.

In de tweede fase van het onderzoek wordt een casestudy uitgevoerd die identificeert en systematiseert wat drie universiteiten momenteel definiëren als burgerschapsvorming en welke organisatorische stappen ze zetten om dit type onderwijs te faciliteren. De drie beschouwde universiteiten zijn zowel openbaar als privaat, zowel grondlegger als nieuw en zijn representatief voor het Chileense hoger onderwijssysteem. Het betreft de Universidad de Chile, een publieke onderwijsinstelling die werd opgericht in 1842; de Pontificia Universidad Católica de Chile, opgericht in 1888 en verbonden aan de kerk; en ten derde de private en bedrijfsmatige Universidad del Desarrollo, die werd opgericht in 1990, is voortgekomen uit de recente politieke geschiedenis en wordt gekenmerkt door haar snelle

en consistente ontwikkeling. De drie universiteiten noemen in hun officiële documenten expliciet hun institutionele en onderwijskundige betrokkenheid en inzet voor de burgerschapsvorming van hun bachelor studenten. Deze toewijding varieert uiteraard, afhankelijk van het karakter van de instelling en het type burgerschap dat ze voorstaan. Bovendien moet worden vermeld dat het onderzoek wordt uitgevoerd op het bachelor niveau, aangezien dit de ontwikkelingsfase is waarin individuen hun politieke standpunten bepalen, evenals de wijze waarop zij zich professioneel zullen verhouden tot anderen. De voor deze casestudy geraadpleegde bronnen kennen een basis van normatieve documenten, strategische plannen en documenten die het curriculum vormgeven. Tevens wordt gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews met de instellingsdirecteuren en studentenleiders van elk van de drie universiteiten. De resultaten hiervan vormen een aanvulling op de bevindingen uit de literatuur.

Ten slotte wordt in de studie het curriculum van elke geselecteerde institutionele casussen geanalyseerd. Binnen het curriculum als geheel wordt het algemeen onderwijsplan van elk van de drie geselecteerde universiteiten als studieobject onderscheiden. Dat wil zeggen, dat wordt gekeken naar het cluster aan cursussen dat opleidingsmogelijkheden biedt voor elke bachelor student, ongeacht de faculteit en studierichting. Het leerplan burgerschapsvorming maakt deel uit van dit algemene onderwijsplan. De algemene opleidingscursussen die deel uitmaken van de academische programma's die de drie universiteiten tijdens het eerste semester van 2021 doceren, vormen het studieobject van deze analyse. Deze fase omvat de discoursanalyse van in totaal 305 algemene opleidingscursussen die door de drie universiteiten werden aangeboden. Hieruit werden 170 cursussen geselecteerd aan de hand van een reeks categorieën, die bestaan uit de differentiatiegebieden van de samenleving die de sociologie onderscheidt in een voldoende complexe samenleving, te weten; politiek, economie, maatschappij, gemeenschap en cultuur. Het conceptuele kader rechtvaardigt de toevoeging van twee andere belangrijke kwesties waarmee de hedendaagse samenleving wordt geconfronteerd, namelijk globalisering en het milieu. Deze reeks categorieën is zeker niet volledig, maar volstaat om het multidimensionale karakter van de conceptualisering van burgerschap dat relevant is voor de casuïstiek te behandelen. De analyse van de algemene opleidingscursussen omvat ook een analyse van de toegepaste pedagogiek om vast te stellen of binnen elke universiteit sprake is van een leidende onderwijsstrategie.

De uitkomsten van deze onderzoeksfasen maken het mogelijk om voor elke casus vast te stellen wat de relatie is tussen de onderwijsdoelstellingen en de verschillende typen burgerschap en burgers die in het conceptueel kader worden onderscheiden. Tegelijkertijd wordt een vergelijkende analyse uitgevoerd, die het mogelijk maakt enkele onveranderlijke kenmerken te identificeren met betrekking tot de implicaties voor de visie van de

universiteiten op burgerschap en hoe ze burgerschap kunnen doceren. Die kenmerken zijn het resultaat van zowel de oorsprong van de instellingen en hun institutionele identiteit, evenals de evolutie van de belangrijkste sociaal-politieke contexten waarmee ze interageren. Deze onderzoeksresultaten worden gepresenteerd in vijf hoofdstukken.

Hoofdstuk 1 definieert de conceptuele basis van waaruit burgerschapsvorming in de universitaire omgeving wordt begrepen. Hiertoe is het hoofdstuk georganiseerd in drie secties. In de eerste wordt de universiteit gedefinieerd als een conglomeraat volgens de categorieën van Burton Clark en worden de externe krachten die het conglomeraat onder druk zetten, geïdentificeerd. Als onderdeel van deze sectie wordt tevens de figuur van de student geanalyseerd. De veronderstelde epistemologische en pragmatische kansen voor menselijke en sociale ontwikkeling die ontstaan wanneer de student relevant burgerschapsonderwijs krijgt dat coherent is met institutionele richtlijnen zijn hierbij het uitgangspunt. Het onderwijs faciliteert op haar beurt de verwerving van vaardigheden en bekwaamheden ten behoeve van de uitoefening van burgerschap. In het tweede deel van het hoofdstuk worden de concepten burgerschap en burgerschapsvorming uitgewerkt, waarbij burgerschapsvorming wordt gedefinieerd als de kennis, waarden en attitudes die nodig zijn om op lokaal, nationaal en mondiaal niveau deel te nemen aan de samenleving. Binnen de definitie van burgerschap wordt voorgesteld om het gebied waarbinnen maatschappelijke processen en relaties plaatsvinden te identificeren, alsmede de typen burgers die in de literatuur worden onderscheiden. De derde sectie behandelt de organisatorische context waarbinnen burgerschapsvorming aan de universiteit plaatsvindt. Die context wordt geconceptualiseerd in termen van de verhouding tussen de definitie van de missie en het karakter van de instelling, haar organisatiestructuur en het curriculum.

In hoofdstuk 2 worden de historische grondslagen van burgerschapsvorming aan Chileense universiteiten vanaf het midden van de negentiende eeuw tot nu, geanalyseerd. Dit vanuit een perspectief dat vraagtekens plaatst bij het bestaan en de modaliteit van burgerschapsvorming en hoe deze varieert naargelang de macro sociaal-culturele en politieke contexten, alsmede de institutionele context van het hoger onderwijssysteem zelf. De historische beschrijving van deze macroverhoudingen is gestructureerd aan de hand van een periodisering die, in de minder dan twee eeuwen die worden beschouwd, zes perioden onderscheidt. Hierbij ligt de nadruk op de vier perioden vanaf het midden van de jaren 1960 tot heden, te weten: de hervorming van de universiteit (1967-1973), de universiteit onder toezicht (1973-1990), het hoger onderwijs in democratie (1990-2018) en de universitaire hervorming van 2018. De focus van de analyse ligt bij het identificeren van de algemene aard van de burgerschapsvorming die de universiteiten in elke periode aanbieden en hoe deze zich verhoudt tot de institutionele context van het hoger onderwijs. Hetzelfde geldt voor de macro

sociaalpolitieke en culturele context. Deze dubbele nesteling van burgerschapsvorming bevordert het inzicht in de wijze waarop de instelling haar structuur aanpast. Het gaat hierbij om aanpassingen op organisatorisch, programmatisch en curriculair vlak, die de instelling in staat stellen zich - zonder haar institutionele identiteit te verliezen - aan te passen aan wat zij interpreteert als zijnde de vereisten die vanuit de sociaal-politieke context worden gesteld. Hierdoor kan met name inzichtelijk worden gemaakt welke studenten de doelgroep van het onderwijs vormen en wat het karakter van het onderwijs is. In de context van dit onderzoek wordt gesproken van een impliciet karakter (niet deel uitmakend van het curriculum), wanneer de studenten een duidelijk elitaire en homogene groep vormen. Wanneer studenten uit een meer brede sociaal-culturele basis worden geworven en de diversiteit onder studenten daardoor wordt vergroot, wordt gesproken van een expliciet karakter (aanwezig in het curriculum). Ten slotte wordt betoogd dat dit brede overzicht van de historische evolutie van burgerschapsvorming aan de universiteit het mogelijk maakt om burgerschapsvorming in de drie instellingen vanuit een vergelijkend perspectief te benaderen en te interpreteren. De analyse daarvan wordt in de volgende hoofdstukken uitgewerkt.

Hoofdstuk 3 is gewijd aan de casus van de Universidad de Chile en de selectieve reconstructie van de lange historische ontwikkeling van burgerschapsvorming die de instelling verschaft. Het moment van oprichting definieert deze universiteit als de dochter en dienaar van de staat en haar fundamentele ethos als republikeins. Deze gezindheid en identiteit is in de loop van haar geschiedenis kenmerkend gebleven voor de instelling, hetgeen doet constateren dat burgerschapsvorming binnen deze universiteit impliciet van aard is. Dit komt tot uiting in haar institutionele missionaire discours, haar rituelen en de impact van politieke socialisatie op de studenten, hetgeen gedurende een groot deel van de 20e eeuw inherent was aan het werk van de Studentenfederatie (FECH). Dit hoofdstuk beschrijft de veranderingen die in de jaren 2000 plaatsvonden, toen algemeen vormend onderwijs werd geïntroduceerd dat expliciet cursussen aanbood met specifieke doelstellingen en inhoud op het gebied van burgerschapsvorming. Dit voor een studentenorgaan dat erkend en gewaardeerd wordt als zijnde duidelijk meer divers in sociaaleconomische en culturele termen dan in het verleden. Uit de analyse van de actuele context van burgerschapsvorming kan worden geconcludeerd - zoals blijkt uit de regelgeving en het officiële discours van de instelling, evenals uit de cursussen van het algemeen onderwijscurriculum - dat burgerschapsvorming binnen de Universidad de Chile wordt beschouwd als een constitutief onderdeel van haar taken, hetgeen voortkomt uit een op republikeins gedachtegoed gebaseerde vormende intentie, die een lange bestaansgeschiedenis kent en onlosmakelijk is verbonden met de diepste identiteit van de instelling. Onder de omstandigheden van de opkomst van sociale politiek aan het

einde van het tweede decennium van deze eeuw, gecombineerd met pijlers die de typologie van het conceptuele kader identificeert als radicaal burgerschap.

In hoofdstuk 4 wordt de casus van de Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) eveneens uitgewerkt vanuit een historisch langetermijnperspectief. Net zoals haar seculiere tegenhanger de dochter van de staat is, is de PUC ´ontstaan uit het hart van de Kerk´. Het betreft een universiteit die reeds vanaf haar oprichting verklaart dienstbaar te zijn aan de samenleving en cultuur en bij te dragen aan de menselijke ontwikkeling, alsmede die van volkeren. Net als bij de casus van de Universidad de Chile is burgerschapsvorming aan de PUC gedurende de 20e eeuw impliciet van aard. Dat wil zeggen dat burgerschapsvorming niet zozeer een plek heeft in het curriculum, maar daarentegen wel aanwezig is in: i) het institutionele karakter, van waaruit het wordt uitgedragen in het institutionele discours, voorschriften en rituelen, die uitgaan van republikeinse (publieke deugd) en gemeenschapswaarden; ii) haar banden met de gemeenschap ten behoeve van armoedebestrijding; iii) studentenparticipatie in de Federación de Estudiantes. Expliciet burgerschapsonderwijs wordt vanaf de jaren 2000 aangeboden. Uit de analyse van de voor deze casus relevante cursussen dat verwijzingen bevatten naar de klassieke republikeinse betekenis van burgerschap en die combineren met een focus op de burgerlijke en politiek-institutionele kern van het democratische leven. Ook wordt verwezen naar de gemeenschapsgerichte geest ervan en de nadruk op de sociale dimensie of de burgerlijke dimensie van het collectieve leven, hetgeen traditioneel deel uitmaakt van de katholieke politieke cultuur.

Hoofdstuk 5 is gewijd aan de casestudy van de Universidad del Desarrollo (UDD). Deze instelling werd in 1990 opgericht door leden van de zakelijke elite van het land en de burgerlijke technocratie achter de dictatuur van Pinochet. Zoals blijkt uit de beschrijving van haar korte en consistente ontwikkeling, drukt deze nieuwe instelling in haar diepste en meest bepalende gezindheid zeer direct een bedrijfsmatige op overheidsbeleid uit, dat past in een liberaal filosofisch kader van private oplossingen van publieke problemen. Het is vanzelfsprekend dat deze casus – in tegenstelling tot de andere casussen - geen lange geschiedenis kent, noch periodes van impliciete burgerschapsvorming. Integendeel, de getuigenissen van de oprichters onderwijskundige ontwikkeling van de universiteit, tonen ondubbelzinnig hun politieke roeping aan, alsmede een expliciete nadruk op de centrale rol van burgerschapsvorming. Zo wordt in het hoofdstuk uiteengezet hoe de UDD in haar missie en algemene opleidingscursussen uiting geeft aan haar doelstelling om menselijk kapitaal te vormen dat wordt gekenmerkt door verantwoordelijkheidsgevoel voor de publieke zaak en besef van het belang van innovatie en ondernemerschap. In de context van deze doelstelling verwijst excelleren naar economische en maatschappelijke ontwikkeling op basis van de

waarden vrijheid, creativiteit en individuele inspanning. Tegelijkertijd, kenmerkt deze casus zich door een stilzwijgen over democratie en mensenrechten. De burgerschapsvorming die deze instelling voorstaat, staat in schril contrast met die van de twee voorgaande casussen, hetgeen samenhangt met de actoren en omstandigheden die een rol speelden bij haar oprichting.

Kortom, uit de uitgebreide historische analyse van burgerschapsvorming aan de Chileense universiteit blijkt dat het gedurende meer dan een eeuw impliciet van aard was. Desondanks bestaat geen twijfel over de impact ervan op de nieuwe generaties professionals, die de werkwijze van de politieke, economische en culturele elites van het land zowel hebben overgenomen, als vernieuwd. Bovengenoemde impact was grotendeels het resultaat van hetgeen ze hebben geleerd, alsmede van hun interactie met andere docenten en studenten. Burgerschapsvorming was noch een expliciete doelstelling, noch gepland. De massificatie van het hoger onderwijs, de wereldwijde ontwikkeling richting de kennismaatschappijen en de afbrokkeling van democratisch bestuur hebben het scenario rond de millenniumwisseling ingrijpend veranderd. Begin 2000 begonnen universiteiten - zowel wereldwijd als in Chili - zich expliciet en steeds systematischer in te spannen om burgers op te leiden, die in staat zijn om te gaan met de nieuwe uitdagingen van de samenleving, zowel op het gebied van burgerlijk samenleven, als op het vlak van burgerparticipatie.

Tegen de recente en zorgelijke achtergrond van de afbrokkeling van geloofsbelijdenis en democratisch bestuur in Chili blijken zowel burgerschapsvorming, als de toenemende toewijding en consistentie waarmee de bestudeerde universiteiten dit onderwerp in de afgelopen twee decennia hebben aangepakt, zeer relevant en van belang te zijn geworden. De hierboven genoemde toewijding werd in dit onderzoek naar de verschillen tussen de bestudeerde instellingen op het vlak van identiteit, organisatie, leerplan en onderwijs aan het licht gebracht. Ze komt tevens naar voren in de analyse van de politiek filosofische onderlaag, die de representatieve democratie gemeen heeft met de republikeinse, liberale en communistische tradities.

Expliciete burgerschapsvorming, dat voldoet aan de nieuwe eisen, is maakt tegenwoordig deel uit van de ´genetische code´ van de institutionele identiteit, die de kennis, waarden en houdingen bevordert die noodzakelijk zijn voor het samenleven in een postmoderne wereld, die met name veeleisend is op het vlak van de politieke dimensie. Zoals werd aangetoond in de vergelijkende historische en institutionele analyse, heeft dat DNA een filosofische en ideologische basis die rechtstreeks verband houdt met het ontstaan van de instelling en haar gezindheid. Dit komt tot uiting in de organisatorische en curriculaire voorschriften, die het opleiden van verschillende soorten civiele professionals faciliteren.

Samenvattend, stelt het geheel aan kenmerken van expliciete burgerschapsvorming ons in staat vast te stellen dat er, naast de vele zichtbare verschillen tussen de instellingen, enkele belangrijke gemeenschappelijke elementen zijn. In alle drie de casussen zijn het politieke, het sociale, het culturele en het milieu aspect van burgerschap geïntegreerd in het algemene onderwijscurriculum. Tevens blijkt een soortgelijk concept van disciplinaire transversaliteit in alle drie de casussen essentieel te zijn. Alle drie de universiteiten vermijden het type burgerschapsonderwijs, dat in de literatuur wordt gekenmerkt als uitsluitend gericht op het aanpassen aan een orde en haar normen. De geprefereerde vorm van leren aan de beide oudere universiteiten is er een die een evenwicht zoekt tussen persoonlijke emancipatie en het algemeen belang. Het betreft hier een soort leren dat is gericht op het bevorderen van dialoog met anderen, waardering voor diversiteit en maatschappelijke participatie. In het geval van de universiteit die in de jaren negentig werd opgericht, wordt een soort leren geprefereerd dat autonomie en individuele keuzevrijheid stimuleert, gebaseerd op het idee vrijheid te ervaren en daarmee zin te geven aan het eigen leven. Ze onderscheidt zich door scherpe verschillen in geschiedenis en onderwijskundige karakter, evenals door haar gewenste impact op de vorming van de overtuigingen en democratische capaciteiten van de elites van het land. Zonder twijfel kan worden gesteld dat de drie bestudeerde universiteiten het eens zijn over de betekenis van democratie en de centrale rol van politiek. Dit vormt wellicht een solide basis van hoop voor de toekomstige ontwikkeling van de democratie in het land en de capaciteiten van zijn de generaties om te reageren op de nieuwe uitdagingen die zich voordoen.

# Summary

Citizenship education in universities is becoming more important throughout the world, given the growing concern of scholars, politicians and civil society advocates about signs that social cohesion is getting weaker and that democracy is undergoing a legitimacy crisis. From a political point of view, evidence of distrust in institutions and governments is concerning, as well as there being a clear downturn in citizen participation in elections. The emergence of authoritarian and populist leaders is also worrying, since they threaten to weaken democratic states. From a global socioeconomic perspective, the evidence points to problems with unprecedented levels of complexity. These need answers that require high levels of knowledge and technology, as well as coordinated efforts in the political, social and cultural spheres. Both the intellectual and ethical skills needed put contemporary universities in the spotlight, given their research functions, the opportunities they provide to redefine the limits of knowledge and their mission to teach new generations of professionals' ethics. Therefore, the requirements for contemporary universities converge to reveal a kind of education that has an explicitly moral basis, aimed at both the common good and coexistence.

Given this concern, some authors have adopted a philosophical-historical outlook, in which universities' vision of citizenship and public service has been present since the very beginning. Alternatively, others suggest that this is a recent debate, partly as a result of the fact that getting into university is now easier, which in itself calls on universities to broaden their mission and make explicit educational efforts to promote democracy and the common good. In fact, some international organisations such as UNESCO and the European Commission - as well as other schools of thought worldwide - have mentioned the role of citizenship education as part of the guiding aims of contemporary universities.

In Chile, the reference to citizenship education as part of higher education principles appears explicitly in its 2018 higher education reform, currently underway, with a law that established that a country's institutions should educate people to have a vocation for service to society and who are committed to its development. In the case of public universities, the legal text specifies that their mission is to create citizens inspired by the values of ethical, democratic, civic and social solidarity, and who respect the indigenous people and the environment.

In every case, both globally and nationally, this contemporary debate expresses an interest in making universities a place where values and politics are taught. However, despite current

discussions and the perceived agreements based on the relevance of universities as a place for giving future professionals citizenship education, this debate has shown that there is little consensus about what citizenship education in the university context means. Moreover, there is even less agreement on how to teach it. This is seen even more acutely in Chile, where the field of research into higher education has not yet dealt with the topic in comparative or systematic terms and any evidence that does exist is only primary (such as programmes and curriculums), dealing with initiatives at an institutional level.

Therefore, the research on which this study is based firstly aims to formulate and substantiate some of the conceptual concepts to help understand what universities contribute to citizenship education. Based on the conceptual framework constructed and providing both the perspective and the analytical categories needed, the study is organised into three parts. First, the historical journey of universities in Chile is identified and systematised, including the evolution of the concepts and practices of their citizenship education. The historiographic method is used, involving a historic interpretation from the mid-nineteenth century up to the present day. This historical interpretation starts with the broad socio-political context, moves onto the institutional context and finally touches on citizenship education itself.

The second research phase involves case studies that identify and systematise what three universities define as citizenship education today, as well as how they carry out this education in the organisation. The three universities studied are emblematic of the Chilean higher education system, either public or private and either foundational or new. They are the state-run University of Chile, founded in 1842; the Pontifical Catholic University of Chile, founded in 1888 and affiliated to the Church, and the Universidad de Desarrollo, founded in 1990 and based on a business model that is the result of both political events and consistent development over time. In their official documents, the three universities explicitly declare their institutional and educational commitment to undergraduates' citizenship education. This commitment obviously varies depending on the type of institution and the type of citizen they look to create. In addition, it is worth mentioning that this study specifically involves undergraduates, since it is at this stage of development that individuals decide their political beliefs and how they are going to relate professionally to others. The case studies' sources involve a documentary basis of norms, strategic plans and documents that set out the curriculum, as well as semi-structured interviews with the three universities' heads and student leaders to complement the documentary evidence.

Finally, the study analyses the curriculum of each of the institutions selected, since this allows for the general educational plan of each of the three universities to be seen as an object. In other words, the group of courses defined as educational opportunities for any

undergraduate student are looked at, irrespective of their faculties or which degree course they belong to. The citizenship education curriculum is part of this general education. The general education courses of the academic programmes offered by the three universities during the first semester of 2021 are the focus of this analysis. This phase involves analysing a total of 305 general education courses offered by the three universities, with 170 of these chosen using a range of categories decided upon according to the areas of societal differentiation that sociology describes in societies that are sufficiently complex. These categories are politics, economics, society, community, and culture. The conceptual framework justifies the addition of two other key issues faced by contemporary society, namely globalisation and the environment. This group of categories is certainly not exhaustive, but it is sufficient to tackle the multidimensional nature of the conceptualisation of citizenship in the case studies. The analysis of these educational courses also includes the pedagogy used, with the aim of identifying whether there is a pedagogy that predominates in each university.

The sum of these phases means that, in each study, the relationship between the educational aims and type of citizen distinguished in the conceptual framework can be identified. At the same time, it involves a comparative analysis that allows for invariable traits to be identified as far as the implications of the universities' vision of citizenship, and how they teach this subject are concerned. This is a result of both their origins and institutional identity, as well as of the evolution of the socio-political context in which they interact. The results of the study are described in five chapters.

Chapter 1 defines the conceptual basis on which citizenship education is understood at universities and is organised into three sections. The first defines universities as a conglomerate according to Burton Clark's categories and identifies the external forces that create tension within them. As part of this section, the figure of the student is also analysed. This figure incorporates the epistemological and pragmatic opportunities implied for human and social development when the student receives citizenship education that is pertinent to and coherent with institutional guidelines. At the same time, this education makes it easier for them to acquire the abilities and skills required for living in society. In the second section, the concept of citizenship education is developed, with citizenship education understood as the knowledge, values and attitudes needed to take part in society at a local, national, and global level. As part of the definition of citizenship, identifying the area in which civic processes and relationships emerge and the types of citizens described in literature is recommended. The third section deals with the organisational context in which citizenship education at universities is provided, conceptualised in terms of the interaction between the

definition of the institution's mission and hallmark, its organisational structure, and its curriculum.

Chapter 2 analyses the historical basis of citizenship education at Chilean universities from the mid-nineteenth century to the present day, using a perspective that examines the existence and forms of pedagogy and how these have changed depending on macro-sociocultural and political contexts and on the institutional context of the higher education system itself. The historical description of these macro-relationships is based on a periodisation that, in the just under two centuries considered, identifies six different timeframes, with a greater emphasis on the four running from the mid-1960s to the present. These periods are called university reform (1967-1973), the monitored university, (1973-1990), higher education in democracy (1990-2018) and the 2018 university reform. The analysis is centred on identifying the general nature of the citizenship education provided by the universities in each period and how this is related to the institutional context of higher education, as well as to the macro socio-political and cultural context. Doubly nesting citizenship education in this way promotes understanding of how the institution adjusts to its structure, modifying its organisation, programme, and curriculum. The aim is for the universities to adapt to what is interpreted as the requirements of the socio-political context, at the same time as maintaining their institutional identity. In particular, students who are on the receiving end of this education and the nature of this education itself are made visible. This nature is implicit (not on the curriculum) when the students are a clearly elite and homogeneous group and is explicit (on the curriculum) when the students are recruited from a broader sociocultural sphere and are therefore more diverse. Finally, it is mentioned that this broad revision of the historical evolution of citizenship education at universities enables citizenship education at the three institutions analysed in the other chapters to be looked at and interpreted from a comparative perspective.

Chapter 3 is dedicated to the case of the University of Chile and the selective citizenship education it provides, which has evolved over its history. Its founding documents describe this university as the offspring and servant of the State and its fundamental ethos as republican. This hallmark of affiliation and identification is sustained throughout its history, confirming that its citizenship education is implicit in nature. This is conveyed in its institutional mission statement, in its customs and in its impact on the political socialisation of its students, intrinsic to the workings of its Federation of Students (FECH in Spanish) for a large part of the twentieth century. This chapter describes the changes that occurred in the 2000s, when a general education that explicitly offered courses with citizenship education aims and content was introduced for a student body that, in socioeconomic and cultural terms, was recognised and valued as distinctly more diverse than in the past. The analysis of

current citizenship education, as appears in the institution's regulations and official discourse and in the general education curriculum, concludes that citizenship education is a constitutive element of the university and has a republican, long-standing basis that is inseparable from the institution's own identity. Given the blossoming of socio-political issues in the second decade of the present century, this has been combined with an orientation that conceptual framework typology identifies as radical citizenship.

Chapter 4 also deals with the case of the Pontifical Catholic University of Chile (PUC in Spanish) from a long-term historical perspective. Like its secular counterpart, it is the offspring of the State, since the Catholic University 'emerged from the heart of the Church'. Since its very beginnings, it has been a university that has declared itself at the service of society and culture and which aims to contribute to human and individual development. Like the University of Chile, citizenship education at PUC was implicit throughout the twentieth century. It was not on the curriculum as such, but was seen, however, in: i) its hallmark, communicated through its institutional discourse, regulations and customs, including republican (public virtue) and community values; ii) its ties with the community, based on helping the poor, and iii) student participation in the Federation of Students. Explicit citizenship education emerged from the 2000s onwards. The analysis of relevant courses reveals that these were based on the classical republican meaning of citizenship and on its focus on the civic and political-institutional nucleus of democratic life, as well as on the community-orientated spirit of the same and its emphasis on a social dimension or the civil nucleus of collective life, traditionally part of Catholic political culture.

Chapter 5 is dedicated to the case study of the Universidad del Desarrollo (UDD in Spanish). This university was founded in 1990 by members of the country's business elite and the civil technocracy behind Pinochet's dictatorship. As the description of its brief and consistent development shows, in its most insightful and decisive declaration, the new institution very clearly expresses that the company's vision and public policies adhere to the liberal philosophical framework of private solutions to public problems. It is obvious that this case study does not have as long a history as the others, nor are there periods of citizenship education with implicit characteristics. Quite to the contrary, the founders' testimonies and the university's educational development unequivocally show its political vocation and explicit emphasis on the centrality of citizenship education. Therefore, this chapter shows how the UDD's mission statement and general education courses express its aim to create human capital with a sense of public responsibility, innovation, and entrepreneurship. As part of this aim, excellence refers to economic and social development based on the values of freedom, creativity, and individual effort, while staying silent about democracy and human rights. The kind of citizenship education it favours is coherent with the circumstances of how

it was founded and the beliefs of those who founded it and is in direct contrast to the other two cases.

In summary, the historical analysis of citizenship education in Chilean universities reveals that, for more than a century, this was implicit, although there is no doubt about the impact it has had on each new generation of professionals, who have reproduced or found new ways of doing what the political, economic and cultural elite in the country had done before. Largely the result of what they had learnt and their interaction with other teachers and students. Explicitly educating citizens was not something that was part of the plan. The spread of higher education and global tendencies meant that the notions of a society of knowledge and democratic governance were eroded and led to a substantial change in the scenario at the turn of the millennium. At the beginning of 2000, universities - both worldwide and in Chile - began making explicit and increasingly systematic efforts to educate citizens, so that they could meet the new challenges of daily life, both in terms of civil coexistence and civic participation.

Against this backdrop, in which the erosion of affiliation and democratic governance has become critical in Chile lately, citizenship education and the ever-increasing resources used by the universities studied and their consistency when dealing with this subject over the last two decades have acquired the utmost relevance and significance. These resources are revealed as the result of examining the differences between the institutions as far as identity, organisation and curriculum and teaching are concerned and are seen by analysing the underlying political and philosophical layers common to representative democracy in republican, liberal and community-based rulebooks.

Explicit citizenship education - living up to the new requirements alluded to - is currently part of the 'genetic code' of institutional identity, which promotes the knowledge, values and attitudes needed for coexistence in a post-modern world and is particularly demanding as far as politics is concerned. As the comparative historical and political analysis reveals, this DNA has a philosophical and ideological basis that is directly related to the institution's origin and affiliation. This is reflected in the organisational and curricular adjustments that lead to the creation of different types of professionals within society.

The synoptic vision of the traits of explicit citizenship education reveals that, despite many visible differences between the institutions, certain important common ground can be identified. In the three case studies, the subjects covered in the general education curriculum are politics, society, culture, and the environment. In all of these, a similar concept of disciplinary transversality is considered key. As mentioned, citizenship education at the three universities shies away from the type of citizenship education that literature describes as one

that simply adapts to a certain order and its rules and regulations. The type of learning prioritised at both of the older universities is one that aims to find a balance between personal emancipation and the common good. This learning is aimed at promoting dialogue with others, appreciating diversity and participating in society. In the case of the university from the 1990s, the kind of learning encouraged favours autonomy and individual agency, based on the idea of experiencing freedom and, as a result, of making sense of one's own life. Given the clear differences in their history and educational hallmarks and considering the impact they have on both the beliefs and democratic skills of the country's elite, it can be said that the three universities undoubtedly agree on the meaning of democracy and the central role of politics. There is, perhaps, solid hope for the future development of democracy in the country and that future generations will be able to respond to the new challenges that emerge.

# Curriculum Vitae

Francisca Infante Espínola was born in Chile on March 4th, 1973. She received her degree in Psychology in 1997 from Diego Portales University. On June 8th, 2000 she obtained her master's degree in Education at Harvard University. She has spent her career implementing and evaluating policies and programs addressing human development, equity, and social justice at the international, national, and community level. She has also worked developing curriculum and training on community engagement and social change for university programmes on health and social science. From 2013-2020 she was Dean of Social Science at Universidad de las Américas in Chile. Currently she is the Board President at the Global Implementation Society (GIS) where she is committed to build evidence as well as define key elements for replicability while respecting context-specific culture. She is also a board member at Equimundo: Center for Masculinities and Social Justice.