



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).

Capítulo 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 Gumpert (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 permanente 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 transformador 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 positiva³ y bien común. En cambio, para la movilidad social, el resultado es el logro individual basado en una lógica liberal de libertad negativa⁴ 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 decisivos 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 Sen⁷ y el modelo de competencias⁸ 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 expectativa 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 capacidades⁹ 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.

Dewey¹⁰ 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. Cierta 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 transmisión 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 se 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 Snyderman, 2002). Gumport y Snyderman (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 universidad¹² (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 escasa 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 influyeran en 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 explícita 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.