



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 2

Evolución Histórica de la Formación Ciudadana en la Universidad Chilena

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

La universidad en la época colonial

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

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

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

La educación como parte del sueño republicano

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

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

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

Durante la independencia,² las ideas de educar en la virtud republicana, planteaban que el Estado y el carácter nacional debía unir la educación física, moral, científica y política (Serrano, 1994). Este énfasis en el carácter moral y político de la educación se explicita por primera vez en el Artículo 36 de la Constitución de 1811³ y se mantiene por todas las constituciones del siglo⁴ (Bernasconi Ramírez y Gamboa Valenzuela, 2002). Se entendía que para completar el proceso de evolución sociocultural del país, la cultura debía estar a la altura de las ideas y por tanto el pueblo debía acceder a los niveles de civilización propios de la elite (Stuvén, 2000). Es decir, la educación debía fomentar la adquisición de la virtud republicana como requisito para institucionalizar la república. Para lo cual es clave definir quién es el pueblo y cuál es el perfil de los estudiantes.

Los estudiantes y el pueblo de Chile

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

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

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

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

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

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

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

El ingreso a la universidad de las mujeres se logra en 1877 gracias a la aprobación del Decreto Amunategui⁶ que responde a las demandas de Antonia Tarragó en 1872 e Isabel Le Brun en 1876, quienes solicitan que las mujeres puedan rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales. De acuerdo a autores como Mellafe (1992), Austin y Vidal (2004) y Sánchez Manríquez (2006) este logro, que dejaba abiertas las puertas de la universidad a las mujeres, responde a la lucha entre corrientes conservadoras y corrientes liberales. Por una parte, estaba la Iglesia católica y los conservadores que planteaban que ser una buena madre, buena esposa y buena hija era incompatible con el ejercicio de profesiones liberales. Por otra parte, estaban los políticos liberales que argumentaban que una mujer bien educada es un agente poderoso de la ilustración. Según estos planteamientos, el acceso de la mujer a la universidad fue un logro donde primó más la lucha por la secularización del país, que una lucha real por la equidad de género. Es así como tomaría 72 años para que al derecho a la educación se sumara el derecho al sufragio femenino a aquellas mujeres mayores de 21 años que supieran leer y escribir⁷ y con esto el ejercicio de una ciudadanía activa. Finalmente, acompañado de

⁶ Si bien las mujeres no tenían prohibición de asistir a la universidad, es sintomático que se considerara necesario un decreto como el que se cita a continuación: *“Considerando:*

1° Que conviene estimular a las mujeres a que hagan estudios serios y sólidos;

2° Que ellas pueden ejercer con ventaja alguna de las profesiones denominadas científicas;

3° Que importa facilitarles los medios de que puedan ganar la subsistencia por sí mismas, decreto:

Se declara que las mujeres deben ser admitidas a rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales con tal que ellas se sometan para ello a las mismas disposiciones a que están sujetos los hombres.

Comuníquese y publíquese” (Archivo Nacional, s. f.). Con esto se declara que las mujeres deben ser admitidas a rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales. Sin embargo esto no garantizaba su acceso, más aún cuando no había un plan de estudios para la mujer lo que se traduce en que no podían cursar estudios secundarios, y si lo hacían, era en liceos privados de calidad insuficiente, o gracias a institutrices o profesores particulares que debido a su costo eran un privilegio exclusivo para las elites (Sánchez Manríquez, 2006), que como se mencionó en el texto, implicaba un obstáculo político-religioso ya que la Iglesia criticaba la instrucción superior de las mujeres, que se tensionaba, por cierto, con algunas posturas liberales que argumentaban que una mujer bien educada es un agente poderoso de la ilustración transformando el acceso de la mujer a la universidad en una vía más de la lucha por la secularización del país.

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

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

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

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

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

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

Universidad de San Felipe, que pasa a ser parte del recién creado Instituto Nacional⁸ (Mellafe *et al.*, 1992; Serrano, 1994). La Universidad colonial no pudo adecuarse a las exigencias ideológicas y políticas de los tiempos, iniciando un período de decadencia absoluta que finalmente da origen a la Universidad de Chile en 1842.⁹

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁰ Parte de su discurso “El Estado y la Educación Nacional” pronunciado en la Universidad el 16 de septiembre de 1888.

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

secularización. Es necesario contextualizar este proceso en un país que desde la colonia decretaba que era católico y en que incluso su constitución consignaba la religión católica, apostólica romana como única y exclusiva del Estado (Stuven, 2000). De hecho, en un principio, la Iglesia evaluó como positiva la creación de la Universidad de Chile la cual, en su rol de Superintendencia, pudiera velar por la unión entre ciencia y fe, ya que el pensamiento científico podía subordinarse a la verdad revelada. La amenaza a la Iglesia provenía del liberalismo, la pérdida de interés en la religión por parte de los alumnos y la entrada de escuelas protestantes en ciudades con alta circulación de extranjeros como Valparaíso y Valdivia (Serrano, 1994). Sin embargo, a finales de la década de 1850 la visión católica y nacional de la república entra en crisis, lo que se refleja en el nacimiento de partidos políticos aconfesionales y el avance de una república liberal parlamentaria, que solicitaba garantizar el libre juego de las creencias políticas, religiosas, sociales y económicas dando inicio a la separación del histórico binomio de ciencia y creencia (Bravo Lira, 1992). Es más, en la década de 1860 se dieron los primeros pasos de separación entre la Iglesia y el Estado¹² que culminan en la década de 1880 con leyes laicas sobre cementerios, registro civil y matrimonio civil, hechos que alertaron a la Iglesia Católica e impulsaron¹³ a llegar con su mensaje directo a los pueblos y las naciones y ya no a través de los estados. Lo que finalmente la movilizaría a crear su propia universidad (Krebs *et al.*, 1994).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Surgimiento de la meritocracia y el impulso modernizante del Estado

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

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

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

En lo que es considerado un hito para el país, el año 1920 se promulga la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, que produjo una reacción en cadena que hizo que egresados de educación primaria presionaran por educación secundaria y consecuentemente, sobre la Educación Superior. Según Mellafe (1992), esta última no pudo controlar a una masa que deseaba ser ilustrada y con miras a ser el grupo dirigente del país. Como consecuencia, en este período se vive un aumento considerable de la matrícula. Por ejemplo, solo en la Universidad de Chile, de 711 alumnos en 1879 cuando se prorrogó la división de funciones que daría espacio a la universidad docente, a 1056 alumnos en 1901 y cerca de 5000 estudiantes en 1931 (Mellafe *et al.*, 1992). En esta época, complementario a las reflexiones sobre el fin económico de la educación, a nivel Latinoamericano el año 1918 tenía lugar “El Grito de Córdoba”,¹⁴ que corresponde a un movimiento estudiantil que cuestiona integralmente el carácter de la universidad latinoamericana tradicional y que pugna por crear una conciencia nacionalista, y en algunos casos, también, de incluir el pensamiento indígena (Ruegg, 2004). Estas dinámicas sociales tienen como resultado la modernización de contenidos de estudio; la democratización en la gobernanza universitaria; la autonomía respecto del Estado y la libertad académica, entre otros aspectos (Bernasconi, 2007). De acuerdo a Huneeus (1973) este movimiento¹⁵ tuvo influencia en el movimiento reformista de los años 60’ que, como se verá más adelante, al igual que el movimiento de Córdoba, exige representación del estudiantado en el gobierno universitario y que el quehacer académico de la universidad sea en beneficio del pueblo.

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

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

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

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

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

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

Diversas universidades, un solo sistema de Educación Superior

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

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

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

Por su parte, *la Universidad Católica de Valparaíso (UCV)*, creada en 1928 por la Compañía de Jesús, gracias a la donación de doña Isabel Caces de Brown, busca levantar el nivel intelectual y moral de los obreros de la región con un proyecto de politécnico dependiente de la Universidad Católica de Chile. En 1930, con la creación de la Diócesis de Valparaíso, la universidad pasa a ser autónoma y dependiente de Obispado de Valparaíso. En 1949 ya es una universidad con carreras universitarias además de las técnicas¹⁶ mostrando un equilibrio entre carreras humanistas y científicas. En 1961 es reconocida por la Santa Sede, lo que le da el carácter de Pontificia (PUCV, 2003). La universidad acentuaba su “sentido católico y técnico (...), un monumento a la ciencia y a la virtud en bien de la religión y prosperidad de la patria” (Urbina y Buono-Core, 2003, p. 29). Siempre con un fin formativo de unir la obra patriótica con la obra cristiana que Bravo Lira (1992) reconoce como un reintento de unir el carácter católico y nacional que tuvo la U. de Chile en sus inicios. Entre 1961-1963 la UCV tiene como rector a Hernán Larraín, jesuita¹⁷ que ejerce una fuerte influencia en la universidad por su

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

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

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

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

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

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

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

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

Es un elemento común a la diversidad de los orígenes bosquejados de las universidades, una distintiva preocupación por la convivencia interna dentro de la universidad y por la relación de ésta con el entorno social. Por una parte, se crean los servicios de bienestar estudiantil y de extensión, y por otra, se incrementa la discusión respecto al fin último de la universidad. Es así como los rectores en sus discursos¹⁸ hacen hincapié en la relevancia que la comunidad académica se una en “su misión de servir al progreso de la colectividad toda” (Molina, 1945, p. 34), suavizando las pasiones, los dogmas y las rivalidades con el fin de buscar en conjunto el compromiso con el país (Krebs *et al.*, 1994; Mellafe *et al.*, 1992; Molina, 1945; Stitchkin Branover, 1961). Sin embargo, también se expresaba con fuerza la diversidad de enfoques. Para algunos, el compromiso era de carácter netamente técnico, en tanto que para otros, era un compromiso con la justicia social y la participación política (Glazer, 1966). Lo que genera una tensión que se mantendrá hasta la Reforma de 1967.

Resulta importante destacar que en la creación de este núcleo institucional compuesto por ocho universidades¹⁹ lo que prima es la voluntad de orientar la Educación Superior hacia una formación útil para el país y su necesidad de mano de obra calificada para aportar al

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

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

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

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

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

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

2.3. Reforma Universitaria de 1967 (1967-1973)

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

La Universidad para la Reforma Universitaria

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

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

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

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

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

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

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

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

Por su parte, en la Universidad de Chile, también se vivía un contexto de modernización con el Rector Juan Gómez Millas (1953-1963) que incorporaba la idea de una formación integral que armonizara la cultura general y la especialización, además de la extensión de la universidad a todo el país con el fin de que los estudiantes de provincia tuviesen acceso a la Educación Superior (Mellafe *et al.*, 1992). Las Universidades Católicas de Chile y de Valparaíso trabajaban en planificar su gestión y hacerse cargo de ajustes importantes de la Iglesia. Lo anterior a cargo de un sector que representaba el pasado oligárquico y a un catolicismo sacramental y conservador que se confrontó a las iniciativas innovadoras del movimiento estudiantil que era conducido por agrupaciones católicas progresistas²³ y de la propia democracia cristiana que había ganado en las urnas con mayoría avasalladora (Brunner, 2009b). Es así como las universidades católicas en Santiago y Valparaíso, que vivían la presión dentro de la propia Iglesia, que iniciaba su proceso de “*aggiornamento*” (Brunner, 2009b),

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

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

impulsaron el proceso de reforma²⁴ cuyas exigencias se expandieron a todo el sistema de Educación Superior, lo que abrió la discusión y las demandas estudiantiles en todas las casas de estudio que buscaban implementar una reforma que “refleje la primacía de la ciencia, la democracia universitaria y el compromiso con el pueblo de Chile; y finalmente la apertura real de la universidad hacia las grandes mayorías nacionales” (Huneeus, 1973, p. xv).

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

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

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

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

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

Controversias en la reforma y su trascendencia nacional

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

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

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

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

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

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

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

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

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

responsabilidad²⁹ como condiciones básicas para el orden social, el pluralismo y el sistema democrático (Frontaura y Arqueros, 2017; Guzmán, 1992). Respecto a la libertad del ser humano, se sustenta bajo la idea de que el hombre es apto a vivir por sí mismo y que es superior a la sociedad. Siendo la sociedad un ser accidental de relación, de lo que se desprende que “la sociedad está al servicio de las personas que la integran y no al revés” (Guzmán, 1992, p. 46). Es decir, el bien común, fin último del Estado, es entonces el conjunto de las condiciones sociales que permiten a cada uno de los seres humanos la libertad para alcanzar su fin personal y su perfección. Que de acuerdo con lo desarrollado en el Cap. 1, se puede considerar la esencia de la ciudadanía liberal. Y tercero es el de la autonomía y la subsidiariedad del Estado, bajo el cual: i) se rechaza la politización de la universidad y el cogobierno: y ii) se defiende la necesidad de proliferación de cuerpos intermedios (en este caso universidades) que tienen una finalidad propia que puede determinarse sin recurrir a una ideología política (Castro, 2017; Frontaura y Arqueros, 2017; Guzmán, 1992). Al referirse a las universidades particulares se planteaba que el Estado no podía exigir una orientación docente o administrativa más que la calidad y la seriedad mínima para aportar al bien común (Castro, 2017), y que la función de estas universidades “está referida a organizar y desarrollar sus tareas académicas y las estructuras administrativas que la hagan posible” (Guzmán, 1992, p. 49). “Ni torres de marfil ni políticos disfrazados” (1992, p. 55), el gremialismo se debe al hombre y a la sociedad pero no a una ideología ni partido.³⁰ Dentro del gremialismo, la universidad cumple su misión social en la medida que forme personas cultas que dominen determinadas disciplinas, en que estas aporten con investigación y que se estudie la realidad social con los instrumentos de la ciencia (Guzmán, 1992). De esta forma apela a cierta neutralidad objetiva y apolítica que tendrá consecuencias directas en la experiencia social de la universidad durante la dictadura y la reforma de 1981 que se abordarán más adelante. En suma, este período se caracteriza por una *formación ciudadana* de carácter implícito que establece una experiencia social de subjetivación similar a un ágora de discusión política y ciudadana respecto al sentido de la universidad. Lo que se discutía era la intención formativa detrás de la idea de universidad, para lo cual entraron en juego la visión de ciudadanía republicana y la visión de ciudadanía liberal. La primera defendida por el movimiento estudiantil y apoyada por los gobiernos de turno, que exigía una universidad comprometida con la causa social y que participara de la construcción de un país igualitario con una democratización del acceso, ajustes en la pertinencia del currículum y en un relacionamiento

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

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

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

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

2.4 La Universidad Vigilada (1973-1990)

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

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

ideología preponderante, que, en este caso, era la ideología de la Junta Militar y de los grupos políticos conservadores³¹ y gremialistas que apoyaron el Golpe.

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

Primera etapa de represión y control

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

Segunda etapa de disciplinamiento apolítico, tecnócrata y productivo

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

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

derecho, y por tanto gratuita que beneficia a jóvenes de bajos ingresos, a ser una inversión en capital humano con beneficios individuales, cuyo arancel es cubierto por el propio estudiante o su familia. Lo anterior bajo la lógica de que la inversión para adquirir Educación Superior da un rendimiento económico³² al futuro profesional. Esto último justifica que las personas puedan adquirir y pagar el beneficio de la educación terciaria en el mercado de bienes y servicios, impulsados por el principio de la libertad, es decir, la posibilidad de optar entre alternativas ofrecidas por el libre mercado. En concordancia con la ideología del mercado, se abre así la posibilidad de crear más universidades para estimular la competencia e incentivar la participación de los privados en el sistema, ambos bajo la idea de la libertad de enseñanza, entendida libertad como la posibilidad de crear y mantener universidades.³³ Esto último termina en la descentralización de nueve universidades públicas regionales derivadas de sedes provinciales de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, que pasa a llamarse Universidad de Santiago; dos universidades a partir de las Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas que tenía la Universidad de Chile, y la creación de cuarenta universidades privadas nuevas entre 1980 y 1990.

El culmen de la creación de universidades nuevas tiene lugar en los años 1989-1990.³⁴ Entre los meses de enero y marzo de 1990 el tiempo que hubo entre la elección del nuevo presidente, Patricio Aylwin (1990-1994), y su asunción, se crearon 18 universidades que requería de la autorización política del Ministerio del Interior (Bernasconi y Rojas, 2004) destinada a evitar alianzas político-partidistas y por tanto un alineamiento de los nuevos sostenedores con el gobierno militar. Es relevante destacar que junto con la proliferación de las universidades, en este período surge lo que Levy (1986) define como la quinta etapa de surgimiento de universidades que corresponde a universidades laicas, no de elite y masivas. Estas son importantes de mencionar ya que tienen a la base un propósito de universidad que Labaree (1997) ha denominado de movilidad social, que tiene como finalidad proveer a los estudiantes de las credenciales y los recursos necesarios para lograr una posición social, centrado en las necesidades y aspiraciones individuales de cada individuo y no del colectivo. Por tanto, de acuerdo a Labaree, la experiencia universitaria se orienta a la libre competencia y a responder a las posibilidades del mercado, lo que es antagónico al propósito democrático

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Un legado de la dictadura: Universidades reguladas por el mercado

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Perfeccionamiento del pregrado y la responsabilidad ciudadana:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

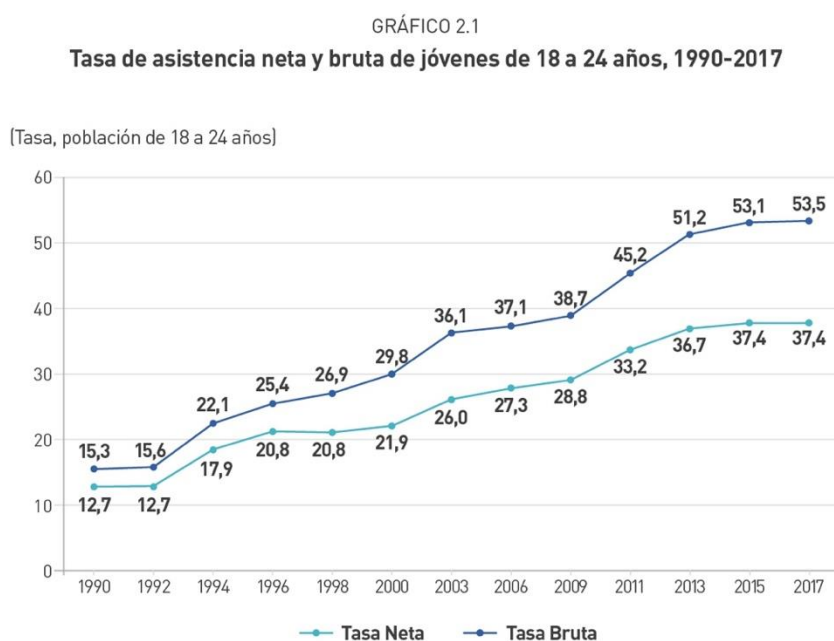
Democratización de la Educación Superior

Al igual que en el mundo entero, Chile ha presentado un aumento masivo de la Educación Superior en las últimas décadas, pasando de 180.800 estudiantes en 1984 a 1.144.184 en el año 2020 (CNED, 2020 en Espinoza *et al.*, 2022). Lo anterior ha significado, sin duda, una reducción de desigualdades, dando la oportunidad de acceso a muchos estudiantes y grupos sociales que antes no accedían a la universidad. Tal es el caso de los estudiantes de menor nivel socioeconómico, las mujeres, los pueblos indígenas³⁸ y las personas con discapacidad³⁹.

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

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

De hecho, como se puede observar en las figuras a continuación, de acuerdo a los datos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (MIDESO, 2018) de los gráficos 2.1 y 2.2 siguientes, entre 1990 y 2017 hay un aumento sustancial en el acceso a la Educación Superior: el gráfico 2.1 muestra que la tasa neta⁴⁰ de matrícula para el grupo de 18-24 años progresa de un 12.7% en 1990 a un 37.4% en 2017, y la bruta, de un 15.3 a un 53.5%. Asimismo, este aumento en la participación exhibe un patrón evolutivo por quintiles de ingreso (Gráfico 2.2), en que los grupos de menores ingresos (quintiles 1 y 2) muestran un incremento en su participación marcadamente mayor que el resto, pasando de una tasa neta de participación para el grupo 18-22 años en torno al 10% en el año 2000, a una en torno al 33% para el primer quintil y 35% para el segundo. Asimismo, el gráfico 2.2 permite observar que el patrón de incremento marcado de la participación de todos los grupos de ingreso es acompañado por la mantención de brechas considerables entre el Quintil 1 y el Quintil 5 (MINEDUC, 2018).

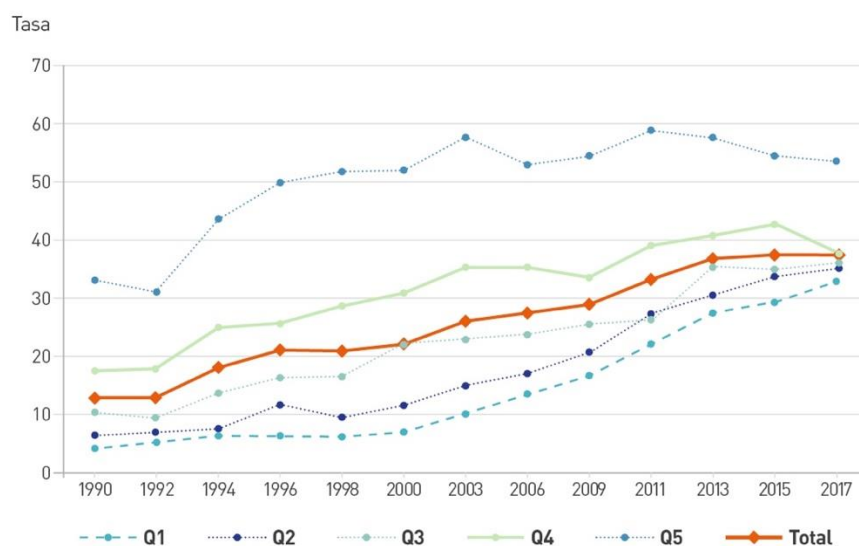


Fuente: MIDESO, 2018.

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

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

GRÁFICO 2.2
Asistencia neta y bruta a educación superior grupo 18-22 años, 1990-2017



Fuente: MINEDUC 2018 Depto de Estudios.

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

A pesar de que aún existen brechas, es posible decir que, de ser un espacio originalmente sólo de la elite, la Educación Superior clara y rápidamente se masifica en las últimas décadas, proceso que, como advertido, experimenta una aceleración marcada a partir del año 2000.⁴¹ Dentro de los factores que facilitaron el proceso de masificación está el aumento de oferta de matrícula por las instituciones privadas establecidas especialmente en el período final de la dictadura, y sistemas de financiamiento de los aranceles por endeudamiento también privado. Este autofinanciamiento implicó el endeudamiento de las familias y los estudiantes, lo que a la larga se transformó en una preocupación para la política pública y en motivo de indignación para el movimiento estudiantil. En respuesta a las políticas públicas, desde

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

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

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

Movimientos Sociales universitarios surgidos en democracia

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

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

Es así como el nuevo siglo introdujo a los movimientos estudiantiles y ciudadanos como un actor que había estado silenciado durante el inicio de la democracia.⁴² Estos movimientos manifestaron sus demandas en 2006 con la *Revolución Pingüina* de los estudiantes secundarios⁴³, y luego con el movimiento estudiantil del año 2011 liderado por los universitarios que demandaban el fin al lucro, la equidad y la calidad de la educación. El 2018 plantearon una demanda por la equidad de género, en lo que se ha denominado *el Mayo Feminista*. Las demandas propiamente educacionales fueron acompañadas de manifestaciones, marchas y protestas a las cuales se han unido diversas causas asociadas a los ámbitos de la ciudadanía, como por ejemplo el medio ambiente, la plurinacionalidad, la inclusión de las diversidades sexuales y la discapacidad. A continuación, una breve reseña a cada movimiento estudiantil hasta el año 2018.

El año 2011, se potencia el movimiento estudiantil universitario⁴⁴ a partir de las demandas instaladas por la *Revolución Pingüina* el año 2006, que cuestiona elementos estructurales del sistema educativo heredado de la reforma de 1981. Como se mencionó previamente, si bien los indicadores de cobertura y de acceso mejoraron considerablemente en las décadas post 1990, los estudiantes se rebelaron frente al sello neoliberal del sistema de educación, solicitando primero mayor apoyo para estudiantes de bajos recursos, pero luego avanzaron a demandar educación gratuita para todos y finalmente, surge un cuestionamiento profundo al Estado subsidiario instalado por la dictadura (Bellei y Cabalin, 2013).

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

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

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

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

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

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

Casi al mismo momento en que la causa estudiantil es institucionalizada a través de la Reforma el año 2018, irrumpe la causa feminista en las universidades que ya hace años venía expresándose y denunciando antiguas prácticas machistas⁴⁶. Estudiantes, académicas y funcionarias demandaron terminar con el abuso sexual y con la estructura machista al interior de las universidades, lo que tuvo su máxima expresión el 16 de mayo cuando las mujeres y las disidencias sexuales se congregaron en una masiva marcha a lo largo del país, todas convocadas bajo el lema *por una educación no sexista* (de Fina González y Figueroa Vidal, 2019). Este movimiento generó cambios normativos con la creación de protocolos, reglamentos, oficinas de género; en algunos casos el desarrollo de oficinas y programas de género; cambios institucionales como el análisis y búsqueda de paridad en los cargos; la finalización de contratos a algunos profesores con demanda de acoso; el respeto del nombre social de estudiantes y funcionarios transgénero y sobre todo, una mayor visibilización de la violencia de género contra las mujeres, así como también de la equidad de género, incluyendo las diversidades sexuales (de Fina González y Figueroa Vidal, 2019; Sepúlveda, s. f.).

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

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

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

Y así, un año después, mientras en las universidades recién se empezaban a implementar los cambios de la Reforma del 2018 y los ajustes exigidos por el *Mayo Feminista*, en octubre del año 2019, los estudiantes secundarios y universitarios una vez más se manifiestan masivamente a través de la evasión del metro, producto del alza en el valor del pasaje en \$30 pesos chilenos. La causa original rápidamente prolifera en sus motivos⁴⁷ y aumenta en intensidad,⁴⁸ lo que termina en lo que se ha denominado ‘el Estallido Social’. Se produce un contexto macro de movilización social y política con profundos rasgos de cambio cultural, que como se verá en los estudios de casos de la Universidad de Chile, la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad del Desarrollo, tiene ecos en sus orientaciones para la *formación ciudadana* dentro de la experiencia social y académica de los estudiantes.

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

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

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

⁴⁹ Como lo denomina Garretón (2016).

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

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

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

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

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

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

2.6 La Reforma Universitaria de 2018

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Síntesis y discusión

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

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

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

TABLA 2.1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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