

Reflexiones críticas en torno a la formación ciudadana en la institución escolar¹

Por Luis Eduardo Santa Cruz G.²



“Es en la escuela democrática donde se construye la pedagogía de la esperanza, antídoto limitado aunque necesario contra la pedagogía de la exclusión que nos imponen desde arriba y que, víctimas del desencanto o del realismo cínico, acabamos reproduciendo desde abajo”

(Pablo Gentili, 2001: 11)

-
- 1 Este ensayo es fruto de la reflexión realizada al interior de la investigación sobre prácticas de aula y formación para la ciudadanía, realizada en el Programa de Investigaciones Interdisciplinarias en Educación (PIIE), con la colaboración de la Fundación Ford. Los autores de la investigación son Loreto Egaña, Ana María Cerda, Abraham Magendzo, Rodrigo Varas y Juan Eduardo Santa Cruz. La Revista Docencia ha querido publicar este artículo pues tiene relación con la ponencia que hizo su autor en el seminario “Formación ciudadana y práctica pedagógica”, evento realizado en conjunto con el Colegio de Profesores el 27 de marzo de este año.
- 2 Licenciado en Sociología. Investigador PIIE.

La ciudadanía es una forma de ver y entender a la educación. Impone exigencias, entrega directrices, señala rumbos y muestra zonas grises del Chile actual. Nos invita también a reponer aquellos principios que guían el discurso normativo de la ciudadanía, en especial ante las carencias de las políticas educativas y la experiencia escolar concreta. La inequidad, la debilidad en la participación y la naturaleza limitada de los procesos escolares en el desarrollo de las capacidades consideradas deseables para los ciudadanos, obligan a pensar que la promesa de educación de calidad para todos, como un derecho inherente a la pertenencia a esta sociedad, está lejos de cumplirse. En este sentido, es el propio devenir del sistema educativo el que conoca a pensar la formación ciudadana.

La importancia de abordar esta temática también se relaciona con los desafíos que el desarrollo de nuestra sociedad le impone a la institución escolar. Falta de participación, desconfianza y desinterés por lo público, debilidad de los lazos sociales, predominio de lógicas economicistas que tienden a limitar la soberanía democrática, multiculturalismo, erosión de identidades sociales y culturales y surgimiento de integristas, son realidades nuevas que debieran incorporarse como retos y desafíos a la labor educativa, si pretende ser una experiencia significativa para los niños que hoy se encuentran estudiando.

El objetivo de este ensayo no es realizar un diagnóstico exhaustivo sobre la formación de nuestros ciudadanos en la escuela, sino que nos interesa ir marcando, desde una perspectiva crítica, determinados puntos que creemos relevantes en el tratamiento de este tema, teniendo en el horizonte la necesidad de construir un orden social más justo y participativo.

1. Liberales y comunitaristas: debate en torno a la ciudadanía

La discusión respecto a ciudadanía se ha desarrollado, preferentemente, en torno a dos grandes paradigmas: el liberalismo y el comunitarismo. Haciendo abstracción de sus matices internos, se diferencian no sólo por su definición de ciudadanía, sino también por sus nociones de democracia, política y sociedad. Tales conceptos conforman una estructura de significación que remite finalmente a cómo se entiende el ser humano.

Para el liberalismo, la ciudadanía se entiende esencialmente a partir de la entrega de derechos a los individuos, los que son concebidos como "triumfos" de los ciudadanos sobre el Estado (Dworkin, 1993). La ciudadanía sería el reconocimiento del status previo del individuo respecto del Estado y la sociedad, por lo que el bienestar general no puede pretenderse razón suficiente para violarlos (Bárcena, 1997: 83). Además de este individualismo presocial, los principios básicos que definen al liberalismo son: igualdad formal entre los individuos, universalismo, neutralidad de las instituciones ante las diferentes creencias, tolerancia ante la diversidad de las mismas y la confianza en el



carácter perfectible de las instituciones (Gimeno Sacristán, 2001: 168).

En la democracia liberal el objetivo es garantizar la autonomía del individuo, para lo que es necesario articular dos principios. Por un lado, se debe mantener la neutralidad del Estado e impedir que tenga una propia noción de bien que se pueda oponer a las concepciones individuales. Y por otro, el espacio público debe estar regido por procedimientos legales que eliminen la arbitrariedad. De esta manera, la democracia liberal aparece centrada en el derecho, y más específico aún, en los procedimientos. Aquello es necesario debido a los profundos desacuerdos que se generarían si el debate se sostiene en torno a los fines y objetivos del orden establecido.

¿Qué tipo de formación ciudadana se promueve desde el liberalismo? Un aspecto central de la formación del ciudadano debería estar referido al conocimiento de las libertades y derechos individuales, lo que supone una genuina fe en las capacida-

Para el liberalismo, la ciudadanía se entiende esencialmente a partir de la entrega de derechos a los individuos, los que son concebidos como "triumfos" de los ciudadanos sobre el Estado.



Para los comunitaristas, la democracia debería llevar el adjetivo de “participativa”, pues al ser un régimen que busca expresar el principio del autogobierno, se sustenta en la concepción de que los ciudadanos deben concurrir activamente al espacio público, como una forma de conservar su propia libertad y, por ende, poder desarrollarse como personas.

des humanas de desarrollar autonomía moral y responsabilidad, por lo que es tarea de la escuela crear las condiciones para que la persona pueda escoger y manifestar sus propios valores, tanto morales como políticos. En aquellos aún no capacitados para hacerlo, se nos dirá que es rol de la escuela formarlos para que, llegado el momento, puedan hacerlo por sí mismos. De esta manera, estimular la capacidad del individuo de decidir moralmente y el aprendizaje de las instituciones y leyes existentes son la base de la formación para una ciudadanía liberal.

La naturaleza legitimante del statu quo, propia del liberalismo, se ha radica-

lizado con su nueva variante: el neoliberalismo. Aquí nos encontramos con un sujeto racional movido sólo por sus intereses y preferencias, con un mercado que

autoestima y confianza en sí mismo, espíritu emprendedor y mayor adaptabilidad a un mundo flexible y en constante transformación.

Por su parte, el comunitarismo sostiene que los vínculos sociales determinan a las personas y que la forma de entender la conducta humana es referirla a sus contextos sociales, culturales e históricos. Por ello, esta perspectiva se vincula con la tradición democrática republicana, lo que exige formar a los ciudadanos al interior de un determinado bagaje de ideas, actitudes y virtudes cívicas que los habiliten para participar efectivamente en los asuntos públicos. Esto implica, necesariamente, un Estado no neutral frente a los valores y proyectos de vida de sus ciudadanos, considerándose la formación del carácter moral un asunto público y no meramente privado.

Desde esta perspectiva, la democracia debe ser entendida como un régimen “sustantivo” que, al pretender dar cuenta de la comunidad, se articula en torno a una concepción compartida de bien. Ahora, esto no se asume como una imposición a los individuos, ya que en este caso la idea de bien no proviene desde fuera de la comunidad, sino que es construida intersubjetivamente y responde a un sustrato cultural e histórico previo a cada uno de los individuos. Por ello, para los comunitaristas, la democracia debería llevar el adjetivo de “participativa”, pues al ser un régimen que busca expresar el principio del autogobierno, se sustenta en la concepción de que los ciudadanos deben concurrir activamente al espacio público, como una forma de conservar su propia libertad y, por ende, poder desarrollarse como personas. En otros términos, para tener identidad, para ser reconocido, hay que participar, y la democracia, parafraseando a Rancière, es el régimen donde todos deben tener voz (Rancière, 1996).

De esta manera, la formación ciudadana desde una perspectiva comunitarista debiera estar orientada a la construcción de un cierto ethos público que sustente las instituciones democráticas. Por esto, se busca traducir los conceptos de igualdad, autonomía y libertad a la existencia de la comunidad que le da origen y sentido a estos conceptos. Su objetivo es reforzar los lazos hacia adentro de la comunidad.

En sus extremos, ambas perspectivas implican consecuencias difíciles de asumir desde un imaginario democrático. Así aparece la expresión más radicalizada de defensa de la autonomía del individuo

permea lo social, y una sociedad que, como resultado de ambos procesos —autonomía ontológica del individuo y preponderancia del mercado—, marcharía naturalmente hacia el progreso, la libertad y la armonía social (Salvat, 2002). Así, la ciudadanía se convierte en un problema de resolución individual, donde cada uno de los sujetos debe mejorar sus competencias sociales e intelectuales para acceder ventajosamente al mercado. En el campo educativo esto es leído como la capacidad de los individuos de elegir libremente dónde, cómo y cuánto estudiar. Pero también, como la necesidad de desarrollar en los alumnos capacidades cognitivas superiores, saber discernir y tener capacidad de juicio, mayor

frente al Estado y la sociedad (neoliberalismo), y los fanatismos integristas como negación del individuo. La huida ante estas opciones no puede ser resultado de un simple acto de voluntad, sino que se debe colegir de ciertas precisiones que establezcamos respecto del núcleo central que divide el liberalismo del comunitarismo. En ese sentido, el ciudadano es una de las metáforas más potentes para entender la articulación entre las responsabilidades que los individuos tienen como miembros de redes sociales más amplias y el desarrollo de la libertad y la autonomía individual (Gimeno Sacristán, 2001: 151). Se puede superar la disputa comunitarismo-liberalismo, comprendiendo que no existe una contradicción esencial entre individuo y comunidad política, y que sólo se es diferente y se puede afirmar la individualidad si se está con otros y en el transcurso de las relaciones con ellos. Tal como sostiene Habermas, la autonomía privada y la del colectivo son cooriginarias y tienen la misma potencia normativa; no se puede entender la una sin la otra (Habermas, 1998).

Por esto, una noción de ciudadanía que busque superar esta dicotomía debiese poner en un mismo plano de importancia el resguardo de la autonomía del individuo con la necesidad de establecer y reafirmar los lazos comunes en la sociedad. Tal como plantea un comunitarista liberal como Sandel, ni las relaciones con otros deben anular la libertad de los individuos, ni ésta puede desconsiderar los vínculos de fraternidad (Sandel, 2000).

En ese sentido, la idea de bien común ha de ser reformulada, aceptando que la democracia es una comunidad formada por la pluralidad de la sociedad, donde existen orientaciones diferentes acerca de lo que es la vida buena. Esto implica introducir la diferencia y la singularidad al interior de la comunidad, identificando un conjunto de valores y normas que justamente permiten la coexistencia y la cooperación de esta diversidad. Estos principios ético-políticos a los que se debe adherir para que exista efectivamente democracia, y por tanto ciudadanía, son la libertad y la igualdad (Mouffe, 2003: 115). Por eso, la protección de los derechos individuales coexiste con la pertenencia a la comunidad, pues es esta última la que le da sentido y legitimidad a la posesión de derechos individuales. La ciudadanía debe ser entendida, entonces, como aquella pertenencia a una comunidad política que otorga derechos, y una propuesta de formación ciudadana desde la institución escolar debiera abordar justamente ambas dimensiones.

2. Ejes para una propuesta de formación ciudadana en la institución escolar

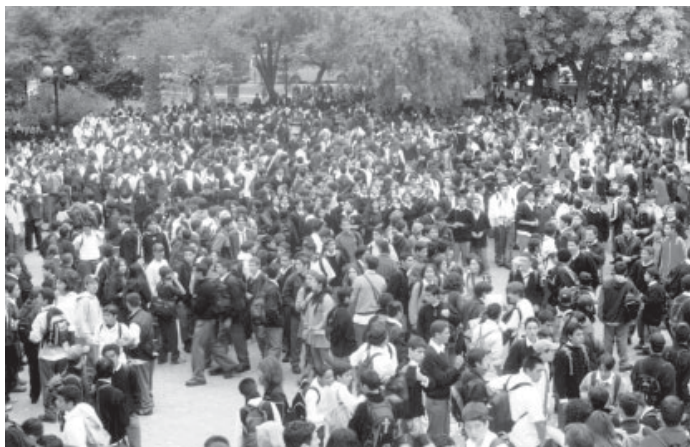
A continuación deseamos hacer algunas reflexiones que consideramos relevantes al momento de pensar la problemática de la formación ciudadana en las escuelas. Por ello, antes que indicar cómo se debe proceder para la formación de un ciudadano activo, crítico y participativo, presentamos pistas para el debate, reflexiones muchas de ellas inconclusas y abiertas. En esta parte se considerarán aspectos vinculados con ciertos núcleos que debieran servir de soporte y parámetro para construir una enseñanza para la ciudadanía, como también una reflexión final respecto de la institución escolar y los espacios donde esta formación debiera tener lugar.

a) El imperativo del cambio en la formación ciudadana

Señalar que una formación para la ciudadanía debe atender, como punto de partida, el problema del cambio en la sociedad contemporánea parece ser algo evidente. Al menos es así si pensamos que la educación tiene por misión entregar herramientas, capacidades, normas y valores para que los alumnos, una vez adultos, se hagan parte activa de la sociedad en la que viven. Entonces, aprender para interactuar en una “sociedad cambiante” parece ser una tarea prioritaria. Tal como plantea Gimeno Sacristán: “Las sociedades son hoy complejas y cambiantes, exigiendo constantes adaptaciones a los sujetos, presentándoles variables y condiciones de vida en las que les resulta difícil asentarse de una vez para siempre. Los más educados pueden entender mejor esas situaciones y dis-

Una noción de ciudadanía que busque superar esta dicotomía debiese poner en un mismo plano de importancia el resguardo de la autonomía del individuo con la necesidad de establecer y reafirmar los lazos comunes en la sociedad.





Asegurar el derecho a una buena educación, condición indispensable para la más elemental inclusión social, es un asunto de primer orden si se desea desarrollar una formación ciudadana acorde a los encrucijadas del presente.

poner de más capacidad y de una mayor flexibilidad para acomodarse a las condiciones mudables. A los menos capacitados sólo les cabe la perplejidad" (Gimeno Sacristán, 2001^a: 19-20).

Asegurar el derecho a una buena educación, condición indispensable para la más elemental inclusión social, es un asunto de primer orden si se desea desarrollar una formación ciudadana acorde a los encrucijadas del presente (y del futuro, por supuesto).

Esto es un rasgo fundamental, que de no cumplirse deja en suspenso el principio de igualdad inscrito en la propia noción de ciudadanía. Sin embargo, no nos debemos olvidar de la necesidad de orientar a los estudiantes sobre el sentido de los cambios que se están experimentando. Una de las labores de la escuela es enseñarnos a vivir y navegar en este contexto de transformación a escala planetaria, donde todo parece mutar repentinamente y nada permanece estático durante demasiado tiempo. A comienzos de los '80, Marshall Berman nos decía, recordando a Marx, que en la moder-

nidad "todo lo sólido se desvanece en el aire" (Berman, 1988). Mirando el escenario actual, eso es cada vez más cierto. El mundo que conocemos se nos hace extraño cada vez más rápidamente, obligándonos a un continuo, y siempre difícil, proceso de adaptación individual y colectivo.

Las transformaciones globales de las que hablamos no implican beneficios similares para todos los habitantes. De hecho, éstas repercuten en desigual medida en las vidas cotidianas de las personas, pues mientras para unos pocos son motivo de felicidad, camino para el desarrollo personal y su bienestar material, para otros, los cambios aparecen como amenazas a sus proyectos de vida³. Estas transformaciones están afectando significativamente la subjetividad de la mayor parte de la ciudadanía, lo que se expresa dramáticamente en la exacerbación de los

miedos: el miedo al Otro; el miedo a la exclusión social; el miedo al sin sentido; en el "desarraigo afectivo de la democracia"; en la incapacidad de levantar imaginarios colectivos, en la pérdida de historicidad y de memoria, en un desencuentro con la realidad, entre otros (Lechner, 2002).

Por otro lado, en el actual contexto societal no nos sentimos sujetos del cambio, y las decisiones parecen ser tomadas en esferas cada vez más alejadas y reducidas, que no están al alcance de los ciudadanos y de los espacios de control público. El proceso democratizador pareciera haberse detenido en beneficio de la concentración del poder en pequeños círculos de naciones, grupos económicos transnacionales, organismos internacionales y élites político-técnicas de los países, que van señalando el rumbo de los cambios, de modo tal que las instancias de representación democrática carecen de la soberanía suficiente para diseñar y decidir el futuro de las vidas de los sujetos y sus sociedades.

Sin lugar a dudas, el fenómeno de la globalización, el acelerado proceso de individualización, la importancia del conocimiento, la centralidad del mercado, los avances científico-tecnológicos, la revolución de la informática y de las comunicaciones, han repercutido profundamente en las formas de ser ciudadano. En ese sentido, uno de los principales desafíos del futuro, asociado a la transición de la sociedad de bienestar a la sociedad de la información, se relaciona con la producción, distribución, acceso y control del conocimiento por parte de la ciudadanía. En palabras de Tedesco, "la pugna por apropiarse de los lugares donde se produce y se distribuye el conocimiento socialmente significativo, constituirá el centro de los conflictos sociales del futuro" (Tedesco, 1999).

En la actualidad, el lugar de la escuela y la educación se vuelve

3 "Para los sectores excluidos del desarrollo, la inseguridad de la existencia es cosa de todos los días: inseguridad física en las grandes ciudades, inseguridad en el empleo, inseguridad respecto de los ingresos y de la promovida-pero-frustrada movilidad social. Todos estos factores conllevan a una cotidianidad donde la vida se torna cosa frágil. Hasta el propio cuerpo puede ser experimentado como un objeto de dudosa fortaleza. El efecto-precariedad se convierte en clima. En contraste con la precariedad de los excluidos, para los integrados la dimensión cotidiana de la vida supone una diversificación progresiva del consumo y una veloz incorporación de las ventajas del avance tecnológico. (...) Esto conduce a una movilidad incesante de receptores y emisores que rotan, y a una innovación acelerada en la manipulación de objetos y en la comunicación entre sujetos. Aquí, el efecto-provisoriedad se convierte en clima", Martín Hopenhayn, *Ni Apocalípticos Ni Integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina*, Fondo de Cultura Económica, Santiago, 1995.

central, obligándonos a observar con preocupación los procesos de exclusión, marginación y segmentación que se producen al interior del sistema educativo, reproduciendo, y en ocasiones ampliando, las diferencias sociales de origen, con lo cual se transforma en una peligrosa traba para el acceso a la condición de ciudadanos efectivos de muchos de nuestros niños. La estructuración consciente del sistema educacional por clases sociales (OCDE, 2004: 277-278), con ofertas diferenciadas y salidas laborales previamente establecidas según establecimientos de origen, lo que se ha exacerbado al convertirse la educación en un bien de consumo, nos estaría indicando que la promesa meritocrática, al parecer, se ha roto definitivamente (Almonacid y Arroyo, 2000: 261). Si bien en nuestro país el acceso a la educación primaria ha tendido a la universalización, asistimos a lo que Gentili denomina los procesos de *exclusión incluyente* (Gentili, 2001: 9), caracterizados por el desplazamiento de las fronteras de la marginación hacia el interior de la institución escolar, con redes educacionales estructuralmente segmentadas, donde la calidad de la educación a la que se accede está determinada, en buena medida, por la cantidad de dinero que se pueda o se esté dispuesto a pagar. Pese a que siempre ha existido segmentación en el sistema educativo, en las últimas décadas esto se ha profundizado, y el derecho a una educación de calidad, lejos de fundamentarse en un principio de igualdad, se ha constituido en un privilegio⁴. El “éxito” del neoliberalismo ha consistido justamente en su capacidad para convertirse en sentido común —en la acepción gramsciana del término—, al redefinir el lugar del mercado y las responsabilidades del Estado subsidiario y de los individuos. Pero, en especial, por haber reducido a una mínima expresión el imaginario de la educación como una conquista y un derecho de los habitantes de este país.

En una sociedad donde el manejo del conocimiento es relevante, las desigualdades existentes en la calidad de la educación, sin cambios sustantivos durante los gobiernos democráticos (OCDE, 2004: 278), abren una enorme interrogante sobre la formación que se les está dando a los futuros ciudadanos. El aprendizaje para el cambio implica, en principio, que todos los alumnos debieran estar capacitados para decodificar los “códigos de la modernidad”, por lo que debemos preguntarnos por la posibilidad de que se estén formando —conscientemente— ciudadanos de primera y segunda categoría. La interrogante que aún permanece abierta es si existe efectivamente en nuestra sociedad la voluntad de modificar este escenario.

Finalmente debemos recordar que en las reformas educativas de nuestro continente el fin de la educación ha sido reformulado en términos de la capacidad de los individuos de “adecuarse a los cambios”, y no de formar sujetos capaces de anticiparse ni de redireccionarlos, asumiendo de hecho la inevitabilidad de dichos cambios y sus efectos (Torres, 2000: 15). No muy distinto es lo ocurrido en nuestro país, lo que se puede apreciar en los distintos documentos de base de la reforma (CEPAL-UNESCO y Comisión Técnica para la Modernización de la Educación), donde los significantes frecuentemente asociados al

niño y su futuro en la sociedad, son: “adecuación”, “integración”, “adaptación” o “inserción”. Por el contrario, alusiones a la educación para la transformación o el cambio social son prácticamente inexistentes (Egaña et. al., 2003: 167). Esto supone un desplazamiento discursivo y político importante, donde la construcción de sujetos críticos, idealmente transformadores de su realidad, ha desaparecido de los objetivos explícitos de la educación. Concordante con esta noción de adecuación a los cambios que impera en el discurso oficial, se nos propone que consideremos el reemplazo de la formación del sujeto crítico por la de un “sujeto constructor” (Cox, 2002).

Desde nuestra perspectiva, el desafío actual para la institución escolar y sus profesores es re-pensar la enseñanza, para desde ahí asumir la formación de individuos para ser sujetos del cambio, teniendo como horizonte un orden social justo, sin discriminaciones, democrático, participativo y donde se respete la diferencia. Por ello, reconocer el hecho que hemos asistido a un cambio radical en nuestra sociedad —en su lógica de desarrollo, en su vida cotidiana y en sus prácticas de subjetivación—, nos lleva a pensar la necesidad de concebir la enseñanza ciudadana como una narrativa contrafáctica, que ponga en el centro la mejora social, la emancipación y la dimensión utópica de la educación, aparentemente adormecida bajo el peso de los discursos eficientistas y neoliberales que hegemonizan nuestro presente (Gimeno Sacristán, 2001^a: 16).

El aprendizaje para el cambio implica, en principio, que todos los alumnos debieran estar capacitados para decodificar los “códigos de la modernidad”, por lo que debemos preguntarnos por la posibilidad de que se estén formando —conscientemente— ciudadanos de primera y segunda categoría.

4 En el neoliberalismo existe un importante desplazamiento desde la centralidad de los derechos como aquello constitutivo del ciudadano, a la noción de un sujeto construido exclusivamente en torno a la posibilidad de ejercer y expresar sus preferencias en el mercado, lo que tiene implicancias respecto a la imposibilidad de reclamar derechos acordes a mi condición de humanidad. Al ser sujeto de “preferencias” su realización depende de la astucia individual y de la coordinación social mercantil espontánea e impersonal. Ver Salvat, Pablo, *El porvenir de la equidad. Aportaciones para un giro ético en la filosofía política contemporánea*, LOM Ediciones-Universidad Alberto Hurtado, Santiago, 2002.



b) Tolerancia y conflicto

Otro de los aspectos donde se debieran centrar los esfuerzos de los educadores, es en enseñar el valor de la democracia y sus instituciones en términos de *"cultura vivida"*, al decir de Giroux. En una sociedad crecientemente multicultural, con presencia de identidades sociales diferenciadas, y en ocasiones contrapuestas, la tolerancia se torna un asunto neurálgico para la convivencia democrática. Por ello, una educación para la ciudadanía debiera enseñar que la superación del conflicto y el antagonismo al interior de una sociedad es una imposibilidad, y que justamente la potencia de una propuesta democrática estriba en *"domesticar"* la hostilidad, reconociendo la legitimidad del adversario, sobre la base de compartir aquellos principios ético-políticos que gobiernan el régimen democrático: la igualdad y la libertad (Mouffe, 2003: 114-115). Esta postura, coherente con una democracia radical, tiene profundas implicancias para la formación de la ciudadanía, toda vez que se basa en el reconocimiento de que la tole-

rancia es un valor que permite justamente la sociedad. La democracia debe ser vivida, y de ahí entonces, podemos comprender la importancia que los principios que la sustentan sean incorporados a la vida común de las instituciones escolares.

En ese sentido, tanto en las escuelas como en nuestra sociedad se debe abandonar el miedo al conflicto, que se sostiene en el supuesto de que en este proceso el cuerpo social corre el peligro de ser desintegrado. Las consecuencias a nivel de las representaciones colectivas provocadas por la experiencia de la dictadura y el peso del discurso del consenso de los primeros años de la democracia, aún se pueden percibir en la esfera política y en instituciones sociales como podría ser el caso de la escuela, expresado en una

apatía generalizada entre los ciudadanos y en la dificultad por parte de quienes gobiernan de aceptar efectivamente la diferencia. De no existir espacio para la confrontación democrática ésta puede ser sustituida por otras formas de confrontación difíciles de ser canalizadas mediante un proceso democrático.

Pese a las dificultades observadas, el aprendizaje para una ciudadanía que valora la diferencia tiene en la escuela un espacio importante de desarrollo. El respeto a las distintas identidades (religiosas, culturales, étnicas y/o políticas) debe ser parte de la cultura cotidiana de la escuela, y el conocimiento de éstas y su valoración como una alteridad legítima debe ser internalizado en la práctica. Sin embargo, la efectividad de discursos educativos sobre el valor de la tolerancia tiene por límite la existencia de imaginarios sociales que enfatizan la intolerancia y la exclusión, en tanto prácticas sociales recurrentes en sociedades tan desiguales como la nuestra. Es así como determinados procesos que exacerbaban la segmentación social y que marcan distancias insalvables entre el *"nosotros"* y el *"ellos"*, reducen la posibilidad del aprendizaje práctico que implica, parafraseando a Touraine, el poder vivir juntos. Algo similar ocurre en las escuelas, pues la creciente consolidación de la segmentación social de los establecimientos genera la invisibilidad del Otro o, en el mejor de los casos, favorece la construcción de imágenes estereotipadas de aquellos que pertenecen a grupos sociales o culturales distintos al propio. Se está imponiendo la escuela de los *"iguales"* donde se comparte, interacciona y convive con sujetos que portan pautas culturales y sociales similares.

Si la democracia y la ciudadanía deben estar sustentadas en determinadas prácticas sociales que adquieren sentido para los individuos, la tolerancia y el respeto a la diferencia debe ser fruto también de la experiencia del convivir. Pero, con la misma fuerza que se aboga por el respeto a la alteridad, debemos manifestar que existen diferencias que son inaceptables, y son justamente aquellas que golpean el imaginario democrático y colocan en entredicho el respeto a los derechos humanos, la igualdad y la libertad en una sociedad. La pobreza es una de éstas, ante la cual debemos sentir indignación moral (Apple, 1997: 106), y luchar por ampliar y defender los principios de la dignidad humana.

c) Necesidad de introducir una mirada ética en la formación ciudadana

En esta parte hacemos nuestro el cuestionamiento que Giroux hace a los educadores críticos, en el sentido de que no han sido capaces de construir una propuesta ética sobre el rol que a la escuela le cabe en una vida pública democrática (Giroux, 1998: 57-58). Después de las dictaduras latinoamericanas, luego de la violación sistemática e institucionalizada de los derechos humanos, de haber escuchado la negación de estas violaciones y de los denodados intentos por ocultarlas, minimizarlas y distorsionarlas, la ética de la “atención” se nos impone como un imperativo ético insoslayable. La recuperación de la Memoria y el “Nunca Más” como proceso educativo es capaz de proporcionar a las nuevas generaciones las actitudes y valores conducentes a una profunda toma de conciencia del significado histórico, cultural y social de la violación a los derechos humanos. Por ello, es un compromiso que va más allá del rescate y de la reparación del pasado, es un compromiso con el futuro.

La introducción de una mirada ética también debe estar vinculada con los grandes problemas que sufre la sociedad: pobreza crónica; injusticia social; acceso desigual a los bienes básicos; consumismo e individualismo exacerbados; violencia; racismo; discriminación e intolerancia; impunidad y corrupción. Por ello, se demanda una mayor atención con aquellos grupos que históricamente han visto sus derechos atropellados y violados, su dignidad humillada. De esta forma, la educación ciudadana encuentra su ethos ético-político en la procura de mayor justicia social e igualdad de oportunidades, de más equidad y de eliminación de las discriminaciones. Es una responsabilidad con aquellos que históricamente han sido marginados, excluidos, relegados, estigmatizados y perseguidos. Esta preocupación genuina por el Otro, como señala Zizek, implica necesariamente la ruptura de la distancia con la “experiencia conmocionante de lo Real del sufrimiento del otro”, con el objeto de trabajar para transformar aquellas condiciones socio-históricas que explican la exclusión, la marginación y el padecimiento del Otro. Por lo mismo, “el auténtico *trabajo del Amor* reside en no ayudar al otro arrojándole los restos de nuestra riqueza por sobre la barrera de seguridad: es más bien el trabajo de desmantelar esta barrera, de extender la mano directamente hacia el Otro sufriente excluido” (Zizek, 2004: 67). Esto adquiere mayor sentido si comprendemos que la superación de las distintas modalidades de exclusión existentes en nuestra sociedad no será el resultado de la existencia de programas reparatorios para atender a los más pobres, o de masificar el voluntariado donde se confunden la caridad cristiana con el compromiso social genuino, sino que en enfrentar aquello que produce socialmente la pobreza. La escuela tiene, en este sentido, un rol fundamental en la construcción de una conciencia ciudadana que se sienta “conmocionada” por la miseria y la inequidad.

Pero no sólo de los problemas debe preocuparse la formación ciudadana, sino que también debe plantear un horizonte de acciones posibles, en un mundo donde paradójicamente la indeterminación del presente y del futuro implica también la posibilidad de imaginar alternativas de solución a los problemas planteados. La formación ciudadana necesita expandir la mirada y crear nuevos “estados de ánimos”, incorporando una visión esperanzadora y abierta. Conservando una actitud crítica, se deben buscar las formas de sacarle mejor partido a las posibilidades que ofrece la educación, para convertirla

en una herramienta de transformación y cambio social.

Es preciso impulsar acciones formativas con los educadores que les devuelvan la esperanza, con el objeto de que vislumbren mundos alternativos (para la sociedad, la escuela y su propia vida) y “(se) replanteen desde su trabajo práctico y local, el tema de las finalidades educativas, la enseñabilidad de la ética ciudadana y planetaria, identifiquen el saber pedagógico como una forma de producción intelectual de carácter asociativo; expliciten los argumentos que sostienen su práctica y expresen el horizonte de sentido que cada educador va construyendo desde su cotidianeidad, tal como ellos la viven, tal como ellos la narran” (Osorio, 2003: 5). No debemos olvidar que el lenguaje de las posibilidades es una construcción social que se teje y entrelaza en las historias personales y en las relaciones intersubjetivas, en el respeto mutuo y en la confianza, en el intercambio de narrativas alternativas.

La escuela tiene, en este sentido, un rol fundamental en la construcción de una conciencia ciudadana que se sienta “conmocionada” por la miseria y la inequidad.

d) La escuela como espacio público: participación y vínculo social

Trabajar en la perspectiva de fortalecer los espacios públicos es un eje que debe ser abordado por una propuesta de formación ciudadana, toda vez que es el escenario natural de desarrollo de la ciudadanía, y donde los individuos se pueden sentir actores comprometidos y arraigados. De hecho, para los comunitaristas, lo



público es no sólo el ámbito de despliegue natural de la acción de los individuos en tanto ciudadanos, sino que también es donde éste se constituye en sujeto y adquiere su identidad.

El espacio público, entonces, puede ser concebido como un lugar de encuentro, de desarrollo de identidad y pertenencia en todas las escalas —barrio, ciudad, región y país— así como expresión de diversidad cultural, generacional y social. En ese sentido, es necesario reconstruir lo público como una dimensión relevante, a partir de considerar naturalmente los profundos cambios que ha sufrido en los últimos tiempos. Algunas de estas transformaciones son: destrucción de las relaciones sociales en las grandes ciudades; aparición descontrolada de la violencia y de la marginación masiva; destrucción de las viejas redes de solidaridad, barridas por el individualismo; vaciado de la política y de la democracia, carente de canales de comunicación entre los ciudadanos y entre éstos y la clase política; pérdida de protagonismo del ciudadano ante el curso que toman realidades políticas, económicas, de formación de opinión, etc., que escapan a su control y que les llevan a la abstención; sustracción a los ciudadanos de las decisiones dominadas por los expertos y decididas en foros donde él no tiene nada que decidir; y, por último, resurgimiento de los fundamentalismos (Gimeno Sacristán, 2001^a: 18).

Estos son algunos de los enormes desafíos a los que se enfrenta una educación para la ciudadanía en la actualidad. Por lo mismo, generar en los estudiantes interés por lo público y valorización de los vínculos sociales no es un asunto sencillo, toda vez que las dinámicas de nuestra sociedad, en su mayoría, no se dirigen en ese sentido. El individualismo y el desarrollo personal como valores supremos, el mercado como espacio de interacción por excelencia y la escasa importancia atribuida a intervenir en las decisiones públicas que tienen que ver con el bien común (Guehenno, 1995), dificultan la valoración y apropiación de discursos que tienden al fortalecimiento de la esfera pública. La importancia de la empatía con los otros, de interesarse por participar en los espacios diseñados institucionalmente para aquello o en generar sus propias instancias, de desear integrarse activamente al devenir de su barrio y de la propia escuela o liceo, y de considerar que lo público incide efectivamente en sus vidas, es un componente difícil de ser aprehendido por los estudiantes. No queremos decir que esto no ocurra; de hecho, los jóvenes participan activamente en distintas organizaciones sociales, especialmente locales o informales, pero esta participación suele tener una temporalidad limitada y una escasa proyección a otros ámbitos. Algo similar ocurre en las instituciones escolares, donde este tipo de experiencias no suelen ser integradas en forma permanente, colocándose barreras importantes entre el “mundo de la vida” de los estudiantes y la experiencia escolar (Cerda, 2000).

Creemos que la escuela no puede abandonar el intento por desarrollar en los estudiantes, aún siendo niños, el valor de los vínculos sociales y la importancia de participar efectivamente en los espacios existentes⁵. El fortalecimiento de la democracia requiere que sus instituciones y mecanismos sean considerados válidos, lo que nos debe llevar a pensar en la importancia de enseñar en la escuela el valor de la democracia y la participación social. Podríamos concordar con los reconstruccionistas sociales que lo importante es vivir, en la misma escuela, una experiencia que se asemeje en lo posible a una democracia, donde alumnos y docentes sean considerados sujetos de derechos, otorgados por el simple hecho de pertenecer a ese espacio (Dewey, 1995). Como señalan Apple y Bean, en una escuela democrática “tienen derecho a participar en el proceso de toma de decisiones todos los que están implicados directamente en la escuela (...) Esta clase de planificación democrática, tanto en el nivel de la escuela como en el aula, no es la ‘gestión del consentimiento’ frente a decisiones predeterminadas que con demasiada frecuencia ha creado la ilusión de democracia, sino un intento genuino de respetar el derecho de las personas a participar en la toma de decisiones que afectan a su vida” (Apple y Bean, 1999: 24-25). En general, las instancias de participación para profesores, alumnos y apoderados, tanto en la escuela como en el sistema educativo en su conjunto, han consistido justamente en lo que los autores denominan la “gestión del consentimiento”.

Convertir la institución escolar en un espacio público, donde se valore la participación del alumnado y de los docentes, necesita de mecanismos y espacios de decisión de los actores escolares. Estos espacios de participación deben tener por objeto la discusión de cuestiones consideradas relevantes por los propios actores, y no pueden

5 Para Delors, una educación para una ciudadanía crítica e intercultural debe “dar a cada persona la capacidad de participar activamente, durante toda la vida, en un proyecto de sociedad”, asegurando que tal capacidad pueda ser ejercida por todos y todas sea cual sea su origen social, económico o cultural. J. Delors: *La educación encierra un tesoro*, Santillana-Unesco, Madrid, 1996, p. 65.

ser simulacros de participación consistentes en escuchar y atender, pero sin ningún poder efectivo. Esto es válido para la escuela como para el sistema educativo en su conjunto. En ese sentido, estos espacios no pueden ser concebidos sólo instrumentalmente o como mecanismos de control. De esta manera, los distintos actores de la escuela podrán valorar el vínculo con los demás, aprender a resolver las tensiones y dificultades de manera pacífica y reconocer que el individuo se hace sujeto justamente en el encuentro con otros, al interior de una colectividad, mediante el respeto a los derechos y diferencias de cada uno y responsabilizándose ante los demás.

La formación ciudadana debe ser una acción concertada e intencional para enseñar y aprender los valores sociales que permitan a los sujetos actuar responsablemente en la vida pública. Desde esta perspectiva, la ciudadanía es constitutivamente un “saber-hacer”, en la medida que reúne conocimiento, actuación y valor (Leff, 1998). Tal como señala Chantal Mouffe, “sólo es posible producir individuos democráticos mediante la multiplicación de las instituciones, los discursos, las formas de vida que fomentan la identificación con los valores democráticos” (Mouffe, 2003: 109). Visto desde la dimensión educativa, este proceso de identificación sólo adquiere sentido en una institución escolar que se estructura a partir del valor de la democracia y la participación. La democracia, entonces, tiene que ser concebida como una forma de vida, y el debate sobre qué ciudadanía queremos, debe centrarse en este aspecto antes que en la caracterización jurídica y positiva que podamos hacer de ella.

e) El currículo y las prácticas de aula como espacio para la formación ciudadana

Construir (apropiándose) un currículo real que responda y dé cuenta de los desafíos que son parte de una formación para una ciudadanía, debe ser uno de los aspectos importantes de una “escuela democrática”. Esto implica un gran desafío, pues demanda un proceso de reflexión de los docentes en torno a los contenidos y prácticas que desarrollan habitualmente en sus aulas. Las reformas educacionales han incorporado en el discurso oficial de las políticas públicas, del curriculum y de las prácticas pedagógicas, una serie de contenidos que apuntan a la formación para una ciudadanía más participativa y democrática. Es así como se han instalado en las reformas, entre otros, el discurso de los derechos humanos, el de la diversidad social y cultural, el de la tolerancia y la discriminación, del desarrollo sustentable y el respeto al medio ambiente, de la convivencia pacífica y la no-violencia.

Estos discursos pueden (y deben) ser aprovechados, tensionados y sometidos al tamiz de la crítica, llevándolos del plano de lo virtual a lo real concreto. Por lo mismo, se debe enfatizar el examen y develamiento de las contradicciones y/o puntos conflictivos del currículo, los que dan cuenta, finalmente, de su doble racionalidad (instrumental y valórica), la que se expresa incluso en los Objetivos Fundamentales Transversales, que concentran justamente aquellos objetivos vinculados con la formación de la ciudadanía (Ruz y Bazán, 1998). Más que ofrecer respuestas creemos necesario que docentes, elaboradores de currículo y la comunidad en general se abran a la discusión sobre qué tipo de ciudadano se prefigura en el currículo.

Otro de los aspectos que consideramos relevante se refiere a la



selección de los conocimientos transmitidos, y a la importancia de desarrollar una actitud activa de parte de los estudiantes respecto de éste. En ese sentido, un “currículo democrático” debiera incluir no sólo aquello que es considerado significativo por los docentes o los elaboradores de currículo, sino también hacerse cargo de las preguntas y preocupaciones que niños y jóvenes tienen al respecto. De este modo, los docentes deben invitar a sus alumnos a “despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de fabricantes de significado” (Apple y Bean, 1999: 34).

Junto con eso, es necesario estimular la reflexión y el análisis de problemas, enfoques y situaciones que sean relevantes para la vida colectiva y la sociedad; relacionando “los temas personales y sociales en un proyecto pedagógico capaz de lograr que los estudiantes se conviertan en ciudadanos críticos y activos” (Giroux y Mc Laren, 2003: 45). En ese sentido, el currículo para una ciudadanía debiera satisfacer la exigencia de acercar el conocimiento escolar a la cotidianidad e historias de vida de los niños y sus comuni-

Convertir la institución escolar en un espacio público, donde se valore la participación del alumnado y de los docentes, necesita de mecanismos y espacios de decisión de los actores escolares.



dades. Pero “no basta con que los docentes afirmen de manera acrítica las historias, experiencias y relatos de sus alumnos. Tomar las voces estudiantiles por su valor nominal es correr el riesgo de la idealización y el romanticismo. Los contradictorios y complejos relatos e

historias que dan significado a la vida de los alumnos nunca son inocentes, y es importante que se les reconozca tanto en sus contradicciones como en sus posibilidades” (Giroux, 2003: 225-226). En un contexto de identidades sociales fragmentadas, el rescate y apropiación de las historias y los relatos de los estudiantes resulta complejo, y muchas veces, la labor del docente debe consistir en participar en el proceso de subjetivación del alumno, mediante la promoción de capacidades asociadas a la vida democrática y la ciudadanía.

El currículo oficialmente prescrito se debe convertir en un objeto manipulable por estudiantes y docentes, con la intención de entregar un conocimiento significativo visto desde los intereses, valores y preocupaciones de docentes y alumnos. Pero también los estudiantes de sectores populares deben aprender el conocimiento oficial necesario para poder romper las barreras de la exclusión socioeconómica⁶. Esta doble orientación puede adquirir grados de contradicción ahí donde no se logran articular adecuadamente. Esto impone un mayor grado de compromiso y reflexión en el cuerpo docente. La necesidad de que éstos cumplan un rol más activo en la configuración de los objetivos educativos tiene como condición la existencia de

condiciones de trabajo óptimas, espacios de trabajo colectivo adecuados y el reconocimiento de la capacidad de los docentes para hacerlo. Metodologías “a prueba de profesores” no ayudan a fortalecer en los docentes las capacidades para orientar el currículo en el sentido de una formación ciudadana activa, ya sea porque se encuentran menos sensibles a lo contextual como porque se van devaluando sus propias capacidades profesionales.

Debemos recalcar que una educación para la ciudadanía debe desarrollar capacidades que favorezcan el crecimiento de los estudiantes, especialmente aquellas vinculadas con la capacidad de dudar y de cuestionar los conocimientos, de apropiarse reflexivamente de éstos y de relacionarlos con sus aprendizajes previos, de elaborar pensamientos de mayor complejidad y de revisar los supuestos que se encuentran tras sus propias creencias y opiniones; así como también sobre las representaciones e imaginarios sociales dominantes. Si se desea convertir la educación en una herramienta para transformar nuestra democracia “protégida” e inconclusa (Navarro, 2002: 36-37) —con todo lo que ello implica en términos de equidad y participación social—, debemos comenzar por formar a nuestros estudiantes en ese sentido.

f) Convertir los aspectos normativos y la cultura escolar en motivo de reflexión para estudiantes y docentes

Un modo de afrontar el desafío de formar en ciudadanía es convertir la experiencia cotidiana que niños y adultos viven en las escuelas en eje de una reflexión que fortalezca prácticas, valores y capacidades congruentes con lo que demanda un régimen democrático. Esto se sustenta, fundamentalmente, en la necesidad de que exista coherencia entre aquello que es transmitido como parte del currículo oficial y las normas explícitas de la escuela, con aquellos mensajes, discursos y prácticas sociales que, no siendo parte de éstos, conforman el currículo oculto presente en la institución escolar.

La forma en que se organiza y lleva a cabo el trabajo escolar es una primera dimensión importante a considerar. Es así como los docentes deben preguntarse qué valores, capacidades y habilidades están desarrollando en los estudiantes con el tipo de trabajo escolar que se les prescribe. Del mismo modo, el lugar del alumno respecto de las actividades escolares cotidianas y la capacidad o disposición del docente de atender inquietudes, dudas o propuestas de sus estudiantes, es otro punto a considerar. De esta manera, la organización del trabajo escolar, la jerarquización de los contenidos, la sensibilidad mostrada hacia las demandas de los alumnos, las interacciones al interior del aula

⁶ Una lectura errónea de esto puede ser pensar que en determinados sectores sociales la educación debe estar centrada en la formación valórica, o en su versión más conservadora, en los hábitos, relegando a un segundo plano la formación instruccional; mientras que para los sectores de elite, el énfasis debiera estar puesto en los conocimientos entregados. Este discurso que produce una distinción falaz entre lo instruccional y lo valórico se encuentra presente entre los docentes y la sociedad en su conjunto, y además de ser profundamente antidemocrático, confina a la reproducción permanente de la desigualdad social. Por eso mismo, la idea de formar para la ciudadanía implica la superación de esta dicotomía entre lo instruccional y lo formativo, y luchar por hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para las grandes mayorías. Al respecto, ver Gentili, Pablo (comp.) (1997): *Cultura, política y currículo*, Editorial Losada, Buenos Aires.

y el uso de la autoridad, el manejo de la disciplina y las relaciones entre estudiantes, son ámbitos potencialmente fructíferos para que docentes y alumnos, por un lado, reflexionen, debatan y pongan en acción capacidades y valores democráticos.

En ese sentido, uno de los primeros pasos para enseñar a los alumnos la importancia de la democracia y de la ciudadanía, es convertir efectivamente el respeto a los derechos de los estudiantes en un principio orientador de la acción pedagógica. Por esto, docentes y alumnos deben definir qué tipo de autoridad pedagógica consideran deseable, y establecer participativamente un marco normativo que estructure y regule las interacciones y prácticas diarias en la escuela. Al mismo tiempo, esto permite conectar la experiencia escolar con el conocimiento, validación o crítica de las formas de autoridad existentes en nuestra sociedad (Giroux, 2003).

Sin embargo, la reflexión no se agota en la deliberación y reflexión sobre aspectos normativos. Se debe considerar la cultura escolar en términos más amplios, abordando como problemática el develamiento de aquellos valores y normas sociales que rigen cotidianamente las interacciones entre docentes y alumnos, así como entre estos últimos entre sí. La idea es tomar distancia y poder observar las prácticas cotidianas con sus racionalidades subyacentes para, de este modo, volver a pensar el tipo de formación que se les está dando a niños, niñas y jóvenes.

Evidentemente esto no es un proceso sencillo, el sujeto nunca es completamente autoconsciente, por lo que la reflexión de los docentes sobre sus propias prácticas tiene siempre un límite. Pero si se desea avanzar en la formación de personas con valores democráticos (donde prime el respeto al Otro, la tolerancia, la diversidad, la dignidad humana, la justicia, la igualdad y la parti-

cipación), es una práctica que los docentes deben asumir con propiedad. Huelga decir que, para que los valores democráticos impregnen la práctica de los profesores, éstos deben ser respetados en su dignidad, saber profesional y capacidad para participar efectivamente en el desarrollo de su escuela y de la educación en nuestro país.

Bibliografía

- Almonacid, Claudio; Arroyo, Miguel, "Educación, trabajo y exclusión social: conclusiones provisionales", en Gentili, Pablo; Frigotto, Gaudencio (comp.), *La ciudadanía negada: Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, CLACSO, Buenos Aires, 2000.
- Apple, Michael, "El neoliberalismo y la naturalización de las desigualdades: genética, moral y política educativa", en Gentili, Pablo, *Cultura, política y currículo*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1997.
- Apple, M., Bean, J. A., *Escuelas Democráticas*, Ediciones Morata, Madrid, 1999.
- Bárcena, Fernando, *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Editorial Paidós, España, 1997.
- Cerda, Ana M. et. al., *Joven y Alumno: Conflicto de Identidad: Un estudio etnográfico con los liceos de sectores populares*, LOM-PIIE, Santiago, 2000.
- Cox, Cristián "Entrevista a Cristián Cox", en *Revista Docencia*, N° 18, Colegio de Profesores, Diciembre, Santiago, 2002.
- Cristi, Renato, "La crítica comunitaria a la moral liberal", *Revista de Estudios Públicos* N° 69, Centro de Estudios Públicos, Santiago, 1998.
- Delors, J., *La educación encierra un tesoro*, Santillana-Unesco, Madrid, 1996.
- Dewey, John, *Democracia y Educación*, Ediciones Morata, Madrid, 1995.
- Dworkin, Ronald, *Ética privada e igualitarismo político*, Editorial Paidós, Barcelona, 1993.
- Egaña, M. Loreto; Santa Cruz, Luis E., et. al. *Reforma Educativa y objetivos fundamentales transversales. Los dilemas de la innovación*, PIIE, Santiago, 2003.
- Gentili, Pablo, "Educación y Ciudadanía: Un desafío para América Latina". En www.piie.cl/seminario/textos/ponencia_gentili.pdf
- Gentili, Pablo, "La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento", *Revista Docencia* N° 15, Colegio de Profesores, Diciembre, Santiago, 2001.
- Gimeno Sacristán, José, *Educación y convivir en la cultura global*, Ediciones Morata, Madrid, 2001.
- Gimeno Sacristán, José, "La ciudadanía como metáfora para la educación", *Revista Docencia* N° 15, Colegio de Profesores, Diciembre, Santiago, 2001.
- Giroux, Henry, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Editorial Siglo XXI, México, 1998.
- Giroux, Henry, *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2003.
- Giroux, Henry; Mc Laren, Peter, *Pedagogía, identidad y poder*, Homo Sapiens, Buenos Aires, 2003.
- Guehenno, J. M., *El fin de la democracia*, Paidós, Barcelona, 1995.
- Gysling, Jacqueline, "Reforma Curricular: El caso de Chile", Documento de trabajo, MINEDUC, Santiago, 2001.
- Habermas, Jürgen, *Facticidad y Validez*, Editorial Trotta, Madrid, 1998.
- Hayek, F., *Camino de Servidumbre*, Alianza, Madrid, 1978.
- Hopenhayn, Martín, *Ni Apocalípticos Ni Integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina*, Fondo de Cultura Económica, Santiago, 1995.
- Lechner, Norbert, *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*, Editorial LOM, Santiago, 2002.
- Leff, Enrique, *Saber Ambiental: Sustentabilidad, Racionalidad, Complejidad, Poder*, Siglo XXI-PNUMA, México, 1998.
- Mouffe, Chantal, *La Paradoja Democrática*, Editorial Gedisa, Barcelona, 2003.
- Navarro, Luis, *Chile. Equidad social y educación en los años '90*, IIEP-UNESCO, Buenos Aires.
- OCDE, *Revisión de políticas nacionales de educación. Chile*, Febrero, París, 2004.
- Osorio V., Jorge, "Educación ciudadana y escuelas para la democracia", Documento no publicado, Santiago, 2003.
- PNUD, *Informe de Desarrollo Humano. 2002*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Santiago, 2002.
- Rancière, Jacques *El desacuerdo. Política y Filosofía*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1996.
- Salvat, Pablo, *El porvenir de la equidad. Aportaciones para un giro ético en la filosofía política contemporánea*, LOM Ediciones-Universidad Alberto Hurtado, Santiago, 2002.
- Sandel, Michael, *El liberalismo y los límites de la justicia*, Editorial Gedisa, Barcelona, 2000.
- Ruz, Juan; Bazán, Domingo, "Transversalidad Educativa: la pregunta por lo instrumental y lo valórico en la formación", en *Pensamiento Educativo*, Vol. N° 22, PUC, Chile, 1998.
- Tedesco, Juan Carlos, *El nuevo pacto educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la sociedad moderna*, Anaya, Madrid, 1999.
- Torres, Rosa M. "Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe", en *Los docentes protagonistas del cambio educativo*, CAB/Editorial Magisterio Nacional, Bogotá, 2000.
- Zizek, Slavoj, *A propósito de Lenin. Política y subjetividad en el capitalismo tardío*, Atuel/Parusia, Buenos Aires, 2004.