

REVISIONES

Los desafíos de la formación ciudadana y la cohesión social frente a la des-subjetivación del sistema. Hacia una interpretación del fenómeno social desde la subjetividad*

The challenges of civic education and social cohesion as opposed to the de-subjectivation of the system. Towards an interpretation of social phenomena from the subjective

Os desafios da educação cidadã e da coesão social em oposição à subjetivação do sistema. Uma interpretação dos fenômenos sociais a partir da subjetividade

Carolina García^{1**}, Luis Flores^{2***}

¹Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago. Fono: 02 354 53 11. cagarcig@gmail.com

²Pontificia Universidad Católica de Chile. Co-investigador Proyecto Fondecyt Nº 1100649.

Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago. Fono: 354 79 37. lmflores@gmail.com.

RESUMEN

En la actualidad se puede observar que en Chile se está experimentando una crisis de representatividad democrática y el debilitamiento de la cohesión social. La perspectiva desde la que esta reflexión aborda el problema plantea que la cuestión central de este fenómeno no reside en la mayor o menor participación de los jóvenes en el mundo comunitario, sino en la reducción y atomización del espacio público en la estructura *imaginaria* de la sociedad. Superar la subjetividad hiperindividualizada supone una transformación del *imaginario social* caracterizado por la combinación de una democracia que, aunque representativa, es en su base exclusiva y desintegradora del espacio público. Hay una lógica económica neoliberal que ha invadido todas las esferas del quehacer humano. Esta transformación representa una serie de desafíos a la formación ciudadana, ya que sus raíces se sitúan en el mismo *imaginario*, de una agrietada estructura social.

Palabras clave: subjetividad, imaginario social, cohesión social, formación ciudadana.

ABSTRACT

Nowadays we can see that Chile is experiencing a crisis related to its democratic representation and a weakening of its social cohesion. The perspective from which this reflection raises the problem proposes this phenomenon doesn't relate to higher or lesser participation of youth in the community, but to the reduction and fragmentation of public space in the imaginary structure of society. Overcoming this individualized hyper subjectivity implies a transformation of the social imaginary characterized by the combination of a democracy which although representative is exclusive and disintegrative of the public space. There is a neoliberal economic logic that has pervaded all spheres of human endeavor. This transformation represents a series of challenges to citizenship education due to its roots are in the same imaginary of a cracked social structure.

Key words: subjectivity, social imaginary, social cohesion, citizenship education.

* Este artículo se enmarca en el marco teórico del Proyecto Fondecyt Nº 1100649, *Vinculaciones entre la construcción y deconstrucción de la confianza y la cohesión social, en jóvenes estudiantes de educación secundaria: lineamientos para fortalecer la democracia.*

** Doctor en Ciencias de la Educación; personal técnico de apoyo Proyecto Fondecyt Nº 1100649. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago. Fono: 02 354 53 11. cagarcig@gmail.com.

*** Doctor en Filosofía Universidad de Lovaina. Profesor Titular Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Coinvestigador Proyecto Fondecyt Nº 1100649. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago. Fono: 354 79 37. lmflores@gmail.com.

RESUMO

Observa-se que se vive uma crise da democracia representativa e um enfraquecimento da coesão social no Chile atualmente. A perspectiva desde onde esta reflexão aborda o problema, sugere que a questão central desse fenômeno reside não no grau de participação dos jovens no mundo comunitário e, sim, na redução e atomização do espaço público na estrutura imaginária da sociedade. Superar a subjetividade hiperindividualizada pressupõe uma transformação do imaginário social caracterizado pela combinação de uma democracia que, ainda representativa é, em sua base, exclusiva e desintegradora do espaço público. Há uma lógica econômica neoliberal que permeou todas as esferas da atividade humana. Essa transformação representa uma série de desafios para a educação cidadã porque suas raízes estão no mesmo imaginário de uma estrutura social fragmentada.

Palavras chave: subjetividade, coesão social, imaginário social, formação cidadã.

INTRODUCCIÓN

Hoy se hace cada vez más evidente que se vive una crisis de representación democrática. La paradoja consiste en que, de una parte, la institucionalidad del sistema democrático sigue funcionando, pero desde la otra la condición de ciudadano y de cohesión e identidad social se debilita. Pese a que cada cierta cantidad de años se producen cambios y alternancias pacíficas de gobierno, a que las elecciones se siguen realizando periódicamente y las instituciones políticas funcionan en relación a las metas que fueron creadas, al mismo tiempo, el compromiso ciudadano se debilita.

Cada día más, la indiferencia social, especialmente de los más jóvenes, hacia la política, comienza a profundizarse. Una primera señal es su baja tasa de inscripción en los registros electorales. Los jóvenes de entre 18 y 29 años solo representan el 17% del padrón electoral, y se calcula que hay cerca de dos millones de jóvenes que no se han inscrito y no participan del sistema electoral (SERVEL, 2009). En segundo lugar, se puede mencionar su creciente desinterés y desconfianza por la política partidaria. En la 5ª Encuesta Nacional de la Juventud, se evidencia que las instituciones de gobierno y los partidos políticos son las organizaciones que más desconfianza generan en los jóvenes (INJUV, 2006). Y por último, en relación al compromiso democrático de las nuevas generaciones, el estudio desarrollado por el PNUD el año 2002 en Chile muestra que en los jóvenes de entre 16 y 29 años, tan solo el 40,5% cree que el mejor sistema de gobierno es la democracia, mientras que el 34,5% manifiesta que le es indiferente la forma de gobierno y un 20% cree que en determinadas ocasiones es mejor un gobierno autoritario. Lo que resulta más decididor aún es que el 56% de los entrevistados opina que el desarrollo económico es más importante que la democracia.

A lo anterior se suman diversos estudios que muestran que Chile presenta altos índices de inequidad social acompañados de un descrédito generalizado de los poderes del Estado, tales como el Poder Legislativo y el Judicial que evidentemente repercute en el conjunto de la estructura social y política de gobierno y la institucionalidad política social representada por los partidos políticos (CEP, 2010).

Ahora bien, el debilitamiento de las instituciones y de la cohesión social no se limita a una cuestión de opinión pública, ni siquiera a la falta de participación ciudadana en proyectos políticos, sino más bien a estructuras complejas de sentido referidas, como diría Castoriadis, a la *institución imaginaria de la sociedad* que de una u otra forma ha instituido formas de apatía social en paralelo a una exacerbación del individualismo moderno, desarrollando formas hiperbólicas de privatización

del “espacio público”, tanto en sus redes sociales propiamente tal, como es el caso emblemático de la educación, como también en las formas de utilización de bienes de servicio y de recursos naturales, como el agua, la electricidad, y por ende los servicios de comunicación, el transporte, etc.

Hay sin embargo otros síntomas que según esta interpretación son más sutiles porque afectan el conjunto de la estructura del sistema social. Desde la falta de *meta-relatos* que Lyotard denunciaba hace tiempo, pasando por la noción de *sociedades líquidas* de Bauman hasta la idea de una *era del vacío* en Lipovestky. Sin embargo, es relevante destacar que estos diagnósticos no son de ninguna manera explicaciones ni causales, ni sustanciales, sino interpretaciones que ponen en evidencia el reduccionismo epistemológico, lógico, y sociológico que atribuye generalmente a uno de los síntomas de un problema social el valor de causa explicativa global de un fenómeno social determinado. No es por tanto la falta de participación política lo que explica la falta de cohesión social de una sociedad, sino solo uno de los síntomas que “leídos” desde una lógica no lineal, permite evidentemente situar parte de la complejidad del problema, en lugar de limitarse a constatarlo, o establecer relaciones proporcionales de mayor o menor frecuencia.

Ahora bien, por otra parte nos interesa detectar y comprender los desafíos que enfrenta la formación ciudadana en la actualidad, para identificar las razones que hay detrás del debilitamiento del compromiso ciudadano de las generaciones más jóvenes con el sistema democrático, en un contexto que en apariencia cumple con los requisitos de un sistema democrático de hecho y de derecho, y proponer lineamientos para el desarrollo de una política de formación ciudadana transversal de modo tal de favorecer el desarrollo de la cohesión social.

Este ejercicio estará dividido en dos momentos. En primer lugar abordaremos algunas relaciones entre subjetividad y fenómeno social, y en segundo lugar estudiaremos la cuestión de la formación ciudadana y sus relaciones con el problema de la cohesión social.

1. LA NOCIÓN DE SUBJETIVIDAD SOCIAL Y ALGUNAS DE SUS INTERPRETACIONES

La noción de subjetividad que se presenta es comprendida como una subjetividad social referida al “nosotros” intersubjetivo de un sujeto que es siempre en relación a otro, y por tanto lo político no es solo una acción determinada de uno o más sujetos, sino una condición de nuestra propia estructura como ser humano en el mundo.

Desde una filosofía racionalista, la subjetividad estaba referida a una cualidad solipscista del sujeto, aglutinada en la expresión del *cogito cartesiano* que sostenía un Yo pensante, concebido como *res cogitans*, o sea como sustancia racional. El yo que está en juego en esta afirmación es un yo impersonal y anónimo. El Yo de la subjetividad en perspectiva fenomenológica, (Merleau-Ponty) y sobre todo en la perspectiva histórica social de Castoriadis, que siempre alude a otro.

Ahora bien, la relevancia de esta perspectiva supone establecer un desplazamiento teórico en varios sentidos, de los cuales en este artículo abordaremos aquellos que son fundamentales para la consecución del objetivo planteado.

1.1. SUBJETIVIDAD E IMAGINARIO SOCIAL

El imaginario social no es una facultad colectiva referida a la imaginación de un grupo o de una sociedad. El imaginario social es una interpretación que consiste en sostener en que aquello que denominamos “real” siempre se instituye socialmente. La “institución” social es la estructura instituyente de una sociedad que opera con la “normalización” (equilibrio, ideales, reglas) de una sociedad a través de sus instituciones. Son estos “gestos” siempre inmersos socialmente los que configuran la estructura social en su conjunto. La religión, los dioses, el capital o las tasas de interés, son parte del imaginario social, así como el ciudadano, el hombre, la mujer, el niño. En otras palabras, la textura de lo “real” es imaginaria en el sentido de que no son las cosas la que estructuran el sentido del mundo, sino lo social en su dimensión simbólica e invisible que estructura e instituye el sentido del mundo, que está siempre mediado humanamente.

“Toda sociedad instaaura, crea su propio mundo en lo que evidentemente ella está incluida. (...) En suma, es la institución de la sociedad lo que determina lo que es “real” y aquello que no lo es, lo que tiene un sentido y lo que carece de sentido. La hechicería era real en Salem hace tres siglos...como el Oráculo de Delfos antes, en Grecia (Castoriadis, 1999: 69).

La institución determina y a la vez es determinada desde y por la institución social misma, ya que a la vez que configura sentidos posibles ella misma es configurada por ellos. Sin embargo, la reciprocidad no es concéntrica ya que bajo esta interpretación la historia jamás se repite porque no hay una sola identidad soberana. La diversidad y pluralidad de formas reposa sobre “magmas” de significado que no son idénticos entre sí, ni absolutamente opuestos al modo de tesis y antítesis. La convergencia es plural y la emergencia necesaria. “La sociedad es un sistema de interpretación del mundo; aunque el término ‘interpretación’ es aquí otra vez superficial e inapropiado. La sociedad es una construcción, una constitución, una creación del mundo, de su propio mundo. Su identidad no es sino este sistema de interpretación, este mundo que ella crea”. (Castoriadis, 1999: 69).

Si la sociedad es un sistema de interpretación, el imaginario social es una interpretación que releva la dimensión de la subjetividad humana y sus configuraciones. La subjetividad no es acá una cualidad metafísica, ni una propiedad de una conciencia “interior” de un sujeto pensante, sino las relaciones dadas en el conjunto de redes intencionales desde las cuales la existencia humana se inserta en el mundo. En pocas palabras, la subjetividad es la relación que por excelencia nos vincula a otro, la subjetividad es por ende siempre intersubjetiva y supone a otro en su concreción y en su referencia. Nuestra primera experiencia es la experiencia de los otros: en los gestos, en el lenguaje, en las acciones, en los deseos. Pero también en las frustraciones, en las angustias, en los miedos, y hasta en la locura extrema hay siempre otro. El otro es a veces ambiguo, e incluso inexistente, pero como se muestra sobre todo en la literatura y narraciones míticas, aquello que se instituye a nivel social literalmente cobra más realidad que nosotros mismos, como le sucede a Miguel de Unamuno en *Niebla* cuando su personaje Augusto Pérez se rebela y reclama su autoría frente al escritor, creado en este caso por el personaje.

En esta perspectiva, la subjetividad no es un producto de la conciencia, sino una creación, o una co-creación incesante entre los diferentes pliegues de lo social, referido a

lo histórico- cultural, lo psíquico, y sobre todo a lo simbólico. La historia es en realidad una metáfora de lo humano que se “dice” y se expresa de muchas maneras.

1.2. SUBJETIVIDAD Y COHESIÓN SOCIAL

La noción de cohesión social no nace desde la interpretación subjetiva del fenómeno, sino del hecho social en la perspectiva funcional de la sociología de E. Durkheim, Por tanto, la cohesión social es definida en relación a la objetividad y en función de la división del trabajo. Esta favorece los lazos de solidaridad y de integración social de cada grupo¹.

Ahora bien, la noción de cohesión social deriva en nomenclatura de subjetividad y no solo de función social, cuando desde diversos documentos y estudios se muestra el vínculo entre cohesión y construcción social de un *nosotros* como sociedad, como país, como lugar (*ethos*) propio de identidad y de sentido. En ambos casos no se apela a un supuesto contenido de la identidad, ni a una definición unívoca de sentido. Es este aspecto se alude más bien a una experiencia de significado que parece deshecha, o al menos híper atomizada desde un imaginario y política social en que se privatiza el espacio público, produciéndose por así decir una simbolización hiperindividualista del sujeto, que ni siquiera como postulaba Descartes se estructura desde una conciencia pensante como cogito, sino desde el consumo y la apropiación de la subjetividad concebida como propiedad y como cosa (Moulian, 1998).

Ahora bien desde estudios institucionales como es el caso de la oficina Regional de UNESCO (UNESCO 2007), muestran que la falta de cohesión y confianza social dicen relación con una verdadera erosión de las instituciones de protección social, lo que ha significado una profunda transformación cultural en la sociedad, hoy más centrada en el individuo y en su autonomía y en la libertad individual como garantes de éxito. El entramado social se ha vuelto más frágil y el concepto de comunidad se ha resquebrajado. Los ciudadanos difícilmente se ven a sí mismos formando parte de un sujeto colectivo, de un “*nosotros*”, todo lo cual aumenta los riesgos de una sociedad fragmentada, lo que otorga una nueva importancia a la cuestión de la cohesión y de las instituciones que, como la escuela y la universidad, apuntan a la constitución de lo social. (Baeza, 2010).

Por otra parte, CEPAL (2007) refiriéndose a cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe, sostiene que en toda esta situación, paradójicamente son los jóvenes en especial, los que sufren las mayores dificultades (desde luego los jóvenes más pobres), los que, pese a que se encuentran hoy más incorporados a los procesos formales de adquisición de conocimientos y formación de capital humano –aunque de manera desigual de acuerdo a los ingresos–, se encuentran más excluidos de los espacios en que dicho capital humano puede realizarse. De esta forma, desde la

¹ “*Nous sommes ainsi conduits à reconnaître une nouvelle raison qui fait de la division du travail une source de cohésion sociale. Elle ne rend pas seulement les individus solidaires, comme nous l’avons dit jusqu’ici, parce qu’elle limite l’activité de chacun, mais encore parce qu’elle l’augmente. Elle accroît l’unité de l’organisme, par cela seul qu’elle en accroît la vie; du moins, à l’état normal, elle ne produit pas un de ces effets sans l’autre*”. (Durkheim, 1897). Para Durkheim la división del trabajo es una fuente de cohesión social. Esta se entiende en términos proporcionales en que a mayor cohesión social hay también mayor solidaridad entre los individuos.

perspectiva de la cohesión social, el problema radica en que hoy hay más cobertura en educación, y con ello más expectativas de movilidad social, pero al mismo tiempo los niveles de frustración aumentan por el desfase entre los niveles de educación alcanzados y las opciones “reales” para capitalizarla. (Baeza, 2010).

En la segunda parte de este trabajo se intenta comprender los desafíos que enfrenta la formación ciudadana y detectar las razones que hay detrás del debilitamiento del compromiso ciudadano de las generaciones más jóvenes con el sistema democrático, en un contexto que en apariencia “funciona” y donde se cumple con todos los protocolos de gestión y de participación del sistema democrático.

2. LA FORMACIÓN CIUDADANA Y SUS RELACIONES CON EL PROBLEMA DE LA COHESIÓN SOCIAL

La formación ciudadana ha sido uno de los aspectos formativos considerados con gran atención desde que se puso en marcha la Reforma Educativa a comienzos de los noventa, especialmente por la Reforma Curricular impulsada desde 1997. Esta atención responde a una doble necesidad. En primer lugar, volver a formar una ciudadanía bastante mermada luego de 17 años de dictadura, durante los cuales los espacios de participación ciudadana fueron prácticamente suprimidos (Huneuus, 1999), haciendo necesario construir una democracia fundada en un orden social más integrado, equitativo y participativo (Cox, 1999). Y en segundo lugar, responder a las demandas de la sociedad actual, caracterizada por un crecimiento exponencial de la información y de la expansión vertiginosa de las tecnologías para acceder a ella, que permiten una mayor interconexión entre las personas, pero al mismo tiempo debilita los lazos y las tradiciones nacionales, afectando profundamente las identidades y la cohesión social (Bauman, 2007; Hargreaves, 2003; Lipovetski, 2000).

Con ese objetivo en mente, se le ha encomendado a la escuela la formación ciudadana, estableciendo sus características en el marco de la Reforma Curricular. La propuesta ha consistido en formar una ciudadanía inspirada en los valores y prácticas democráticos necesarios para el funcionamiento efectivo del sistema democrático y el fortalecimiento de los vínculos colectivos (Cox, 2006).

Sin embargo, doce años después de puesta en marcha la Reforma Curricular, se puede apreciar que no se han logrado los resultados esperados. Tal vez las señales más evidentes son la baja tasa de inscripción de la población más joven en los registros electorales (SERVEL, 2009) y el creciente desinterés que manifiestan hacia la política (INJUV 2006). Sin embargo, un indicador mucho más decidor, porque está en directa relación con los efectos del currículum en la formación de los estudiantes, corresponde a los resultados arrojados por los estudios de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), sobre Educación Cívica y Ciudadanía, de los cuales Chile formó parte los años 1999 y 2009 (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Shulz, 2001; Shulz, Ainley, Fraillo, Kerr, & Losito, 2010). Al comparar los resultados de estos estudios, que se hicieron a grupos de alumnos educados a partir de distintos programas de formación ciudadana, se observa que no existen variaciones en relación al conocimiento y las actitudes ciudadanas, pese a que los estudiantes que conformaron la muestra de estudio el año 2009 han sido formados íntegramente con el nuevo currículum. Esto constituye una

clara señal de que pese a las transformaciones curriculares implementadas, no se está logrando formar a los ciudadanos que el sistema democrático necesita.

La perspectiva de análisis desde la que se aborda la relación que existe entre la formación ciudadana y el debilitamiento de la cohesión social que afecta a nuestro país, propone que la raíz de la crisis se encuentra en la combinación de una democracia representativa, pero no participativa, con una lógica económica neoliberal que ha invadido todas las esferas del quehacer humano, produciendo la des-subjetivación del sistema político, económico y social, cuyas consecuencias han sido la desubjetivación de la subjetividad ciudadana y con ello el debilitamiento de la cohesión social.

2.1. LAS PARADOJAS DEL SISTEMA DEMOCRÁTICO

Los conceptos de democracia y ciudadanía no son conceptos estáticos, poseen historicidad y varían de la mano con los cambios de la estructura social. Etimológicamente, desde su origen en la Grecia clásica, democracia significa *poder del pueblo*, entendido como ciudadanía. Para los griegos ser ciudadano implicaba ser *homioi*, un igual, que gozaba de los mismo derechos que sus pares para participar en la toma de decisiones políticas. Con los aportes de los filósofos ilustrados a la idea de democracia se le sumó el concepto de soberanía, entendida como el poder de gobernar, y se planteó que dicho poder se encontraba en la nación, es decir, en los ciudadanos, quienes debían depositar la cuota de poder que les correspondía en representantes que desempeñarían las funciones de gobierno. Surgió así el concepto de democracia representativa y el de ciudadano pasivo, depositario de la soberanía. Hoy día, tras los cambios políticos y económicos que se han sucedido vertiginosamente a partir de los procesos revolucionarios y bélicos ocurridos desde comienzos del siglo XX, tanto la idea de democracia como la de ciudadanía han presentado transformaciones. A la democracia representativa, se le sumó la idea de la participación, es decir, darles a los ciudadanos un rol más activo en la toma de decisiones, más allá de la acción depositaria de la soberanía a través del sufragio. Ello implicaba formar un ciudadano activo, crítico y reflexivo que manifestara sus opiniones y que participara en los espacios de toma de decisiones. Pero al mismo tiempo, implicaba crear espacios para la participación, siendo aquí donde se presentan las mayores inconsistencias, ya que estos espacios no se han creado o han sido desplazados por el mercado.

Cuando se analiza la historia republicana de Chile, desde el periodo de la Independencia se puede apreciar, como lo plantea Jocelyn Holt (1998), que el hilo conductor que la conecta es el orden. Desde que Chile adquiere su organización política definitiva y estable de la mano de Diego Portales, se considera que la única manera de mantener la estabilidad política y económica es el orden. Esta idea significó la instauración de un sistema democrático representativo, pero conservador y restringido a la élite, a los sectores con la educación y los medios económicos que los capacitaban para guiar la organización del Estado Nación. Por ello, el correlato del orden ha sido la ampliación de la participación ciudadana y la tensión que esta lucha ha generado.

A medida que el siglo XX fue avanzando, y especialmente a partir de la década de 1950, se fueron creando espacios de participación ciudadana, en los que todos aquellos que habían sido tradicionalmente excluidos, las mujeres, los pobres urbanos y especialmente los campesinos, pudieron comenzar a formar parte activa del sistema. Sin embargo, la incorporación de estos grupos significó la ruptura del orden tradicional del

Estado Nación, estructurado a partir de una concepción representativa y restringida de la democracia, transformándose en una de las causas del quiebre democrático que se produjo durante la década del '70. El sistema chileno, tal y como había sido históricamente concebido, no estaba preparado para transformarse en una democracia participativa, y la dictadura se encargó de restablecer ese orden originario, destruyendo todos los espacios de participación creados.

Durante los primeros años de la dictadura, tanto la democracia como la ciudadanía desaparecieron y se transformaron en los ideales cautivos que había que liberar de las ataduras autoritarias, para volver a restablecer el sistema democrático que tradicionalmente había imperado en Chile. Lechner (2002) plantea que la democracia se transformó en una meta, pasando a concebirse como un destino unívoco, como la única forma que podía tomar la política para dar cabida a la autodeterminación colectiva suprimida por la dictadura. Para alcanzar esta meta, la ciudadanía se organizó y luchó por recuperar estos espacios de participación. La oposición política a la dictadura logró generar un movimiento social de carácter nacional para terminar con el régimen autoritario y volver a la democracia a través de la opción *No* en el plebiscito de 1988. Paradójicamente, en medio de una dictadura, se abrieron importantes espacios de participación ciudadana. Sin embargo, más paradójico resulta aun que una vez recuperada la democracia esos espacios de participación fueran cerrados y nunca más vueltos a abrir. El periodista Rafael Otano (1995:69) hace una clara descripción de esta situación:

Las casas del No capilarizadas por todo el país, cerraban aquella noche sus puertas para no volverlas a abrir. Aquellos lugares donde se había nutrido la esperanza democrática y la participación y la participación de jóvenes, pobladores, profesionales, jóvenes y mujeres, artistas, militantes, independientes, diversas minorías, echaban el telón. Se clausuraba un espacio que, con ilusión multitudinaria y anónima, se había conquistado contra la dictadura y contra el miedo. En aquella jornada de triunfo masivo, con un sencillo acto de omisión, los políticos opositores dilapidaron el instrumento de interlocución social más eficaz que ellos mismos habían diseñado. Ahí quedó decretada una transición construida para la gente, pero evitando a la gente. Aquella maravillosa fiesta de la democracia terminó en un coitus interruptus, en el inicio de una ausencia civil.

El retorno a la democracia en Chile no cumplió con las expectativas que había generado. La transición a la democracia fue una transición pactada, no una transición rupturista; una transición a puertas cerradas, entre cúpulas políticas, y en la que el movimiento social, tan importante en la resistencia y oposición a la dictadura, no tuvo cabida. El futuro de Chile se decidió por la elite política, que parecía haber hecho suya la divisa del despotismo ilustrado, *una transición para el pueblo, pero sin el pueblo* (García, 2006). Pese a que hasta el día de hoy en el discurso que sigue abogado por la construcción de una democracia participativa, esos espacios no se han vuelto a abrir, y la subjetividad social está completamente ausente de la política.

Como consecuencia, una vez que la democracia se alcanzó, comenzó a perder su sentido, porque no era lo que se esperaba. Las preocupaciones cotidianas, los intereses, las opiniones, en fin, la subjetividad de las personas no tuvieron el espacio esperado. Pese al cambio de gobierno, gran parte de la institucionalidad creada por el régimen militar se mantuvo y la participación ciudadana se vio cada vez más reducida a la participación electoral. La política se volvió un asunto de cúpulas de poder, transformando la

democracia en lo que Castoriadis (1999) denomina una oligarquía liberal, un sistema en que el poder se vuelve un asunto privado, una democracia burocrática, manejada por una minoría política que llega al poder por vía electoral, pero sin dar un mayor espacio de participación al ciudadano común y corriente. Desde este punto de vista, los requisitos de todo sistema democrático, la libertad de elegir y la igualdad en la participación política, no se estarían cumpliendo (Castoriadis, 1999), las decisiones siguen siendo tomadas por una élite, mientras que la gran mayoría de la ciudadanía ha sido marginada.

Esta situación se complementa con el surgimiento de una nueva dimensión de la ciudadanía: el consumidor. En el sistema imperante, el ciudadano poco a poco se transforma en un consumidor económicamente activo, rol a partir del cual sí puede participar en el sistema y tomar decisiones que impactan directamente en su calidad de vida.

2.2. EL METARRELATO NEOLIBERAL: LA ERA DE LA SOCIEDAD ECONOMICISTA

A la desilusión frente al sistema democrático se suman los efectos que ha tenido la consolidación del sistema económico neoliberal en Chile.

La idea de Metarrelato Neoliberal planteada por Cornejo, González, & Caldichoury (2007) refleja los efectos que ha tenido la imposición de la lógica neoliberal en todos los aspectos del quehacer humano. Aun cuando en un escenario en que son múltiples las opiniones de que hoy estamos viviendo la post-modernidad, caracterizada por el quiebre de las estructuras de sentido propias de la modernidad y el fin de los metarrelatos, plantear que el neoliberalismo es un metarrelato puede estar descontextualizado. Sin embargo no está tan lejos de la realidad. Detrás de la fluidez de estructuras y de sentido planteada por Bauman, pareciera haber una constante subyacente: la lógica económica, que a través de sus dos armas principales, el consumo y la publicidad, ha invadido todas las esferas de lo social: desde la política, pasando por la educación, hasta las relaciones sociales e incluso, la propia subjetividad de los individuos.

El metarrelato neoliberal se ha constituido como una especie de ideología que ofrece la salvación individual en el presente a través del consumo (Cornejo, González, & Caldichoury, 2007), redefiniendo las posibilidades de la participación ciudadana. Si bien la dimensión económica forma parte de la existencia humana desde los orígenes de la humanidad, hoy todo se ha puesto a su servicio. Tal como lo plantea Hanna Arendt (2003), tanto la esfera pública, como la esfera privada han sido absorbidas por la lógica económica. Se ha producido una mercantilización de todos los aspectos de la vida cotidiana, en la que cada cosa, cada relación e incluso cada persona asumen como medida y única razón de sí su valor de cambio en el mercado (Cornejo, González, & Caldichoury, 2007).

Esto ha producido un nuevo tipo de sujeto, cuya autonomía se basa en su anclaje material: actúa exclusivamente a partir de sus necesidades de consumo. Por tanto, más que un sujeto autónomo se vuelve un autómatas, un sujeto alienado por la publicidad y el incentivo permanente al consumo (Baudrillard, 1968).

La mercantilización de la sociedad ha creado un nuevo concepto de democracia y de ciudadanía. La democracia es ahora una *democracia de baja intensidad*, como la han denominado Cornejo, González, & Caldichoury, ya que no solo limita la participación ciudadana a la representación, sino que además la relación del ciudadano con el Estado se homogeniza a las relaciones con el Mercado. El Estado se ve reducido en sus funciones,

limitándose a generar las condiciones adecuadas para que el sistema económico funcione, a establecer un orden social acorde a la mercantilización, lo que implica limitar la participación ciudadana a la capacidad de consumir. Por ello todas las políticas públicas, especialmente las educativas, son puestas al servicio de la lógica de mercado, para formar la subjetividad ciudadana que el modelo económico necesita: el consumidor competente, productivo, individualizado y apolítico.

Surge así un sistema que Castoriadis (1999) ha denominado *Burócrata Capitalista*, una simbiosis perfecta entre Estado y Mercado, que da origen a una sociedad que al mismo tiempo está dualizada y atomizada. Dualizada porque está dividida en dos grupos: el de los que puede participar de la lógica de mercado y aquellos que están marginados porque no pueden consumir; entre aquellos que participan de la toma de decisiones políticas y los que se encuentran marginados de ella, los que tradicionalmente tienden a coincidir. De hecho, en Chile, los sectores más desposeídos son precisamente los que cuentan con menos espacios de participación y se manifiestan más apolíticos (PNUD, 2002). A su vez atomizada, porque el metarrelato del paraíso individualista que construye la lógica economicista, rompe los vínculos sociales y acaba con los ideales colectivos porque impone por sobre ellos el bienestar individual.

De acuerdo con Lechner (2002), este predominio de la libertad individual suprime la subjetividad social, requisito básico para la integración colectiva. Mientras más individualistas se vuelven los individuos, más se erosiona la acción colectiva y la conciencia de un “nosotros”, que es básica para dar coherencia al sistema democrático y crear una cohesión social en torno a él. En consecuencia, el sistema burócrata capitalista genera una nueva subjetividad, caracterizada precisamente por la des-subjetivación, dando origen ya no al sujeto social, sino al individuo individualizado y personalizado.

2.3. LA SUBJETIVIDAD DES-SUBJETIVADA

El sistema burócrata capitalista que opera en Chile, conlleva no solo una des-subjetivación de la política, la economía y la sociedad en general, sino que significa una des-subjetivación de la propia subjetividad humana, tal como se ha entendido en la presente reflexión.

Si bien la subjetividad no es algo de lo que se pueda prescindir, porque todo ser humano es subjetividad, cuando se plantea que el actual sistema produce una subjetividad des-subjetivada, no se quiere decir que se suprime la subjetividad, sino más bien, que esta subjetividad no considera o no asume las dimensiones fundamentales del ser humano, es decir, no asume que cada sujeto es en sí mismo colectivo, porque solo puede existir y constituirse a sí mismo en un contexto intersubjetivo. En decir, paradójicamente, la subjetividad de la era del consumo rompe con las dimensiones fundamentales de toda subjetividad. La lógica economicista y su ideal ciudadano del consumidor individualista rompe la experiencia de ser-en-el-mundo. Siguiendo las ideas de Baudrillard (1968: 212), el consumo ya no responde a las necesidades del ser humano, sino simplemente al afán de producir y comprar. Los objetos de consumo ya no son el referente de las relaciones entre el sujeto y la sociedad a partir de las cuales se iba conformando la conciencia y la identidad del sujeto. Por el contrario, las relaciones sociales son reemplazadas por relaciones personalizadas con los objetos, como si fuesen seres complejos y su consumo constituyese una verdadera relación humana,

capaz de reemplazar la relación con otros sujetos. La idea que hay detrás de esto es que los individuos pueden construir su experiencia de ser-en-el-mundo sin necesidad de la colectividad, ya que los objetos le darán todo lo que requiere para poder satisfacer sus necesidades individuales.

La subjetividad pasa a ser comprendida bajo lo que Baudrillard denomina el *código del standing*, sistema de significados que define la posición social a partir de los objetos que se tienen, descomponiendo todo el repertorio jerárquico de las relaciones sociales al suprimir los sistemas fundamentales de la comunicación humana: el lenguaje, los valores, los ritos, la tradición, etc. (Baudrillard, 1968: 219-220). El código del *standing* ha generado el surgimiento de un individuo personalizado, que construye su identidad a partir de la relación que establece con los objetos, suprimiendo cada vez más la relación con los otros. Lipovetsky (2000) designa a este nuevo individuo como un *narciso* puro que apela a la individualidad no para destacar su condición sujeto único e irrepetible, condición que comparten todos los seres humanos, sino para personalizarla y suprimir al otro. Su centro de preocupaciones está en el Yo, imponiendo su autoconciencia por sobre la conciencia política y la conciencia de clase (Lipovetsky, 2000: 55). Es decir, aparece un individuo personalizado, despolitizado y des-subjetivado, que se busca a sí mismo guiándose exclusivamente por sus intereses personales, suprimiendo los intereses de la colectividad.

La intersubjetividad queda así definida negativamente. El otro se presenta como un rival que entorpece o estimula la formación de la propia individualidad personalizada. Desaparece la empatía y la solidaridad. Se concibe que cada cual se mueve en su propio círculo cerrado, como si no dependiesen el uno del otro más que para competir y demostrar cuál puede más. Se podrá decir que el espíritu competitivo es una dimensión de la condición humana y que no es nada novedoso el afán por competir con el otro. Sin embargo, la novedad no está en el afán competitivo sino en el hecho de que esta competitividad sea cada vez más la única forma en que se asume la relación con el otro.

La consecuencia de un sistema que se centra cada vez más en las libertades individuales es precisamente la ruptura de la cohesión social. La intersubjetividad desde el individualismo personalizado se vuelve negativa, porque la competitividad hace que los vínculos colectivos sean cada vez más difusos y que los individuos estén cada vez más preocupados por sí mismos que por el bien de la comunidad, provocando lo que Bauman denomina la fragmentación de la dimensión social del ser humano, provocando que sea precisamente la subjetividad humana la que se ve fragmentada.

El sistema burócrata capitalista (con su democracia representativa restringida y mercantilización de la vida cotidiana) responde a un imaginario social creado por la forma en que interactúan los sujetos des-subjetivados. Es precisamente ese imaginario social y la comprensión antropológica que tiene del ser humano, como un ser ya dado, eterno y absoluto, y por tanto ahistórico y descontextualizado, lo que ha llevado a naturalizar el sistema, es decir, a creer que las cosas son así porque así tienen que ser y que por tanto no se pueden cambiar. Lechner (2002) plantea que la naturalización ha hecho asumir que la des-subjetivación de la política, que se traduce en la limitación a la participación ciudadana, y de la economía, que se refleja en un individualismo personalizado cada vez más creciente, “deben” ser así, como si en cada una de estas realidades que han dado forma al sistema el accionar humano no hubiese intervenido. Se asume a un individuo en sí y para sí que surgió con la democracia, pasando por alto que dicha concepción, así como

toda la red de significaciones a partir de la cual funciona el sistema, está determinada por el imaginario social, construido por esos mismos individuos.

Desde este punto de vista, el debilitamiento de la cohesión social tiene su origen en su propio imaginario social. El sistema está des-subjetivado, porque es el mismo sistema el que ha creado las condiciones para esa des-subjetivación al concebir a los sujetos fuera de su contexto histórico y social y al no asumir que el ser humano es un ser en construcción a partir de su experiencia de ser-en-el-mundo, la cual es social, ya que depende de los vínculos intersubjetivos.

Sin duda la cohesión social requiere ciudadanos críticos, participativos y comprometidos con el sistema, pero las acciones colectivas a partir de las cuales se ha ido construyendo la ciudadanía han logrado precisamente lo contrario. El sistema sigue funcionando, pero al mismo tiempo se está resquebrajando porque el compromiso ciudadano se debilita cada vez más. Necesita incorporar la subjetividad, pero al mismo tiempo la está des-subjetivando, porque la política sigue estando restringida a unos pocos, cerrando los espacios de participación, provocando que los sujetos de vuelvan más apolíticos al sentir que no representan sus intereses, que en este espacio tienen ningún poder de decisión. En cambio, en el mercado, los sujetos “creen” tener toda la libertad de poder elegir qué es lo que quieren para satisfacer sus necesidades individuales, a partir de sus propios intereses, sin preocuparse por el bien común, y mejor aún, sin que nadie sancione ese desinterés. El ciudadano ideal pierde terreno a pasos agigantados frente al consumidor real, un consumidor individualista, cada vez más desvinculado de los intereses colectivos y que por ello contribuye a fragmentar la subjetividad social que el sistema democrático necesita para seguir operando, generándose así un complejo círculo vicioso.

Castoriadis plantea que la solución a esta crisis es cambiar el imaginario social, generar un cambio en los hábitos de los sujetos, en las estructuras antropológica y sociopsíquica sobre las que se ha construido el imaginario social, para que los individuos que componen la sociedad puedan cambiar sus conductas, superando el individualismo impuesto por la preponderancia que ha adquirido el sistema económico en todas las esferas sociales (Castoriadis C., 1999). La paradoja de este cambio es que quienes deben realizarlo son los mismos sujetos a los que este imaginario social ha des-subjetivado. Es decir, la solución a los problemas del sistema exige el accionar colectivo de ciudadanos críticos, reflexivos, participativos y con una clara conciencia política y social, en un sistema que en la práctica apunta precisamente a eliminar ese tipo de ciudadanía.

2.4. LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN CIUDADANA Y DE LA COHESIÓN SOCIAL FRENTE A LA DES-SUBJETIVIZACIÓN DEL SISTEMA

En este contexto burócrata capitalista, marcado por una creciente des-subjetivación de la subjetividad, es que se le encomienda a la escuela la formación de los ciudadanos. Si bien la formación ciudadana no es una tarea nueva para la escuela, ya que la viene desarrollando desde la formación de los Estados Nacionales a comienzos del siglo XIX, hoy presenta una diferencia con la función que tradicionalmente ha desempeñado: la ciudadanía que se le pide formar no es la ciudadanía a partir de la cual funciona el sistema.

A partir del análisis que realiza Lewkowicz (2008) sobre la función de la formación ciudadana que la escuela desarrolló desde las primeras décadas del siglo XIX y

durante gran parte del siglo XX, se puede concluir que existía una relación directa entre el ciudadano que se le exigía a la escuela y la concepción de ciudadanía sobre la que funcionaba en la práctica el sistema. Los Estados Nacionales, necesitaban un ciudadano pasivo, depositario de una ciudadanía que no ejercería pero que sí depositaría en sus representantes, y además un ciudadano comprometido con la nación, concebida como una entidad homogénea, sin espacio para la diversidad y unida por una historia oficial. La escuela era la encargada de transmitir esa historia oficial y normalizar a la población, especialmente a los indígenas y los inmigrantes, para que todos cumplieran con los requisitos del sistema político.

Sin embargo, hoy las cosas son diferentes. Desde el retorno a la democracia, la educación ciudadana está orientada a formar ciudadanos activos, en los que se conjuguen las tres dimensiones clásicas de la ciudadanía: la política, referida a la participación en los procesos electorales; la civil relacionada con la defensa de los derechos básicos de todo ser humano; y la social, orientada a la organización colectiva y al desarrollo de la tolerancia y el respeto a la diversidad. (Marshall, 1998). La educación ciudadana que comienza a desarrollarse en Chile a contar de la puesta en marcha de la Reforma Curricular en 1997, está orientada a la formación de una ciudadanía inspirada en los valores y prácticas democráticos, por medio de la entrega no solo de contenidos conceptuales referidos a la institucionalidad política, sino también del desarrollo de habilidades y actitudes necesarias que le permitan estructurar una comprensión del entorno social y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de principios de solidaridad, cuidado del medio ambiente, pluralismo, y valoración de la democracia y de la identidad nacional. Este nuevo marco curricular implica una nueva concepción de la ciudadanía, entendida ya no desde la perspectiva del ciudadano como fuente de la soberanía y la nacionalidad, sino como un ciudadano activo, participativo, con capacidad de reflexión y crítica frente a las problemáticas propias de la sociedad globalizada. Sin embargo, en la realidad no hay bases que sustenten este proyecto.

Primero, porque no existen espacios de participación reales para los ciudadanos comunes y corrientes. En segundo lugar, porque prima una lógica economicista que reduce la ciudadanía a la participación en el mercado económico. Y tercero, porque la mezcla de estas dos situaciones ha perjudicado la identificación de la subjetividad con la identidad nacional. Hoy no está claro qué significa ser chileno, lo que contribuye aún más a desvincular lo colectivo. El estudio realizado por el PNUD el año 2002, *Nosotros los chilenos*, muestra que 52% de los encuestados plantean que es difícil decir qué significa ser chileno o, derechamente, que no existe “lo chileno”. Esto respondería a que el imaginario de ser chileno está fragmentado porque no existe una concordancia entre el discurso oficial y lo que se vive en la práctica: “*los jaguares de América Latina; el país más desarrollado de América del Sur*”, pero ¿jaguares de qué? ¿A quién llega ese desarrollo? La marginación política y económica que afecta a una gran mayoría provoca que el discurso oficial se quiebre, y con ello se fragmente también el imaginario social.

El mismo estudio del PNUD plantea que en Chile existen tres experiencias de lo que es ser chileno: la primera es la del Chileno Orgullosa, que representa el 32% de la población y que considera que lo chileno está en las tradiciones y en la historia del país. Pertenecen a sectores socioeconómicos acomodados y tienen altos índices de educación, y por tanto sienten que forman parte de los espacios de participación social, económico y político, y de un colectivo caracterizado por los valores propios de la chilenidad. La

segunda experiencia es la del Chileno Inseguro, que representa el 38% de la muestra y cree que hoy es difícil decir qué es ser chileno. Pertenecen a los sectores medios con educación terciaria, ya sea técnica o universitaria y aún cuando sus salarios no son los más bajos, se sienten permanentemente inseguros de perder su trabajo, y eso provoca que pese a que no se sienten marginados del sistema, no confían en los espacios de participación que les ofrece ni creen en la existencia una comunidad nacional. Por último, la tercera experiencia, es la del Chileno Molesto, que representa el 30% de la muestra y cree que lo chileno no existe. Pertenecen a los estratos socioeconómicos más bajos de la sociedad, presentan los menores índices de escolaridad y se manifiestan molestos con el sistema porque sienten que nada ha cambiado, que todo sigue igual de mal que siempre. Se sienten marginados de los espacios de participación política y económica, creen que son los grandes perdedores del sistema, que nada les ofrece seguridad y que solo pueden vivir pendientes del presente porque no pueden proyectarse a futuro.

Es a partir de este escenario subjetivo que la escuela tiene la misión de crear ciudadanos participativos y comprometidos, en un contexto fragmentado, sin vínculos sociales profundos, y caracterizado por una participación política y económica restringida, donde la gran mayoría, especialmente la más desposeída, está marginada.

Si se considera que el conocimiento es una acción que se desarrolla a partir de la experiencia de ser-en-el-mundo y esta experiencia hoy en día está dominada por la lógica economicista, que la manipula a través de la publicidad y los medios de comunicación, incentivando a consumir más que a participar de las decisiones políticas; a satisfacer las necesidades individuales para tener aquello que el otro no tiene, para subir de estatus a partir de los objetos que adquiere, más que establecer vínculos colectivos, se puede evidenciar que existe un desfase entre el discurso oficial sobre la ciudadanía que se debe formar y la ciudadanía que se genera en la práctica.

A este desfase se suma el hecho de que la misma escuela se encuentra bajo la marginación y la mercantilización que afecta al sistema. En primer lugar, porque los actores del sistema escolar han sido permanentemente marginados de la toma de decisiones que han afectado directamente su quehacer. La Reforma Educacional y sus posteriores modificaciones se han hecho prácticamente a puertas cerradas y sin consultar el parecer de sostenedores, directivos, profesores ni alumnos, siendo tal vez el ejemplo más palpable de la participación restringida sobre la que se ha construido el actual sistema democrático.

A esto se suma el hecho de que la educación se ha mercantilizado, transformándose en un bien más que se transa en el mercado. Esto ha tenido dos consecuencias. Primero, se ha generado una profunda segregación en el sistema escolar, con una educación cuya calidad está muy asociada al nivel socioeconómico de los niños y jóvenes a los que forma. Aquellos que pueden pagar son los que reciben una educación de mejor calidad, lo que ha ido reproduciendo año a año la desigualdad social y la falta de equidad del sistema.

Y en segundo lugar, el que sea concebida como un servicio, ha provocado que sea categorizada, a partir de los resultados, bajo la misma lógica dualizada que impera en la sociedad: las buenas escuelas, las que logran buenos resultados SIMCE, son las que tienen cabida en el sistema; las malas escuelas, las que obtienen bajos resultados SIMCE, quedan marginadas del sistema. En otras palabras, la misma educación está siendo des-subjetivada.

Por último, a la escuela se le pide forme a los ciudadanos integrales que el sistema necesita, es decir, con las competencias necesarias para enfrentar los desafíos de la

sociedad del conocimiento, y las habilidades y actitudes necesarias para desarrollar el compromiso democrático que el sistema necesita. Sin embargo, la eficacia de la escuela queda reducida a los resultados de las pruebas estandarizadas, sin considerar el rol formativo que desempeña.

Ante esta situación, una formación ciudadana que aporte al fortalecimiento de la cohesión social debe enfrentar el desafío de formar ciudadanos participativos en una sociedad mercantilizada, des-subjetivada, despolitizada, donde los ciudadanos comunes y corrientes, especialmente los más pobres, están marginados tanto de la toma de decisiones como del sistema económico, y estudian, además, en escuelas que son marginadas sin siquiera considerar el esfuerzo que hacen por sacar adelante a sus alumnos.

CONSIDERACIONES FINALES

Las fuentes de la subjetividad humana son siempre sociales. La situación del ser en el mundo no es un estado, es una condición de nuestro ser histórico social. Los fenómenos sociales, no son más interpretados como hechos u objetos aislables del conjunto social, y por tanto, la dimensión del *nosotros* es un referente no sólo existencial sino epistemológico de la “realidad social”.

La referencia al *nosotros* y a su carácter de subjetividad nos conduce a integrar la noción de imaginario social en la lectura de la cohesión social y la formación ciudadana. En lo que respecta a la cohesión social, la cuestión central no reside en la mayor o menor participación de los jóvenes en el mundo comunitario, sino en la reducción y atomización del espacio público en la estructura *imaginaria* de la sociedad.

Puede parecer de perogrullo proponer un cambio de mentalidad, pero precisamente para volver a subjetivar la subjetividad social necesitamos la recuperación de una narrativa social que integre. Para ello, lo que se debe impulsar es la transformación del imaginario social. La gran pregunta es cómo la educación podría contribuir a romper el círculo vicioso que ha dado origen a esta crisis, cómo formar una ciudadanía que logre cambiar un imaginario social con sujetos que han roto los vínculos colectivos a partir de los cuales podrían impulsar los cambios. La pregunta queda abierta, no era la finalidad de esta reflexión llegar a una respuesta, ni de obtener a una solución única. Lo que sí parece irrefutable es que la tendencia en las actuales políticas educativas, centradas en las pruebas estandarizadas, la creación de liceos de excelencia y los mapas geográficos de colegios buenos y malos no parecen ser el camino. Con ello solo se profundiza la des-subjetivación del sistema y, por tanto, la crisis en que estamos insertos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (2003). *La condición Humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Baeza, J. (2010). *Proyecto Fondecyt Nº 1100649, Vinculaciones entre la construcción y deconstrucción de la confianza y la cohesión social, en jóvenes estudiantes de educación secundaria: lineamientos para fortalecer la democracia*.
- Baudrillard, J. (1968). *El sistema de los objetos*. México: Letra E.
- Bauman, Z. (2007). *La Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1986). El campo de lo social histórico. *Estudios*.

- Castoriadis, C. (1999). *Figuras de lo Pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Centro de Estudios Públicos, C. (2010). *Auditoría a la Democracia. Estudio Nacional de Opinión Pública*. Santiago: http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_4709.html.
- CEPAL (2007). Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe. LC/G.2335. Enero de 2007. Naciones Unidas. Impreso en Santiago de Chile.
- Cornejo, R., González, J. & Caldichoury, J.P. (2007). *Participación e incidencia en las políticas educativas: el caso chileno*. Buenos Aires: Flape.
- Cox, C. (2006). Jóvenes y ciudadanía política en América Latina. Desafíos al Curriculum. *Prelac*, 64-73.
- Cox, C. (1999). La Reforma del Currículum. En J.E. García Huidobro, *La Reforma Educacional Chilena* (págs. 233-267). Santiago: Editorial Popular.
- Cox, C., Jaramillo, R. & Reimers, F. (2005). *Educación para la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Washington: Inter-American Development Bank.
- Durkheim, E. (1897). *De la división du travail social*. http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/division_travail_2.pdf.
- García, C. (2006). El peso de la memoria en los inicios de la transición a la democracia en Chile 1987-1989. *Historia*, 431-275.
- Hargreaves, A. (2003). Enseñar a pensar la sociedad del conocimiento: el fin del ingenio. En A. Hargreaves, *Enseñar en la sociedad del conocimiento* (págs. 89-114). Barcelona: Octaedro.
- Huneus, C. (1999). *El régimen de Pinochet*. Santiago: Catalonia.
- INJUV (2006). *5º ENCUESTA NACIONAL DE LA JUVENTUD*. Obtenido de www.injuv.cl
- Jocelyn-Holt, A. (1998). *El Chile Perplejo*. Santiago: Planeta.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión Subjetiva de la Política*. Santiago: Lom Ediciones.
- Lewkowicz, I. (2008). *Escuela y Ciudadanía*. En C.C. Lewkowicz, *Pedagogía del Aburrido*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona: Planeta.
- MINEDUC (2010). *Ajuste Curricular. Fundamentos del Programa de Estudio Historia y Geografía 1º Medio*. Santiago: Mineduc.
- Morin, E. (2009). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Moulian, T. (1998). *El consumo me consume*. Santiago: Ediciones Lom.
- Otano, R. (1995). *Crónica de la Transición*. Santiago: Planeta.
- PNUD (2004). *La Democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas*. Buenos Aires.
- PNUD (2002). *Nosotros los Chilenos. Un desafío Cultural*. Santiago: PNUD.
- SERVEL (2009). *Evolución del padrón electoral*. Obtenido de www.servel.cl
- Shulz, W., Ainley, J., Fraillo, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam: IEA.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Shulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA.
- UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PREALC). OREALC/UNESCO, Santiago, Chile.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago: Dolmen.