

EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA: LOS PROBLEMAS SUBYACENTES

Education and citizenship: the underlying problems

CARLOS PEÑA GONZÁLEZ*

Resumen

En lo que sigue, examino los vínculos que median entre la escuela, por una parte, y la ciudadanía, por la otra, deteniéndome, en especial, en las tensiones conceptuales o ideológicas que, a la luz de la experiencia, se ponen de manifiesto una vez que ese vínculo se hace explícito y se reconoce. El artículo muestra que en el sistema escolar subyacen un conjunto de tensiones –entre familia y comunidad, entre relatos homogeneizadores y diversidad de formas de vida, entre bienes privados y bienes públicos– cuya resolución puede ser alcanzada cuando se concibe a la ciudadanía como una forma de identidad abstracta centrada en competencias.

Palabras clave: escuela, ciudadanía, familia, comunidad, bien público

Abstract

I will herewith analyze the links that mediate within school, on the one hand, and citizenship, on the other; paying special attention to the conceptual or ideological tensions that, based on experience, are manifested once these bonds are recognized and made explicit. Conversely, this article proves that there are a series of underlying tensions in the school system –between family and community, between homogenizing stories and diversity of life forms, between private and public goods– that can be resolved if citizenship is conceived as a form of abstract identity based on competition.

Key words: school, citizenship, family, community, public good

* Abogado, Posgraduado en sociología y filosofía. Profesor de Derecho de la Universidad de Chile. Rector de la Universidad Diego Portales, carlos.pena@udp.cl

¿De qué manera el sistema escolar fortalece a la ciudadanía en las condiciones contemporáneas? ¿La escuela debe cultivar la conciencia nacional y promover la homogeneidad cultural o, en cambio, expresar la multiculturalidad? ¿Ella debe estar al servicio de la nacionalidad o expresar las diferencias que la conciencia nacional moderna alguna vez ahogó? ¿La educación escolar debe dejarse guiar por las preferencias familiares o, en cambio, estar orientada por las demandas de la comunidad cívica? ¿Debemos acercar la escuela al hogar y alejarla de la ciudad, por decirlo así, o en cambio debemos hacer lo opuesto, es decir, alejar la escuela del hogar y acercarla a la ciudad? El sentido crítico que es propio de la educación ¿debe cultivarse en los niños y en los jóvenes hasta hacer relativas todas las convicciones o, en cambio, la educación debe esmerarse también en transmitir una cierta conciencia moral a los futuros ciudadanos? En fin, ¿debemos enseñar destrezas y conocimientos que posean una tasa de retorno, como suele decirse hoy, para los estudiantes, o la educación escolar debe enfatizar también la obtención de ciertos bienes públicos?

A fin de examinar los problemas que esas preguntas plantean, procederé como sigue. En la primera parte (I) revisaré los lazos que median entre el sistema escolar y la ciudadanía, tal como se verifican en los orígenes del sistema escolar de masas. Como veremos, existen estrechos lazos entre ese sistema y la expansión del Estado nacional. En alguna medida, la escuela tuvo por objeto desarrollar las competencias básicas del ciudadano entendido como un sujeto leal a las instituciones y capaz de participar en la formación de una voluntad común. En las condiciones contemporáneas, sin embargo, sostendré en la segunda parte (II) que ese vínculo entre la escuela y la ciudadanía se ve desafiado por un conjunto de tensiones que es necesario resolver a fin de favorecer la relación entre el sistema escolar y la ciudadanía. Hacia el final obtendré algunas conclusiones (III).

(I)

Los sistemas de educación de masas nacieron atados a la expansión del Estado nacional. Como consecuencia de un conjunto de factores –que van desde la promoción de ideales seculares por parte del protestantismo a la necesidad de homogeneizar la cultura para así contar con un público leal a las instituciones que es propio del surgimiento del Estado nacional– en muchas partes del mundo la escuela fue inescindible de la consolidación del Estado moderno y de la aparición de la ciudadanía (Green, 1990, 111; cfr. Green, 1997; Craig, 1981). Como se ha sugerido, fue gracias a un conjunto de instituciones culturales, entre las que se cuentan la prensa y la escuela, que los Estados transitaron desde el *ethnos* al *demos* (Habermas, 1998, 623).

Ese tránsito requirió, sobre todo, de una concepción de la ciudadanía como pertenencia a la nación, concebida como una comunidad de tradición cultural y de lengua. Ello exigía un complejo proyecto de integración cultural capaz de romper con los vínculos que ataban al individuo a las formas de vida estamentales o tradicionales. Ese proyecto de integración legitimó, durante buena parte de la segunda mitad del siglo XIX, la aparición del sistema escolar de masas (Egaña, 2000).

Lo anterior permite explicar por qué los sistemas escolares son todavía de provisión mayoritariamente pública (OECD, 2005, 45); por qué la profesión docente y la institución escolar siguen esgrimiendo como ideal legitimador su vinculación con el Estado; y por qué existen vínculos indisolubles entre la ciudadanía y el sistema escolar.

Por supuesto, los ideales homogeneizadores que justificaron en sus inicios la aparición de los sistemas nacionales de educación de masas no tienen hoy día la misma vigencia de entonces y la concepción de ciudadanía se ha modificado. La pertenencia a una tradición de lengua y cultura comunes, que se acentuó durante el XIX, ha dado paso a la ciudadanía entendida como la capacidad para participar en la formación de una voluntad común.

Así y todo, los vínculos entre la ciudadanía y la educación, entre la vida cívica y la institución escolar siguen siendo muy fuertes.

Y es que en las condiciones contemporáneas no hay otra institución que, como la escuela, permita proveer a todos los niños y niñas de una misma experiencia cognitiva y desarrollar en ellos las virtudes y las destrezas que son indispensables para la vida democrática. La vida democrática requiere de una experiencia común que trascienda las formas de vida en competencia o la particularidad de la familia.

La escuela es el ámbito privilegiado de esa experiencia.

La esfera de la opinión pública que alguna vez fue erigida como una experiencia racionante fue desplazada por un sistema de medios organizados como industria y ocupados, sobre todo, de satisfacer a las audiencias (Habermas, 1994, 172 y ss). El trabajo, que fue un lugar de encuentro en la “primera modernidad”, tiende, cada vez más, a ser un lugar de tránsito, sin vínculos que trasciendan la relación salarial o productiva (Beck, 1999, 364). La religión es hoy una experiencia reflexiva y casi electiva, más que fundante. Un lugar donde la diferencia, en vez de trascenderse, se constituye (Berger, 2005, 8).

Así entonces, hoy día la escuela sigue siendo, como lo fue en el XIX, el principal lugar donde puede elaborarse ese sentido de pertenencia y esa lealtad a las reglas que, según Durkheim (Durkheim, 1977, 74, 95), es imprescindible para la vida democrática. Ya no se trata, sin embargo, como entonces, de homogeneizar la cultura sino de gestionar

la pluralidad. La ciudadanía como pertenencia que fue propia de los Estados nacionales del siglo XIX ha dado paso a la ciudadanía como capacidad para perseguir la propia autonomía y participar en la formación de una voluntad común (Kymlicka, 1994).

Así concebida, la ciudadanía plantea algunos obvios desafíos al sistema escolar. Se espera de la escuela que ella provea a los recién llegados a este mundo de un primera experiencia que rompa la incondicionalidad del hogar, que favorezca la integración entre personas de origen distinto, que transmita un relato capaz de identificarnos como comunidad y que enseñe los conocimientos, las virtudes y las destrezas que son indispensables para la vida compartida (Comisión, 2004).

Hacer todo eso no es, sin embargo, fácil para un sistema escolar que, como el chileno, se encuentra sometido a un conjunto de expectativas a veces incongruentes entre sí.

En nuestro país, en efecto, esperamos que el sistema escolar contribuya a la cohesión social, pero a la vez sea sensible a la diversidad cultural; que ayude a que los niños y niñas se sometan a la experiencia de la ciudad, pero a la vez exprese las preferencias de la familia; que provea de un relato incondicional que nos identifique, pero al mismo tiempo inculque un espíritu crítico; que provea bienes públicos, pero incentive la prosecución de bienes privados.

En lo que sigue se examinan esas expectativas y la manera en que ellas dificultan la relación entre el sistema escolar y la ciudadanía.

(II)

1. Ante todo, cabría señalar que la escuela tiene funciones de cohesión social sin las cuales la ciudadanía, incluso en la forma reflexiva y diversa que hoy día reviste, no es simplemente posible. Como lo señala una amplia literatura (*vid.* la que se muestra en Peña, 2007), las sociedades se erigen sobre una dimensión simbólica y normativa que hace posible la confianza y el intercambio. Esa dimensión normativa permite que cada uno de los actores individuales se trascienda a sí mismo a la hora de cooperar y posea lealtades hacia el resto de quienes forman parte de su misma comunidad. La literatura se refiere con conceptos diversos a esta importante dimensión de la vida social –así ocurre con la “conciencia moral” de Durkheim, la “integración” de Parsons o el “capital social” de Putnam–, pero toda ella conviene en el importante papel que cumple la educación en su mantención y en su cultivo (Putnam, 2004, 2-9; cfr. Putnam, 2002; Durkheim, 1977). Esta función que cumplen los sistemas educativos es la que parece predominar en la expansión de la escuela durante el siglo XIX y si bien hoy día debe entenderse

acompañada de otras de similar importancia, debe ser tenida principalmente en cuenta a la hora de examinar los vínculos entre la ciudadanía y la educación.

Hay una serie de aspectos del sistema escolar que se vinculan muy de cerca con las funciones de cohesión social que, como digo, son imprescindibles para la ciudadanía. Cuán selectivo o no debe ser un sistema educativo, quién debe proveerlo de manera predominante y cuál debe ser su forma de financiamiento, son decisiones de política educativa para cuya adopción ha de tenerse en cuenta esta función de los sistemas educativos (Peña, 2007 a; Peña, 2007 b). Sistemas muy eficientes a la hora de incrementar el capital humano disponible o favorecer la diversidad de proyectos educativos pueden ser muy inadecuados desde el punto de vista de la cohesión social.

Por supuesto, promover la cohesión social en las condiciones contemporáneas es distinto a hacerlo en el siglo XIX. Si en el diecinueve ello significaba promover la conciencia nacional, hoy día ese mismo propósito es más complejo. Hoy las sociedades están en medio de una paradoja: necesitan un cierto grado de convergencia normativa para mantener sus límites y para que sus miembros cooperen entre sí, pero al mismo tiempo valoran, más que cualquier otra época, la diversidad y la diferencia. Los sistemas educativos comprometidos con la ciudadanía deben equilibrar ambos aspectos: favorecer un ámbito de incondicionalidad que es la base de la identidad colectiva y, al mismo tiempo, las virtudes del diálogo y de la negociación que son imprescindibles para gestionar la pluralidad que es inescindible de la condición contemporánea (Berger, 1998).

Desgraciadamente en nuestro país hemos olvidado, a la hora del debate, este importante aspecto que reviste la educación. Influidos, a veces más allá de la cuenta, por el punto de vista estrictamente neoclásico (Friedman, 1995), hemos acentuado las ventajas de la libre elección de colegios sin advertir el perjuicio que, en ciertos contextos sociales, ello puede causar a la cohesión. La libre elección de escuelas en sociedades muy segregadas puede simplemente reproducir el origen familiar o las preferencias de los padres, estropeando las lealtades ampliadas que la escuela debe promover.

2. Pero los sistemas educativos, a la hora de relacionarse con la ciudadanía, no sólo están expuestos a ese equilibrio entre cohesión social y diversidad. También la escuela experimenta, casi desde siempre, una cierta tensión entre familia y comunidad.

Lo que hoy día conocemos como sistema escolar –esto es, un sistema nacional de enseñanza, con los niños divididos en clases según la edad y el grado de conocimiento, cada una en su aula, bajo la inspiración de un sistema incremental de aprendizaje y relativamente separado de la familia– se encuentra íntimamente atado al surgimiento del Estado nacional, es decir, a la idea de que un grupo de seres humanos son entre sí iguales y gozan de los mismos derechos cuando comparten una misma forma de gobierno.

Si bien existe evidencia que el sistema de clases escolares fue usado por vez primera en Francia a principios del siglo XVI y que los jesuitas emplearon, desde temprano, el diseño de contenidos centralizado que más tarde llamaríamos currículum, es sólo con el surgimiento del Estado nacional y la irrupción del sistema fabril cuando el sistema de educación de masas a cargo principalmente del Estado, separado de la familia y organizado en base a contenidos que se deliberan centralizadamente, principia a expandirse por Europa Occidental y de ahí hacia el resto del mundo. El sistema escolar, entonces, nació íntimamente atado al surgimiento de la fábrica (a la separación entre unidad productiva y unidad familiar, en suma); a la creación de una unidad política artificial, la nación, a cuyos miembros se adscribían un conjunto de derechos; y a una visión hasta cierto punto meritocrática del orden social, fruto, por supuesto, de la influencia de la reforma protestante (Durkheim, 1977, 285; Goodson, 1995, 53 y ss).

En contraposición, por decirlo así, a esa inspiración original de la escuela, hoy día ha ganado presencia, por razones diversas, una concepción más bien eugenésica de la escuela (o un “estado de familias”, según la denominación de Gutman, 1987, 28). Pensamos que la escuela debe responder a las preferencias de los padres, creemos que ellos tienen derecho a escoger, a la luz de esas preferencias, entre una multiplicidad de proyectos educativos que moldearán el alma de sus hijos y les concedemos, en fin, el derecho a transferir ventajas de origen o de cuna a los niños, ventajas que nada tienen que ver con el mérito.

Este cambio de énfasis desde la comunidad a la familia viene por supuesto exigido por los cambios en los estilos de la modernización social, pero no cabe duda que se trata de un proceso que deteriora en algún sentido la función cívica de la escuela. Hoy día los padres, en especial los de mayores ingresos, escogen la escuela no para incorporar a los hijos a la ciudad, sino para diferenciarlos, para que acceden a redes de las que sólo ellos puedan disfrutar, y para proveerlos de capital simbólico y asegurarles así un lugar expectante en la escala invisible del prestigio y del poder. Todo eso está muy bien, por supuesto; pero no debe hacernos olvidar que las funciones cívicas de la escuela suponen proveer a niños y a jóvenes de una experiencia de igualdad, enseñarlos a comunicarse y a reconocer a los otros y enseñarles que sólo el desempeño determina el lugar que deberá ocupar cada uno en la distribución de los recursos sociales.

¿Cómo mantener la autoridad de la familia sin deteriorar, por ello, la función cívica de la escuela? es uno de los problemas que en nuestro país tenemos entre manos y que, hasta ahora, hemos más bien eludido. Hoy día tenemos un sistema escolar que reproduce casi con fidelidad el origen socioeconómico de los niños y que parece diseñado para transferir ventajas de origen, y cada día, en los hechos, esperamos de la escuela que diferencie a nuestros niños en capacidades y en estilos de vida y hacemos esfuerzos por

acercar, incluso desde el punto de vista físico, la escuela al hogar. Nada de esto resulta del todo consistente con las funciones cívicas de la escuela y configura, como digo, una tensión conceptual en el sistema escolar acerca de la que los profesores, los padres y el conjunto de los ciudadanos debieran deliberar.

3. En tercer lugar, se hace necesario caer en la cuenta de que nuestro país se ha transformado profundamente y que la educación, a veces, no parece estar a la altura de esas transformaciones. La vida cívica se encuentra expuesta hoy día a un conjunto de procesos que están, hasta cierto punto, modificando su fisonomía. La evidencia empírica indica que los chilenos han experimentado un profundo cambio en sus condiciones materiales de existencia a las que han seguido transformaciones culturales de relevancia. Las nuevas generaciones de chilenos viven hoy día un profundo proceso de individuación, de expansión del consumo y de deterioro de esos grupos de referencia y de todas esas formaciones culturales —el barrio, la familia extendida, el imaginario de la nación— que permitían trascender la propia subjetividad y establecían lealtades recíprocas (Tironi, 2005; cfr. Putnam, 1995).

Esas transformaciones modifican profundamente las bases materiales de la existencia colectiva; pero, por sobre todo, desafían los relatos, los símbolos y las representaciones de las que se alimenta la unidad afectiva de la nación y que son una base indispensable para la vida cívica y para el desenvolvimiento de una política democrática (Tironi, 2005). El respaldo del grupo, un mercado interno protegido, la centralidad del Estado, una educación ilustrada pero excluyente y una democracia sustancial pero la mayor parte de las veces elitista (es decir, los rasgos principales del desarrollo chileno durante buena parte del siglo XX) están siendo sustituidos hoy por una privatización del riesgo, por una internacionalización creciente que aligera todas las certezas, por una ampliación del sistema educacional a grupos con códigos y capitales culturales muy disímiles y por una democracia expansiva cuyos líderes son cada día más fieles a la cultura de masas.

Todos esos son fenómenos nuevos en la sociabilidad chilena que no logran ser recogidos por los relatos disponibles hasta hoy día en la cultura.

Aquí hay una tarea que revela la particular índole de la tarea educativa en las sociedades humanas.

Como lo sugerí al tratar de la cohesión social, el sistema escolar es la institución mediante la cual la sociedad perpetúa su propia existencia (cfr. Tironi, 2005; Durkheim, 1977). La educación es la encargada de la reproducción, de una generación a otra, de su “conciencia moral”, de esa dimensión normativa y simbólica sin la que la vida social se hace imposible. Sobre esa dimensión reposa el sentido de pertenencia que es propio

de la vida en comunidad, la lealtad a las reglas que evitan la anomia y ese ámbito sacro que es indispensable para la identidad colectiva.

Esas dimensiones simbólicas y normativas –hoy día desafiadas por el conjunto de transformaciones que nuestro país ha experimentado– son las que permiten que cada miembro de la comunidad política pueda trascender su subjetividad hasta encontrarse en un “nosotros” que favorece la comunicación y la vida compartida, que son la base de la vida cívica y de la experiencia ciudadana. Sin esos relatos y sin esas representaciones, la vida colectiva deja de ser un ámbito en común, con lealtades recíprocas entre sus miembros. Por eso una sociedad democrática vigorosa y atenta necesita desarrollar en los más jóvenes la idea de que se trata de una empresa común, que compromete a todos los contemporáneos, pero en la que también los que ya se fueron pusieron su parte y en la que los que vendrán pondrán la suya. Ese tipo de compromiso cívico sobre el que se soporta la democracia requiere que los miembros de la sociedad se sientan vinculados con las demás personas que forman parte de su comunidad (Putnam, 1994). El logro de ese compromiso requiere una experiencia escolar que no esté sólo guiada por la adquisición de destrezas cognitivas y laborales o la obtención de redes, hábitos y creencias que diferencien, sino que también induzca en los niños y en los jóvenes las virtudes más básicas de la vida compartida y los provea, al mismo tiempo, de una identidad común que les permita tejer lealtades entre sí y reconocerse como iguales.

4. En estrecha relación con lo anterior, cabría todavía identificar en la experiencia escolar una tensión –que se manifiesta especialmente en la educación histórica– entre sentido crítico y sentido de pertenencia o, lo que es otra manera de decir lo mismo, una cierta tensión entre una educación cosmopolita y otra más cercana a la idea de comunidad.

La escuela, lo sabemos, cumple muchísimas funciones, pero una de ellas es la de entrenar a los recién venidos a este mundo en los códigos de la racionalidad y de la crítica. Esta es una función que, por supuesto, contribuye a la democracia que, desde siempre, ha estado atada a los ideales de la ilustración y del diálogo. Pero, como lo enseña una amplia literatura, la racionalidad crítica, cuando no va acompañada de un sentido cívico, puede morderse la cola y acabar deteriorando a la propia comunidad de diálogo que la hace posible.

Este es un fenómeno que se manifiesta con especial agudeza en la educación histórica.

Como recordé denantes, la escuela tiene, entre otras, la función de conservar y transmitir, de generación en generación, un cierto sentido de pertenencia y una cierta representación de nuestra historia común. Con todo, al realizar esa tarea, la escuela está, hasta cierto punto, en medio de una paradoja: a ella le corresponde transmitir ciertas

formas de representación, pero, al mismo tiempo, por su propia índole, está llamada a formar a los niños y jóvenes en las rutinas y los métodos de la reflexividad y de la duda. Debe enseñar ciertos contenidos y transmitir como naturales ciertas convenciones; pero simultáneamente debe proveer a niños y jóvenes de una actitud crítica y reflexiva frente a esos contenidos. La escuela contemporánea posee la función tradicional de arraigar a los recién llegados a este mundo; pero la ilustración temprana, la racionalidad reflexiva en condiciones modernas arriesga ser también la semilla del desarraigo.

La escuela y en particular la enseñanza histórica debe tratar, hasta cierto punto, con esa paradoja; pero cuidando no exagerar la reflexividad hasta el punto de hacer contingentes todos los puntos de vista y relativos todos los contenidos. La educación histórica es clave para la educación ciudadana –ella contribuye a formar la conciencia de comunidad y a establecer lealtades fundadas en esa misma pertenencia– y ella debe ejercerse con plena conciencia de sus funciones sociales. La escuela –no deben olvidarlo los educadores– no es un jardín de dudas. Incluso para dudar se requiere contar con algunas certezas básicas e iniciales. Especialmente cuando se trata de la historia y de las representaciones colectivas.

Para ello la educación histórica ha de tener en cuenta que, de todos los aspectos que posee la historia, el más sorprendente es su contemporaneidad y sus vinculaciones con la actual conciencia pública. La historia no se refiere, en verdad, a lo que ya pasó y que hemos dejado atrás definitivamente, sino, por el contrario, la historia se refiere a lo que está ocurriendo y que nos acompaña como si fuera una sombra. Existe una cierta inevitable relación entre autocomprensión política y conciencia histórica, la relación entre el modo en que nos concebimos hoy día como comunidad y el modo en que comprendemos nuestro pasado. A fin de cuentas, lo que somos hoy día, el modo o manera en que nos concibamos como comunidad política, determina, hasta cierto punto, nuestra conciencia histórica.

Todo lo anterior se relaciona muy de cerca con la democracia. La democracia es a fin de cuentas una comunidad histórica que se autogobierna y que por lo mismo reposa sobre ciertos compromisos con los más cercanos que la escuela debe cultivar.

Los procesos de creciente individuación suelen ser presentados, sin embargo, como una mera ampliación de la autonomía personal y, por esa vía, tienden a alentar de parte de niños y jóvenes la conciencia de que ellos pertenecen ante todo a la comunidad de seres humanos, a una comunidad moral que trasciende su pertenencia histórica. Este tipo de orientación posee un valor que es digno de destacar, por supuesto. Pero también posee algunos defectos. Una pertenencia cosmopolita es esencialmente abstracta y arriesga el peligro de moverse en un plano puramente cognitivo incapaz de orientar la acción. De otra parte, suele inducir una mirada permanentemente relativista e irónica hacia los grupos sociales y hacia la propia historia que acentúa la pérdida del sentido de pertenencia. Por

eso, y sin perjuicio de alentar en niños y jóvenes una cierta pertenencia universal, ese intento debe ir a parejas –como insistiré más adelante– con una educación que acentúe las virtudes más básicas de la vida social y desarrolle en los niños y jóvenes el sentido de pertenencia. Es necesario ocuparse, como insistiré, de enseñar las lealtades más básicas de la vida social: no sólo la capacidad de ver en el otro un igual (como lo acentúa la educación cosmopolita), sino también la capacidad, más elemental, de reconocer a quienes comparten una misma historia y de sentir lealtades hacia ellos.

No se trata, por supuesto, de ahogar en niños y jóvenes la distancia crítica hacia su propia tradición. Se trata, más bien, de estar advertidos de que ninguna vida humana puede inventarse a sí misma *ex nihilo* y que sin estilos de vida heredados la crítica y la reflexividad no pueden cumplir ninguna función. La educación no puede olvidar esto.

5. En quinto lugar, la escuela siempre se mueve entre la necesidad de entregar competencias generales que se encaminan hacia la educación superior y que poseen una tasa de retorno que se internaliza en los estudiantes y la necesidad de expandir conocimientos, capacidades y destrezas que equivalen a bienes públicos.

En ese sentido, es imprescindible recordar que los contenidos curriculares deben estar atentos al hecho de que, en las condiciones contemporáneas, es necesario alfabetizar, por decirlo así, a niños y a jóvenes en una multiplicidad de códigos que son indispensables para su plena inserción ciudadana en el futuro. Esos códigos no son disciplinarios, sino que derivan, por decirlo así, de nuestra membresía, de nuestra común pertenencia a la comunidad política en que se desenvuelve nuestra vida.

Se hace necesario, por ejemplo, promover en la escuela una conciencia alerta acerca de la importancia de los derechos humanos y del lugar que les corresponde al interior de nuestra comunidad política. Así lo demanda, sobra decirlo, la historia reciente de nuestro país que ha puesto de manifiesto, con dolor, cuán frágiles, y a la vez cuán imprescindibles son esos derechos. En el mismo sentido, es imprescindible mejorar los niveles de alfabetización política, económica y jurídica de nuestros niños y jóvenes. Una comunidad política hace descansar su identidad sobre el respeto a ciertos principios en cada una de esas áreas, que la educación debe esmerarse en esparcir hacia las nuevas generaciones.

Pero, por sobre todo, la educación ha de cultivar en niños y jóvenes las virtudes más básicas que son indispensables para la vida compartida.

Nada sacaría la escuela con proveer a niños y jóvenes de una ilustración conceptual, incluso exhaustiva, si, al mismo tiempo, no se esmera, en el continuo de su trato cotidiano con los alumnos, en ayudarlos a desarrollar las disposiciones del carácter y las

destrezas prácticas que constituyen a un ciudadano reflexivo, respetuoso y participativo. Si la escuela se ocupa de la ciudadanía, no es para que los niños y los jóvenes sepan más. Es sobre todo para que sean mejores. Porque, en definitiva, la educación no debe olvidar que las disposiciones más exigentes, como la de la ciudadanía, reposan y se apoyan sobre el desarrollo de virtudes más simples y más elementales. El respeto por las instituciones públicas, pero, al mismo tiempo, el desarrollo de un hábito reflexivo y crítico hacia ellas, sólo puede ser alcanzado si se cultiva el respeto al maestro, a los procedimientos de la escuela y al diálogo. De esa forma, la escuela podrá ser un germen de ciudadanía responsable, en el doble sentido de respeto del orden que hace posible la convivencia civilizada y de atención a su permanente perfeccionamiento.

(III)

El sistema escolar chileno experimenta hoy un conjunto de fenómenos que explican parte de las tensiones a las que se ve expuesto y que acabamos de revisar. Expandió su acceso hasta brindar hoy una esperanza de escolaridad que está apenas por debajo de los países desarrollados (OECD, 2005); sirve a una sociedad que ha transformado de manera muy radical sus condiciones materiales de existencia (Tironi, 2003); y se desenvuelve en una comunidad cuyos relatos identitarios, desde la clase a la nación, son cada día menos firmes (PNUD, 2002). Los casi diez mil centros educativos del país acogen hoy en sus aulas a niños y niñas provenientes de diversos sectores sociales, provistos de capitales culturales y biografías muy disímiles; sirven a familias que están dispuestas a destinar una parte cada vez más importante de la renta familiar a la educación de sus hijos; y deben transmitir una “conciencia moral” que, a diferencia de la de hace apenas veinte años, está en reelaboración. Todo eso explica, hasta cierto punto, que, como hemos visto, el sistema escolar deba, a la vez, orientarse hacia la cohesión social y la diversidad; a la comunidad política y la familia; a los relatos colectivos asociados a la patria y a aquellos que confieren sentido a la individuación; a la producción de bienes privados y de bienes públicos.

Ese conjunto de expectativas, hasta cierto punto inconsistentes, han de tenerse especialmente en cuenta a la hora de examinar las relaciones entre el sistema escolar y la ciudadanía.

Mientras en el siglo XIX la educación tuvo, ante todo, funciones políticas de homogeneidad cultural, derivadas de una concepción de la ciudadanía como pertenencia a una comunidad política, la nación, ello ya no ocurre en las sociedades contemporáneas expuestas a una mayor diversidad de las formas de vida y a una mayor individuación de sus miembros.

El desafío de la formación ciudadana es hoy día más complejo. Y es que hoy día, a diferencia de lo que ocurre en los orígenes del sistema escolar, la ciudadanía ya no equivale a la simple pertenencia a una comunidad política. La ciudadanía hoy supone un sentido de pertenencia a un nivel más abstracto que el de la tradición y lengua comunes (por eso hoy no resulta opuesta a la multiculturalidad); un cierto status en la comunidad política (conferido por un puñado de derechos de diversa índole); y un conjunto de capacidades para participar en la formación de una voluntad común (asociadas a los procesos de la vida democrática).

Hacer frente a la ciudadanía en condiciones contemporáneas supone, entonces, concebir el sistema escolar de manera más diferenciada de lo que enseña la ideología que lo legitimó durante la segunda mitad del siglo XIX; pero también de manera más compleja de lo que promueve la perspectiva neoclásica y de capital humano que en nuestro país ha sido hasta ahora predominante.

Bibliografía

- Beck, U.** (1999). *Hijos de la libertad*, México, FCE.
- Becker, G.** (1964). *Human Capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, New York: National Bureau of Economic Research.
- Berger, P. (ed.)** (1998). *The Limits of social cohesion*, Westview Press.
- Berger, P.** (2005). "Pluralismo global y religión", *Estudios Públicos*, N° 98.
- Craig, J.E.** "The expansion of education", *Review of research in education*, vol. 9 (1981), pp. 151-213.
- Comisión** (2004). "Informe de la Comisión de Formación Ciudadana", Mineduc.
- Durkheim, Emile** (1977). *La educación moral*, Buenos Aires, Editorial Losada.
- Durkheim, Emile** (1985). *The evolution of educational thought. Lectures on the formation and development of secondary education in France*, Routledge and Kegan.
- Egaña, M.L.** (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*, Dibam, Piie.
- Friedmann** (1955). *The role of government in education*, en: <http://www.schoolchoices.org/roo/fried1.htm>
- Goodson, I.** (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares.
- Gutman, A.** (1987). *Democratic Education*, Princeton University Press.
- Green, Andy** (1990). *Education and State Formation*, New York, St. Martin's Press.
- Green, Andy** (1997). *Education, Globalization and the Nation State*, Ipswich, The Ipswich Book Company Ltd.

- Habermas, J.** (1998). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el estado de derecho en términos de la teoría del discurso*, Madrid: Trotta.
- Habermas J.** (1994). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*, Barcelona, G. Gil.
- Kymlicka, Will; Norman, Wayne** (1994). *Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory Ethics*, Vol. 104, N° 2.
- OECD** (2005). *Education Trends in Perspective, Analysis of the World Education Indicators*.
- Peña, C.** (2007). “El uso histórico del concepto de cohesión social y sus implicancias”, *Cieplan*.
- Peña, C.** (2007a). “La provisión educativa en Chile”, en: Brunner y Peña (ed.), *La reforma al sistema escolar. Aportes para el debate*, UDP-UAJ.
- Peña, C.** (2007b). “Por qué no debemos seleccionar”, en: Brunner y Peña (ed.), *La reforma al sistema escolar. Aportes para el debate*, UDP-UAJ.
- PNUD** (2002). *Nosotros los chilenos: un desafío cultural*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Santiago.
- Putnam, Robert D.** (2004). *Education, Diversity, Social Cohesion and “Social Capital”*, Meeting of OECD Education Ministers.
- Putnam, Robert D.** (2002). *Solo en la bolera – Colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- Putnam, Robert D.** (1995). *Tuning In, Tuning Out: The Strange Disappearance of Social Capital in America PS: Political Science and Politics*, Vol. 28, N° 4.
- Putnam, Robert D.** (1994). *Para hacer que la democracia funcione*, Caracas, Editorial Galac.
- Tironi et al.** (2003). *Cuánto y cómo cambiamos los chilenos. Balance de una década, censos 1992-2002*, Cuadernos Bicentenario.
- Tironi, E.** (2005). *El sueño chileno. Comunidad, Familia, Nación*, Taurus.

FECHA DE RECEPCIÓN: 8 de junio de 2007

FECHA DE ACEPTACIÓN: 18 de junio de 2007